



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Núcleo De Investigación Música y Musicología
Línea De Investigación Filosofía, Psicología y Educación



**LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL: UNA NECESIDAD
EN LOS COLEGIOS RURALES DEL DEPARTAMENTO DEL HUILA.**

Trabajo de Grado para optar al título de Doctor en Educación

Autor: Evelyn Yelitza Bautista Jiménez

Tutor: PhD. Sergio Jair Villarruel

Mayo, 2026



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
SECRETARÍA

A C T A

Reunidos el día martes, tres de marzo de dos mil veintiséis, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio,” los Doctores: JAIR VILLARRUEL(TUTOR), CARMEN NARVÁEZ, RAFAEL PÉREZ, FERNANDO RAMÍREZ Y PABLO JAIMES, Cédulas de Identidad Números V.-13999121, V.-12464824, V.-9148229, V.-18715132 y CC.-13352293, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 698, con fecha del 23 de Febrero de 2026, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: “LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL: UNA NECESIDAD EN LOS COLEGIOS RURALES DEL DEPARTAMENTO DEL HUILA”, presentado por la participante BAUTISTA JIMÉNEZ EVELYN YELITZA, cédula de ciudadanía N° CC.-1094241483 / pasaporte N° P.-BH436449, como requisito parcial para optar al título de **Doctor en Educación**, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos.


DR. JAIR VILLARRUEL
C.I.N° V.- 13999121

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
TUTOR


DR. RAFAEL PÉREZ
C.I.N° V.- 9148229

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


DRA. CARMEN NARVÁEZ
C.I.N° V.- 12464824

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


DR. FERNANDO RAMÍREZ
C.I.N° V.- 18715132

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO



DR. PABLO JAIMES
C.I.N° CC.- 13352293
UNIVERSIDAD DE PAMPLONA COLOMBIA

DEDICATORIA

Con profunda gratitud y emoción, dedico este logro académico a Dios, por iluminar mi camino, darme fortaleza en los momentos difíciles y permitirme alcanzar esta importante meta en mi vida profesional y personal.

A mis padres, por su amor incondicional, sus enseñanzas, sacrificios y apoyo constante. Gracias por creer en mí, por impulsarme a seguir adelante y por ser el ejemplo de perseverancia y honestidad que ha guiado cada uno de mis pasos.

A mis hermanos, por su compañía, comprensión y palabras de aliento durante este proceso. Su cariño y confianza fueron una fuente permanente de motivación.

A mis tíos, quienes con su afecto, consejos y apoyo contribuyeron significativamente a mi formación humana y profesional. Gracias por acompañarme y celebrar cada avance alcanzado.

A mi pareja, por su amor, paciencia, comprensión y apoyo incondicional. Gracias por caminar a mi lado, por brindarme ánimo en los momentos de incertidumbre y por compartir conmigo este sueño que hoy se convierte en realidad.

Y de manera muy especial, dedico esta tesis a mi querida tía Fanny Graciela Jiménez Pabón, quien hoy habita en la eternidad. Aunque su presencia física ya no me acompaña, su amor, sus enseñanzas, su bondad y los recuerdos que dejó en mi vida permanecen intactos en mi corazón. Su ejemplo de fortaleza, generosidad y dedicación continúa inspirándome cada día. Este logro también lleva su nombre, porque de alguna manera su luz siguió guiando mis pasos durante este recorrido académico. Con amor, gratitud y profunda admiración, honro su memoria y dedico a ella estas páginas, esperando que, desde la eternidad, comparta la alegría de este sueño cumplido.

A todos ustedes, que hicieron parte de este camino y contribuyeron de una u otra forma a la culminación de esta tesis doctoral, les expreso mi más sincero agradecimiento. Este logro es también suyo.

Con amor, gratitud y respeto.

EVELYN YELITZA BAUTISTA JIMENEZ

AGRADECIMIENTOS

infinita de sabiduría, fortaleza y esperanza, por guiar cada paso de este camino académico, por brindarme la perseverancia necesaria para superar los desafíos y por permitirme alcanzar esta importante meta en mi vida profesional.

A mi familia, por su amor incondicional, comprensión, apoyo constante y confianza en cada uno de mis proyectos. Gracias por ser el motor que impulsa mis sueños y por acompañarme con paciencia y cariño durante este proceso de formación doctoral.

A la Institución Educativa San Marcos Acevedo, por abrir sus puertas y brindar los espacios necesarios para el desarrollo de esta investigación, contribuyendo significativamente al logro de los objetivos propuestos.

A la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, prestigiosa casa de estudios, por ofrecerme la oportunidad de crecer académica y profesionalmente, fortaleciendo mis conocimientos y mi compromiso con la educación.

A mi tutor, el doctor Sergio Jair Villarruel, por su orientación académica, acompañamiento permanente, valiosos aportes, dedicación y confianza durante el desarrollo de esta tesis doctoral. Su experiencia y guía fueron fundamentales para la culminación exitosa de este trabajo.

Al doctor Blanyel Nieto, por su apoyo incondicional, generosidad, disposición permanente y palabras de aliento en los momentos más importantes de este proceso. Su respaldo fue un estímulo invaluable para continuar avanzando hacia esta meta.

A todas las personas que, de una u otra manera, contribuyeron con sus conocimientos, consejos, colaboración y motivación para hacer posible la culminación de esta investigación doctoral, mi más sincero agradecimiento.

Muchas gracias.

EVELYN YELITZA BAUTISTA JIMENEZ

TABLA DE CONTENIDO

	pp.
TABLA DE FIGURAS	viii
LISTA DE TABLAS	ix
RESUMEN	x
INTRODUCCIÓN	1
SECCIÓN I	2
EL PROBLEMA.....	2
Planteamiento Del Problema	2
Objetivos de la Investigación	6
Objetivo General.....	6
Objetivos Específicos	6
Justificación de la Investigación	6
SECCIÓN II.....	9
MARCO REFERENCIAL.....	9
Antecedentes del estudio	9
Antecedentes Históricos o Recorrido Diacrónico	13
Fundamentación Historiográfica	15
Fundamentos conceptuales.....	18
Educación musical: Conceptualización.....	18
Fundamentos del método Kodaly:.....	20
Ventajas del método Kodaly.....	21
¿Cómo aplicar el método Orff?:	24
Educación Rural	26
Políticas Públicas Educativas en Colombia	27
Proyecto CRECE	27
Sistema Nacional de Formación y Educación Artística Cultural para la convivencia y la paz	
SINEFAC	29
Teorías que sustentan la investigación	34
Teoría Piagetiana (Etapa de Operaciones Formales).....	34
Teoría del Aprendizaje Significativo por Ausubel	36

Teoría de las Inteligencias Múltiple	37
Fundamentos legales	39
Decreto 0458 de 2024: Reglamentación específica del SINEFAC	41
Ley 2216 de 2022: Educación inclusiva y desarrollo integral.....	42
Ley No. 2383 DE 2025.....	42
Ley 2555 de 2025	43
Decreto 0458 de 2024.....	44
Decreto 1075 DE 2015.	44
Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media	46
Cuarto y Quinto	47
Sexto y Séptimo.....	47
Octavo y Noveno	48
Décimo y Once	48
SECCIÓN III	50
MARCO METODOLÓGICO.....	50
Paradigma de la investigación.....	50
Naturaleza de la Investigación	51
Método Fenomenológico.....	52
Fases del Método Fenomenológico según Husserl	53
Escenario de investigación	55
Informantes claves.....	56
Técnicas e instrumentos para la recolección de la información.....	57
Análisis de la información.....	58
Criterios de Cientificidad.....	58
Procedimiento.....	60
SECCIÓN IV	61
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE HALLAZGOS	61
SECCIÓN V.....	86
CONSTRUCTO TEÓRICO.....	86
Fundamentación	86
Constructo Teórico	89

SECCIÓN VI	96
REFLEXIONES FINALES	96
REFERENCIAS.....	100
ANEXOS	105
Anexo 1. Instrumento de recolección de información	105
Anexo 2. Transcripción de entrevistas	107
ENTREVISTA.....	124

TABLA DE FIGURAS

	pp.
Figura 1. Pirámide de Maslow	25
Figura 2. Fases del método Fenomenológico	54
Figura 3. Mapa del departamento del Huila.....	56
Figura 4. Categoría Educación musical como práctica pedagógica integral	64
Figura 5. categoría Didáctica musical contextualizada en la ruralidad	69
Figura 6. Categoría: Música como eje articulador del currículo	75
Figura 7. Categoría: Música, identidad y transformación social	80
Figura 8. la educación musical como práctica integral.....	90
Figura 9. Didáctica musical contextualizada en la ruralidad	92
Figura 10. Música como eje articulador del currículo	93
Figura 11. Música, identidad y transformación social.....	95

LISTA DE TABLAS

	pp.
Tabla 1. Informantes clave.....	57
Tabla 2. Categorías generales	62
Tabla 3. Categorías y subcategorías emergentes	62
Tabla 4. Codificación de informantes clave	63

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”**

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Núcleo De Investigación Música y Musicología
Línea De Investigación Filosofía, Psicología y Educación

**LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL: UNA NECESIDAD
EN LOS COLEGIOS RURALES DEL DEPARTAMENTO DEL HUILA.**

Autor: Evelyn Yelitza Bautista Jiménez

Tutor: PhD. Sergio Jair Villarruel

Fecha: Marzo, 2026

RESUMEN

Esta investigación se marcó en la necesidad de comprender la importancia de la práctica pedagógica de la educación musical en el desarrollo general de los estudiantes en contextos rurales. La metodología se orientó en un enfoque cualitativo y bajo el paradigma interpretativo, se adoptó el método fenomenológico para explorar las percepciones, significados y experiencias de los docentes en torno a la enseñanza de la música en contextos rurales. El estudio parte del reconocimiento de la educación musical como un eje primordial en la construcción cognitiva, emocional y social del individuo. En cuanto al propósito de esta investigación se enfocó en el análisis de cómo los docentes conciben y aplican la educación musical, así como en identificar estrategias didácticas que potencializan su impacto en la enseñanza. Los hallazgos revelan que la música es percibida por los docentes no solo como un componente artístico, sino también como una práctica pedagógica capaz de fortalecer habilidades cognitivas y promover la inclusión social. De esta manera, los hallazgos son la base del constructo teórico que visibiliza la importancia de la educación musical y promueve su integración efectiva en el currículo escolar. Se concluye, que la educación musical dentro de la práctica pedagógica es un elemento clave en el proceso de formación de los estudiantes, mediante ella se fortalece lo académico, emocional, así como la identidad cultural y convivencia. Sin embargo, la existencia de limitaciones como infraestructura, recursos didácticos, desigualdad en zonas rurales son obstáculos que la práctica pedagógica de la música. Finalmente se presenta el constructo teórico que aborda la práctica pedagógica de la educación musical desde la perspectiva integral, que permita la contextualización desde la ruralidad.

Palabras clave: Educación Musical, Educación Rural, Práctica pedagógica

INTRODUCCIÓN

La educación musical a nivel mundial se concibe como una base fundamental para la formación general de las personas en edad escolar, pues a través de esta se favorece el desarrollo cognitivo, emocional y social del individuo. Sin embargo, cuando se trata de un contexto rural, su enseñanza enfrenta múltiples desafíos, entre los cuales destacan la escasez de docentes especializados, la limitada infraestructura y la falta de recursos didácticos adecuados. En el caso de Colombia, a pesar de que la Ley 115 de 1994 establece la educación artística como un componente obligatorio dentro del currículo, su implementación en las zonas rurales es deficiente, generando una brecha en la formación musical de los estudiantes, recalcando que la parte artística puede desempeñarse en otras áreas del saber.

En este orden de ideas, la tesis doctoral titulada Constructo sobre la práctica de la educación musical como una práctica pedagógica en los colegios rurales del departamento del Huila, se enmarca en un enfoque cualitativo, bajo el paradigma interpretativo y con la metodología fenomenológica. El propósito se orienta en el análisis de conocimiento que tienen los docentes sobre la enseñanza de la música en contextos rurales, pues a con los resultados se espera la identificación las estrategias pedagógicas utilizadas para llegar a develar su impacto en el aprendizaje de los estudiantes y sea este análisis, quien de las bases para generar un constructo teórico que permita comprender la educación musical como una práctica pedagógica fundamental y aportar conocimientos significativos para el mejoramiento de la enseñanza de la música en zonas rurales.

La investigación, se presenta seis secciones, la primera tiene que ver con el problema, en este se hace una descripción del objeto de estudio, los objetivo que orientan al investigación y justificación. La segunda sección sobre el marco referencial, contiene antecedentes, bases teóricas y legales. La tercera sección se enfoca a describir el marco metodológico aquí se describe la naturaleza, diseño, técnicas e instrumentos para analizar la información. La cuarta sección presenta los hallazgos de la investigación, siguiendo con la sección cinco, se presenta el constructo teórico sobre la práctica pedagógica de la educación musical en contextos rurales, finalizando con la sección seis la cual destalla las reflexiones finales.

SECCIÓN I

EL PROBLEMA

Planteamiento Del Problema

En el ámbito escolar, el desarrollo de la práctica pedagógica por parte del docente es fundamental para formar conocimiento en el ser humano; sin embargo, cuando se trata de la educación musical, se toman en cuenta otros aspectos en relación con otras disciplinas, pues esta materia se concibe como un segmento fundamental del desarrollo íntegro del ser humano, generando hábitos que ayudan a su formación frente a una sociedad (Hallam, 2021). La música emerge como el arte que trasciende fronteras, el lenguaje universal. Por ello, es fundamental que su aprendizaje inicie desde la escuela e incentive a los estudiantes a que por medio de este arte se mejoren dificultades que se encuentran en la enseñanza. De acuerdo con Velecela, (2020), el conocimiento musical que tiene las personas es de gran importancia, por ello su aprendizaje en la edad escolar se visualiza como parte de la educación global para formar sujetos íntegros con facultades humanas, pues a través de esta se fortalecen y potencian las facultades humanas, se estimulan los sentidos, la inteligencia, creatividad, comunicación y capacidad memorística.

Así la educación musical se convierte en un pilar importante para el ser humano y por medio de esta se desarrolle de forma integral, pues a través de esta se fomentan hábitos que contribuyen a la formación de la sociedad esta área en particular, ya que su integración se percibe como ese elemento que ayuda al estudiante a superar dificultades durante la formación del aprendizaje, es decir, la música se convierte en un aliado para el docente y estudiante conduciendo a la generación de conocimientos, por lo que la práctica pedagógica se diferencia de otras disciplinas, es decir, se requiere de un accionar diferente según el contexto educativo.

En el contexto educativo, visto desde una perspectiva integral y equitativa, la música debe concebirse como un eje fundamental para el desarrollo cognoscitivo, emocional y sociocultural de los estudiantes. Por ello, la educación musical debe ir más allá de una materia obligatoria dentro

del currículo educativo colombiano, es decir, debe integrarse de manera transversal en otras áreas del conocimiento con el propósito de fomentar la creatividad, sensibilidad artística y pensamiento crítico. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, como ente regulador debería garantizar la implementación de programas relacionados con la educación musical, facilitar los recursos adecuados, docentes expertos en el área, aplicar metodologías didácticas innovadoras que lleven al estudiante a explorar la música conjugando la teoría y la práctica desde el disfrute musical y no desde una imposición curricular. A esto se añade que la música es vista como un medio para el fortalecimiento de la identidad cultural, convivencia escolar e inclusión social, pues a través de esta se promueven expresiones artísticas que reflejen la riqueza musical de Colombia.

Dentro de este marco ideal, en los colegios e instituciones educativas públicas y privadas contarían con infraestructuras adecuadas para el desarrollo de clases musicales, por ejemplo, la enseñanza debe incluir salas de ensayo, instrumentos y herramientas tecnológicas que faciliten el aprendizaje. De esta manera, los docentes tienen que estar formados correctamente en pedagogía musical, estar en constante actualización y en acorde a los avances educativos con temas relacionados con la didáctica artística. Así los estudiantes tendrán la oportunidad de participar en diferentes campos artísticos musicales como las corales, orquestas, ensambles que fortalezcan la formación de conocimiento en el ser humano. Visto de esta manera, cuando se hace referencia a educación musical no debe concebirse como un área complementaria dentro del currículo, es decir, extracurricular, sino como un componente base que contribuye a la formación del ciudadano crítico, sensible que adquiera un compromiso con la transformación social a través de la música.

En Colombia dentro de la ley 115, nos habla que la educación artística se encuentra dividida en cuatro componentes como lo son las artes plásticas, la danza, el teatro y la música, como materias fundamentales en el desarrollo del currículo dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada institución, es por ello que en el Artículo 70 de la Constitución Política de Colombia encontramos:

El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional (p.34)

El reconocimiento de la educación artística dentro del marco legal colombiano en la Ley 115 de 1994, evidencia la importancia de las expresiones artísticas en la formación de

conocimiento en el ser humano. Sin embargo, es necesario acortar que a pesar que es un componente obligatorio dentro del currículo educativo colombiano, existen instituciones que carecen de su implementación, especialmente en música, situación que lleva a reflexionar sobre el discurso normativo legal y la realidad pedagógica en las instituciones educativas en la enseñanza de música, así como otras disciplinas artísticas.

Hallam, (2021) expresa que la educación musical se reconoce a nivel mundial como un elemento clave para el desarrollo integral de cada individuo, pues no solo desde la dimensión artística, sino desde su impacto en el desarrollo cognitivo, emocional y social. Tal como se ha venido dilucidando, en el contexto colombiano, la Ley 115 establece la obligatoriedad de la educación artística dentro del diseño curricular oficial, en esta tesis doctoral, la educación musical, como ese componente de formación, que se ve limitado en instituciones educativas sobre todo las de las zonas rurales, por carecer de recursos para su implementación.

Ahora, desde el enfoque fenomenológico que adopta esta investigación, es necesario comprender cómo los actores educativos (docentes y estudiantes) perciben y experimentan la deficiencia de la educación musical en la realidad institucional, es decir, que la práctica pedagógica debe responder a esa realidad, y más cuando se trata por ejemplo de contextos rurales. En este sentido, se busca la interpretación de experiencias, significados en entornos rurales, analizando factores que tiene incidencia en el desarrollo de la música dentro del sistema educativo colombiano.

En Colombia existen un promedio de 13.700 instituciones educativas entre privadas y públicas, las cuales prestan su servicio de primaria, secundaria y media, esta va dirigida a comunidades urbanas y rurales formando jóvenes útiles para una sociedad. Lamentablemente, podemos decir que no en todas las instituciones educativas encontramos un docente idóneo para el área, en su gran mayoría direccionan esta asignatura a docentes de otras áreas del conocimiento y no se evidencian los procesos que se deben llevar para el desarrollo correcto, otro motivo es que por economizar recursos no asignan un docente que pueda desarrollar el plan de estudios. Dentro de este contexto, es pertinente cuestionar en qué medida las políticas educativas establecidas nivel central garantizan el acceso efectivo a la formación musical y cómo el personal directivo de cada institución hace una interpretación de las exigencias del Ministerio de Educación para dar cumplimiento a los lineamientos.

En el departamento del Huila podemos decir que en el área rural solo se encuentran seis (6) instituciones educativas con la asignatura de música dentro del plan de estudios, se encuentran

ubicadas en los municipios de Saladoblanco, San Adolfo Acevedo, San Marcos Acevedo, Monserrate La Plata, San Antonio del Pescado Garzón y la Unión Suaza, las cuales tienen un profesor con todas las características para la impartir materia y se implementa este nuevo conocimiento dentro del departamento, pero en que va que ¿los directivos docentes como el rector no exigen un docente para esta área y prefieren delegar como materia de relleno a otros docentes?, de allí nace nuestra investigación la cual plantea generar un constructo sobre la importancia de la educación musical en las zonas rurales del departamento del Huila.

Otra de la dificultades observadas son los docentes que se eligen dentro de los concursos de mérito del Ministerio de Educación, ya que es evidente que las universidades tienen un currículo establecido para formar pedagógicos y cada institución educativa enseña la pedagogía de maneras diferentes, en algunos casos el título obtenido es licenciado en artística pero no enfatizan ninguna de las áreas y esto es un inconveniente, ya que los profesionales pueden postularse a cualquiera de los cuatro componentes, a su vez estos profesionales siempre tienen uno que es en el que mejor se desempeñan, ahora el inconveniente es que debido a la falta de empleos o mejor dicho vacantes de las áreas que se profundizan, estos se postulan a la mejor oferta pero cuando ingresan a las instituciones no desempeñan bien su papel. Desde el enfoque interpretativo que asume esta investigación, se hace necesario el análisis de falencias en formación docente y cómo se ve afectada la enseñanza de la música, así como el impacto motivacional y desarrollo artístico en estudiantes del contexto rural.

De acuerdo con lo expuesto hasta ahora, tomando en cuenta el valor que tiene de la educación musical en los colegios rurales del Huila, atendiendo a una perspectiva normativa, de vivencia por parte de los actores, surgen las siguientes interrogantes de investigación doctoral:

¿Cuál es la concepción que tienen los docentes sobre la práctica de la Educación Musical como práctica pedagógica en los colegios rurales del departamento del Huila?

¿Cómo conciben los docentes el proceso de enseñanza y sus didácticas en la asignatura de música frente a las otras disciplinas?

¿Durante la práctica pedagógica cuáles son las estrategias utilizadas por los docentes de música para la formación de conocimiento integral en los estudiantes?

¿Cuál es la importancia que genera la educación musical en los colegios rurales del departamento del Huila como práctica pedagógica para fortalecer otras disciplinas?

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Generar un constructo teórico partiendo de la concepción que tienen los docentes sobre la práctica de la Educación Musical como herramienta pedagógica en los colegios rurales del departamento del Huila.

Objetivos Específicos

- Develar desde la concepción docente el proceso de enseñanza y sus didácticas en la asignatura de música frente a las otras disciplinas.
- Caracterizar la práctica pedagógica utilizada por los docentes para la formación de conocimiento integral en música en los estudiantes de primaria en colegios rurales.
- Teorizar sobre la concepción que tienen los docentes en cuanto a la práctica pedagógica de la Educación Musical como una necesidad para el mejoramiento de la enseñanza en los colegios rurales del departamento del Huila.

Justificación de la Investigación

La educación musical, desempeña una función esencial en la formación de conocimiento general del ser humano en contextos rurales, pues en esta realidad los recursos se ven bastante limitados para acceder a la enseñanza de la música, de aquí la importancia de desarrollar esta investigación. Considerando que la educación musical contribuye a la promoción del desarrollo cognitivo, emocional y social, así como también actuar como un vehículo para la defensa de la identidad cultural y la construcción de ciudadanía. En coherencia con lo antes descrito, con esta investigación pretende analizar la manera en que los docentes conciben y aplican la educación musical en los colegios rurales del departamento del Huila, de esta manera se permitirá generar conocimientos relevantes que ayuden a la mejora de los procesos educativos en estos espacios educativos.

La contextualización en el ámbito educativo colombiano, se percibe que la educación musical ha sido tradicionalmente desplazada a un segundo plano dentro del currículo, a pesar de ser normada legalmente, existen casos de acuerdo con la realidad de los colegios que esta

asignatura se considera complementaria o de menor relevancia, situación que se acentúa en las zonas rurales, tal como se menciona anteriormente, la marcada escasez de docentes especialistas y la falta de recursos limitan su implementación según la ley. De esta manera, la presente tesis doctoral tiene su relevancia en este escenario, puesto que busca generar un constructo teórico basado en la percepción docente sobre la educación musical como práctica pedagógica, lo que reconocerá aportar productos valiosos para el diseño de estrategias didácticas contextualizadas y relevantes a la realidad educativa de estas comunidades.

Por las razones previamente consideradas, esta investigación se justifica desde tres perspectivas: teórico, metodológico y práctico. En primer lugar, desde la perspectiva teórica, se enfoca sobre la contribución al desarrollo de un marco conceptual sólido en torno a la educación musical como práctica pedagógica en contextos rurales. Pues al analizar la teoría del aprendizaje significativo (Ausubel, 2000), el enfoque constructivista (Piaget, 1972) y la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), se establecerán los fundamentos epistemológicos que explican la importancia de la educación musical en la construcción del conocimiento integral y el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales en los estudiantes. Por tanto, la investigación tendrá como aporte un nuevo enfoque teórico que permitirá comprender la relación entre la enseñanza musical y los procesos de aprendizaje en entornos educativos con limitaciones estructurales y metodológicas.

En segundo lugar, desde la perspectiva metodológica, puesto que se enmarca dentro del enfoque cualitativo, bajo un paradigma interpretativo y fenomenológico, permitirá a la investigadora explorar en profundidad las percepciones, experiencias y significados que los docentes rurales atribuyen a la educación musical. Cabe destacar que la fenomenología como método de investigación se convierte en la aliada para abrirse a la posibilidad de una comprensión holística del fenómeno educativo, considerando las vivencias de los actores involucrados en el contexto que se desarrolla la enseñanza musical. El trabajar con esta metodología en particular y de forma rigurosa permitirá la construcción de conocimientos a partir de la interpretación de realidades subjetivas y situadas.

En tercer lugar, y por último desde la perspectiva práctica, se analizará la correlación entre el proceso de enseñanza y aprendizaje desde la educación musical en colegios rurales, a través de los hallazgos se llegará a generar estrategias de mejora en la formación docente y contribuya a mejorar la aplicación del diseño curricular. Finalmente, en concordancia con el objetivo general de la investigación, el estudio busca generar un constructo teórico fundamentado en la concepción que tienen los docentes sobre el conocimiento de la educación musical como práctica pedagógica

en los colegios rurales del departamento del Huila. Finalmente, esta investigación se enmarca dentro de Línea de Investigación: Filosofía, psicología, Educación: NIFPE06, Música y Musicología, del Doctorado en Educación, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio.

SECCIÓN II

MARCO REFERENCIAL

Esta sección se concibe como un eje fundamental en la construcción de esta investigación, a través de este se puede contextualizar el estudio dentro de un cuerpo de conocimientos previos y teorías que sustentan la educación musical como práctica pedagógica en contextos rurales. En este sentido, este apartado se compone por los antecedentes de investigación y postulados teóricos, así como leyes que guardan estrecha vinculación con esta tesis doctoral, quienes ofrecen un panorama sobre estudios previos que han abordado la educación musical en diferentes escenarios, permitiendo identificar vacíos teóricos y metodológicos que esta investigación pretende abordar. De esta manera, el marco referencial proporciona la estructura teórica y contextual necesaria para abordar el problema de investigación desde una perspectiva sólida y argumentada.

Antecedentes del estudio

Los antecedentes de estudio son fundamentales en el proceso de construcción de la tesis doctoral, estos contribuyen a la delimitación del tema, orientan las bases teóricas. Al indagar sobre investigaciones relacionadas con el objeto de estudio permiten una contextualización dentro de un campo específico, permitiendo el análisis sobre avances previos, brechas de conocimientos que contribuyan a fortalecer las posturas metodológicas y epistemológicas de la investigación articulando los conocimientos nuevos con los establecidos para generar constructos teóricos.

En el ámbito internacional encontramos la investigación de Torres (2020), realizó la tesis doctoral titulada: **La música infantil como herramienta didáctica en el proceso del desarrollo de niños del Centro de Estimulación Temprana My Lyttle House – Huacho**, en la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión del Perú, tuvo por objetivo general: Conocer la relación que existe en el uso de la música infantil informativa como herramienta didáctica en el proceso del desarrollo de niños en el centro de estimulación temprana My Lyttle House – Huacho. Esta

investigación se aborda el concepto de “música” desde una perspectiva amplia, para Torres (2020) esta conceptualización puede comprenderse como un fenómeno de construcción cultural o una materia dentro del plan de estudio. El significado que se tendrá una variación de acuerdo con el contexto histórico geográfico y social.

Cabe destacar que el estudio de Torres (2020), la música a lo largo del tiempo ha desafiado los intereses de sociedad, pues se ha adaptado a las circunstancias, llevando a explorar nuevos conocimientos mediante los diferentes contextos musicales que den pie al crecimiento personal, profesional, dentro de un marco cultural social de cada lugar particular.

Durán, (2024) realizó la tesis doctoral titulada: **Músicas tradicionales latinoamericanas en la formación del profesorado de música en Chile: Contribuciones en el ámbito de la creación musical**, en la Universidad Autónoma de Barcelona (Programa de Doctorado en Educación). Objetivo general que orientó su tesis fue: Analizar los géneros musicales tradicionales latinoamericanos para su utilización educativa, y explorar cómo su incorporación puede promover la creación musical dentro de la formación de profesorado de música en Chile. La metodología fue bajo el enfoque paradigmático cualitativo, con bases en el análisis teórico y práctico de los diversos géneros musicales tradicionales en Latinoamérica; en cuanto a los informantes claves se tomaron como criterios de selección casos en contextos formativos de profesorado en Chile. Para la validación de propuesta didáctica fue mediante el juicio de expertos. Como técnica e instrumentos se utilizó la revisión bibliográfica, observación, entrevistas con docentes, y talleres de creación musical.

Los hallazgos en esta investigación doctoral reflejan que se debe incorporar la música tradicional latinoamericana para contribuir de manera significativa al desarrollo de habilidades musicales como ritmo, melodía entre otros. Asimismo, se encontraron que existen características propias de estos géneros (variedad tímbrica, ritmos diversos, formas musicales comunitarias) favorecen una pedagogía más participativa y una mayor vinculación con identidad cultural. La tesis concluye que la formación del profesorado en educación musical en Chile debe incorporar sistemáticamente las músicas tradicionales latinoamericanas no solo como contenido cultural, sino como vectores metodológicos de la creación musical.

Asimismo, García, y Morales, (2021) desarrollan la tesis doctoral: **Fernando palacios y la educación musical, un modelo de concierto pedagógico. Estudio biográfico narrativo** de la Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Departamento de Música. El Objetivo general fue: Establecer un modelo de concierto pedagógico

basado en la obra y las prácticas educativas de Fernando Palacios, y evaluar cómo ese modelo puede servir de precedente y objeto de réplica para la enseñanza musical en educación primaria. La metodología se enmarcó dentro del enfoque cualitativo, se basa en un estudio biográfico narrativo, es decir, investigación histórica, documental. Como técnica se aplicó la entrevista, el análisis de producciones artísticas, repertorio, prácticas de conciertos pedagógicos. El proceso de análisis permitió la reconstrucción cronológica y valoración de componentes pedagógicos presentes en los conciertos de Palacios. Los hallazgos reflejan que Fernando Palacios desarrolló un género de concierto pedagógico que integra música en vivo, narrativa, adaptación al público infantil de primaria, fomento de escucha activa, participación y sensibilización musical, esto llevó a la construcción de un modelo pedagógico ha tenido repercusión en auditorios educativos, y su influencia se extiende en experiencias docentes que valoran no solo la ejecución, sino la experiencia estética, emocional y comunitaria de la música.

Las autoras llegan a la conclusión que la aplicación del modelo de concierto pedagógico de Palacios se presenta como una estrategia replicable para enriquecer la práctica educativa musical en educación primaria, favoreciendo la escucha musical en vivo, fomentando la participación del alumnado y acercando la música al contexto cotidiano del estudiante. De igual manera se recomienda la necesidad de incorporar este modelo en formación docente, tanto como parte de la formación inicial como continua, para fortalecer competencias de mediación estética, sensibilidad auditiva, integración entre teoría y práctica.

En el ámbito nacional, Rueda, (2020) lleva a cabo la investigación doctoral: **Incidencia de la música en la transformación social y la construcción de paz en el territorio rural de Catambuco (Nariño - Colombia)** en la Universidad EAFIT. El propósito de la tesis buscó comprender los significados construidos a partir de la música como eje de transformación social para la paz en la comunidad rural de Catambuco, ubicada en el departamento de Nariño, Colombia. La metodología que orientó la tesis fue bajo el enfoque cualitativo con un paradigma interpretativo y fenomenológico, este permitió la exploración de experiencias y percepciones de los participantes en relación con la música y su impacto en la comunidad. En cuanto a las técnicas se usaron las entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observación participante para recopilar datos de primera mano. Los informantes clave lo conformaron niños, jóvenes y adultos involucrados en actividades musicales comunitarias, lo que permitió obtener una visión completa de la incidencia de la música en la transformación social y la construcción de paz en Catambuco.

En cuanto a los hallazgos, estos develan que la música desempeña un papel significativo en el desarrollo de la cohesión social y el fortalecimiento de la identidad cultural en la comunidad de Catambuco. Otro aspecto importante fue la participación en actividades musicales colectivas, acciones que facilitaron la creación de espacios de encuentro y diálogo, promoviendo valores sociales como: solidaridad, respeto y colaboración entre los miembros de la comunidad. Se concluyó que la música, cuando se integra de manera efectiva en las dinámicas comunitarias, puede ser una herramienta eficaz para la evolución social y la construcción de paz en contextos rurales. Igualmente se destacó la importancia de apoyar y promover iniciativas musicales comunitarias como medios para fortalecer el tejido social, preservar la identidad cultural y fomentar entornos pacíficos y colaborativos.

Acosta, (2023) realizó la tesis doctoral: **La Educación Musical: Una Mirada Curricular y Pedagógica de las Experiencias de Formación en Instituciones Educativas de Duitama-Boyacá** en la Universidad Santo Tomás (Colombia). El objetivo general fue: Analizar cómo las experiencias de formación musical en instituciones educativas de Duitama (Boyacá, Colombia) evidencian transformaciones curriculares y pedagógicas, con el fin de entender las prácticas, los retos, las condiciones institucionales y el impacto educativo de dichas experiencias dentro del currículo formal de educación musical. La metodología adoptada se caracterizó bajo el enfoque paradigmático cualitativo, con un diseño de campo, los informantes clave estuvieron conformados por las instituciones educativas de Duitama específicamente con los programas de educación musical. Las técnicas utilizadas fueron la entrevista, la observación de clases, revisión documental del currículo institucional para poder hacer una triangulación mediante el análisis curricular y pedagógico comparativo entre las experiencias del docente.

Los hallazgos de la tesis doctoral reflejan la existencia de varias maneras de entender y aplicar la educación musical en el currículo, por ejemplo, algunas instituciones cuentan con más recursos, docentes especialistas, infraestructura adecuada, mientras otras enfrentan limitaciones significativas. En cuanto a las prácticas pedagógicas musicales están mediadas por las condiciones institucionales, el apoyo administrativo, la formación docente y las oportunidades de participación estudiantil. Por último, lo referido a las transformaciones curriculares se producen cuando hay liderazgo institucional, así como por la voluntad política de la localidad, y si el currículo lo permite por la flexibilidad, se pueden incorporar elementos culturales, incentivar la participación comunitaria, y metodologías ajustadas.

Concluyen la investigación argumentando que la educación musical, puede ser significativa, se va a requerir no sólo de currículo formal establecido, sino de condiciones contextuales favorables: formación docente sólida, dotación, infraestructura, apoyo institucional. En el mismo orden de ideas, las políticas educativas nacionales deben contemplar, en sus lineamientos, mecanismo de apoyo para las instituciones con menos recursos, estímulos para que el currículo musical sea contextualizado, con participación territorial, comunitaria.

Ochoa, (2022) realizó la tesis doctoral: **Lineamientos para la educación musical superior a partir de las vidas y obras de Justo Almario y Antonio Arnedo. Una propuesta aplicada al área de saxofón del Conservatorio Adolfo Mejía (Cartagena, Colombia).** En la Universidad de Antioquia para obtener el grado de doctor en Artes, Facultad de Artes. El propósito de su investigación fue: Construcción de lineamientos pedagógicos para la educación musical a nivel superior en el área de saxofón en el contexto colombiano y las músicas populares. La metodología adoptada fue bajo el enfoque cualitativo, con un corte interpretativo y biográfico-musicológico. Emplea un enfoque de estudio de caso múltiple (las vidas/obras de dos músicos) combinado con análisis documental, entrevistas en profundidad y análisis de obras musicales; el marco teórico articula el modelo ecológico de Bronfenbrenner con la noción de mundos del arte de Becker, para situar la trayectoria individual en contextos macro, meso y micro.

Los hallazgos se reflejan en primer lugar que las prácticas formativas que predominan son del modelo conservatorio (originario de Europa) mostrando una desconexión con la música popular y prácticas creativas locales, situación que limita la formación en contexto como Cartagena. En cuanto al análisis bibliográfico o documental, se verificó una trayectoria formativa y estética entre compositores del jazz con estrategias de aculturación, llevando a la construcción de modelos híbridos con profesionalidad musical. En consecuencia, la tesis doctoral desarrolló propuestas concretas de lineamientos curriculares y didácticos para el área de saxofón aplicables al Conservatorio Adolfo Mejía, incluyendo sugerencias sobre repertorio, prácticas evaluativas y relaciones institución-comunidad.

Antecedentes Históricos o Recorrido Diacrónico

El recorrido diacrónico de la música en Colombia abarca una amplia gama de estilos y tradiciones que han evolucionado a lo largo del tiempo, influenciados por la diversidad cultural del país. Aquí tienes un resumen de este recorrido:

Música Precolombina: Antes de la llegada de los españoles, las diversas culturas indígenas de Colombia tenían sus propias tradiciones musicales, que incluían instrumentos como tambores, flautas y maracas. Estas músicas estaban vinculadas a rituales religiosos, celebraciones y eventos sociales.

Colonización Española: En el XVI, los primeros españoles llegaron al continente americano, en esa época se introdujeron nuevos estilos musicales europeos, como villancicos, danzas y formas religiosas. Sin embargo, estos estilos se mezclaron con las tradiciones musicales indígenas y africanas, dando origen a nuevas formas musicales en la época colonial.

Música Folclórica y Tradicional: A lo largo de los siglos, las diferentes regiones de Colombia han desarrollado sus propias formas de música folclórica y tradicional, como el bambuco, el pasillo, el currulao, el vallenato, la cumbia y el joropo. Estos estilos reflejan la diversidad étnica y cultural del país y son una parte importante de la identidad nacional.

Influencias Africanas: La música africana también ha tenido una gran influencia en la música colombiana, especialmente en la región del Pacífico. El currulao, por ejemplo, es un estilo musical que se originó en las comunidades afrocolombianas y emplea instrumentos como el tambor y la marimba.

Siglo XX: En el siglo XX, la música colombiana experimentó un mayor desarrollo y difusión, gracias a la radio, la televisión y la grabación comercial. Se establecieron géneros como el vallenato, que se popularizó a nivel nacional e internacional, así como la salsa, que tuvo un gran impacto en ciudades como Cali.

Música Moderna y Contemporánea: En las últimas décadas, la música colombiana ha seguido evolucionando con la incorporación de elementos de géneros musicales de talla internacional como: rock, pop, hip-hop y electrónica. Artistas colombianos como Shakira, Juanes y Carlos Vives han logrado reconocimiento internacional, llevando la música colombiana a audiencias globales.

A lo largo de este recorrido, la música en Colombia ha sido una expresión vital de la identidad cultural y la diversidad del país, fusionando influencias indígenas, africanas, europeas y modernas en una rica y variada tradición musical. Fue hasta finales del siglo XIX, se confirman instituciones culturales destacándose la música, fue para este momento que en Bogotá se crea el antecedente del actual Conservatorio Nacional de Música, la Academia Nacional de Música; cabe destacar que esta fue la primera institución colombiana de educación musical formal, que en 1934

pasa a ser el conservatorio de la Universidad Nacional de Colombia (Barriga y Pérez en Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2010).

Fundamentación Historiográfica

Los registros históricos encontramos, señalan que la educación musical tiene su origen en la enseñanza de los intérpretes en los hogares, estos solo se dedicaban a niños y jóvenes que en realidad mostraran un talento y eran muy selectivos, los maestros de música eran empíricos y transmitían este arte por medio de imitación, de allí es como en Europa aparecen los primeros conservatorios, los cuales mejoraron el aprendizaje musical por medio de los maestros que enseñaran la teoría y ya con esto pasó a ser una práctica profesional, estas eran escuelas donde se enseñaba la interpretación de los instrumentos y la lectura musical, la necesidad de profesionalizar este arte produjo las primeras universidades con el fin de dar un título que los acreditara.

En Colombia desde 1882 se inició la primera Escuela de Música Nacional, pero el 12 de febrero de 1942 por la ordenanza número 59942, fue creado el primer Conservatorio Nacional de Música en Bogotá, en el año 1936 se integra a la actual Universidad Nacional de Colombia, este ha logrado formar grandes maestros en la historia musical del país, pero más adelante ven la necesidad de crear una carrera profesional integrándola a las diferentes universidades, la cual se realiza en 10 semestre obteniendo los títulos de maestros en música o licenciados en artística con énfasis en música, estos profesionales buscan desenvolverse como intérpretes de los diferentes instrumentos, docentes de universidades, docentes de instituciones educativas en primaria y bachillerato, directores de orquesta, directores corales e integrantes de agrupaciones musicales.

Es importante resaltar la evolución de la educación musical en Colombia para entender de donde radica el problema que acoge esta investigación, ya que podemos entender que a pesar de la formación que se presentan en las diferentes instituciones, entendemos que no es la necesaria para que los profesionales se desenvuelvan en los diferentes cargos que aspiran a ejercer y que en parte es una dificultad que encontramos en todo el país, pero debido a la investigación la vamos a focalizar en el departamento del Huila, logrando realizar un análisis de la información y generando que aspectos positivos y negativos se han presentado en la práctica pedagógica.

Historia de la evolución de la educación musical en Colombia y el currículo

La educación musical en Colombia tiene su historia evolutiva, pues su recorrido educativo devela un desplazamiento gradual desde prácticas formales centradas en conservatorios y modelos europeos hacia intentos contemporáneos de articulación curricular que reconozcan la diversidad cultural y la función social de la música. De esta manera, el adoptar los modelos europeos, se describe que no responde a una linealidad, sino al contrario, se caracteriza por marcadas discontinuidades institucionales, asimetrías en el acceso y tensiones entre la musicología académica y las prácticas comunitarias (Monroy, 2004/2005).

En la línea del tiempo se aprecia que durante finales del siglo XIX y las primeras décadas del XX, la educación musical en contextos urbanos —particularmente en Bogotá— estuvo vinculada a instituciones formales (conservatorios, academias privadas) en este proceso se reproducían repertorios y pedagogías eurocéntricas; lo que llevó a que dichas instituciones configuraron un currículo tácito orientado a la notación, la teoría y la ejecución instrumental en tradiciones occidentales, lo cual limitó la incorporación de saberes musicales populares y de comunidades afro e indígenas (Monroy, 2004/2005). Este origen explica, en gran medida, la persistente descontextualización curricular que críticos posteriores han señalado.

En segundo lugar, la formación de docentes y la institucionalización de la enseñanza musical en niveles básicos y medios mostraron un desfase entre las competencias musicales técnicas y las competencias pedagógicas exigidas por un currículo escolar integrado. Investigaciones sobre formación docente registran una tendencia a reproducir modelos conservatoriales en la educación superior, en detrimento de estrategias formativas orientadas a la educación artística como proceso integrador y contextualizado (Ortiz Castro, 2006; Tovar, 2008). Por tanto, la evolución curricular no sólo implica la inclusión de contenidos, sino la reconceptualización de cómo formar educadores musicales capaces de mediar entre saberes técnicos y dimensiones sociales de la música.

En tercer lugar, las políticas públicas han jugado un papel ambivalente. Por un lado, el Plan Nacional de Música para la Convivencia (PNMC), desde su formulación en la primera década del siglo XXI, consolidó la idea de la música como herramienta de cohesión social, reconocimiento cultural y política pública. No obstante, la implementación del PNMC y otras orientaciones pedagógicas han enfrentado retos de sostenibilidad e inequidad territorial que limitan su impacto en los currículos locales (Ministerio de Cultura / DNP, informes del PNMC). En consecuencia, el

currículo nacional ha intentado integrar lineamientos y orientaciones para la educación artística, pero su traducción a prácticas escolares sigue siendo desigual.

Además, desde una perspectiva crítica y poscolonial, estudios recientes han problematizado la persistencia de un currículo hegemónico que marginaliza las músicas colombianas y los repertorios territoriales. Investigaciones sobre colonialidad y currículo muestran que la inclusión de músicas afrocolombianas, indígenas y campesinas en el currículo ha sido parcial y frecuentemente simbólica, obligando a repensar los contenidos, las metodologías y las fuentes de legitimidad musical en la escuela (Salinas-Arias, 2020/2022). Este enfoque exige, por tanto, políticas curriculares que reconozcan la pluralidad sonora como eje pedagógico y no como un mero anexo folclórico.

Metodológicamente, la transformación curricular demanda tres cambios convergentes: (a) redefinición epistemológica de qué contar como conocimiento musical legítimo en la escuela; (b) reorientación formativa de los profesores hacia pedagogías praxiales y contextualizadas; y (c) articulación interinstitucional entre cultura y educación para garantizar recursos, formación continua y evaluación pertinente. En términos prácticos, ello implica diseñar unidades didácticas que integren prácticas comunitarias, enseñanza de repertorios locales y proyectos transversales que articulen música con memoria y territorialidad —acciones que requieren tanto lineamientos nacionales como adaptaciones locales.

Finalmente, desde una visión prospectiva, la educación musical en Colombia se encuentra en un punto de inflexión: la nueva formulación del PNMC (2025–2035) y las orientaciones pedagógicas ministeriales abren posibilidades para consolidar un currículo más inclusivo y democrático; sin embargo, el éxito dependerá de la capacidad de transformar estructuras formativas, financiar procesos y legitimar saberes sonoros diversos en la escuela (Ministerio de Cultura/PNMC). En consecuencia, el desafío académico y profesional es construir currículos que sean técnicamente rigurosos, pedagógicamente pertinentes y culturalmente legítimos —una tarea que requiere diálogo entre musicólogos, pedagogos, comunidades y hacedores de política.

En síntesis, la historia de la educación musical en Colombia y su currículo refleja una transición de modelos importados hacia demandas de contextualización y justicia cultural. Para avanzar, se requiere una reescritura curricular fundamentada en evidencia académica, formación docente transformadora y políticas públicas sostenibles que reconozcan la música no sólo como disciplina artística, sino como derecho cultural y herramienta educativa para la convivencia democrática.

Fundamentos conceptuales

En los fundamentos conceptuales encontramos varias teorías que sustentan la investigación, esta con el fin de fortalecer la credibilidad de esta y relacionar los diferentes teóricos con la práctica pedagógica fundamentada en esta tesis.

Émile Dalcroze

Podemos citar a Émile Jaques-Dalcroze, expresa la importancia que en las escuelas y colegios se imparta educación musical, para los docentes, quienes nos muestra que antes de enseñar la teoría musical debemos enamorar al niño por la música y esto se logra trabajando con el primer instrumento que es el cuerpo, este fortalece las dificultades de aprendizaje que el niño presenta en las diferentes asignaturas, un ejemplo en las matemáticas cuando un niño lleva el compás, está contando y jugando rápidamente con los números, cuando el niño canta fortalece la dicción y el vocabulario, en la parte social hablamos de la historia de la música que va unida a la historia universal, entre otras.

Zoltán Kodály

Nace en Hungría el 16 de diciembre de 1882 y fallecer en Budapest, 6 de marzo de 1967), su trabajo fue el desarrollo de un método cuyo propósito es hacer más accesible el aprendizaje musical infantil y minimizar las dificultades que surgen en los primeros acercamientos a un instrumento. Su modo de enseñanza, se basó principalmente en el canto coral y en la recuperación de canciones tradicionales. A través del canto, los estudiantes aprenden a leer y escribir música, lo que les prepara para luego interpretar esas mismas melodías con instrumentos. Cabe destacar que, Kodály consideraba la voz como un recurso principal en la formación musical; asimismo, hizo énfasis que muchas canciones infantiles comparten estructuras rítmicas y melódicas similares, esto facilita una experiencia de aprendizaje más concreta y efectiva.

Educación musical: Conceptualización

La educación musical desde la mirada epistemológica se configura desde el área de la interdisciplinariedad, es decir, va más allá de la simple transmisión de técnicas, destrezas y teoría

sobre la música, aquí se busca llegar a la reflexión conceptual, pedagógica, estética y social. Si bien, es cierto que su estudio demanda un abordaje amplio y complejo por la convergencia de múltiples posturas teóricas que abarcan lo tradicional y lo moderno para poder dar respuesta a lo que hoy significa educar musicalmente en el siglo XXI.

Desde este marco actual, la formación del conocimiento musical se visualiza como pluriverso y situado, esto implica que el docente dese asumir una postura que supere visiones centradas en la tradición europea académica y conversatorias para abrir diálogos con epistemologías populares y locales (Castro y Shifres, 2020). Considerando lo dicho, la educación musical adquiere un carácter formativo, pues no solo se trata de preparar interpretes calificados, también se busca constituir sujetos críticos, creativos y comprometidos culturalmente con su entorno social (Castaño, 2024).

Para ampliar la definición de la educación musical, desde la mirada epistemológica, esta se vincula y es legitimada con el conocimiento. Cabe mencionar que tradicionalmente, la música se concibió desde sus inicios desde el plano ontológico, es decir, como un objeto sonoro, o texto, que debía ser interpretado con fidelidad a lo indicado. Sin embargo, actualmente se reconoce la música como una acción, práctica corporal, experiencia situada, así como social (Casas-Mas, Pozo y Montero, 2022). Esto puede verse como un cambio de paradigma que implica asumir que el conocimiento en esta área va más allá de la partitura escrita o del dominio técnico, sino que constituye una acción performativa, en la improvisación, en la interacción y en la memoria corporal de quien la ejecuta. Por tanto, la educación musical se configura dentro de un contexto de saberes que se co-construye entre los sujetos, entorno y repertorios de manera dialógica y experiencial (Pacheco-Costa, Roa-Trejo y Guzmán-Simón, 2025).

Ahora, profundizando en la conceptualización de la educación musical, desde la mirada pedagógica y didáctica, se articulan metodologías que responden a la diversidad de estudiantes, intereses y contextos sociales como culturales. En cuanto a la didáctica en la música, esta se comprende como ese conjunto de estrategias mediadoras en la enseñanza y el aprendizaje, pues la evolución ha dejado a un lado los modelos rígidos centrados en imitar e incursionar en enfoques más abiertos, creativos y generen experiencias. Para Castaño (2024) la enseñanza de la música requiere considerar las habilidades instrumentales como bases formadoras, así como la comprensión del fenómeno musical como parte de la experiencia; todo esto implica integrar la teoría y la práctica con la improvisación y reflexión crítica en un solo proceso.

Para Pacheco – Costa y otros (2025) en la enseñanza de la música es importante el uso de la lúdica y la experiencia, que permitan a los estudiantes sobre todo en educación primaria explorar las diferentes dimensiones de la música desde el contexto escolar, para potenciar la creatividad, pensamiento divergente, así como la autonomía del aprendizaje. Aquí la importancia de la didáctica de la educación musical, pues al estar vinculada con las pedagogías activas y participativas, el docente desempeña un rol de mediador cultural, en vez de ser un transmisor de conocimientos musicales; este giro metodológico en la enseñanza y aprendizaje favorece los procesos educativos.

El mismo orden de ideas, otro aspecto importante en la construcción del concepto de la educación musical es la dimensión sociocultural, tal como se ha venido manifestando, la música es un fenómeno social y cultural; por tanto, desde esta perspectiva la educación musical tiene como propósito no solo la transmisión de repertorios, sino el fortalecimiento de las identidades colectivas de los sujetos, así como la promoción e inclusión que favorezcan el dialogo intercultural. Para Tobo-Mendivelso y Rodríguez-Benavides (2023) reflejan en sus investigaciones que los programas de formación profesional en Colombia han debido de replantear criterios de legitimación, tome de voz activa a las trayectorias de músicos provenientes de contextos no académicos, el tomar este tipo de referencias supone el reconocer explícitamente los saberes comunitarios y populares como parte del acervo cultural del país.

En consecuencia, la educación musical se concibe como una práctica pedagógica integral, cuyas dimensiones epistemológicas, pedagógicas y socioculturales, develan que la música no es un simple objeto sonoro, sino una experiencia humana y comunitaria que permite la construcción de identidad, competencias y valores sociales.

Fundamentos del método Kodaly:

El método Kodály se basa en ver que el aprender música sea un proceso natural y accesible, sobre todo para los niños en educación primaria. El inicio de este método es el canto, acompañado de gestos con las manos que ayudan a visualizar los sonidos (esto se conoce como fononimia). Este método se caracteriza por la conectividad entre la música y la vida diaria, Trabajar con esta contextualización permite la vinculación del contenido nuevo con el entorno. En líneas generales, los fundamentos del método Kodaly se caracterizan en:

- Se adapta al ritmo de aprendizaje de cada estudiante, reflejando respeto en su proceso y estilo para aprender.
- Como su base son fragmentos de las canciones folclóricas, juegos y música en la lengua materna del estudiante, conduce a un aprendizaje más cerca a la realidad y significativo. Para seguir con la introducción de los cantos de otras culturas.
- Un aspecto positivo es su enseñanza para leer y escuchar música usando el solfeo rítmico (para entender las figuras rítmicas) y el solfeo melódico (para identificar las notas mediante sílabas como do, re, mi, etc.).
- Utiliza señales con las manos para representar las notas y sus relaciones. Por ejemplo, la nota “Do” se muestra con un puño cerrado, y la altura de la mano indica si el sonido es más grave o agudo.
- Favorece la memoria musical a través de la repetición, lo que ayuda a afinar el oído y desarrollar una audición interna sólida. (Kodály, 1988)

Ventajas del método Kodaly.

Desde una perspectiva pedagógica-musical contemporánea, el método Kodály se erige como una estrategia integral que potencia el aprendizaje musical de forma progresiva, lúdica y culturalmente situada. Este enfoque, formulado por el compositor húngaro Zoltán Kodály, se basa en la premisa de que la música debe ser tan accesible como la lengua materna, iniciando el aprendizaje mediante canciones infantiles y repertorios tradicionales del contexto sociocultural del estudiante (Houlahan y Tacka, 2020).

Entre las ventajas más significativas de este método destaca su naturaleza intuitiva y multisensorial, la cual permite tanto al docente como al discente experimentar la música desde una perspectiva vivencial. De esta manera, se estimulan no sólo las competencias musicales, sino también habilidades transversales como la lectura, la escritura y la expresión corporal, integrando lo cognitivo con lo afectivo y lo social (Cohen y Gangi, 2022), es decir, se permite elevar el nivel cognitivo del estudiante en diferentes áreas del saber.

Cabe destacar que este método lleva a una progresión desde lo concreto (canciones populares) hacia lo abstracto (teoría musical), facilitando una apropiación significativa del conocimiento, respetando el ritmo individual de los estudiantes. También, se promueve la

construcción de la identidad cultural a través de la exploración del folclore musical autóctono, lo cual constituye una base para luego abordar músicas de otras culturas, fomentando el diálogo intercultural y el respeto a la diversidad (Jorgensen, 2021).

Ahora, desde el punto de vista socioafectivo, el método Kodály beneficia la cooperación y el desarrollo de habilidades sociales, pues que se apoya en dinámicas grupales en las que el juego, el canto y la interacción con instrumentos permiten a los niños aprender de forma colaborativa, fortaleciendo el sentido de pertenencia y comunidad (Abril y Gault, 2020). Tal como se menciona el establece la relación de vinculación, colaboración e interacción, facilita el aprendizaje.

Por otra parte, si bien el postulado teórico hace referencia a Carl Orff como precursor del método Kodály, es pertinente aclarar que Orff desarrolló un método independiente y complementario, conocido como "Orff Schulwerk", el cual también hace énfasis en la participación activa a través de la voz, el movimiento corporal, la percusión y la improvisación. Este enfoque estimula al estudiante a explorar aspectos fundamentales de la música tales como el ritmo, la armonía y la melodía, desde una metodología activa, concretada y experimental (Goodkin, 2020). Aunque existe similitud con el método Kodály, es necesario aclarar las diferencias. A modo de síntesis, ambos métodos de Kodály y de Orff, comparten principios humanistas y constructivistas que sitúan al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, promoviendo una educación musical integral que va más allá del conocimiento técnico para incidir en el desarrollo emocional, social y cultural del individuo.

Las ventajas más destacadas del método Kodaly son:

Comienza mediante el aprendizaje práctico a través de las canciones infantiles para llegar a un conocimiento teórico de la música. Se sirve de la música tradicional del país en el que se encuentran, pretendiendo que el aprendizaje musical se realice al tiempo que el de la lengua materna. Una vez asimilada la música de su cultura se pasa al conocimiento de otras culturas. Se fomentan las relaciones sociales, ofreciendo a los niños utilizar los instrumentos con los demás, en grupo es una metodología lúdica y motivadora.

Carl Orff. El precursor de este método fue Carl Orff, un compositor y pedagogo alemán que diseñó en 1930 un método de enseñanza de la música con el que se obtuvieron buenos resultados en los estudiantes. Dicha metodología sigue utilizándose en la actualidad. El método Orff consiste en el aprendizaje y enseñanza de la música mediante el uso de la voz, el cuerpo y el

baile, realizando una serie de actividades motivadoras y que fomentan la participación y experimentación del alumnado para trabajar diferentes aspectos de la música (ritmo, armonía, melodía, timbre, forma y dinámica).

Aspectos fundamentales que caracterizan esta metodología Kodály

El enfoque Kodály, visto desde una perspectiva metodológica centrada en el aprendizaje de la música, su fundamento parte del proceso formativo a través de las experiencias prácticas y sensoriales, especialmente mediante la interpretación de canciones populares infantiles, lo cual facilita un movimiento natural hacia la comprensión de los principios teóricos del lenguaje musical (Houlahan y Tacka, 2020). Considerando este fundamento, la secuencia pedagógica evidencia una orientación constructivista, donde el conocimiento se construye a partir de lo vivencial, lo familiar y lo culturalmente situado.

Asimismo, una de las fortalezas del método se establece en su énfasis en el repertorio tradicional autóctono, pues este permite a los aprendices interiorizar simultáneamente los códigos de la música y de la lengua materna, en un proceso paralelo de alfabetización musical y lingüística. Por otro lado, una vez comprendido lo autóctono se puede dar acceso a repertorios extranjeros para promover el desarrollo de competencias interculturales y de apreciación estética global (Jorgensen, 2021).

Cabe destacar que este método resalta el desarrollo de la creatividad como una capacidad inherente al ser humano, anticipando no únicamente los resultados o productos del aprendizaje, sino los procesos de exploración, descubrimiento y experimentación que permiten a cada estudiante construir sentido desde su corporalidad, sensibilidad y contexto (Goodkin, 2020). Por ello, cuando se hace alusión a las representaciones artísticas, si bien forman parte del itinerario formativo, no se erigen como fin último, sino como una manifestación transitoria de un proceso más amplio de crecimiento y expresión personal.

Considerando los anteriores planteamientos, desde la perspectiva educativa otorga un lugar céntrico al autoconocimiento, promoviendo un vínculo entre el sujeto y la música que fortalece su identidad, autoestima y conciencia de sí. Por ello, el autor afirma que, a través del hacer musical, el estudiante no solo aprende contenidos técnicos, sino que se descubre, se escucha y se transforma (Abril y Gault, 2020). Así, el método Kodály, también contribuye al desarrollo de competencias comunicativas, mejorando la expresión verbal, corporal y emocional, al tiempo que se refuerzan

actitudes de respeto, empatía y convivencia que son esenciales para la vida en sociedad. De esta manera, la educación musical se convierte en una herramienta formativa integral, que articula la dimensión estética, ética, lingüística y cultural del aprendizaje (Jorgensen, 2021).

¿Cómo aplicar el método Orff?:

Desde la perspectiva de una pedagogía musical centrada en la experiencia y en la expresión integral del sujeto, desde la teoría se han desarrollado diversas estrategias didácticas que permiten operacionalizar los principios del método Orff y de otros enfoques afines en la práctica, priorizando el cuerpo, el movimiento, la voz y el juego como medios legítimos de construcción del conocimiento musical (Goodkin, 2020; Jellison, 2021). Cada una de estas actividades va más allá de la búsqueda desarrollar habilidades técnicas, sino también fomentar la conciencia rítmica, la creatividad, la colaboración y el reconocimiento de la música como un lenguaje universal.

Dentro de este método, una de las dinámicas más significativas consiste en asociar el ritmo con el movimiento corporal, donde los estudiantes, de manera secuencial, ejecutan instrumentos como el xilófono o el triángulo, mientras sus compañeros acompañan el pulso con gestos corporales coordinados como, por ejemplo: giros, pasos o chasquidos de dedos, es decir, se sigue un patrón rítmico (Abril y Gault, 2020). En el mismo orden de ideas, otro ejercicio integrador del método Orff, se basa en la ejecución de canciones populares, combinando el canto con la percusión corporal, es decir, utilizando el propio cuerpo como instrumento sonoro. Esta técnica permite que el estudiantado reconozca la relación entre el ritmo, la melodía y el movimiento, al tiempo que se vigoriza la expresividad y la conexión cultural con el repertorio (Cohen & Gangi, 2022).

Considerando el desarrollo de este método, una práctica particularmente valiosa desde una mirada narrativa y constructivista es la denominada historia sonora, esta se concibe desde el aula como la organización en grupos y cada uno asocia un instrumento a una palabra clave. Esta estrategia, permite a lo largo del relato, que los estudiantes intervienen al identificar dichas palabras, generando una interpretación colectiva donde el ritmo y la sincronía permiten dar vida al cuento musical. Esta dinámica fomenta no solo la escucha y la atención, sino también la memoria auditiva, el trabajo colaborativo y el pensamiento asociativo (Jorgensen, 2021).

Ahora, la aplicación de este método, visto desde el punto de vista epistemológico y psicopedagógico, estas propuestas encuentran fundamento en el pensamiento de Abraham Maslow, quien, desde su teoría de la motivación humana, sugiere que todo proceso de aprendizaje

debe considerar la jerarquía de necesidades del ser humano. Según Maslow, los individuos solo pueden autorrealizarse cuando se han satisfecho sus necesidades fisiológicas, de seguridad, afecto, estima y logro personal (Maslow, 2019) Ver figura 1.

En este sentido, tal como lo postula Orff, la pedagogía musical activa no solo responde a una dimensión técnica o expresiva, sino que atiende también al bienestar integral del niño, reconociendo que cada estudiante llega al aula con condiciones distintas de desarrollo y que el rol del docente es configurar experiencias que despierten su interés, respeten su singularidad y estimulen su desarrollo global (Saarikallio, 2019). Por ello, la música se convierte en una vía privilegiada para acceder al mundo emocional, social y cognitivo del niño, permitiendo un aprendizaje sensible, significativo y transformador.

Figura 1.

Pirámide de Maslow



En esta investigación también encontramos los diferentes conceptos que sustenta esta tesis doctoral y nos ayudan a entender más las diferentes teorías:

Constructo: Construcción teórica para comprender un problema determinado.

Diagnóstico: se concibe como un procedimiento ordenado, sistemático, para conocer, para establecer de manera clara una circunstancia, el primer paso es la observación y obtener datos concretos. El realizar este diagnóstico lleva siempre una evaluación, es decir, a una valoración de acciones en relación con objetivos. Etimológicamente, el término incluye en su raíz el vocablo griego ‘gnosis’, que significa conocimiento.

Didáctica: Conceptualmente es la disciplina de carácter científico-pedagógica enfocada en cada una de las etapas de enseñanza y aprendizaje. En otras palabras, es la rama de la pedagogía que permite abordar, analizar y diseñar los esquemas y planes destinados a plasmar las bases de cada teoría pedagógica.

Música: Sucesión de sonidos modulados para recrear el oído; Arte de combinar los sonidos de la voz humana y/o de los instrumentos.

Lenguaje: en esta investigación se concibe como el conjunto de sonidos articulados con que el hombre manifiesta lo que piensa o siente.

Herramientas Pedagógica: Se percibe como aquellos recursos y estrategias utilizados por los docentes para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Estas herramientas no solo ayudan a formar conocimientos, sino que también fomentan el desarrollo de habilidades y competencias en los alumnos.

Educación Rural

La educación es un pilar fundamental en la sociedad, y más cuando se trata de espacios rurales, en estos ambientes la educación rural se constituye como un campo de estudio cargado de características pedagógicas particulares que configuran un andamiaje entre lo tradicional, lo moderno y las políticas educativas. Partiendo de esta idea, la conceptualización de la educación rural no puede limitarse solo a una visión compensatoria para zonas geográficas apartadas, al contrario, se comprende como un entramado cultural, social y epistemológico donde convergen prácticas educativas contextualizadas, así como necesidades formativas específicas de las comunidades campesinas e indígenas por mencionar algunas.

Ahora desde la postura literaria, Ramírez y Calderón (2020) manifiestan que este tipo de educación, responde a un ámbito clave, la cual debe garantizar la equidad social y la justicia educativa, pues históricamente no se daba repuesta a estos sectores marginados. Por tanto, desde la perspectiva epistemológica, hablar de educación rural, se concibe como una práctica pedagógica situada, construida desde el dialogo de saberes y vinculada a los procesos de territorialidad, es decir, responde al contexto rural, puesto que no solo se trata de llevar un currículo urbano a lo rural, sin configurar una educación desde la cosmovisión del campo y promover un conocimiento endógeno, holístico y comunitario. Para García y Medina (2021) la educación rural debe estar inscrita desde la perspectiva intercultural y decolonial, partir de los saberes campesinos y

ancestrales y no verlos como conocimientos inferiores, sino complementarios al conocimiento científico.

Esta complementariedad se vincula con la parte social y cultural, pues en la educación rural la articulación de los procesos de identidad y pertinencia comunitaria son fundamentales para formar conocimiento dentro de las políticas educativas. De acuerdo con Pulido y Torres (2022), en contextos rurales el trabajar con proyectos pedagógicos, van más allá del cumplimiento de una función escolar, sino se ven como ese fortalecimiento del tejido comunitario al vincular la escuela con la parte agrícola, las cultura y la dinámica social del sector; todo esto implica reconocer que la escuela rural no está aislada del entorno, sino que se percibe como se nodo en la red de las relaciones e interacciones comunitarias.

Políticas Públicas Educativas en Colombia

Proyecto CRECE

En este contexto, la denominación “Proyecto CRECE” aparece en múltiples experiencias locales (memorias, informes municipales, productos académicos) como iniciativa orientada al fortalecimiento de proyectos institucionales o comunitarios que promueven aprendizajes, pertinencia territorial e inclusión educativa. Dichas experiencias son heterogéneas: algunas son proyectos escolares con énfasis en identidad local y proyectos pedagógicos (por ejemplo, “Proyecto CRECE VERGEL”), otras son procesos de formación para población específica (p. ej. transferencia metodológica en iniciativas sociales como “Crece Mujer”) y otras funcionaron como estrategias de articulación entre instituciones y universidades (informes de universidades y alcaldías). Desde una lectura crítica, esta diversidad implica que “CRECE” se ha configurado más como una marca-función local que como un programa nacional estandarizado (U. de Antioquia — Reto CRESE; informes municipales).

Por lo tanto, si entendemos el Proyecto CRECE conforme a su descripción —es decir, una iniciativa que el Ministerio o las Entidades Territoriales apoyan, mediante el PTA, para generar recursos a proyectos conformados en las instituciones educativas y fortalecer la articulación de áreas y niveles con enfoque territorial— la literatura y los documentos revisados permiten sostener varias afirmaciones estructurantes. Primero, la articulación entre PTA y proyectos locales es coherente con la lógica del PTA: este programa prioriza la formación situada, la construcción de capacidades de docentes y la co-construcción de estrategias con actores territoriales (Ministerio de

Educación, documento técnico; UNESCO, sistematizaciones). En segundo lugar, las experiencias locales que adoptan la nomenclatura “CRECE” suelen enfatizar la pertinencia territorial, la resignificación de saberes locales y la construcción de proyectos institucionales que integren currículo, comunidad y recursos locales (memorias institucionales y reportes locales).

Desde el punto de vista curricular y pedagógico, un Proyecto CRECE articulado con el PTA debería considerar tres ejes teórico-prácticos: (a) curricularidad situada, que reconozca repertorios culturales y problemas reales del territorio como contenidos legitimados; (b) formación docente praxiológica, orientada a desarrollar competencias para diseñar y ejecutar proyectos educativos transversales; y (c) gestión de recursos y redes, que garantice la sostenibilidad de los proyectos (vinculación con actores locales, financiación PTA o territorial, y evaluación participativa). Tales ejes están alineados con los principios metodológicos del PTA y con las recomendaciones de sistematizaciones sobre fortalecimiento pedagógico en contextos territoriales (PTA/Ministerio; estudios de impacto del PTA).

Asimismo, la evidencia local sugiere que los proyectos “CRECE” exitosos operan mediante instrumentos prácticos: protocolos de identificación de necesidades territoriales, matrices de co-diseño curricular, mecanismos de formación continua (itinerarios de formación bajo el PTA) y sistemas de evaluación formativa que integran actores comunitarios. En la práctica, esto implica transformar los proyectos institucionales (PEI, PEC, PMA) en nodos articuladores donde el PTA aporta la asesoría técnica y la capacitación, y el territorio aporta sentido —recursos culturales, saberes comunitarios, espacios y legitimidad social— para la implementación curricular (documentos de transferencia y guías de acompañamiento).

No obstante, los estudios y reportes consultados también ponen de relieve riesgos y desafíos: la variable territorial no siempre se traduce en financiación estable; la articulación entre ministerio, entidades territoriales y escuela requiere capacidades administrativas y formativas que son desigualmente distribuidas; y la denominación local “CRECE” puede encubrir heterogeneidad metodológica que dificulta la sistematización y evaluación comparativa a escala nacional. En consecuencia, para que un Proyecto CRECE realmente potencie la integración de áreas y niveles con enfoque territorial es necesario contar con marcos comunes de evaluación, rutas de financiación claras (posibles articularse a fondos PTA o recursos territoriales) y procesos de formación docente con énfasis práxico-reflexivo (evidencia y sistematizaciones PTA; informes municipales).

Finalmente, desde una perspectiva prospectiva y normativa, la consolidación de un Proyecto CRECE bajo la órbita del PTA requeriría: (i) la formalización de lineamientos ministeriales que definan la estructura mínima del proyecto (objetivos, criterios de pertinencia territorial, indicadores de impacto); (ii) instrumentos de cofinanciación entre Ministerio, Entidad Territorial y escuela; y (iii) un sistema de monitoreo y evaluación que considere indicadores de aprendizaje, inclusión y sostenibilidad. Tales medidas permitirían pasar de la multiplicidad de experiencias locales con la marca “CRECE” a una política pública articulada que respalde la transformación curricular con enfoque territorial, sin homogeneizar la diversidad contextual. Esta hoja de ruta es coherente con las recomendaciones derivadas de la experiencia del PTA y estudios de evaluación del programa.

Sistema Nacional de Formación y Educación Artística Cultural para la convivencia y la paz SINEFAC

En primer lugar, es fundamental aclarar que el Sistema Nacional de Formación y Educación Artística y Cultural para la Convivencia y la Paz (SINEFAC) es una política pública vigente desde su reglamentación por el Decreto 0458 de 2024, que sustituye el uso del término ‘Plan Nacional de Cultura’ como referente exclusivo, al consolidar un sistema articulado entre los Ministerios de Cultura (o de las Culturas, las Artes y los Saberes) y de Educación.

Naturaleza, objeto y estructura

SINEFAC se define como el conjunto de relaciones entre actores institucionales públicos, privados y comunitarios, normas, recursos (físicos, financieros, humanos y otros), políticas, programas, planes, proyectos y prácticas que inciden en la educación y la formación artística y cultural del país. Su alcance abarca todos los niveles y modalidades de la educación formal (educación inicial, preescolar, básica, media y superior), la educación informal, y la educación para el trabajo y desarrollo humano.

El objeto principal del SINEFAC (según el Decreto 0458 de 2024) es “definir, fortalecer y promover la educación y la formación artística y cultural, para impulsar el desarrollo integral de capacidades, habilidades y competencias propias de este saber, adaptándose a diversos contextos de aprendizaje, y fomentando la cualificación y la dignificación de los agentes del sector de las

Culturas, las Artes y los Saberes para la convivencia y la paz, en procura de fortalecer las identidades culturales, el desarrollo integral de las personas y las ciudadanías culturales, en condiciones de calidad, acceso, pertinencia y oportunidad” (art. 2.13.1.1) del decreto reglamentario.

En cuanto a su **estructura**, **SINEFAC** se organiza con instancias nacionales y locales: A nivel nacional, tiene el Comité Nacional del SINEFAC, integrado por viceministros de los Ministerios de Educación Nacional (Preescolar, Básica y Media; Educación Superior), de las Culturas, las Artes y los Saberes (patrimonios, gobernanza cultural; artes y economía cultural creativa), del Ministerio del Trabajo, y del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación; además de representantes del Consejo Nacional de Cultura. A nivel territorial, se estructura mediante Subsistemas locales de educación y formación artística y cultural (municipales, distritales, departamentales o regionales), los cuales deberán articularse con las instancias

Principios, funciones y propósitos

SINEFAC se fundamenta en principios de equidad, pertinencia cultural, calidad, acceso, diversidad, multiculturalidad, enfoque diferencial (etnias, inclusión de comunidades indígenas, afrodescendientes, raizales, palenqueras, Rrom, discapacidad). Sus funciones y propósitos incluyen:

- Promover la educación artística y cultural como derecho cultural y educativo, reconociendo su importancia formativa, ética, estética, social y para la convivencia.
- Establecer programas de formación artística y cultural adaptados a los contextos territoriales, tanto en la educación formal como en la informal.
- Fomentar la educación para la paz, fortalecimiento de competencias socioemocionales, ciudadanas, interculturales; promover la construcción de identidades culturales y participación democrática.
- Facilitar el reconocimiento y la certificación de aprendizajes, incluso aquellos adquiridos de modo informal, especialmente para agentes culturales que no necesariamente tienen formación formal, en el marco del Sistema Nacional de Cualificaciones.

- Estimular la formulación y actualización de currículos, programas, ambientes de aprendizaje y estímulos que permitan condiciones favorables para la educación artística y cultural.

Relación curricular y territorialidad

Un componente esencial de SINEFAC es su enfoque territorial, lo que implica que los currículos artísticos culturales no pueden ser homogéneos, sino que deben adaptarse a las realidades culturales, históricas, sociales, lingüísticas de cada región. Los Subsistemas locales cumplirán un rol clave en interpretar las directrices nacionales (comité, políticas, decreto) y traducirlas en prácticas curriculares que incorporen saberes locales, prácticas artísticas comunitarias, patrimonios culturales, industrias culturales y creativas, etc. Además, la implementación contempla ambientes de aprendizaje formales (instituciones educativas), informales, extraescolares, espacios culturales, casas de cultura, colectivos, etc.

Avances recientes

- Realización del primer Comité Nacional del SINEFAC (junio de 2025), que reunió a los ministerios involucrados (Culturas, Educación, Trabajo, Ciencia e Innovación) y actores territoriales para definir líneas de trabajo y seguimiento institucional.
- Programa Artes para la Paz, como acción concreta vinculada al SINEFAC, que integra dotaciones, formación de formadores, fortalecimiento de organizaciones comunitarias, priorizando zonas PDET y ZOMAC, con énfasis en reconciliación, memoria, identidades culturales.
- En varios departamentos (ejemplo Quindío) ya se están adelantando gestiones para implementar efectivamente subsistemas territoriales de SINEFAC, con coordinación entre gobernaciones, secretarías de cultura y educación.

Retos y tensiones

- Recursos sostenibles: aunque el decreto asigna funciones al Comité Nacional y estructuras locales, la financiación anual dependerá de los presupuestos institucionales (MinCultura, MEN, entes territoriales). La sostenibilidad en el tiempo de programas, dotaciones, infraestructura será un reto.
- Capacidades institucionales locales: entidades territoriales tienen niveles distintos de organización, experiencia en gestión cultural, capacidad técnica para formular y ejecutar proyectos artísticos culturales con calidad. Esto puede generar desigualdades en acceso, impacto y pertinencia local.
- Monitoreo, evaluación y rendición de cuentas: para garantizar que los propósitos de equidad, pertinencia y calidad no queden en intención, se requieren instrumentos rigurosos de seguimiento, evaluación participativa y mecanismos claros de certificación y reconocimiento de aprendizajes.
- Articulación curricular con otros programas educativos: integración con el currículo formal escolar, con el programa Todos a Aprender, con Educación para el Trabajo, y con la educación superior; evitar solapamientos, inconsistencias, fragmentaciones.

Prospectiva

Mirando hacia el mediano y largo plazo, algunos lineamientos prospectivos para fortalecer el SINEFAC son:

1. Formalizar lineamientos curriculares nacionales mínimos para educación artística y cultural, que ofrezcan rutas de referencia, pero permitan adaptaciones territoriales.
2. Integrar el SINEFAC con programas de formación docente continua, para formar no solo en disciplina artística sino en pedagogías estéticas, culturales, comunitarias, interculturales; además de metodologías participativas.
3. Establecer mecanismos permanentes de financiación mix-ta (nacional, territorial, cooperación internacional, sector privado) para sostener infraestructura, dotaciones, redes culturales, apoyos a comunidades y agentes culturales.
4. Fortalecer la certificación de aprendizajes informales y tradiciones culturales, reconociendo su valor epistemológico, estético y social, en coherencia con el Sistema Nacional de Cualificaciones.

5. Fomentar investigación aplicada en educación artística y cultura, generando evidencia empírica sobre impactos en aprendizajes, convivencia, paz, identidad; promover publicaciones, memorias, intercambio de saberes entre territorios.
6. Evaluación participativa y acompañamiento técnico, con políticas claras de inspección, vigilancia, indicadores de desempeño, calidad y equidad.

Desde el punto de vista curricular y pedagógico, un Proyecto CRECE articulado con el PTA debería considerar tres ejes teórico-prácticos: (a) curricularidad situada, que reconozca repertorios culturales y problemas reales del territorio como contenidos legitimados; (b) formación docente praxiológica, orientada a desarrollar competencias para diseñar y ejecutar proyectos educativos transversales; y (c) gestión de recursos y redes, que garantice la sostenibilidad de los proyectos (vinculación con actores locales, financiación PTA o territorial, y evaluación participativa). Tales ejes están alineados con los principios metodológicos del PTA y con las recomendaciones de sistematizaciones sobre fortalecimiento pedagógico en contextos territoriales (PTA/Ministerio; estudios de impacto del PTA).

Asimismo, la evidencia local sugiere que los proyectos “CRECE” exitosos operan mediante instrumentos prácticos: protocolos de identificación de necesidades territoriales, matrices de co-diseño curricular, mecanismos de formación continua (itinerarios de formación bajo el PTA) y sistemas de evaluación formativa que integran actores comunitarios. En la práctica, esto implica transformar los proyectos institucionales (PEI, PEC, PMA) en nodos articuladores donde el PTA aporta la asesoría técnica y la capacitación, y el territorio aporta sentido —recursos culturales, saberes comunitarios, espacios y legitimidad social— para la implementación curricular (documentos de transferencia y guías de acompañamiento).

No obstante, los estudios y reportes consultados también ponen de relieve riesgos y desafíos: la variable territorial no siempre se traduce en financiación estable; la articulación entre ministerio, entidades territoriales y escuela requiere capacidades administrativas y formativas que son desigualmente distribuidas; y la denominación local “CRECE” puede encubrir heterogeneidad metodológica que dificulta la sistematización y evaluación comparativa a escala nacional. En consecuencia, para que un Proyecto CRECE realmente potencie la integración de áreas y niveles con enfoque territorial es necesario contar con marcos comunes de evaluación, rutas de financiación claras (posibles articularse a fondos PTA o recursos territoriales) y procesos de

formación docente con énfasis práxico-reflexivo (evidencia y sistematizaciones PTA; informes municipales).

Finalmente, desde una perspectiva prospectiva y normativa, la consolidación de un Proyecto CRECE bajo la órbita del PTA requeriría: (i) la formalización de lineamientos ministeriales que definan la estructura mínima del proyecto (objetivos, criterios de pertinencia territorial, indicadores de impacto); (ii) instrumentos de cofinanciación entre Ministerio, Entidad Territorial y escuela; y (iii) un sistema de monitoreo y evaluación que considere indicadores de aprendizaje, inclusión y sostenibilidad. Tales medidas permitirían pasar de la multiplicidad de experiencias locales con la marca “CRECE” a una política pública articulada que respalde la transformación curricular con enfoque territorial, sin homogeneizar la diversidad contextual. Esta hoja de ruta es coherente con las recomendaciones derivadas de la experiencia del PTA y estudios de evaluación del programa.

Teorías que sustentan la investigación

A nivel de estudios doctorales, las teorías que sustentan el estudio constituyen un base fundamental, pues estas brindan un marco epistemológico necesario para orientar la construcción de conocimientos. Es importante, que las teorías son el andamiaje de una estructura investigativa dentro de un paradigma, a su vez facilitan la interpretación de hallazgos obtenidos. Por tanto, al momento de seleccionar las teorías tiene que hacerse con rigurosidad científica y académica para la generación de conocimiento novedosos, contextualizados y converjan en el campo disciplinar.

Teoría Piagetiana (Etapa de Operaciones Formales)

Jean Piaget propuso la teoría del desarrollo cognitivo, esta ha sido un referente fundamental en el ámbito educativo y psicológico, especialmente en la comprensión del pensamiento lógico y la construcción del conocimiento en los seres humanos. Su postulado teórico establece una serie de etapas cualitativamente distintas por las cuales los individuos atraviesan en su proceso de desarrollo cognitivo, siendo la etapa de operaciones formales el estadio superior del desarrollo del pensamiento, que surge aproximadamente a partir de los 11 o 12 años y se consolida en la adolescencia y adultez temprana (Piaget, 1972).

Para esta etapa, los sujetos obtienen la capacidad de razonar de manera abstracta, sistemática y lógica, permitiéndoles formular hipótesis, establecer relaciones entre conceptos y evaluar múltiples variables de manera simultánea. Según Piaget (1976), el pensamiento formal se distingue por la posibilidad de operar con ideas no ligadas a la experiencia concreta, lo que da paso a un razonamiento hipotético-deductivo y a la capacidad de generar modelos teóricos explicativos sobre distintos fenómenos. En palabras del propio Piaget; "El pensamiento formal permite la formulación de hipótesis independientes de la realidad perceptible y posibilita la deducción de conclusiones lógicas sin necesidad de recurrir a la manipulación concreta de los objetos" (Piaget, 1972, p. 118).

Considerando lo dicho por Piaget, se resalta la transformación estructural del pensamiento en esta etapa, en la cual los individuos pueden realizar inferencias basadas en premisas abstractas y construir esquemas mentales que les permiten anticipar resultados sin la necesidad de recurrir a la experiencia sensorial inmediata. Esta capacidad es crucial en el ámbito educativo, ya que posibilita la resolución de problemas científicos y matemáticos, el análisis filosófico y la argumentación lógica (Flavell, 1996).

Ahora, visto desde una perspectiva epistemológica, la etapa de operaciones formales implica el desarrollo del pensamiento hipotético-deductivo, el cual se fundamenta en la capacidad de formular hipótesis, evaluar diferentes alternativas y establecer principios generales que pueden ser aplicados a diversas situaciones. De acuerdo con Inhelder y Piaget (1955), este tipo de razonamiento es clave en la consolidación de la inteligencia formal, ya que permite a los sujetos operar con variables independientes, analizar relaciones complejas y construir estructuras de conocimiento cada vez más sofisticadas. En este sentido, los autores sostienen: "El pensamiento formal es la expresión más elevada de la inteligencia en la adolescencia, pues introduce la capacidad de razonar sobre lo posible más que sobre lo real, permitiendo la construcción de sistemas y teorías" (Inhelder y Piaget, 1955, p. 250).

De acuerdo con lo señalado anteriormente, visto desde una mirada pedagógica, la teoría piagetiana tiene implicaciones directas en el diseño curricular y en la enseñanza, pues sugiere la necesidad de metodologías que fomenten el pensamiento crítico, así como la resolución de problemas en estudiantes. Diversos estudios han demostrado que el desarrollo del pensamiento formal no ocurre de manera homogénea en todos los individuos, ya que factores como la educación, la cultura y la experiencia pueden influir en su consolidación.

Teoría del Aprendizaje Significativo por Ausubel

David Ausubel, propone la teoría del aprendizaje significativo en la década de 1960, constituye uno de los marcos epistemológicos más influyentes en la psicología educativa y en el diseño curricular contemporáneo. Su modelo teórico se fundamenta en el postulado que el aprendizaje es un proceso constructivo, en el cual la nueva información se integra de manera sustantiva y no arbitraria con los conocimientos previos del estudiante, generando una reestructuración cognitiva profunda y duradera (Ausubel, 2000).

En contraste con el aprendizaje memorístico o repetitivo, el aprendizaje significativo se sustenta en la interconexión de conceptos previos con nuevos conocimientos, lo que permite la consolidación de estructuras cognitivas más complejas y flexibles. Según Ausubel (2000), el elemento más determinante en el aprendizaje es lo que el estudiante ya conoce, de ahí que sea crucial identificar y activar los conocimientos previos para lograr una asimilación efectiva de los nuevos contenidos.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje significativo se basa en tres principios fundamentales:

- La estructura cognitiva previa del estudiante, la cual actúa como andamiaje para la asimilación de nuevos conocimientos.
- La organización lógica del contenido, que debe presentar una secuencia estructurada que facilite la integración con conocimientos anteriores.
- La disposición del estudiante para aprender significativamente, lo que implica una actitud activa frente al conocimiento y la voluntad de modificar esquemas cognitivos previos.

En este sentido, al relacionar esta teoría con el tema de investigación: la educación musical, la teoría del aprendizaje significativo proporciona una orientación estructurada para enseñar música, permitiendo a los estudiantes desarrollen competencias musicales desde una comprensión profunda y no solo desde la repetición mecánica. Para eso, es fundamental considerar la relación entre los conocimientos que traen los estudiantes y los nuevos conceptos musicales que se desean introducir.

Por tanto, la enseñanza de la música debe partir de la identificación de los esquemas mentales previos de los estudiantes en relación con sus experiencias musicales, sus conocimientos empíricos sobre ritmos, melodías o armonías, y su capacidad para percibir patrones sonoros.

Teoría de las Inteligencias Múltiple

Desde una perspectiva epistemológica, la Teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) propuesta por Gardner (1983) se ha visualizado como un desafío para el paradigma tradicional del coeficiente intelectual único y plantea que la inteligencia es diversa, contextual y susceptible de desarrollo. Desde esta óptica se apunta en un marco constructivista y sociocultural, que reconoce la influencia del entorno en el desarrollo cognitivo y enfatiza el aprendizaje situado (Vygotsky, 1978; Bruner, 1996).

Al contextualizar con la educación musical específicamente en zonas rurales, la Inteligencias Múltiples, adquiere especial relevancia, ya que la inteligencia musical (una de las ocho propuestas por Gardner) se desarrolla de manera diferenciada por aspectos como las experiencias culturales, la exposición a prácticas sonoras y la interacción con el medio ambiente. Así, el aprendizaje musical en estos entornos no solo depende de la enseñanza formal, sino también de la transmisión oral, la vinculación con las tradiciones y la participación comunitaria (Hallam, 2018).

Ahora, esta teoría de las Inteligencias Múltiples, vista un enfoque cualitativo y fenomenológico, la educación musical en zonas rurales se construye como un espacio de significado donde los individuos (estudiantes) interpretan y reconfiguran sus experiencias sonoras. El trabajar bajo esta alineación, se Esto se alinea con una visión interpretativa y holística del conocimiento, en la cual la música no es solo una habilidad técnica, sino un medio de construcción identitaria y social (Custodero, 2019). En este sentido, la IM permite visibilizar las capacidades de los estudiantes desde una óptica más amplia y equitativa, favoreciendo metodologías adaptadas a las realidades del contexto rural.

En conclusión, la correspondencia entre la Teoría de las Inteligencias Múltiples y la educación musical en zonas rurales implica un replanteamiento epistemológico en el que la inteligencia se entiende como plural, dinámica y contextual. Esto demanda enfoques pedagógicos flexibles que integren la diversidad de formas en las que los sujetos aprenden y expresan su musicalidad, promoviendo así una educación inclusiva y culturalmente pertinente (Flohr y Hodges, 2021).

Tipos de Inteligencias Múltiples

Howard Gadner (1983), propuso una clasificación de las inteligencias múltiples como parte del aprendizaje de los estudiantes, para esta investigación se hace una descripción de aquellas que están estrechamente vinculadas con la tesis doctoral, partiendo del hecho que el ser humano es integral tiene habilidades particulares que van facilitando la formación de conocimientos; a continuación, se hace una descripción de algunas de estas:

- **Inteligencia lingüística o verbal:** se basa en la capacidad para hacer uso del lenguaje oral y escrito para expresar pensamientos, narrar, componer y comunicar significados. Gadner (2011) sostiene que esta inteligencia está presente en los escritores, compositores, poetas, docentes, oradores entre otros, quienes se caracterizan por tener habilidades superiores en el manejo sintáctico, semántico y retórico. Investigaciones realizadas por García – Ruiz y otros (2020) resalta que el desarrollo de esta inteligencia potencia la comprensión para comunicar mensajes de manera efectiva y asertiva, es decir, propiciando el diálogo.
- **Inteligencia musical:** se refiere a la sensibilidad que tiene el sujeto para poder percibir, discriminar y transformar las diferentes formas de expresión musical. El desarrollo de esta inteligencia implica capacidades de reconocer patrones rítmicos, tonales y armónicos, para poder crear o interpretar obras musicales (Gardner, 2011). Investigaciones recientes refieren que la inteligencia musical tiene como propósito favorecer el desarrollo de la memoria y la plasticidad neuronal, al mismo tiempo, mejora la concentración y aprendizaje en otras áreas (Schellenberg, 2020).
- **Inteligencia corporal – cinestésica:** se caracteriza por ser usada de manera controlada y expresiva para ejecutar diferentes actividades físicas, artísticas y prácticas, en este caso, se ejemplifica con tocar instrumentos musicales. Gadner (2011) argumenta que esta inteligencia integra la coordinación motora fina y gruesa con la creatividad corporal. Para López y Hernández (2021) su fortalecimiento se vincula con las metodologías activas que promuevan un aprendizaje desde la experiencia.
- **Inteligencia interpersonal:** enfocada en la capacidad para comprender e interpretar emociones, motivaciones y conductas que permitan establecer relaciones sociales efectivas, está presente en docentes, líderes, terapeutas, entre otros. Ramos y Fernández (2020) en su investigación destacan que este tipo de inteligencia contribuye al desarrollo de competencias socioemocionales especialmente en entornos educativos.

- **Inteligencia intrapersonal:** esta tiene que ver con la capacidad de autoexploración, reconocimiento de sentimientos, valores, interés y motivaciones, situación que favorece la autorregulación y autoconocimiento. Cabe destacar que esta inteligencia es quien permite construir la identidad personal y desarrollar su propósito (Gardner, 2011), es decir, a través de esta se puede lograr un bienestar psicológico, autonomía en el aprendizaje, es decir, aspectos primordiales en la educación actual.

Fundamentos legales

La música forma parte de la Educación Artística, esta materia en Colombia no es un simple complemento en el currículo escolar; pues se encuentra respaldada por normas y principios legales sólidos que expresan su importancia en la formación integral de los estudiantes. Partiendo de la carta magna la **Constitución Política**, específicamente en sus artículos 70, 71 y 72 reconoce el papel fundamental de la cultura, el arte y el patrimonio en la construcción de la identidad nacional.

- **Artículo 70:** Establece que el Estado debe garantizar el acceso de todos los colombianos a la cultura en igualdad de condiciones. Esto se logra a través de la educación, incluyendo la enseñanza artística, en cada etapa del desarrollo humano. Igualmente afirma que la cultura, en todas sus formas, es parte esencial de lo que somos como país y que el Estado debe promover su investigación, difusión y conservación.
- **Artículo 71:** Reafirma la libertad para buscar conocimiento y expresarse artísticamente. Conjuntamente, exige que los planes educativos del país incluyan apoyo a la ciencia y a la cultura en general.
- **Artículo 72:** Declara que el patrimonio cultural de la nación está bajo protección del Estado y que los bienes culturales (como el patrimonio arqueológico) no se pueden vender ni embargar, ya que son parte irrenunciable de nuestra identidad.

En coherencia con la anterior ley, en el marco legal colombiano también la **Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)**, deja claro que la formación artística se establece como una parte fundamental de la educación. Por ejemplo:

- **Artículo 5**, numerales 5 y 6: Menciona que uno de los fines de la educación es formar en conocimientos científicos, técnicos y estéticos, con énfasis en el entendimiento crítico de nuestra diversidad cultural con el propósito de fortalecer la identidad y la unidad nacional.

- **Artículo 20:** Señala que la educación básica debe brindar una formación general, articulando el conocimiento desde lo artístico, lo científico, lo tecnológico y lo humanístico, y conectándolo con la vida, la sociedad y el trabajo.
- **Artículo 21:** En primaria, la educación artística los lineamientos orientan a un trabajo a través de la expresión corporal, la música, la literatura, la representación y la plástica.
- **Artículo 22:** En secundaria, se busca fomentar la apreciación del arte, el sentido estético, la creatividad y el respeto por las expresiones culturales.
- **Artículo 23:** La Educación Artística es una de las áreas obligatorias del currículo. Es decir, debe estar presente en todos los colegios del país como parte fundamental del proceso educativo, junto con áreas como ciencias, sociales y educación ambiental.

Todo este marco legal se complementa con decretos y resoluciones como el Decreto 1860 de 1994 y la Resolución 7550 del mismo año, que detallan cómo deben aplicarse estos lineamientos en el aula, para integrar la educación artística, en este caso sobre el desarrollo de la educación musical.

Decreto 1076 de 2015: el compendio circunstanciado de normas

El Decreto 1076 de 2015, que compila la normatividad educativa en Colombia, consolida disposiciones relacionadas con educación formal, inicial, básica, media y superior, incluyendo las artes, cultura y modalidades especiales. Algunas de sus implicaciones para SINEFAC:

- En los artículos que regulan la educación artística se recogen definiciones y competencias institucionales: por ejemplo, la obligación de las instituciones educativas de ofrecer educación artística como parte del currículo obligatorio. También incorpora la posibilidad de modalidades especiales y diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.
- Establece los estándares de calidad educativa, evaluación, labor docente, y planes de estudio, lo cual permite vincular los procesos de formación artística-cultural con los estándares oficiales. De esta forma, SINEFAC puede apoyarse en el Decreto para exigir que los subsistemas territoriales locales cumplan con criterios mínimos de calidad, acceso y pertinencia.

- Propicia la articulación entre el sector educativo formal y otros sectores del Estado (Cultura, Patrimonio, etc.), ya que el Decreto contiene normas relativas a la gestión institucional, recursos, la infraestructura y la integración intersectorial.

El **Decreto 1076**, por tanto, opera como instrumento normativo que permite operacionalizar lo enunciado en la **Ley 115**: obliga, orienta y delimita lo que debe hacer el Ministerio, las entidades territoriales, y las instituciones educativas. Para **SINEFAC**, ello significa que los componentes estructurales del sistema (formación docente, currículo, evaluación, espacios y agentes culturales) tienen soporte legal en estos decretos, lo que aporta no sólo legitimidad, sino responsabilidad estatal.

Decreto 0458 de 2024: Reglamentación específica del SINEFAC

Aunque usted no lo mencionó en la lista original, para que el análisis sea coherente, hay que incluir el Decreto 0458 de 2024, que regula directamente la estructura, desarrollo y funcionamiento del SINEFAC (como se ha documentado). Este decreto completa la base legal de las leyes y decretos anteriores con disposiciones específicas que:

- Definen la estructura institucional del SINEFAC, su alcance, actores, instancias nacionales y locales.
- Establecen funciones, competencias, principios, y requerimientos para los subsistemas territoriales.
- Normas sobre financiación, reconocimiento de aprendizajes informales, inclusión cultural, convivencia y paz, entre otras funciones específicas.
- Este decreto, por lo tanto, articula lo general de la Ley 115 y lo reglamentado en el Decreto 1076 con una política específica para educación artística y cultural, lo que dota al SINEFAC de fuerza normativa para exigir cumplimiento, dotación de recursos y seguimiento institucional.

Ley 2216 de 2022: Educación inclusiva y desarrollo integral

La Ley 2216 de 2022, cuyo foco principal es la educación inclusiva y el desarrollo integral de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos del aprendizaje, aporta al SINEFAC una dimensión legal complementaria pero no principal. Aunque no profundiza específicamente en educación artística, su relevancia para SINEFAC radica en:

- Reconocer que la educación debe adaptarse a las diferentes capacidades de aprendizaje, lo que exige que los modos, tiempos, metodologías y evaluaciones sean diferenciados. Este principio es relevante para la educación artística, pues muchos estudiantes pueden participar en ella mediante diferentes modalidades, con apoyos pedagógicos o adaptaciones.
- Establecer obligaciones institucionales de no discriminación, de inclusión, de diseño universal para el aprendizaje, lo cual obliga que el SINEFAC y los subsistemas locales integren estas disposiciones en sus currículos, formación docente, evaluación artística, certificación de aprendizajes.

Ley No. 2383 DE 2025

Artículo 1. Objeto. La presente ley tiene como fin promover de manera transversal la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en los centros e instituciones educativas de los niveles preescolar, primaria, básica y media del país, dentro de un marco de desarrollo integral.

Artículo 2. Definiciones. Para los fines de esta ley se entiende por:

Educación socioemocional: Se refiere al conjunto de competencias cognitivas, sociales, emocionales y demás habilidades no cognitivas que una persona puede aprender y desarrollar para gestionar de manera asertiva sus emociones, pensamientos y comportamientos para cuidar de sí mismo y de los demás, favoreciendo su salud mental y física, sus mecanismos de relacionamiento y sus capacidades de gestión en proyectos personales, familiares, académicos.

Esta ley en los siguientes artículos establece el campo de aplicación es en todas las instituciones educativas del territorio colombiano. Asimismo, se indica que tiene líneas de intervención que den garantía de la educación socioemocional y pedagógica, implementándose por etapas de acuerdo con el nivel educativo (preescolar, primaria, básica y media del país).

Ley 2555 de 2025

Esta ley también es conocida como la ley de las artes en el aula, en esta se establecen los lineamientos de la educación artística y cultural como un derecho obligatorio y transversal en todas las instituciones y centros educativos de Colombia. En los siguientes artículos se establece su propósito:

- **Artículo 1º.** Objeto. La presente ley tiene por objeto establecer medidas para la implementación de herramientas pedagógicas de las artes y la cultura en las instituciones educativas oficiales para fortalecer las competencias socioemocionales y ciudadanas, así como los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, con especial atención a contextos rurales, étnicos y de difícil acceso.
- **Artículo 3º.** Las artes y la cultura como herramienta pedagógica transversal para el fortalecimiento de las competencias.
- **Artículo 4º.** Lineamientos de Política Pública para el fortalecimiento de las competencias y los procesos de enseñanza y aprendizaje desde las herramientas pedagógicas de las artes y la cultura en los establecimientos educativos.
 - **Parágrafo 2º.** La presente política pública deberá formularse con la participación de todos los sectores de la educación artística y cultural del país, y los actores del sector de las artes y la cultura que a través de mecanismos de participación puedan aportar.
 - **Parágrafo 3º.** El Gobierno Nacional garantizará la participación de los docentes de educación artística y cultural en la elaboración de la Política Pública de la que trata este artículo, por medio de la creación de espacios incluyentes.

Decreto 0458 de 2024

Por medio del cual se reglamenta el artículo 188 de la Ley 2294 de 2023, en cuanto a la estructura y funcionamiento del Sistema Nacional de Formación y Educación Artística y Cultural para la convivencia y la paz.

Artículo 2.13.1.1. Objeto. El objeto del Sistema Nacional de Formación y Educación Artística y Cultural para la convivencia y la paz — SINEFAC, es la consolidación de un sistema de formación con diversas modalidades para educación artística y cultural, con una visión sistémica. Se dirige a definir, fortalecer y promover la educación y la formación artística y cultural, para impulsar el desarrollo integral de capacidades, habilidades y competencias propias de este saber, adaptándose a diversos contextos de aprendizaje, y fomentando la cualificación y la dignificación de los agentes del sector de las Culturas, las Artes y los Saberes para la convivencia y la paz, en procura de fortalecer las identidades culturales, el desarrollo integral de las personas y las ciudadanías culturales, en condiciones de calidad, acceso, pertinencia y oportunidad.

Decreto 1075 DE 2015.

Este decreto tuvo su última actualización el 29 de abril de 2024.

Artículo 1.1.1.1 Ministerio de Educación Nacional. El Ministerio de Educación Nacional es la entidad cabeza del sector educativo, el cual tiene como objetivos los siguientes:

1. Establecer las políticas y los lineamientos para dotar al sector educativo de un servicio de calidad con acceso equitativo y con permanencia en el sistema.
2. Diseñar estándares que definan el nivel fundamental de calidad de la educación que garantice la formación de las personas en convivencia pacífica, participación y responsabilidad democrática, así como en valoración e integración de las diferencias para una cultura de derechos humanos y ciudadanía en la práctica del trabajo y la recreación para lograr el mejoramiento social, cultural, científico y la protección del ambiente.
3. Garantizar y promover, por parte del Estado, a través de políticas públicas, el derecho y el acceso a un sistema educativo público sostenible que asegure la calidad y la pertinencia en condiciones de inclusión, así como

la permanencia en el mismo, tanto en la atención integral de calidad para la primera infancia como en todos los niveles: preescolar, básica, media y superior.

Estándares Básicos

A nivel curricular, en Colombia se establecen lineamientos para estandarizar y organizar la educación en los diferentes niveles educativos.

Preescolar:

- Fomentamos la curiosidad, la sensibilidad y la imaginación de los niños, para que se expresen libremente a través del arte, la música y el juego.

Primaria (Grados 1° a 5°)

Grado 1°

- Desarrollamos habilidades motrices usando el cuerpo, la música y los materiales plásticos, para que los niños exploren su forma de ser.

Grado 2°

- Ayudamos a los estudiantes a reconocer sus emociones y el entorno a través del movimiento, el juego y la expresión libre.

Grado 3°

- Jugamos, sentimos y nos movemos para entender conceptos básicos del arte y las tradiciones culturales locales.

Grado 4°

- Expresamos costumbres, saberes y cultura mediante el ritmo, el teatro y el arte visual, valorando nuestro entorno y a las personas.

Grado 5°

- Reconocemos la música, el teatro, la danza y la plástica como formas de contar historias, ideas y emociones que pasan de generación en generación.

Secundaria (Grados 6° a 9°)

Grado 6°

- Observamos, imaginamos y creamos usando distintas formas de arte, según nuestras capacidades e intereses personales.

Grado 7°

- Profundizamos en el arte, sus lenguajes y técnicas, desarrollando pensamiento crítico, identidad y creatividad.

Grado 8°

- Experimentamos con técnicas y expresiones folclóricas, dándole valor al arte como parte de lo que somos como país.

Grado 9°

- Usamos técnicas visuales y expresivas para crear propuestas artísticas propias y fortalecer nuestra formación.

Media (Grados 10° y 11°)

Grado 10°

- Perfeccionamos habilidades técnicas en dibujo, artes visuales y música, expresando ideas con creatividad y sensibilidad.

Grado 11°

- Creamos e innovamos en nuestras producciones artísticas, investigando y compartiendo lo que hacemos con un público real, desde una visión personal y cultural.

Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media

Las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media, es un lineamiento emitido por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en 2010, en colaboración con el Ministerio de Cultura. Este documento se enmarca dentro del Plan Nacional de Educación Artística 2007-2010, cuyo propósito es ofrecer directrices para la enseñanza de la educación artística en los niveles de educación básica y media. A continuación, se describen estas orientaciones por años educativos:

Primero a Tercero

Sensibilidad

- Usamos los sentidos y el cuerpo para explorar el mundo, imitando sonidos, colores y movimientos.
- Jugamos con la música y las artes para expresar lo que sentimos.
- Aprendemos a responder a gestos, señales y expresiones en el arte.

Apreciación Estética

- Descubrimos conceptos como ritmo, tiempo, forma y color de forma práctica.
- Comparamos sonidos, movimientos y colores usando palabras del lenguaje artístico.
- Escuchamos historias, mitos o hechos que explican de dónde viene el arte.

Comunicación

- Usamos la música, el arte y el cuerpo para comunicar lo que sentimos.
- Mostramos lo aprendido cantando, bailando o dibujando.
- Expresamos ideas, emociones y opiniones a través del arte.

Cuarto y Quinto

Sensibilidad

- Expresamos cómo nos sentimos al ver o hacer arte.
- Notamos cambios de ritmo, color o intensidad en una obra.
- Hablamos sobre nuestras emociones y lo que nos genera el arte.

Apreciación Estética

- Interpretamos obras con el lenguaje propio del arte.
- Comparamos sonidos, colores y movimientos.
- Aprendemos a clasificar obras por estilo, género o técnica.

Comunicación

- Aplicamos técnicas básicas para comunicar algo a través del arte.
- Creamos obras individuales y en grupo con distintos materiales.
- Hacemos variaciones creativas a partir de modelos sugeridos.

Sexto y Séptimo

Sensibilidad

- Exploramos sentidos y emociones al crear arte.
- Aplicamos técnicas específicas para expresar sentimientos.
- Comprendemos y damos sentido a piezas musicales, teatrales o visuales.

Apreciación Estética

- Leemos e interpretamos obras sencillas.
- Analizamos lo que sentimos y pensamos sobre nuestras creaciones.
- Conectamos el arte con su contexto histórico y cultural.

Comunicación

- Usamos métodos para practicar y mejorar en música, danza o plástica.
- Mostramos dominio técnico en nuestras obras.
- Creamos secuencias de movimientos, melodías o composiciones.

Octavo y Noveno

Sensibilidad

- Usamos emociones y estímulos para inspirar nuestras creaciones.
- Elegimos recursos expresivos que nos ayuden a comunicar mejor.
- Escuchamos las observaciones de los demás para mejorar.

Apreciación Estética

- Analizamos obras complejas con mirada crítica.
- Desarrollamos un criterio personal para valorar el arte.
- Estudiamos el arte en diferentes épocas y culturas.

Comunicación

- Creamos obras originales y participamos en eventos culturales.
- Buscamos formas creativas para mostrar nuestras producciones.
- Aplicamos lo aprendido para planear nuestras creaciones.

Décimo y Once

Sensibilidad

- Nos regulamos emocionalmente y reflejamos esas emociones en lo que creamos.
- Tomamos decisiones técnicas y expresivas al interpretar.
- Incorporamos retroalimentación para mejorar nuestras obras.

Apreciación Estética

- Conocemos códigos artísticos y analizamos críticamente obras de distintas épocas.
- Entendemos cómo el arte ha evolucionado según la historia y la sociedad.
- Reconocemos la importancia del arte en la cultura y el patrimonio.

Comunicación

- Presentamos obras en diferentes espacios y con distintos públicos.
- Organizamos nuestras propias presentaciones artísticas.
- Creamos obras con intención, aplicando todo lo que hemos aprendido.

SECCIÓN III

MARCO METODOLÓGICO

En este apartado de la investigación, se hace una descripción del enfoque cualitativo para comprender la esencia de las experiencias vividas por los sujetos en su contexto natural; igualmente, la selección del diseño metodológico responde a la necesidad de explorar en profundidad las percepciones, significados y prácticas que emergen en torno al objeto de estudio aplicando técnicas acordes con el paradigma interpretativo.

Paradigma de la investigación

Esta investigación asumió el paradigma interpretativo, pues este se fundamenta en una concepción epistemológica, este es idóneo para reconocer la realidad como una construcción social, subjetiva y dinámica en el contexto de las instituciones en la zona rural, por medio de este los significados emergen a partir de la interacción humana y la interpretación de la experiencia vivida (Guba y Lincoln, 2018). Este enfoque paradigmático se opone a la objetividad del positivismo y se orienta hacia una profunda comprensión de la realidad sociales desde la posición de los sujetos involucrados (Schwandt, 2021).

A partir de lo expuesto anteriormente, desde una óptica fenomenológica el paradigma interpretativo considera que el conocimiento no es un objeto fijo ni universal, sino que se construye a partir de la relación dialógica entre el investigador y los participantes (Heidegger, 2019). Desde una postura metodológica, este paradigma se define por el uso del enfoque cualitativo que reconocen explorar la complejidad de los fenómenos en su contexto natural. Para ello se hace necesario adoptar la fenomenología como metodologías y la teoría fundamentada son empleadas para captar los significados, narrativas y construcciones simbólicas de los participantes (Van Manen, 2020).

En el mismo orden de ideas la investigación se adscribe al paradigma interpretativo, ya que el propósito principal es comprender la realidad social desde la perspectiva de los sujetos, reconociendo la diversidad de interpretaciones posibles y evitando imponer una mirada externa o positivista. Por tanto, la comprensión sustituye la explicación causal; el significado reemplaza la medición; y la interacción se convierte en el método de aproximación a la realidad.

En otras palabras, la elección de este paradigma permite abordar los fenómenos pedagógicos como procesos relacionales, culturales y comunicativos de la educación musical, donde el aprendizaje y la enseñanza se entienden como construcciones compartidas de significado. Por tanto, el paradigma interpretativo es esencial cuando el investigador busca develar la intencionalidad del sujeto y la lógica interna de sus acciones (Martínez Miguélez, 2021).

Naturaleza de la Investigación

El enfoque de esta investigación es cualitativo, a través de este se analizó cada uno de los docentes que se entrevistaran realizar sus respectivas opiniones sobre el tema propuesto. Según Vega y colaboradores (2014) el enfoque cualitativo se utiliza principalmente para explorar y comprender fenómenos en profundidad, especialmente en contextos sociales. A diferencia del enfoque cuantitativo, no busca medir con números, sino atraer el significado de las experiencias humanas. Estas son algunas de sus principales características:

1. **Recolección sin números:** Se basa en métodos como la observación y la descripción, sin utilizar mediciones numéricas. El proceso es flexible y evoluciona conforme se interpretan los hechos observados.
2. **Visión integral:** Su objetivo es reconstruir la realidad desde una perspectiva holística, entendiendo los fenómenos en su totalidad, no en partes aisladas. Se basa en la inducción como enfoque de trabajo.
3. **Enfoque temático:** La investigación se orienta hacia temas significativos. No se busca generalizar los resultados, sino comprender profundamente casos específicos.
4. **Flexibilidad en las preguntas:** Las preguntas de investigación y las categorías pueden surgir antes, durante o después de recolectar y analizar los datos.

5. **Comprensión, no medición:** Se aplica especialmente a fenómenos sociales. No se enfoca en medir variables, sino en entender lo que ocurre y por qué, sin utilizar análisis estadísticos.
6. **Distintos nombres:** También se conoce como investigación naturalista, fenomenológica, interpretativa o etnográfica, según el enfoque o disciplina desde donde se aplique.
7. **Técnicas diversas:** Utiliza recursos como observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, grupos de discusión, relatos de vida y análisis del lenguaje cotidiano.
8. **Entornos reales:** El trabajo de campo se realiza en ambientes naturales, donde las personas actúan como lo harían normalmente en su día a día.
9. **Vínculo directo con los participantes:** El investigador participa activamente, observando eventos cotidianos y compartiendo experiencias con las personas estudiadas.
10. **Uso flexible de recursos y habilidades sociales:** La interacción humana es clave, y las técnicas se adaptan según las necesidades del estudio.
11. **Ejemplos de investigaciones cualitativas:** Entre los métodos más utilizados están los estudios fenomenológicos, etnográficos, antropológicos, la teoría fundamentada, el estudio de caso, la investigación-acción, los grupos focales, los relatos de vida y el análisis de contenido.

La selección de este enfoque cualitativo responde por su lógica inductiva y flexible, pues este permite que la teoría surja a partir de los datos y no al contrario, es decir, metodológicamente permite que la investigadora se sumerja en la realidad, la explore tal y como es, sin imponer categoría de análisis. Para Martínez (2021) plantea que la investigación cualitativa se constituye desde la praxis humanista y hermenéutica, a medida que se indaga se van develando datos ocultos de la experiencia humana desde la reflexión crítica. Por tanto, la elección de este enfoque responde al propósito de comprender el cómo y el porqué de los fenómenos sociales, y más que medir, lo que se quiere es interpretar.

Método Fenomenológico

La selección del método fenomenológico tiene su fundamento en la exploración profunda de la experiencia vivida del objeto de estudio, centrando su análisis en la esencia de los fenómenos

tal como se presentan a la conciencia. Este método no centra en la búsqueda de explicar la realidad desde una lógica causal, sino comprender cómo los sujetos experimentan y atribuyen significados a su mundo (Husserl, 2017; Heidegger, 2019; Schutz, 2020).

Cabe destacar que el método fenomenológico según Stake (2011) posee características fundamentales que permiten definir el fenómeno a investigar siendo estas:

1. **Interpretativas de significados:** Aquí el interés por los significados que los sujetos busca asignar sus experiencias. Desde esta óptica, la realidad no es una entidad objetiva, sino que es construida por quienes la viven.
2. **Experiencial toma como referencia la visión de la realidad humana:** Se enfoca en el análisis de la conciencia y en cómo esta estructura la realidad percibida, reconociendo la subjetividad como un elemento ineludible del proceso investigativo.
3. **Situacional del sujeto en un contexto único:** Cada fenómeno es comprendido en su contexto particular, dado que la experiencia humana está enraizada en una situación específica
4. **Personales (comprensión de la percepción individual del mundo):** Se valora la percepción singular de cada sujeto, reconociendo que cada individuo experimenta y construye su realidad de manera única. Esta característica enfatiza la relevancia de la subjetividad y la diversidad de interpretaciones dentro de un mismo fenómeno.

Es importante acotar desde una postura metodológica, la fenomenología, permitió la construcción de tipificaciones, es decir, se identificaron las categorías comunes dentro de la experiencia de los sujetos mediante la interpretación, pues a través de sus diversas corrientes, proporciona un enfoque riguroso para comprender los fenómenos desde la subjetividad y la experiencia vivida. Sus fases metodológicas, según Husserl, Heidegger y Schutz, permiten desentrañar los significados profundos que los sujetos otorgan a su realidad.

Fases del Método Fenomenológico según Husserl

Husserl (1980) propone el método fenomenológico, visto más allá de una técnica, sino más bien una forma radical de conectar al mundo con la experiencia humana. El objetivo de este método, es comprender cómo se forman las experiencias desde adentro, es decir, desde la misma

conciencia. Para esta investigación doctoral, aplicar este método no solo es seguir paso, es adoptar una actitud reflexiva que pone sobre la mesa ideas de la investigadora preconcebidas para envolver lo esencial. Así, esta metodología está compuesta por cuatro fases, siendo estas:

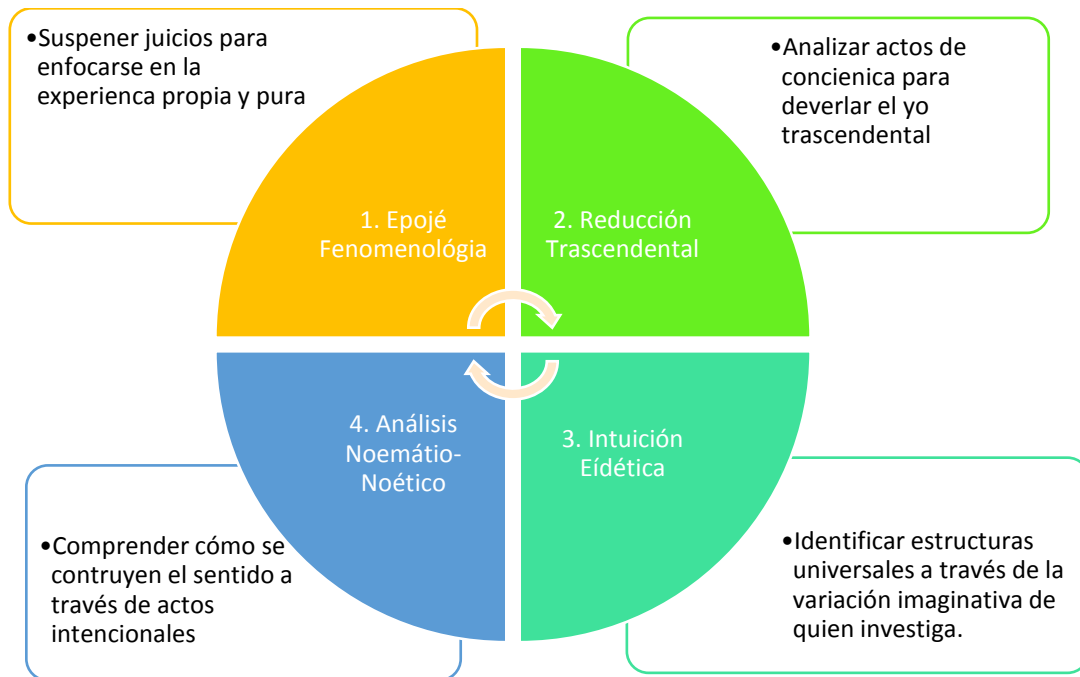


Figura 2. Fases del método Fenomenológico

1. **La epojé: suspender para ver con otros ojos:** Este es el primer paso. El término epojé viene del griego y significa “suspensión”. Desde el punto de vista metodológico y práctico, se trata de dejar de lado, por un momento, nuestras creencias habituales sobre el mundo. Para Husserl, no se niega la realidad, pero sí se deja entre paréntesis su existencia tal como la damos por hecha. Al cuestionar se hace la pregunta ¿Para qué? Para prestar atención a cómo los objetos aparecen en nuestra conciencia, cómo los vivimos internamente. En esta fase, quien investiga tiene que desenganchar teorías, ideas previas, explicaciones automáticas. Por tanto, se considera un acto de apertura radical. Tal como lo expresa Husserl (1980): “no se trata de dudar del mundo, sino de poner en pausa su validez como “real”, y mirar cómo ese mundo es vivido.” (p.51).

2. **La reducción fenomenológica: mirar la conciencia en acción:** Luego de completar la fase deepoché, viene la reducción fenomenológica. En esta segunda fase el foco cambia: se deja de mirar al objeto y se observa cómo la conciencia lo vive. Aquí para quien investiga ya no importa tanto qué es la cosa, sino cómo la conciencia la construye en su experiencia. Husserl (1980) expresa que esta fase nos lleva al “yo trascendental”: no el yo cotidiano, empírico, sino el que está en la base de toda vivencia, el que da sentido. Por tanto, la conciencia, en este sentido, no es un contenedor pasivo de datos, sino un flujo activo que organiza el mundo en tiempo real. En esta fase es importante todo lo que experimentamos tiene dirección: siempre estamos dirigidos hacia algo, siempre hay intención en nuestra percepción.
3. **Intuición eidética: captar lo que permanece:** Como tercer paso se tiene la identificación de lo que permanece constante en medio de la variedad. Para eso, Husserl (1980) propone la “variación imaginativa”: cambiar mentalmente aspectos de un fenómeno para ver qué se puede alterar y qué no, sin que el fenómeno deje de ser lo que es. Cabe destacar que, esta etapa es muy útil en una tesis doctoral porque permite la extracción de estructuras profundas que se repiten en distintas experiencias. No se trata de imponer categorías desde afuera, sino de dejar que las propias vivencias de los participantes revelen lo esencial. (Husserl, 1980).
4. **Sentido y estructura: el análisis noemático-noético:** La cuarta y última fase para Husserl (1980), plantea un análisis más detallado: separar el contenido de la experiencia (lo vivido, o noema) del acto de conciencia que lo produce (la vivencia en sí, o noesis). Esta práctica distintiva ayuda a ver cómo se construye el sentido. En el caso de estudio doctorales, esto se traduce en un análisis cualitativo profundo de los relatos. Husserl (1980) acota que no se trata solo de clasificar lo que dicen los participantes, sino de comprender cómo surge el significado en sus palabras y vivencias. De esta manera, la fenomenología busca entender cómo se da sentido, cómo se construye el mundo desde la subjetividad.

Escenario de investigación

El escenario para estudiar es el departamento del Huila ubicado en la parte sur de Colombia, su capital es Neiva y cuenta con 37 municipios, su población es de 1.149.598 habitantes, en este departamento encontramos 1304 sedes rurales y 146 urbanas, las cuales dentro de las rurales

solo 6 instituciones educativas en educación básica y media tienen dentro de su currículo el área de artística- música.

El departamento del Huila está dividido de la siguiente manera:

Figura 3. Mapa del departamento del Huila.



Para esta investigación las escuelas que forman parte de esta investigación se ubican en el departamento del Huila, ubicadas cuatro de ellas en la zona sur, una en la zona central y una en la zona occidental, tal como se aprecia en la figura 3.

Informantes claves

Los informantes claves en esta investigación son los docentes de música de las 6 instituciones rurales que tienen el área de artística-música dentro de las asignaturas, estas son:

Tabla 1.

Informantes clave

Año	Institución	N° docente
IER	MISAEEL PASTRANA BORRERO (Municipio de Saladoblanco). SUR	1
IER	SAN ADOLFO (Municipio de Acevedo). SUR	1
IER	SAN MARCOS (Municipio de Acevedo). SUR	1
IER	SAN ANTONIO DEL PESCADO (Municipio de Garzón). CENTRO	1
IER	MONSERRATE (Municipio de la Plata). OCCIDENTE	1
IER	LA UNION (Municipio de Suaza). SUR	1

Los municipios de Acevedo, Saladoblanco y Suaza se encuentran en el sur, Garzón en el centro y la plata en el occidente del departamento del Huila.

La selección de informantes, los criterios establecidos fueron:

- Profesionales pedagogos en música.
- Contexto laboral en colegios de zona rural
- Cumplir funciones de docentes de aula.

Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

Esta tesis doctoral tiene como principal técnica, la **entrevista** en profundidad y el análisis discursivo como técnicas de recolección de información, buscando captar la riqueza de las experiencias individuales y colectivas (Denzin y Lincoln, 2018).

La aplicación de instrumentos como el **guion de entrevistas** con preguntas estructuradas serán la validez mediante la interpretación que no se sustenta en la replicabilidad de los hallazgos, sino en la credibilidad, la transferibilidad y la coherencia interna de la interpretación (Creswell y Poth, 2022). Para ello, se emplean técnicas de análisis la triangulación de datos, la reflexividad del investigador y la co-construcción del conocimiento con los participantes, garantizando así una aproximación ética y rigurosa al fenómeno de estudio. En consecuencia, las técnicas e

instrumentos adecuados permiten conocer y comprender en profundidad el fenómeno en estudio desde la perspectiva de quienes los viven.

Análisis de la información

La técnica utilizada es la entrevista, esta se caracteriza por ser flexible y abierta, está dividida en dos personajes importantes, el primero es el entrevistador y el segundo el o los entrevistados, la entrevista se divide en tres (3) posibilidades estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas.

La primera entrevista el investigador realiza su labor siguiendo una guía de preguntas específicas y se ajusta únicamente a ésta (el instrumento prescribe qué cuestiones se preguntarán y en qué orden). En segundo lugar, la entrevista semiestructurada tiene su fundamento una guía de asuntos o preguntas y el investigador tiene la libertad de agregar preguntas nuevas para precisar conceptos u obtener más información. Finalmente, la entrevista abierta se apoya en una guía general de contenido y el investigador posee toda la flexibilidad para manejarla (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

En el caso de esta investigación la idea es realizar una entrevista semiestructurada con el fin de que los entrevistados puedan expresar abiertamente sus experiencias significativas logrando de allí poder recolectar una información valiosa de cada docente entrevistado. La idea principal es realizar una entrevista a cada docentes del área de música de las instituciones de Saladoblanco, San Adolfo, San Antonio del Pescado, Monserrate, La Unión y San Marcos, de allí se espera obtener la información necesaria para realizar la recolección y análisis de datos, esta entrevista semiestructurada permitirá a los docentes exponer sus conceptos frente al trabajo en el aula, que se está ejerciendo en la institución educativa donde labora, como el modelo pedagógico que se está usando así como aciertos y desaciertos que se han presentado en la práctica pedagógica.

Criterios de Cientificidad

La triangulación para esta tesis doctoral fue por método fenomenológico a partir de las voces de los actores, este se conceptualiza como una estrategia de validación utilizada en la investigación bajo el enfoque paradigmático cualitativo; a través de este se hace un contraste de información sobre diferentes métodos para recoger la información. El propósito es minimizar

sesgos y mejorar la confiabilidad de los hallazgos al utilizar múltiples métodos de recolección de datos. Autores como Ander-Egg (2003), Sandoval (1996), Taylor y Bogdan (1992), han abordado la triangulación metodológica desde perspectivas complementarias, entre ellos.

Este proceso de triangulación aporta a la tesis doctoral la cientificidad de la investigación, Taylor y Bogdan (1992) explican que la triangulación se concibe como una forma de evitar los sesgos del investigador y de contrastar los relatos que ofrecen distintas personas. En otras palabras, permite confrontar versiones, comparar puntos de vista y así obtener una comprensión más clara y profunda del entorno y de quienes hacen parte del estudio. En correspondencia con los autores, Martínez (2013) señala que en los últimos años la triangulación se ha convertido en una herramienta muy útil en las ciencias sociales. En el contexto investigativo es una estrategia que ayuda a enriquecer el análisis y a ver los fenómenos desde distintos ángulos. Asimismo, señala que puede aplicarse de diferentes formas: comparando técnicas, fuentes de datos, investigadores, teorías o incluso disciplinas distintas. De acuerdo con este planteamiento, en esta tesis doctoral la triangulación se realizará por datos, se tomará la información tomada por tres informantes clave: docentes de música, personal directivo. (ver figura 2). Una vez que se tengan los hallazgos se procederá a triangular la información para contrastar, señalar diferencias y similitudes que conduzcan a darle la cientificidad a la investigación para llegar a la teorización.

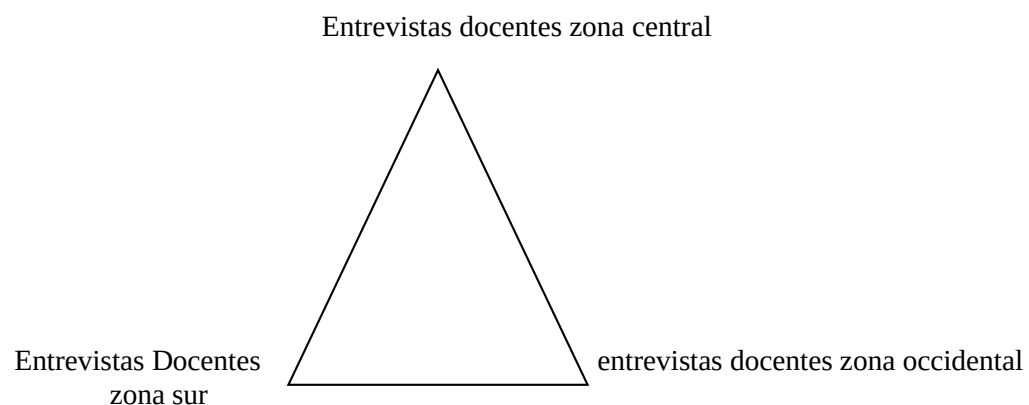


Figura 2. Triangulación de la información

Procedimiento

La recolección de información se hará a través de entrevistas. Según Taylor y Bogdan (1992), cuando se trata de investigaciones cualitativas, hablamos de entrevistas en profundidad.; este tipo de entrevista se basa en varios encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes clave. Lo importante aquí no es solo hacer preguntas, sino crear una conversación genuina, entre personas que se escuchan y se entienden. Los autores explican que la entrevista en profundidad busca conocer cómo ven los informantes su vida, sus experiencias o situaciones, tal como ellos las cuentan, con sus propias palabras. No se trata de seguir un guion rígido ni de que el investigador actúe como una máquina que solo recolectar información. Al contrario, se busca una interacción flexible que permita entender el contexto y el sentido que las personas le dan a lo que viven. Luego los hallazgos serán analizados mediante la saturación de información para crear categorías que permitan hacer la interpretación y análisis correspondiente.

SECCIÓN IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE HALLAZGOS

En este apartado de la tesis doctoral, está orientado a la construcción interpretativa del constructo emergente sobre la práctica pedagógica de la educación musical, a partir de las voces, significados y experiencias de los actores educativos que participan en los colegios rurales del departamento del Huila. Desde esta perspectiva, esta sesión asume un posicionamiento epistemológico cualitativo–interpretativo, en el cual el conocimiento no se concibe como una entidad objetiva y fragmentada, sino como una configuración de sentidos que se devela en la intersubjetividad y en la praxis situada de los sujetos (Denzin y Lincoln, 2023).

Esta sesión, se sustenta metodológicamente en la entrevista en profundidad como técnica privilegiada para el acceso al mundo de la vida de los docentes, permitiendo captar sus concepciones, creencias, saberes prácticos y racionalidades pedagógicas en torno a la educación musical. Tal como señala Kvale y Brinkmann (2020), la entrevista cualitativa posibilita “acceder a las experiencias vividas y a los significados que los sujetos atribuyen a sus prácticas, en un proceso dialógico de co-construcción del conocimiento” (p. 31). En consecuencia, las narrativas obtenidas no se abordan como datos aislados, sino como textos cargados de intencionalidad y sentido, susceptibles de ser interpretados desde un enfoque hermenéutico–fenomenológico.

Finalmente, esta sesión no solo aporta a la comprensión profunda del fenómeno estudiado, sino que sienta las bases para la resignificación de la educación musical rural, reconociéndola como una necesidad formativa, cultural y social, indispensable para el desarrollo integral de los estudiantes y para la valoración de los saberes musicales propios del territorio. De este modo, el constructo que aquí se presenta se proyecta como un referente teórico–práctico que dialoga con las realidades educativas rurales y contribuye a la transformación de las prácticas pedagógicas en contextos históricamente invisibilizados.

A continuación, se presenta la tabla 2 las categorías que emergieron de las entrevistas aplicadas a los informantes clave, como parte de la epojé:

Tabla 2. Categorías generales

Categoría	Subcategorías	Códigos integrados
Concepción docente de la educación musical	Formación humana, cognitiva y creativa	Música como formación integral; potenciadora cognitiva
Práctica pedagógica musical rural	Didáctica experiencial; estrategias contextualizadas	Exploración sonora; uso del cuerpo; materiales locales
Condiciones del contexto rural	Limitaciones; adaptación pedagógica	Falta de recursos; resignificación didáctica
Educación musical y transversalidad	Interdisciplinariedad; apoyo a otras áreas	Lenguaje, matemáticas, ciencias
Impacto formativo de la música	Desarrollo socioemocional; identidad cultural	Autoestima; convivencia; huilensidad (sentido de pertenencia)

Fuente: Bautista (2026)

En esta fase se reorganizaron las categorías relacionales, atendiendo a condiciones, acciones/interacciones y consecuencias. En este caso, cada información suministrada por los sujetos fue sometida a un proceso de análisis para ir direccionado la información, tal como lo señala el método fenomenológico; y así poder ir definiendo las categorías emergentes de esta investigación, reflejadas en la tabla 4 como parte de la fase de Reducción fenomenológica

Tabla 3 Categorías y subcategorías emergentes

Categoría central	Subcategorías
Educación musical como práctica pedagógica integral	Formación humana, cognitiva y emocional
Didáctica musical contextualizada en la ruralidad	Estrategias experienciales; adaptación al entorno
Música como eje articulador del currículo	Transversalidad; interdisciplinariedad
Música, identidad y transformación social	Identidad cultural; convivencia; valores

Fuente: Bautista (2026)

Tabla4. Codificación de informantes clave

Año	Institución	Codificación
IER	MISAEEL PASTRANA BORRERO (Municipio de Saladoblanco). SUR	DZS1
IER	SAN ADOLFO (Municipio de Acevedo). SUR	DZS2
IER	SAN MARCOS (Municipio de Acevedo). SUR	DZS3
IER	SAN ANTONIO DEL PESCADO (Municipio de Garzón). CENTRO	DZC1
IER	MONSERRATE (Municipio de la Plata). OCCIDENTE	DZO1
IER	LA UNION (Municipio de Suaza). SUR	DZS4

Fuente: Bautista (2026)

Donde:

D: Docente

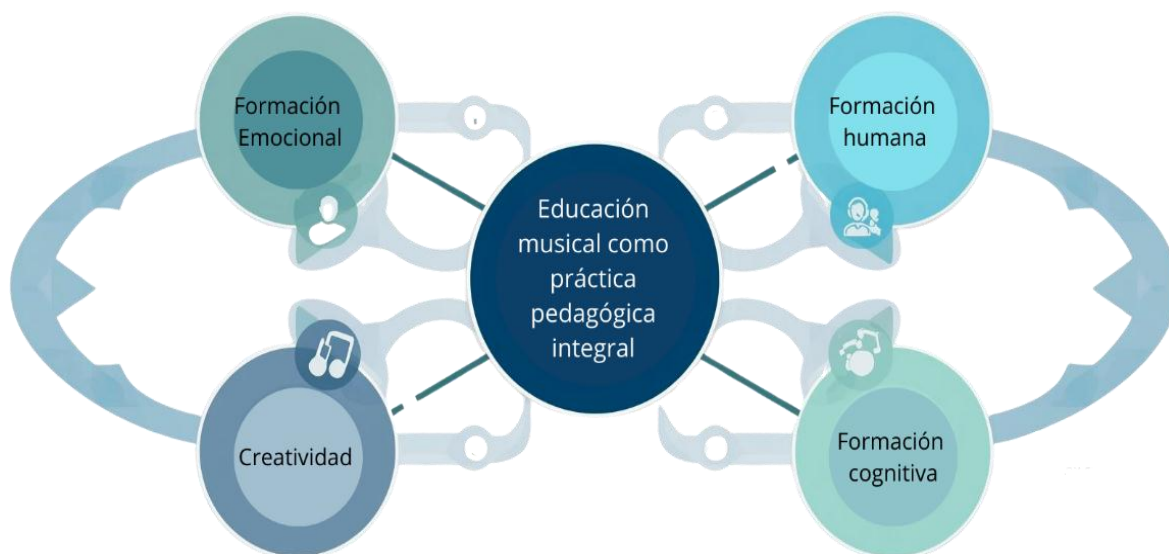
Z: zona + S (sur) ó C (centro) u O (Occidente)

Nº: número de docente por zona

Presentación de las categorías

La primera categoría que emerge es: Educación musical como práctica pedagógica integral (ver figura 4.) esta se comprende como ese proceso formativo a través de la música, donde se articulan subcategorías humanas, cognitivas, emocionales y creativas, orientando el desarrollo integral de los estudiantes en el contexto educativo. Desde esta mirada, la música busca trascender en su función estética para posicionarse en dentro de la mediación pedagógica que lleven a la construcción de significados en la educación musical; García y López (2022) explican que “la educación musical contribuye significativamente al desarrollo integral del estudiante al promover procesos de sensibilización, interacción social y construcción de identidad cultural” (p.112). Por tanto, esta categoría tiene relevancia en escenarios educativos rurales, dándole a la música protagonismo cultural y educativo, a continuación, se presenta la descripción de la categoría a partir de los hallazgos:

Figura 4. Categoría Educación musical como práctica pedagógica integral



Fuente: Bautista (2025)

La primera categoría **Educación musical como práctica pedagógica integral**, emergen la subcategoría **Formación humana, cognitiva y emocional**, en primer lugar, se dice que la educación musical, concebida como práctica pedagógica integral, trasciende de manera sustantiva la enseñanza instrumental o la alfabetización sonora para configurarse como un dispositivo formativo de naturaleza holística, orientado al desarrollo completo del ser humano en sus múltiples dimensiones. Desde esta perspectiva, la música deja de entenderse como un saber complementario dentro del currículo escolar, para asumirse como un lenguaje simbólico complejo, capaz de articular procesos cognitivos, emocionales, sociales, culturales y éticos en la experiencia educativa.

En este marco, la música opera como una mediación pedagógica que posibilita la construcción de sentido, en tanto activa las formas de comprensión no lineales, sensibles y experienciales. Al respecto, Delors (1996) sostiene que “la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser” (p. 91). Dichos pilares encuentran en la educación musical un campo privilegiado de concreción, pues la práctica musical integra simultáneamente el saber conceptual, el saber

procedimental, el saber de convivencias y el saber ontológico. En coherencia con lo expresado por los informantes clave:

DZS1: la música, buscan desarrollar los estudiantes habilidades creativas, humanas, de valores que implican el desarrollo de su trabajo dentro de una institución.

DZS3: la enseñanza musical es algo... muy artístico, que ayuda a los estudiantes o a las personas que adquieren este conocimiento a expresarse.

En ese sentido, lo que informantes clave comprenden por educación musical no es una educación de contenidos musicales, sino una educación del ser, donde el educando desarrolla valores, sensibilidad estética y capacidades expresivas. Este sentido noemático, aparece una y otra vez en los discursos, creando una manera colectiva de entender la música como lenguaje pedagógico más humano. Bajo esta mirada, la música es experimentada como constructora de sentido, como una forma de vincularse con uno mismo, con los demás y con el mundo sociocultural.

Además, el análisis noemático revela que la educación musical se constituye en una práctica pedagógica inclusiva, con pertinencia en el contexto rural. En este sentido, la música es un campo en el que se legitiman otras maneras de aprender, de demostrar lo aprendido, que no son las maneras escolares obligatorias, asociadas al pensamiento lógico-matemático o lingüístico. Por tanto, desde la educación musical, la teoría del constructivismo emerge, entonces, como una propuesta epistemológica, alternativa al reduccionismo cognitivo, al reconocer la diversidad de habilidades que poseen los educandos para conectar con otras áreas desde la música.

Desde el punto de vista cognitivo, diversos estudios contemporáneos confirman que la educación musical estimula funciones superiores del pensamiento, tales como la memoria de trabajo, la atención sostenida, la percepción auditiva discriminativa y el razonamiento abstracto. En este sentido, Habibi y otros (2018) señalan que “la formación musical temprana produce cambios significativos en la plasticidad cerebral asociados al desarrollo cognitivo y socioemocional” (p. 412). Si bien este planteamiento emerge desde la neuroeducación, su implicación pedagógica radica en comprender la música como una experiencia formativa integral, no reducida al rendimiento académico. En correspondencia con lo dicho por los informantes clave:

DZS4: la música para mí cumple un rol fundamental en los procesos académicos de los estudiantes en el contexto rural, porque empatiza y motiva a los educandos a demostrar nuevas habilidades, destrezas y actividades.

DZS4: las clases desarrolladas con los estudiantes en este contexto rural, es que ellos pueden expresarse mediante las inteligencias múltiples y este es un espacio donde ellos les gusta demostrar sus capacidades destrezas.

Desde esta perspectiva, el noema se abre a concebir la música como mediadora cognitiva, que permite el acceso al aprendizaje por diferentes vías; al voces de los actores reflejan una recurrencia discursiva sobre las inteligencias Múltiple, estas muestran que la educación musical se percibe como un lugar de éxito escolar, aunque el estudiante tenga dificultades en otras materias del currículo, especialmente cuando se trata de contextos rurales, donde las trayectorias escolares están atravesadas por experiencias de fracaso o desvalorización del conocimiento local.

Fenomenológicamente, este acto de conocimiento puede interpretarse como una resignificación de la experiencia escolar; pues desde la música se presenta como un agente que moldea la forma en que el estudiante se ve a sí mismo como estudiante, reforzando su autoestima académica y sus pertenencias a la escuela. Husserl (2009), expresa que el sentido noemático de un fenómeno no es algo objetivo, sino que se genera en la misma vivencia; en este caso, la música tiene sentido en la medida en que se vive como oportunidad, posibilidad y reconocimiento.

De manera concomitante, la dimensión emocional ocupa un lugar central en la educación musical. La práctica musical favorece la expresión simbólica de emociones, la empatía, la autorregulación afectiva y la construcción de vínculos intersubjetivos. En palabras de Bisquerra y Pérez (2020), “la educación emocional debe entenderse como un proceso educativo continuo y permanente que potencia el desarrollo integral de la persona” (p. 58). En este sentido, la música se constituye en un recurso pedagógico privilegiado para la educación emocional, particularmente en contextos escolares caracterizados por la vulnerabilidad social, el conflicto o la exclusión, en este caso, los estudiantes de zonas rurales.

Ahora, si se visualiza la música desde el enfoque del pensamiento complejo, Morin (2020) advierte que “educar es articular saberes dispersos para comprender la condición humana en su multidimensionalidad” (p. 47). Bajo esta lógica, la educación musical se opone a la fragmentación del conocimiento y del sujeto, al propiciar experiencias de aprendizaje donde razón, emoción,

cuerpo y cultura coexisten de manera dialógica. La música, en tanto experiencia estética, convoca al sujeto en su totalidad, favoreciendo procesos de integración de la identidad y conciencia de sí.

Asimismo, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (2018) reconoce la inteligencia musical como una capacidad estructurante del pensamiento humano, presente en todos los sujetos en distintos niveles de desarrollo. El autor afirma que “la competencia musical influye significativamente en el desarrollo de otras formas de inteligencia, particularmente la lingüística y la interpersonal” (p. 132). Esta interrelación, de las inteligencias múltiples tiene relevancia en el contexto educativo, pues a partir de la música como una de ellas, se convierte en un catalizador del aprendizaje, permitiendo relacionar, transferir y contextualizar el conocimiento.

Para Marshall y North (2019), “la música en contextos educativos promueve la cooperación, la escucha activa y el respeto mutuo” (p. 245), esto indica que la educación musical favorece el desarrollo de habilidades cognitivas, así como socioemocionales y los valores del ser humano, pues en la escuela estos aspectos son fundamentales para la convivencia escolar, formación de ciudadanos; en otras palabras, la música es un espacio de socialización donde convergen valores, aprendizaje, normas y actitudes mediadas por la experiencia.

En el caso de contextos rurales, esta formación humana, cognitiva y emocional, tiene un significado más elevado, profundo, pues la música está estrechamente vinculada a la vida diaria comunitaria, a la cultura local, y memoria colectiva. Por ello, la importancia de la educación musical como contribuyente a fortalecer la identidad, sentido de pertinencia y formación integral del estudiante, como parte del desarrollo humano.

Este análisis noemático muestra que la educación musical se vive como un lugar de expresión, donde los estudiantes puede manifestar sentimientos, pensamientos y experiencias que difícilmente tienen cabida en otras asignaturas. Por tanto, la música se erige, entonces, en un lenguaje simbólico que enriquece las posibilidades expresivas del individuo, posibilitando que éste se exprese y se revele a través de su propia subjetividad. Esta sensibilidad forma parte del fenómeno en su totalidad, creando una pedagogía que no divide razón y emoción, conocimiento y experiencia, y tiene que formar parte del currículo y no como una actividad extracurricular.

A modo de resumen, desde la mirada noemática, la educación musical es un evento pedagógico que codifica sentidos relacionados con la formación humana, la inclusión cognitiva, la expresión subjetiva y la reivindicación del educando rural, que se codifican en una estructura de significados, que hablan la música como práctica pedagógica dentro del currículo, orientado al

desarrollo de valores, creatividad y expresión y profundamente pertinente al contexto rural, al dialogar con la experiencia y cultura de los estudiantes.

En el mismo orden de ideas, dentro de la categoría surgen la noema de educación musical como praxis pedagógica humanizante. El análisis noético permite profundizar en la intencionalidad de la conciencia docente, es decir, de la manera en que los docentes se orientan subjetivamente hacia el fenómeno de la educación musical. Desde esta perspectiva, la música no es un objeto de estudio, sino una práctica pedagógica intencionada, colmada de fines educativos que satisfacen necesidades humanas, afectivas y cognitivas.

Esta intencionalidad se evidencia en el interés manifiesto por crear ambientes en los que los estudiantes se sientan motivados, escuchados y apreciados. La conciencia formadora mira la educación musical como un camino pedagógico para sensibilizar la escuela. Aquí la intencionalidad se evidencia en el interés manifestado por crear ambientes en los que los estudiantes se sientan motivados, escuchados y apreciados. Esa línea, la música es experimentada por los profesores como una forma de tejer relaciones pedagógicas más cercanas y empáticas, sobre todo en contextos rurales donde las relaciones educativas están atravesadas por conflictos sociales, económicos y culturales.

Desde la noesis, la acción pedagógica busca generar experiencias significativas que permitan al educando vivenciar el aprendizaje como una experiencia positiva. La recurrencia de palabras relacionadas con el gusto, la motivación, las ganas de participar muestra una intención explícita de hacer de la clase de música un espacio emocionalmente seguro y estimulante para el aprendizaje. Por tanto, la direccionalidad intencionada no es casual, sino que es fruto de entender la educación como vivencia, más que como transmisión.

Además, la conciencia del profesor de música pasa por reconocer la música como vehículo emocional de aprendizaje cuya intencionalidad afectiva es la empatía, entendida no como comprensión emocional, sino como reconocimiento del otro en su diferencia. En ese sentido, la música posibilita que los profesores aborden aspectos afectivos del estudiante, a menudo invisibilizados en otras prácticas pedagógicas (asignaturas), la emoción no es un aditivo al aprendizaje, sino una condición de posibilidad para que se produzca.

Finalmente, el análisis noético permite comprender que la educación musical es asumida por los docentes como una praxis reflexiva, en la que teoría y experiencia se entrelazan continuamente. La intencionalidad no queda en el hacer por hacer, sino que busca formar

integralmente al estudiante y transformar el entorno educativo. Esta proyección intencional conecta la práctica musical con una visión más amplia de educación comprometida con la vida, la cultura y la dignidad humana.

La segunda categoría que emerge es la **didáctica musical contextualizada en la ruralidad**, se concibe como una construcción pedagógica que toma en cuenta particularidades sociales, culturales y contextuales ruralmente, para orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la música. Desde esta perspectiva, surgen las subcategorías estrategias experienciales las cuales se basan en el aprendizaje vivencial a partir de la práctica musical vinculadas al entorno, así como la subcategoría adaptación del entorno, vista desde la capacidad del docente para hacer las adaptaciones curriculares, contenido, recursos y metodología. En este sentido, la didáctica musical en contextos rurales busca dejar a un lado modelos estandarizados de enseñanza, para Pérez y Hernández (2021) “la educación artística en contextos rurales requiere estrategias pedagógicas flexibles que integren las prácticas culturales locales y respondan a las condiciones específicas del entorno educativo” (p.94), de esta manera esta categoría permite comprender que la enseñanza de la música es un proceso dinámico, contextualizado y transformados a partir d la identidad cultural y territorial de los estudiantes. A continuación, se detalla la categoría a partir de los hallazgos.

Figura 5. categoría Didáctica musical contextualizada en la ruralidad



Fuente: Bautista (2026)

La segunda categoría **Didáctica musical contextualizada en la ruralidad** las subcategorías que emerge dentro de ella son: **estrategias experienciales; adaptación al entorno**. Para comprender esta categoría, es necesario iniciar que este segundo término, la didáctica musical contextualizada en la ruralidad exige una ruptura epistemológica con modelos pedagógicos homogeneizantes que históricamente han dado invisibilidad a las particularidades culturales, simbólicas y territoriales de los contextos rurales. Desde esta perspectiva, el territorio deja de ser un mero escenario geográfico para asumirse como texto pedagógico vivo, cargado de significados, memorias colectivas, prácticas culturales y formas propias de relación con el mundo.

En este sentido, la ruralidad no puede comprenderse únicamente desde carencias estructurales o limitaciones materiales, sino como un espacio de producción de saberes, donde la música cumple un rol central en la transmisión intergeneracional de la cultura. Tal como señala Rockwell (2018), “la escuela rural se inserta en tramas comunitarias densas, donde el conocimiento circula más allá del aula” (p. 64). En consecuencia, la didáctica musical rural debe dialogar con estas tramas, reconociendo los saberes locales como legítimos y pedagógicamente relevantes.

Desde una pedagogía crítica y emancipadora, Freire (2019) plantea que “no hay enseñanza sin contexto, ni aprendizaje auténtico sin problematización de la realidad” (p. 78). Esta afirmación adquiere especial relevancia en la educación musical rural, donde la enseñanza pierde sentido cuando se desvincula de la experiencia vital del estudiante. La música, en tanto práctica cultural situada, se convierte en un puente entre la escuela y la comunidad, posibilitando procesos de aprendizaje significativos y socialmente comprometidos. Esto se corresponde con las voces de los informantes clave:

DZS1: a nuestra experiencia pedagógica y creamos en el entorno unas herramientas pedagógicas y metodológicas que nos permiten abordar los temas, las temáticas.

DZC1: El aprendizaje experiencial que tiene que ver más que todo en hacer en hacer y sentir.

DZS2: nos limitamos porque como no tenemos instrumentos musicales como tal para poder, esto, enseñar la música, entonces definitivamente me doy cuenta de que, eh, con muy pocos recursos, utilizando, por ejemplo, eh, su cuerpo o elementos muy básicos que ellos tienen en el salón o en su, en sus casas, eh, puede uno llegar a explorar la parte sonora.

Así, la didáctica musical contextualizada implica partir de las expresiones sonoras propias del entorno rural, tales como cantos tradicionales, músicas festivas, rituales comunitarios, sonidos de la naturaleza y prácticas musicales cotidianas. Estas manifestaciones no solo constituyen contenidos culturales, sino también estructuras cognitivas y afectivas desde las cuales los estudiantes interpretan el mundo. Al respecto, Candau (2020) sostiene que “educar desde la interculturalidad supone reconocer el valor epistemológico de los saberes locales” (p. 112).

En este marco, las estrategias experienciales emergen como eje central de la didáctica musical rural. El aprendizaje musical no se concibe como transmisión de técnicas abstractas, sino como experiencia vivida, corporal y colectiva. Desde el enfoque del aprendizaje situado, Díaz Barriga (2020) señala que “aprender implica participar en prácticas sociales reales y culturalmente significativas” (p. 56). En educación musical, ello se traduce en talleres comunitarios, ensambles locales, proyectos musicales vinculados a festividades rurales y procesos de creación colectiva.

Desde esta mirada fenomenológica, la didáctica musical no aparece como un conjunto de técnicas prescritas, sino como una experiencia pedagógica encarnada, que se construye en la relación directa entre docente, estudiante y entorno. El fenómeno emerge, así, como una práctica viva, dinámica y profundamente contextualizada. Por tanto, el aprendizaje experiencial emerge como un significado estructurante del fenómeno. La música es comprendida como algo que se aprende haciendo y sintiendo, lo que otorga primacía a la experiencia vivida sobre la explicación abstracta. Este sentido noemático configura una didáctica que se aleja de la reproducción mecánica y se orienta hacia la vivencia estética y corporal del sonido.

Asimismo, el fenómeno es significado como una práctica interdisciplinaria, en la medida en que las estrategias didácticas musicales se proyectan hacia otras áreas del conocimiento. Desde la conciencia docente, la música no se encierra en su propio campo disciplinar, sino que se articula con procesos cognitivos más amplios, aunque estos no siempre sean reconocidos institucionalmente. Este sentido revela una tensión estructural entre la experiencia pedagógica vivida y los marcos curriculares formales. De igual modo, el trabajo en ensambles aparece como un significado relevante del fenómeno, configurando la didáctica musical como experiencia colectiva. La noema incorpora aquí la dimensión relacional del aprendizaje, donde el hacer musical conjunto favorece la cooperación, la escucha mutua y el sentido de comunidad.

Estas estrategias experienciales favorecen no solo el desarrollo de competencias musicales, sino también la construcción de identidad, el fortalecimiento del sentido de pertenencia y la cohesión social. En palabras de Wenger (2019), “el aprendizaje ocurre en la participación activa dentro de comunidades de práctica” (p. 18). En contextos rurales, la comunidad se convierte en una extensión del aula, y la música en un lenguaje común que articula saberes escolares y saberes comunitarios, al respecto los informantes clave dicen:

DZC1: las redes sociales, plataformas como TikTok, o YouTube, Instagram, o páginas, dan muchas herramientas, digamos, que uno puede usar en práctica para que sea muy didáctico pueden ser parte de las estrategias.

DZC1: me funcionan mucho los ensambles, o sea, ponerlos a tocar a todos al tiempo y como tratar de así, como esa parte

DZS1: Nosotros hacemos estrategias didácticas que incluso pueden verse reflejadas en un momento dado en las otras áreas.

Ahora bien, contextualizar la didáctica musical no implica renunciar a los saberes disciplinares ni reducir el currículo a expresiones folclóricas aisladas. Por el contrario, supone una recontextualización crítica del saber musical, articulando conocimientos universales con prácticas locales. Al respecto, Torres (2021) advierte que “la contextualización curricular no es simplificación, sino resignificación del conocimiento” (p. 94). En educación musical rural, ello implica establecer puentes entre la música local y otros lenguajes musicales, promoviendo una comprensión amplia y crítica de la diversidad sonora.

Todas estas estrategias experienciales llevan a una adaptación al entorno, en consecuencia, se configura como un principio didáctico fundamental, orientado a responder a las condiciones materiales, culturales y simbólicas del contexto rural. Esto incluye la adecuación de recursos didácticos, la flexibilidad metodológica y la valoración de instrumentos musicales autóctonos o de fabricación artesanal. Como señala Hernández y Sancho (2019), “la innovación pedagógica en contextos rurales emerge de la creatividad docente frente a condiciones adversas” (p. 57), es decir, se establece una intencionalidad.

Por tanto, la intencionalidad de la conciencia docente en contextos de ruralidad se orienta hacia la didáctica musical como acto pedagógico de adaptación y resistencia creativa. La intencionalidad no se dirige únicamente a enseñar música, sino a hacer posible el aprendizaje a

pesar de las condiciones estructurales adversas. Esta orientación revela una conciencia reflexiva que asume la limitación de recursos como punto de partida para la innovación pedagógica. Así, la intencionalidad docente se manifiesta en la búsqueda deliberada de estrategias experienciales que involucren el cuerpo, la emoción y la acción. El énfasis en el “hacer y sentir” revela una noesis orientada hacia la vivencia plena del aprendizaje, donde el estudiante es sujeto activo y no receptor pasivo. Esta orientación intencional transforma la clase de música en un espacio de exploración, descubrimiento y creación.

Asimismo, la conciencia docente se orienta hacia la música como mediación para el desarrollo cognitivo, aun cuando este valor no sea plenamente reconocido por la institución. Esta intencionalidad evidencia una tensión entre la experiencia pedagógica y los discursos institucionales dominantes. Por otra parte, la intencionalidad también se dirige hacia la construcción de estrategias colectivas, como los ensambles, que permiten sostener la práctica musical con pocos recursos. Aquí, la conciencia docente se orienta hacia la dimensión comunitaria del aprendizaje, reconociendo en el grupo una fuente de sentido y sostenibilidad pedagógica.

Cabe destacar, que diversos estudios recientes destacan que las prácticas educativas contextualizadas en la ruralidad fortalecen la permanencia escolar y el compromiso estudiantil. Según Pérez (2020), “cuando el currículo dialoga con la vida de los estudiantes, el aprendizaje se vuelve relevante y transformador” (p. 38). En educación musical, esta relevancia se expresa en la apropiación del aprendizaje como experiencia significativa, vinculada a la identidad y al proyecto de vida. Para los informantes tener claro los objetivos es fundamental, en su relato destacan:

DZS1: nuestros objetivos no están contemplados dentro de los objetivos grandes de la institución, entonces no se cree que de pronto un buen trabajo de ejercicios musicales pueda generarles a los muchachos un desarrollo de sus habilidades cognoscitivas.

DZC1: el contexto rural es muy difícil para el docente ya que en cuanto a recursos muchas veces no los hay.

En síntesis, la didáctica musical contextualizada en la ruralidad se configura como una praxis pedagógica situada, experiencial y crítica, que reconoce el territorio como texto pedagógico y la música como lenguaje cultural. Lejos de reducir el currículo, esta perspectiva lo enriquece, al integrar saberes locales, prácticas comunitarias y conocimientos disciplinares en un proceso

formativo coherente con la realidad rural. Así, la enseñanza de la música se convierte en un acto de reconocimiento cultural, justicia educativa y transformación social, donde aprender música es, al mismo tiempo, aprender a habitar el territorio con dignidad, identidad y sentido.

A modo de cierre para esta categoría, la didáctica musical contextualizada en la ruralidad se configura, desde la fenomenología trascendental, como una praxis pedagógica situada, que emerge del mundo de la vida del docente y del estudiante. No se trata de una didáctica empobrecida por la falta de recursos, sino de una didáctica esencialmente humana, fundada en la experiencia, la creatividad y la intencionalidad consciente. Desde esta perspectiva, la música se constituye como un espacio de resistencia pedagógica y de afirmación del sentido educativo, capaz de transformar la limitación en posibilidad y la ruralidad en horizonte pedagógico legítimo.

La tercera categoría que emerge es la **Música como eje articulador del currículo**, las subcategorías son: **Transversalidad; interdisciplinariedad**, en esta se comprende desde la mirada pedagógica que da lugar a la educación musical dentro del currículo, es decir, ya no se ve aislada, sino como ese eje integrador que vincula saberes, experiencias y prácticas de aprendizaje para construir el conocimiento. A partir de esta surgen las siguientes subcategorías: la transversalidad, comprendida como esa incorporación de la música en diversos espacios curriculares que permiten enriquecer la formación del estudiante en este contexto rural; mientras que la interdisciplinariedad, es vista como esa articulación entre disciplinas de forma intencionada con el propósito de fortalecer el aprendizaje integral. En este sentido, la música se constituye como mediadora para potenciar el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales, comunicativas y sociales, para Rodríguez y Méndez (2023) “la integración de la educación musical en el currículo escolar favorece procesos interdisciplinarios que fortalecen la comprensión, la creatividad y la construcción de conocimiento en los estudiantes” (p.67). De esta manera, esta categoría busca la dinamizar las prácticas pedagógicas en educación musical. A continuación, se presenta una descripción de la misma a partir de los hallazgos y contraste teórico.

Figura 6. Categoría: Música como eje articulador del currículo



Fuente: Bautista (2026)

La tercera categoría que emerge es la **Música como eje articulador del currículo**, las subcategorías son: **Transversalidad; interdisciplinariedad**, desde una postura epistemológica, el concebir la música como eje articulador del currículo implica una revisión profunda de las concepciones tradicionales del conocimiento escolar, históricamente organizadas bajo una lógica disciplinar fragmentada, jerárquica y descontextualizada. Desde una perspectiva contemporánea, esta fragmentación ha demostrado ser insuficiente para responder a la complejidad de los problemas educativos y sociales actuales, especialmente en contextos rurales donde el conocimiento se construye de manera integrada y situada.

Bajo este marco, la música emerge como un lenguaje pedagógico transversal, dotado de una capacidad singular para articular saberes, experiencias y significados provenientes de diversas áreas del conocimiento. Al tratarse de una práctica cultural, simbólica y social, la música posibilita

conexiones genuinas entre lo cognitivo, lo emocional, lo histórico y lo ético, favoreciendo aprendizajes con sentido y pertinencia sociocultural.

De esta manera, si vemos la música desde la teoría del currículo integrado, Beane (2019) sostiene que “un currículo integrado se organiza en torno a problemas y experiencias significativas, no a asignaturas aisladas” (p. 41). Esta concepción cuestiona la parcelación del saber escolar y propone una organización curricular centrada en experiencias relevantes para los estudiantes. En este sentido, la música se constituye en un eje articulador privilegiado, al permitir el abordaje de problemáticas sociales, culturales e históricas desde una experiencia estética y expresiva. Las voces de los informantes corresponden con la teoría, estos manifiestan:

DZS1: una posibilidad real de que podamos incorporar la música como un área fundamental, igual que todas, igual que todas las áreas aparentemente fundamentales.

DZS3: la música que tiene la cuestión del ritmo y todo eso, cuando se hace como una comparación con el área de lo que tiene que ver con números y matemática y pensamiento lógico y todo eso, pues les va muy bien.

Por ejemplo, el análisis de una canción tradicional puede articular contenidos de historia local, lengua y literatura, ciencias sociales, la matemática y educación en valores, generando comprensiones profundas y contextualizadas. Esta articulación no responde a una yuxtaposición de contenidos, sino a una integración epistemológica, donde los saberes dialogan en torno a un objeto cultural común. Tal como señala Pérez (2020), “el conocimiento escolar adquiere sentido cuando se conecta con la experiencia vital del estudiante” (p. 52).

Aquí la importancia de destacar el partir de experiencia, la música se incorpora de forma natural a campos de otras disciplinas como las matemáticas o el lenguaje, no como una superposición forzada, sino a través de analogías, ritmos, estructuras y formas simbólicas comunes; los contenidos de asignaturas como las mencionadas se articulan con la música como la métrica, el conteo, la rima, estructuras musicales que llevan a ver de otra manera la forma de enseñar y aprender.

Por tanto, desde la noemática, la música como parte de la educación, se convierte en un constructo articulador del currículo, cuyo propósito es relacionar conocimiento, habilidades y experiencias; aquí la noema “música como articulador” se muestra como una experiencia que rompe fronteras entre disciplinas y lleva a una comprensión integral del aprendizaje, es decir,

partiendo del hecho que la música es un eje transversal donde los estudiantes muestran sus capacidades en otras áreas del saber articulando habilidades cognitivas, expresivas, comunicativas y sociales, dando la oportunidad de ampliar la participación y logro de metas escolares, en otra palabra, la música es un medio pedagógico integrado más que un elemento para reforzar contenidos, para los informantes clave, la transversalidad la expresan de la siguiente manera:

DZO1: esta es una estrategia transversal que permite a los estudiantes demostrar muchas habilidades en cualquier área del conocimiento, entonces los estudiantes se motivan a practicar nuevas estrategias de hecho eso hace parte de la lúdica

DZS3: les enseña como aprender de otra manera, que no siempre es pegados al cuaderno o así, sino que también se puede aprender jugando y pues uno va implementando a través de la música

DZC1: el área de artística, vuelvo y repito, estas clases de prácticas son transversales y del mismo modo el efecto significativo sería en todas las áreas del conocimiento.

En esta misma línea, la transversalidad curricular encuentra en la música un campo fértil de desarrollo. La transversalidad supone la incorporación de ejes formativos (valores, identidad cultural, ciudadanía, convivencia) que atraviesan las distintas áreas del currículo. Según Yus Ramos (2018), “los temas transversales buscan formar personas íntegras, no solo especialistas en contenidos” (p. 19). En educación musical, esta transversalidad se expresa en la promoción de valores como la cooperación, el respeto por la diversidad, la escucha empática y la participación democrática.

Asimismo, la música favorece el desarrollo de competencias comunicativas, emocionales y sociales, consideradas hoy aprendizajes clave para el siglo XXI. En contextos educativos rurales, esta transversalidad adquiere un carácter estratégico, al contribuir a la cohesión social y al fortalecimiento de la identidad comunitaria. En palabras de Hall (2020), “las prácticas culturales son espacios privilegiados de construcción identitaria” (p. 118), por tanto, esta aseveración sitúa a la música como un recurso central para la formación integral del ser humano.

En el mismo orden de ideas, al ver desde la perspectiva de la interdisciplinariedad, la música posibilita el diálogo entre disciplinas sin diluir sus especificidades, promoviendo una comprensión más compleja de la realidad. Torres (2021) enfatiza que “la interdisciplinariedad favorece una comprensión crítica de la realidad, al conectar saberes y prácticas” (p. 88). En el

contexto escolar, en especial el rural, al aplicar los proyectos musicales interdisciplinarios fomentan el trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes, así como el pensamiento sistémico y relacional, llegando a un mayor aprendizaje.

Por ejemplo, un proyecto musical puede integrar saberes matemáticos (ritmo, proporción, secuencia), científicos (sonido, vibración), lingüísticos (letra, narrativa) y sociales (contexto cultural, memoria histórica). Esta integración no solo enriquece el aprendizaje, sino que rompe con la lógica de compartimentos estancos que limita la comprensión global de los fenómenos educativos y culturales. Desde el enfoque del pensamiento complejo, Morin (2020) advierte que “la educación debe enseñar a contextualizar, globalizar y relacionar los saberes” (p. 63). La música, en tanto experiencia compleja, convoca simultáneamente múltiples dimensiones del conocimiento, convirtiéndose en un nodo articulador del currículo, coherente con una pedagogía de la complejidad.

No obstante, integrar la música como eje curricular no es un acto neutral. Desde una mirada crítica, Grundy (2018) advierte que “el currículo es una construcción cultural y política” (p. 29), lo cual implica que toda decisión curricular conlleva una toma de posición ideológica. En este sentido, situar la música como eje articulador supone disputar sentidos, cuestionando la hegemonía de ciertos saberes y visibilizando expresiones culturales históricamente marginadas.

A modo de síntesis, la música debe concebirse como ese eje articulador de currículo, es decir, avanzar hacia su incorporación dentro del currículo, para dar respuesta a la complejidad de los contextos educativos actuales, sobre todo los rurales, quienes están al margen con respecto a otras instituciones, y es aquí donde la música se posiciona como un agente pedagógico estructurante que permite la articulación de saberes, valores e identidad del entorno, y por ende formando sujetos críticos y comprometidos con la ética y los valores culturales.

Además, la conciencia pedagógica apunta a la música como herramienta de democratización curricular, ya que en ella todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, tienen modos legítimos de expresión y aprendizaje. Esta intencionalidad manifiesta una preocupación ética por la inclusión y la atención a la diversidad, en aras de una concepción humanizante de la educación.

Por otro lado, la intencionalidad apunta a la música como estrategia de resignificación de la práctica pedagógica. Al incorporar la música de manera transversal, los maestros redefinen su papel, de proveedores de información a facilitadores de experiencias de aprendizaje integradas.

Esta direccionalidad manifiesta una praxis que cuestiona la parcelación curricular y busca una educación más acorde con la vida del educando. Pues de esta manera, la música como vertebrador del currículo se nos muestra como estructura de sentido, con la transversalidad como eje organizador del aprendizaje; la interdisciplinariedad como manera de integrar conocimientos. De esta manera la música como lenguaje pedagógico interdisciplinario, puedo apoyarse en la lúdica como herramienta de mediación para el aprendizaje significativo, pues el fin es la ampliación de las maneras legítimas de aprender y demostrar lo aprendido.

Por tanto, desde la fenomenología, la música es un elemento articulador del currículo que permite integrar conocimientos, motivar al educando y resignificar la práctica pedagógica. No de sumar contenidos musicales al currículo, sino de transformarlo desde adentro, desde una perspectiva integradora, lúdica y vivencial. De esta manera, la música es una herramienta de mediación pedagógica que permite superar la parcelación curricular, humanizar la educación y favorecer la formación integral del educando, especialmente en contextos donde el aprendizaje demanda estrategias flexibles, significativas y culturalmente apropiadas.

La cuarta categoría: **Música, identidad y transformación social**, vista desde la perspectiva sociocultural, emerge como un eje interpretativo para va más allá de la dimensión estética para ubicarse en la construcción simbólica del sujeto al formar un aprendizaje. A partir de esta, se desprenden subcategorías que se articulan desde la música para dar vida al proceso de enseñanza y llegar a consolidar el conocimiento particular, siendo estas: la identidad cultural, como parte de esa resignificación de tradiciones, prácticas colectivas y memorias colectivas (González, 2021), junto a esta emerge la convivencia (generar espacios de interacción mediante la música para dialogar y dar construcción al conocimiento social). En cuanto a la subcategoría en valores, la música desde su integralidad e interdisciplinariedad, busca fomentar y fortalecer actitudes de respeto, solidaridad, sentido de pertenencia cultural y social. En la figura 7, se ilustra la categoría y sibcategorias, dando paso a la descripción a partir de los hallazgos.

Figura 7. Categoría: Música, identidad y transformación social



Fuente: Bautista (2026)

La cuarta categoría **Música, identidad y transformación social**, las subcategorías que surgen dentro de esta son: **Identidad cultural; convivencia; valores;** para comprender esta categoría, hay que señalar que la música desempeña un papel central en la construcción de la identidad y en los procesos de transformación social, particularmente en comunidades rurales donde las prácticas culturales constituyen un eje fundamental de la vida colectiva. En estos contextos, la música no es un arte aislado ni una actividad recreativa secundaria, sino una práctica sociocultural cargada de sentido, mediante la cual las comunidades narran su historia, preservan su memoria y proyectan sus valores.

Por ello, desde una perspectiva sociocultural, la música puede comprenderse como un lenguaje de identidad, en tanto condensa símbolos, emociones y significados compartidos. Al respecto, Hall (2020) afirma que “la identidad cultural se construye en y a través de las prácticas simbólicas” (p. 112), lo cual implica reconocer que las expresiones musicales no solo reflejan identidades preexistentes, sino que las producen, las reconfiguran y las resignifican en el tiempo.

En este sentido, la educación musical se convierte en un espacio privilegiado para la afirmación de identidad, especialmente en comunidades rurales históricamente marginadas; en este sentido, los informantes clave dicen:

DZS1: la parte sociocultural, pues las tradiciones, el lenguaje y los valores, eso más que todo lo hemos podido nosotros ver en la parte del proyecto de Huilensidad

DZC1: a través de la música ellos logran conocer aquí en el huila, me ha parecido muy bonito, pasar conocimiento a otras generaciones.

DZS2: las habilidades sociales, o sea, para poder lograr desarrollar una actividad musical, sobre todo en grupo

De esta manera, la música tradicional, los cantos locales y las expresiones sonoras comunitarias actúan como vehículos de memoria colectiva, transmitiendo saberes, relatos y valores de generación en generación. Según Candau (2019), “la memoria cultural es un elemento constitutivo de la identidad de los pueblos” (p. 87), y la música constituye una de sus formas más persistentes y accesibles. En el ámbito escolar rural, incorporar estas expresiones al currículo no solo fortalece el sentido de pertenencia, sino que contribuye a la dignificación de la cultura local.

Desde esta perspectiva, la educación musical asume un rol político y ético, al legitimar saberes que han sido históricamente subalternizados frente a modelos culturales hegemónicos. Como advierte Walsh (2020), “la educación intercultural crítica busca descolonizar el conocimiento y las prácticas educativas” (p. 41). Integrar la música local en la escuela rural implica, por tanto, un acto de justicia epistemológica y cultural, orientado a la construcción de identidades sólidas y conscientes.

De esta manera bajo el análisis de la noemática, la música se erige como un mecanismo constructor de identidad, cuyo significado se encuentra en su capacidad para negociar tradición, pertenencia y reconocimiento cultural. La noema “música e identidad” es una experiencia que posibilita reconocerse como sujeto cultural situado, portador de historia y lenguaje. El proceso se entiende como una negociación sociocultural, por medio de la cual los valores, tradiciones y lenguajes locales se hacen visibles y legítimos en la escuela. La música es un vehículo para hacer la cultura cotidiana del estudiante y la cultura escolar más cercana, disminuyendo la distancia simbólica entre ellas. Esta significación noemática muestra un poder liberador de la música, legitimando conocimientos excluidos históricamente del currículo escolar.

Ahora bien, la música no solo incide en la construcción de la identidad individual y colectiva, sino que también posee un alto potencial para la convivencia y la cohesión social. En este sentido, Small (2019) introduce el concepto de *musicking*, señalando que “hacer música es una forma de relacionarse con los otros y con el mundo” (p. 9). Esta concepción desplaza el foco de la música como objeto estético hacia la música como práctica relacional, donde lo central no es el producto, sino la experiencia compartida.

En contextos educativos, el *musicking* se expresa en actividades colectivas como el canto grupal, los ensambles musicales y las celebraciones comunitarias, las cuales favorecen la escucha activa, la cooperación y el reconocimiento del otro. Según Hargreaves y North (2018), “la música en grupo fortalece la empatía y el sentido de comunidad” (p. 156), aspectos esenciales para la convivencia escolar y social, especialmente en contextos marcados por la desigualdad o el conflicto.

Visto desde esta posición, la educación musical aporta a la resolución pacífica de conflictos, al proponer espacios simbólicos de encuentro y conversación. La música permite expresar sentimientos, canalizar tensiones y establecer vínculos afectivos, siendo una herramienta pedagógica para la educación para la paz. En palabras de Lederach (2019), “la transformación de conflictos necesita espacios culturales que humanicen las relaciones” (p. 73), rol que la música puede desarrollar en la escuela rural.

Además, se debe señalar que, desde la axiológica de la educación musical, este es un elemento esencial en la educación en valores. La interpretación musical en conjunto desarrolla la responsabilidad compartida, el respeto a la diferencia, la disciplina solidaria, la cooperación. Desde la pedagogía crítica, Giroux (2022) plantea que “la educación debe producir ciudadanos capaces de leer el mundo críticamente y cambiarlo” (p. 67). En resumen, la música no sólo educa el oído o desarrolla habilidades técnicas, sino que educa la conciencia, al permitir procesos de resignificación identitaria, fortalecimiento del tejido social y educación ética. Desde la pedagogía musical, la escuela rural puede hacer un aporte a formar sujetos críticos, solidarios y comprometidos con su entorno, convirtiéndose en un lugar de cambio social desde lo cultural, lo simbólico y lo humano. En esta línea, Bisquerra (2020) afirma que “los valores no se enseñan, se viven” (p. 61). En este sentido, la música es un campo para la experiencia ética, más que para la instrucción moral. En este sentido, la educación musical no es una reproducción de tradiciones, sino un lugar para pensar críticamente la realidad social. A través de letras, canciones grupales,

análisis de contextos musicales, los estudiantes pueden problematizar su realidad, plantear reivindicaciones y proyectar utopías.

DZS3: Desde la formación podemos lograr desarrollar unos proyectos y unos procesos que le aporten al desarrollo cognoscitivo, social y relacional de los mismos estudiantes

RZO1: la zona rural, eh, están arraigados más a, a, a un tipo de música que, que es como más, eh, lo que escuchan los papás, el entorno

DZS4: estoy en un entorno rural, los estudiantes están inmersos solo en un género musical, que allá donde yo estoy es música carrilera, pero no esa carrilera popular, sino una carrilera fea, y es lo que ellos quieren aprender a tocar música o algún instrumento para sacar esas canciones nomás.

En contextos rurales, donde las desigualdades estructurales a menudo son más flagrantes, la música puede erigirse como un acto de resistencia simbólica y afirmación comunitaria. Para Reguillo (2020), "las culturas juveniles son lenguajes de agencia y transformación social" (p. 94). En esa línea, la educación musical puede capacitar a estudiantes rurales para contar su realidad y convertirse en sujetos de la historia. Así, la música deja de ser un hecho estético para convertirse en una práctica pedagógica constructora de ciudadanía crítica. La escuela rural, al incorporar la música como elemento pedagógico del currículo, se convierte en un lugar de producción cultural y social, en el que se entretejen identidad, convivencia y valores en un proyecto educativo de la sociedad.

A modo de síntesis, la música como estructura de sentido, en referencia a la identidad y el cambio social, es un constructo donde convergen el lenguaje y la cultura, pues es una manera de ver el reconocimiento de las tradiciones locales como conocimientos legítimos, espacio de convivencia y aprendizaje social; por tanto, se afirma que la música, como práctica intencionada de cultura, hace posible un mundo educativo en el que cultura, educación y vida se entretejen para formar a conocimiento en los estudiantes. De este modo, la educación musical en el medio rural se erige como una práctica política y ética, en la medida en que forma sujetos culturales localizados, socialmente competentes y transformadores de su realidad.

Reflexión Final

A modo de reflexión, una vez realizado el análisis hermético de los hallazgos, desde la perspectiva de la fenomenología, se encontró que las concepciones de los profesionales en el área revelan que la música es considerada mediación formativa integral que fortalece dimensiones cognitivas, socioemocionales, así como de identidad cultural. Asimismo, es evidente la escasa formación del docente de música, aunque se cuenta con profesionales en el área, son insuficientes, es un nudo crítico, situación que genera un problema al dar la responsabilidad de la formación musical a profesionales no especializados, generando prácticas superficiales, enfocadas en otros aspectos como por ejemplo la recreación.

Cabe mencionar que las voces de los actores involucrados, expresan desde su experiencia, que la práctica musical permite el encuentro intergeneracional, ya que las canciones que se trabajan en el aula tienen mucho que ver con lo que escuchan las familias y la comunidad. Fenomenológicamente, no es una experiencia neutra, sino afectiva, de pertenencia. La música es un lenguaje que permite establecer un diálogo entre escuela, familia y comunidad. Además, la experiencia muestra que la música es un lugar de relación social y convivencia cuando se trabaja en colectivo. El trabajar con la interpretación musical grupal se experimenta como un ejercicio de sincronización, escucha y respeto al otro. Desde la mirada pedagógica, estas actividades favorecen el desarrollo de habilidades sociales y comunitarias.

El análisis de los hallazgos, devela que una concepción de la música como un lugar de convivencia, en el que se desarrollan habilidades sociales para interactuar en grupo. De esta manera el hacer música se ve como un conjunto es un proceso de cooperación, negociación y corresponsabilidad, un aprendizaje social que va más allá de lo artístico. Desde este sentido, la música se convierte en un espacio donde se ensayan formas de convivencia democrática. Asimismo, el hecho se erige como potencial de cambio social, ya que la práctica musical abre puertas hacia mundos culturales. La contradicción entre fidelidad a un solo género y permeabilidad a otra muestra que la música es capaz de reproducir tradiciones y transformarlas. Este doble sentido hace de la música un campo de batalla simbólica, en el que se negocian la continuidad y el cambio cultural.

Sin embargo, esa intencionalidad de la conciencia formadora: reconocer, ampliar, transformar, desde el análisis noético, la conciencia del profesorado se dirige intencionalmente

hacia la música como acto pedagógico de reconocimiento cultural y cambio social. La intencionalidad no es imponer repertorios ajenos, sino a partir de la música que se hace en el lugar, reconociéndola como un punto de partida legítimo para aprender. Por tanto, esta direccionalidad manifiesta una conciencia pedagógica atenta a la realidad del educando rural, que pretende reconocer su realidad sin idealizarla ni encerrarla. La música es una herramienta para enriquecer los horizontes culturales, para que los estudiantes conozcan otras manifestaciones musicales sin renunciar a sus raíces. Desde este conocimiento, hacer música es un lugar de conversación entre lo propio y los demás elementos del que forman parte del contexto educativo y social.

Es importante destacar que, la conciencia del profesorado se desarrolla hacia la música como herramienta para reforzar la convivencia y los valores. La voluntad de buscar experiencias colectivas de respeto, escucha y cooperación; así, la música se vive como una forma de educar en valores desde la experiencia compartida, más que desde la norma. Por otro lado, la intencionalidad pedagógica apunta a la música como herramienta de transformación social, tejiendo proyectos pedagógicos que influyan en el desarrollo cognitivo, social y emocional de los estudiantes. El trabajar enmarcados en proyectos como lo dictan los lineamientos del Ministerios de Educación en Colombia, muestra una forma de hacer de práctica pedagógica reflexiva que comprende la educación musical como una forma de transformar la realidad social, formando personas críticas y comprometidas con su realidad.

SECCIÓN V

CONSTRUCTO TEÓRICO

En esta sección de la tesis doctoral, presenta la construcción teórica que emerge luego del proceso investigativo, destacando fundamentos conceptuales preestablecidos que convergen con la dialécticamente con la realidad interpretada desde las voces de los actores involucrados y las tendencias en la educación musical en la zona rural. En este sentido, la teorización responde a una lógica comprensiva - hermenéutica, propia del enfoque paradigmático cualitativo (Martínez Miguélez, 2018), donde los hallazgos en la sección IV se convierten en núcleos de sentido para darle significado a la educación musical como práctica pedagógica transformadora en contextos rurales.

Desde esta perspectiva, se reconoce la educación musical no como objeto estático, sino todo lo contrario como algo dinámico, situado y multidimensional. Por ello, para llegar a la teorización articula las vivencias entre actores y referentes contemporáneos, que configura el andamiaje epistemológico coherente del enfoque fenomenológico asumido. De acuerdo con Husserl y Heidegger, la comprensión del fenómeno implica retornar a la experiencia vivida, lo cual permite develar los significados que subyacen en la práctica pedagógica musical. Por consiguiente, la educación musical se comprende como una experiencia intersubjetiva que se construye en la interacción entre docentes, estudiantes y contexto sociocultural.

Fundamentación

Teorizar la práctica pedagógica de la educación musical en contextos rurales emergen del planteamiento de transcender sobre modelos de enseñanza y aprendizaje dentro de un diseño curricular tradicional y ajustado a contextos urbanos. Por ello hablar de la educación musical como práctica pedagógica transformadora en contextos rurales, como una propuesta epistemológica coherente para enseñar música resulta desafiante tanto para el docente como para el estudiante que está en una zona rural, pues la realidad es compleja y requiere de tomar en cuenta distintos a lo

que dice el currículo oficial. De esta manera, las teorías que sustentan este apartado de la tesis doctoral son: teoría del desarrollo cognitivo de Peaget, la teoría de aprendizaje significativo de Ausubel y la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner.

La primera de ellas, la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, se establece como un pilar fundamental para comprender la evolución del pensamiento humano, especialmente cuando se trata de la construcción del conocimiento en contextos educativos. Al asumir una perspectiva epistemológica constructivista, Piaget (1972) plantea que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción activa del sujeto en interacción con su entorno.

Dentro de este marco, se comprende que las etapas de operaciones formales representan el estadio superior del desarrollo cognitivo, caracterizado por la emergencia del pensamiento abstracto, hipotético-deductivo y sistemático. Por tanto, es necesario destacar que durante esta etapa (que se inicia aproximadamente a partir de los 11 o 12 años) los sujetos adquieren la capacidad de operar con proposiciones, formular hipótesis y establecer relaciones entre variables, trascendiendo la dependencia de lo concreto, especialmente cuando se enseña la música.

Para complementar esta idea, Inhelder y Piaget (1955) sostenían que el pensamiento formal introduce la posibilidad de razonar sobre lo posible, no solo sobre lo real, lo que permite la construcción de sistemas teóricos y explicativos. Esta afirmación es relevante en el ámbito educativo, ya que, habilita al estudiante para la comprensión de fenómenos complejos, la argumentación lógica y la resolución de problemas. Ahora desde la postura pedagógica, esta teoría implica el diseño de experiencias de aprendizaje que promuevan el pensamiento crítico y reflexivo en la educación musical para poder llegar al análisis de estructuras musicales complejas, establecer relaciones armónicas rítmicas hasta llegar a la construcción de significados musicales.

En segundo lugar, la teoría del aprendizaje significativo propuesta por Ausubel, se vincula en esta sección de la tesis doctoral, ya que se posiciona como un referente central en la comprensión de los procesos de adquisición y construcción del conocimiento en contextos educativos. Partiendo del enfoque cognitivista, Ausubel (2000) sostuvo que el aprendizaje es significativo cuando la nueva información se relaciona de manera sustantiva y no arbitraria con la estructura cognitiva previa del estudiante. El autor afirmó que “el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe” (Ausubel, 2000, p. 6), lo cual resalta la importancia de los conocimientos previos como base para la construcción de nuevos aprendizajes.

En el mismo orden de ideas, desde la perspectiva epistemológica, esta teoría se articula con el constructivismo, al concebir el aprendizaje como un proceso de reorganización cognitiva, donde

los nuevos contenidos se integran en esquemas existentes, generando estructuras de conocimiento más complejas, y es aquí donde la música requiere de mayor atención ya que es un eje transversal para construir nuevos significados, dentro de los tres principios fundamentales: el primero la estructura cognitiva previa (actúa como andamiaje para la asimilación); el segundo con la organización lógica del contenido (facilita la integración conceptual) y el tercero con la disposición para aprender (implica una actitud activa del sujeto), así la educación musical, en esta teoría adquiere especial relevancia, ya que permite comprender que el aprendizaje musical no debe reducirse a la repetición mecánica, sino que debe fundamentarse en la comprensión profunda de los elementos musicales.

La tercera y última teoría, es las inteligencias múltiples propuesta por Gardner (1983), esta introduce una visión pluralista de la inteligencia, cuestionando la concepción tradicional de una única capacidad cognitiva medible a través del coeficiente intelectual. Gardner planteó que la inteligencia es un conjunto de capacidades diversas, entre las cuales se encuentra la inteligencia musical, entendida como la habilidad para percibir, discriminar, transformar y expresar formas musicales.

Desde una perspectiva epistemológicamente, esta teoría se articula con el enfoque constructivista y sociocultural, en consonancia con los planteamientos de Lev Vygotsky, quien destaca la importancia del contexto y la interacción social en el desarrollo cognitivo. En este caso, por tratarse de un ámbito de la educación musical, la inteligencia musical se configura como una capacidad que se desarrolla en interacción con el entorno, particularmente en contextos rurales donde la música forma parte del tejido cultural y comunitario. En este sentido, Hallam (2018) señala que el desarrollo de la inteligencia musical está influenciado por la exposición a prácticas culturales, en particular en actividades musicales y la interacción con el entorno sonoro.

Así, al mirar en primer lugar desde la fenomenología, la música se concibe como una experiencia vivida que permite al sujeto construir significados, identidad y sentido de pertenencia. Tal como plantea Custodero (2019), la educación musical debe entenderse como un proceso de construcción de sentido, donde el estudiante interpreta y resignifica sus experiencias sonoras. En segundo lugar desde la pedagogía, la teoría de las inteligencias múltiples implica el reconocimiento de la diversidad de capacidades en los estudiantes, el diseño de estrategias didácticas diferenciadas, el darle una valoración a las expresiones culturales locales.

En consecuencia, las teorías de Piaget, Ausubel y Gardner convergen en una visión constructivista, compleja y contextual del aprendizaje, que sustenta la construcción teórica de la educación musical como práctica pedagógica transformadora.

Constructo Teórico

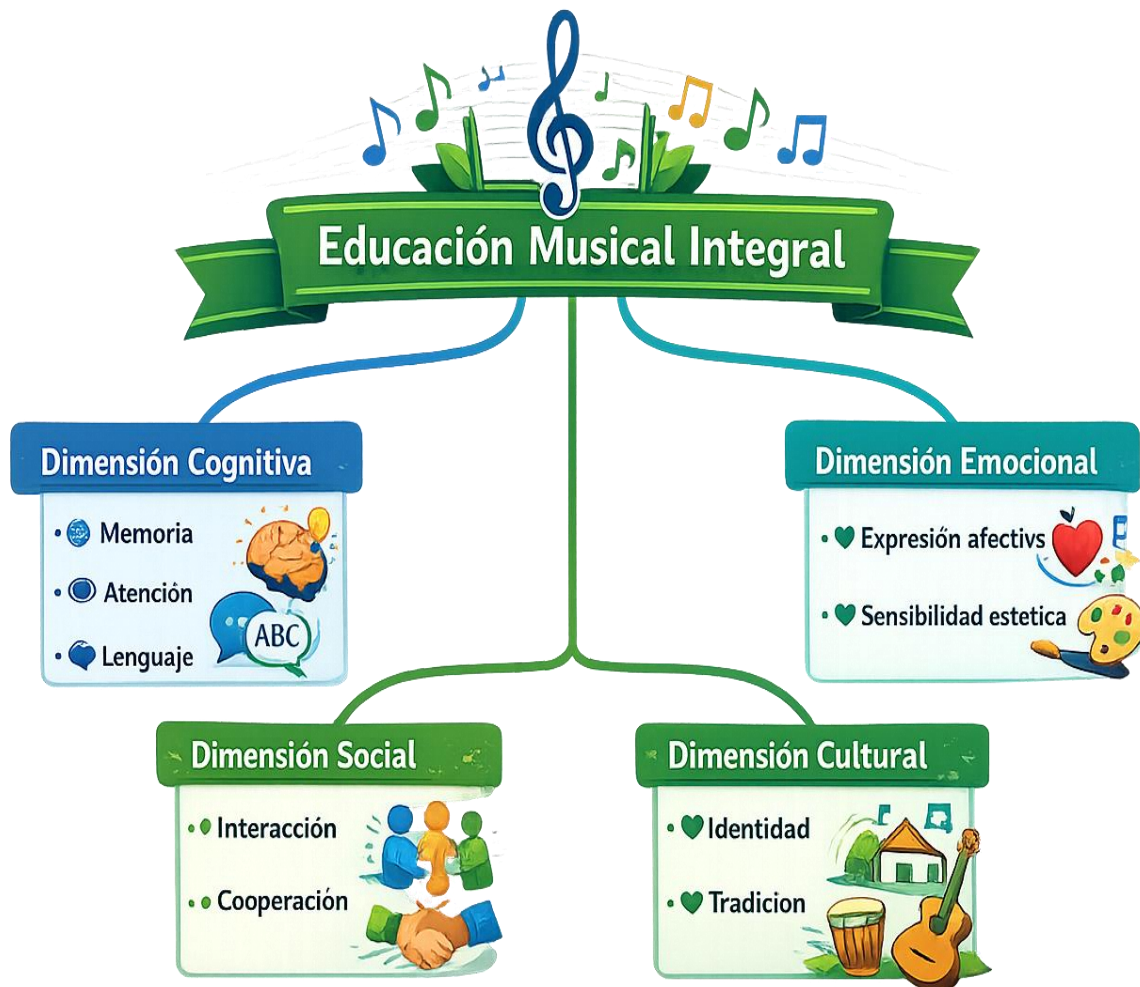
Título: Caminar de la práctica pedagógica en la educación musical

La práctica pedagógica de la educación musical, aquí trasciende su concepción tradicional, es decir, como disciplina artística para configurarse en una **práctica pedagógica integral**. En este sentido, los docentes de música, reconocen el potencial para un desarrollo holístico del estudiante, abarcando dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y culturales. En este sentido, hablar de una práctica pedagógica en una educación musical integral, tiene que desarrollarse las cuatro dimensiones: la primera es la cognitiva (esta tiene que ver procesos de memorización, atención y aprendizaje de lenguaje musical) para ello el docente atendiendo a lineamientos ministeriales desarrolla una didáctica tomando en cuenta esta cada elemento. La segunda dimensión es la emocional (aquí el docente de música toma como referencia elementos de expresión afectiva y sensibilidad estética, para un aprendizaje musical) la tercera dimensión es la social (es importante para una buena práctica pedagógica que haya contextualización del contenido, así como integrar a la comunidad y buscar cooperación con entes claves en la comunidad) y la última dimensión es cultural (en la educación musical, es fundamental que el docente desarrolle la identidad y fortalezca la tradición), por tanto, cada uno de estas dimensiones son las que configuran el constructo teórico sobre la educación musical integral. En coherencia con esta idea, Hallam (2021) afirma que “la educación musical tiene un impacto significativo en el desarrollo intelectual, emocional y social del individuo” (p. 15), aquí se da una articulación con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, quien sostiene que el aprendizaje adquiere sentido cuando se vincula con las experiencias previas del sujeto. Por tanto, lo intelectual, emocional, social y cultural dentro de la práctica pedagógica tiene que integrarse para que haya una integralidad al momento de enseñar música.

En este sentido, si se observa desde una mirada contemporánea, Casas-Mas y otros (2022) plantean que la música debe comprenderse como una práctica situada, es decir, implica reconocer su carácter experiencial, corporal y social. Por tanto, la educación musical deja de ser una simple

transmisión de contenidos para convertirse en un proceso de construcción de significados. De esta manera, la educación musical se convierte en una práctica integral conjugando las dimensiones; cognitiva, emocional, social y cultural, cada una de estas caracterizada por elementos que de manera directa ayudan a formar conocimientos musicales. (ver figura 8)

Figura 8. la educación musical como práctica integral



Fuente: Bautista, (2026)

El segundo aspecto dentro de esta construcción teórica es sobre la **Didáctica musical contextualizada en la ruralidad** se configura como una práctica situada, caracterizada por la adaptación a las condiciones socioculturales y materiales del entorno. En el contexto de la educación musical en espacios rurales, el docente tiene que tomar en cuenta elementos particulares

que permitan desarrollar una práctica pedagógica coherente con la situación, es decir, la parte sociocultural (toma en cuenta la música tradicional y saberes locales, este es el punto de partida para articular con nuevos saberes y llevar lo tradicional a lo académico), este elemento se articula para desarrollar estrategias didácticas que involucre juegos, cantos, movimientos corporales que permitan construir conocimientos sobre la música. Otro elemento importante son los recursos, aquí por tratarse de contextos rurales, los instrumentos musicales son alternativos, pues saberes ancestrales llevaron hacer música con instrumentos autóctonos de su entorno natural. Por último, elementos, dentro de la práctica pedagógica de la educación musical, no se pudo obviar que el docente de música, es un mediador, facilitador en la construcción de conocimiento musical. En este sentido, Pacheco y otros (2025) sostienen que “la enseñanza musical debe responder a las particularidades del contexto, integrando experiencias significativas que conecten con la realidad del estudiante” (p. 52). Con esta afirmación se corresponde con los hallazgos del estudio, donde los docentes emplean estrategias basadas en la música tradicional, el uso del cuerpo y la creatividad.

Asimismo, al observar desde la pedagogía de Zoltán y Orff adquieren relevancia, al promover metodologías activas centradas en el canto, el movimiento y la experimentación (Houlahan y Tacka, 2020; Goodkin, 2020). En el mismo orden de ideas desde esta perspectiva, la didáctica musical rural se fundamenta en desarrollar clases contextualizadas en la entre la cultural y contexto rural, buscando la participación activa del estudiante y la comunidad, dentro de un marco de enseñanza que promueva la creatividad y la expresión apoyándose en el aprendizaje colaborativo. Es aquí donde el docente de música en su rol de facilitador y mediador tiene que aplicar una didáctica que responda a las necesidades del entorno, para ello, tal como se mencionó anteriormente, tiene que incorporar elementos para poder decir que se da una didáctica musical rural (ver figura 9)

Figura 9. Didáctica musical contextualizada en la ruralidad



Fuente: Bautista (2026)

En tercer lugar, emerge la concepción de la **música como un eje articulador del currículo**, en este postulado teórico, se busca que el docente de música sea capaz de integrar diversas áreas del conocimiento y potenciar aprendizajes significativos, es decir, visto como ese eje transversal que se articula con las demás disciplinas para construir el conocimiento. Enmarcado en esta idea, la práctica pedagógica en educación musical, debe trabarse desde la transversalidad, es decir, en ella convergen otras disciplinas como: el lenguaje, aquí se aprende vocabulario y desarrollar habilidades de expresión oral, igualmente con matemática, en música se aplican términos y contenidos como el conteo, y así sucesivamente con las demás disciplinas, que permitan desarrollar contenido, señalados en el currículo nacional colombiano. En este sentido, Acosta (2023) señala que “la educación musical adquiere un carácter transformador cuando se integra de manera transversal en el currículo escolar” (p. 81). De acuerdo con el autor, se afirma la vinculación con el pensamiento complejo de Edgar Morin, quien propone la necesidad de superar la fragmentación del conocimiento.

Cabe mencionar, que lograr convertir la música en un nodo articulador que conecta disciplinas como: Lenguaje (ritmo, oralidad), Matemáticas (compás, secuencia) y Ciencias sociales (historia cultural) (ver figura 10), favorece la integración curricular de música y al mismo tiempo se favorece una educación integral holística que se ajuste a las necesidades que demanda la sociedad del siglo XXI, así como atender a las particularidades de la zona rural.

Figura 10. Música como eje articulador del currículo



Fuente: Bautista (2026)

Finalmente, el apartado teórico sobre la **Música, identidad y transformación social**, aquí se configura la música como ese elemento transformador de la sociedad, específicamente en contextos rurales donde se cumple con la función de cohesionar conocimientos teóricos y

experienciales para fortalecer y crear identidad. Es importante señalar que la música, permite desde la práctica pedagógica desarrollar en el ser humano aspectos importantes para incorporarse a la sociedad y transformarla, por ejemplo, a través de ella, se fortalece la identidad cultural, rescatando las tradiciones y patrimonios musicales de la localidad y región; asimismo, la música promueve la convivencia, desarrollar y reforzar valores, interacción social, logrando esa transformación social, puesto que la música está inmersa en el día a día del ser humano, por lo que resulta apropiada para lograr las metas educativas. Para Rueda (2020) plantea que “la música genera espacios de encuentro que fortalecen la identidad cultural y la convivencia” (p. 102), lo cual coincide con los hallazgos del estudio, donde la música promueve valores como respeto, solidaridad y cooperación. Aquí radica la importancia que la música como eje transversal vincule cada disciplina, así como aspectos de la formación humana para logra los cambios sociales.

De esta manera desde ese enfoque sociocultural, la educación musical permite la resignificación de los saberes comunitarios, favoreciendo procesos de inclusión y participación social (Tobo y Rodríguez, 2023). Por tanto, al teorizar cada uno de los aspectos antes mencionados, algo tan cotidiano como la música está inmerso en la vida diaria del ser humano, y el saber aprovechar el espacio desde la escuela, se va más allá de ver la música como una parte solo para educar, sino verse como la transformación que permite el fortalecimiento de la identidad cultural, pues en la música se encuentran saberes que dieron origen a una comunidad. A esto también se suma que a través de la educación musical se promueve la convivencia, generar ese sentido de pertenencia por lo local, lo que nos identifica como colombianos (ver figura 11), nuestras raíces, todo dentro de ese marco de inclusión social, aquí es importante decir que en la música no existes exclusiones, su lenguaje es para todos.

Figura 11. **Música, identidad y transformación social**



Fuente: Bautista, (2026)

SECCIÓN VI

REFLEXIONES FINALES

Conclusiones

Al finalizar la investigación doctoral, la construcción de las reflexiones finales parte desde una mirada inductiva de las intencionalidades, propósitos y marco conceptual del estudio; a continuación, se presentan a partir de los objetivos que orientaron esta tesis doctoral:

El primer objetivo específico: Develar desde la concepción docente el proceso de enseñanza y sus didácticas en la asignatura de música frente a las otras disciplinas; en relación con los hallazgos de esta investigación se concluye que la educación musical es comprendida por los docentes rurales no como una disciplina aislada o meramente artística, sino como una práctica pedagógica integral que incide en la formación humana, cognitiva y emocional de los estudiantes. Desde las voces de los informantes clave, la música se configura como un lenguaje pedagógico que posibilita la expresión del ser, la creatividad, la sensibilidad estética y el desarrollo de valores.

De esta manera se devela la concepción docente y trasciende una visión instrumental de la educación musical, reconociéndola como un dispositivo formativo que articula procesos de aprendizaje cognitivo, socioemocional y cultural. Esta interpretación se cruza con los postulados de la educación integral contemporánea, que señala que la escuela debe promover el desarrollo multidimensional del sujeto. Igualmente, los discursos de los docentes dan cuenta de que la música favorece el fortalecimiento de funciones cognitivas superiores como la memoria, la atención y la creatividad, coincidiendo con investigaciones recientes que señalan que la educación musical estimula procesos de aprendizaje y al desarrollo socioemocional.

Para el segundo objetivo específico: Caracterizar desde la práctica pedagógica las estrategias utilizadas por los docentes para la formación de conocimiento integral en música en los estudiantes de primaria en colegios rurales. Se concluye desde el análisis de los hallazgos el poder asegurar que las prácticas pedagógicas de los docentes se caracterizan por una didáctica musical

profundamente contextualizada en la ruralidad, donde las estrategias educativas se construyen a partir de las condiciones socioculturales y materiales del entorno. A su vez se genera un aprendizaje experiencial, donde tienen prioridad las actividades de exploración sonora, el uso del cuerpo como instrumento musical, la utilización de materiales del entorno y la participación en conjuntos colectivos. respuesta pedagógica ante la escasez de recursos materiales, lo que refleja un proceso de innovación didáctica situada.

Desde esta perspectiva, la música se aprende principalmente haciendo, sintiendo y viviendo, coincidiendo con los postulados del aprendizaje situado, donde el conocimiento se construye en la interacción con prácticas sociales cargadas de sentido cultural, Por otra parte, se visualiza notoriamente que la limitación de recursos en el contexto rural, no sólo es una dificultad estructural, sino que es también un estímulo a la creatividad pedagógica del docente, quien resignifica las condiciones del entorno para generar experiencias educativas significativas. De tal manera, la didáctica musical rural se configura como una praxis pedagógica de adaptación, resistencia y creatividad, en la cual, el territorio, la cultura y la experiencia comunitaria se convierten en recursos fundamentales para la enseñanza.

En cuanto al tercer objetivo específico: Interpretar la relevancia que genera la educación musical en los colegios rurales del departamento del Huila como práctica pedagógica para fortalecer otras disciplinas; desde los hallazgos se demuestran que la música tiene un gran potencial para conectar saberes de diferentes campos del conocimiento, actuando como una mediación pedagógica interdisciplinar dentro del currículo escolar, donde los docentes coinciden en que la música permite reforzar los conocimientos en materias tales como lenguaje, matemáticas y ciencias, principalmente a través de elementos como el ritmo, la métrica, la narrativa musical y la interpretación grupal.

Bajo este marco, la música actúa como un lenguaje pedagógico transversal que integra en el aprendizaje escolar procesos cognitivos, expresivos y sociales. Este hallazgo coincide con los postulados del currículo integrado, que propone superar la fragmentación disciplinar a partir de experiencias de aprendizaje contextualizadas y significativas. Del mismo modo, desde la perspectiva del pensamiento complejo, la música propicia la articulación entre razón, emoción, cultura y experiencia, lo que permite desarrollar procesos educativos más integrales y coherentes con la multidimensionalidad del conocimiento, es decir, la educación musical tiene un gran potencial para dar un nuevo significado a las prácticas curriculares, ayudando a superar la

fragmentación del conocimiento y fomentando aprendizajes más significativos y contextualizados en el entorno rural.

El cuarto y último objetivo específico: Teorizar sobre la concepción que tienen los docentes en cuanto a la práctica pedagógica de la Educación Musical como una necesidad para el mejoramiento de la enseñanza en los colegios rurales del departamento del Huila. Desde las voces de los actores en los hallazgos se permite afirmar que la música cumple un papel fundamental en los procesos de construcción de identidad cultural, convivencia social y transmisión de valores en las comunidades rurales, para los docentes reconocen que las prácticas musicales permiten fortalecer el sentido de pertenencia cultural, especialmente mediante la incorporación de repertorios locales, tradiciones musicales y expresiones sonoras propias del territorio huilense. En este sentido, la música se convierte en un vehículo de memoria colectiva y transmisión intergeneracional de saberes culturales.

Por otra parte, las actividades musicales colectivas —como el canto grupal o los ensambles— favorecen el desarrollo de habilidades sociales, la cooperación y el respeto mutuo, contribuyendo a fortalecer la convivencia escolar. En este sentido, hacer música se configura como una práctica relacional que promueve la empatía y la cohesión social. Por tanto, desde una perspectiva crítica, la educación musical también puede comprenderse como una práctica pedagógica con potencial transformador, capaz de fortalecer la participación cultural, la construcción de ciudadanía y la valoración de las identidades locales. Finalmente se dice que la educación musical en contextos rurales no solo contribuye al aprendizaje artístico, sino que se configura como una herramienta pedagógica para la formación de sujetos culturales, críticos y comprometidos con su entorno social.

Recomendaciones

En primer término, se sugiere que la práctica pedagógica de la educación musical tiene que orientarse al fortalecimiento de los programas de formación musical en espacios rurales, tomando en cuenta aspectos positivos y limitaciones presentes en estas escuelas.

También se recomienda, socializar con los responsables educativos para promover modelos curriculares flexibles y contextualizados en la ruralidad, donde se resalte la música local,

campesina y tradicional del Huila, y poder formalizar estos saberes musicales con el conocimiento académico.

Es necesario buscar con organismos competentes y con ayuda de profesionales dar formación específica del profesorado de música para minimizar esa deficiencia en las escuelas rurales.

Sugerir a las autoridades gubernamentales la dotación de instrumentos básicos, así como el acondicionamiento de espacios para desarrollar las clases de música.

También es recomendable desde la dirección generar redes interinstitucionales entre las escuelas rurales que articule el trabajo con la comunidad, universidad, organismos que contribuyan a la formación de conocimiento en esta área.

REFERENCIAS

- Abad, J. (2017). Experiencia estética y educación. Graó.
- Abril, C. R., y Gault, B. M. (2020). Teaching general music: Approaches, issues, and viewpoints (2nd ed.). Oxford University Press.
- Acosta, E. (2023). La educación musical: Una mirada curricular y pedagógica de las experiencias de formación en instituciones educativas de Duitama-Boyacá. https://redcol.minciencias.gov.co/Record/SantoToma2_d215d6e244b384ac03036d126434896a/Details
- Area, M., & Adell, J. (2021). Tecnologías digitales y educación crítica. Octaedro.
- Ausubel, D. P. (2000). La adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva. Springer.
- Ausubel, D. P. (2020). Adquisición y retención del conocimiento significativo. Paidós.
- Beane, J. A. (2019). Curriculum integration: Designing the core of democratic education. Teachers College Press.
- Bisquerra, R. (2020). Educación emocional y valores. Wolters Kluwer.
- Bruner, J. (1996). La cultura de la educación. Harvard University Press.
- Candau, J. (2019). Memoria e identidad. Ediciones Nueva Visión.
- Cohen, M. L., & Gangi, J. M. (2022). Music and the child: A practical approach. Open SUNY Textbooks. <https://milnepublishing.geneseo.edu/music-and-the-child/>
- Coll, C., y Falsafi, L. (2010). Identidad del aprendiz en contextos educativos: Avances teóricos, metodológicos y operativos. Revista de Educación, (353), 179–206.
- Congreso de la República de Colombia. (2022). Ley 2216 de 2022: Por medio de la cual se promueve la educación inclusiva y el desarrollo integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos del aprendizaje.

- Congreso de la República de Colombia. (2025). Ley 2383 de 2025: Por medio de la cual se promueve la educación socioemocional en las instituciones educativas del país. Senado de la República de Colombia.
- Congreso de la República de Colombia. (2025). Ley 2555 de 2025: Por medio de la cual se establecen lineamientos para la implementación de herramientas pedagógicas de las artes y la cultura en las instituciones educativas oficiales. Senado de la República de Colombia.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214.
- Custodero, L. (2019). Vidas musicales: Un marco recíproco para comprender el desarrollo musical. Oxford University Press.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2023). The SAGE handbook of qualitative research (6th ed.). SAGE Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/the-sage-handbook-of-qualitative-research/book27371>
- Díaz Barriga, F. (2020). Didáctica y currículo: Enfoques contemporáneos. Trillas.
- Durán, F. (2024). Músicas tradicionales latinoamericanas en la formación del profesorado de música en Chile. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/692815>
- Estaca, R. E. (2005). Investigación con estudio de casos. Morata.
- Fals Borda, O., & Rodríguez Brandao, C. (1987). Investigación participativa. La Banda Oriental.
- Flohr, J. W., y Hodges, D. (2021). Música en la primera infancia: Perspectivas educativas y psicológicas. Routledge.
- Freire, P. (2019). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H.-G. (2020). Verdad y método (ed. conmemorativa).
- García, M., y López, J. (2022). Educación musical y desarrollo integral en contextos educativos contemporáneos. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 24(1), 105–120. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e05>

- Gardner, H. (1983). Marcos mentales: La teoría de las inteligencias múltiples. Libros Básicos.
- Gardner, H. (2018). Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples. Fondo de Cultura Económica.
- Giroux, H. A. (2022). Pedagogía crítica y resistencia cultural. Siglo XXI Editores.
<https://sigloxxieditores.com>
- Goodkin, D. (2020). Play, sing, & dance: An introduction to Orff Schulwerk. Schott Music.
- Grundy, S. (2018). Producto o praxis del currículo. Morata.
- Hall, S. (2020a). Cultural identity and diaspora. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203828340>
- Hall, S. (2020b). Cuestiones de identidad cultural. Amorrortu.
- Hallam, S. (2018). Psicología musical en la educación. University of London Press.
- Hargreaves, D. J., MacDonald, R., y Miell, D. (2021). Musical identities. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oso/9780198785451.001.0001>
- Heidegger, M. (2019). Ser y tiempo (J. E. Rivera, Trad.). Trotta. (Trabajo original publicado en 1927).
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Honneth, A. (2019). La lucha por el reconocimiento. Crítica.
- Houlahan, M., & Tacka, P. (2020). Kodály today: A cognitive approach to elementary music education (2nd ed.). Oxford University Press.
- Husserl, E. (2009). La idea de la fenomenología. Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (2017). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Fondo de Cultura Económica.
- Jellison, J. A. (2021). Including everyone: Creating music classrooms where all children learn. Oxford University Press.
- Jorgensen, E. R. (2021). Transforming music education. Indiana University Press.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). Cómo planificar la investigación-acción. Laertes.

- Kolb, D. A. (2022). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson.
- Kvale, S., y Brinkmann, S. (2020). *Doing interviews* (2nd ed.). SAGE Publications.
<https://us.sagepub.com/en-us/nam/doing-interviews/book259125>
- Martínez Miguélez, M. (2018). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Trillas.
- Maslow, A. H. (2019). *Toward a psychology of being* (3rd ed.). Start Publishing.
- Miguel García, Y., y Morales Fernández, M. (2021). *Fernando Palacios y la educación musical*. Universidad Autónoma de Madrid. <http://hdl.handle.net/10486/700824>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1994). Decreto 1860 de 1994: Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Diario Oficial No. 41.480.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1994). Resolución 7550 de 1994. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015). Decreto 1075 de 2015: Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Diario Oficial No. 49.523.
- Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes de Colombia. (2024). Decreto 0458 de 2024: Por medio del cual se reglamenta el artículo 188 de la Ley 2294 de 2023 en cuanto a la estructura y funcionamiento del Sistema Nacional de Formación y Educación Artística y Cultural para la convivencia y la paz (SINEFAC).
- Morin, E. (2020). *La mente bien ordenada*. Seix Barral.
- Nussbaum, M. C. (2020). *Sin fines de lucro*. Katz.
- Pérez Gómez, Á. I. (2020). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Pérez, L., y Hernández, R. (2021). Educación artística y ruralidad: estrategias pedagógicas para contextos diversos. *Revista Colombiana de Educación*, (80), 85–102.
<https://doi.org/10.17227/rce.num80-11034>
- Pozo, J. I., y Pérez-Echeverría, M. P. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario*. Morata.
- Regelski, T. A. (2021). *Music education for changing times*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oso/9780197627165.001.0001>

- Reguillo, R. (2020). Cultura, conflicto y poder. Siglo XXI Editores.
- República de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia. Corte Constitucional de Colombia.
- Ricoeur, P. (2016). Teoría de la interpretación. Siglo XXI Editores.
- Rueda, Y. (2020). Incidencia de la música en la transformación social. <https://doi.org/10.17230/ricercare.2020.13.2>
- Saarikallio, S. (2019). Music as a resource for agency and empowerment. *Musicae Scientiae*, 23(2), 248–261. <https://doi.org/10.1177/1029864918767283>
- Schutz, A. (2020). El problema de la realidad social. Amorrortu.
- Small, C. (2019). Musicking. Wesleyan University Press.
- Stake, R. E. (2011). Investigación cualitativa. Guilford Press.
- Swanwick, K. (1999). Enseñanza musical de la música. Routledge.
- Torres, W. (2020). La música infantil como herramienta didáctica.
- Torres, W. (2021). La música infantil como herramienta didáctica. <https://repositorio.unjfsc.edu.pe/handle/20.500.14067/3898>
- Torres Santomé, J. (2021a). Currículum y justicia social. Morata.
- Torres Santomé, J. (2021b). Currículo integrado. Morata.
- Vega, G., Ávila, J., Vega, A., Camacho, N., Becerril, A., & Leo, G. (2014). Paradigmas en la investigación.
- Velecela-Espinoza, M. A. (2020). La educación musical en la formación integral. *Revista de Investigación y Pedagogía del Arte*, (7). <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/revpos/article/view/3018>
- Vygotsky, L. S. (1978). La mente en la sociedad. Harvard University Press.
- Yus Ramos, R. (2018). Temas transversales y educación en valores. Graó.

ANEXOS

Anexo 1. Instrumento de recolección de información

Guion de entrevista

1. Desde su experiencia docente, ¿cómo definiría el papel que cumple la música dentro del proceso educativo en los colegios rurales?
2. ¿Qué significado le otorga usted a la enseñanza de la música más allá de su carácter artístico o expresivo?
3. ¿Podría describir cómo planifica y desarrolla sus clases de música?
4. ¿Qué recursos o estrategias pedagógicas considera más efectivas para lograr aprendizajes significativos en el área de música?
5. ¿De qué manera las condiciones del entorno rural influyen en la enseñanza y la práctica musical con sus estudiantes?
6. ¿Qué desafíos enfrenta al implementar la educación musical en un contexto con limitaciones de infraestructura o recursos?

7. ¿Ha observado que la formación musical favorezca el aprendizaje o la actitud de los estudiantes frente a otras disciplinas?
8. ¿Qué tipo de habilidades o valores cree que se fortalecen en los estudiantes a través del trabajo musical en el aula?
9. Desde su perspectiva, ¿considera que la educación musical debería ocupar un lugar más relevante en la escuela rural?
10. ¿Cómo imagina el desarrollo futuro de la educación musical en los colegios rurales del Huila si se realizara una práctica pedagógica permanente?

Anexo 2. Transcripción de entrevistas

Entrevista 1	Codificación abierta
Bueno, muy buenas noches, estoy acá con el docente de la institución educativa la unión suaza, el día de hoy voy a iniciar a leer el guión de preguntas las cuales pues el docente me va a ir contestando. Pregunta número 1 desde su experiencia docente, ¿cómo definiría el papel que cumple la música dentro del proceso educativo en los colegios rurales? Muy buenas noches, pues Desde la perspectiva de nuestra tarea como docentes, parte de nuestra labor está orientada a transversalizar el componente formativo, no las áreas como tal, sino el componente formativo. La educación artística como tal requiere una apreciación desde la parte pedagógica muy específica hacia el componente humano, el componente creativo que es donde en realidad nosotros hacemos más profundización desde nuestras áreas. Nuestras áreas desde la parte artística, la educación artística como las escénicas, la parte de artes visuales y sobre todo la música, buscan desarrollar los estudiantes habilidades creativas, humanas, de valores que implican el desarrollo de su trabajo dentro de una institución para poder Lograr formarse como agentes sociales dentro de una comunidad. Vale, muchas gracias. Bueno profe, como segunda pregunta ¿qué significado le otorga usted a la enseñanza de la música? Más allá de su carácter artístico o expresivo, ¿qué significado le da usted a ¿esa enseñanza? Bueno, la música desde la parte operativa, desde la parte cognitiva requiere una predisposición académica, no, o sea es compleja si? pero tiene la posibilidad precisamente desde la misma música, desde la misma expresión de poderse desarrollar de una manera lúdica. Entonces lo que hace la música es desarrollar capacidades si? del pensamiento, de las inteligencias, de las inteligencias múltiples desde la lúdica de la música, donde uno Desarrolla, donde uno logra a través de la escucha y de la creación logra hacer que los muchachos se conecten con mundos, con lenguajes, con historia, entonces el desarrollo es múltiple, es un desarrollo múltiple que permite que la música sea una herramienta no solo exclusiva para poder hacer el aprendizaje de la música como tal, sino para desarrollar y para ejercitar las inteligencias múltiples. Vale, muy bien profe. Bueno, tercera ¿podría describir cómo planifica y desarrolla sus ¿clases de música? Bueno, desde esa perspectiva nosotros como docentes en colombia tenemos unos lineamientos curriculares que imparte ministerio de ministerio de educación, esa es	Música como formación humana integral Música como formación humana integral Música como potenciadora cognitiva Didáctica experiencial

una de las herramientas que nosotros como docentes colombianos debemos utilizar para poder lograr generar un proceso curricular, sin embargo, ese proceso curricular no está ajustado a las necesidades reales del entorno, del contexto. Entonces en esa necesidad nosotros como docentes recurrimos a nuestro conocimiento, a nuestra experiencia pedagógica y creamos en el entorno unas herramientas pedagógicas y metodológicas que nos permiten abordar los temas, las temáticas. En mi caso particular, acá en la institución educativa la unión, en la zona rural, yo lo que he hecho es. Desde los lineamientos Curriculares, he utilizado sobre todo las competencias, las competencias que plantea el lineamiento curricular y con base en eso yo he desarrollado actividades que me permiten cumplir con ciertos parámetros, sobre todo marcando la experiencia desde la apreciación de la música, desde la incorporación de la música como un ejercicio, como un ejercicio humano, como un ejercicio social. Entonces todo el plan curricular se desarrolla en eso. Hacemos por supuesto la transversalización a través del conocimiento musical. En el caso mío, yo en mi plan de área manejo tres ejes que son la parte histórica, historia y teoría, gramática musical y lo que tiene que ver con la práctica musical individual y conjunta. Entonces teniendo en cuenta esos tres parámetros yo hago mis contenidos, mis contenidos que tienen que ver primero con el diseño de la malla curricular general, que para este año en particular nos pidieron hacerla periodo tras periodo, haciendo precisamente una un ejercicio de revisión de lo que se hizo el año pasado y con eso hemos obtenido un inicio de ese programa curricular. El resultado en este año no ha sido el más apropiado porque parte de las limitaciones que tenemos en espacios como el nuestro, como las zonas rurales, son las limitaciones del lugar, no hay espacios apropiados para poder lograr desarrollar la actividad musical, no existen las dotaciones ni las herramientas y con esas limitaciones también se limita un poco el proceso. Entonces se desarrollan actividades con algunas limitaciones, sin embargo, se intenta también incorporar un poco los proyectos, sobre todo en el caso de huila, proyecto de transversalización que tiene que ver con la parte de la -Huilensidad, combaten eso se contextualiza y se logra generar un proyecto o un programa curricular que está un poco más ajustado al entorno en el que estamos trabajando en este momento. Vale, profe, bueno vamos para la pregunta número 4. ¿qué recursos o estrategias pedagógicas consideran más efectivas para lograr los aprendizajes significativos en ¿el área de música? Los recursos, profe, discúlpeme, vuelvan a leer la pregunta. ¿qué recursos o estrategias pedagógicas considera más efectivas para ¿lograr el aprendizaje? ¿digamos de su experiencia cuál considera que de pronto de las estrategias que ha aplicado son las más efectivas dentro del área de música ¿o sea utilizar recursos? Bueno, la idea es que uno de pronto	Didáctica experiencial Transversalidad disciplinar Limitaciones estructurales Limitaciones estructurales
--	--

intenta utilizar materiales análogos, no, o sea los materiales tecnológicos son complicados precisamente por las limitaciones, entonces uno utiliza más que todo materiales análogos que tienen que ver con la parte de la sonoridad, nosotros hemos utilizado las flautas, la flauta, la flauta dulce y el método suzuki que es como el básico. Se utilizan recursos audiovisuales, tienen que ver con la parte de poder lograr apreciar un poco. En el caso mío, en el caso particular mío yo utilizo para la elaboración de material, utilizo el software Finale donde yo desarrollo, donde yo elaboro algunas partituras para poder lograr llevar los ejercicios y todo el cuento. Se hacen fichas, por ejemplo, tengo algunas fichitas que yo he elaborado para poder lograr entender un poco, sobre todo en la parte de Gramática musical. Se hacen actividades de aprendizaje del reconocimiento del entorno musical a través de la caracterización del entorno musical desde sus sonidos. Son como los recursos pues como generales, como muy específicos. Ahora nosotros entendemos que el aprendizaje basado en proyectos es parte del eje fundamental dentro del área artística, porque nosotros siempre llegamos a una conclusión, entonces un ejemplo, yo empecé en el primer periodo con grado sexto con la escala y el arpeggio, pero la conclusión de ese proyecto no es sólo la escala y el arpeggio, sino que la escala y el arpeggio son una herramienta para poder llegar al tema estrellita por decir algo en la música, entonces ese es un aprendizaje más como basado en proyectos. El aprendizaje experiencial que tiene que ver más que todo en hacer en hacer y sentir. Entonces hablamos de los sonidos agudos, hablamos de las cualidades del sonido, cómo pueden identificarse las cualidades del sonido en el entorno y cómo pueden funcionar dentro de la música. Entonces en La vida cotidiana hablamos de sonidos cortos, de sonidos largos, cómo funciona ese mismo concepto dentro de la parte musical, cómo se puede incorporar eso. El aprendizaje cooperativo, donde cada uno de los estudiantes desde sus entornos, por ejemplo en el caso nuestro, sobre todo en los grados inferiores hay un. Pues allá la influencia de su visión religiosa les ha hecho desarrollar mucho el cuento este De la parte musical, de la escucha, escuchando ellos sus oraciones sus cantos y todo el cuento y entonces utilizamos un poco esa capacidad que ellos han desarrollado desde su experiencia espiritual para poder lograr incorporarla y se trabajan canon, se trabajan escalas para poder lograr la parte cantada, me refiero, Entonces intervalos de segunda, de tercera, muy sencillos para que ellos puedan entender un poco la parte de la técnica vocal, sin decirles que es técnica vocal, decirles que tanto, simplemente dándoles unos conceptos para que ellos puedan entender un poco el cuento. ¿y sobre metodologías generales, utilizar. Pues yo tengo el referente del método kodali que tiene más que todo que ver con el aprendizaje a través del canto y de la parte de entender un poco la parte de la alfabetización musical, o sea lo que son las figuras. El método	Música como potenciadora cognitiva Música como potenciadora cognitiva Didáctica experiencial Música como formación humana integral Transversalidad disciplinar Estrategias pedagógicas contextuales
---	--

Dalcroze, que tiene que ver con el uso del cuerpo, la rítmica corporal, poder lograr manejar por ejemplo los pulsos y los tiempos a través de la marcación del cuerpo, incluso del mismo movimiento. Entonces hay como ese tipo de estrategias donde se puede promover de alguna manera el aprendizaje significativo para poder llegar al conocimiento que incluso no es el eje, no es el fin, o sea ellos llegan al conocimiento porque finalmente se les evalúa sobre eso, a ellos se les evalúa el poder alcanzar las escalas, el poder entender los arpeggios, pero no es el objetivo principal, sino que el objetivo final en estas últimas semanas ya de clase estamos trabajando sobre el cuento de montaje y ya no se les exige que tengan la partitura, sino que ellos tienen más que todo idea de cómo se está interpretando la canción, porque se hace dinámica, ellos no recurren a la partitura. Como una herramienta de estudio, sino más como un referente para poder lograr sincronizarse un poco mejor, ese es como el objetivo. Vale, bueno vamos para la quinta pregunta. Dice así ¿de qué manera las condiciones del entorno rural influyen en la enseñanza y la práctica musical con sus estudiantes? Bueno, precisamente parte de lo que estábamos ahorita planteando allá yo veo una disposición, o sea, los dos proyectos que yo tengo allá son la banda de paz, la banda músico marcial que la empezamos desde cero y estamos en este momento en el propósito de poder lograr hacer una especie de orquesta de flautas. Entonces la disposición del entorno ha sido, o sea, lo podemos ver desde dos partes, primero el entorno físico. El entorno físico nos ha llevado a nosotros a poder lograr generar procesos para poder lograr adaptarnos al entorno. Entonces por ejemplo yo no puedo trabajar con la banda de paz, no puedo trabajar ahí en la institución, a mí me toca o hacer jornadas alternas o utilizar los espacios de los centros de interés, por ejemplo, para poder lograr desarrollar la actividad sin perturbar el entorno, no tenemos una sala de música que nos permita trabajar alrededor de eso, pues de una manera concreta. Entonces el entorno físico influye ¿en qué? Influye para mí, desde mi perspectiva, en el compromiso de los muchachos. Hay algunos que no se sienten totalmente comprometidos con el proyecto y con el proceso y ellos no asisten o no emplean ahorita más de su tiempo para poderse quedar en la institución y poder lograr hacer la actividad. Otros lo hacen. Entonces yo ahí veo la posibilidad de poder medir un poco cuál es el compromiso que los muchachos tienen. Los recursos, la disponibilidad de los recursos han sido complejos. Tuve la posibilidad este año de estar en el consejo directivo y mi papel dentro del consejo directivo, desde mi propio. Desde mi propio interés ha sido ese, que de pronto hayamos podido acceder a una dotación muy básica, muy básica, pero que finalmente nos ha permitido poder poner en marcha el proyecto, el proyecto sobre todo	Limitaciones estructurales Música e identidad territorial Música e identidad territorial Transversalidad disciplinar
--	--

de la banda músico marcial y pues el entorno, en las cuestiones tecnológicas pues no tenemos acceso para nada, por lo menos no dentro de mi área. En la parte sociocultural, pues las tradiciones, el lenguaje y los valores, eso más que todo lo hemos podido nosotros ver en la parte del proyecto de Huilensidad. Entonces ahí logramos nosotros hacer algunas manifestaciones, se hicieron rajaleñas para lo del cuento del proyecto de huilensidad que se presentó, la primera parte fue el san pedro y el concurso del bambuco que se hizo en junio. Julio. Junio, perdón. Y en la parte del proyecto de la cátedra de huilensidad que se hizo en agosto, se mostró un poco cómo podíamos transversalizar desde las áreas, podíamos transversalizar un poco el proyecto de huilensidad. Y pues por supuesto, nosotros tenemos un acercamiento muy concreto, muy específico dentro de la parte musical, en la parte cultural y hablando específicamente de la huilensidad. Entonces nos acercamos muy fácilmente a esa parte, al entorno sociocultural y el que a veces hay en las clases cuando asumir también unas posturas de ciertas actitudes que se tienen ellos finalmente tienen que empezar a evitar ese choque que entorno emocional y en el entorno social, de cómo hacer un montaje o para poder hacer una clase en específico, intercambio social, evitar, que es el muchachos finalmente desde que asumir para poder lograr son pues cuando son como muy generales y cuando llegamos al trabajo de montajes hemos logrado ver que se logran unos acuerdos, unos acuerdos emocionales y de relación que nos permiten poder hacer una muestra mucho más bonita, mucho más dinámica, mucho más, o sea, mucho mejor, o sea, la relación mejora, no es en realidad la panacea, o sea, uno se da cuenta que al final es posible que quienes se lleven bien en la parte del ensamble musical afuera salgan a pelear, pero hablamos desde el cuento de que esto puede ser como una estrategia también para poder lograr que ellos puedan empezar a relacionar sus entornos y la música o por lo menos los montajes en los que hemos nosotros estado trabajando en este añito de pronto pueden generar un poco alrededor de ese cuento. Bueno, listo profe, entonces teniendo en cuenta lo que usted me acaba de responder, pues también es a la pregunta número 6 que dice ¿qué desafíos enfrenta al implementar la educación musical en un contexto con limitaciones de ¿infraestructura o recursos? ¿qué desafíos considera usted que le ha tocado, así como lo más de pronto complejo con respecto a ¿esto? Pues desde la parte pedagógica yo creo que es el primero, nosotros finalmente como músicos y como docentes, como licenciados o como docentes en el área, pues tenemos unas herramientas que finalmente nos permiten a nosotros resolver, resolver una mínima parte, eso está ahí, nosotros tenemos y yo creo que sobre todo por el perfil que	Limitaciones estructurales Limitaciones estructurales Reivindicación curricular Limitaciones estructurales
---	--

nosotros manejamos y por la forma en la que nosotros tenemos, hemos logrado nuestro acercamiento a la formación musical, pues yo creo que nosotros tenemos todas las herramientas para poder lograr generar procesos musicales. Ahora, yo creo que los desafíos reales están en nosotros poder tener herramientas pedagógicas que nos permitan entender que nosotros no somos artistas dentro del aula, nosotros somos formadores y esa está más generada por la forma en la que se entiende nuestras áreas dentro de la escuela. Nosotros somos como el relleno, somos como el relleno, nuestros objetivos no están contemplados dentro de los objetivos grandes de la institución, entonces no se cree que de pronto un buen trabajo de ejercicios musicales pueda generarles a los muchachos un desarrollo de sus habilidades cognitivas, entonces no se considera que de pronto nosotros los tiempos nuestros puedan ser importantes, respetarlos, entonces tenemos que hacerles una encuesta a los muchachos en qué clase cogen las de ética, las de religión o cogen las de artística, porque no hay esa consideración, creo que nos falta mucho. Entonces los desafíos nuestros están en eso, nosotros como docentes poder lograr empezar, defender, pero a través de los resultados y del trabajo y no de los resultados musicales, porque eso nosotros lo sabemos hacer muchos de nosotros, yo creo que también es el caso suyo profe, tenemos experiencia dirigiendo combos musicales, pero nuestra tarea no está en eso, nuestra tarea está ese poder lograr ver cómo desde la música y desde la ejecución artística y nosotros desde la formación podemos lograr desarrollar unos proyectos y unos procesos que le aporten al desarrollo cognoscitivo, social y relacional de los mismos estudiantes. Entonces adaptar estrategias didácticas que nos permitan a nosotros mantener la motivación y toda la participación de los muchachos, o sea, nosotros hacemos estrategias didácticas que incluso pueden verse reflejadas en un momento dado en las otras áreas. Si a nosotros nos funcionan ciertas cosas para poder enseñarles a los muchachos la escala ascendente y descendente, porque para eso no necesitamos nosotros darles una motivación específica, sino decirles aprendanla, porque en ese punto para que ellos puedan aprender a entender la escala y para poder lograr ejecutarla tienen que aprendérsela de memoria, es como aprenderse una tabla de multiplicar do, re mi fa sol la si do si la sol fa mi re do, o sea, ellos tienen que aprendérsela y este ejercicio está perdiendo otras áreas, por ejemplo los muchachos ya no se saben las tablas de multiplicar, no les exige para eso, en cambio en espacios como el nuestro es necesario poder entender ciertos conceptos, o sea, nosotros no podemos dejar el cuento, el desafío es ese, el desafío va también en el entorno físico, en el entorno material, o sea, tenemos una limitación de recursos, tenemos una limitación, una infraestructura demasiado, o sea, una	Didáctica experiencial Música y desarrollo socioemocional Estrategias pedagógicas contextuales Música e identidad territorial
---	---

infraestructura que no corresponder. Usted decía en parte de la conversación inicial Que tuvimos a nosotros los rectores no consideran la posibilidad de tener personas Formadas en las áreas artísticas, pero igual como no consideran tener personas formadas, tampoco consideran cuando las tienen, poder lograr tener los espacios adecuados para poder lograr desarrollar una clase artística. Arrinconense donde puedan, métanse a ese salón, eviten molestar a los demás compañeros, oh mar, no hay una, no hay una, ese es uno de los desafíos que de pronto tiene nuestra labor, los desafíos en el entorno social y cultural, sobre todo la parte del diseño, del diseño de diseño las propuestas curriculares. En este momento nosotros tenemos la posibilidad con un compañero de artes, que está trabajando en artes también, somos la única institución aquí también que tiene profesor de artes y profesor de música. Nosotros impartimos cinco horas a la semana, perdón, tres horas a la semana de artes, o sea, en los grados 6 y 7 yo imparto dos horas semanales y él imparte una hora y en los grados ocho, nueve, diez y once, él imparte dos horas y yo imparto una hora. Entonces nosotros tenemos ese espacio, pero no tenemos la Articulación pedagógica. Entonces nosotros hemos hecho con mi compañero, con John, hemos hecho, el propósito de poder lograr crear un marco curricular que nos permita a nosotros articular, porque no estamos hablando solo de enseñarles específicamente música, ni de enseñarles específicamente arte sino de ver cómo nos involucramos dentro del proceso formativo. Entonces el desafío también es de poder lograr entender nuestras áreas desde la parte, desde la parte pedagógica, curricular y la parte emocional y de las relaciones de los muchachos. Este tipo de estrategias orientadas desde la parte artística, yo creo que hacen parte del, o sea, el desafío no está en lograr hacer este tipo de actividades o lograr formar a los muchachos desde la parte artística, sino que en realidad nuestro entorno, el entorno, la escuela, la comunidad educativa, entienda lo importante que es en este momento de nuestra existencia humana y en el momento histórico por el que estamos atravesando, que los muchachos puedan desarrollar capacidades emocionales y de relaciones. Y nosotros como áreas, nosotros como docentes de educación artística estamos llamados a involucrarnos en ese desafío. Cómo hacer para que desde nuestras áreas los muchachos puedan desprenderse de un poco de prejuicios y un poco de estigmas y de un poco de limitaciones que en este momento les ponen a ellos el entorno, las redes, la comunicación, incluso la violencia auditiva, la violencia, la violencia capitalista o económica que lo que busca es vender sin darse cuenta que los muchachos están escuchando música basura, música que les trae mensajes que no les aportan en realidad. Entonces nuestros desafíos están en poder lograr	Reivindicación curricular Música y desarrollo socioemocional
---	--

hacer que ellos desde la parte emocional y desde la parte de su relación con los demás, logren entender que hay algunos entornos artísticos, entre comillas artístico musicales, que no les están dando en realidad herramientas para poder lograr enfrentar los retos emocionales que ellos tienen en	Transversalidad disciplinar
Este momento tenemos muchos muchachos que tienen la autoestima bajísima y de pronto en un espacio musical, en un espacio artístico, en un espacio dancístico, en un espacio teatral, encuentran la posibilidad de poder lograr ver que no son esa poca cosa que ellos creen que son, sino que ellos tienen un talento que lo pueden desarrollar no para vivir de él, pero seguramente para poder lograr entender que son más de lo que ellos tienen metido en su cabeza. Entonces yo creo que los desafíos emocionales son fundamentales.	Transversalidad disciplinar
Sí, señor. Muy bien. Bueno, vamos para la pregunta número 7. ¿ha observado que la formación favorezca musical el aprendizaje o la actitud de los estudiantes frente a otras disciplinas como ¿la transversalización? Sí, señor. ¿digamos que considera usted que ha observado de acuerdo al aprendizaje de la música frente a otras disciplinas que ha favorecido de pronto esa ¿enseñanza musical? Pues yo siento que sí, parte de las conversaciones que uno tiene de pronto es como el cuento de cómo nosotros desde la parte, desde la formación artística podemos transversalizar a nosotros nos, Mejor dicho, yo tengo por ejemplo un compañero que enseña inglés, es licenciado en inglés y él dice, él hace algo de música y él dice que se le facilita mucho enseñarles a ellos cosas que son complejas, enseñarlas desde el texto, enseñarlas a través de la música. Entonces sí hay en realidad una posibilidad de favorecer la formación general a través de la formación artística y sobre todo yo creo que la música tiene una posibilidad inmensa, por ejemplo desarrolla en la parte de la lengua y la literatura, desarrolla como la comprensión de los textos en las canciones, o sea no cantar por cantar, ni decir ni, o sea buscar la poética podría ser una forma de pronto en la música tradicional, en la música del entorno, de pronto buscar un poco en la parte de la matemática, podemos hablar de la métrica, de entender el ritmo, entender los compases, las subdivisiones, las estructuras armónicas, bueno que esos son temas mucho más complejos. De pronto hay un componente, por lo menos en lo que yo entendía desde mi formación en la universidad, que nosotros desarrollamos mucho el pensamiento lógico matemático, porque nosotros hablamos de cálculos, o sea, nosotros hacemos un cálculo inconsciente en un momento dado cuando uno dice estamos hablando de una tonalidad mayor y una tonalidad menor y de una se le viene a uno el cambio del intervalo de la tercera que se vuelve tercera	Transversalidad disciplinar Transversalidad disciplinar
	Reivindicación curricular

Mayor y tercera menor y ese cambio, esa lógica que uno tiene acá es una lógica matemática, no es más que eso. Entonces bueno, por supuesto en la parte de la expresión corporal, lo que es educación física, es mucho más evidente la utilización de la coordinación y del sentido rítmico. En la parte histórica se puede comprender los contextos sociales, culturales e históricos del desarrollo de la música y cómo la música cambia y cómo cambia la historia, cambia también la forma de hacer la música, los fenómenos físicos. Ahora hace poquito tuvimos nosotros la posibilidad de estar en la feria de la ciencia, yo no pude participar porque estábamos con la banda de paz, pero una de las ideas que se me venía a mí era el cuento de cómo los fenómenos físicos del sonido, la vibración, la frecuencia, la intensidad, de pronto pueden involucrarse dentro de un experimento, poder lograr entender la acústica o la tecnología musical actualmente, entenderla desde la parte científica. Entonces hay como muchas formas de poder entender cómo nosotros desde la parte artística y sobre todo de la parte musical podemos incorporarnos dentro del proceso formativo. Lo que pasa es que seguimos con la misma dificultad, o sea, nosotros no Tenemos ese espacio porque no hemos logrado nosotros tampoco estructurarlo como docentes, entonces podemos nosotros decir hay una falencia en el sistema educativo que no permite que nosotros podamos desarrollar nuestras capacidades pedagógicas desde las altas, pero también existe una falencia desde nuestra formación como docentes y desde nuestra práctica de poder lograr incorporarnos así sea fuerza inicialmente y mostrar un poco de resultados alrededor de este tipo de bondades que trae en la formación, en la formación general, el poder incorporar la transversalización y la dinámica de transversalización de las artes dentro de todas las áreas fundamentales entre comillas. Sí señor. Bueno y teniendo en cuenta eso que lo estábamos implementando de acuerdo a lo que favorecían las otras áreas, pues viene la pregunta número 8 que ¿qué tipo de habilidades o valores cree que se fortalecen en los estudiantes a través del ¿trabajo musical en el aula? ¿qué valores, habilidades o valores considera usted que el muchacho fortalece en esta parte con el ¿aprendizaje musical? Pues bueno, el principal que se que nosotros, pues yo creo que es con el primero con el que nosotros podemos defender, es el cuento de las habilidades sociales, o sea, para poder lograr desarrollar una actividad musical, sobre todo en grupo, que es como nosotros finalmente lo planteamos, porque no damos nuestras clases son grupales, son colectivas. Es muy difícil de pronto nosotros poder lograr tener el tiempo y la posibilidad de que encuar en 45 minutos de una hora de clase, o bueno, cuando son dos horitas de clase que sea. Yo hablo de los 15 detalles menos que a uno le da poder organizar el aula, poder lograr hacer el llamado a lista y poder hacer todo el registro y a	Música y desarrollo socioemocional Música y desarrollo socioemocional Música como formación humana integral Transversalidad disciplinar
---	---

uno le quedan 45 minuticos exactos en los que uno desarrolla su actividad. Entonces yo creo que pues de las primeras habilidades que desarrollan los muchachos son las habilidades sociales. Bueno, se desarrollan habilidades cognitivas también hay habilidades que se pueden desarrollar, sobre todo uno se da cuenta cuando ellos empiezan a ejecutar la parte musical, en la parte instrumental, entonces se tiene obligatoriamente los muchachos para poder alcanzar una parte de eso, desarrollan

Habilidades de atención y concentración, ellos tienen una dificultad con ese cuento y la música puede desarrollar ese tipo de habilidades. La memoria auditiva, la memoria visual, también nos da una posibilidad grande desde la parte de la experimentación musical, un poco menos, pero de pronto mejor puede lograrse, pero de pronto de una manera muy inconsciente, el resultado es muy difícil de percibir. Tal vez el pensamiento lógico matemático, cuando nosotros hablamos de compases, de patrones rítmicos, de estructuras musicales, pues ahí estamos hablando de pensamiento lógico matemático. Sin embargo, es muy difícil que nos lo acepten a nosotros como una habilidad desarrollada, porque pues un muchacho que de pronto pueda tener mucha habilidad, de pronto al comprender un compás no se sepa las tablas de multiplicar y va a chocar, de pronto el profesor de matemáticas va a eso no es pensamiento lógico matemático. El pensamiento lógico matemático para los profesores de matemáticas es otra cosa. Entonces nosotros podemos de pronto entrar un poco en esa. La creatividad, la creatividad, el pensamiento, el pensamiento alterno. Yo tuve una experiencia bonita el año pasado, que era que una niña con una primera parte que yo le enseñé de una escalita y de un arpeggio, y ella me dijo que se había inventado una canción, era una canción muy parecida a los pollitos, pero ella cogió un pedacito, o sea lo que yo le había enseñado que era una escala y un arpeggio, y ella con eso se inventó una canción, o sea ella vio, escuchó la canción viendo la partitura, entonces para mí fue un alcance grandísimo, entonces yo creo que sí hay la posibilidad de llegar algunos que tienen por supuesto la predisposición, entonces generar como la creatividad y el interpretar una obra, el interpretar un tema implica desarrollar la habilidad de sintetizar, o sea, nosotros para llegar a una canción, por ejemplo en el caso mío, yo por ejemplo en grado sexto este año hice un ejercicio que es creado por mí, que es el ejercicio 6, yo le digo ejercicio 6 porque lo he creado hace mucho tiempo, entonces yo con ese trabajo, unas primeras partes de la flauta, la escala, el arpeggio, empezamos con escala, luego vamos con el arpeggio, luego vamos con el ejercicio 6, después de eso vamos con estrellita, después de eso vamos con cumpleaños. Entonces al principio todo eso está estructurado en el marco general de todo el cuento, de la parte teórica, de la parte histórica, de la parte práctica, de la gramática musical, pero cuando ya

llega el momento de la interpretación, que es cuando hacemos el cierre del año o el cierre del periodo, cuando ya hacemos la parte de interpretación, yo les pongo una pista o les acompaño con la guitarra y les digo olvídense de todo, guarden sus partituras, guarden todo, van a tocar simplemente la canción y me van a seguir, entonces yo les genero una dinámica. Entonces yo creo que esa es una capacidad en la que uno sintetiza todo, todo, todo lo que he aprendido, la capacidad de síntesis yo creo que también se desarrolla, nosotros logramos esa capacidad dentro de la práctica musical. Creo que la experiencia suya también, profe, yo me refiero al hecho de que por ejemplo usted Trabaja con el violín, profe, es como instrumento suyo. Sí, señor. Entonces por ejemplo, imagínense todo lo que uno debe desarrollar, todo lo que uno estudia, ustedes supongo que estudian más orquestación y esas cosas que son mucho más Complejas de pronto para uno que yo soy más como músico tradicional, estudié también mis instrumentos en la universidad, pero mi desarrollo musical está más en lo empírico, sin embargo, yo logro entender que por ejemplo uno desarrolla ciertas capacidades para poder lograr sintetizar todo, todo un bagaje en una obra específica. Entonces eso pues en la parte de las habilidades cognitivas, en las habilidades psicomotoras, estamos hablando de la parte de la motricidad fina, la motricidad gruesa, la sincronización, el ritmo, la expresión corporal incluso y el dominio un poquito del movimiento, la transversalización, eso lo he logrado en la banda de paz, por ejemplo, cuando hacemos coreografías con las niñas de los bastones, sobre todo con ellas y con los muchachos que van tocando y van marchando, entonces ahí se trabaja mucho, recuerden el pulso, recuerden el pulso, el pulso va con izquierda, tun, tun. Entonces yo creo que en esa parte pues un poquitico la parte psicomotora es muy importante y pues bueno, lo que le decía al principio, la parte comunicativa y social pues que es como el cuento de la. La parte más como de relaciones interpersonales. Bueno profe, vamos para la pregunta número 9. ¿desde su perspectiva considera que la educación musical debería ocupar un lugar más relevante en la escuela rural? Por supuesto, yo creo que nosotros tenemos una meta o tenemos más bien un camino por recorrer muy grande al implementar la formación musical dentro de la escuela. En este momento tenemos un gobierno que está en ese propósito de poder dar un poco más de equidad y la equidad no solo está en el cuento de que todos tengamos el derecho de tener cosas o el derecho de poder acceder a unos procesos, sino también la equidad se tiene que dar en la forma en la que nosotros recibimos esos procesos. Entonces la incorporación de la música y de las artes, sobre todo de la música, para mí hablando específicamente de nuestra área, la música es el derecho	Transversalidad disciplinar Música e identidad territorial Música e identidad territorial Música e identidad territorial
---	--

que tienen los estudiantes de tener una educación de calidad, la música le da calidad a la población, o sea un estudiante que entra en grado sexto, porque es el caso mío, yo soy profesor de la parte de secundaria, un estudiante que llega a grado sexto con el único criterio musical de música, esta música de cantina y reggaetón y que ya en grado noveno o en grado octavo ya tu percepción musical no esté solo ajustada a un parámetro, sino que ya tengan otros propósitos, que en lugar de solo bad bunny y otros reguetoneros, de pronto por ahí se le atravesase un bag, un mozart, un garzón y collazo, o sea que dentro de su lenguaje empieza a ver, eso es tener, eso es equidad, o sea, ellos tienen derecho también a poder lograr que su educación sea de calidad, pero no solo la educación académica sino también su educación artística tiene que ser acceder a oportunidades de aprendizaje de su entorno cultural, de su desarrollo personal y de su identidad. Un través de qué? A través de la artística, a través de la música ellos logran conocer aquí en el huila, me ha parecido muy bonito	Música como formación humana integral
Y yo creo que eso los mantiene todavía aferrados y todavía mantiene la esperanza, porque acá la música comercial invade todo espacio. Yo por lo menos, incluso en la misma sala de profesores me ha tocado pedirle a compañeros que le bajen un poquito al reggaetón, porque incluso los mismos profesores desafortunadamente tienen esa situación. Pero lo importante que he visto yo en el desarrollo de mi tiempo dentro de acá es que el lenguaje musical ya empieza a ser un poco más crítico, o sea, no estamos hablando específicamente del reggaetón y de la música de cantino, ya estamos hablando de los himnos de acá, de lo bonito que es escuchar un bunde como himno del huila, de lo bonito que es escuchar un bambuco como himno de suaza, de lo importante de poder entender el contexto histórico y musical, la diferencia que los muchachos miran cuando profe, pero el himno de colombia es diferente al himno del huila, porque el himno del huila es más como de nosotros y el himno de colombia es más como como de esa música que usted nos hacía escuchar de allá, como de europa y esas cosas. Entonces que ellos logren entender que una marcha es inspirada en la música occidental europea y que el himno de ellos está inspirado en cosas de ellos mismos, creo que logra dar la posibilidad de entender un poco como la fortaleza de la identidad, lo que nosotros podemos lograr llegar, pues por supuesto el cuento del desarrollo de las competencias para la vida, eso es una forma importante de poder entender también nuestros propósitos, las habilidades prácticas, los valores sociales, cómo ellos trabajan de manera cooperativa, desde la responsabilidad, el respeto por su entorno, el respeto. ¿yo creo que en un momento dado la importancia de la música y del arte como tal tiene unas relevancias porque ellos bajan las armas, o sea, al escuchar una canción, al escuchar una melodía, al desprenderse de todo y escuchar una canción un poco más contextualizada, un poco más	Música como formación humana integral
	Música como formación humana integral

armonizada, ellos logran entender su entorno, incluso yo en alguna oportunidad tuve la posibilidad de enseñarles una canción de ana y jaime que se llama ecológico y entonces escuchaban cuando uno entra uno anda con un parlantico y entonces profe podemos utilizar ¿el parlante? Entonces yo les decía listo, hágale. Y por supuesto salían sus reggaetones, salía su música de cantina, entonces cuando yo les hacía Escuchar ecológico, la reacción, o sea la euforia bajaba, entonces no era como el cuento este de la euforia de la música que estaban escuchando, el ruido bajaba, la euforia en el talón, entonces yo les ponía ecológico y entonces como que ellos empezaron como a sentarse en sus puestos, a calmarse. Yo creo qué. Lo que nosotros hacemos, lo que nosotros hacemos en un momento dado, la relevancia que tiene nuestro proceso formativo, nuestra formación no es simplemente, no es solamente una parte normativa, sino es porque en realidad en este momento, en este gobierno se le da importancia al juez, no, es porque en realidad constituye una relevancia necesaria que en realidad puede ayudar a transformar. Nosotros tenemos esa posibilidad desde las artes, desde los docentes de artes tenemos la posibilidad, tenemos la posibilidad de poder transformar el entorno, o mar poder llegar a los estudiantes pero siempre y cuando seamos capaces de entender cuáles son las herramientas reales y cuál es nuestra meta, nuestra meta no es hacer grupitos de música, ni tampoco hacer con cantar a los niños en las izadas de bandera, nuestro propósito es el mismo que tienen todas las áreas, poderles dar a ellos educación integral, que conozcan el entorno y que tomen del entorno lo que necesitan para poder lograr llevar un camino, entonces creo que ahí hay un potencial que nosotros debemos intentar alcanzar para poder lograr un propósito real de lo que significa la educación musical en nuestras escuelas.	Música como formación humana integral Música como potenciadora cognitiva Transversalidad disciplinar
Vale, bueno profe y ya para finalizar la pregunta 10 dice ¿cómo imagina el desarrollo futuro de la educación musical en los colegios rurales del huila si se realizara una ¿práctica pedagógica permanente? Yo veo una mejor sociedad, nosotros estamos en este momento abocados a una sociedad de consumo excesivo, a una sociedad estéticamente apresada en las redes, apresadas en la imagen, apresadas en la en lo material y yo creo que si el propósito se cumple, si se camina las rutas reales hacia la incorporación de los procesos musicales dentro de nuestras escuelas, yo veo un país un poco más tranquilo, un poco más libre de violencia, un poco más reflexivo, o sea, la educación musical tiende a valorar todas las expresiones, o sea, incluso cuando nosotros hablamos de poder escuchar música y poder entender los Tipos de música, estamos también intentando entender los tipos de personas y los tipos de culturas que tenemos dentro de nuestra sociedad, finalmente también nos	Transversalidad disciplinar Reivindicación curricular

Va a dar a nosotros la posibilidad de poder lograr ser tolerantes, eso es lo que no somos ahora nosotros en este momento somos intolerantes a la diferencia, a lo que es diferente de uno y a lo que y a quien piensa diferente, pero si nosotros sabemos escuchar la música, si nosotros sabemos entender de dónde viene, vamos a lograr también entender que cada quien tiene su forma de ver la música, que cada quien tiene su forma de hacerla, de hacer la música y en ese propósito también vamos a entender que todas las personas tenemos diferencias y que eso también le aporta a uno. Entonces yo creo que hay una posibilidad bonita yo me imagino una educación mucho más inclusiva, mucho menos obligatoria, mucho más cercana a la posibilidad de poder lograr llegar a todos sin que sea como una camisa de fuerza, hay que terminar el bachillerato sí o sí, pero nunca hay una razón real para hacerlo y yo creo que la música tiene esa posibilidad de pronto de que en el futuro podamos nosotros centrar más la educación musical, más que para el aprendizaje, aprendizaje de la música como tal, verla más centrada en cómo podemos desarrollar el bienestar y las emociones de los mismos muchachos, cómo pueden ellos desprenderse de los estigmas de una sociedad compleja para poder lograr entender en el futuro su vida en libertad, en tranquilidad y por supuesto que la música en un futuro si se puede manejar apropiadamente, yo la veo como una, como el eje para poder lograr hacer el currículo interdisciplinar, o sea, cómo desde la música se puede enseñar matemáticas, cómo desde la música se puede enseñar

Ciencias naturales, cómo desde la música se puede enseñar sociales, o sea que nuestra área no sea un área aislada, sino que sea un área incorporada y que un profesor de música no estrictamente sea un músico, sino que un profesor de música

Puede ser una persona que hable tres, cuatro idiomas para poder enseñar los idiomas a los muchachos, o sea, lograr el verdadero aprendizaje significativo, el que nosotros se supone que, que se supone que es el que nosotros deberíamos estar implementando en estos tiempos. Yo veo eso en el futuro, ojalá con una posibilidad real de que podamos incorporar la música como un área fundamental, igual que todas, igual que todas las áreas aparentemente fundamentales. Bueno profe, muchas gracias por todo ese aporte que, qué pues el día de hoy me está brindando y pues que terminemos esta tesis con éxito de acuerdo a toda esa experiencia tan bonita que usted nos comenta en estas preguntas entonces, muchísimas gracias, un abrazo y por supuesto una felicitación grande. Qué chévere que desde los procesos formativos y sobre todo imagínese usted ahorita haciendo un doctorado, usted pueda en darle, hacer un aporte al desarrollo de la formación

Como tal, porque yo creo que desde la música tenemos maestros de maestros en todos los lados, pero en la parte docente nos faltan

muchos, nos faltan muchos docentes que se dediquen a su trabajo como tal. La música en realidad para nosotros es justo, no es una habilidad, en realidad para nosotros es un desfogue, es un descanso. Entonces la habilidad musical yo creo que en todo lado la encontramos, pero lograr que los profesores estén formando para saber qué va a ser de la formación musical dentro de las escuelas, yo creo que es una.	
--	--

ENTREVISTA 2:	Codificación abierta
Bueno, muy buenas noches. Eeeh, el día de hoy tenemos a, a la docente Gloria. Eh, vamos a realizarle un guion de preguntas y de acuerdo a su experiencia y su perspectiva, pues, nos, la idea es que me dé respuesta a esto, ¿listo? Iniciamos con la pregunta número uno: Desde su experiencia docente, ¿cómo definiría el papel que cumple la música dentro del proceso educativo en los colegios rurales? Bueno, eeeh, esto, pues desde mi vasta experiencia, yooo lo veo como una gran oportunidad de desarrollar las habilidades que ni los mismos muchachos saben que tienen, porque pues normalmente o pues se ve muy poco ese, esa ampliación en cuanto a la parte artística y pues en la parte musical, esto también a veces es muy vaga, porque lamentablemente a veces no se cuenta con los recursos de instrumentos para que, este, estas habilidades sean desarrolladas de la mejor manera. Entonces, siempre la he visto que o, pues, lo que he percibido de los muchachos es que ellos mismos se sorprenden de esas grandes habilidades que tienen que pueden hacer. A veces, elementos muy básicos como son la parte del cuerpo o elementos muy caseros que ellos puedan hacer donde ellos aprenden a explorar, eh, la música. Ok. Bueno, muy bien, profe. Pregunta número dos: ¿Qué significado le otorga a usted a la enseñanza de la música más allá de su carácter artístico o expresivo? ¡Ay, Dios! ¿Qué significado le otorga usted a eso? Es que, es que yo si lo miro más como... Pero pues no sé, sería como el de, eeeh, el de indagar, sería como, eeeh, muchas veces esa indagación, eh, de, de las, de, como, de lo que ellos pueden percibir en, en cuanto... No solamente el que, el que interpreten un instrumento, sino de, de, de que la música está implicitada en nuestro entorno, en el diario vivir de ellos. Entonces, a veces es como esa, esa indagación que pueden ellos hacer, esa exploración que ellos pueden hacer con respecto a lo que su entorno les da.	

Ok, muy bien, profe. Como tercera pregunta: ¿Podría describir cómo planifica y desarrolla su clase de música? Bueno, mi clase de música se basa en la parte, como en la parte experiencial, esto, y guiándome por lo que trabaja uno con adolescentes. Entonces, como con esa parte de, del gusto, con-respecto a lo cotidiano o lo actual que en la, en el, en lo que ellos viven. Entonces, me gusta que sea un poco más, esto, exploratorio para que ellos se sientan cómodos con, eh, no saliéndose dentro de, de la... De donde ellos están, dentro de la música que de pronto ellos escuchan, de lo que los rodea según la actualidad y en, en, en lo que ellos están. Entonces me gusta como esa parte exploratoria de que ellos, esto, vayan identificando y buscando, eh, poco a poco lo que a ellos les llama la atención y cómo puede que esto, eh, se, se convierta en algo más artístico y no solamente el hecho de escuchar y ya.	Didáctica experiencial
Ok. Bueno, pregunta número cuatro: ¿Qué recursos o estrategias pedagógicas considera más efectivas para lograr el aprendizaje significativo en el área de música? Mmm, lo mismo yo creo que es la exploración. Muchas veces, esto, nos limitamos porque como no tenemos instrumentos musicales como tal para poder, esto, enseñar la música, entonces definitivamente me doy cuenta de que, eh, con muy pocos recursos, utilizando, por ejemplo, eh, su cuerpo o elementos muy básicos que ellos tienen en el salón o en su, en sus casas, eh, puede uno llegar a explorar la parte sonora.	Didáctica experiencial
Ok. Pregunta número cinco: ¿De qué manera las condiciones del entorno rural influyen en la enseñanza y la práctica musical con sus estudiantes? Eh, jem. Pues influye bastante, porque ellos están como... Eh, pues por lo que están como en la zona rural, eh, están arraigados más a, a, a un tipo de música que, que es como más, eh, lo que escuchan los papás, el entorno que tienen ellos, sus vecinos y todo. Entonces, es... Ay, es bastante complejo a ratos tratar de sacarlos de allí y que ellos se den cuenta que, se den cuenta de que hay muchas otras formas de...De, de explorar la música, de aprender música, deee, de ampliar ese tema y no, no quedarnos como con la parte popular o la parteee, esa parte como cultural tan campesina, aunque no es mala, sino que puedan ellos darse cuenta de que pueden explorar e ir más allá, que por el hecho de que estén en zona rural no quiere decir que esto es lo único que pueden hacer, sino que pueden llegar aaa, a ampliar su su capacidad.	Música e identidad territorial
Ok. Pregunta número seis: ¿Qué desafíos enfrenta al implementar la educación musical en un contexto con limitaciones de infraestructura o recursos? ¿Qué desafíos le ha tocado a usted? ¡Ay! Sobre todo la parte, eh, como queee... que a ellos les guste, como esa parte de que, de que se sientan motivados y que se den cuenta que, queee, que esto también es chévere, que también es enriquecedor,	Música e identidad territorial
	Música como formación humana integral

porque a veces uno, eh, ellos se desaniman, se desaniman como ese desánimo y, y, y piensan que de pronto no es tan, no es tan importante o no es tan chévere. Entonces como que esa partecita ha sido como, como difícil, el poder estar diariamente motivándolos. El que se den cuenta que, que explorar esa parte sonora y aprender la parte musical es, es igual de divertido como aprender a pintar, aprender a bailar y todo eso. Entonces ha sido como eso, ese, esa constante motivación que le toca a uno estar ahí haciendo con ellos. Porque a veces que se salgan de ese arraigo cultural que tienen tan marcado como son la música popular, la música de cantinas y todo eso. A veces es complejo. Es motivarlos todo el tiempo. [risa]

Ok, profe. Pregunta **número siete: ¿Ha observado que la formación musical favorece, favorezca el aprendizaje o la actitud de los estudiantes frente a otras disciplinas?**

Sí. Sí, sí, sí, bastante. Porque pues la parte-- creo que dentro de todas las, las artes, eh, la música es la que más requiere de, de verdad una disciplina y un tiempo, porque pues de la noche a la mañana no se sacan las cosas. Entonces, eso les ha ayudado, eh, a, a los chicos a, a darse cuenta que, eh, tienen que estar esforzando diariamente y tienen que ser muy disciplinados para que las cosas tengan un resultado a, a largo plazo o a un corto plazo, pero, pues que tienen que poner mucho, mucho de su empeño y creo que esto les ha ayudado a darse cuenta que con todas las áreas deben hacer lo mismo. El, el de verdad, esto, empaparse y, de verdad, estar allí constantemente en pro de su propio aprendizaje.

Ok, muy bien, profe. Pregunta **número ocho: ¿Qué tipo de habilidades o valores cree que se fortalecen en los estudiantes a través del trabajo musical en el aula?**

Eh, yo creo que el primero sería como ese autoconocimiento, que yo creo que, que, que muchos no, no lo tienen. Entonces, ese sería como uno de los primeros y, y muy importante. El otro valor, que es la parte de la disciplina, que, que es uno de los que, de los que constantemente debes tú tener en la parte musical. Mmm, el, también el, el compañerismo, porque también se da uno cuenta de que algunos, de pronto, que avanzan mucho más rápido aprendiéndose unas notas musicales en algún instrumento o en la parte vocal, esto... ayudan a los demás. Entonces, la parte del compañerismo también ha sido chévere.

Ok, muy bien. Pregunta **número nueve: Desde su perspectiva, ¿considera que la educación musical debería ocupar un lugar más relevante en la escuela rural?**

Sí. Sí, sí, sí, deberían. No deberíamos-- Deberían haber más inversiones de parte del gobierno para, para desarrollar esas habilidades musicales en los muchachos. Porque sí las hay. Sí las hay, sino que lastimosamente, pues, no, no se cuenta con los recursos para poderlas explorar.

Listo. Y, por último, ¿cómo imagina el desarrollo a futuro de la educación musical en los colegios rurales del Huila? ¿Cómo me la imagino? Uy, Dios mío. Definitivamente, con laaaa, con la apuesta de, de, de inversión. O sea, que de verdad ya hay inversión en esta parte, eh, para que de verdad lo, lo, lo aprendido, lo explorado, lo desarrollado sea mucho más amplio, porque nos quedamos cortos allí por esa, esa parte de, de que no hay inversión. Entonces, se queda corto el poder dar más. Eh, uno como docente se queda corto y los chicos también sienten que ahí, hasta ahí pueden llegar y, y se sienten estancados en no poder, de pronto, explorar mucho más. Bueno, profe Gloria, muchísimas gracias por su tiempo. No, a usted.	
---	--

ENTREVISTA 3	Codificación abierta
Primero, pues muy buenas noches. Pues el día de hoy le voy a leer el guión de preguntas. La idea es que usted me responda de acuerdo a su experiencia y pues a lo que usted considera. Como pregunta número uno, desde su experiencia docente, ¿cómo definiría el papel que cumple la música dentro del proceso educativo en los colegios rurales? ¿La respondo una vez? Sí, sí señor. Bueno, el papel que juega la música en los colegios rurales, en cuanto a mi experiencia en el colegio donde yo estoy, es muy pobre, es muy poca. Sí hay, sí hay, cómo decirlo, como las ganas de los estudiantes, pero al mismo tiempo por la falta de cultura y de instrumentos, ellos no le ponen como el empeño que deberían ponerle para aprender música. ¿Por qué? Porque ellos tienen la cultura o el pensamiento de que ya cogí el instrumento, entonces ya aprendí a tocar. Uno eso. Y segundo, que es algo que también pasa mucho a nivel nacional, que son muy pocos los colegios públicos, hablando en cuanto públicos, que realmente los directivos cuentan con el apoyo necesario para poder conseguir los instrumentos, los espacios, y que se abran los espacios como para poder dar la clase, porque muchos piensan que una clase de música es igual que una clase de pintura. Sí señor, sí señor. Bueno, me escuchas, ¿cierto? Sí, sí, sí. Listo, listo. Vamos para la pregunta número dos. ¿Qué significado le otorga a usted a la enseñanza de la música, más allá de su carácter artístico o expresivo? ¿Qué significado le doy yo a la enseñanza musical? Pues, la enseñanza musical es algo, pues, como muy bien en la pregunta lo dices, es algo muy artístico, que ayuda a los estudiantes o a las personas que adquieren este conocimiento a	Limitaciones estructurales Limitaciones estructurales Música como formación humana integral

expresarse. Muchas veces uno, como ser humano, no tiene la habilidad de expresarse fácilmente, sino que, pues, a través de la música lo puede hacer. Pero también la música es una herramienta muy fuerte, la cual puede romper fronteras, y pienso que es un idioma universal que, independiente de la lengua en la que se cante, puede comunicar muchas cosas en diferentes culturas. Muy bien. Bueno, profe, tercera pregunta. ¿Podría describir cómo planifica y desarrolla sus clases de música? ¿Cómo planifico? Bueno, realmente, ¿cómo las planifico? Con los estudiantes trabajamos de todo un poco, pero siempre desde el inicio, como para mantener el interés en ellos, se trabaja directamente con los instrumentos. Es decir, toda la parte teórica, toda la parte de gramática, de ritmo, de lectura, se trabaja aplicándolo de una vez en otros instrumentos para mantener el interés de los estudiantes. Porque, pues, inicialmente, cuando yo inicié hace muchos años, en Bogotá, también en un colegio público, yo lo pensé hacer como uno lo estudia en la universidad, que una cosa es la teoría, una cosa es la gramática, otra cosa es el instrumento, y, pues, así es muy difícil mantener el interés en los estudiantes. Entonces, yo he buscado, pues, a través de los años y cada año, una estrategia nueva, aplicando todo esto directamente en el instrumento para mantener el interés de los estudiantes en el aprendizaje musical. Ok. Pregunta número 4. ¿Qué recursos o estrategias pedagógicas consideran más efectivas para lograr el aprendizaje significativo en el área de música? Bueno. Recursos, pues, indispensable, pues, los instrumentos. Muchas veces uno se garaje porque no los tiene, pero pues, falta también la creatividad de uno para con los estudiantes, hacer una construcción de instrumentos típicos, hablándolo aquí en Colombia, que se pueden hacer a través de madera, tubos de PVC. Aparte de eso, también es muy importante trabajar la lúdica, los juegos, a través del cuerpo, para afianzar el aprendizaje o reforzar el aprendizaje rítmico en los estudiantes. Ok. Pregunta número 5. ¿De qué manera las condiciones del entorno rural influyen en la enseñanza y la práctica musical con sus estudiantes? Uy, demasiado. Demasiado, demasiado. ¿Por qué? Porque los estudiantes están, pues, en el entorno donde yo estoy, que es la primera vez que estoy en un entorno rural, los estudiantes están inmersos solo en un género musical, que allá donde yo estoy es música carrilera, pero no esa carrilera popular, sino una carrilera fea, y es lo que ellos quieren aprender a tocar música o algún instrumento para sacar esas canciones nomás. No, de pronto no lo	Música e identidad territorial Estrategias pedagógicas contextuales Música e identidad territorial
--	---

miran como una oportunidad de expandirse, y de pronto uno no sabe de aquí a mañana tenerlo como una herramienta laboral. Sí, señor. Bueno, pregunta número 6. ¿Qué desafío se enfrenta al implementar la educación musical en un contexto con limitaciones de infraestructura o recursos? Pues, la primera limitante es que hay mucha interrupción de rollos externos. La segunda, en el colegio donde yo estoy, la mayoría de los salones son salones abiertos, entonces hay muchos también pelados de otros salones, cuando uno está en clase, que llegan a interrumpir la clase, que llegan a buscar a fulanito o a sus compañeros. Y tercero, la limitante de los recursos en cuanto a, de pronto, los implementos que uno necesita, pero pues también esa partecita es fácil de solucionar, de acuerdo pues a la creatividad que uno tenga para solucionar y construir, de pronto, instrumentos que sean de fácil elaboración con los estudiantes a través de materiales que se puedan conseguir en el entorno. Ok. Muy bien, profesor. Pregunta número 7. ¿Ha observado que la formación musical favorezca el aprendizaje o la actitud de los estudiantes frente a otras disciplinas? Sí, sí. ¿Por qué? Porque en muchos casos he visto que de pronto es algo novedoso, o en el colegio donde yo estoy en este momento, ha sido algo novedoso, entonces están los pelados más atentos, empiezan a desarrollar un poco más la concentración, y esto juega un papel muy grande para las otras áreas, ya que al ellos requerir estar concentrados en algo específico, puede que influya en las otras asignaturas, cuando el docente está haciendo alguna explicación o algo, tengan un poco más de atención y no se dispersen tanto en el momento de la explicación de los temas. Sí, señor. Bueno, pregunta número 8. ¿Qué tipo de habilidades o valores cree que se fortalecen en los estudiantes a través del trabajo musical en el aula? El respeto, el trabajo en equipo, pues la expresión, no sé cómo, no corporal, sino lingüística. Esos tres sobre todo son los que pienso yo que más se fortalecen en cuanto a la enseñanza musical. Ok. Novena. ¿Desde su perspectiva, considera que la educación musical debería ocupar un lugar más relevante en la escuela rural? Sí, sí. ¿Por qué? Porque esto ayuda a que los estudiantes también adquieran otro tipo de habilidades, otro tipo de conocimientos que les pueden ayudar en un futuro en su desarrollo personal e incluso laboral. Sí, señor. Bueno, y por último, profe, ¿cómo imagina el desarrollo a futuro de la educación musical en los colegios rurales del Huila si se realizara una práctica pedagógica permanente? Uy, sería muy bueno el desarrollo porque realmente tenemos muchos talentos en la parte rural, hay mucho talento en cuanto a los estudiantes. Lo que falta de pronto es	Limitaciones estructurales Música como formación humana integral Reivindicación curricular
--	---

el apoyo por parte de, incluso muchas veces de uno mismo como docente para con los estudiantes. Pero donde se regulara más la enseñanza musical en la parte rural, en los colegios, sería excelente porque a diferencia de los muchachos que están en la ciudad, en la parte rural se cuenta con más escasos recursos en cuanto a las familias y no tienen muchas veces las posibilidades de estarse trasladando al casco urbano más cercano para tomar clases de música particulares. Sí, señor. Bueno, profe Luis, muchísimas gracias. Era solo eso	
---	--

ENTREVISTA 4	Codificación abierta
Bueno, entonces el guión de preguntas dice lo siguiente. Primera pregunta, desde su experiencia docente, ¿cómo definiría el papel que cumple la música dentro del proceso educativo de los colegios rurales? ¿Cómo definiría el papel que cumple la música dentro del proceso educativo de los colegios rurales? Pues esto depende mucho, ¿no? Yo creo que depende mucho de la costumbre que se tenga de pronto en las comunidades, en las zonas rurales, porque generalmente, o hasta donde yo tengo una experiencia, la música es como una especie de relleno, ¿sí se podría decir? Un relleno, como una amenaza que tenemos, hay tal evento, ahí sale bandera, entonces bueno, dan las pasioncitas o van a ganar, entonces es como rellenar de esa manera. Entonces yo creo que ahí está el papel importante del docente, que empieza a generar como ese cambio en los estudiantes de a poco, en la comunidad educativa, y pues para que ellos tomen conciencia de que la música no es por recochar, que sí se disfruta, que sí se gusta hacer la música, pero que no es una recocha, no es para hacerlo como salga, que a las patadas no, hay que hacerle cosas muy bien hechas y con respeto. Yo creo que ahí se genera como un cambio en la forma de pensar de los niños, de los jóvenes, y asimismo de la comunidad, incluso de los docentes, porque generalmente son los compañeros docentes los que me dicen, necesito tal cosa, así como si fuera a soplar y hacer botellas, para ellos piensan que eso es un momentico, ya monta una canción o ensaya con los muchachos y ya, entonces poco a poco, también depende del docente que esté, el trabajo de hacer conciencia en cada uno de los actores educativos, y de esa manera pues que se genere ese cambio, que es lo que uno quiere, entonces que ya la música no sea así, como que está al servicio de actividades, sino que la música ya como un papel importante en la formación integral de los jóvenes y las niñas. Listo, profesor, muy bien, bueno, como segunda pregunta dice, ¿qué significado le otorga a usted a la enseñanza de la música más	Reivindicación curricular Reivindicación curricular

allá de su carácter artístico o expresivo? Pues hay algo que yo trabajo mucho con el vocabulario del grupo, que es el valor de la constancia, de la disciplina sobre todo, yo les digo, muchachos, que les quede muy complejo, que de pronto, la obra como tal, a la semana que uno tiene de música, pues va a ser muy complejo para que ellos puedan entender, o que uno se dé a entender y que se pueda hacer el trabajo que realmente uno quiere, entonces, yo a través de la música les digo, mucha constancia, mucha disciplina, y a ustedes, así les quede difícil, realmente se les queda muy difícil, o sea, así no les guste, usted haga las cosas, si, haga las cosas, o sea, se ha cumplido, dedíquese a repasar, si quiera, unos veinte minuticos en el día, los ejercicios que se hacen, y verá que lo va a lograr, verá que puede, entonces, ha sido muy chévere, porque hay muchos que me dicen, vea, profesor, genial, o sea, a mí, tal cosa, yo no podía, y ni me gustaba, y en últimas, pues ya les está como cogiendo el gusto a ciertas cosas, y no es cosa que se dediquen a a la música, ni nada de esto, sino que, como enseñanzas para la vida, ¿no? Yo también les digo, sea lo que sea lo que, y lo que vayan a hacer en la vida, pues tienen que hacerlo muy bien, lo que sea, sean músicos, conductores, sean zapateros, lo que usted elija, sea lo que le des que sea, sea mejor en lo que lo haga, y lo que se consigue con disciplina, con esfuerzo, también trabajo mucho más allá, digamos, desde la parte netamente musical, lo que es el, los valores, el respeto, también, la paciencia, sobre todo, que hoy en día es tan, tan difícil en los jóvenes, por esta cuestión de la tecnología, ellos quieren todo ya, o todo el tiempo están así sobreestimulados, entonces, cuando hay, cuando hay que, ensayos de grupo, en el aula de clase, entonces yo les digo, hay que tener mucha paciencia, porque voy a estar con este grupo, y mientras estoy con estos cuatro de aquí, explicándoles ciertas situaciones, yo necesito que ustedes, pues, pues que estén tranquilos, que no hablen ahí, tenga paciencia, no voy a estar haciendo desorden, ni bueno, ni hacerme alboroto, y luego, cambio, no me lo lizo, ustedes, los que estaban trabajando, por favor, me esperen, mientras que les explico a los otros grupos, y así. Sí, entonces, pues, es una herramienta, ¿no? La parte de las líneas musicales es una herramienta que, que permite tanto, tanto a los docentes, como a los estudiantes, pues, que, que uno pueda como autogenerarse, y empezar a, a reconocer los diferentes valores que se pueden colocar en práctica, en el aula de clase, o en cualquier espacio, pues, musical.

Ok, pero ven, **como tercera pregunta**, ¿podría describir cómo planifica y desarrolla sus clases de música? Ok, pues la planificación, ¿cómo es la planificación y qué más? ¿Podría describir cómo planifica y desarrolla sus clases de música? Ok, pues la planificación en primera instancia, pero está lo que es la programación, ¿no? O sea, la

Música como formación humana integral

veces, yo les coloco, bueno, que hay que alegrar esto, tal ejercicio rítmico y, bueno, ellos como que ya lo hacen por la clase y ya son como los que verdaderamente le encuentran ese gusto, ¿no? Pero ya la parte práctica, cuando se recurre a la parte práctica, a ellos les gusta mucho, les gusta, les gusta demasiado. Yo creería que eso, bueno, ¿qué más podría ser? También el hacer, sí, el hacer de pronto juegos, que bingos, que loterías, que tenga que ver con la parte de música, ¿no? Dados musicales, entonces, o los mismos retos que a veces uno nos conecta por grupos. Entonces, todo ese tipo de situaciones como que nos obliga a ellos a estar más despiertos, más activos y genera como esa atención. Y, pues, no deja de ser importante la parte teórica de que, bueno, estén muy sentados y estén colocando mucha atención en lo que se está explicando. Y hay uno, pues, como también muy recursivo, ¿no? Porque la teoría, la teoría, como también en la música, a veces es compleja, sí, es compleja. Entonces, utilizarlo más o menos, que si vamos a ver una escala, no simplemente que sea en el tablero, sino que venga, ustedes dos, ustedes Re, ustedes Mi, que ellos vayan pasando y van haciendo sonar, bueno, hay muchas, muchas formas, ¿no? Y ha sido una gran ayuda también ahora, pues, la parte de las redes sociales. Sí, las redes sociales, plataformas como TikTok, o YouTube, Instagram, o páginas, dan muchas herramientas, digamos, que uno puede usar en práctica para que sea muy didáctico. Para que ellos puedan repasar y practicar en la clase. Hay clases de música, hay clases en donde tienen que perseguir notas o unir. Entonces, vamos buscando, buscando, buscando, hasta dando cuenta de que hay bastante material para trabajar. Sí, claro. Bueno, profe, pregunta número cinco. ¿De qué manera las condiciones del entorno rural influyen en la enseñanza y la práctica musical con sus estudiantes? ¿De qué manera? Sí, las condiciones del entorno rural influyen en la enseñanza y la práctica musical con sus estudiantes. Hay varios factores, ¿no? Por ejemplo, uno es la cuestión económica o de gestión que se haga en la institución educativa, en la parte administrativa. Porque si no hay, como tal, un espacio apropiado, si no hay instrumentos, si no hay como esa motivación desde los directivos, pues yo creo que el cofre puede tener muchas ganas y mucha visión y mucha cosa, pero va a ser difícil. Lo va a lograr, pero va a ser difícil el tener, pues, enseñanzas significativas, procesos significativos. Otro es la comunidad. Si la comunidad ve la música como algo importante, que no solamente se quede ahí en el salón, sino que pueda ser de servicio y de capital comunitario, pues la comunidad va a estar	Didáctica experiencial Estrategias pedagógicas contextuales Limitaciones estructurales Música como formación humana integral Música e identidad territorial
---	--

muy dispuesta. Por ejemplo, en muchos pueblos del territorio colombiano se manejan lo que son fiestas patronales, que Semana Santa, que todo eso. Y generalmente en los pueblos mínimo hay una banda, una banda marcial o hay grupos musicales que generalmente el capital semilla viene desde las instituciones educativas. Entonces si la comunidad ve como algo importante, como algo de valor en la enseñanza musical, pues a ver si la institución o los consejos musicales se van a ir para arriba. Puedo colocar, por ejemplo, el colegio en donde estoy trabajando actualmente. Cuando llegué en el 2013, en octubre, realmente no había mucho, no había mucho de instrumentación musical. Decía que había un salón de música que era demasiado pequeño, para hacer las tazas ahí era difícil, no había muchos instrumentos. Y yo leí directamente con el rector del momento. Apenas llegué, me dijo que sí, pero tenía el momento donde podía que ya le tocaba al rector que llegaba para el 2024. En el momento que me dejó Rubén, se consiguió un piano para las clases. Con la rectora, con padres de familia, pues porque no vieron tan bien el trabajo y decidieron invertirlo. Pues no mucho, porque los recursos que llegan a las instituciones no son muchos, pero de a poco se ha ido invirtiendo. Los padres de familia también han sido un apoyo fundamental y en el momento. Se cuenta con una banda de 40 estudiantes, pues que es bastante, y en comparación a antes que no haya nada, pues es un paso gigante. Claro. Listo, profe. Sexta pregunta. ¿Qué desafío se enfrenta al implementar la educación musical en un contexto con limitaciones de infraestructura o recursos? De pronto, la diversidad, ¿no? La diversidad, yo me refiero a que quiera poder tener todos los recursos en instrumentos, los recursos tecnológicos, para poder hacer la experiencia musical un poco más chévere. Tanto se cuenta con un video game, con el computador personal, a veces en las clases de edición musical hay que escuchar a los autos que les colocan los estudiantes, y si no hay un buen sonido, pues de pronto la experiencia no va a ser tan buena. Si no hay buenas imágenes, a veces uno va a explicar ciertos instrumentos, que un piano real, por ejemplo, un piano de cola, un piano de pared, todo este tipo de instrumentos, entonces es donde hay así, les genera curiosidad, pero pues llega hasta cierto punto. O sea, uno no puede como despertar y llegar más allá, darles ejemplos de lo que es una orquesta sinfónica, un grupo de cámara, incluso grupos de música colombiana, todo toca por medio de videos o fotografías. Entonces sí, siempre ha sido bastante complejo. Además	Limitaciones estructurales Música como potenciadora cognitiva Transversalidad disciplinar
--	--

que hay estudiantes que dicen, yo a mí no me gustaría aprender a tocar tal instrumento, pero la forma como se dan las clases, que son grupos grandes, que es una hora a la semana, entonces dificulta mucho esa parte.

Sí, o bueno, no sé, realmente no sé si es que sea que la favorezca, o hay ciertos estudiantes que ya tienen como cierta predisposición positiva para el aprendizaje. Y coincide mucho con lo que yo he notado, que estudiantes que son buenos en música, son muy buenos también en la lógica matemática. Sí, en la lógica matemática.

Siempre he notado en mi experiencia que para la música que tiene la cuestión del ritmo y todo eso, cuando se hace como una comparación con el área de lo que tiene que ver con números y matemática y pensamiento lógico y todo eso, pues les va muy bien. ¿Qué puede mejorar lo de la música? ¿O qué puede mejorar para los estudiantes de la música la parte de la disciplina? Eso sí lo he notado mucho. Sí, yo he notado mucho que mejora su comportamiento.

Es bastante notable, es como está más preso a las indicaciones, al orden, exactamente, lo que me va a decir el profesor si hay que hacer tal cosa o tal otra. Y no solamente en la clase de música, sino en las otras. Listo.

Octava, ¿qué tipo de habilidades o valores cree que se fortalecen en los estudiantes a través del trabajo musical en el aula? Pues yo todavía ya le respondí, pero digamos el respeto, la disciplina, la paciencia, la tolerancia, la comprensión, el trabajo en equipo. Yo creo que son los que podría mencionar, pues deben traerse muchos más otros, pero son los que siempre tengo ahí como presentes. Listo.

Novena pregunta, ¿desde su perspectiva considera que la educación musical debería ocupar un lugar más relevante en la escuela rural? Sí. Sí, claro. La parte musical es... Bueno, yo lo digo porque yo soy docente de música, estudio de música, y cada uno va a tirar para su lado.

Obviamente uno entiende que es muy complejo, el sistema actual es demasiado complejo porque son demasiadas asignaturas. Unas pues tienen mayor intensidad que otras, pero entonces de pronto no tanto la intensidad horaria podría ser esa importancia que leen, sino como el reconocimiento, ¿no? El reconocimiento de pronto que... Un ejemplo es que cada periodo se dice bandera por la parte artística, por la parte musical. Y aparte de lo otro, o sea, que el mejor estudiante o el mejor grupo, o si hay alguna propuesta, entonces que se hagan los reconocimientos respectivos a finalizar tan bien.

Entonces son cosas de pronto pequeñas que pueden ayudar a posicionar y a cambiar esa visión que se tiene de la música en las instituciones educativas, que generalmente pues es de relleno. Sí,

Música como formación humana integral

señor. Bueno, última pregunta, ¿cómo imagina el desarrollo a futuro de la educación musical en los colegios rurales del Huila si se realizara una práctica pedagógica permanente? ¿Cómo es la pregunta? ¿Cómo imagina el desarrollo a futuro de la educación musical en los colegios rurales del Huila si se realizara una práctica pedagógica permanente? ¿Una práctica pedagógica permanente? ¿Pero cómo es permanente? O sea, ¿qué tipo de práctica? ¿Cómo imagina usted el desarrollo de la música si, digamos, se mantuviera de pronto la educación musical? Porque pues por lo menos hay instituciones educativas que a veces entregan al docente, ¿no? Dicen que, bueno, hay que entregar a un docente, pues prefieren entregar al de música, ¿no? O al de artística y repartirle la, ¿cómo dicen?, la carga a otros profes, ¿no? Pero entonces la pregunta dice, ¿cómo imagina usted el desarrollo a futuro de la educación musical en los colegios rurales del Huila? Si se llevara de pronto ese proceso, ¿no? ¿Cómo de pronto a lo que usted ha desarrollado ahorita cómo lo ve en un futuro? Ok, pues eso sería muy importante, ¿no? O sea, que se le dé continuidad a los procesos, pero más allá de la continuidad, yo creo que debería crearse un espacio, un espacio, digamos, en donde se le dé un poco más de sentido a la enseñanza musical o a las prácticas pedagógicas de forma continua. ¿A qué doy? Por ejemplo, que desde las alcantías, ¿sí? O cuanto puedan crear, las nuevas secretarías de educación puedan crear espacios en donde, qué sé yo, el primer concurso departamental o intercolegial departamental de la canción. No sé si lo haya, pues, porque realmente desconozco, pero sería, digamos, ah, hay algo a qué apuntarle, ¿sí? No es simplemente las tareas de música, pues, por una nota y por presentar ahí en actos del colegio, creo que ya hay algo más grande a lo que le apunta no solamente el docente, los estudiantes, sino la institución o una comunidad rural. Son proyectos mucho más largos, mucho más vistosos, que pueden mejorar esa parte. Pero, pues, volviendo al tema central de la pregunta, pues, es complejo, ¿no? Es demasiado complejo, pero en la parte cultural y folclórica se podría implementar. Y cuando, pues, decirles, los jefes o los que organizan toda esta parte, todas estas cuestiones, pues, apunten también a ellos, o sea, que haya un espacio, ¿no? O que sea algo más local. De pronto en los municipios vengán, traigan todos, vamos a hacer la Feria de las Artes, ¿sí? Y van, bueno, quien tiene banda, pues, llevan las bandas un día, todo un día bandas, al otro día rajaleñas, al otro día solistas. Pues, como por mencionar, ahí ya empieza a tomar algo más de peso, de valor, no solamente uno como docente, sino los estudiantes van a sentir esa motivación. Listo, profe. Bueno, era eso.	Reivindicación curricular
--	----------------------------------

Muchísimas gracias por su colaboración, por esa disposición.	
--	--

ENTREVISTA 5	CÓDIGO ABIERTO
Bueno, profe, yo le voy leyendo la pregunta y usted, de acuerdo a su experiencia, pues me da la respuesta. Es algo muy sencillo y tiene que ver con todo lo que usted ha vivido en esa labor docente. ¿Listo? Ok, dale. Bueno, como primera pregunta dice, desde su experiencia docente, ¿cómo definiría el papel que cumple la música dentro del proceso educativo en los colegios rurales? Yo diría que es como algo emocional. Se puede manejar mucho el ámbito de las emociones, porque pues a través de la música podemos expresar demasiadas cosas, además de que al no ser una materia tan, lo digo, como tan estricta, por decirlo así, sí es estricta, pero es un poco más accesible a que los muchachos compartan más tiempo con el docente y que se puedan abrir un poco más en sus experiencias. Creo que eso les ayuda muchísimo en esa parte, además de que los ayuda a distraerse, como a tener un tiempo que no sea siempre lo mismo leyendo, viendo matemáticas, sino que también que aprender jugando y pues aprendiendo cosas nuevas, como la música. Sí, señorita. Bueno, como segunda pregunta dice, ¿qué significado le otorga a usted a la enseñanza de la música, más allá de su carácter artístico o expresivo? Puedo decir, ay, profesor, yo soy tan mal hablando, pero espere, yo quiero. No, tranquila. ¿Qué significado le otorga a usted a la enseñanza de la música? Pues, más allá de ese carácter artístico, digamos, no académico, sino más allá de eso, ¿qué podría de pronto decir? ¿Cómo así, profe? ¿Cómo así que más allá académico? Digamos. Porque, por ejemplo, la música se ve vinculada también con las matemáticas, indirectamente, ¿no? Con las matemáticas y con la lectura, pues, porque se les enseña a crear, digamos, poesía, las canciones son poesía, rima, también las trovas, las coplas, las bajaleñas, lo que hacen acá, también se les enseña como dicción a través de las letras vocales, pues, aprenden a hablar mejor, a expresarse mejor. Exacto. Y, pues, también las matemáticas, ¿no? Pues, la música tiene que ver todo con las matemáticas. Sí, señorita. Bueno, como tercera pregunta dice, ¿podría describir cómo planifica y desarrolla sus clases de música? Bueno, eso es sobre todo, yo las planifico sobre todo con el grupo, con el grupo que veo. Obviamente, pues, a uno le dan una apreciación, se pone una malla curricular, pero hay que adecuarla de acuerdo a la comunidad o al grupo que se tenga enfrente, porque no siempre va a funcionar las	Música y desarrollo socioemocional Música como potenciadora cognitive Transversalidad disciplinar Estrategias pedagógicas contextuales

mismas cosas para todos los niños. Entonces, siempre tengo en cuenta eso, como las edades, los gustos. Sí, sobre todo eso, profe. Vale, chévere. Bueno, cuarta pregunta, ¿qué recursos o estrategias pedagógicas considera más efectivas para lograr el aprendizaje significativo en el área de música? Como un ejemplo, profe. Digamos, ¿qué recursos o estrategias, digamos, dice, no, pues, profe, a mí me funciona, pues, mejor la clase, digamos, trabajando con percusión, que de pronto con viento? O, pues, por lo menos, el profe anterior decía, pues, a mí me funcionan mucho los ensambles, o sea, ponerlos a tocar a todos al tiempo y como tratar de así, como esa parte. Ah, ok. Bueno, yo sobre todo manejo mucho la percusión corporal y el canto. Eso es lo que yo fusiono, sobre todo, percusión corporal y el canto, como que se ha vinculado todo en el cuerpo, más que en el instrumento, para poder pasar luego más adelante a eso. Sí, listo. Quinta pregunta, ¿de qué manera las condiciones del entorno rural influyen en la enseñanza y la práctica musical con sus estudiantes? Bastante, porque, digamos, que ellos están en un ambiente donde lo importante es cómo trabajar, ¿no? Entonces, como que la música a veces es como un perdedor de tiempo, porque nos está aprendiendo algo que ellos puedan, digamos, utilizar para su diario vivir. Entonces, a veces es complicado convencerlos desde el ámbito educativo, ¿no? El mismo colegio que a veces dicen que la música o la artística es como un relleno, más no lo ven como algo realmente importante para el crecimiento personal de los muchachos. Bueno, pregunta número seis, ¿qué desafío se enfrenta al implementar la educación musical en un contexto con limitaciones de infraestructura o recursos? Bastante, digamos que, ¿cómo voy a decir? ¿Cómo me digo? ¿Qué desafío se enfrenta? ¿Qué desafío se enfrenta al implementar la educación musical? Bueno, son muchos por la falta de recursos, porque pues no se tienen los instrumentos y pues no se puede ver un avance real con los muchachos porque no se tienen los instrumentos para poder practicar, pero pues en esas ocasiones toca, como yo le digo, percusión corporal y puro canto. Sí, sobre todo es eso. Sí, como buscar como lo que uno pueda, ¿no? Para poder dar la clase. Sí. Listo, profesor. Pregunta número siete, ¿ha observado que la formación musical favorece el aprendizaje o la actitud de los estudiantes frente a otras disciplinas? Total, porque además de que es una materia de que lo dispersa un poquito del rigor de lo académico, pues como te digo, que también les enseña como aprender de otra manera, que no siempre es pegados al cuaderno o así, sino que también se puede aprender jugando y pues uno va implementando a través de la música, como dices, estrategias para que ellos aprendan.	Estrategias pedagógicas contextuales Didáctica experiencial Reivindicación curricular Limitaciones estructurales Transversalidad disciplinar
--	---

ENTREVISTA 6	Código Abierto
Muy buenos días, bueno, profe. El día hoy no va a hacer las siguientes preguntas,	

el siguiente guión de preguntas y, de acuerdo a su experiencia, se me va a regresar a las respuestas. Primera pregunta, desde su experiencia docente, ¿cómo definiría el papel que cumple la música dentro del proceso educativo en los colegios rurales? Bueno, en mi profe, buenos días, la música para mi cumple un rol fundamental en los procesos académicos de los estudiantes en el contexto rural, porque empatiza y motiva a los educandos a demostrar nuevas habilidades, destrezas y actividades que los llevan a ellos a practicar nuevas oportunidades para demostrar su nivel de aprendizaje en todas las áreas del conocimiento, no solamente en artística, ya que estas habilidades pueden ser transvesales. Segunda pregunta, ¿qué significado le torga usted a la enseñanza de la música más allá de su carácter artístico expresivo? Te pronto bueno me explico, vamos a ver ¿cómo es que con los niños que podemos trabajar? ¿qué ve usted más allá cuando decían música lo único? Una de las oportunidades que tiene la música, en las clases desarrolladas con los estudiantes en este contexto rural, es que ellos pueden expresarse mediante las inteligencias múltiples y este es un espacio donde ellos les gusta demostrar sus capacidades destrezas de formas diferentes, por ejemplo interpretando o tocando algunos instrumentos, ¿qué para ellos es muy chévere, alegre, motivante y muy significativo? Tercera, ¿podría escribir cómo planifique y desarrollo a sus clases de música? Si, nosotros tenemos una malla curricular, de hecho, nuestro colegio ha sido mejorada, actualizada y de ahí hay varios componentes distribuidos en cuatro periodos en donde básicamente los estudiantes pues desarrollan actividades en cuanto al área en general. ¿qué recursos o estrategias pedagógicas coincidieran más efectivas para lograr el aprendizaje significativo en el área de música? Bueno, en el área de música en cuanto a estrategias, primero que todo pues la teoría es muy importante, la teoría bien magnificada y ejecutada y después a los estudiantes los motiva mucho de forma significativa a la práctica, en este caso por ejemplo la práctica con instrumentos como la flauta, que es uno de ellos y que está en el cuarto periodo, el de grado cuarto y quinto, entonces ellos se motivan para ellos	Música como formación humana integral Música como potenciadora cognitive Didáctica experiencial Estrategias pedagógicas contextuales
--	--

algo nuevo, algo muy significativo y hay muchos estudiantes que a pesar de no tener las habilidades y destrezas se motivan a practicar y a mejorar con nuestra clase de instrumentos. ¿qué es la pregunta? ¿de qué manera las condiciones del entorno rural influyen en la enseñanza y la práctica musical en sus estudiantes? Bueno, aquí si podríamos decir que en el contexto rural es muy difícil para el docente ya que en cuanto a recursos muchas veces no los hay, pero en cuanto al desarrollo de las actividades artísticas en nuestra institución educativa podemos decir y asegurar que se han desarrollado actividades y proyectos que han motivado las prácticas en esta bella área del conocimiento con mucho apoyo desde rectoría y con la compra de muchos instrumentos que a los estudiantes los ha dejado muy motivados y contentos. ¿qué desafío se enfrenta a implementar la educación musical en contexto con limitaciones de clasiatura o recursos? los desafíos son grandes los desafíos son grandes porque pues en el contexto teniendo en cuenta que algunas familias tienen bajo recursos y que para la implementación y práctica de instrumentos pues en necesita dinero es difícil, pero contamos con el apoyo desde algunos proyectos transversales contamos el apoyo por ejemplo con el programa de PTA que ha ayudado a conseguir recursos y que se han comprado algunos instrumentos con los cuales se ha llevado a la práctica algunas prácticas educativas en artísticas. ¿ha observado que la formación musical favorezca el aprendizaje o la actitud de los estudiantes entre otros disciplinas? sí claro, esta es una estrategia transversal que permite a los estudiantes demostrar muchas habilidades en cualquier área del conocimiento, entonces los estudiantes se motivan a practicar nuevas estrategias de hecho eso hace parte de la lúdica, hace parte de las estrategias de evaluación formativa, entonces el estudiante se motiva mucho y la aprendizaje es mucho más significativo en donde los educandos se ven muy felices de aprender de distintas maneras. ¿Qué tipo de habilidades o valores creen que se contrales en en los estudiantes que a través del trabajo? ¿de los estudiantes a través del trabajo musical en el aula? ¿Qué valorica? en este componente en este proceso formativo desde el área de artística se pueden trabajar muchos valores, de primer lugar en el respeto, la responsabilidad y se pueden fortalecer muchas de las inteligencias múltiples teniendo en cuenta que todos los estudiantes no son buenos para los números por ejemplo, otros estudiantes no son buenos para	Limitaciones estructurales Estrategias pedagógicas contextuales Estrategias pedagógicas contextuales Música como formación humana integral Música como potenciadora cognitiva
---	--

todos los deportes entonces muchos de ellos optan por esforzarse y competir y mejorar en estas acciones desde el área de artística como canto, como instrumentos, como la banda de paz, en fin, que son muy buenas para que ellos demuestren sus capacidades en diferentes áreas del conocimiento. ¿No ven desde su perspectiva? considera que la ocasión musical debería ocupar un lugar más relevante en la escuela rural? sí claro, estas como lo he repetido durante todas estas respuestas la música es un rol fundamental que motiva mucho a los estudiantes una nueva forma de aprender significativamente entonces pensaría que debería tener un nivel más alto de importancia relevancia. ¿Cómo imagina el desarrollo a futuro de la ocasión musical en los colegios rurales del huila si se realizar una práctica pedagógica permanente? pienso que sería muy importante tendría un impacto muy positivo no tanto solamente en el área de artística, vuelvo y repito, estas clases de prácticas son transversales y del mismo modo el efecto significativo sería en todas las áreas del conocimiento. bueno profesor muchísimas gracias y que tenga un excelente día igualmente para ti Dios te bendiga.	Transversalidad disciplinar
--	------------------------------------

Fuente: Bautista (2025)