



Facultad de Artes
Departamento de Música

Trabajo de Grado

Cartilla:

Laboratorios sonoros:
La educación musical en la infancia a través de los lenguajes expresivos

Por
Juan David Jiménez Giraldo

Asesora
Piedad Posada Mejía
Magister en innovación y gestión educativa
Universidad Arturo Prat de Chile

Medellín
2022

Tabla de contenido

1. RESUMEN	3
2. ABSTRACT	4
3. INTRODUCCIÓN	6
4. PROBLEMATIZACIÓN	7
4.1. Planteamiento del problema	7
4.2. Pregunta	8
4.3. Justificación	8
5. Objetivos	9
5.1. Objetivo General	9
5.2. Objetivos específicos	9
6. MARCO TEÓRICO	10
6.1. Educación musical tradicional	10
6.2. Educación musical activa	11
6.3. Hacia nuevas direcciones	12
7. MARCO CONCEPTUAL	13
8. DESARROLLO METODOLÓGICO	16
8.1 Talleres (unidades temáticas):	17
8.2 Secuencia didáctica (momentos de aprendizaje):	17
8.2.1 Momento receptivo:	18
8.2.2 Momento activo:	18
8.2.3 Momento interactivo:	18
8.2.4 Momento creativo	19
8.3 Lenguajes expresivos (medios de aprendizaje):	19
8.3.1 Expresión musical:	20
8.3.2 Expresión corporal:	20
8.3.3 Expresión literaria:	20
8.3.4 Expresión artística:	20
9. ESTRUCTURA CREATIVA DE LA CARTILLA:	21
9.1 Laboratorio #1 ¡Paisajes sonoros!:	22
9.1.1 Sonidos de la naturaleza:	22

9.1.2 Sonidos cotidianos:	22
9.2 Laboratorio #2 ¡Los sonidos tienen cuerpo!:	22
9.2.1 Sonido y silencio:	22
9.2.2 Ritmo (velocidad):	23
9.3.4 Pulso:	23
9.2.4 Acento:	23
9.3 Laboratorio #3 ¡Las palabras también suenan!:	23
9.3.1 Sonidos fuertes y suaves:	23
9.3.2 Sonidos cortos y largos:	23
9.3.3 Sonidos alto y bajos:	23
9.3.4 Sonidos de diferentes fuentes:	24
9.4 Laboratorio #4 ¡Transformemos los sonidos!:	24
9.4.1 Musicogramas:	24
9.4.2 Objetos sonoros:	24
9.4.3 Construcción de instrumentos musicales:	24
10. CONCLUSIONES	24
11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	25

1. RESUMEN

Laboratorios sonoros es una propuesta didáctica que busca estimular de manera natural e intuitiva la musicalidad propia de niñas y niños entre los 5 y 7 años mediante los recursos didácticos, lúdicos y creativos de los lenguajes expresivos. Esta propuesta pretende incentivar al desarrollo de iniciativas de educación musical que partan de las realidades, necesidades e intereses de los estudiantes y a su vez fomenten el diálogo con otras manifestaciones del arte.

Palabras clave: educación musical, musicalidad, metodología musical, didáctica musical, pedagogía musical abierta, lenguajes expresivos.

2. ABSTRACT

Laboratorios sonoros is a didactic proposal that seeks to stimulate in a natural and intuitive way the musicality of girls and boys through the didactic, playful and creative resources of expressive languages. This proposal aims to encourage the development of musical education initiatives that start from the realities, needs and interests of students and at the same time encourage dialogue with other manifestations of art.

Keywords: musical education, musicality, musical methodology, musical didactics, open musical pedagogy, expressive languages.

“Para el niño de cinco años, la vida es arte y el arte es vida. La experiencia es para él un flujo caleidoscópico y sinestésico. Observe jugar a los niños y trate de delimitar sus actividades por las formas de artes conocidas. Es imposible.

Sin embargo, en cuanto estos niños ingresan a la escuela, el arte se vuelve arte y la vida se convierte en vida. Descubrirán que “música” es algo que ocurre en un pequeño compartimento los jueves por la mañana, mientras que los viernes por la tarde hay otro compartimento llamado “pintura” [...]”.

Murray Schafer (1975)

El Rinoceronte en el aula (p. 28).

3. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo sustenta el diseño y creación de una cartilla de iniciación musical producto de reflexiones y aprendizajes surgidos en el transcurso de la asignatura *Práctica Docente*, donde realicé diferentes encuentros alrededor de la música con niños entre los 5 y 7 años de edad, pertenecientes a los procesos de iniciación musical de la Escuela de Música de Guatapé.

Estos encuentros se han desarrollado bajo la premisa de *laboratorios sonoros*, como espacios que permiten abordar la educación musical no solo desde el “hacer disciplinar” —como tocar un instrumento, leer partituras e interpretar repertorios clásicos—; sino también desde las múltiples posibilidades creativas y expresivas que nos ofrecen los *lenguajes expresivos*, herramienta que nos permitirá imaginar nuevas formas de *experiencia musical*.

De igual manera, gran parte de la presente propuesta se ha inspirado en diferentes ideas y planteamientos provenientes de las *pedagogías activas*, especialmente de las *pedagogías musicales abiertas*, como enfoque educativo alternativo que posibilita transformar la educación musical en una experiencia creativa y diversa, de la que todos puedan participar.

Es de aclarar que la intención de esta cartilla es explorar 'otras formas' de acercarse a los sonidos y la música, de conocerla y disfrutarla, de darle sentido y significado. No es un cuaderno de ejercicios que deba ser abordado en un orden específico, mucho menos un método que busque transmitir determinados conocimientos y/o habilidades musicales. Su objetivo se centra en estimular, de manera natural e intuitiva, la *musicalidad* propia del niño, incentivando a su vez el desarrollo de iniciativas que propendan por una educación musical en diálogo con otras manifestaciones propias del ser humano.

Esta propuesta es una invitación a explorar y descubrir la música como una experiencia cercana y diversa, una experiencia para todos.

4. PROBLEMATIZACIÓN

4.1 Planteamiento del problema

La educación musical en el siglo XXI presenta al menos dos desafíos prioritarios que se precisan en términos de cobertura y calidad (Samper, 2016). Por un lado, mejorar la cobertura implica no solo ampliar las condiciones de acceso a la educación, sino también la necesidad de diversificar las prácticas artísticas educativas para garantizar la participación de una población estudiantil cada vez más diversa. Por otro lado, una educación musical de calidad supone una experiencia, como expresa Samper (2016), “gozosa, significativa, favorecedora de la expresión creativa, respetuosa de la diversidad y cargada de experiencias estéticas profundas” (p. 6); es decir, una educación musical que se ajuste a los intereses, necesidades y capacidades de los estudiantes.

Así mismo, cada vez es más generalizada la idea de que la educación musical no ha logrado adaptarse a los cambios sociales y culturales de nuestra época, y más preocupante aún, no conecta con las realidades de los estudiantes; lo que evidencia en este caso un desafío incluso mayor: generar cambios paradigmáticos que permitan repensar los supuestos que subyacen en la educación musical. Dichos cambios requieren, como sugiere López-Íñiguez, et al. (2020)

de una visión más abierta de esa formación musical, no reducida al virtuosismo del intérprete individual, que permita no solo limitar ese carácter exclusivo de la formación musical, sino que se abra a nuevos públicos, a nuevos espacios sociales, más allá de los que han sido habituales. (p. 36).

Por otro lado, muchas veces nos encontramos con que la *clase de música* no resulta lo suficientemente llamativa para los niños, posiblemente por estar situada desde una concepción rigurosa del “saber” y “hacer” disciplinar.

A nivel personal, esta experiencia docente ha estado determinada por un enfoque educativo centrado en la práctica instrumental (individual y colectiva) y la

alfabetización musical como experiencias más relevantes del “hacer” musical. No obstante, en el transcurso de las prácticas docentes en procesos de iniciación musical, se tuvieron que replantear varias de las ideas sobre las “maneras” de enseñar música, ya que aprender a tocar un instrumento musical, leer partituras o interpretar determinados repertorios no constituían el propósito formativo de dicho proceso. Asimismo, encontrarse en una situación en la que los estudiantes presentan diferentes intereses, necesidades y capacidades en el aula, lo que a su vez condujo a reconocer que no todos ellos aprendían de la misma manera y, por ende, se requería de un enfoque didáctico más diverso, creativo e integral.

En consecuencia, esta situación conllevó a reflexionar sobre cómo generar una propuesta educativa que permitiera ir más allá de los propósitos formativos de la educación musical tradicional, y así dar paso a una iniciativa que promoviera la interacción con otros saberes, otras manifestaciones expresivas (visual, corporal, literaria, etc.), y además pudiera dinamizar y enriquecer la experiencia de enseñanza-aprendizaje musical según las realidades e intereses de los estudiantes.

4.2. Pregunta

¿Cómo desarrollar una propuesta creativa de educación musical en la infancia que promueva experiencias de aprendizaje significativo a través del vínculo con los lenguajes expresivos del arte?

4.3. Justificación

El presente trabajo pretende ser una propuesta creativa que reconozca la importancia de una educación musical en la infancia, como expresa Willems (2011): “más allá de toda aplicación instrumental” (p. 188). Busca dinamizar y enriquecer las prácticas educativas de los docentes de música a través de ideas y estrategias que permitan despertar en cada estudiante la curiosidad e interés por explorar y descubrir el mundo sonoro que les rodea.

En este sentido, los aportes del compositor y pedagogo Murray Schafer inspiran gran parte del espíritu creativo de este proyecto. Su propuesta educativa buscaba replantear los conceptos tradicionales de la música, generar mayor sensibilización y conciencia del entorno sonoro que nos rodea, alentar la experimentación libre con los sonidos, reestablecer el vínculo existente entre la música y las demás artes, abriendo así nuevos horizontes para futuras iniciativas de educación musical.

Por otro lado, el reto de enfrentarme a un grupo de estudiantes, que además de “iniciar” su proceso de aprendizaje musical, demostraba tener intereses muy distintos frente a la música; me condujo a preguntarme cómo desarrollar una propuesta creativa que promoviera experiencias de aprendizaje significativo a partir de sus intereses, conocimientos y experiencias previas.

Es así como surge la idea de desarrollar una propuesta de educación musical en la infancia a través de los lenguajes expresivos, como un enfoque educativo alternativo a la enseñanza musical tradicional, como espacio para que los niños exploren, experimenten y, sobre todo, se diviertan con los sonidos y la música.

5. Objetivos

5.1. Objetivo General

Desarrollar una propuesta creativa de educación musical en la infancia que promueva experiencias de aprendizaje significativo a través del vínculo con los lenguajes expresivos del arte.

5.2. Objetivos específicos

- Incentivar a los maestros de música a la creación de iniciativas metodológicas que vinculen los lenguajes expresivos.

- Propiciar en los estudiantes experiencias de aprendizaje musical a partir de sus intereses, capacidades y necesidades.
- Aportar al desarrollo de enfoques pedagógicos creativos, flexibles e inclusivos en la educación musical.

6. MARCO TEÓRICO

6.1 Educación musical tradicional

“En el pasado, a menudo se limitaban a enseñar en lugar de educar, a explotar los dotes existentes en lugar de desarrollarlos, a favorecer, mediante una técnica cerebral o exclusivamente instrumental, el mero virtuosismo, todo ello en detrimento de los valores auditivos y rítmicos”. (Willems, E. 2011, p. 14)

Parte de la historia de la educación musical en Occidente, y particularmente en Latinoamérica —a través de la herencia colonial—, se ha construido sobre la base del llamado “modelo conservatorio” (Shifres y Gonnet, 2015), donde la práctica instrumental (individual y colectiva) y la alfabetización musical son consideradas como experiencias centrales del aprendizaje musical. Este *modelo* configuró una forma particular de entender la música en la que el estudiante es considerado como “heredero de una serie de valores y de prácticas culturales” (Swanwick, 1988, p. 14); lo cual, claramente, no concuerda con las realidades e intereses individuales y sociales de los estudiantes de la época actual.

Esta concepción tradicional de la educación musical se ha basado en un modelo hegemónico, rígido y jerárquico que ha privilegiado el adiestramiento instrumental y la educación cerebral (Willems, 2011); es decir, que ha puesto el foco en el dominio de destrezas técnicas y la acumulación de conocimientos teóricos, renunciando en la mayoría de casos a la *experiencia musical* a través los sentidos, los afectos y el cuerpo.

No obstante, desde inicios del siglo XX, y gracias a una revolución educativa gestada en Europa, fueron cuestionados los presupuestos paradigmáticos de la educación en general, pero también de la enseñanza musical tradicional (De Gainza, 2011). De este modo, alcanzaron relevancia propuestas pedagógicas que, ocupadas principalmente en la educación infantil, encontraron en la experiencia y en los métodos activos su fundamento. La educación musical no fue ajena a esta revitalización pedagógica y a la priorización dada a los procesos infantiles; es más, esta época fue “el siglo de la Iniciación Musical” (De Gainza, 2004, p. 74).

6.2 Educación musical activa

En los inicios del siglo XX, la educación musical en Europa —y más adelante en Latinoamérica— se vio permeada por enseñanzas activas derivadas de la corriente “Escuela Nueva”. Desde la década de 1940 surgieron y se difundieron métodos de reconocidos pedagogos de la música, como Dalcroze, Willems, Orff y Kodaly, quienes, a través de enfoques educativos centrados en el estudiante, dieron un giro a la educación musical (De Gainza, 2011). De manera especial, los postulados del filósofo estadounidense John Dewey les dan fundamento a las pedagogías activas, poniendo la *experiencia* como la base de todo proceso de enseñanza y aprendizaje, y haciendo del docente un guía.

Posteriormente, entre 1970 y 1980, destacaron los aportes de los llamados “pedagogos-compositores”, como Murray Schafer y John Paynter, quienes reconocieron en la creatividad sonora, tanto de los docentes como de los estudiantes, el camino más adecuado para la enseñanza musical. Gran parte del presente trabajo se ha inspirado en la obra pedagógica de Murray Schafer (1965; 1967; 1969; 1970; 1975), en la cual “cuestiona el significado y los objetivos de la educación musical como los respectivos roles del maestro y del alumno, y las formas concretas de poner en práctica la actividad pedagógica” (De Gainza, 2002, p. 83). Además, Schafer (1975) recalca la importancia de una educación musical *abierta*, centrada en los estudiantes, donde el profesor no *enseñe* música, sino que *haga* música con sus alumnos (p. 9), y que, en lugar de transmitir información, el maestro motive a sus estudiantes a generar sus propios conocimientos a partir de la exploración y la experimentación de los sonidos que les rodean.

En el contexto latinoamericano, y desde mediados del siglo XX, podemos encontrar una reapropiación de los modelos activos en los llamados *modelos pedagógicos abiertos*, que, según De Gainza (2002), podrían estar más sintonizados con las necesidades actuales de niños y jóvenes, en tanto “tienden a promover vínculos flexibles e interactivos entre maestro y alumnos, padre e hijos, y también entre pares” (p. 28). La apertura en lo pedagógico responde a una concepción de la educación que acoge la diferencia y la libertad, siguiendo prácticas creativas y experimentales. En este punto, hay que destacar la consolidación de una red internacional que promueve las pedagogías abiertas en la música: el Foro Latinoamericano de Educación Musical, que, desde su creación en 1995, se ha convertido en un escenario para la circulación y comunicación de prácticas, repertorios y concepciones de la enseñanza musical más flexibles, situadas e integradas con otros lenguajes expresivos (FLADEM, s.f.).

Por otro lado, en el ámbito colombiano ha habido esfuerzos institucionales por consolidar una educación musical más abierta y flexible. Es el caso de la Política Cultural, que ha prestado especial atención a la música, reconociendo su valor e importancia para el desarrollo humano, social y cultural de las comunidades. Más concretamente, a partir de la creación de los lineamientos del Plan Nacional de Música para la Convivencia (PNMC, 2016) se han adelantado diferentes iniciativas que han buscado fortalecer los procesos que se llevan a cabo al interior de los centros culturales, permitiendo a profesores e instituciones de educación formal y no-formal elaborar programas de formación de manera gradual, pertinente y, sobre todo, creativa.

6.3 Hacia nuevas direcciones

Sin embargo, la educación musical sigue planteando grandes retos en el presente, a pesar de las diversas propuestas pedagógicas que existen. Esto da cuenta de que no es suficiente con aplicar un método de enseñanza alternativo, sino que es necesario revisar constantemente los presupuestos de toda propuesta pedagógica, al tiempo que los docentes deben ejercitarse en la crítica y la creatividad, buscando siempre la pertinencia del modelo, y su correspondencia con las necesidades y expectativas de los estudiantes (De Gainza, 2004; 2011).

Para ello, se requiere de, al menos, una visión más *abierta* que nos permita, como expresa Duarte (2020):

[...] plantear un viraje o, en términos más musicales, una modulación, que va de una instrucción disciplinar, en virtud de unos fines delimitados por la racionalidad técnica instrumental, hacia la creación y transformación de mundos sonoros, en la que se hace efectiva una huella en las vivencias de los estudiantes como prácticas de democratización en la producción e interpretación de las músicas. (p. 54).

En la actualidad debemos encarar un paradigma pedagógico atravesado por políticas neoliberales (De Gainza, 2004), muy enfocado en producir individuos en serie. Hay mucho por aprender y redescubrir de lo que nos legó el siglo XX en cuanto a educación musical inicial; sobre todo, la manera creativa, crítica y firme de asumir los retos pedagógicos en su momento.

7. MARCO CONCEPTUAL

Esta propuesta reconoce el valor del aprendizaje mediante la experiencia del estudiante, y ve en el profesor el rol de acompañante que busca despertar constantemente su interés; de ahí que esté inspirada en las *pedagogías activas* en general, y muy especialmente en los *modelos pedagógicos abiertos*. Estos modelos permiten entender la educación musical desde una perspectiva global e interdisciplinar, que no se limita únicamente a las formas “cerradas” o preestablecidas; sino que se encuentra en un diálogo permanente con otros saberes. Según De Gainza (2002), las pedagogías abiertas “tienden a liberar el pensamiento y la expresión”, perfilándose como alternativa a los modelos conductistas que apuntan a la “producción en serie” (p. 29).

En consonancia con las pedagogías abiertas, los conceptos y prácticas que hacen presencia a lo largo del trabajo buscan ampliar los imaginarios que se tejen alrededor de la *educación musical*; el quehacer disciplinar e instrumental sería solo una parte de esta educación, que entendida en su complejidad e integridad debe comprender el enriquecimiento y desarrollo del mundo sonoro interno de cada

estudiante (De Gainza, 2002), donde el cuerpo, los sentidos y las emociones se constituyen como medios ideales a través de los cuales podemos crear diversos vínculos con los sonidos y la música.

Es importante que esta concepción amplia de la educación musical se materialice en todos los niveles de formación, pero fundamentalmente en las etapas iniciales. Por esta razón, este trabajo se ocupa de la *iniciación musical*, como una de las primeras etapas —no la primera, porque este proceso de desarrollo comienza mucho antes, desde la gestación y posterior crecimiento del niño y el entorno sonoro que le rodea— en las que “el sentido del movimiento, la sensorialidad y la afectividad tienen un lugar preponderante” (Willems, 1976, p. 9).

Al no reducir la educación musical únicamente al aspecto instrumental o a la mera formación en habilidades y conocimientos (Samper, 2020), se posibilita la acogida de múltiples formas de vivenciar la música, por ejemplo: a través de la escucha, el movimiento, el juego, el canto, haciendo posible la *experiencia musical* (Samper, 2020). Es fundamental que la educación musical sea un proceso que parta de las experiencias y saberes previos con el fin de que dé paso a un *aprendizaje significativo* (Ausubel, 2002), capaz de construir conocimiento a partir de una información nueva que se conecta con otra preexistente.

En el entendido de que todos los seres humanos tenemos una capacidad o disposición natural hacia la música —que se presenta en mayor o menor grado dependiendo de las experiencias o estímulos a las cuales cada individuo se encuentra expuesto—, adquiere relevancia en este trabajo la *musicalidad*. No se trata de una “aptitud” específica y acabada que se hereda; más bien, la musicalidad es una capacidad que puede ser continuamente desarrollada a través del “alimento sonoro” (De Gainza, 2002) que los padres, el entorno y los maestros puedan brindar a cada individuo.

Con respecto a los fundamentos metodológicos, esta propuesta está construida a partir de tres elementos: los laboratorios sonoros, los lenguajes expresivos y el juego musical. Los *laboratorios sonoros* son una reapropiación de los laboratorios artísticos (Idartes, s.f.); son espacios para la construcción de saberes a partir de la exploración, la expresión, la creatividad y el juego. En la educación musical esta

estrategia metodológica posibilita la participación, libertad, disfrute y aprendizaje de la música de manera inclusiva y diversa.

Por su lado, los *lenguajes expresivos* posibilitan un abordaje interdisciplinario y abierto de la música. Son *medios* a través de los cuales construimos diferentes formas de comprender y relacionarnos con el mundo que nos rodea; estos a su vez integran el arte, el juego, el movimiento y la expresión libre como formas privilegiadas que buscan favorecer la participación, el disfrute y el aprendizaje del niño. Según Escalante et al. (2016), estos lenguajes “son manifestaciones de la capacidad creadora y de la sensibilidad del ser humano” (p. 67). En este trabajo se abordarán cuatro lenguajes expresivos con su sensibilidad asociada: la expresión musical (sensibilidad auditiva y sonora), corporal (sensibilidad cenestésica), artística (sensibilidad visual) y literaria (lenguaje verbal y no verbal) (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2010).

Un claro ejemplo en el que se integran diversos lenguajes expresivos es el *dibujo sonoro* o musicograma, el cual constituye una herramienta que afianza el desarrollo de la *audición activa*. Según Wuytack & Boal-Palheiros (2009), los musicogramas promueven “la participación física y mental del oyente antes y durante la audición y también utiliza la percepción visual (el musicograma) para mejorar la percepción musical” (p. 1).

Finalmente, dentro de esta propuesta es fundamental el papel del *juego musical*, como actividad lúdica infantil en la que intervienen diferentes elementos musicales: el sonido, el ritmo, la melodía, el movimiento, entre otros. El juego musical es un concepto que surge de recientes investigaciones en el ámbito de la psicología cognitiva de la música; según Español y Firpo (2009) es comprendido como

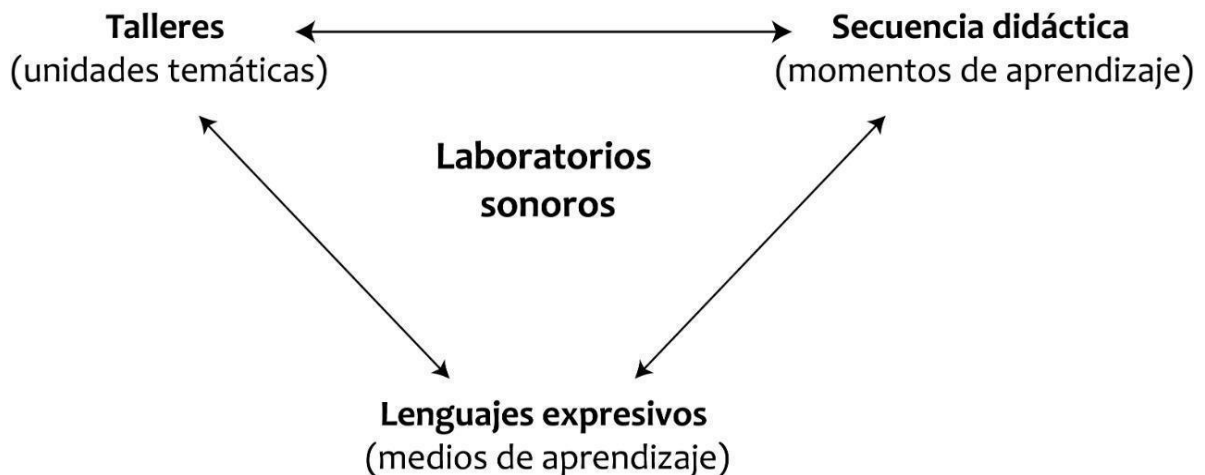
una modalidad de juego definida en función de la presencia, en el sonido y/o en el movimiento, de patrones rítmicos y/o melódicos recurrentes y elaborados (de acuerdo a [sic] la estructura repetición-variación) y/o de acuerdo a [sic] la sujeción de las conductas a un pulso musical subyacente, que se constituyen en el foco de atención, en detrimento de cualquier contenido figurativo. (p. 6).

Así mismo, es importante entender que el juego se constituye como un mecanismo natural a través del cual el niño descubre y construye sus propios conocimientos, favoreciendo además el desarrollo de su propia musicalidad intuitiva (Pozo, et al., 2020) y donde intervienen claramente diversos comportamientos musicales (Shifres, et al., 2004) mediante la experiencia intersubjetiva del juego.

8. DESARROLLO METODOLÓGICO

Este trabajo propone un enfoque metodológico que permita al docente de música dinamizar y enriquecer sus prácticas educativas en el aula; su propósito central es brindar a los estudiantes espacios de aprendizaje significativo al diversificar la experiencia musical a partir de los lenguajes expresivos.

Este material no se plantea como un cuaderno de ejercicios que deba ser abordado en un orden específico; más bien es una guía que busca orientar al docente de música en el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje ajustadas a los intereses y necesidades de sus estudiantes.



(Imagen 1. Diagrama Marco Metodológico)

8.1 Talleres (unidades temáticas):

Cada laboratorio está compuesto por una serie de talleres o unidades temáticas cuya finalidad es disponer los contenidos y actividades en torno a un tema común; de igual manera, constituyen una estrategia que facilita el diseño y planificación de diferentes actividades permitiendo abordar de múltiples formas el tema a tratar. Los talleres o unidades temáticas tienen como finalidad servir como marcos de referencia para que los estudiantes puedan desarrollar las actividades propuestas de manera clara y fluida, con miras a alcanzar los propósitos establecidos.

El desarrollo de cada taller depende de las características de cada grupo, ofreciendo al docente cierta flexibilidad en el diseño y extensión de las actividades a realizar por los estudiantes. Es importante señalar que cada taller puede estar integrado por tantas actividades como el docente crea conveniente, todo depende del interés y motivación de cada grupo en realizar nuevas actividades. Los talleres que se proponen a lo largo de esta cartilla se presentan como pautas o puntos de partida para que el docente pueda adaptarlas o mejor aún, crear sus propias actividades.

8.2 Secuencia didáctica (momentos de aprendizaje):

Para el desarrollo de cada una de las actividades que conforman los talleres de cada laboratorio, se sugiere implementar algunas estrategias que permitan al docente ajustar las actividades según las particularidades de grupo. Es importante que el docente reconozca que no todos los estudiantes tienen los mismos intereses, necesidades y capacidades para aprender, por lo cual será de gran importancia contar con una amplia variedad de opciones que permitan brindar, a todos y cada uno de sus estudiantes, igualdad de oportunidades para el aprendizaje. De esta manera, y para el desarrollo de cada actividad, será necesario incluir diversas herramientas que permitan al docente tener cierta flexibilidad para el diseño de cada actividad.

A continuación, se sugiere un modelo de *secuencia didáctica* compuesto por cuatro (4) niveles o *momentos de aprendizaje*, su propósito es servir como punto de referencia para el diseño de posteriores actividades. Cabe aclarar que cada

actividad puede contener tantos momentos como el docente crea pertinente, se trata de que los estudiantes cuenten con una amplia variedad de opciones para el aprendizaje:

8.2.1 Momento receptivo:

Es el momento previo al desarrollo de una actividad, en el que el docente expone a sus estudiantes el tema a tratar. Este momento tiene gran importancia puesto que es la oportunidad para captar la atención de sus estudiantes mediante el uso de una variedad de recursos (sonoros, visuales, literarios, entre otros) mediante los cuales podrá introducir el tema de la actividad.

Es importante aclarar que en el *momento receptivo* NO se dan instrucciones, sino que es más bien donde se “prepara el terreno” para el desarrollo de cada actividad.

8.2.2 Momento activo:

Este momento es de gran relevancia para el desarrollo de cada actividad puesto que es aquí donde los estudiantes relacionan sus experiencias y conocimientos previos con la temática a desarrollar. Es necesario que el docente demuestre una actitud de escucha y apertura a los comentarios, preguntas y propuestas surgidas del *momento receptivo*, esto con el fin de crear un ambiente de diálogo colectivo, necesario para el desarrollo de cada actividad.

8.2.3 Momento interactivo:

En este momento se espera que todos y cada uno de los estudiantes se sientan motivados para el desarrollo de la actividad. El objetivo no es únicamente que el estudiante “realice” la actividad, sino que descubra otras “formas” de aprender, según sus intereses, necesidades y capacidades. En este punto los *lenguajes expresivos* adquieren gran relevancia, puesto que se convierten en medios ideales a través de los cuales el estudiante podrá transformar su experiencia de aprendizaje. Es importante que el profesor

tenga siempre presente que las actividades son el *medio* para el aprendizaje, no el *fin*.

Es en este punto donde podríamos decir que realmente “inicia” la actividad, aunque se insiste en la importancia de las etapas previas (*momento receptivo* y *momento activo*) como una invitación abierta a la participación activa de todos y cada uno de los estudiantes.

8.2.4 Momento creativo:

Este momento tiene gran importancia para el desarrollo de posteriores actividades ya que es la *personalidad única* del estudiante la que posibilitará el surgimiento de nuevas ideas. Es necesario que el docente esté atento a todo cuanto sucede en cada actividad, puesto que es el espacio para descubrir y explorar nuevas posibilidades creativas.

8.3 Lenguajes expresivos (medios de aprendizaje):

Como se ha mencionado anteriormente, los *lenguajes expresivos* son *medios* a través de los cuales construimos formas diferentes de comprender y relacionarnos con el mundo que nos rodea. Así mismo, estos lenguajes representan una valiosa herramienta que posibilita, según expresa Escalante, et al. (2016):

transformar los espacios de socialización en ambientes ricos en relaciones y diálogos, en momentos permanentes de encuentro, donde el juego, la lúdica, el arte, la imaginación, la reflexión y la comunicación se conjugan en una amalgama de experiencias, promoviendo conexiones entre el pensar y el sentir, en busca de desarrollar competencias y lograr aprendizajes. (pp. 67-68).

De ahí la importancia de que los procesos artísticos educativos en la infancia, como la iniciación musical, estén fundamentados en el ejercicio continuo de los *lenguajes expresivos*, con el propósito de brindar a todos y cada uno de nuestros estudiantes la oportunidad de acercarse a la música como experiencia significativa, que más allá de buscar el desarrollo de habilidades técnicas instrumentales y conocimientos

teóricos memorísticos, promueva el desarrollo de la sensibilidad, la imaginación y la expresión libre como manifestaciones del pensamiento creativo.

Continuando con la línea anterior, el presente trabajo toma como referencia algunas de las afirmaciones y propuestas en materia de *primera infancia y lenguajes expresivos* realizados por Escalante et al. (2016), quienes clasifican dichos lenguajes en cuatro ejes fundamentales:

8.3.1 Expresión musical:

Son aquellas manifestaciones a través de las cuales el niño expresa sus ideas y sentimientos mediante los sonidos de su voz, su cuerpo y diferentes objetos con los que pueda producir sonidos. La expresión musical se encuentra estrechamente vinculada con la *sensibilidad auditiva* (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2010) ya que es a partir de los estímulos sonoros externos que el niño va construyendo su mundo sonoro interior.

8.3.2 Expresión corporal:

Está vinculada con todas aquellas manifestaciones que permiten al niño expresar su sentir mediante gestos, señas y movimientos corporales. La expresión corporal está asociada con la *sensibilidad cenestésica* (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2010) puesto que a través del movimiento el niño va desarrollando mayor conciencia de su cuerpo en relación al espacio y las personas que lo rodean.

8.3.3 Expresión literaria:

Tiene que ver con todas aquellas manifestaciones propias del mundo de las letras, los pre lenguajes, la lectura y la escritura (Muñoz, 2018). La expresión literaria se vincula con el desarrollo del lenguaje verbal y no verbal, y todas aquellas expresiones iconográficas que hacen parte de los procesos comunicativos cotidianos.

8.3.4 Expresión artística:

Se relaciona con todas aquellas manifestaciones que posibilitan el desarrollo de la capacidad creadora y expresiva de los niños mediante la manipulación

de la materia. La expresión artística se encuentra estrechamente relacionada con la *sensibilidad visual* —y táctil— (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2010) puesto que es a través del manejo de diversas texturas, tamaños, colores y formas que el niño irá creando una imagen del mundo que le rodea.

9. ESTRUCTURA CREATIVA DE LA CARTILLA:

Laboratorios sonoros: ¡Descubramos el mundo sonoro!

Presentación

Laboratorios sonoros es una propuesta didáctica que busca estimular de manera natural e intuitiva la musicalidad propia de niñas y niños mediante los recursos didácticos, lúdicos y creativos de los lenguajes expresivos.

Esta propuesta pretende incentivar al desarrollo de iniciativas de educación musical que partan de las realidades, necesidades e intereses de los estudiantes y a su vez fomenten el diálogo con otras manifestaciones del arte.

Esta cartilla NO pretende ser un cuaderno de ejercicios que deba ser abordado en un orden específico, mucho menos un método que busque transmitir determinados conocimientos y/o habilidades musicales. Su propósito central es promover 'otras formas' de acercarse a la música, de conocerla y disfrutarla, de darle sentido y significado.

En definitiva, esta es una invitación a explorar y descubrir la música como una experiencia cercana y diversa, una experiencia para todos.

9.1 Laboratorio #1 ¡Paisajes sonoros!:

Este laboratorio busca ser un espacio que favorezca el desarrollo de la sensibilidad auditiva en niñas y niños. Para ello se propone al docente generar experiencias que despierten la curiosidad e interés del estudiante por explorar y descubrir la variedad de sonidos que se encuentran a su alrededor.

9.1.1 Sonidos de la naturaleza:

Este taller es una invitación a escuchar la variedad de sonidos que provienen de la naturaleza. Se propone desarrollar experiencias que motiven a niños y niñas a escuchar con mayor atención los sonidos que provienen de la naturaleza.

9.1.2 Sonidos cotidianos:

Este taller es una invitación a escuchar con más atención la variedad de sonidos que se encuentran en los espacios cotidianos. Para ello se propone al docente desarrollar experiencias que estimulen la escucha activa y permitan despertar en los estudiantes una mayor conciencia del entorno sonoro.

9.2 Laboratorio #2 ¡Los sonidos tienen cuerpo!:

Este laboratorio es un espacio que busca promover el desarrollo de la sensibilidad cenestésica en niñas y niños. Para ello se propone al docente desarrollar experiencias que permitan a los estudiantes vivenciar las cualidades rítmicas y expresivas de la música a través del cuerpo y el movimiento.

9.2.1 Sonido y silencio:

Se propone realizar actividades que permitan a niños y niñas experimentar la relación entre el sonido y el silencio a partir del movimiento corporal.

9.2.2 Ritmo (velocidad):

Desarrollar experiencias que permitan a niños y niñas vivenciar el ritmo y los cambios de velocidad en la música a través del cuerpo y el movimiento.

9.2.3 Pulso:

Generar experiencias que permitan a niños y niñas descubrir el pulso de los sonidos y la música a través del movimiento.

9.2.4 Acento:

Generar experiencias que permitan a niños y niñas descubrir y vivenciar la sensación de acento o tiempo fuerte cada 2, 3 o más pulsos.

9.3 Laboratorio #3 ¡Las palabras también suenan!:

Este laboratorio busca ser un espacio busca promover experiencias que estimulen el desarrollo del lenguaje en niñas y niños. Para ello se propone al docente generar experiencias que permitan a los estudiantes explorar las posibilidades sonoras y expresivas de la voz.

9.3.1 Sonidos fuertes y suaves:

Sugerir actividades que permitan a los estudiantes explorar los sonidos fuertes y suaves a través de la voz.

9.3.2 Sonidos cortos y largos:

Promover experiencias que permitan a los estudiantes explorar los sonidos cortos y largos por medio de la voz.

9.3.3 Sonidos alto y bajos:

Generar actividades que permitan a los estudiantes explorar los sonidos agudos y graves a través de la voz.

9.3.4 Sonidos de diferentes fuentes:

Se propone desarrollar actividades que permitan a los estudiantes explorar los sonidos provenientes de diferentes fuentes sonoras a través de la voz.

9.4 Laboratorio #4 *¡Transformemos los sonidos!*:

Este laboratorio busca ser un espacio que promueva experiencias que estimulen la sensibilidad visual en niñas y niños. Para ello se propone al docente generar experiencias que incentiven a niños y niñas a experimentar y transformar los sonidos y la música mediante la manipulación de diversos materiales, objetos, formas y colores.

9.4.1 Musicogramas:

Propiciar experiencias que estimulen el desarrollo de la expresión gráfica de los estudiantes a través de la experimentación y exploración del dibujo sonoro.

9.4.2 Objetos sonoros:

Se busca desarrollar actividades que permitan a los estudiantes experimentar la naturaleza rítmica y sonora de la música a través de la manipulación de diferentes objetos que produzcan sonidos.

9.4.3 Cotidiáfonos:

Se pretende desarrollar experiencias que permitan a los estudiantes construir sus propios instrumentos musicales a partir de materiales reciclados.

10. CONCLUSIONES

A lo largo de este proceso pedagógico, investigativo y creativo se han evidenciado de cerca los retos que hoy presenta la educación musical en la infancia. A estas alturas es incuestionable el aporte que la música y las artes en general tienen en la

vida de niños y niñas; sin embargo, estas manifestaciones urgen por miradas más abiertas, creativas e integradoras, que promuevan el diálogo de saberes y la construcción colectiva. De ahí la necesidad de generar iniciativas que se ajusten a las necesidades e intereses de una población estudiantil cada vez más diversa. Dichas iniciativas no deberían limitarse a las formas preestablecidas y rigurosas. En cambio, deben caracterizarse por estar en consonancia con la naturaleza libre, flexible y creativa del niño. Sabemos que no existen soluciones únicas y definitivas. Sin embargo es necesario contar con una apertura permanente al cambio. Y a pesar de que todo, o casi todo, ya haya sido pensado y dicho; habrá siempre todo, o casi todo, por hacer. No está de más mencionar y tener presentes las palabras de Murray Schafer (1975) en sus máximas para educadores, “el primer paso práctico en cualquier reforma educativa es darlo”.

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y CIBERGRÁFICAS

Ausubel, P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Paidós.

De Gainza, V. (2002). *Pedagogía musical: Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Lumen.

De Gainza, V. (2004). “La Educación Musical en el siglo XX”. *Revista Musical Chilena*, 201(58), pp. 74-81.

De Gainza, V. (2011). “Educación Musical Siglo XXI: problemáticas contemporáneas”. *Revista Da Abem*, 25(19), pp. 11-18.

Escalante, E. Coronell, M. y Narváez-Goenaga, V. (2016). *Juego y lenguajes expresivos en la primera infancia*. Una perspectiva de derechos. Editorial Verbum.

Español, S. y Firpo, S. (2009). "El juego musical entre otros juegos". *VIII Reunión Anual de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música*, Villa María, Córdoba.

Foro Latinoamericano de Educación Musical. (s.f.). *¿Qué es el FLADEM?*
http://www.fladem.info/index_2.html#:~:text=La%20funci%C3%B3n%20del%20FLADEM%20consiste,miembros%20que%20conforman%20la%20red.

Idartes. (s.f.). *Laboratorios artísticos*. <https://nidos.gov.co/laboratorios-artisticos>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-241907_archivo_pdf_evaluacion.pdf

Ministerio de Cultura de Colombia. (2016). *Plan Nacional de Música para la Convivencia* (PNMC).

Muñoz, Sandra L. (2018). *Desarrollo de Lenguajes Expresivos I (Arte)*. Fundación Universitaria del Área Andina.

Wuytack, J. & Boal-Palheiros, G. (2009). Audición musical activa con el musicograma. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 47, 43-55.

Pozo, J. I., Pérez, M. P., Torrado, J. A. y López-Íñiguez, G. (2019). *Aprender y enseñar música: Un enfoque centrado en los alumnos*. Morata.

Samper, A. (2016). "La educación musical como derecho humano: hacia una pedagogía estética, ética y diversa". *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas / Volumen 11 - Número 1*, pp. 9-13.

Samper, A. (2020). "La música como experiencia: Emoción y somática en la educación musical". Carabetta, S. y Duarte, D. (comp.). *Tramas*

latinoamericanas para una educación musical plural [pp. 31-42]. Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata.

Schafer, M. (1965). *El compositor en el aula*. Melos.

Schafer, M. (1967). *Limpieza de oídos*. Melos.

Schafer, M. (1969). *Cuando las palabras cantan*. Melos.

Schafer, M. (1970). *El nuevo paisaje sonoro*. Ricordi.

Schafer, M. (1975). *El rinoceronte en el aula*. Melos.

Shifres, F., Español, S., Cevalco, M., Gómez, E., Jiménez, M., Martínez, A. y Pérez Vilar, P. (2004). "El juego musical en la génesis y el desarrollo de las capacidades ficcionales". *IV Reunión Anual de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música*. Universidad Nacional de Tucumán, San Miguel de Tucumán.

Shifres, F y Gonnet, D. (2015). "Problematizando la herencia colonial de la educación musical". *Epistemus: Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura, Vol.3 (2)*, pp. 51-67. <https://doi.org/10.21932/epistemus.3.2971.2>

Swanwick, K. (1988). *Música, pensamiento y educación*. Morata.

Willems, E. (1976). *La preparación musical de los más pequeños*. Eudaba.

Willems, E. (2011). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Paidós.