

**SENTIR, VIVIR Y LUEGO... ENSEÑAR  
REFLEXIONES ACERCA DE LA IMPORTANCIA DE EXPERIENCIAS QUE  
PERMITAN LA INTEGRACION DE LA MÚSICA EN LA EDUCACIÓN INICIAL.**

TRABAJO DE GRADO

REALIZADO POR  
LAURA ISAZA GIRALDO

ASESORA:  
JEIDY ALEJANDRA CARDONA CASTRILLON

PARA OPTAR POR AL TITULO  
LICENCIATURA EN PEDAGOGIA INFANTIL

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN

MEDELLÍN

2017

## Índice

<b>Resumen</b> .....	3
<b>Justificación</b> .....	4
<b>Planteamiento del problema</b> .....	7
<b>Objetivos</b> .....	12
<b>1.1 General:</b> .....	12
<b>1.2 Específicos:</b> .....	12
<b>Marco teórico de referencia</b> .....	13
<b>1.1 Cambios y transformación de la música en los contextos educativos</b> .....	13
<b>1.2 Senderos para la enseñanza musical</b> .....	15
<b>1.3 Educación y música: un potente binomio para la infancia</b> .....	19
<b>1.4 Aproximación al marco legal sobre la educación musical</b> .....	22
<b>1.5 Teoría vs práctica: la música desde “el papel” y desde los contextos educativos</b> .....	25
<b>Diseño metodológico</b> .....	28
<b>Análisis de la información</b> .....	41
<b>1.1 El significado de la música: miradas y aproximaciones</b> .....	45
<b>1.2. Usos y ventajas de la música en el aula pedagógica</b> .....	50
<b>1.3 Actitudes y aptitudes de los agentes educativos frente a la música</b> .....	58
<b>1.4 Taller investigativo, una herramienta investigativa que permitió la condensación de toda la investigación</b> .....	64
<b>Conclusiones</b> .....	69
<b>Referencias bibliográficas</b> .....	73

## Resumen

La sociedad contemporánea busca transformaciones del sistema educativo, por lo tanto, desde diferentes escenarios académicos, sociales y políticos, se establecen metas para la educación inicial, donde las artes han retomado un lugar indispensable en el currículo de las instituciones educativas. Esta propuesta de investigación, resalta la importancia de contribuir a la reflexión y el debate alrededor de la formación en música de diversos agentes educativos que ejercen en el campo de la educación infantil, en este sentido, la música se presenta como estrategia pedagógica que aporta vivencias significativas a la educación inicial y al perfil profesional de los agentes educativos.

Se presenta esta propuesta educativa: *Sentir, vivir y luego... Enseñar*, que tiene como objetivo incentivar prácticas pedagógicas y artísticas en los agentes educativos desde experiencias relacionadas con la música que resignifiquen sus interacciones con los niños y niñas de la Corporación Pecas. Esta, se propone para que sea vivida por los agentes educativos lo que en últimas, se reproduce en las prácticas pedagógicas con los niños y las niñas. Se espera que los agentes educativos resignifiquen su experiencia frente a la música y se aproximen a ella como una oportunidad artística que promueve la sensibilidad y estimula las habilidades comunicativas.

## **Justificación**

Este proyecto surgió desde un interés personal y profesional por indagar el lugar de la música en el contexto de la educación inicial, lo que implica una pregunta por la formación de los agentes educativos que acompañan procesos de formación desde este componente. En este sentido, aparece la pregunta ¿Cuál es el lugar de los agentes educativos frente a la incorporación de la música en los procesos pedagógicos de la Corporación Educativa PECAS? comprendiendo desde el MEN (2017) que los agentes educativos son las “personas que interactúan de una u otra manera con el niño y la niña; agencian su desarrollo, (...) y están involucrados en la atención integral de niños y niñas”.

Se hizo viable este proyecto en la medida en que la Corporación Pecas; que coordina -en el año 2016- las sedes Santa Rita y Juan XXIII (Medellín), Belalcazar, Valadares, Rogelio Arango y la Institución Educativa Fe, Esperanza y Amor (Bello), buscó en la universidad de Antioquia una articulación que permitió la cualificación de sus agentes educativos frente al área de las artes, habilitando con ello, un proceso de reflexión e investigación desde sus realidades particulares y el despliegue de algunas estrategias pedagógicas en relación con la música, lenguaje artístico en el que se centrará este ejercicio.



Santa Rita



Juan XXIII



Institución Educativa Fe, Esperanza y Amor



Rogelio Arango



En este sentido, las instituciones educativas contaban con recursos materiales y talento humano [agentes educativos] para disponer escenarios acordes con los propósitos de la investigación, por ejemplo, se contaba con: panderetas, tambores de varios tipos y tamaños, cascabeles, chinchines, cajas chinas, pentatónicos, material didáctico de la secretaria de cultura ciudadana, resultado de una convocatoria pública realizada en el 2015 de arte y cultura para la vida, en el cual especifican las cosas básicas de cada instrumento de una orquesta sinfónica, y la cual viene con varios rompecabezas con las divisiones de una orquesta en cuerdas, bronces y percusión, cuentan además con CD's musicales recomendados por el MEN y creados especialmente para los niños y niñas, entre otros materiales que difieren entre cada sede.

Materiales que hay en la mayoría de las sedes



Durante las observaciones y aproximación al contexto, se evidenció que los agentes educativos no utilizaban de manera recurrente dichos recursos artísticos, sumado a ello, manejaban la música como telón de fondo mientras transcurrían otras actividades en el espacio educativo y fue notable que no hay un criterio de selección para la incorporación de canciones. El deterioro y abandono de los instrumentos permite pensar que no hay un lugar



relevante para la experiencia musical y que los recursos que existen, no están siendo aprovechados y apropiados de manera pedagógica.

Es así como esta investigación parte de la necesidad de reflexionar sobre las prácticas alrededor de la música y la experiencia de los agentes educativos frente a la misma, a partir de talleres investigativos que permitieron que los agentes educativos se apropiaran de estrategias relacionadas con la música, transformando así sus interacciones pedagógicas con los niños y niñas. De igual forma, este ejercicio permitió crear una estructura de capacitación que resultó en aportes al componente individual y profesional de los agentes.

### **Planteamiento del problema**

“No hay nada más poderoso que una idea a la  
que le ha llegado su momento”

(Víctor Hugo, s.f)

A esta idea le llegó su momento, como expresa el escritor francés Víctor Hugo, tuvo muchísima fuerza para realizarse, en vista de que partió de la necesidad clara de una población, surgió de la reflexión personal y profesional de la investigadora y de la necesidad de pensar espacios de formación significativos para los niños y niñas.

Por lo tanto, este ejercicio de investigación se hizo viable debido a que la música siempre ha estado inmersa en la vida de los sujetos y constituye muchos ámbitos de su cultura; de una manera muy diversa, ésta, invade la vida moderna, especialmente en los niños y niñas como proceso comunicativo inicial y en los jóvenes como medio de identificación personal y social, además tiene múltiples definiciones y puede ser considerada como ciencia, arte o como lenguaje y desde allí surgen sus diferentes contenidos, por lo cual todo lo que

aquí se propone no es alejado de nuestro alcance y se considera que es un momento apropiado para aproximarse a la música e incluirla en la práctica cotidiana desde el contexto de la educación inicial.

Al respecto Ivaldi (2009) sostiene que las riquezas de construir esta integración de la música en el campo educativo o de formación amplía el repertorio cultural y desarrolla habilidades en los niños y niñas, así,

“la integración del arte en las propuestas curriculares contribuye al conocimiento, comprensión, apropiación y valoración crítica de las diferentes manifestaciones culturales o artísticas, ampliando significativamente el campo de referencias de los niños, niñas y sus familias. Al mismo tiempo, desarrolla habilidades para la transformación, mediante el uso de los diferentes lenguajes artísticos en la producción de creaciones propias” (p. 20)

La inclusión de las artes en los procesos educativos son una premisa que se demanda desde las políticas públicas y los diferentes lineamientos ministeriales, en este sentido, la Ley 115 en su artículo 21 enuncia como uno de los objetivos específicos de la educación básica, “la formación artística mediante la expresión corporal, la representación, la música, la plástica y la literatura”, por otro lado, el documento N° 16 (MEN, 2010), expone como “muchos pensadores han advertido la importancia del estudio de la música, como uno de los medios para aproximarse y aprender de la naturaleza humana” (p.33)

Es así como la música, entendida como posibilidad de creación, como lenguaje y como experiencia humana, debe incorporarse a los procesos educativos desde la primera



infancia, momento en el que se cimientan habilidades para la vida que podrán acompañarse con una intencionalidad pedagógica que sugiera vivencias significativas para esta población.

Además, en un momento histórico, donde prima un escenario de globalización y con ello, un intercambio de información permanente, coexisten diversas teorías y pensamientos frente a las comprensiones de lo educativo, aparecen experiencias, métodos, formas y recursos para llevar a cabo en el contexto de aula. La idea de este ejercicio no fue crear mecanismos sólidos que se puedan replicar en cualquier contexto para llegar a una meta particular, al contrario, se invitó a un proceso que permitiera desaprender, que tal como lo expresa la RAE, es “olvidar lo que se había aprendido”, para poder construir desde los contextos particulares experiencias que signifiquen la vida cotidiana de los niños y niñas.

En este sentido, la incitación fue para desaprender modelos que limitan una concepción integral del ser humano, a desaprender que el conocimiento se porta en la cabeza y se desarrolla sólo desde un movimiento cognitivo o intelectual. Esta propuesta, busco instalar preguntas alrededor de lo humano, dejar una experiencia sensorial que habitara el cuerpo de los agentes educativos y permitiera a su vez, un movimiento en la relación pedagógica con la infancia, para que se dé lugar a otros lenguajes y experiencias. En palabras de Contreras (2005),

“las personas adultas requieren ‘desaprender’ al mismo tiempo que ‘aprender’ para lograr un aprendizaje transformacional que les permita no sólo adquirir nuevos conocimientos sino también estimular la modificación del comportamiento a la luz de la revisión de sus propios marcos de referencia.” (p. 9)

Poco a poco, luego de muchos intentos de transformar estos espacios educativos, en la actualidad se logra evidenciar la incorporación sistemática del arte en la educación, especialmente en la educación inicial, dado que permite que los niños comprendan que existen múltiples miradas frente a las situaciones y experiencias de la vida y diversos caminos para transitarlas. Las artes entonces, permiten desarrollar la sensibilidad y el conocimiento (intelectual y estético), dan la posibilidad de expresarse a través de otros lenguajes, y generan experiencias estéticas en cualquier ámbito o área asignada.

Es por ello, que la presencia de las artes en la enseñanza, enriquece el mundo educativo desde las dimensiones cognitiva, emocional, valorativa y socio-afectiva, además en un mundo globalizado, atravesado por enfoques capitalistas que demandan del ser humano su constante consumo y el seguimiento de modelos y tendencias cada vez más alejados de su cultura, es fundamental integrar al contexto educativo la literatura, la exploración, la música, el juego, el color; es decir, lenguajes que permitan pensar lo humano y las capacidades posibles de los niños y niñas, en aras de retomar las costumbres e idiosincrasia propias de cada contexto, para favorecer la identidad familiar y comunitaria desde la infancia.

Sin embargo, en ocasiones la escasa formación de los agentes educativos en las artes y especialmente en la música, hace que estas experiencias sean vividas por muy pocos, lo que limita la posibilidad de expresar ideas, sentimientos y pensamientos desde diversos lenguajes. De esta forma, Akoschky, Fernández y otros (citados en akoschky 2014 ).

“La enseñanza de la música provoca una experiencia estética cuando supone la transmisión de una propuesta sensible, emotiva, mágica y afectiva. La enseñanza de un lenguaje artístico implica la conexión sensible con lo enseñado; cuando el adulto participa en una comunidad de emociones con los niños, logra transmitir la emoción

que conmueve, la magia de participar en algo que rompe el tiempo de lo cotidiano, que afectivamente conecta a quien escucha y al productor con la belleza. Y en este aspecto, la música provoca sensaciones que humanizan tanto a los niños como a los adultos, en tanto que los conecta con sus emociones, dando alas a la imaginación y a la creatividad.” (p. 96)

Además que, como expresa Hayes (2009). “seguimos aún condicionados por la creencia de que la base de un buen currículum descansa de manera exclusiva en las llamadas “áreas instrumentales”, de modo que la educación artística no llega a ocupar un lugar adecuado en los procesos educativos”(p. 100), lo cual ejemplifica la problemática, por un lado está la teoría y por otro lado, la realidad de los contextos educativos, donde los agentes no se apropian de estrategias pedagógicas que permitan desarrollar el potencial infantil a partir de la música.

En este sentido, se reitera la pregunta sobre la cual versan las reflexiones en esta investigación: ¿Cuál es el lugar de los agentes educativos frente a la incorporación de la música en los procesos pedagógicos de la Corporación Educativa PECAS?

## **Objetivos**

### **1.1 General:**

Analizar el lugar de los agentes educativos frente a la incorporación de la música en los procesos pedagógicos de la Corporación Educativa PECAS desde la reflexión y construcción de estrategias pedagógicas.

### **1.2 Específicos:**

- Diseñar talleres Investigativos para los agentes educativos con el fin de aproximarlos a la importancia de la música en los procesos educativos de la primera infancia.
- Promover reflexiones que permitan a los agentes educativos repensar sus prácticas pedagógicas a la luz de estrategias relacionadas con la música.
- Estimular a los agentes educativos para que incorporen actividades artísticas dirigidas a los niños, desde la aproximación a diversas experiencias musicales.

## **Marco teórico de referencia**

### **1.1 Cambios y transformación de la música en los contextos educativos**

Desde diferentes disciplinas como la pedagogía, la psicología, la sociología, la neuropsicología, las ciencias de la salud, entre otras, se ha estructurado lo que se considera importante para el desarrollo integral de los niños y las niñas, por lo cual, este proyecto se nutre de estas diferentes concepciones frente al tema, con la intención de reconocer algunas miradas, que para efectos de este ejercicio de investigación cobran sentido.

Se hará particular énfasis en los aportes y teorías generados a partir de la segunda mitad del siglo XX, dado que es una época donde cambian las representaciones sociales de infancia, surgen planteamientos provenientes de la psicología, entre los que se encuentran las teorías de Piaget (1926), Vigostky (1934) y Ausubel (1976), quienes establecieron las bases para la creación de un modelo socio-cognitivo en la didáctica de la educación infantil, como también se suman otros autores que contribuyeron a revalorizar la educación artística en el ámbito educativo, por lo tanto, será interesante reconocer de forma breve, el papel de la música en la educación desde antes de cristo y cómo al ser desplazados por otros conocimientos, vuelve a surgir su importancia para los procesos formativos.

Por medio de (Pascual, 2002) se reconoce que antiguamente en la educación, la música estaba dentro de las materias obligatorias para la enseñanza; Platón, en sus orientaciones para la enseñanza de la música inicial *Las leyes*, señala la importancia de los juegos en edades tempranas y sugiere mecer los niños para tranquilizarlos mientras se cantan

canciones de cuna. En ese tiempo, como expresa Aristóteles con su concepto de Paideia, se reconocía el valor de la música, por su influencia en el dominio de las pasiones, además de que todo conocimiento proviene de los sentidos. De igual forma, los romanos enfocaban su educación en el canto, para formar oradores. Durante esta época, se creía en el poder del arte para educar, sin embargo, las sociedades han cambiado y así también la importancia de la música en los planes de estudio de los contextos educativos y la formación del ser humano.

En otro momento de la historia, no cesan las investigaciones relacionadas con la reincorporación de la música al contexto formativo, Guilford (1950) quien introdujo, junto a Torrance (1970), el concepto de creatividad, expone que todos podemos tener un pensamiento creativo, sin embargo, no todos tenemos la capacidad de utilizarlo, de donde radica la importancia de potenciar en los niños los diversos tipos de pensamiento y habilidades. Así también, Sarlé, P., Ivaldi, E., & Hernández, E. (2014), en *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*, reiteran la importancia del arte; específicamente la música, desde un lugar privilegiado para la educación inicial y como eje fundamental de un proyecto educativo.

En la misma línea, Howard Gardner (1987) reconoció la existencia de inteligencias múltiples, a saber, la lingüística, lógico-matemática, espacial, corporal, kinestésica, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Su teoría cuestiona hasta el presente los modelos educativos que centran su propuesta en el predominio de determinadas inteligencias, dejando por fuera a los individuos que tienen diferentes estilos de aprendizaje y de relación con su entorno y que no aportan al desarrollo armónico e integral de los niños y niñas, lo que limita el desarrollo de su potencial.

Para finales del siglo XX, Daniel Goleman (1995) desarrolló el concepto de inteligencia emocional, considerada dentro de la inteligencia social, con el propósito de conocer y comprender la importancia de las emociones, de la sensibilidad y el poder de ellas sobre la mente pensante, lo que introduce una dicotomía entre lo sensitivo y la razón. Edgar Morín (citado en Ivaldi, 2014):

“reclamó un pensamiento complejo para intentar «remediar la funesta desunión entre el pensamiento científico, que disocia los conocimientos y no reflexiona sobre el destino humano, y el pensamiento humanista, que ignora los aportes de la ciencia que pueden alimentar sus interrogantes sobre el mundo y la vida»” (p. 17)

Es así como bajo los fundamentos de Gardner, se retoma la necesidad de una educación que incluya el desarrollo de todas las inteligencias, lo que se traduce en una educación que piense en el ámbito intelectual y cognitivo pero también que incorpore la sensibilidad, el cuerpo y la experiencia artística.

## **1.2 Senderos para la enseñanza musical**

"La enseñanza de la música no es mi propósito principal.

Deseo formar a buenos ciudadanos, seres humanos nobles. Si

un niño oye buena música desde el día de su nacimiento, y

aprende a tocarla él mismo, desarrolla su sensibilidad,

disciplina y paciencia. Adquiere un corazón hermoso".

Sinchi Suzuki



El deseo de este proyecto, encaminado en el propósito de Suzuki, es potenciar con los elementos de la música, lo que él nombra como sensibilidad, disciplina, paciencia y corazón; Por lo tanto la definición de música que presento esta investigación es, más allá de sus elementos, parámetros o su notación; sin prescindir de ellos, la música como una estrategia pedagógica que por medio de cantos, juegos, rondas, acertijos, danzas de diversa índole, entre otras actividades, permitirá a todo aquel agente educativo apasionado e interesado en la música aportar de una manera lúdica al desarrollo integral de los niños y niñas.

En este apartado, se intenta desarrollar el momento en el cual la música se nutrió de metodologías activas y pasó a estar más relacionada con el juego que con la rigurosidad, diferentes investigadores como Delande, Maneveau y Shanwich (citado en Pascual, 2002) consideran que “estos métodos [los cuales se mencionan a continuación] son, en realidad, pedagogías musicales de despertar, ya que, aunque proclaman el desarrollo de la creatividad, finalmente desembocan en el lenguaje musical y en educación dentro de la música tonal” (p.88).

Así también métodos como el de Emile Jacques Dalcroze llamado método Dalcroze, el cual parte de la marcha; busca la expresión musical a través del cuerpo y la educación auditiva, donde por medio de las figuras se relacionan ciertas acciones como correr, ir despacio, marchar, saltar, galopar o trotar, y de esta forma se van introduciendo la duración de tempos musicales. Otro enfoque es el planteado por Suzuki, que parte de que “el talento musical no es fruto del nacimiento o la herencia, sino de la influencia de nuestro medio ambiente, especialmente en las primeras edades” (Pascual, 2002, p.93).

En otro sentido, frente a la educación auditiva, la misma autora nos expone que la investigación resalta diversos métodos musicales, entre ellos el método Willems, que parte

de un estudio de la psicología que indica la necesidad de que “la educación sea muy sensorial, porque la práctica musical exige a la vez la audición, la vista y el tacto.” (p. 94) Este enfoque se cimienta en canciones, ejercicios para el desarrollo auditivo, el sentido rítmico y la comprensión de la notación musical. Como este, aparecen otros métodos donde la conexión con el cuerpo es esencial.

Entre ellos; y siendo este el que predomino en esta propuesta, fue la filosofía Orff y la concepción del ser humano desde la pedagogía Waldorf. La filosofía Orff, parafraseando a María de Piedad Posada (2010), pionera y autoridad en Colombia de esta propuesta, expone ocho importantes lecciones:

1) el cuerpo es el mayor instrumento; 2) todo aprendizaje comienza por los sentidos; 3) todos podemos hacer música: logrando quitar los estereotipos que puedan tener los diferentes agentes educativos, que los hacen creer que solo los músicos expertos pueden utilizar el arte como estrategia para enriquecer su diario vivir; 4) hacer es aprender, ligado con la teoría de las inteligencias múltiples entre muchas otras que permiten comprender los diferentes tipos de aprendizaje; 5) uso de instrumentos elementales, no es necesario, ni será un limitante el no contar con instrumentos de alta gama, o costosos, así se logra abrir el abanico de posibilidades;

6) el lenguaje también es música, partiendo de lo ya mencionado y es que la música ( los cantos de cuna, los juegos, canciones de crianza, rondas, juegos de sorteo, los acertijos, los recitados, los juegos de manos etc.) será el primer encuentro con la literatura, y enriquecerá el proceso lingüístico de los niños y niñas; 7) innovar de forma singular y propia, es la oportunidad de sentirse fuerte para intervenir con la música, pero además, innovar y crear desde el contexto y experiencias y estrategias pertinentes para cada grupo. Y 8)

hagamos juntos: enfocado al trabajo en grupo, y a enriquecer los encuentros y relaciones personales.

Frente al segundo punto mencionado [todo aprendizaje comienza por los sentidos], se hace una conexión con la teoría de los doce sentidos de Rudolf Steiner, en vista de que; como publico Michaela Glöckler (2015), es indispensable:

“tomar en cuenta que el niño, en especial el preescolar, vive cada experiencia de los sentidos en forma integral y que también reacciona con todo su organismo de la manera correspondiente: brinca de alegría cuando descubre algo bonito, se estira lleno de gozo cuando algo le sabe bien y se agita de asco cuando algo huele mal, etc.”  
(Mediosescolares, 2017)

Hoy se debe comprender que todos los niños y niñas se desarrollan en un contexto natural y cultural específico, y gracias a sus sentidos y las interacciones con su entorno, logran recibir la información que el medio les proporciona, es así como el cuerpo se relaciona con su entorno por medio de los sentidos, los cuales se encuentran alojados en él; la actividad sensorial que se divide en exterocepción y propiocepción, son procesos que resultaran indispensables durante la primera infancia pues serán los encargados de posibilitar la conexión de cada niño y niña con la realidad y con su exterior.

Actualmente en la mayoría de los sistemas educativos se prioriza un sentido sobre los demás, el sentido de la vista, lo que deja por fuera capacidades de otro orden sensorial en los niños y niñas. Los órganos sensoriales permiten conocer el mundo físico, aprendizaje que resulta necesario para el desarrollo de la vida y las inhibiciones limitan con frecuencia el uso de los sentidos, coartándolos y restringiéndolo, Gilda Waisburd (citado en Azar,

2010) explica que “La educación y la sociedad han formado seres inseguros, tímidos, miedosos e incapaces de expresar públicamente los deseos y necesidades a sí mismo dificultando la comunicación y la libre expresión.” (p. 15)

### **1.3 Educación y música: un potente binomio para la infancia**

*“La educación artística es el arma más poderosa para liberar la imaginación y formar ciudadanos sensibles, libres, solidarios y comprometidos. Las diferentes artes construyen representaciones del mundo, que pueden inspirar a los seres humanos para comprender mejor el presente y crear alternativas de futuro”*

(Efland, 2004)

Para comenzar se hace alusión a Efland con su metáfora de la música como un arma, siendo esta la más poderosa; y desde la perspectiva de esta investigación, como el único lenguaje Universal con el cual todos pueden comunicarse y expresarse. Vázquez y Niño (2000) y Pascual (2002), entre otros autores, concuerdan con establecer que la música durante la historia de la humanidad ha sido utilizada para la comunicación y expresión, y además ambos lo toman como un lenguaje universal. Así que, sería de gran valor seguir enriqueciendo este lenguaje desde edades tempranas para ampliar las experiencias sensoriales y culturales.

Además la música de la mano de la educación logra hacer un dúo excepcional para la enseñanza de los niños y niñas, en la medida en que para ellos, el juego es su actividad

favorita y la música utiliza éste como la oportunidad para asentar aprendizajes, de manera divertida, en la medida en que, como expresa Andrade (2009) "La música y el juego son un poderoso instrumento con el que se motiva a los alumnos a vivir el aprendizaje. Estos recursos estimulan las inteligencias múltiples y generan una experiencia enriquecedora y divertida" (P. 3) siendo esto de sumo valor para estas primeras edades pues jugando aprenden a conocerse a sí mismos y a vincularse con los otros.

Por lo tanto, de una forma sutil e intrínseca, la música permite como concuerdan Maya y Osorio (2007) y Pascual (2002) el desarrollo psicomotor, lingüístico, cognitivo y emocional, agregando además Maya el desarrollo socio afectivo y la voluntad. Lo cual permitirá crear los cimientos para adquirir futuros conocimientos; quizás un poco más intelectuales, los cuales logran ser asimilados por la fuerza que permite crear en sus bases la vinculación de la música a las prácticas pedagógicas

Además, podría decirse que al aprender a utilizar la música como una estrategia pedagógica, el verdadero impacto lo produce la música por sí sola, en la medida en que; como expresa Campbell (citado en Pascual. 2002):

“las cualidades rítmicas de las canciones de cuna e infantiles y de los juegos sencillos inyectan el sentido del tiempo en los músculos y mente del bebé, un ritmo subyacente que lleva a mayor coordinación, equilibrio, percepción corporal, fuerza, agilidad física y, por último, el sentido de la previsión y la capacidad de planear de ante mano”  
(p. 52)

Lo cual no es solamente efectivo en bebés, si no en la edad de cualquier niño o niña, puesto que la asimilación de los tiempos y diferentes ritmos de la música les permite incorporar en sí mismos unos ciclos saludables para adquirir rutinas de alimentación, estudio,

descanso, entre otras, comprendiendo así; de forma natural, la importancia de estos patrones para la armonía de su cuerpo y de su vida.

La música permitirá también el establecimiento de unas bases para la conquista de lenguaje, puesto que Campbell (citado en Pascual. 2002) menciona que cuando se le pone música instrumental o sin letra al bebe, éste, desarrolla su musicalidad y más adelante, cuando se le canta tendrá la posibilidad de desarrollar su lenguaje, tanto para leer, escribir, hablar y expresarse, en la medida en que; nuevamente, ya ha integrado unos conocimientos previos sobre estos nuevos conocimientos que ampliara durante el resto de su proceso educativo.

Al respecto, se podría argumentar que todo esto es posible gracias a que; como expresa Zorrillo (2012)" La música, efectivamente, toca todo nuestro ser, influye en las emociones, los pensamientos, los sentimientos y también sobre nuestra percepción" (p. 46) por lo cual no es un proceso desacertado en la medida en que el cuerpo lo recibe como algo placentero, de hecho la música ya hace parte de nosotros sin que la estimulemos, en la medida en que nuestro organismo produce diferentes sonidos, posee unos ritmos y cada movimiento que realizamos por mínimo que sea genera un sonido.

En consecuencia con las razones expuestas la música como una experiencia que promueve la sensibilidad, la estética, la expresión de las emociones, se hace indispensable en los contextos educativos, en los cuales los niños y niñas fomentan y recrean prácticas con los otros y con su entorno. En este sentido, Akoschky, Fernández y otros (citado en Sarlé, et al. 2014) exponen que:

“La enseñanza de la música provoca una experiencia estética cuando supone la transmisión de una propuesta sensible, emotiva, mágica y afectiva. La enseñanza de un lenguaje artístico implica la conexión sensible con lo enseñado; cuando el adulto participa en una comunidad de emociones con los niños, logra transmitir la emoción

que conmueve, la magia de participar en algo que rompe el tiempo de lo cotidiano, que afectivamente conecta a quien escucha y al productor con la belleza. Y en este aspecto, la música provoca sensaciones que humanizan tanto a los niños como a los adultos, en tanto que los conecta con sus emociones, dando alas a la imaginación y a la creatividad”. (p. 96).

La música permite que el proceso educativo se convierta en una experiencia estética, que impacta y motiva a quienes participan de esta, por lo cual será de gran impacto el poder propiciar entornos musicales y sonoros estimulantes y motivadores, no solo en las aulas pedagógicas sino también en la esfera familiar, en tanto son los escenarios de socialización por los que atraviesan los niños y niñas durante la primera infancia y en los que desarrollan las competencias que se pondrán en juego el resto de la vida.

Además de considerar que; como expresan Calvo y Bernal (citado en Pascual. 2002) la música no debe ser para un grupo selecto de niños que pueden pagar por esta formación musical, por el contrario, estas exponen la importancia de contemplarlo en cualquier currículo en la medida en que desarrollan las principales facultades humanas: la sensibilidad, la inteligencia, la voluntad, la imaginación creadora entre otras, lo cual no puede privarse a ningún infante si se busca un desarrollo integral para todos sin precisar a qué población pertenece.

#### **1.4 Aproximación al marco legal sobre la educación musical**

En esta propuesta se retomó los lineamientos que da el Ministerio de Educación Nacional frente a la integración de las artes a la educación infantil y frente a las especificidades para la Cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia,



teniendo éstos como todas aquellas personas que agencian; incluso sin intención, el desarrollo de los niños y niñas tales como: personal de servicio, miembros de la comunidad y familiares o profesionales que se encuentren vinculados al sector de protección, nutrición, salud o educación en los escenarios institucionales creados para la atención de los niños y las niñas.

El MEN (2010) en su documento N°16 plantea como una disposición que la educación artística conlleva el desarrollo de la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación, además define que:

“la Educación Artística es un área del conocimiento que estudia(...) la sensibilidad mediante la experiencia (experiencia sensible) de interacción transformadora y comprensiva del mundo, en la cual se contempla y se valora la calidad de la vida, cuya razón de ser es eminentemente social y cultural, que posibilita el juego en el cual la persona transforma expresivamente, de maneras impredecibles, las relaciones que tiene con los otros y las representa significando la experiencia misma” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2000, p. 25).

Sumado a lo anterior, el MEN (2014) en el documento N°21 desarrolla el tema de la educación artística en cuatro módulos: el teatro, la danza, las artes plásticas y visuales y la música, definiendo esta última, como un lenguaje que permite la expresión y brinda la posibilidad de transmitir y preservar la cultura, permitiendo así la creación de la historia propia de cada sujeto. Asimismo,

“Los seres humanos son seres musicales por naturaleza. Se cuenta con un oído que, en óptimas condiciones, comienza a funcionar alrededor del cuarto al sexto mes de gestación; se tiene un ritmo que se manifiesta en el ritmo cardíaco y en el cuerpo (al caminar, respirar, parpadear y en los movimientos voluntarios e involuntarios);

además se cuenta con una voz con la que podemos hacer inflexiones vocales o entonar, dándole un sentido a la comunicación.” (p. 23)

Desde las políticas públicas se hace especial énfasis a la importancia del acompañamiento a la primera infancia desde las artes, es por ello que La Convención sobre los Derechos del Niño (1989) declara que:

“Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes. »”, [además] (...) “promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.” (Artículo 31, Declaración Universal de los Derechos del Niño, 1990)

De igual forma, la Ley 1098 (2006) en su artículo 29, hace alusión al derecho al desarrollo integral en la primera infancia, expresando que “la primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano”, en el artículo 10 de la misma Ley, se define que “la familia, la sociedad y el Estado son corresponsables en su atención, cuidado y protección” por lo cual, es deber de todos generar y llevar a cabo acciones que permitan garantizar el ejercicio de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes.

Esta anotación por los referentes legales, permite develar la importancia de incorporar a las experiencias educativas de toda índole, la música como estrategia pedagógica, en la medida en que se retoma que todo aprendizaje comienza por los sentidos, que todos los seres humanos pueden desarrollar las capacidades para hacer música, tener un pensamiento complejo, divergente y creativo, lograr y apostar por el desarrollo de ambos hemisferios,

considerar la importancia del desarrollo del cuerpo y sus sentidos, de la música como lenguaje, de las emociones y de cómo la música permite el dominio de las pasiones, facilita la convivencia, la sensibilidad, la comunicación, la construcción del tejido social y de identidad, la transmisión y valor de la cultura, para un desarrollo armónico e integral, con gran relevancia en los sensorial.

### **1.5 Teoría vs práctica: la música desde “el papel” y desde los contextos educativos**

Para cuestionarnos acerca de por qué; después de un sin número investigaciones y la comprensión de los diferentes beneficios que la música permite para el desarrollo de los niños y niñas, se presenta una incongruencia entre lo esperado, lo anhelado y lo realmente ejecutado en las aulas, puesto que a pesar de la recurrente referencia a la música como elemento central en la formación de los niños y niñas y del reconocimiento de su potencial transformador y creador de nuevas realidades, es claro que desde los contextos educativos, aparecen creencias por fuera de estas premisas, dado que se entiende la música [es la tendencia en nuestro país] como relleno en las actividades pedagógicas, como telón de fondo o como elemento a trabajar luego del abordaje de otros temas “importantes” del currículo.

Lo anterior, demuestra que aún hace falta más trabajo e investigaciones que permitan que el arte ocupe un lugar importante en la formación, tanto de los niños y niñas, como de los agentes educativos que acompañan su formación, para lograr transformar estas creencias de un currículo desintegrado y donde unos conocimientos tienen más relevancia que otros y donde incluso se invisibiliza la música como estratégica pedagógica.

Agregando otro punto para la discusión la autora Hayes (2009) opina que:

“aunque es difícil determinar las causas por las cuales estos profesores no llegan a valorar las funciones del arte en la escuela (y, consecuentemente, a poner en práctica proyectos educativos que las integren), consideramos que hay al menos dos razones importantes: un cierto **desconocimiento de las bases teóricas** y de experiencias significativas que sustentan un enfoque integrador y determinadas carencias en su formación inicial y permanente” (p. 102)

Frente a la primera razón que expresa la autora Akoschky (2014) se complementa; respecto a las bases teóricas de la música que:

“Si bien la música se ha instalado en la sociedad con una presencia casi continua con la participación masiva de la población, ello no implica que se avance en su conocimiento y comprensión. La música no es un lenguaje simple, y su construcción obedece a reglas cambiantes de acuerdo a las diferentes épocas y estilos.” (p. 93).

Lo anterior evidencia un obstáculo para que se pueda dar esta integración de la música en el contexto real; lo cual refiere a todas las instituciones donde se educa, en la medida en que si no hay una capacitación que permita a los diversos agentes educativos apropiarse de la música en sus diversas formas, los cambios y apuestas seguirán quedando impresos en el papel.

Ilustrando este resultado, Gardner (citado en Akoschky, 2014) expresa respecto a los cambios que ha presentado la música en el campo educativo, que “estas innovaciones no serán efectivas a menos que los educadores incorporen en ellos mismos el conocimiento que se espera que impartan. De igual modo es esencial que existan medios viables para evaluar lo que se ha aprendido” (p. 94) donde se establece la necesidad de agentes educativos

comprometidos, interesados y apasionados por la integración de estos nuevos conocimientos en sus prácticas pedagógicas.

Para concluir, se puede decir que, además de ser una problemática de investigación, de cambios estructurales en las instituciones y en los agentes educativos, es relevante comenzar por cada uno e ir situando poco a poco aquellos conocimientos que estén en pro de una educación integral. A propósito la autora Hayes (2009) piensa que:

“aunque la solución a esta problemática no es sencilla, de momento deberíamos reconocer que la formación inicial y continua tendría que contemplar la posibilidad de que los docentes pudiesen conocer, desde su propia experiencia adulta, los distintos lenguajes artísticos, participando de forma directa en experiencias ricas y significativas, al tiempo que actualizan su bagaje cultural y forman sus propios criterios estéticos, como espectadores de diferentes producciones y manifestaciones artísticas, que más adelante seleccionarán para acercarlas a los niños.”(Hayes, 2009 Pág.106)

Dejando así abierta la invitación a los agentes educativos a procesos que les ofrezcan vivencias significativas con la música, que les permitan apropiarse de ella y crear sus propios criterios y mecanismos de implementación en el aula.

## **Diseño metodológico**

La investigación se desarrolló desde el enfoque cualitativo, como expresa Hernández, Fernández y Baptista (2003). “las investigaciones cualitativas se fundamentan más en un proceso inductivo [explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas]. Van de lo particular a lo general.” (p. 49). Basándose generalmente en la recolección de datos no estandarizados desde los cuales se buscó registrar; tanto significados como experiencias, emociones, interacción entre los participantes y paradigmas frente a la música en el contexto educativo.

Esta investigación se desarrolló bajo el paradigma socio crítico, debido a la intención de escuchar y acercarnos a los procesos históricos y subjetivos que han distorsionado sistemáticamente significados alrededor de la música, buscando así posibilitar la eliminación de fuentes de frustración frente a su utilización como estrategia. Como expresan Alvarado, L. J., & García, M. (2008).

“El paradigma socio-crítico se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social” (p. 45)

Durante este ejercicio investigativo se buscó generar condiciones para que los participantes ampliaran su capacidad de reflexión sobre las acciones cotidianas; las prácticas y saberes que circulan en la institución educativa PECAS frente a la música, por lo que se habilitó la posibilidad de proponer, hablar, discutir, cuestionar, justificar, explicar y expresar sus puntos de vista con relación al tópico investigado.

Los participantes de esta investigación fueron 22 agentes educativos de la Corporación PECAS. Entre los perfiles profesionales de la población, se encontraron Licenciados, psicólogos, nutricionistas, enfermeros, también aparecen otros perfiles como técnicos, auxiliares en primera infancia, normalistas y manipulación de alimentos, todos ellos con diferentes edades como se precisa en siguiente tabla.

(Tabla 1)  
Edad de la Población Participantes



Tabla promedio de las edades de los participantes, quienes estuvieron en un rango de edad entre los 19 y los 43 años y donde se percibe la cantidad de integrantes por edad.

Esta propuesta se enfocó en una modalidad de **investigación-acción práctica** en la medida en que el interés principal de este proyecto se encontró ligado al propósito fundamental de esta herramienta al permitir (Hernández, et al. 2003) investigar a la vez que intervenir, estudiar prácticas locales, centrarnos en el desarrollo y aprendizaje de los participantes, la implementación de un plan de acción para la problemática observada y un liderazgo de la investigadora en el accionar y así como específica Sandin (citado en



Hernández, et al, 2003) "propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación" (p. 739).

Además, como expresan los autores Hernández, et al. (2003) frente a la perspectiva de visión emancipadora "su objetivo va más allá de resolver problemas o desarrollar mejoras a un proceso, pretende que los participantes generen un profundo cambio social por medio de la investigación. El diseño no solo cumple funciones de diagnóstico y producción de conocimiento, sino que crea conciencia entre los individuos sobre sus circunstancias sociales y la necesidad de mejorar su calidad de vida." (p. 740)

Buscando coherencia con este paradigma, enfoque, tipo de investigación y visión específica, comprendiendo que se parte de la premisa "SENTIR, VIVIR Y LUEGO... ENSEÑAR" se buscó en la primera medida la capacitación de la investigadora en el tema específico, luego se realizó un proceso de observación participativa para conocer las peculiaridades y necesidades de la población, dando lugar así a la creación de un taller investigativo llamado: Re-descubriendo la música, del cual se recogieron las apreciaciones por medio de un cuestionario con preguntas abiertas, y luego una recolecta de información por medio de entrevistas semiestructuradas, donde se buscó indagar no solamente nociones y posturas sobre música de los agentes educativos sino además la viabilidad de esta estructura de taller investigativo para futuras intervenciones.

Se detallan a continuación las herramientas descritas anteriormente con mayor profundidad y buscando dar evidencia de su realización:

En primer lugar comprendiendo como dicen Hernández, et al. (2003) "En la indagación cualitativa, el instrumento no es una prueba estandarizada ni un cuestionario ni un sistema de medición; es el mismo investigador, que constituye también una fuente de

datos. (p. 616) por lo cual se realizaron diferentes capacitaciones que permitieron obtener una profunda comprensión del fenómeno estudiado. A continuación se apoya la investigación en diarios de campo, observación participativa, taller investigativo, cuestionario con preguntas abiertas (siendo esta la única de corte cuantitativo) entrevistas abiertas, y entrevistas semiestructuradas.

Así entonces, desarrollando cada una de las herramientas utilizadas, el primer aspecto de esta investigación consistió en diferentes capacitaciones sobre la música y el cómo se podía enseñar a los niños y niñas, estas, se otorgaron en los años 2015-2016 por medio de la Alcaldía de Medellín a diversos agentes educativos que se quisieron formar en esta temática, fueron eventos tales como el II congreso Internacional Buen Comienzo (adjunto 1), La Escuela de Formadores; Medellín vive la música (adjunto 2), y el Diplomado para la enseñanza de la música, en el Centro de Educación Continua de la Universidad EAFIT (adjunto 3), lográndose así la contextualización y actualización frente a la enseñanza musical. Los aprendizajes que fueron obtenidos frente a la música como estrategia pedagógica en estos espacios formativos fueron sistematizados en unos diarios de campo.

(Adjunto 1)

II Congreso  
Internacional

Buen Comienzo

La Secretaría de Educación y el programa Buen Comienzo,  
confiere constancia de asistencia al

II Congreso Internacional Buen Comienzo  
Transformando nuestros sentimientos, construimos conocimiento

**LAURA ISAZA GIRALDO**

Quien participó los días 24, 25 y 26 de octubre de 2016, con una duración de 24 horas. Medellín, Colombia

Camila Gaviria Barreneche  
CAMILA GAVIRIA BARRENECHE  
Directora Técnica - Programa Buen Comienzo



Certificado de asistencia al II congreso Internacional Buen Comienzo

(Adjunto 2)



Certificado de asistencia a la Escuela de Formadores; Medellín vive la música

(Adjunto 3)



Certificado de asistencia al Diplomado para la enseñanza de la música

Adicionalmente esta propuesta investigativa fue presentada en el IV encuentro Nacional de Estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil y Educación Especial ENEEPI, realizado en la ciudad de cartagena, en las sedes de la Corporación Universitaria Rafael Nuñez el 12, 13 y 14 de octubre de 2016. Por medio de la cual se posibilito el dialogo de saberes con estudiantes y maestros de otras universidades frente a la temática del proyecto.





Certifica que

**Laura Isaza Giraldo**

Asistió en calidad de **PONENTE** en el IV Encuentro Nacional de Estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil y Educación Especial - ENEEPI 2016- realizado el 12, 13 y 14 de octubre en la ciudad de Cartagena.

  
Carlos Almanza Aguirre  
Decano de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas  
Corporación Universitaria Rafael Núñez

  
Heidy Del Castillo Bailestas  
Directora de Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil  
Corporación Universitaria Rafael Núñez



Certificado de asistencia como ponente

Continuando con la descripción de herramientas utilizadas, se profundiza frente a los diarios de campo, haciendo alusión a lo que dicen Hernández, Fernández y Baptista (2003), estos incluyen para esta experiencia “Las descripciones del ambiente o contexto (iniciales y posteriores). Recordemos que se describen lugares y participantes, relaciones y eventos, todo lo que juzguemos relevante para el planteamiento.”(p. 580) por lo cual será preciso en la medida de justificar de donde se fortalece teóricamente la construcción de este taller investigativo.

Se crea el proyecto sentir, vivir y luego... Enseñar, con la intención de plantear una metodología para conocer las necesidades de formación de los agentes educativos de la corporación pecas en cuanto a estrategias para la utilización de la música en sus prácticas cotidianas, se realiza un proceso de observación participativa; que, como definen Restrepo y Galeano (2002).

“La observación participativa se refiere a todo aquello que puede ser observado por el investigador, vinculándose a la población por período más o menos largos

(mientras los eventos que estudie transcurran), acudiendo a técnicas como la observación (estructurada y no estructurada) la entrevista; la historia de vida, la revisión de archivos institucionales y de baúl, para recolectar información, analizarla e interpretar hechos o eventos sociales, mediante la confrontación entre las lógicas de los actores y la del investigador.” (p. 42).

Logrando así identificar y conocer a los participantes, plantearles unos propósitos y fines de la intervención y concertar una agenda para llevar a cabo las acciones y definir los compromisos de los participantes para la realización de un taller investigativo llamado: Re-descubriendo la música, en la medida en que expone Tójar Hurtado (2006) “el taller de investigación no es una mera técnica de obtención de información. Visto de esta forma se convierte en un procedimiento generador de cambios, apoyados en informaciones razonadas, propuestas reflexionadas en común, análisis de alternativas y propuestas de actuación debatidas y materializadas” (p. 269), esto en la medida en que este taller estuvo diseñado para que sean los mismos participantes quienes lideren el proceso y construyan las estrategias para implementar y transformar su práctica.

Como técnica, este taller investigativo; llamado: **Re-descubriendo la música**, busco lograr que fueran los mismos participantes quienes lideraran el proceso y construyeran las estrategias para implementar y transformar su práctica, esto en la medida en que; como expone Tójar Hurtado (2006) “no es una mera técnica de obtención de información. Visto de esta forma se convierte en un procedimiento generador de cambios, apoyados en informaciones razonadas, propuestas reflexionadas en común, análisis de alternativas y propuestas de actuación debatidas y materializadas”(p. 269)

Este taller investigativo fue dividido en 13 apartados, los cuales a continuación de manera breve se describen para presentar su trascendencia en la investigación.

1. Presentación personal: la cual busco un acercamiento a los participantes no solo sobre la formación en música de la investigadora, sino también un conocimiento acerca de las oportunidades y experiencias que gracias a la alcaldía de Medellín, una persona interesada en la música puede obtener; muchas de ellas de forma gratuita.

2. Puesta en común de los objetivos: en la medida en que fue importante que desde el comienzo los y las participantes comprendieran los horizontes establecidos para que cada participante tenga sentido de pertenencia y sea responsable y consiente del logro o no de estos.

3. Estableciendo reglas juntas: este fue el momento para generar estrategias que permitieron el fluir de cada actividad, se pusieron en común, tanto las de cada participante como las propuestas por la investigadora, se argumentaron y aceptaron.

4. Justificación del proyecto: se presentó a los y las participantes de donde surge el proyecto, con el fin de que se apropiaran también de él.

5. Agenda: se presentó el orden del día, en base a la estructura que tiene una clase de música, y esto con el fin de que pudieran observar y sentir lo oportuno de saber posicionar adecuadamente las actividades desde las que precisaban más esfuerzos cognitivos, hasta las que llevaban al movimiento, o al reposo del cuerpo, dependiendo de la energía de los y las participantes o de la intención de cada ejercicio, esta agenda consistió en:



6. Saludo: se realizó un ejercicio para conocer los nombres de cada participante, y se presentó luego del ejercicio los logros obtenidos al realizar un saludo con música, como lo son: sumativa, atención, memoria, coordinación, ritmo.

7. Saberes previos: se preguntó a los agentes educativos sobre lo que creían que podía potenciar la música en cada uno, luego se hace una puesta en común y se agregan otros aspectos importantes que no fueron mencionados.

8. Repertorio: los participantes eligieron una canción para aprenderla, la cual mientras se realizó el ejercicio de aprenderla los llevo a un ejercicio de Orientación espacial, precisión del movimiento, articulación, imaginación y memoria. Adicionalmente se hizo la comparación del modelo impartido en sus aulas al modelo pedagógico waldorf, encontrando los puntos de relación y las posibles formas de enriquecer cada práctica.

9. Movimientos: se utilizó una danza circular<sup>1</sup>, la cual los participantes eligieron y se dispusieron a mejorar su coordinación, memoria, trabajo corporal, trabajo en equipo, concentración, conteo, sensibilidad y escucha. Se les dan ejemplos de escritura inicial para niños en música con el fin de que se guíen y aprendan a leer los símbolos musicales.

10. Elementos: se trabajó una canción con el ejercicio de llevar el mismo pulso de esta, con un juego con la tela elástica, se presenta cada instrumento, su utilidad, función y significado para los niños y niñas. Se habló de la importancia de la música pentatónica y otros aspectos teóricos que se hacen esenciales en cada juego.

---

<sup>1</sup> Evidencia ejercicio danza circular [https://www.youtube.com/watch?v=-\\_yrXnQjA40&t=10s](https://www.youtube.com/watch?v=-_yrXnQjA40&t=10s)

11. Ronda: se canta y juega un reconocido y tradicional juego, en el cual se busca comprender tanto elementos básicos de la música como distinguir y llevar el pulso, trabajar tanto la memoria como la atención, responsabilidad y habilidades de conteo. Se realiza una reflexión en torno al trabajo en equipo, debido a las evidencias que permite el juego y las sensaciones que provoca en cada participante.

12. Relajación: se presentó a los participantes diferentes instrumentos musicales, se les interpreta una pieza de música infantil, y se hace un cierre con las reflexiones que les convocan a las maestras el taller recibido.

13. Despedida: se presentaron los diferentes lugares y materiales a los que pueden acudir para buscar más información y se precede a la evaluación de la investigadora y el taller como tal.

#### Taller Investigativo



Realizado en Mayo 21 de 2016

Devolución a la comunidad y presentación de los resultados previos.



Para la recolección de los resultados obtenidos luego de realizar este taller, se crea un cuestionario con preguntas abiertas, en la medida en que como define Muñoz, T. G. (2003). “El cuestionario es un procedimiento considerado clásico en las ciencias sociales para la obtención y registro de datos. Su versatilidad permite utilizarlo como instrumento de investigación y como instrumento de evaluación de personas, procesos y programas de formación. Es una técnica de evaluación que puede abarcar aspectos cuantitativos y cualitativos.” (p. 3) por lo tanto, fue funcional en la medida en que permitió recolectar los datos mientras estaban recientes para los participantes. Este fue construido bajo 4 preguntas:

1. ¿Cuáles considera fueron sus mayores aprendizajes en los talleres a los que asistió?

2. ¿Qué aspectos considera se deben mejorar a nivel teórico y conceptual, nivel práctico y vivencial?
3. ¿Qué contenidos le gustaría ampliar en las diferentes áreas artísticas trabajadas?
4. Otros comentarios u observaciones que desee aportar

Concordando con Marín Ibáñez, R. (1985; citado por Muñoz, T. G 2003: 8), cuando este “afirma que en usuarios con bajo nivel de formación, o que no tienen costumbre de poner por escrito sus vivencias, si se trata de cuestiones que no han sido expresadas previamente, que el sujeto no ha tomado posición o no le han preocupado especialmente, es muy frecuente que se dejen en blanco o que sean contestadas “a la ligera” para salir del paso.” Por lo cual buscando profundidad en los datos recolectados se dio la creación de unas entrevistas semiestructuradas.

Estas últimas fueron creadas en la medida en que; como describen Hernández, et al. (2003) “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas). (p. 630) está herramienta elegida en la medida en que permite, obtener el mismo tipo de preguntas de los diversos participantes y en los casos de poder profundizar o faltar información, poder generar otras preguntas para ampliar los conocimientos. La guía para estas fueron las siguientes:

1. ¿Qué es y significa para usted la música y por qué?
2. ¿Qué Genera en tu vida personal la música?
3. ¿Has tenido alguna experiencia de formación con la música? ¿cuál?
4. ¿Te sientes con dominio y apropiación de estrategias pedagógicas vinculadas con música? ¿de ser si, cuáles? Y si no, ¿debido a qué?

5. ¿Para tu práctica y relación con los infantes la música te presenta una estrategia pedagógica?
6. ¿Te genera algún interés aprender sobre música?

Esta entrevista se realizó a la totalidad de agentes educativos de la corporación pecas para contextualizar la investigación y enriquecer las categorías de análisis y el segundo modelo de entrevista; presentada a continuación, fue con la intención de evidenciar los resultados obtenidos un año después de realizar el taller investigativo “Re-descubriendo la música” que fue una de las herramientas utilizadas y la cual nos permitirá recoger más datos para análisis.

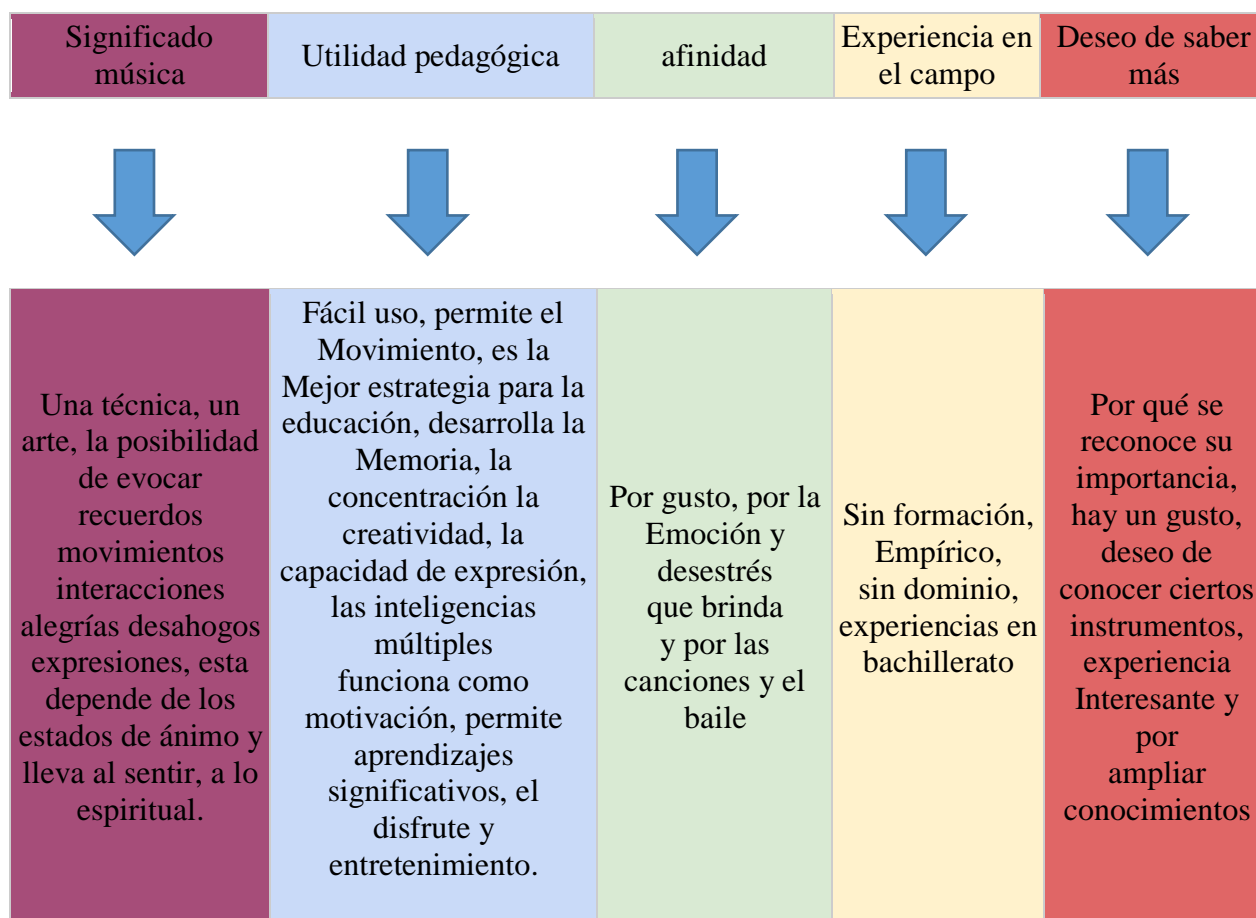
1. ¿Qué es y significa para usted la música y por qué?
2. ¿Qué Genera en tu vida personal la música?
3. ¿te sientes con dominio de estrategias relacionadas con la música para llevarla a tu práctica y relación con los infantes? ¿por qué?
4. ¿te has sentido con algún cambio o transformación, luego de realizar el taller re-descubriendo la música, en cuestión de seguridad, interés o fortaleza para implementar estrategias en relación con la música?
5. ¿Te gusta utilizar la música como estrategia en tus intervenciones con los infantes?

### **Análisis de la información**

Con la intención de evidenciar; gracias a la observación participante y las entrevistas semiestructuradas, las nociones que tienen los diversos agentes educativos sobre el significado de la música, su utilidad, experiencia formativa en el campo, apreciación de esta para la educación, interés y demás sentires de los agentes educativos, se realizara un análisis detallado de las categorías que emergieron bajo estos focos (Diagrama 1)

Y a continuación se analiza así mismo las categorías que surgen respecto a los aprendizajes obtenidos en el taller investigativo, y su respectiva valoración; por parte de los agentes educativos en vista de que fue esta herramienta la que logro condensar la investigación en pro de posibilitar la transformación de las prácticas y la realización de una estructura para futuros talleres y cualificación de diversos agentes educativos.

(Diagrama 1)



Categorías emergentes en el proceso de análisis

Así pues para el análisis de la información, se utilizó un **diseño sistemático**, con la herramienta de codificación abierta; “en esta codificación el investigador revisa todos los segmentos del material para analizar y genera -por comparación constante- categorías iniciales de significado. Elimina así la redundancia y desarrolla evidencia para las categorías”

(Hernández, et al. 2003: 721). De esta manera, estas categorías representan los resultados de la información recopilada en el trabajo de campo, desde las técnicas investigativas seleccionadas, a saber, los diarios de campo, la observación participante, las entrevistas semiestructuradas y el taller investigativo.

Además, durante el proceso de análisis, se contó con una **bitácora de análisis**, la cual según Hernández, et al. (2003). "Tiene la función de documentar el procedimiento de análisis y las propias reacciones del investigador al proceso" en la medida en que:

"las notas nos ayudan a identificar unidades y categorías de significado. Es una estrategia útil para organizar los procedimientos analíticos, en esta medida se registran los cambios realizados y el avance por pasos, tendrá el objetivo de registrar todas las perspectivas del investigador frente al uso del método y herramientas elegidas, realizar anotaciones respecto a los cambios y sus porqué, ideas que van surgiendo, nuevos conceptos, significados, categorías e hipótesis que durante el análisis pueden ir surgiendo y además permitir que sea una herramienta que fortalezca la credibilidad y verificación de la investigación en la medida en que se justifica y explica cada accionar". (p. 666)

Esta fue muy útil durante el proceso de análisis en la medida en que, por ser una investigación cualitativa, los procesos cambiaron, la información arrojó nuevos focos de interés y fue relevante para la profundización de la investigadora en el proceso. Por lo tanto, en la búsqueda de generar las explicaciones y cruces analíticos, se utilizaron las matrices categoriales puesto que "son útiles para establecer vinculaciones entre categorías o temas (o

ambos)” (Hernández, et al. 2003). Además proponen “una versión donde explique cómo y por qué se vinculan, o al contrario, porque no se asocian, y otra más donde se resuma el panorama” (p. 688)

Por consiguiente, luego de registrar la información en la **matriz**, se pudo encontrar las diferentes representaciones sociales que los agentes educativos tienen frente a la música, su uso en el campo personal y educativo, tal como lo expone Umaña (2002), “las representaciones sociales, sintetizan dichas explicaciones y en consecuencia, hacen referencia a un tipo específico de conocimiento que juega un papel crucial sobre cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana: el conocimiento del sentido común.” (p. 11)

Como expresan Hernández, et al. (2003).

“En la recolección de datos, el proceso esencial consiste en que recibimos datos no estructurados, pero que nosotros les damos estructura, los datos son muy variados, pero en esencia son narraciones de los participantes: a) visuales (fotografías, videos, pinturas, entre otros. b) auditivas (grabaciones. c) textos escritos (documentos, cartas, etc.) y d) expresiones verbales y no verbales (como respuestas orales y gestos en una entrevista a grupo de enfoque). Además de las narraciones del investigador (anotaciones en la bitácora de campo).” (p. 623)

En esta matriz se organizó el registro detallado de la totalidad de las categorías, la cual permitió el cruce de sentidos desde las categorías emergentes de la información recopilada, es decir, que se realizó una interpretación desde las recurrencias o tendencias de la información, al mismo tiempo, de aquellos elementos en la voz de los participantes que



denotaron diversas formas en la comprensión y apropiación de la música desde la educación inicial.

Con el fin de propiciar confidencialidad en los datos, se le asigna un dato a cada voz de los agentes educativos (E.S) para la información que se recoge en las entrevistas semiestructuradas y (C.A) para las obtenidas en el cuestionario de preguntas abiertas y por ultimo (O.P) para las voces recogidas en la observación participante. Adicionalmente, para propiciar una mayor comprensión de la información (en la medida en que nadie habla como escribe), se eliminarán muletillas, repeticiones innecesarias de vocablos u otras incorrecciones lingüísticas, que no afectarán la profundidad e intención de la comunicación de los agentes educativos.

En este sentido, se presentan a continuación las primeras categorías emergentes con aquellos elementos interpretativos que permiten aproximarnos a la pregunta de investigación.

### **1.1 El significado de la música: miradas y aproximaciones**

Durante la proximidad a la población se logró reconocer los diferentes significados que le otorgaban a la música en su contexto pedagógico, como era su contacto con ella, los usos que le otorgaban y lo que ella les evocaba en su vida personal y profesional. Permitiendo así, a la luz de la teoría el diluir de donde vienen estas construcciones sociales alrededor de la música y como estas pueden definir su uso y apropiación en los espacios pedagógicos.

Frente al significante del concepto de música los agentes educativos expresan diversos conocimientos que van desde comprensiones técnicas de la música, hasta elementos relacionados con las prácticas alrededor de la misma, en este sentido, aparecen

significaciones relacionadas con la música como posibilidad de memoria-recuerdos, como movimiento, Interacción social, técnica, arte, como medio de expresión de alegrías, sentimientos, desahogos, entre otras, adicionalmente se hace alusión a su cercanía y relación con los estados de ánimo y la espiritualidad.

El significante más predominante en la información, fue la consideración de la música como medio de expresión; en la medida en que enunciaban que “La música para mí es una forma de expresarme, pues de sacar mis sentimientos si estoy triste si estoy aburrida, es una forma de expresar lo que uno siente” (E.s), lo cual demuestra una comprensión personal sobre los beneficios de la música, y más para el contexto educativo, donde muchos niños y niñas no expresan con facilidad lo que les está aconteciendo y se vuelven un mundo indescifrable para los agentes educativos.

Pero como poder expresar con la música nuestros sentimientos cuando la música que se utiliza en estos contextos es música popular, con mensajes definidos y que en la mayoría de las ocasiones no está acorde con las necesidades educativas o las edades de esta población, como poder hablar a través de la música si se tiene poco repertorio y este no es significativo para los niños y niñas. Al respecto, traigo a colación de los hallazgos de la observación participativa el caso de un pequeño niño de 3 años, el cual pedía constantemente que se le bañara al medio día, las agentes educativas que estaban a cargo de él, conocían su caso y expresaban que debían dejar de acostumbrarlo.

Sin embargo la realidad de este niño; la cual en cierta medida comprendían, era que posiblemente su familia lo enviaba sin bañar a la institución, por lo que el calor lo desesperaba, le impedía realizar la siesta y por lo tanto pedía que lo bañasen para sentirse fresco y limpio. Al contrario de este lado de la historia, había otro que las agentes desconocían

y el cual se pudo evidenciar en el momento de ayudar al baño del niño, puesto que éste, tenía unas pequeñas descamaciones en diferentes partes de su cuerpo, lo cual podría representar una piquiña que al estar expuestas al sudor y al calor tienden a multiplicar su malestar.

Esta historia se trajo a colación en vista que este niño, no pudo expresar cabalmente que pasaba con su cuerpo, que era aquello que lo hacía despertar de su siesta en llanto queriendo y pidiendo que lo bañaran. La música efectivamente como dicen los agentes es “es la mejor manera para expresarse; expresar sentimientos, sensaciones” sin embargo no surge de la nada, tendrá que implementarse esta como estrategia pedagógica para que los niños hagan conciencia de su cuerpo, de lo que es el bienestar y el malestar, poder ayudarles en ese descubrimiento de ese territorio que es su cuerpo.

Al respecto menciona Maya y Osorio (2007), los agentes educativos “podemos ayudarlos si les brindamos con cariño un buen cuidado corporal, los acariciamos y les damos la oportunidad de que se descubran de pies a cabeza.” (p. 10) para la cual las autoras en su libro *canciones para crecer*, ofrecen una variedad de canciones, rimas y juegos para trabajar el cuerpo, con finalidades como la medición de su crecimiento, promover el movimiento de sus extremidades, la comprensión de cuáles son las partes del cuerpo, el aseo de ellas, entre otras oportunidades para vincular estas canciones a su proceso educativo.

Este proceso podrá verse al principio complicado para los agentes educativos en la medida en que tener un amplio repertorio, implica para ellos esfuerzos en cuestión de indagar y memorizar aquellas canciones, sin embargo al realizarlo, se evidenciara que, como dice Reynoso (2010):

“La música y el habla se pueden comparar si nos referimos a ellas como medios de expresión” en la medida en que su estructura y elementos centrales son similares, en tanto la música como la expresión se conforman de: “letras y notas; palabras y sonidos secuenciados; oraciones y frases musicales; discursos y movimientos musicales. Semántica, sintáctica, gramática por un lado; indicaciones agógicas, valores de tiempo, melodía, armonía y ritmo, por el otro” (p. 56).

Por lo cual la música; de ser integrada en sus prácticas, podrá ser efectiva en los casos donde los agentes educativos identifican los niños y niñas con dificultades para la pronunciación de ciertas palabras, para la proyección de sus voces y la vocalización. Por la falta de tiempo para atender estas necesidades específicas, estos niños y niñas comienzan a retrasarse en su proceso educativo, siendo una situación que podría evitarse al implementar ejercicios con la totalidad de los niños y niñas donde estos puedan cantar y sin darse cuenta; en cada repetición, con la oportunidad de escuchar y ser escuchado, podrán identificar ellos mismos sus limitaciones en el habla y pulirlas de una forma serena y acertada.

Fue pues un proceso bastante natural, debido a que como expresa Mercé Vilar (citado en Reynoso 2010) “la música es un fenómeno innato en el ser humano: está presente de forma espontánea en las primeras manifestaciones sonoras de los niños y acompaña a la humanidad en un gran número de acontecimientos de su ciclo vital”. (p. 59) por lo cual, si se decide o no integrarlo como estrategia pedagoga, la música ya viene incluida con estos niños y niñas en su bagaje cultural, por lo cual se vuelve una oportunidad para utilizar este lenguaje a favor de la comunicación con los niños y niñas

Lo cual se demostró, los agentes educativos no desconocen, puesto que en sus discursos se reitera la expresión de que es innato al ser humano, que son habilidades que

poseemos, expresan que “para mí la música puede ser una manifestación que tiene el ser humano para expresar sus sentimientos, sus ideas o estados de ánimo, y de alguna otra forma la música genera mucha tranquilidad y paz en el individuo como tal” (E.s) lo cual se encontró referenciado en muchas ocasiones al hablar de los estados de ánimo.

En otra voz: “La música para mí es; uno como ser, es como uno se sienta de acuerdo en el momento. Si uno está feliz uno escucha música feliz, si uno está triste escucha música triste” (E.s), pero en la observación y en las mismas expresiones de los agentes, se muestra que la música que ponen en sus prácticas no está pensada acorde a los estados de ánimo de los niños y niñas o acorde a los objetivos que se quieran alcanzar en este espacio educativo, y menos aún que se analicen acorde a las emociones que pueden despertar o los recuerdos que puedan evocar

Al respecto; acota Jiménez (citado en documento 21 MEN 2014) “(...) los cantos nos ayudan a pasar una vez más por la memoria los caminos personales y colectivos.” (p. 74) Por lo cual la música se convierte en un trasmisor no solo de emociones, si no de cultura y tradiciones, en cada canción podemos acercarnos a la vida cotidiana de esa región, país o de la persona misma, serán canciones cargadas de vivencias de toda índole, en las cuales se participó o se estuvo de observador, donde se estuvo solo o acompañado, canciones de momento o frecuentes en su vida, canciones que podremos utilizar para no dejar perder nuestras raíces, nuestra historia y reconocer así, el bagaje cultural de cada individuo. A lo cual también hacen alusión algunos agentes educativos al referenciar dentro de las utilidades de la música como estrategia pedagógica el desarrollo de la memoria de los niños y niñas.

Lo cual nos hace cuestionar: si comprendemos por vivencias propias las consecuencias que pueden tener cierto tipo de música en nuestros estados de ánimo ¿somos

conscientes del repertorio que llevamos a los espacios donde nos relacionamos con los niños y niñas? ¿Qué emociones despierta? ¿Qué produce en ellos? ¿Es el tipo de música pertinente para su edad o para el objetivo de la clase? cuestiones que se evidencian están presentes en algunos agentes educativos. “les pongo (...) Música, de pronto no la más acorde o algo así, pues como ellos se identifican con la música moderna, entonces por ese lado [justificación del uso]” (E.s)

## **1.2. Usos y ventajas de la música en el aula pedagógica**

Aparece recurrente en los discursos de los agentes educativos; como intencionalidad, la identificación de esta estrategia para llevar al movimiento, de la mano; en menor proporción, aparece la música para desarrollar la creatividad, las inteligencias múltiples, el lenguaje, y la concentración, permitiendo la motivación y el entretenimiento, obteniendo así aprendizajes significativos y el poder propiciar el disfrute cuando se trabaja con la música en los espacios pedagógicos.

Dando prelación a la categoría que surge con mayor preeminencia, se hace alusión al movimiento, pues al hablar de la música como estrategia pedagógica, las diferentes voces de los agentes educativos cuentan que en sus encuentros con los niños y niñas sienten que “con ello aprenden muchísimo más fácil; con los movimientos, por las señalizaciones (...) lo interactúan físicamente es muy chévere” (E.s), por lo tanto se evidencio la comprensión de los agentes educativos de proporcionar movimiento a sus niños y niñas. A lo que Abad (2014) precisa que:

“El movimiento también puede ser entendido como libre expresión creativa de las pulsiones del cuerpo a nivel simbólico y como facilitador primario del desarrollo

cognitivo, afectivo y motor (el niño se construye a sí mismo a partir del movimiento). (...) los niños deben vivir el movimiento intensamente como estrategia que permite el paso del cuerpo al pensamiento y del pensamiento a la representación gráfica, lo que posibilita que experimenten una riqueza de vivencias generadoras de representaciones mentales” (p. 81)

Sin embargo, en la generalidad de las aulas observadas, donde permanecen los niños y niñas la mayoría del tiempo, no hay la cantidad de espacio suficiente para realizar actividades que convoquen al movimiento y desplazamiento, debido a que son bastante pequeñas para la cantidad de niños y materiales que alberga. A lo cual López y Gutiérrez (2002). Reflexionan en torno a que:

“El ambiente del centro y del aula constituye un instrumento muy valioso para el aprendizaje, y por eso ha de ser objeto de reflexión y de planificación para el maestro y la maestra. Incluye las características arquitectónicas, que deberían estar al servicio del proyecto educativo del centro y sus modelos didácticos, aunque la realidad suele ser la contraria, es decir, es el edificio el que condiciona el programa y las actividades, así como los modelos de aprendizaje” (p. 133)

En esta medida los agentes educativos tendrán que aprovechar otros espacios de la institución para que estos se conviertan en instrumentos a favor de sus objetivos pedagógicos, puesto que, en la observación de las sedes, se percibe que algunas aulas son muy pequeñas, pero la institución cuenta con patio o una sala de estar, donde generalmente se realizan otras actividades entre ellas la alimentación. Las cuales, deberían aprender a utilizarse a favor de los niños y niñas, en búsqueda de poder ofrecer ejercicios de motricidad fina y gruesa que les

permitan aprender a controlar sus movimientos, sentirse seguros en su cuerpo, apropiarse de él y volverse habilidoso en el manejo de este.

Al respecto menciona Andrade (2009) que “El movimiento es insustituible durante el desarrollo infantil. La motricidad hace que el Niño este más pendiente de su entorno. Solo mediante el movimiento se propicia que explore su espacio, lo mida, sea consciente del manejo de su cuerpo y descubra sus capacidades”. (pág. 5) por lo cual como agentes educativos tendremos la misión de acompañar a nuestros niños y niñas a que conquisten el movimiento de sus cuerpos, tengan nociones espaciales, equilibrio, una postura apropiada, puedan desplazarse armónicamente en su entorno, manejen la lateralidad, la coordinación de sus extremidades.

Como se ha venido desarrollando, la música presenta múltiples beneficios para la labor pedagógica, en sintonía, opina Reynoso (2010) que:

“La música condiciona y modifica nuestros niveles de excitación, nuestra animosidad e incluso, nuestra capacidad de concentración. Puede acelerar o desacelerar pulsaciones del corazón, nuestro ritmo de respiración, la presión sanguínea, el pulso, las ondas cerebrales, las respuestas de la piel y los niveles de sustancias neuroquímicas como la dopamina, la adrenalina, la noradrenalina y la serotonina, todas ellas relacionadas con nuestra forma de enfrentarnos al mundo con un determinado estado de ánimo.” (p. 58).

Así que también será determinante para alcanzar los objetivos pedagógicos, establecer qué tipo de música será propicia para las actividades planeadas, lo cual también se escucha en voces de los participantes, pues expresan frente a sus vivencias que:



“he tenido la experiencia de ponerlos sin música y con música, y hay algo, ellos (...) tienen cierta concentración, pero también miro dependiendo de la música que les pongo, si les pongo música actual ellos se exaltan y empiezan hablar, en cambio música de pronto más instrumental ellos se aplacan y van trabajando. Y sin música ellos ya les hace falta y me lo exigen: “profe nos va a poner hoy música” [voz de los estudiantes]” (E.s)

Escruñando un poco más esta voz, frente a las palabras del agente: exaltar y aplacar, el taller investigativo demostró que hay un significante para el silencio y para la “bulla” pues contrarrestando la necesidad de movimiento; por lo tanto la generación de diversos sonidos, traigo a colación la utilización de la música como estrategia para conseguir el silencio, la calma o el acatamiento de normas. Se percibió que es la creencia de los agentes educativos en la medida en que se excusan del volumen de voz, de las risas y miles de voces que querían expresarse al mismo tiempo y de lo que se podía comprender o pensar al respecto.

Se comenta que; respecto al taller investigativo realizado, “Es importante tener en cuenta que fue un espacio diferente a lo cotidiano, por ende en algunos momentos la participación se pudo percibir como desorden o desatentos, pero en retrospectiva fueron muy agradables, que permitieron la expresión y la espontaneidad.” Lo cual fue interesante al analizar que en ningún momento se pidió silencio para el taller, las pocas normas eran respecto a apropiarse de los objetivos propuestos y alcanzarlos en conjunto.

Sin embargo es importante considerar por que los agentes educativos creen que la falta de silencio podría considerarse como desorden o desatención. Lo cual se podrá analizar en contraste con algunas voces que permiten dilucidar; en este contexto pedagógico, la utilización de la música como estrategia para generar concentración, silencio, calma o

motivación, en cierta medida para la introyección de normas y pautas de comportamiento y por otro lado, desde la teoría de la música podría ejemplificar, que más allá de un hacer silencio por norma, para la música es de gran importancia el silencio, pues este hace parte importante de la música, permitiendo apreciar, distinguir y reconocer los elementos de ésta.

Frente al primer aspecto Akoschky (2014) reconoce que “En los primeros[años de escolaridad], la música es utilizada con frecuencia para fijar hábitos – de higiene personal, de orden, de disciplina–, de acompañamiento –de traslados, comidas, siestas– y también para acompañar otras actividades con la música como telón de fondo, para tranquilizar o para ambientar.” (p. 93).

Frente a lo cual, traigo a colación una experiencia de una de las participantes que utiliza la música como expresa Akoschky como telón de fondo para sus actividades y expresa que “Yo no soy pedagoga, cuando yo hago las actividades con los niños hago música con las frutas; moviendo el cuerpo, más que todo es eso, el movimiento del cuerpo, no uso casi nunca instrumentos (...) por qué a la hora de la alimentación es más complicadito, uso más bien el cuerpo (...)” por lo cual; expresa la participante, los niños y niñas la reconocen y la identifican, ya han incorporado que estas canciones son para los momentos de alimentación.

Además está también otra agente educativa que la utiliza para saludos, despedidas, cambios de actividad y en todas las oportunidades que puede, ella expresa que:

“yo lo hago todos los días y en todos los momentos, cuando nos saludamos cantamos todas las canciones de saludo; todas las que ellas se saben, cuando vamos al comedor cantamos las canciones de las frutas, de los alimentos, cuando nos vamos a ir también cantamos, cuando vamos hacer alguna otra actividad y hay alguna canción que

podemos utilizar la cantamos, entonces todo el día es cantando y disfrutando de la música” (E.s)

Lo que continúa evidenciando como la música se presentó como estrategia para constituir las rutinas y hábitos en los niños y niñas, lo cual se podría convertir en algo muy beneficioso para su formación en la medida en que se establezcan horarios fijos donde los niños sepan que viene la hora de alimentarse, jugar, bañarse etc. En esta medida precisa Patzlaff (2013) “cuando el transcurso del día está organizado, no de una manera caótica, sino de una manera rítmica, siguiendo un determinado orden, se ejerce una acción sumamente benéfica e incluso terapéutica sobre los niños” (p. 39), para los niños y niñas el repetir actividades durante el día les genera la sensación de protección y confianza en su entorno, en la medida que pueden percibir, que a pesar de que el día se acabe, seguirán teniendo algo seguro y sin importar cuantos cambios perciba, estos ritmos les permitirán acostumbrarse a su entorno.

Desde la pedagogía waldorf se precisa que “La configuración rítmica del tiempo no solo fomenta el equilibrio psíquico de los niños, sino que actúa incluso en la salud del sueño” (Patzlaff, 2013, 40) por lo tanto, será indispensable que los agentes educativos investiguen, y tengan acceso a toda la información de los beneficios de la música, pues al comprender los elementos de esta, las relaciones que se tejen a favor de la educación serán mayores, se podrá trabajar de una forma más significativa y aprovechar cada oportunidad para potenciar el máximo desarrollo de los niños y niñas.

En este sentido y retomando el segundo aspecto en relación a las dinámicas que genera la música [el valor del silencio] será indispensable pues en la comprensión de la música e incluso en las dinámicas de comunicación, puesto que para poder apreciar el sonido

necesariamente tenemos que disponernos a escucharlo, lo cual genera un silencio en sí mismos y así tal cual para la comunicación oral, pero ¿qué es realmente el silencio?, al respecto Labriola (2009). Explica que " Es un acto de inhibición voluntario que detiene la actividad manifiesta exteriormente. Podríamos definirlo como la ausencia total del sonido, aunque debemos saber que el silencio absoluto nunca llega a producirse, debido a que constantemente estamos rodeados de algún tipo de sonido" (P. 34)

Además, esta autora concuerda con Maya y Osorio (2007) al exponer que se convierte en un mecanismo indispensable para trabajar los sentidos con los niños y niñas. Y comunican; estas dos últimas autoras que "Es importante también propiciar momentos de silencio dentro de las actividades del día. **El silencio** tranquiliza y acerca al niño a los sonidos de la atmósfera que nos rodea" (p. 53)

Por lo cual, se hace pertinente la vivencia del silencio en estos espacios educativos y más desde el desarrollo de esta audición interior, que les permitirá escuchar su propio organismo y saber que necesidades específicas poseen. A lo cual dice Labriola (2009). "la educación musical infantil promueve que los niños sean sensibles al silencio. La vivencia del mismo puede alejarnos de los ruidos del entorno conduciendo al despertar de la audición interior, al desarrollo de la capacidad de concentración, la adquisición del sentido del orden." lo cual genera que los mismos niños y niñas busquen espacios de silencio, mas no que sean impuestos desde afuera.

Sin duda, fue evidente en el acercamiento a la población estudiada que indiferentemente del objetivo con que se lleve la música; con todos sus elementos, a las practicas pedagógicas, ésta siempre posibilito un disfrute tanto para los niños y niñas como para los agentes educativos, lo cual se recoge en las voces de diferentes agentes "los niños

disfrutan mucho cuando cantamos las canciones, ellos las escogen, por medio de las palmas del cuerpo de los gestos, les agrada mucho las canciones que entonamos todos los días, ya se saben muchas y les gusta mucho cantarlas” (E.s) lo cual está en relación a la afinidad del agente educativo por la música y la intención con la que lo integre a sus prácticas.

Se reitera en las voces de los participantes que al utilizar la música como estrategia pedagógica, los niños y niñas expresan más agrado para realizar las actividades, incluso se menciona que “es muy importante porque es la forma de atraerlos y de hacerles sentir felicidad por venir” (E.s) así como también, expresa una agente educativa, mientras realiza la evaluación del taller investigativo que “El hacer actividades cada vez nuevas [respecto a las actividades con la música] no solo es divertido para el docente en lo que se hace si no [además]; el aprendizaje y el disfrute de los niños y niñas” (C.a). El agente educativo está presente en esta actividad, por lo tanto estas actividades se pueden convertir en una fuente de disfrute para sí mismo.

Akoschky (2014) “De la mano de sus maestros, los niños y niñas pueden iniciar un itinerario lúdico y sensibilizador cuyo objetivo será el disfrute estético que produce el quehacer y la audición sonora y musical” (p. 95) para lo cual como veremos a continuación es indispensable la labor, no solo de los maestros como expresa Akoschky, sino además de cada uno de los agentes educativos que enriquecen los espacios de formación de los niños y niñas en la medida en que “la biografía del docente o del adulto que enseña resultará central, ya que solo él, enamorado de la música y conocedor de ese lenguaje, puede transmitirlo, compartirlo, disfrutarlo para hacer disfrutar al otro.” (p. 98)

### 1.3 Actitudes y aptitudes de los agentes educativos frente a la música

Para comenzar se hace la aclaración que en la realización de las primeras 11 entrevistas semiestructuradas al preguntarles a los agentes educativos sobre su experiencia de formación en el campo de la música la respuesta general fue un no rotundo, aunque algunos de ellos ampliaron su respuesta justificando que hacían cosas empíricamente “por ejemplo en el Urabá trabajamos con jóvenes expresiones de música tradicional, pero así que, qué algo experto, instrumental, no, pero si hicimos mucho énfasis, primero en esa expresión de antepasados y segundo los instrumentos iban muy relacionados con lo que era el pacifico, entonces por ese lado si” (E.s) lo cual evidentemente demuestra una actitud para abarcar temáticas con la música como intermediaria.

Por lo cual, para las siguientes entrevistas, se hizo la precisión, respecto a que lo que se buscaba saber era cualquier tipo de formación en música, incluidas las del colegio si a ellos les parecían relevantes, a lo cual los resultados fueron diferentes: “Si claro, en el colegio. Baile, canto”, “Grupos de danza en el colegio”, “si, danza en el colegio”, “Si, en el bachillerato en un grupo de tuna” (E.s) entre otras voces que permiten evidenciar como estas pocas vivencias son las que les otorgan hoy la posibilidad de imitar ciertas formas de aprender que están instauradas en su memoria y en sus cuerpos.

De esa manera puedo precisar; como dice Reynoso (2010) al hablar del significado de la música, que “La significación es más bien una construcción mental que está determinada por las experiencias previas, es decir, por la formación musical anterior” (p. 58) según lo cual, puedo inferir que, sin que ellos se percaten; los agentes educativos, tienen un bagaje cultural que les permite desenvolverse y utilizar cuando quieren la música como estrategia pedagógica.

También se hace alusión a las expresiones “No, no tuve la posibilidad de tenerlo pero me hubiera gustado haber aprendido a tocar piano” y a la expresión “sinceramente, en un tiempo sí [deseo de formación en música], pero ya pues en el tiempo en que lo pude haber asimilado, por ejemplo en la juventud o en la niñez, pues no, o sea, no se me dio la oportunidad y en este momento pues ya no le veo la necesidad, digámoslo así” ¿Cómo cambiaría su representación social de la música si hubiesen tenido esa oportunidad? ¿Cambiaría en algo su práctica y relación con los niños y niñas?

Por lo cual se logra visualizar que frente al interés y motivación por aprender más sobre la música, los agentes educativos lo tomaron como muy acertado, en la medida en que, sin tener información detallada al respecto logran que la música les proporcione a nivel pedagógico tantas oportunidades ¿Cómo será si tuvieran todo el conocimiento frente a la música? Así que se percibe en general que la población; en su mayoría, quedan interesados en aprender sobre música, y además; quienes participaron del taller investigativo expresan el deseo de “ir más allá de lo que se sabe, obtener más conocimientos nuevos y no quedarnos en lo típico, irnos a la investigación” lo cual ya demuestra el alcance del objetivo de estimular a los agentes educativos a incorporar la música en sus prácticas pedagógicas y tras el reflexionar de sus prácticas, estar en constante actualización y mejoramiento de ellas.

En esta medida en la introducción al documento 21 del MEN (2014), se expresa que “esta orientación invita a las maestras, a los maestros y a los agentes educativos a que promuevan experiencias en las que se acerquen a la música, el arte visual y plástico, el arte dramático y todas las demás expresiones artísticas, para que las niñas y los niños canten y se muevan al compás de los múltiples ritmos musicales, vibren con los colores, exploren diferentes materiales, representen y expresen con todo el cuerpo su sentir, ser, ideas, deseos,

intereses y emociones.” (p. 13) por lo cual, así suene a una sencilla invitación es realmente como expresa un agente educativo “en el rol docente como tal, debe ser, yo creo que esta como en un deber [la formación en musical] (...)” esto, apoyado en el brindarles información básica para comprender los diferentes lenguajes musicales y sus beneficios para el desarrollo.

Lo cual puedo precisar luego del análisis de los hallazgos y el acercamiento a las intenciones de los agentes educativos, no será una misión difícil de alcanzar puesto que las voces de los agentes educativos al expresar que genera en ellos la música se establecen entre el gusto, la emoción, el desestrés, y la afinidad con las canciones y el baile, Con respecto a esta formación en música; hace referencia Terigi (citado en Akoschky 2014) que:

“es preciso que la formación contemple el desarrollo de la capacidad expresiva de los docentes. Según esta perspectiva, todos los docentes –y no solo los especializados– deberían recibir un tipo determinado de formación artística, sobre todo para desarrollar su propia expresividad y de este modo promover su formación integral, sus propias posibilidades de disfrute de la experiencia estética.” (p. 98)

Es así como encontramos agentes educativos que expresan que “me gusta cantar a los niños, en cualquier momento, en mi tiempo libre” (E.s) donde no solamente expresa la satisfacción de cantar a sus niños y niñas sino también para sí misma en sus tiempos libres, relacionándolo así con esta otra voz que expresa que la música le “Genera desestrés y cuando yo estoy en mi casa, por ejemplo haciendo mis quehaceres me gusta poner música porque me relaja, me tranquilizo, me pongo en otro ambiente, estoy animada, feliz” a lo cual sería interesante cuestionarnos, algo que disfrutamos tanto en nuestra vida ¿tendría relevancia llevarlo como estrategia al encuentro con cada niño y niña? ¿Tiene validez conocer más acerca del cómo a través de la música se puede aprender?



Además es preciso rescatar que nadie podrá desear obtener algo de lo cual nunca ha tenido información al respecto y por lo tanto desconoce las pérdidas o falencias que puede presentar debido a ello, en esta medida la Profesora de la Escuela Superior de Música de la Universidad Juárez, en México presenta una crítica frente a la insuficiencia en formación musical, exponiendo incluso que esta insuficiencia es uno de los indicadores que los sitúa por debajo de países de primer mundo, en los cuales la educación musical es obligatoria, Reynoso (2010) además explica que se pierde la formación en “disciplina, coordinación, actividad mental, integración de la información, sensibilidad, entre muchos más aspectos” (p. 56) y concluye expresando que:

“Nuestros niños se están perdiendo de una disciplina importantísima en la infancia, así como del desarrollo y el refinamiento de coordinación, motricidad, capacidad de asociación, funcionamiento cerebral integrado, sensibilidad artística, capacidad expresiva y procesos cognitivos anteriormente mencionados que la formación musical constante y sistematizada ofrece (y con ello todos los beneficios asociados con el nivel de comprensión, relación, etc., que resulta en una alta en el coeficiente intelectual)” (p. 60)

Así como expresan los agentes educativos, y la autora Reynoso, queda un sinsabor cuando no se tiene la oportunidad de esta formación desde la formación inicial, no solamente experiencias con la música como danza o coro en el colegio, si también encuentros de calidad, donde se logre vivir y comprender los elementos básicos de la música y no se tema en ser autodidacta y sacarle el máximo provecho a esta grandiosa estrategia pedagógica.

Sin embargo, esta investigación luego de ver la falta de experiencias en formación musical, el interés y actitud positiva que hay para hacerlo, y los resultados que deja la

participación en el taller investigativo como experiencia de formación; para la mayoría la primera oportunidad, y el acercamiento de esta población a la música como estrategia pedagógica, luego de la cual los agentes expresan que “estos talleres me parecen geniales, porque nos ayudan a tener más ideas para realizarlas en nuestros espacios de trabajo con los niños y niñas” (C.a)

En consecuencia, sigue siendo de gran magnitud el poder propiciar espacios donde cada uno reflexione entorno a sus prácticas y formas de ser, al respecto parafraseando a Contreras (2006) fue indispensable propiciar el ‘desaprender’ de la mano de ‘aprender’ pues solo así se podrán alcanzar conocimientos significativos que transformen al sujeto del proceso y lo pongan en constante reflexión sobre sus modelos de enseñanza y de vida, logrando así que se puedan crear estos cambios no solo en sus relaciones con los niños y niñas sino también en sus estilos de vida, donde lo que predomine no sean estereotipos o pautas introducidos por la sociedad, al contrario, tenga cada uno la capacidad reflexiva y crítica de adaptar cualquier conocimiento a su realidad y su contexto.

Por lo tanto esta invitación logro dejar abierta la posibilidad y la invitación a creer en las posibilidades de aun formarse en música, obtener las aptitudes que les permitan considerarse apropiado de esta estrategia pedagogía y puesto que nunca es tarde para acercarnos y satisfacer esos deseos que por tiempo o a veces por dinero no se pudieron realizar, se trajo a colación la información respecto a que en Medellín hay muchas opciones patrocinadas por la alcaldía que gracias a, como explica Eslava (2014):

“esfuerzos realizados desde la política pública requieren la disponibilidad de recursos para la atención de la primera infancia, que se derivan de excedentes cuando la economía crece por encima del 4%, según lo establecido en el artículo 4 del acto

legislativo 04 del año 2007. El destino de esos recursos es establecido por el Gobierno Nacional. Para el caso de la vigencia 2012 (CONPES 152), encontramos por ejemplo tres líneas de inversión: Infraestructura, Formación del talento humano y Dotación” (p. 165)

Dejan abiertas otras formas de acercarse a suplir este vacío de formación, puesto que dentro de la línea de formación del talento humano nos encontramos todos como agentes educativos encargados de la atención a la primera infancia. Oportunidades de las cuales esta investigación da cuenta, son espacios que enriquecen tu vida personal, profesional y tu relación con los infantes, y si aún está vigente ese interés que se rescató en algunas voces que cuentan que “desde muy pequeña pues sí con el interés, pero como que había más importancia o de pronto se enfatizaba uno en otras cositas, si es muy llamativo porque tocar un instrumento además de ser complejo al iniciar, debe ser muy bonito, poder interpretar una canción” (E.s) será pues importante no perder la motivación con la que quedan estos diversos agentes educativos.

Se exponen ahora las categorías que arroja el análisis frente al taller investigativo con la intención de que estas, se conviertan en la posibilidad de evaluar esta herramienta investigativa, reconocer sus fortalezas y potenciar esta herramienta para futuras intervenciones, es por ello que esta recolección de datos se tomara como una evaluación educativa, que; como expresa Álvarez Méndez (2001; citado en Mujika y Etxeberria 2004:83)

“en términos precisos, debe entenderse que evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir. Evaluar tampoco es clasificar ni es examinar ni aplicar test. Paradójicamente, la evaluación tiene que ver con

actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, pasar test, pero no se confunde con ellas. Comparten un campo semántico, pero se diferencian por los recursos que utilizan y los usos y fines a los que sirven. Son actividades que desempeñan un papel funcional e instrumental. De estas actividades artificiales no se aprende. Respecto a ellas, la evaluación las trasciende. Justo donde ellas no alcanzan, empieza la evaluación educativa” (pág. 83)

#### **1.4 Taller investigativo, una herramienta investigativa que permitió la condensación de toda la investigación**

Se toma entonces las diferentes voces y apreciaciones frente a este taller investigativo, como un proceso evaluativo con intención formativa, en el cual se logra evidenciar como los diversos agentes educativos rescatan el aporte de estrategias para su práctica profesional, lo novedoso de la metodología, lo dinámico y enriquecedor del taller, la practicidad de los aprendizajes obtenidos, se expresa además una gratitud por los conocimientos compartidos y por ultimo las transformaciones que expresan los agentes en su práctica.

En esta medida, la apreciación que se realiza de la experiencia; que buscaba que los diversos agentes educativos sintieran, vivieran para luego poder enseñarla en sus contextos, se enriqueció en la medida en que los objetivos fueron claros desde el principio para que durante el proceso todos se apropiaran e hicieran posible su logro, es por ello que al aparecer voces que expresan haber comprendido “que nosotros somos el elemento fundamental para darle un sentido a las diferentes artes” (C.a) permite evidenciar como esta investigación de convirtió en la detección de necesidades y deseos de conocer sobre la música y la creación de un espacio donde se les motivo a los agentes educativos a investigar sobre la música, a

creer en sí mismos, a desarrollar sus propias estrategias y a enriquecer su encuentro con cada niño y niña de su vida con la música como estrategia pedagógica.

Como un punto crítico, se puede resaltar que durante el proceso de observación participante, se hizo evidente un deseo en particular y fue el querer aprender "lo que me guste a mí para reproducir con los niños", por lo que para la creación del taller investigativo, la palabra reproducir fue anulada, en la medida en que lo que se buscó en el taller investigativo fue la conciencia de las propias habilidades y la adquisición de unas bases que les permitieran a los diversos agentes educativos quitar el temor de acercarse a la comprensión teórica de la música.

A pesar de la construcción del taller con esta intención, se recoge dos voces que expresan; frente a lo que más le gusto del taller, que eran “Actividades que se pueden llevar a la práctica” (C.a) o esta otra voz, al mencionar sus aprendizajes “la capacidad de expresión musical, los diferentes ejercicios que se pueden practicar con los niños y niñas” en oposición a “el mejor aprendizaje, es poder llevar cada una de las experiencias a la práctica pedagógica con los niños y niñas” (C.a) que menciona experiencias, mas no actividades o ejercicios estáticos y conferidos como se expresa al inicio, o expresar como mayor aprendizaje el poder “poner en práctica lo que aprendí” (C.a) o “la capacidad de expresión musical, los diferentes ejercicios que se pueden practicar con los niños y niñas”, (C.a)

En esta medida podría argumentar que el deseo de actividades para reproducir; así sea solo de una pequeña parte de la población, permea todos los niveles educativos y de formación, en esta medida al recoger como experiencia el que este taller haya sido percibido más como una inspiración “estos talleres me parecen geniales, porque nos ayudan a tener

más ideas para realizarlas en nuestros espacios de trabajo con los niños y niñas” (C.a) permite establecer, que así los hallazgos muestren que en muchos agentes educativos se cambió el chip de que aprendizaje es igual a reproducción, continua siendo una labor necesaria.

En consecuencia, sigue siendo de gran magnitud el poder propiciar espacios donde cada uno reflexione entorno a las prácticas y formas de ser, al respecto menciona Contreras (2006) “Las personas adultas requieren ‘desaprender’ al mismo tiempo que ‘aprender’ para lograr un aprendizaje transformacional que les permita no sólo adquirir nuevos conocimientos sino también estimular la modificación del comportamiento a la luz de la revisión de sus propios marcos de referencia” (Pág. 2) logrando así que se puedan crear estos cambios no solo en sus relaciones con los infantes sino también en sus estilos de vida, donde lo que predomine no sean estereotipos o pautas introducidos por la sociedad, al contrario, cada uno tenga la capacidad reflexiva y crítica de adaptar cualquier conocimiento a su propia realidad y contexto.

Continuando con la línea de los aprendizajes que los agentes educativos expresan haber obtenido tras la aplicación de esta herramienta investigativa, se hace alusión a que estos, expresan como sus mayores aprendizajes que “ya uno, como que del todo pierde el miedo, el temor o la timidez por decirlo así que ya uno no es tímido ni nada entonces con más facilidad canta las canciones, baila” haciendo alusión a la pérdida de los limitantes que se llevan a cuentas, no solamente para el uso de la música, si no para muchas otras oportunidades que por miedo, pena o demás sentimientos restringen y privan de correr riesgos y poder obtener con ello todos los aprendizajes que la vida otorga.

Surge también la importancia que se le da a la posibilidad que les brindo el taller investigativo a los agentes educativos de desarrollarse en diversos temas, “cada tema que se trabajaron fueron de mayor aprendizaje para nuestra labor como docente en las que desarrollamos nuestras destrezas y habilidades tanto corporal como cognitiva” (C.a), dejaron instaurada en algunos el deseo de “ir más allá de lo que se sabe, obtener más conocimientos nuevos y no quedarnos en lo típico, irnos a la investigación” (C.a) planteamientos que permiten seguir creyendo en la posibilidad de forjar un futuro diferente donde se piense en la educación integral y en brindar a los infantes lo que ellos y ellas necesitan mas no el construir con ellos lo que la sociedad espera y quiere producir.

Frente a estas nuevas miras del futuro haciendo alusión a los cambios curriculares, menciona Gardner (1994; citado en Akoschky 2014: 94) que,

“Los cambios significativos del lenguaje musical de las últimas décadas, los avances tecnológicos, la recobrada presencia de los contenidos de la enseñanza y la importancia relevante del sujeto de la educación, es decir, del alumno que aprende, han determinado sustantivas innovaciones en los diseños curriculares y el deseo e interés de los docentes y los adultos a cargo por acceder a las mismas. Pero estas innovaciones no serán efectivas a menos que los educadores incorporen en ellos mismos el conocimiento que se espera que impartan. De igual modo es esencial que existan medios viables para evaluar lo que se ha aprendido.” (p. 94)

Por lo cual es muy válido la continuación de proyectos como este, donde lo que se busca es la incorporación, apropiación y creación; por cada participante, de sus propias estrategias para continuar vinculando la música al proceso formativo que hoy en día ha ganado poco a poco mayor relevancia, para agregar, expresa Akoschky (2014)

“Tanto la reforma estructural educativa como la modificación de saberes que determina el replanteo de los contenidos de la enseñanza requieren de tiempo: tiempo de confrontación, de capacitación, de adecuación a diferentes contextos, y, en forma ineludible, del acompañamiento necesario para concretar estas transformaciones complejas en las que están comprometidos todos los actores de la educación: el Estado, los técnicos especialistas, los equipos de conducción de las instituciones y los docentes, auténticos hacedores de la realidad del aula.” (pág. 95)

Quien nos sitúa de nuevo en la corresponsabilidad que tenemos como integrantes de esta sociedad, y continuar con esta transformación a la que le apuesta el enfoque socio crítico y la investigación-acción práctica, puesto que son estas bases las que permitieron que los participantes del taller investigativo, expresen cambios en la medida en que cuentan que “siempre he pensado que el arte, teatro y la música no son para mí, con este taller cambie de opinión y me di cuenta que si puedo hacer cosas diferentes y además me desestrés” (C.a) y que ahora “Si, ya me siento más interesado en buscar músicas diferentes para mostrarles a ellos pues no lo mismo de siempre si no otras cosas distintas” (E.s) y que el taller “nos ayudó mucho a mejorar (...) a crear más movimientos de acuerdo al ritmo que hacemos, a la canción que estamos cantando, entonces vamos generando movimientos siguiendo el ritmo de la música” (E.s)

Esto en la medida en que logro ser; como dice Larrosa, una experiencia que paso por el cuerpo y deje huella, transforma el discurso y el accionar pedagógico, enriquece la perspectiva del mundo y sobre todo del campo pedagógico. Así como expone Bárcena (2006)



“El viaje, pues, como experiencia, como salida que nos confronta con lo extraño y como posibilidad de un nuevo comienzo. Llevado a su límite, ese hacer experiencia es una praxis cuyo sentido reside en su misma realización. Aquí, actuar es iniciar algo nuevo, tomar una iniciativa que se despliega más allá del tiempo de quien inicia el primer gesto. Quien inicia la acción, o quien pronuncia la primera palabra, no cierra el discurso, sino que lo abre” (237)

Un trabajo, un deseo de investigar que se deja abierto para todo aquel que se haya sentido aludido con la temática, con estas representaciones sociales de lo que como agentes educativos se piensa que es la música y sobre todo, como se desarrolla a continuación la gran riqueza de los conocimientos adquiridos cuando se decide hacer este “viaje”, cuando se decide pronunciar la primera palabra: Quiero aprender sobre música.

## **Conclusiones**

Se puede finalmente concluir que la investigación Sentir, vivir y luego... Enseñar fue totalmente exitosa, en la medida en que trascendió la pregunta por los agentes educativos de la corporación pecas, se convirtió en una reflexión constante, personal y profesional, que permitió la adquisición de nuevos conocimientos y la apreciación y apropiación de esta estrategia pedagógica que representa la música, puesto que durante toda la investigación se logra evidenciar que nadie da de lo que no tiene, y por tanto frente a la música nadie pone en práctica algo con lo que no se sienta seguro y capacitado. Por lo tanto, esta investigación se enriqueció en la medida en que se tuvo una preparación académica previa en relación a la temática lo que permitió realizar cada herramienta de investigación con una perspectiva crítica, reflexiva y coherente a los resultados que se deseaban obtener.

Se evidencia gracias a los resultados obtenidos; registrados en las voces de los agentes educativos participantes, que la herramienta utilizada para llevar a la población la posible solución; o promoción para llegar a esta, que fue el taller investigativo: re- descubriendo la música, quedara como la estructura para futuras capacitaciones a los agentes educativos, en la medida en que logro estar diseñado para vivir experiencias significativas con la música, adquirir conocimientos base para poder comprender términos y elementos que constituyen la música, abrir espacios para la reflexión de las practicas pedagógicas y la investigación e integración de nuevos conocimientos a estas.

Por lo cual es muy válido la continuación de proyectos como este, donde lo que se busca es la incorporación, apropiación y creación; por cada participante, de sus propias estrategias para continuar vinculando la música al proceso formativo que hoy en día ha ganado poco a poco mayor relevancia y la asunción de corresponsabilidad para la integración de las artes al currículo, a todos los procesos formativos, lo cual precisa de tiempo, dedicación e interés para que puedan ser exitosas las transformaciones que se proponen.

Al respecto, Akoschky (2014) menciona que

“Si bien la música se ha instalado en la sociedad con una presencia casi continua con la participación masiva de la población, ello no implica que se avance en su conocimiento y comprensión. La música no es un lenguaje simple, y su construcción obedece a reglas cambiantes de acuerdo a las diferentes épocas y estilos.” (p. 93)

Por lo tanto continuara siendo vigente la creación de este tipo de propuestas de formación, que acerque a los agentes a ese conocimiento y comprensión, puesto que frente a la pregunta ¿Cuál es el lugar de los agentes educativos frente a la incorporación de la música

en los procesos pedagógicos de la Corporación Educativa PECAS? se pudo evidenciar que los agentes educativos tenían la actitud para integrarlas; más, en su mayoría, no poseían las aptitudes para ello.

Lo cual no les impidió enriquecer sus encuentros con los niños y niñas con aportes desde la música, puesto que como se estableció desde la conceptualización teórica del proyecto la música viene instaurada en cada uno desde que se nace en una sociedad con una historia y un bagaje cultural cargado de emociones y vivencias musicales, por lo cual el papel como agentes educativos con los niños y niñas será enriquecer ese lenguaje, apropiarse de él y permitir que se convierta en la estrategia para propiciar un desarrollo integral, incluyendo la identidad de los niños y niñas y el reconocimiento de estas historias que hacen parte de cada uno y se registran en la música.

Este trabajo investigativo, que concluye de un proceso de formación en pedagogía infantil permite confirmar los resultados exitosos que, como menciona Freire (2006) implican el saber enseñar, en la medida en que “enseñar exige rigor metódico”; lo cual se evidencia en una planeación detallada y argumentada, exige investigación; la cual incluso es acreditada por la Alcaldía de Medellín por medio de las actividades formativas de las que se nutrió el proyecto, “exige respeto a los saberes de los educandos”; en la medida en que se expresó desde el comienzo de la intervención a la población, que ellos tenían mucho por enseñar, y se convertía esta oportunidad en un compartir de saberes, “exige crítica”; en la medida en que para obtener los resultados y realizar su análisis se precisaba una observación reflexiva y crítica de cada situación.

Exige además “estética y ética”; porque todo fue creado para ser agradable a los sentidos, al cuerpo y al ser humano, “exige la corporificarían de las palabras por el ejemplo”;

siendo este el punto álgido de la investigación, pues la muestra de la importancia y grandes posibilidades que tiene la música para la formación fue mostrado a partir de un taller investigativo, con la intención de que sintieran por si mismos las oportunidades que estaban dejando de lado, y hablaran más las emociones y la experiencia que esto dejo que las palabras y explicaciones teóricas al respecto, “exige riesgo”; en la medida en que nada se puede dar por hecho, se planea con precisión pero la vida siempre muestra sus matices y frente a esto actuar acorde a los objetivos, “ exige asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación”; lo cual se evidencia en actividades que invitaron a la participación y donde se buscó la reflexión del trabajo en grupo y la convivencia con el otro.

Y como últimos aspectos que menciona Freire sobre el enseñar, expresa que “enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica”; lo cual, al ser una investigación cualitativa permitió reformularse los objetivos, herramientas y cada aspecto en pro de alcanzar unos objetivos precisos, “enseñar exige el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural”; convirtiéndose la música en la oportunidad perfecta para reconocer la multiculturalidad y nuestra diversidad. Lo cual concluye en la comprensión, como menciona Freire (2006) “Saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (p. 47)

En este sentido, sigue abierta la invitación a reconfigurar la construcción de una identidad profesional pensada desde los diferentes ámbitos (pedagógico, didáctico, político, económico, cultural, social y personal) que permita satisfacer la necesidad de los niños y niñas de aprender a expresarse, a desarrollar su cuerpo, su mente, su espíritu, de una forma cada vez más integral y la cual se construye desde la vivencia personal y acorde a los contextos específicos donde se quiere intervenir.

## Referencias bibliográficas

- Abad, J. (2014). El lenguaje corporal: simbología de las acciones en los espacios de juego. En P. I. Sarlé, Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias. Madrid: Organización de los Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Cultura. (págs. 67-86). Madrid, España.
- Akoschky, J. (2014) El lenguaje musical en la primera infancia. En P. I. Sarlé, Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias. Madrid: Organización de los Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Cultura. (págs. 87-103). Madrid, España.
- Alvarado, L. J., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. Sapiens: Revista Universitaria de Investigación, 9(2), 187-202.
- Andrade , L. (2009) Música y movimiento: desarrollo físico y apreciación artística. Apoyo para desarrollar competencias. México. Rotodiseño y color, S.A. de C.V.
- Azar, S. (2010). Educación artística. La didáctica espiral. Congreso Iberoamericano de educación.
- Código, D. (2008). Ley 1098 de 2006. In Congreso de la república de

Colombia.[Citado el 19 de mayo del 2011] Disponible en:< [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2006/ley\\_1098\\_2006.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2006/ley_1098_2006.html).

- Contreras, M. E. (2006). Aprender a desaprender en la búsqueda de un aprendizaje transformativo: apuntes sobre la capacitación de gerentes sociales. Inter-American Development Bank.
- De Educación, L. G. (1994). Ley 115 febrero 8 de 1994. Ediciones Populares.
- Del Niño, C. S. L. D. (1989). Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989. *Entrada en vigor*, 2.
- Documento no. 16 Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media (2010): Recuperado de: [http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-241907\\_archivo\\_pdf\\_orientaciones\\_artes.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-241907_archivo_pdf_orientaciones_artes.pdf)
- Documento no. 19 Referentes técnicos para la cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia (2014): Recuperado de: <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N19-Cualificacion-talento-humano-trabaja-primera-infancia.pdf>
- Documento no. 21 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral (2014): Recuperado de:[http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-341813\\_archivo\\_pdf\\_educacion\\_inicial.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-341813_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf)
- Eslava, J. (2014). Experiencias de educación artística en la primera infancia: puntos

de encuentro de distintos enfoques. En P. I. Sarlé, Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias. Madrid: Organización de los Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Cultura. (págs. 163-176). Madrid, España.

- Freire, P. (2006). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI.
- Glöckler, M. (2015). La educación como “proceso curativo” [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <http://www.medicosescolares.com.ar/inicio.php?s=36>
- Hayes, A. G. (2009). Reflexiones en torno al lugar de las artes en la educación infantil. Participación educativa, (12), 100-109.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2003). Metodología de la investigación. La Habana: Editorial Félix Varela, 2.
- Ivaldi, E. (2014). Educación, arte y creatividad en las infancias del siglo XXI. En P. Sarlé, Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias. Madrid: Organización de los Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Cultura. (págs. 163-176). Madrid, España.
- Labriola, M. A. (2009). La música en la educación temprana: claves para el desarrollo en la primera infancia. Argentina. Lugar Editorial S.A.
- López, C. P., & Gutiérrez, C. L. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje: una experiencia en la formación inicial del profesorado. Pulso: revista de educación, (25), 133-146.

- Maya, T; Osorio, A. (2007). Canciones para crecer: música y movimiento. Medellín.
- Maya, T. (2007). La tierra es la casa de todos: cuentos y canciones. Medellín
- Miralles, D., & Hernández, S. (2009). El arte de la educación infantil: guía práctica con niños de 0 a 6 años. España. Narcea.
- Mujika, J. F. L., & Etxeberria, K. S. (2004). Evaluación educativa. Alianza editorial.
- Muñoz, T. G. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. Centro Universitario Santa Ana. Recuperado de [http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/Gen02/seminario\\_de\\_tesis/Unidad\\_4\\_anterior/Lect\\_El\\_Cuestionario.pdf](http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/Gen02/seminario_de_tesis/Unidad_4_anterior/Lect_El_Cuestionario.pdf).
- N/a. (2017). ¿Quiénes son los agentes educativos?. Colombia: MinEducacion.<http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articulo-177854.html>
- Orbe, F. B., Bondía, J. L., & Sangrá, J. C. M. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. Revista portuguesa de pedagogía, (40-1), 233-259.
- Umaña, S. A. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. Flacso (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales).
- Pascual Mejía, P. (2002). Didáctica de la Música. Madrid. Editorial Pearson
- Patzlaff, R (2013) Educar hoy – al niño de 3 a 9 años. Villa Adelina. Antroposófica
- Posada M, Crianza y Salud. Expresión, arte y creatividad en la niñez (2010)



recuperado de: [http://crianzaysalud.com.co/wp-content/uploads/2013/10/crianza8-1\\_baja.pdf](http://crianzaysalud.com.co/wp-content/uploads/2013/10/crianza8-1_baja.pdf)

- Restrepo, V., Lucía, O., & Galeano Marín, M. E. (2002). Investigación cualitativa. Estado del arte. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Centro de Investigaciones Sociales y Humanas CISH. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín.
- Reynoso, K. (2010). La educación musical y su impacto en el desarrollo. Revista de educación y desarrollo, 12(1), 53-60.
- Salazar, C. (2001). El yo musical infantil. México. Plaza y Valdes.
- Sarlé, P; Ivaldi, E; Hernández, L. (2014). Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias. Editado en diciembre 2014.
- Tójar Hurtado, J. C. (2006). Investigación cualitativa: comprender y actuar.
- Vázquez, J. B., & Niño, M. L. C. (2000). Didáctica de la música: la expresión musical en la educación infantil. España. Ediciones Aljibe, S.L.
- Zorrillo, A. (2012). Para nacer con música. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.