



CENTRO DE ESTUDIOS DE LA DIDÁCTICA Y LA DIRECCIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

**LA EDUCACIÓN RÍTMICA EN LA ASIGNATURA PERCUSIÓN LATINA EN LA CARRERA
MAESTRO EN MÚSICA**

TESIS EN OPCIÓN AL GRADO CIENTÍFICO DE DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Jorge Alberto Guzmán Romo

Cienfuegos

2021



CENTRO DE ESTUDIOS DE LA DIDÁCTICA Y LA DIRECCIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

**LA EDUCACIÓN RÍTMICA EN LA ASIGNATURA PERCUSIÓN LATINA EN LA CARRERA
MAESTRO EN MÚSICA**

TESIS EN OPCIÓN AL GRADO CIENTÍFICO DE DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Autor: Jorge Alberto Guzmán Romo

Tutor: Prof. Tit., Lic. Hugo Freddy Torres Maya; Dr.C

Cienfuegos

2021

“[...] el ritmo ocupa un lugar muy importante porque es, en el orden cronológico evolutivo, el primero de los elementos vivientes de la música”. (Willems, 1993, p. 7).

“Los procesos relacionados con la educación rítmica, están predeterminados a diferentes características dependiendo de la edad o cultura”. (Bachmann, 1998, p.263).

SÍNTESIS

La investigación responde a las exigencias de la educación musical en la carrera Maestro en Música de Colombia, en particular, al proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Percusión Latina. Por ello se plantea como objetivo, proponer una estrategia didáctica para la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina en dicha carrera, sobre la base de un marco teórico construido a partir del análisis profundo de la bibliografía. Los resultados responden en sentido general a la asunción de una metodología en la que se complementan los enfoques cualitativo y cuantitativo, al utilizar métodos teóricos, empíricos y estadísticos para determinar las potencialidades y necesidades, tanto de profesores como de estudiantes, en educación rítmica en la asignatura Percusión Latina. La contribución a la teoría se expresa en las dimensiones e indicadores, su caracterización, así como sus interrelaciones en la educación rítmica para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Percusión Latina de la carrera Maestro en Música. La contribución práctica radica en la estrategia didáctica para la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina en la carrera Maestro en Música. Los expertos valoraron de muy adecuada la estrategia didáctica que se presenta. Con su implementación se apreciaron transformaciones en la práctica pedagógica, lo que evidencia la validez de la estrategia didáctica como resultado científico.

Palabras clave : musica, Percusión Latina, ritmica

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE LA EDUCACIÓN RÍTMICA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA PERCUSIÓN LATINA EN LA CARRERA MAESTRO EN MÚSICA.....	12
1.1. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Percusión Latina en la carrera Maestro en Música.....	12
1.2. La educación rítmica en la asignatura Percusión Latina	22
1.3. Las dimensiones e indicadores para la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina y sus interrelaciones.....	35
1.3.1. Dimensión sensibilización auditivo-rítmica y sus indicadores	38
1.3.2. Dimensión mecánica con ayuda de la técnica y sus indicadores.....	39
1.3.3. Dimensión ejecución e interpretación y sus indicadores.....	40
1.3.4. Dimensión lectoescritura y sus indicadores	41
1.3.5. Dimensión creación-improvisación y sus indicadores.....	42
1.3.6. Interrelaciones de las dimensiones de la educación rítmica	44
CAPÍTULO 2: ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA EDUCACIÓN RÍTMICA EN LA ASIGNATURA PERCUSIÓN LATINA DE LA CARRERA MAESTRO EN MÚSICA	49
2.1. Diagnóstico del estado actual de la educación rítmica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Percusión Latina en la carrera Maestro en Música	49
2.2. Estructura de la estrategia didáctica para la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina en la carrera Maestro en Música.....	60
CAPÍTULO 3. VALIDACIÓN DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA DIRIGIDA A LA EDUCACIÓN RÍTMICA EN LA ASIGNATURA PERCUSIÓN LATINA DE LA CARRERA MAESTRO EN MÚSICA...91	
3.1. Valoración de la estrategia didáctica a partir del criterio de expertos.....	91
3.1.1. Primera fase. Selección de los expertos	93
3.1.2. Segunda fase. Valoración de la estrategia didáctica	95
3.2. Evaluación de la implementación en la práctica educativa de la estrategia didáctica	99
3.2.1. Resultados de la etapa de diagnóstico	99
3.2.2. Resultados de la etapa de planificación.....	106
3.2.3. Resultados de la etapa de implementación	108

3.2.4. Resultados de la etapa de evaluación	113
CONCLUSIONES.....	119
RECOMENDACIONES.....	120
BIBLIOGRAFÍA	121
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior realizada por la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2009) desarrollada en París, se precisó que: “ante la complejidad de los desafíos mundiales, presentes y futuros, la Educación Superior tiene la responsabilidad social de hacer avanzar nuestra comprensión de problemas polifacéticos en las esferas sociales, económicas, científicas y culturales” (p. 2). Precisamente, en la esfera cultural se inserta la Educación Estética y dentro de ella la Educación Artística, como su modalidad específica fundamental, por la universalidad de los valores estéticos y su impacto integrador sobre la conciencia.

Gordillo-Mera et al. (2018) y Sánchez (2018) coinciden en afirmar que la Educación Estética es la disciplina que provee al estudiante con esquemas para comprender el umbral de la belleza. Estévez et al. (2011), Fundora (2013), Sánchez y Morales (2017) y Buela (2019) expresan que la Educación Artística forma parte de la Educación Estética y ambas son un camino importante para el progreso al mejorar la calidad de la cultura y su desarrollo. Estos autores concuerdan que inmersa en la Educación Artística está la Educación Musical y para su educación se debe acudir a los componentes, tanto para una educación masiva como especializada.

Por su parte, Jorquera (2004) y Vernia (2012, 2014, 2015) coinciden en que la Educación Musical es un proceso que involucra actividades encaminadas al desarrollo de capacidades y hábitos, orientados al aprendizaje del lenguaje musical. En opinión de Frega (2007, 2009), la Educación Musical es parte del desarrollo integral del ser humano, al colaborar con procesos físicos y psicológicos como la audición, el ritmo, la motricidad fina, la lateralidad, la memoria muscular, la memoria auditiva, la concentración, simultáneamente con lo afectivo, mediante la expresión de las emociones.

Desde esta perspectiva de análisis, De Gainza (1983, 2002, 2003, 2010, 2011) y Piedra (2012), afirman que existe una necesidad en la formación profesional, tanto del pedagogo musical como del

músico, para garantizar una mejor preparación de los estudiantes en los diferentes perfiles profesionales que hoy ofrece la Educación Superior. Neira (2012) asevera que el educador musical de la percusión y el percusionista deben acercarse a las teorías pedagógicas que coadyuvan a su formación. También Pérez-Aldeguer (2012b) y Sánchez-Andrade (2016) revelan la importancia y trascendencia social de los instrumentos musicales de percusión de las diferentes culturas en la formación, que según Aragú (1995) es una razón por la cual se han instaurado en la orquesta sinfónica.

Para Carrillo y Vilar (2009) junto a Esquivel (2009), los instrumentos musicales de percusión llegan al aula como medios educativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje musical con el Conjunto Instrumental Orff, que surge de nuevas ideas pedagógicas al dar respuesta a necesidades del estudiante. Investigaciones al respecto afirman que su implementación agudiza la percepción, tanto auditiva como rítmica y además ejercitan las capacidades motrices (Pérez-Aldeguer, 2012a).

Los investigadores Ortiz (1993), Arom (2004), Neira (2004), Alén (2006), Linares (2007), Eli y Gómez (2009), Carpentier (2012), Casanova (2016) junto a Sánchez y Morales (2017) plantean que los instrumentos musicales de percusión junto al ritmo musical constituyen una característica cultural de Latinoamérica y el Caribe que se evidencia en sus géneros musicales, además asumen la necesidad de conocer cualidades del sonido a través de la sensibilización, desde la percepción y exploración del mundo sonoro.

En las publicaciones de Cohen (1974), Díaz (1983), Sulsbrück (1986), Tallo (1992), Saavedra (1999) y Vizcaíno (2011, 2015), establecen la Percusión Latina como objeto de estudio en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grupo de instrumentos musicales procedentes de Latinoamérica. Estos textos, exponen conocimientos aplicados a la ejecución de los instrumentos musicales de percusión latina. Sin embargo, presentan un insuficiente abordaje de procedimientos didácticos para su enseñanza, aspecto que constituye una limitación para el desarrollo de dicho proceso.

A comienzos del siglo XXI en Colombia se instaura la asignatura Percusión Latina en la Academia Superior de Artes de Bogotá (Castillo, 2018) y se convierte en una de las especialidades en la titulación Maestro en Música (Guzmán, 2020a). Al respecto Neira (2011, 2014) resalta la importancia de los instrumentos musicales de percusión latinoamericanos que se admiran en los medios académicos, ya que aportan gran cantidad de ritmos, técnicas de ejecución e instrumentos, aunque señala que en el caso de la enseñanza existen inconvenientes metodológicos para su educación rítmica.

Se realizó un estudio sobre autores del nivel internacional que involucran los instrumentos de percusión latinoamericanos como Rendón (1989, 1991, 2008), Uribe (1994, 1996), Forcada (2000), Fuentes (2000), Genton (2000), González (2000), Puente y Payne (2000), Sánchez y Silverman (2002), Cruz (2004), Rasúa (2006), Lázaro (2007), Páez (2008), Díaz (2009), Oviedo (2010), Merino (2012) y Cook (2019), en quienes se pudo apreciar que se centran en la lectoescritura que coopera a la ejecución de patrones básicos, no obstante, existe un escaso aporte hacia lo auditivo.

Se consultaron publicaciones sobre otros instrumentos musicales de percusión, entre ellos la batería, en estas se refleja la importancia de la música latinoamericana y su interpretación. Los autores Goines y Ameen (1990), Berroa (1999), Garibaldi (1999) y Walker (2009); de Cuba Hernández (2000), Branly (2004), López-Nussa (2004) y Prieto (2016); asimismo de Colombia: Duque et al. (2009), Cano (2015) y Duque (2016), que abordan la problemática, pero es escaso el planteamiento de métodos que promuevan procesos para la creatividad.

El análisis de las tesis de doctorado de Nichols (2012), Hines (2015), Rodríguez (2015) y Sánchez-Andrade (2016) develó que se centran en la importancia de la percusión en el mundo y su ejecución instrumental, pero no abordan la forma de cómo llevarlo a la práctica sistemáticamente.

Esta revisión bibliográfica, revela, que aunque existe un vacío teórico y práctico que guíe el tratamiento didáctico de la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina en la Educación Superior, se pueden integrar a sus contenidos los componentes de la Educación Musical ya que

poseen algunos elementos comunes; estos son: la educación auditiva, la lectoescritura, la técnica instrumental, la ejecución de patrones básicos de géneros musicales y la creatividad.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2010), precisa que la Educación Artística debe promover la sensibilidad en todo momento, asimismo el Ministerio de Cultura (MinCultura, 2012) impulsa la diversidad de expresiones musicales, a partir de las publicaciones de los autores: Valencia (2004) junto a Duque et al. (2009), quienes explican la posibilidad de conocer, practicar y disfrutar de la creación musical. Sin embargo, son escasos los elementos que se ofrecen para la aprehensión de dichas expresiones musicales. A criterio de Willems (1993), Bachmann (1998) y Pérez-Aldeguer (2012a) deben estar presentes en la educación rítmica al igual que lo vivencial y su tributo hacia lo afectivo.

Los autores Willems (1976, 2001, 2002), Bachmann (1996), Ponsoda (2005), Díaz y Giráldez (2007), Malbrán (2007), Shifres y Holguín (2015), Gardner (2016) junto a Sánchez y Morales (2017) exaltan la educación rítmica y sus beneficios artísticos, al lograr la coordinación entre mente y cuerpo. Al respecto, De Gainza (2011) afirma que la revolución educativa del siglo XX insistió en el desarrollo de las potencialidades artísticas en los sujetos. No obstante, se reflejan insuficiencias en la literatura sobre el proceso pedagógico de la educación musical en el nivel superior, espacio en el cual se forman los profesionales.

Jaques-Dalcroze (1920) promueve la educación rítmica que trata a la música de un modo especial, al partir de lo afectivo, junto a la relación entre el pensamiento y lo corporal. Con ello se tributa al desarrollo artístico por medio del movimiento, y la relación música-individuo. Ortiz (1997) enaltece esta idea educativa y su colaboración al aumentar las cualidades auditivas, rítmicas y artísticas, capacidades esenciales para la formación del músico y manifiesta que llena el vacío de la educación musical tradicional, la cual prioriza la lectura y la notación musical. Además, refiere que existe literatura que muestra lo que implica esta educación, pero con escasos procedimientos concretos para su práctica.

Por su parte, Peñalver (2012a, 2012b) declara que en la Educación Musical se debe priorizar la sensibilización rítmica a través del componente auditivo. Brufal (2013) refiere que la educación rítmica crea una propuesta que involucra el sentir y vivir la música antes de teorizar. Vernia et al. (2016) confirman que el sentido y el conocimiento de la música se desarrollan de forma inductiva a través de la participación corporal del ritmo musical. Sin embargo, en las fuentes consultadas es insuficiente su tratamiento didáctico, lo que representa un vacío teórico para la Educación Superior. Acerca del músico especializado, varios investigadores declaran que para ello es necesario desarrollar la musicalidad en el estudiante (Alén, 2006; Guerra y Quintana, 2007; Quintana et al., 2011; Asprilla, 2015), parten de la formación de habilidades musicales específicas y su interrelación, que favorecen la apreciación, análisis y ejecución. Gustems y Polo (2017) aseveran que es un constructo, integrado por los contenidos musicales teóricos y prácticos, como parte de la cultura que el estudiante debe obtener y la cual aprende a: conocer, hacer, vivir y ser.

Al investigar en la temática objeto de estudio, se abordan a autores clásicos de corte internacional como: Laurence (1996) y Reed (1997), quienes exaltan el aporte a la técnica y la lectura rítmica para los instrumentos musicales de percusión, pero se detectan insuficiencias, al ser escaso el abordaje de aspectos referentes al desarrollo del componente auditivo y la creatividad.

La influencia de la percusión clásica llega a América y su transculturación crea otras posibilidades sonoras, elementos de vanguardia en su educación. Autores como Chaffe (1976), Morello (2000) y Chapin (2009) propician el incluir elementos que aportan a la motricidad y a la ejecución musical, aunque se evidencia falta de atención a la sensibilización musical.

A partir de la indagación realizada por el investigador, acerca de los contenidos orientados a la educación rítmica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Percusión Latina, constató que estos se presentan de manera desarticulada y existen carencias referentes al proceso de formación del futuro profesional de la música. Por otra parte, reconoció que no incorporan el elemento sociocultural, necesario para la formación del estudiante, ya que esa información

identitaria se refleja en la creatividad, al entender los fenómenos estéticos musicales que le permiten mejorar desde el punto de vista personal y profesional.

El análisis de los referentes teóricos realizado por el investigador, le ha posibilitado confirmar que en la actualidad son escasas las propuestas didácticas para la educación rítmica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Percusión Latina en la carrera Maestro en Música, que prepara al estudiante para su desempeño profesional y para los contextos donde se desarrolla.

Las debilidades teóricas identificadas tienen repercusión en la práctica educativa, lo cual fue corroborado junto a la experiencia del investigador como profesor de la asignatura Percusión Latina en varias universidades y academias en Colombia, así como también en el estudio empírico realizado con métodos cualitativos y cuantitativos, durante la etapa exploratoria de la investigación, lo cual permitió plantear las siguientes insuficiencias:

- En los programas de la carrera Maestro en Música, se aprecia la inexistencia del tratamiento didáctico a la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina.
- En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Percusión Latina se observan dificultades en la percepción y expresión rítmica de los estudiantes.
- Existen limitaciones en las orientaciones didácticas para abordar la educación rítmica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Percusión Latina, en la Educación Superior.
- Los argumentos teóricos y prácticos para la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina, poseen poca solidez, y por lo tanto no permiten que los profesores y estudiantes establezcan necesidades endógenas (etnias, costumbres, tradiciones) para lograr un proceso que involucre elementos de carácter identitario.

El estudio de los referentes teóricos y las evidencias empíricas mencionadas, son muestras de una situación problemática que se expresa en una contradicción de la educación rítmica en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura Percusión Latina en la carrera Maestro en Música, que se manifiesta en las limitaciones en este proceso y la necesidad de su tratamiento didáctico.

Al tener en cuenta las razones anteriores, el investigador identificó el siguiente problema científico:
¿Cómo contribuir a la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina en la carrera Maestro en Música?

El objeto de investigación es el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Percusión Latina en la carrera Maestro en Música y el campo de acción es la educación rítmica.

El objetivo consiste en proponer una estrategia didáctica para la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina en la carrera Maestro en Música.

La idea a defender sostiene que para contribuir a la educación rítmica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Percusión Latina de la carrera Maestro en Música, se requiere de una estrategia didáctica sustentada en dimensiones e indicadores y sus interrelaciones.

Para cumplir con el objetivo se trazaron las tareas científicas:

1. Determinación de los referentes teóricos que fundamentan la educación rítmica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Percusión Latina en la Educación Superior.
2. Diagnóstico del estado actual de la educación rítmica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Percusión Latina.
3. Elaboración de la estrategia dirigida a la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina, considerando la estructura y diseño.
4. Valoración por criterio de expertos de la estrategia didáctica dirigida a la educación rítmica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Percusión Latina.
5. Validación de la estrategia didáctica mediante su implementación en la práctica, dirigida a la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina para los estudiantes de la carrera Maestro en Música.

Se asumió una metodología en la que se complementan los paradigmas cuantitativo y cualitativo al utilizar métodos y técnicas, teóricos, empíricos y estadísticos.

De los métodos teóricos se utilizaron:

Histórico-lógico: permitió caracterizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Percusión Latina en la carrera Maestro en Música de Colombia, sus etapas y particularidades; precisar sus potencialidades y necesidades, como también asumir la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina, a partir del análisis teórico relacionado con esta, tanto en el plano internacional como en el colombiano.

Analítico-sintético: utilizado durante todo el proceso de investigación, lo que permitió realizar inferencias de las fuentes bibliográficas y de los elementos relacionados con la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina en la carrera Maestro en Música de Colombia.

Inductivo-deductivo: para arribar a generalizaciones a partir del estudio de la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina, lo que permitió determinar las dimensiones e indicadores como contenidos de esta asignatura.

Modelación: para determinar la estructura de la estrategia didáctica, en correspondencia con los fundamentos en que se sustenta y sus partes.

Métodos empíricos:

Análisis de documentos: permitió la revisión de documentos normativos de la Educación Superior en Colombia, programas de asignaturas y otros relacionados con la educación rítmica.

Cuestionario: a 20 estudiantes de la Educación Superior en la carrera Maestro en Música, en la asignatura Percusión Latina para determinar las principales potencialidades y necesidades que poseen.

Observación participante: para constatar cómo se manifiesta en las clases la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina, de la carrera Maestro en Música.

Entrevista semiestructurada: a 15 profesionales destacados, para conocer sus criterios y determinar las características que tipifican la educación rítmica.

Encuesta: a 40 profesores de percusión, para obtener información sobre la necesidad de contribuir a la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina en los estudiantes de la carrera Maestro en

Música.

Prueba pedagógica: a 20 estudiantes para medir las dimensiones en indicadores de la educación rítmica en los estudiantes de la muestra, antes y después de la aplicación de la estrategia didáctica.

Criterio de expertos en dos rondas, para conocer criterios valorativos de 31 académicos y profesionales de la música, acerca de la aprobación y valoración de la estrategia propuesta.

El registro anecdótico: basado en la técnica de observación, que permitió registrar los procesos de aprendizaje, describir los comportamientos individuales y grupales de los estudiantes, durante la implementación de la estrategia didáctica.

Registros fotográficos, sonoro-musicales y de video-grabación: para constatar resultados del proceso, que corroboran las dimensiones declaradas en la evaluación.

Triangulación metodológica: para determinar la existencia de potencialidades y necesidades en torno a la educación rítmica en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura Percusión Latina, a partir de cruzar la información obtenida de los diferentes métodos e instrumentos aplicados.

Se aplicó la estadística descriptiva para procesar los datos empíricos en el diagnóstico inicial, en la implementación de la estrategia. La descriptiva e inferencial para procesar la información de los expertos consultados y determinar los puntos de corte, los estadígrafos de tendencia central y variabilidad, tablas de frecuencias, gráficos, fiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach y la prueba no paramétrica W de Kendall.

La población son los 37 estudiantes, matrícula del curso escolar 2018-2019, de la carrera Maestro en Música, instrumento principal Percusión Latina y en la muestra se declaran 20 estudiantes del segundo año de esta carrera de dos universidades en Bogotá-Colombia.

Para la valoración de la estrategia didáctica en la práctica educativa se consideraron a 31 expertos; de ellos ocho miembros directivos y siete vinculados con disciplinas de la carrera; cuatro profesores consultantes y 12 investigadores sobre el tema.

La contribución a la teoría se expresa en las dimensiones e indicadores, su caracterización, así como sus interrelaciones en la educación rítmica para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Percusión Latina de la carrera Maestro en Música.

El aporte práctico es la estrategia didáctica para la educación rítmica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Percusión Latina en la carrera Maestro en Música.

La novedad científica radica en las dimensiones e indicadores de la educación rítmica: sensibilización auditivo-rítmica, mecánica con ayuda de la técnica, ejecución e interpretación, lectoescritura, y creación-improvisación, de la estrategia didáctica para perfeccionar la formación de los estudiantes de la carrera Maestro en Música desde la asignatura Percusión Latina, lo que propiciará una transformación en su desempeño profesional, al adaptar elementos de la educación rítmica a la Educación Superior, no trabajado suficientemente en Colombia.

El capítulo 1 presenta los fundamentos teóricos sobre la educación rítmica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Percusión Latina en la carrera Maestro en Música, se establecen las dimensiones, indicadores y su interrelación.

En el capítulo 2 se describe el estado actual de la asignatura Percusión Latina, la fundamentación filosófica, sociológica, psicológica, pedagógica y didáctica de la estrategia didáctica y se detalla esta, junto a los elementos para su implementación.

El capítulo 3 expone los resultados de la valoración de la estrategia didáctica al considerar los criterios de los expertos que se consultaron. Se presentan los resultados de su implementación en la práctica y la validación de los resultados alcanzados por los participantes. Se añaden las conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

**CAPÍTULO 1: FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE LA EDUCACIÓN RÍTMICA EN EL PROCESO
DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA PERCUSIÓN LATINA EN LA CARRERA
MAESTRO EN MÚSICA**

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE LA EDUCACIÓN RÍTMICA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA PERCUSIÓN LATINA EN LA CARRERA MAESTRO EN MÚSICA

En este capítulo se presentan los fundamentos teóricos de la educación rítmica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Percusión Latina en la carrera Maestro en Música. Parte con la evolución de la Educación Musical hasta llegar a la formación en la Educación Superior, resalta los nuevos paradigmas de la formación musical del siglo XXI que abordan el proceso de transculturación en Latinoamérica y el Caribe, junto a la enseñanza de la música tradicional y popular, proceso que está encaminado a la instrucción musical.

1.1. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Percusión Latina en la carrera Maestro en Música

Que la sociedad determine el encargo a la educación es una de las ideas rectoras que la Pedagogía como ciencia ha plasmado con carácter de ley, la cual ha sido reconocida por varios autores en diferentes épocas (Klingberg, 1972; Labarrere y Valdivia, 1988; Álvarez, 1999; Cánovas y Chávez, 2002; Chávez et al., 2005). La tarea concreta que la sociedad le asigna a la educación varía en el curso de la historia, incide desde el nivel global hasta el local y está determinada por las condiciones de la vida de las personas y por las relaciones sociales. Esta configuración socioeconómica, para un contexto específico, convierte a cada proceso educativo en único, el cual se desarrolla en un ambiente propio que lo condiciona.

La educación, en la realidad histórico-social contemporánea, tiene el compromiso de ofrecer las oportunidades para el desarrollo de todas las capacidades del ser humano en general y de no impedir ninguna de las posibilidades de su formación, al tomar en consideración sus características individuales. Y más aún, si verdaderamente se entiende al ser humano como una totalidad que integra inteligencia y sentimiento, la educación deberá abrir un espacio a aspectos fundamentales que han quedado a un lado como el caso referente a la afectividad y las emociones.

Lo anteriormente valorado está en concordancia con Palacios (2006), quien declara que:

La institución educativa deberá ocuparse seriamente de la necesidad de crear espacios en la escuela para el aprendizaje emocional y para el desarrollo del conocimiento en el campo afectivo y relacional. El arte, en este sentido, ocupa un papel de suma importancia, dado que tiene la cualidad de conectar y comprometer los sentimientos, las emociones y los afectos, humanizando en lo más profundo el proceso de desarrollo del niño. (p. 6)

Más adelante expone, en el caso particular del estudio de la música en la escuela, que es uno de los lenguajes artísticos con los que el ser humano entra en contacto desde muy temprana edad. Se visualiza la relación entre Educación Estética y la Educación Artística al ser un camino importante para el progreso al mejorar la calidad de la cultura y su desarrollo, que incluyen a la Educación Musical, la cual cuenta con un código propio y cuyo dominio implica niveles complejos de conocimiento (Torres y González, 2015).

En correspondencia con Gordillo-Mera et al. (2018) y Sánchez (2018), la educación y la cultura están en continuo cambio, la importancia de la música figura desde el comienzo de las civilizaciones como una función social, tanto de esparcimiento como de culto religioso. A través de la historia, varios autores han aportado a la Educación Musical y a la necesidad de ubicar esta expresión artística como un pilar de la Educación (De Gainza, 2010), la cual, al ser aplicada en distintas etapas de la vida, crea en quien la practica la sensibilidad hacia un lenguaje diferente al oral.

Los resultados de la Educación Musical pueden ser visualizados en los comportamientos del ser humano, como miembro activo de una sociedad, tanto en lo personal como profesional (Piedra, 2012). Al respecto Willems (2002) afirma:

Nos contentamos, por ahora, con recordar que, en siglos pasados, sobre todo en las épocas de gloria de algunas civilizaciones orientales como las de China, India y Grecia, la música era considerada como un valor humano de primer orden, y la educación musical ocupaba un lugar en el desarrollo y en la conducción de los pueblos. (p. 15)

Ruiz y Ballesteros (2002) señalan que la Educación Musical contribuye a la mejora cognitiva; entre ellas: las capacidades de escucha, concentración, expresión, abstracción, la socialización, la actitud creativa, la autoestima, la actitud crítica, la responsabilidad, la disciplina y el respeto. Rusinek (2004) afirma que el aprendizaje musical es un proceso complejo, el cual se apoya en la asimilación de contenidos y exige el desarrollo de habilidades musicales específicas, ellas son: auditivas, de ejecución y de creación. Estas consideraciones determinan la importancia de la Educación Musical que como una disciplina de la Pedagogía apoya para el cumplimiento del encargo social que se le ha asignado.

La UNESCO, desde 1953, considera la Educación Musical como el proceso de formar músicos y de enseñar música en las escuelas, para ayudar al mejor desenvolvimiento del ser humano (UNESCO, 1956). En el documento Lineamientos curriculares de Educación Artística (MEN, 1998) de Colombia se declaran estos dos fines de la Educación Musical. El primero es la educación popular, que impulsa el estudio progresivo de la música en todos los grados de la educación pública. El segundo fin, es la enseñanza profesional, la cual se fomenta a través de la organización técnica de las escuelas y conservatorios de música que se enfoca en la formación profesional del arte. Esta preparación debe estar acorde con el objeto de trabajo que ejercen en la sociedad.

En ese orden de ideas De Gainza (2003), Alén (2006), Guerra y Quintana (2007), Quintana et al. (2011), Sánchez (2013), Asprilla (2015), Gustems y Polo (2017) y Buela (2019), conciertan en que la Educación Musical masiva está encaminada a la formación integral de la personalidad, elemento esencial de la Educación Artística al desarrollar el interés por esta actividad, que además es parte de la educación estética al ser la musicalidad una de sus manifestaciones. Asimismo, la Educación Musical especializada, ocurre en instituciones educativas como conservatorios y universidades. Esta se enfoca en la formación del educador e intérprete como profesional del arte, en la cual aprenden un instrumento principal (Sánchez y Morales, 2017).

Estas exigencias con la enseñanza de la música son actuales, pero la necesidad de su enseñanza

institucionalizada existe desde hace más de un siglo (De Gainza, 2011). Es así, que en el siglo XIX se crean los departamentos de música en Universidades como Oxford y Cambridge en Inglaterra, junto a Oberlin College (1867), Harvard (1875) y Yale (1893) en EE. UU. En otros casos más recientes, el Conservatorio es quien se adhiere a la Universidad, como ocurre en Latinoamérica con la Universidad Nacional de México y la Universidad de Chile (Mesa, 2013). Estas instituciones, seleccionan a sus estudiantes, los cuales deben poseer determinadas aptitudes para su ingreso.

Si bien, la formación profesional de los artistas, como especialistas en música, tienen varias denominaciones, por ejemplo: Maestro en Música, Maestro en Música con énfasis en, Maestro en Música con área mayor en, Licenciado en Música con énfasis en, Músico con énfasis en, Músico instrumentista con énfasis en, Maestro en Artes Musicales y Músico profesional (Goubert, 2009), para los propósitos de esta investigación se asume la denominación Maestro en Música, reconocido por el Congreso de Colombia (1992) en la ley 30, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. La categoría Maestro hace referencia a la persona que se destaca en su arte por su perfección y relevancia. Este perfil incluye unas recomendaciones para impartir clases de su instrumento principal como futuro profesor en los niveles básico y medio.

Las carreras musicales que poseen el énfasis en la ejecución instrumental o interpretación instrumental, recurren a un instrumento básico o principal (De Gainza, 2003), este se estudia en la asignatura denominada Instrumento principal, la cual se cursa los cinco años de la carrera, generalmente con la frecuencia de una hora a la semana, entre dieciséis y dieciocho semanas en cada semestre. Esta asignatura se complementa con otras como solfeo, teoría, apreciación musical, armonía y contrapunto. En los centros educativos musicales de corte pedagógico, se incluyen otras asignaturas como didáctica general y especializada. Es de destacar que existen instituciones en que sus contenidos se imparten con exigua educación rítmica.

En concordancia con lo anterior, la carrera Maestro en Música en Colombia, con énfasis en interpretación instrumental se centra en formar especialistas en el instrumento principal. Este perfil

profesional está encaminado a desarrollar la lectura musical (Castillo, 2018), junto a los elementos técnicos, basados en un repertorio que consiste en obras musicales pre-establecidas para la enseñanza de la música (Chamorro y Ramírez, 2015).

Dentro de la gama de instrumentos musicales como especialidad se encuentra la Percusión Latina, que corresponde a la asignatura con el mismo nombre. Para hacer referencia a cómo se ha desarrollado el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura Percusión Latina, en la carrera Maestro en Música en Colombia, es necesario realizar un análisis en torno a la historia de la percusión y su enseñanza en el mundo, en Latinoamérica y el Caribe, hasta llegar a consolidarse en una asignatura.

Los instrumentos musicales de percusión son aquellos que para generar su sonido y ejecución son golpeados con baquetas, manos o de una manera mixta; como también pueden ser sacudidos o frotados (Latham, 2008; Cano, 2015). La persona capaz de interpretar estos instrumentos se denomina percusionista.

Los instrumentos de percusión emergen en Europa hacia el siglo VI, con la invasión árabe y la llegada del tímpani, el cual se establece en la orquesta sinfónica gracias a compositores desde Johann Sebastián Bach (1685-1750), Friedrich Haendel (1685-1759), Joseph Haydin (1732-1809), Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791), Ludwig Van Beethoven (1770-1827) hasta Héctor Berlioz (1803-1869).

A comienzos del siglo XX, la orquesta sinfónica experimenta muchos cambios al incorporar gradualmente otros instrumentos afines y crea la sección de percusión. Paulatinamente los instrumentos de percusión van cobrando importancia, y llegan a tal grado, que se crea música para estos instrumentos como solistas (Rodríguez, 2015).

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Percusión o Percusión clásica surge en Europa a mediados del siglo XX en el Conservatorio Nacional Superior de Música y Danza de París junto a la Universidad de Illinois en América (Lewis y Aguilar, 2014). Su formación se encamina al

dominio de un repertorio mediante habilidades técnicas y de lectura musical de cada uno de los instrumentos que conforman el grupo; este perfil profesional se denomina: percusionista clásico, y en el caso de interpretarlos en conjunto: multipercusionista (Nichols, 2012).

La existencia del uso de los instrumentos de percusión en América se formula desde sus poblaciones autóctonas (Ortiz, 1993; Neira, 2011), pero a partir del siglo XVI comienza a diversificarse con la llegada de los colonizadores europeos y el arribo de la diáspora africana, traídos como mano de obra esclava (Alén, 2006). A lo largo de siglos, la segregación social y racial mantuvo distanciadas a estas culturas, siendo la africana, la más desarrollada en el uso de la percusión (Neira, 2014), y por su conexión cultural con el ritmo (Gardner, 2016).

La diáspora africana y sus descendientes, fabricaron sus propios instrumentos de percusión con los medios que tuvieron a su alcance en las colonias; la inventiva produjo, además, otros, considerados actualmente latinoamericanos (Guzmán, 2020b). En épocas más cercanas a la actual, las condiciones socioeconómicas favorecieron los procesos de transculturación, que provocaron la creación de géneros musicales y sus instrumentos, resultado de la mezcla en Latinoamérica y el Caribe que hoy se clasifican en la categoría de Percusión Latina (Guzmán, 2020a).

Las diferentes muestras de instrumentos de percusión se aprecian en muchos países de Latinoamérica como parte importante de su cultura. Una característica es que sobresalen en los países donde se alberga la diáspora africana, que a través de una transculturación han creado diversas propuestas artísticas (Ortiz, 1993). Este proceso ha hecho que la cultura afro en América sea abordada en publicaciones de Arom (2004), Neira (2004, 2011, 2014), Linares (2007), Carpentier (2012) y Gardner (2016).

El siglo XX y las corrientes musicales del llamado siglo de la percusión, han ubicado al grupo de instrumentos musicales de Percusión Latina en un lugar importante, a tal punto de convertirse en solistas (Aragú, 1995; López-Nussa, 2004). Los autores Linares (2007), Eli y Gómez (2009), Díaz et al. (2015), López y Quiles (2017), asumen la importancia de la música latinoamericana en la

Educación Musical, al utilizar contenidos que propicien un estado emocional favorable para la aprehensión de saberes, los cuales estimulan y desarrollan la sensibilidad, al abordar lo cognitivo junto a lo afectivo, y la apreciación de la dimensión social de estos instrumentos.

Bajo los pasos vanguardistas del siglo XX se crea una nueva concepción de estos instrumentos musicales (Neira, 2012), con destacados compositores quienes los incorporan a la orquesta sinfónica como elemento principal de sus obras (Orovio, 1981) y causan un efecto social de apropiación nacional y su consecuente distinción de la música europea. Al respecto Pérez-Aldeguer (2012b, 2013), resalta que la enseñanza de los instrumentos musicales populares de percusión, pueden llegar a facilitar la construcción de la identidad, explorar la creatividad, fomentar el trabajo en grupo y el respeto; además, precisa que la música denominada popular en la cual se desenvuelven estos instrumentos, se refiere a géneros musicales asociados a grupos sociales.

A mediados de los años sesenta, debido al auge de diversos géneros musicales de origen latinoamericano y del Caribe, se acuña en EE.UU. el término percusión latina (López, 2014) que otorga importancia a estos instrumentos (Sánchez-Andrade, 2016), como también a sus elementos rítmicos y sonoros, los cuales han sido punto de referencia para la experimentación de nuevas tendencias musicales, tanto en la música popular como en la culta (Guzmán, 2020a).

La Percusión Latina, objeto de estudio en la interpretación instrumental, parte de la publicación de Cohen (1974) y Díaz (1983); sus contenidos contribuyen con la inclusión de ejercicios técnicos, encaminados a desarrollar funciones psicomotoras que se aplican a la ejecución de patrones básicos, además, estos documentos brindan la transcripción de un compendio de géneros de la región del Caribe para su ejecución en los instrumentos populares de percusión. El patrón básico es el modelo o punto de referencia, propio de un instrumento musical (Valles et al., 2018), se utiliza en un determinado género y lleva implícito un motivo rítmico o guía metrorrítmica (Neira, 2011).

En la puesta en escena se pueden generar variaciones al gusto del ejecutante, las cuales debe estar en concordancia con la guía metrorrítmica. Al respecto Neira (2011) expone:

El percusionista cubano «canta» con sus tambores e improvisa en el registro agudo, como sucede con [el bongó, la paila] y la tumbadora quinto, que siempre se hacen acompañar de otros instrumentos en los planos medio y grave, conducidos por guías metrorrítmicas básicas, asumidas de la herencia africana. (p. 27).

Sulsbrück (1986) tributa a la lectura de sus contenidos y adiciona los instrumentos brasileños, además su aporte a la didáctica está en incursionar en los medios audio-visuales. Otros autores como Tallo (1992) y Saavedra (1999) adicionan los ritmos populares de Puerto Rico. Por su parte, Vizcaíno (2011, 2015) tributa al estudio exclusivo de los instrumentos de percusión cubanos y adiciona obras inéditas que coadyuvan al trabajo en grupo. Estos referentes proponen la ejecución de patrones básicos de ritmos populares en cada instrumento musical.

En Colombia, a comienzos del siglo XXI la Percusión Latina se instaura en la Educación Superior como asignatura, al ser parte de la variedad de instrumentos a escoger como Instrumento principal en el énfasis de Interpretación instrumental para obtener el pregrado con el título de Maestro en Música en universidades como: Antioquia, Caldas, De La Sabana, Distrital Francisco José de Caldas-Academia Superior de Artes de Bogotá (UDFJC-ASAB), El Bosque, INCCA de Colombia y Sergio Arboleda. La planificación de la carrera Maestro en Música se apoya en el syllabus. Cortés y Reyes (2016) acotan que el syllabus es una descripción pública de los elementos de un curso, su revisión periódica ayuda a evaluar el currículo y el desarrollo del programa.

Al tener en cuenta a González et al. (2007) y Álvarez, et al. (2015) quienes reconocen y declaran los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje se determina que para la asignatura de Percusión Latina son:

Objetivo: formar instrumentistas idóneos capaces de enfrentar los desafíos profesionales en el ámbito musical, que brinda elementos técnicos e interpretativos de cada uno de los instrumentos de percusión que intervienen en los géneros musicales populares de diferentes países de Latinoamérica y el Caribe, pertenecientes a complejos genéricos o ejes de músicas, que ayudan a

identificar las músicas de una región en especial, y han servido como antecedentes teóricos para analizar las tradiciones convertidas en símbolos de identidad.

Contenido: se concuerda con Shifres y Herrera (2010), Gillanders y Candisano (2011) junto a Shifres y Holguín (2015) quienes consideran que dentro de los contenidos de la interpretación instrumental se debe abordar:

- *La técnica instrumental*: consiste en preparar al estudiante a través de ejercicios psicomotrices que coadyuvan a la ejecución de los instrumentos musicales de percusión. Estos instrumentos pueden ser percutidos con las manos (Uribe, 1994; Hidalgo, 1996; Quintana, 1996a; Fuentes, 2000; Cruz, 2004; Díaz, 2009; Silverman, 2018), con baquetas (Quintana y Silverman, 1998; Puente y Payne, 2000), como también los idiófonos de fricción (Forcada, 2000; Merino, 2012). Otros contenidos son: elementos técnicos con varios tambores (Hidalgo, 2003, 2006) y sus recursos (Quintana, 1996b; Díaz, 1999; Spiro, 2006), así como involucrar la utilización de Polirritmia que se ejecutan con las extremidades (Goines y Ameen, 1990; Garibaldi, 1999; Branly, 2004; Páez, 2008; Walker, 2009; Oviedo, 2010). También son contenidos, las métricas irregulares y la multipercusión (López-Nussa, 2004; Rasúa, 2006).
- *La ejecución de patrones básicos*: aborda el análisis de los géneros musicales por regiones de Latinoamérica y el Caribe (Valencia, 2004; Alén, 2006), procedentes de países como Cuba (Uribe, 1996; Genton, 2000; Chabán, 2009; Eli y Rodríguez, 2009; Hines, 2015), Puerto Rico (Lázaro, 2007) y Colombia (Duque et al., 2009; Duque, 2016); junto a ellos, se estudia el punto de vista de la evolución de la percusión y su aplicación en el sistema artístico (Hernández, 2000; Berroa, 1999; Quintana, 1996a; Quintana e Hidalgo, 2006; Prieto, 2016).
- *La interpretación*: acude para su enseñanza a documentos como referentes sonoros en grabaciones (Estévez et al., 2011) y a bibliografía que se especializa en la ejecución de instrumentos como la tumbadora y la paila (Díaz, 1999; Sánchez y Silverman, 2002; Rendón, 2008). También se abordan obras transcritas (Rendón, 1989, 1991; Vizcaino, 2015).

- *La lectoescritura*: su importancia resalta en el dominio del código de notación musical convencional (Shifres y Holguín, 2015), el cual debe poseer el músico profesional. Se concuerda con López et al. (2005), al visualizar una insuficiencia de textos propios que la aborden para esta asignatura.
- *La improvisación*: bajo la carencia de textos propios que aborden la creatividad y la improvisación en esta asignatura, se asiste a los análisis musicales del repertorio escogido y la transcripción de referentes destacados, como herramienta, que a través de la imitación conlleve a la improvisación.

Se reflexiona sobre la escasez de material educativo que aborde la interpretación y la improvisación de los instrumentos de Percusión Latina, por lo que se acude a adaptar contenidos de autores clásicos de la percusión y de la batería, tales como: técnicos (Laurense, 1996 y Atkinson, 2000), de lectura e independencia (Chaffee, 1976; Reed, 1997; Morello, 2000; Chapin, 2009) y teóricos (Pérez, 1986; Orovio, 1989; González, 2000; Neira, 2004; Peñalver, 2012a, 2012b; Pérez-Aldeguer, 2013).

Métodos: se asume la propuesta de Álvarez (1999), quien clasifica los métodos según el grado de participación de los componentes personales. Estos son: el método de elaboración conjunta y el método de trabajo independiente. Además, hace referencia a los procedimientos según la vía de obtención del conocimiento, que se corresponde con la lógica del pensamiento. El investigador acude a los procedimientos: inductivo, mediante el análisis de referentes musicales; deductivo, que parte del principio general de la ejecución del patrón básico hacia su aplicación en la práctica en un ejemplo específico; y la abstracción, que ocurre en la transcripción, al reconocer y analizar, por una operación intelectual que separa los rasgos esenciales y logra plasmarlos en una partitura.

Medios: se utilizan grabaciones en audio, partituras, instrumentos musicales, además de simuladores que contienen metrónomos en los que se pueden crear pistas y loops. El uso de simuladores en el proceso fortalece la práctica de lo aprendido a situaciones de la vida real y colaboran en seguir diversas etapas como: presentación de la situación, búsqueda de la solución y

nuevas soluciones. Se adicionan otros medios que refuerzan la clase como documentales y los videos instructivos, explorados en Ponce (2012) y Cook (2019), quienes refieren que es un material demostrativo realizado por un especialista destacado en su arte.

Forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje: para alcanzar el objetivo mediante la relación profesor-estudiante, se acude a la clase individual; la cual se efectúa de forma tutorial que posibilita una relación directa. La asignatura se estudia durante los diez semestres de la carrera, cada uno posee dieciséis semanas y se realiza una clase semanal. La clase, según su tipología, es clase práctica, que “tiene como objetivos fundamentales que los estudiantes ejecuten, amplíen, profundicen, integren y generalicen métodos de trabajo característicos de las asignaturas y disciplinas, que les permitan desarrollar habilidades para utilizar y aplicar, de modo independiente, los conocimientos” (Resolución 2, 2018, p. 687). La estructura organizativa de la clase se divide en:

- Introducción: la cual se hace generalmente por medio de una narración para contextualizar.
- Desarrollo: la exposición del contenido generalmente utiliza un referente auditivo y se analizan elementos como tempo, subdivisiones, instrumentos que están involucrados y forma musical.

El profesor hace la demostración de la habilidad para que el estudiante verifique elementos técnicos, asimile de forma visual y reproduzca la habilidad de tal forma que posibilite su apropiación.

- Conclusiones: brinda un resumen de la clase, se hacen las preguntas y respuestas necesarias, y se orienta el trabajo independiente.

La asignatura Percusión Latina está en un proceso de consolidación, su escasa teoría didáctica se refleja en su práctica, por ello existe la necesidad de fundamentos que colaboren en su desarrollo.

1.2. La educación rítmica en la asignatura Percusión Latina

En concordancia con referentes latinoamericanos, la Educación Musical es el proceso encaminado a desarrollar en el estudiante “las capacidades, conocimientos, habilidades y hábitos que le permitirán tener un juicio musical de la realidad, a partir de la vivencia y análisis del fenómeno

sonoro, lo que garantiza poseer valoraciones respecto al hecho musical en su conjunto” (Sánchez y Morales, 2017). Se recomienda, organizar sus contenidos por separado (De Gainza, 2003; Frega et al., 2003; Ponsoda, 2005, 2015; Aguilera, 2012; Fundora, 2013; Sánchez y Morales, 2017), lo que lleva a recurrir a sus componentes para enfatizar en los puntos que existan insuficiencias.

Se asumen los componentes de la Educación Musical propuestos por las autoras cubanas Sánchez y Morales (2017). Ellos son: la educación vocal, la educación rítmica, la educación auditiva o perceptiva, la lectoescritura, la improvisación- creación y la expresión corporal. Se tiene en cuenta, que estos componentes se pueden adaptar en países con condiciones socioculturales similares, como los latinoamericanos, igualmente pueden ser incluidos tanto para la formación musical masiva como en la especializada. Sánchez (2001) puntualiza, que para la formación profesional el nivel de profundidad y volumen de contenido de cada componente es más especializado.

Además, se considera que la educación rítmica merece una atención particular en esta investigación, al ser parte de las manifestaciones artísticas (Vernia et al., 2016), por su relación con los contenidos en la tradición rítmico-bailadora de Latinoamérica y el Caribe, que tienen un gran peso, dada la idiosincrasia y folclore sonoro, junto a la importancia de estos contenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los instrumentos de Percusión Latina. La educación rítmica se basa en el entendimiento del ritmo, por ello se aborda su definición e importancia para luego enfatizar en la educación rítmica.

Diversos autores coinciden en que el ritmo existe más allá de la música (Willems, 1993; Torres, 2011; Pérez-Aldeguer, 2012a; Suárez, 2019), al no solo visualizarse en expresiones artísticas como: el ritmo en la poesía, en una obra plástica y en la danza; sino también en las manifestaciones de la naturaleza, de la vida, e incluso desde épocas tan tempranas como el desarrollo fetal, ya que es posible “sentir el ritmo maternal a través del pulso, la respiración, etc.” (Torres, 2011, p. 4). Por eso, una visión desde la música, radica en considerar que el ritmo es el primer elemento musical que el hombre ejercita (Pérez, 2012a), y es un elemento premusical (Willems, 1993).

De acuerdo con Alén (2006), los factores más importantes del ritmo son: las relaciones temporales o de duración entre los sonidos, la acentuación, la formación de grupos y la regularidad de los acontecimientos o eventos rítmicos. Aspectos, que el profesor debe considerar para la educación rítmica y crear tareas de aprendizaje que los involucre. Asimismo, se coincide con Willems (2002) y Vernia (2014), quienes consideran que el ritmo es la base del lenguaje musical, que radica en conocimientos que dotan al estudiante de capacidades y habilidades necesarias para la decodificación e interpretación de los signos musicales (Vernia, 2015; Vernia et al., 2017).

El ritmo musical, describe y determina cómo transcurre el suceso sonoro musical en el tiempo, asimismo “denota aquellos aspectos de la música que tienen que ver con el tiempo y la organización del tiempo” (Lester, 2005, p. 26). Willems (1993) declara que el ritmo es el único elemento que brinda la conciencia del transcurso del tiempo y el movimiento corporal está relacionado con su experiencia práctica, además de que la práctica musical, también se relaciona con el movimiento que realiza quien ejecuta la música y expresa la sensibilidad afectiva. Así, el ritmo se convierte en “elemento formal, estructural, necesario e incluso indispensable a la música” (p. 54).

En su uso más común, el ritmo se refiere a las duraciones de las notas individuales, de las armonías, de todas las partes de una textura, de las longitudes de las frases, de los cambios de dinámica, de los cambios de textura, etc. El ritmo también comprende las cualidades de acentuación que animan a estos diseños que tienen una duración: los acentos métricos, los acentos causados por las notas largas, por las notas agudas y graves, por el cambio armónico, por los acentos dinámicos, etc. y por último, el ritmo se refiere a la continuidad y el flujo de los gestos musicales a través de todas estas duraciones y acentuaciones. (Lester, 2005, p. 26)

La ejecución o reproducción del ritmo, se refleja en los “resultados de la elaboración que hace el cerebro humano sobre las ondas sonoras (físico-acústicas) percibidas durante la audición” (Alén, 2006, p. 79). Asimismo, según Gérard (1991), el ritmo es un elemento esencial para la

sensibilización del ser humano en el terreno musical. Ello se manifiesta especialmente en los autores que aportan a la educación musical desde el siglo XX; entre ellos: Jaques-Dalcroze (1920), Martenot (1957), Orff y Keetman (1969), Willems (1993, 2001, 2002, 2011), Suzuki (1995), Frega (2007, 2009), Schafer (2013) y Sánchez y Morales (2017).

La conexión estudiante-música, para plasmar un proceso educativo enfocado en mejorar la sensibilización temporal, hace que se genere la educación rítmica, la cual el Teatro Popular Romando de Suiza (s.f.), declara que es la base de toda instrucción humana y artística, cuyo objetivo pedagógico es establecer una comunicación rápida entre el cerebro y el cuerpo, que busca la armonía del ser a través de un entrenamiento que favorezca las actividades físicas y psíquicas.

“La educación rítmica es el proceso mediante el cual se pretende potenciar la autonomía personal, el desarrollo psicomotor, la discriminación de tiempos, acentos y ritmos musicales, así como su interpretación con instrumentos corporales musicales y no musicales” (Torres, 2011, p. 4). “La educación rítmica se vale de distintos medios para desarrollar sus objetivos, entre los que destaca: el movimiento corporal, la danza, la expresión corporal, la palabra, los instrumentos musicales” (Torres, 2011, pp. 4-5). Por su parte Nova y Peña (2020) opinan que “la educación musical e instrumental ayuda al desarrollo del ritmo, lo que incide en la formación física y motora de los niños y niñas, proporcionándole un mejor sentido del equilibrio, lateralidad y motricidad” (p. 32).

Ortiz (1997) declara que la educación rítmica tiene un efecto impactante en la modificación y el desarrollo de conductas básicas humanas como la atención, la coordinación, el equilibrio psicomotor mediante el empleo adecuado y bien administrado de esta educación; que favorece en despertar los reflejos, automatizar mecanismos y al desarrollo mental; junto al control mecánico de los músculos, como reacción al escuchar elementos externos producidos por la música como acentos o creaciones musicales.

Sánchez y Morales (2017) reconocen el valor de este componente en todos los sistemas de Educación Musical actuales, al aportar expresivamente en la respuesta física al ritmo. Estas

autoras, enfocan que la educación rítmica como elemento constitutivo puede ser trabajada de forma aislada a partir de los medios expresivos de la música, que colaboran como punto de partida para la enseñanza de cualquier instrumento musical específico. Los medios expresivos de la música “son elementos organizados y relacionados en el propio contenido, con una forma particular actúan como mediadores o enlaces en la cadena comunicativa” (p. 30).

Se concuerda con Miranda et al. (2013), Sánchez y Morales (2017), Buela (2019) y León-de la Paz et al. (2019), quienes afirman que la importancia de la educación rítmica como componente de la Educación Musical se refleja en: el desarrollo de las capacidades y habilidades musicales, y al adquirir conscientemente el sentido rítmico muscular que está unido a la música para expresarse. Asimismo, con De Gainza (1983), Bachmann (1996, 1998), Ortiz (1997), Vernia (2012), Martins et al. (2013), Trives-Martínez (2014), Shifres y Holguin (2015) y Azcurra (2019), quienes expresan la importancia de la audición interior y la declaran como la base de la educación rítmica.

Al respecto, Willems (1976) afirma que “la atención al fenómeno sonoro, con el fin de establecer las bases de la imaginación auditiva, es la clave de la audición interior” (p. 65). En este punto, se refleja la interrelación de los componentes: educación auditiva y educación rítmica, los cuales son básicos en todos los niveles de la Educación Musical. Ello se declara, en propuestas como las de Jacques-Dalcroze (1920), Orff y Keetman (1969), Willems (2001), junto a Sánchez y Morales (2017), quienes utilizan el movimiento y la percusión corporal como recursos al servicio de la Educación Musical, al estar centradas en la audición, el reconocimiento, la reflexión y la reproducción.

En concordancia con Willems (1993):

Existe una profunda diferencia entre la educación científica que, basada en la observación sensorial, se dirige al intelecto y la educación artística, donde la sensorialidad y la sensibilidad afectiva (sensaciones, emociones, sentimientos) adquieren un lugar importante al lado del intelecto. Las facultades intelectuales no pueden bastar para las disciplinas artísticas y, con mayor razón, para la música que es el arte más completo. (p. 305)

Por su parte Ortiz (1997), declara como principio fundamental, que toda la metodología de la rítmica parte del aprendizaje en la práctica y luego se incorpora la teoría. Además, detalla que los avances de la psicología recalcan que todas las conductas se adquieren por medio del aprendizaje y todos los ejercicios de la educación rítmica tienen por objeto: reforzar la facultad de concentrarse, habituar el cuerpo a obedecer las órdenes del cerebro y a crear habilidades motoras que ayuden a obtener el máximo efecto con el mínimo esfuerzo.

La importancia de la rítmica en la Educación Musical y más aún en el aprendizaje de la interpretación instrumental se concibe en Ortiz (1997) y Casanova (2016), quienes aconsejan que su enseñanza, se debe realizar necesariamente antes de comenzar el estudio de cualquier instrumento musical. Debido a que en el proceso de enseñanza-aprendizaje del instrumento principal, los estudiantes se enfrentan a: “dificultades contra las cuales no están preparados para luchar; se encuentran de pronto ante problemas rítmicos de disociación [...], de discriminación auditiva, memoria musical, que unidas a dificultades propias del instrumento elegido forman una carga difícil de llevar” (Ortiz, 1997, p. 59).

Para superar esas necesidades, la educación rítmica ayuda a desarrollar una serie de capacidades en el ser humano desde la actividad. De Gainza (2002) refiere que los diferentes aportes de la Educación Musical se circunscriben a los niveles iniciales, y es el nivel superior el cual requiere nuevas propuestas donde se forman los especialistas que la imparten. Al respecto, en la medida que se transita por los diferentes niveles educativos, la complejidad de las habilidades aumenta, es así que las habilidades que se estudian en niveles inferiores, se integran en los grados superiores, con la diferencia que se adicionan más elementos y así se convierten en contenidos con mayor grado de dificultad, los cuales indican el uso de habilidades cada vez más complejas.

Al realizar un análisis en publicaciones acerca de la educación rítmica en Sánchez y Guerra (1989), Ortiz (1997), Bachmann (1998), Arom (2004), Jorquera (2004), Aguilera (2012), Fundora (2013), Vernia (2014), Díaz et al. (2015), Shifres y Holguín (2015) junto a Sánchez y Morales (2017), se

hace una compilación de categorías propuestas por estos autores, al tener en cuenta que son aspectos esenciales en el proceso de su enseñanza. A continuación, se explicarán estas categorías.

- a) *Sensibilidad*: involucra el sentir e interiorizar el hecho sonoro desde la percepción auditiva y la comprensión del ritmo. Ello se refleja al corporeizar la música que se manifiesta a través de la expresión de los movimientos del cuerpo. Malbrán (2007) expone que la sincronización permite su estudio, y revela cómo las personas codifican la duración, al convertir el ritmo perceptivo en ejecución motora. Álamos-Gómez y Tejada (2020) declaran que la capacidad sensitiva de elementos rítmicos en la Educación Musical, implican habilidades auditivas (percepción, sincronización y la precisión), asociadas con el pulso, al ser la sucesión regular de tiempos en los cuales se desenvuelve el ritmo, que incrementan el vínculo entre sistemas sensoriales y motores. Para ello sugieren la audición de un repertorio en que se destaquen los pulsos y los acentos, así como la “música con líneas de percusión bien marcadas y claramente perceptibles” (p. 10).
- b) *Audición interior*: en el presente estudio y apoyado en el análisis de los autores mencionados, se precisa que la audición interior se basa en una actitud analítica, que junto a la memoria musical colaboran en procesos mentales e involucran una reacción corporal ante estímulos sonoros. Este es un proceso de gran importancia que provoca el vivenciar la música (Brufal, 2013), en el cual se refleja la conexión entre el cerebro y el cuerpo mediante la sensibilización.
- c) *Conciencia rítmica*: implica lograr la facultad de sentir y representar corporalmente la sucesión de fracciones de tiempo en sus diferentes matices de velocidad. La conciencia del ritmo y su medida se formaliza mediante el análisis del ritmo, el cual busca encontrar elementos propios como: la métrica utilizada (binaria o ternaria), compás (medida del compás), el pulso (parte del compás) y sus subdivisiones (partes mínimas del pulso).
- d) *Contracción y decontracción muscular*: comprende la forma correcta para efectuar los movimientos, tanto técnicos como expresivos, que generalmente involucran brazos, manos y

dedos, los cuales acuden a la motricidad gruesa y fina. Su objetivo es lograr una calidad psicomotriz que se refleja en los sonidos, la velocidad, los acentos y la expresión, requeridos en la interpretación instrumental.

- e) *Reacción, incitación e inhibición*: consiste en el dominio, tanto mental como muscular al efectuar reacciones rápidas de manera consciente y organizada. Es el resultado de impulsar las capacidades que actúan como respuesta a estímulos. Álamos y Tejada (2020) refieren el incluir la actividad motriz y su conciencia en los contenidos musicales al fundamentar “la importancia de las funciones sensoriales y motoras para el logro de interacciones exitosas con el medio ambiente” (p. 5) que tiene gran importancia en la improvisación musical.
- f) *Ritmo del lenguaje*: es un procedimiento que utiliza las palabras y sus acentos para simular: notas, motivos rítmicos, patrones básicos y frases rítmicas. Se logra a través del análisis comparativo de sílabas, palabras, frases y oraciones; se tiene en cuenta sus divisiones silábicas, acentos y pronunciación, y además se crea la relación que existe con las frases rítmicas, que para Estévez y Rojas (2017) auxilian la educación rítmica y posibilitan una relación emocional. El investigador incorpora la categoría onomatopeya que posee afinidad con el ritmo del lenguaje, ya que además utiliza efectos sonoros que imitan los reales y es muy empleada por la tradición oral en la interpretación instrumental de la música popular.
- g) *Imitación*: es un procedimiento básico que se efectúa para realizar actividades de ejecución, interpretación y memorización, de ahí se puede partir para desarrollar elementos que ayudan a la creatividad. Para ello se utilizan los ecos rítmicos en los ejercicios de preguntas y respuestas guiados por el profesor en calidad de dictados rítmicos.
- h) *Concentración y disociación de movimientos*: radica en centrar la atención como conducta básica y la coordinación de movimientos para el desarrollo de la rítmica. La concentración y la disociación implican coordinar diversos movimientos corporales, de manera simultánea en el trabajo rítmico. Estos factores son fundamentales, ya que ayudan a crear un equilibrio corporal

de gran ayuda para la ejecución del instrumento al separar movimientos e impedir el predominio de alguno de los hemisferios cerebrales (Villalobos, 2018).

- i) *Polirritmia y contratiempos*: resulta de la combinación de diferentes motivos rítmicos (Valles et al., 2018). Exige un grado alto de concentración y disociación, control motriz y una conciencia rítmica. Su uso es frecuente en instrumentos musicales utilizados para el acompañamiento de melodías. Para su enseñanza se puede comenzar con la inducción de la acción: marcar el pulso con el pie al escuchar música, que posteriormente propicia la coordinación de la pulsación en la interpretación.
- j) *Expresión musical*: consiste en la manifestación personal al vivenciar la música y en la cual el intérprete realiza cambios propios. En esta categoría se consideran las similitudes entre el lenguaje musical y el verbal como medio de comunicación y expresión, que involucran habilidades auditivas, las cuales preceden a las expresivas, junto a las habilidades visuales y rítmicas. Por tal razón Méndez (2010) declara que la expresión musical es un proceso natural que inicia con la imitación.

La interpretación instrumental, como parte de la formación musical, se cristaliza en la expresión musical, que involucra el dominio técnico, sonoro e interpretativo del instrumento principal. Se coincide con Shifres y Holguín (2015), al considerar que la interpretación instrumental incluye contenidos expresivos como: los emocionales, que trabajan los sentimientos afectivos al vivenciar la música; los dinámicos, al utilizar los diferentes rangos de volumen como la acentuación; y los cinéticos, que se comunican a través del movimiento corporal. En sí, estos contenidos trabajan la sensibilidad y las emociones, al conjugar música y movimiento, que confluyen en la expresión musical.

Además, para la interpretación instrumental de una obra musical representada en la partitura, los contenidos utilizados para la expresión musical, son recursos que refuerzan las intenciones simbólicas del compositor, en los cuales el ejecutante utiliza: las dinámicas musicales, que

involucran los matices; y la agógica, al realizar cambios en la duración. Al respecto existen relaciones y diferencias entre estos aspectos que tienden a confusión, razón por la cual, deben abordarse, en un comienzo, por separado.

- k) *Memoria rítmica*: su función consiste en coadyuvar a la selección, organización y ejecución previamente aprendida para la realización de la improvisación. Para fortalecerla se utilizan los dictados rítmicos.
- l) *Simbolización*: reside en representar musicalmente las notas, motivos rítmicos, patrones básicos y frases rítmicas; que ocurre al identificar y manipular la notación musical en la que infiere la duración (ritmo) y el sonido (timbre). Esta capacidad es utilizada para encontrar aspectos que pueden ser representados a través de un sistema de escritura, lo cual involucra poseer facultades de lectura y escritura junto a la memoria rítmica para la transcripción. Se tiene en cuenta que la enseñanza de la ejecución instrumental en la academia, generalmente acude a la lectura de la partitura.
- m) *Montaje por frases*: es un procedimiento que utiliza la morfología del lenguaje musical para acelerar el proceso de lectura y memoria musical; se refleja en la ejecución musical, la improvisación y procesos de creación. Inicia con la morfología del lenguaje musical al utilizar las notas como sus unidades mínimas, su combinación crea motivos rítmicos y la suma de esta genera las frases rítmicas. Los motivos y frases rítmicas junto al los patrones básicos son estructuras que pertenecen al lenguaje musical, para su montaje se aborda como metodología, dividirla en partes y luego articularlas.
- n) *Modificar diseños o motivos rítmicos*: involucra realizar cambios a las unidades mínimas (notas) que hacen parte de los motivos rítmicos. Los motivos rítmicos son segmentos estructurales que hacen parte de las frases rítmicas, su modificación colabora en el desarrollo de la creatividad y se concretan en la improvisación.

- o) *Capacidad creadora*: comprende posibilitar el desarrollo de la imaginación mediante la modificación tanto rítmica como sonora. Esta categoría posee pre-requisitos como la memoria, la imitación y la modificación, que, en el acto musical, demanda una puesta en acción en su ejecución en tiempo real, lo que demanda elementos como el dominio de la sensibilidad y la conciencia rítmica. Por lo anterior, se debe tener en cuenta, que al igual que en el acto de la palabra, la improvisación y el fluir espontáneo son fundamentales para establecer un diálogo que dé posibilidad a la comunicación. En el caso de la música, el ritmo es su eje central (donde se desarrolla temporalmente), y el auténtico creador “debe vencer de algún modo el tiempo en que vive” (Méndez, 2010, p. 188).
- p) *Percusión corporal*: es un recurso didáctico, el cual refleja las propuestas musicales de la “escuela nueva” (Trives-Martínez y Vicente-Nicolás, 2013), utiliza el cuerpo como instrumento acústico, rítmico, tímbrico y dinámico; de esta manera se trabajan los medios expresivos de la música por separado (Aguilera, 2012; Sánchez y Morales, 2017). Se coincide con Carrillo y Vilar (2009), Esquivel (2009), Pérez-Aldeguer (2012a), Quintana et al. (2011), Chust (2015) y Casanova (2016) quienes resaltan la relación de la percusión corporal con los instrumentos de percusión, los cuales colaboran con nuevas ideas pedagógicas a través de la vivencia y son utilizados como medios para la interpretación instrumental.

La rítmica en la Percusión Latina

Para el análisis de la Percusión Latina se concuerda con los autores como Cohen (1974), Díaz (1983), Goines y Ameen (1990), Tallo (1992), Hidalgo (1993, 2003), Uribe (1994, 1996), Quintana (1996a, 1996b), Quintana y Silverman (1998), Díaz (1999), Garibaldi (1999), Saavedra (1999), Fuentes (2000), Genton (2000), Hernández (2000), Puente y Payne (2000), Branly (2004), Cruz (2004), López-Nussa (2004), Spiro (2006), Páez (2008), Chabán (2009), Sánchez y Tascón (2009), Valencia (2009), Walker (2009), Oviedo (2010), Neira (2011), Vizcaíno (2011, 2015), Duque (2016), Prieto (2016) y Silvermanas (2018); quienes consideran que para preparar al hombre como ser

social en esta especialidad, se requiere centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los contenidos, relativos a: la técnica instrumental, la ejecución de patrones básicos, la interpretación y la lectoescritura. Cabe resaltar que, con el dominio de estos contenidos, en la práctica musical, también se acude a la creatividad, donde se experimentan posibilidades sonoras que conllevan a la improvisación.

El grupo de instrumentos de Percusión Latina nace de la confluencia sociocultural que se deriva de la tradición rítmico-bailadora de Latinoamérica y el Caribe, que posee elementos africanos, europeos y americanos. Para su enseñanza, se debe comenzar con la sensibilización a partir de la percepción musical, el análisis y comprensión del hecho sonoro desde el ritmo, que brinda las características propias de los géneros musicales, para luego abordar la interpretación.

Shifres (2010) manifiesta, que la interpretación instrumental ha sido el objeto de estudio de la formación musical, de esta han surgido otros contenidos y asignaturas. Su enseñanza se centra en el desarrollo técnico y en consolidar estrategias para la puesta en escena de obras pre-establecidas en partituras o un repertorio, lo que lleva a dar origen a la asignatura Instrumento y a la lectoescritura y la técnica para la ejecución de cada instrumento. Jorquera (2004) declara que la técnica posee un rol de primer plano en el aprendizaje instrumental. En esta asignatura, se afianza el desarrollo de las capacidades y habilidades que involucran categorías como la audición interior, al adquirir conscientemente el sentido rítmico muscular unido a la música para expresarse.

Otro elemento fundamental del contenido en las publicaciones consultadas de la asignatura, es interpretar los patrones básicos (Guzmán, 2020a). Para su enseñanza se debe acudir a elementos que involucran la utilización de las categorías como: sensibilización, imitación, memorización de motivos rítmicos, coordinación, contracción y decontracción. Los instrumentos de Percusión Latina, se caracterizan porque cada uno de estos ejecuta un patrón básico similar al ostinato. De Gainza (1983), define el ostinato como: motivo rítmico que sirve de base.

Se destaca la diferencia entre los instrumentos de percusión africanos y los de percusión latina en la

tradición rítmico-bailadora, es que los últimos de afinación más aguda, pueden ejercer modificaciones al cambiar motivos rítmicos y utilizan los registros más agudos junto a dinámicas más fuertes que sobresalen del ostinato que realizan sus acompañantes. Elemento que el bailaror asimila para realizar movimientos acordes a esa exposición interpretativa (Neira, 2011). Estas modificaciones pueden ser cortas y se denominan variaciones; en otros casos se exponen por una cantidad de tiempo más extenso, lo cual se denomina improvisación.

La enseñanza académica de la interpretación musical se centra en la ejecución instrumental, la cual está estrechamente relacionada con la notación musical (López et al., 2005), al desarrollar procesos de comprensión musical internos, de manera que una partitura activa representaciones internas, que dan lugar a respuestas motoras que se convierten en sonoras. Así, se prioriza la descripción de elementos teóricos pertenecientes a la notación musical (Shifres y Holguín, 2015). Para ello se debe acudir al montaje por frases y la simbolización.

Una diferencia entre la enseñanza de los instrumentos propios de la Percusión Latina y de los instrumentos de Percusión Clásica o académicos, es que, para los primeros, tradicionalmente se utiliza el método oral. Neira (2011, 2014) junto a López y Quiles (2017), exaltan la importancia de este método en la transferencia de elementos culturales que se han impregnado de la cultura africana en la forma de interpretarlos. El investigador asume a Álvarez (1999), y adopta que en las clases prácticas de la asignatura Percusión Latina de la carrera Maestro en Música, debe predominar el uso de los métodos de elaboración conjunta y de trabajo independiente.

Por las características del grupo de instrumentos de Percusión Latina, en el que predomina la enseñanza de la interpretación de los instrumentos ejecutados con las manos, el investigador considera estos instrumentos como los principales medios didácticos. Asimismo, la generalidad de la enseñanza de los instrumentos musicales, tanto en lo académico, como en la espontaneidad de las tradiciones populares, determina que para la enseñanza de la Percusión Latina la forma de organización es la clase individual y de manera tutorial.

Para la evaluación se utilizan criterios expuestos por Romero (2013) en la percusión corporal, quien los divide en dos aspectos, el primero es el aspecto teórico, que se concreta en la comprensión, intencionalmente para qué se realiza el ejercicio, junto al reconocimiento auditivo mediante el análisis de diversos motivos rítmicos, que involucran la memoria rítmica; el segundo aspecto es el práctico, que utiliza la coordinación psicomotora, a evaluar mediante: la técnica al realizar correctamente los movimientos, el mantener el pulso, la disociación de extremidades y percutir diversos ritmos. Estos dos aspectos se reflejan a nivel profesional al abordar la multipercusión.

En resumen, se puede afirmar que la Educación Musical posee componentes que adquieren una relevancia, en correspondencia con la especialidad a la cual se dirige, a punto de convertirse en básicos. Se considera que para la enseñanza de la Percusión Latina, la educación rítmica es un componente importante al abordar el ritmo como elemento indispensable en las expresiones artísticas que coadyuva en aspectos tales como: los emocionales, que involucran la sensibilización, vivenciar la música y la expresión musical; los cinéticos, al guiar la forma correcta de realizar los movimientos; y los dinámicos, que aportan a la práctica con la correcta utilización de los sonidos para la interpretación. Además, induce a la creación, elemento imprescindible en la improvisación, propio de los instrumentos musicales percutidos con las manos.

1.3. Las dimensiones e indicadores para la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina y sus interrelaciones

La enseñanza de la música como disciplina, plantea en sus objetivos: fortalecer la audición, el análisis del ritmo y los sonidos, ampliar conceptos básicos del lenguaje musical, el desarrollo de la técnica instrumental, el descubrir y potenciar posibilidades rítmicas y sonoras, expresar ideas musicales a través de los instrumentos, mediante la interpretación, desarrollar la memoria musical y fomentar la lectoescritura (Sánchez y Morales, 2017). Entre estos objetivos teóricos y prácticos se manifiestan distanciamientos, que por medio de la didáctica como ciencia se puede contribuir a su solución.

En todo proceso de enseñanza-aprendizaje de la música se pueden visualizar los componentes declarados por Sánchez y Morales (2017) los que se nombran componentes de la Educación Musical, ellos son: A.) la educación vocal, B.) la educación auditiva o perceptiva, C.) la educación rítmica, D.) la lectoescritura, E.) la improvisación-creación, y F.) la expresión corporal; utilizados para el mejoramiento del ser humano en cualquier contexto y en cualquier nivel educativo, que fundamentan los aspectos técnico-musicales y psicopedagógicos presentes en esta investigación. Igualmente, se abordan los contenidos de la interpretación instrumental: 1.) técnica instrumental, 2.) ejecución de patrones básicos, 3.) interpretación, 4.) lectoescritura, y 5.) improvisación; que guían los contenidos del instrumento principal, y en particular, de la asignatura Percusión Latina.

Junto a estos, se asumen las coincidencias localizadas en la bibliografía consultada, que abordan la educación rítmica y el sistema de categorías que posee, ellas son: a.) sensibilidad, b.) audición interior, c.) conciencia rítmica, d.) contracción y decontracción muscular, e.) reacción, incitación e inhibición, f.) ritmo del lenguaje, g.) imitación, h.) concentración y disociación de movimientos, i.) polirritmia y contratiempos, j.) expresión musical, k.) memoria rítmica, l) simbolización, m) montaje por frases, n) modificar diseños o motivos rítmicos, o) capacidad creadora, y p) percusión corporal; que auxilian el tratamiento de las habilidades musicales.

Esta investigación ha hecho posible establecer un vínculo entre estos tres aspectos (los componentes de la Educación Musical, los contenidos de la interpretación musical y las categorías de la educación rítmica) de modo que se puedan identificar direcciones de proyección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la música. Tales proyecciones son nombradas por Álvarez (1999) y Horruitiner (2012) como dimensiones. Estos autores declaran que las dimensiones son un conjunto de elementos, que en un orden posibilitan o direccionan un comportamiento, como también determinan el modo en que un proceso puede ser estudiado, al analizarlo desde diferentes posiciones y enfoques, en correspondencia con un propósito particular en cada caso.

Para determinar el orden de estas dimensiones como punto de partida, se toma, la fundamentación

de Willems (2002), quien formula que la música como capacidad del ser humano, se puede educar a través de etapas, que parten de la experiencia musical, encaminada a la aprehensión del conocimiento; para luego llegar al manejo de conocimientos específicos y sus habilidades. Al respecto Valencia (2015) declara que la propuesta de Willems (2002) se caracteriza por ser aplicable a cualquier contexto educativo musical, en la reflexión de la conexión del ser humano con “la música, desde lo más íntimo de su constitución como ser fisiológico, afectivo y mental, inmersos en un entorno sonoro y rítmico de la expresión musical a través del ritmo” (p. 48).

De esta manera, se considera que el concepto dimensión posibilita la caracterización parcial de cada una de las proyecciones del proceso, atendiendo al rasgo o rasgos fundamentales para el sujeto que lo analiza; o sea, un mismo proceso puede ser estudiado desde diferentes dimensiones y en cada una de ellas su comportamiento externo o función evidenciará el aspecto que se desea materializar. Una vez establecidas las dimensiones, es posible lograr una caracterización más integrada del proceso de enseñanza-aprendizaje de la música desde una perspectiva teórica.

Por otro lado, en concordancia con Nocedo et al. (2001), Morduchowicz (2006), Triviño y Stiepovich (2007), Cardona y Sánchez (2010), declaran que los indicadores se consideran relevantes para responder a un problema de investigación, además por sus características el observador puede identificar, describir y evaluar el aspecto cualitativo o cuantitativo, imprescindibles para medir el diagnóstico y el progreso de habilidades alcanzados por el estudiante; asimismo provoca un proceso de retroalimentación en los cuales se pueden definir puntos débiles y fuertes, como también los ajustes en una estrategia, y en demostrar la calidad junto a la efectividad en las universidades.

Al tener en cuenta los elementos anteriores, se exponen las dimensiones e indicadores para su evaluación, su caracterización, así como sus interrelaciones, a incluir para la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina de la carrera Maestro en Música que constituye la contribución a la teoría de esta investigación. De esta manera, las dimensiones que se asumen son: sensibilización auditivo-rítmica, mecánica con ayuda de la técnica, ejecución e interpretación, lectoescritura y

creación-improvisación.

1.3.1. Dimensión sensibilización auditivo-rítmica y sus indicadores

Esta dimensión parte de la unión entre los componentes de la Educación Musical: educación auditiva y educación rítmica (Sánchez y Morales, 2017). Tiene como objetivo potencializar la agudeza auditiva, la sensibilidad nerviosa y el sentido rítmico; capacidades necesarias en el artista que se reflejan en cómo vivenciar la música (Jacques-Dalcroze, 1920; Forgas, 1973; Bachmann, 1998; Newman, 2004; MEN, 2010; Arguedas-Quesada, 2015; Shifres y Holguín, 2015; Gamboa, 2016). Se ubica de primera, ya que, como parte de un lenguaje artístico y proceso comunicativo, surge de la etapa que se genera como parte de la experiencia musical, radicada en la sensibilización y comprensión del entorno sonoro a través de la audición, a partir del discernimiento de los elementos temporales, en el cual se organizan los sonidos (Willems, 1993, 2001).

Esta dimensión también se utiliza para la contextualización y la motivación del estudiante, además, es válida para la enseñanza de cualquier instrumento musical. Entre sus contenidos se postula, al partir de las categorías de la educación rítmica, analizar el hecho sonoro e identificar elementos como: el compás, el pulso y sus subdivisiones; el reconocer y comparar patrones básicos; al utilizar la sensibilidad, la audición interior y la conciencia rítmica, que colabora en vivenciar la música y el concientizar la calidad, que involucra la exactitud temporal indispensables en la interpretación.

El método utilizado para que estos contenidos se logren, específicamente, es el de elaboración conjunta, al utilizar las capacidades artísticas del estudiante a partir del desarrollo perceptivo del ritmo (Díaz y Giráldez, 2007; Pérez-Aldeguer, 2012a; Vernia, 2012; Sánchez, 2015; González, 2016; y Sánchez-Andrade, 2016), mediante la apreciación musical y la percusión corporal. La forma de organización que se utiliza para esta y las demás dimensiones, sobre la base de la tipología, es la clase práctica, para la cual se debe tener en cuenta la cantidad de participantes en el proceso. Álvarez (1999).

Indicadores de la dimensión sensibilización auditivo-rítmica

El análisis rítmico de los referentes musicales consiste en que a través del análisis el estudiante identifica la métrica, el compás, el pulso y sus subdivisiones, que se manifiestan en categorías que contienen la sensibilización o son consecuencia de ella, como la audición interior y la conciencia rítmica; el análisis acústico reside en que el estudiante reconoce los instrumentos musicales; el análisis interpretativo, en el cual el estudiante identifica características como el género musical o intérprete; y el análisis comparativo de estilos interpretativos, que al escuchar diferentes fragmentos de un mismo género musical, el estudiante exalta elementos afines o diferencias.

1.3.2. Dimensión mecánica con ayuda de la técnica y sus indicadores

Su objetivo se manifiesta en demostrar la adquisición de hábitos y habilidades que involucran la calidad de movimiento y se visualizan en la obtención correcta del sonido, puede ser sobre un referente sonoro (música grabada y pistas) o un referente temporal (metrónomo y simuladores). El contenido de esta dimensión es propio de la técnica instrumental, radica en habilidades musicales que parten de la adquisición de hábitos de movimientos que infieren en la calidad del sonido y la exactitud rítmica. Por lo que posee relación con los componentes educación auditiva y rítmica, ya que para su tratamiento debe tener como requisito habilidades afines, que Bachmann (1998) refiere, como la “obligación a adaptarse a una situación espacio-temporal [...] que tiene por objeto [...] reafirmar su sentido rítmico” (p. 73).

Se concuerda con Rivas (2011) en cuanto a que resalta el aprendizaje mecánico que favorece el desarrollo psicomotor vivencial y el sistema nervioso central. En consecuencia, los ejercicios psicomotrices relacionados con la técnica instrumental, perteneciente a la interpretación instrumental, deben estar enlazados con un requisito temporal que involucra en primer lugar las categorías de la educación rítmica: conciencia rítmica junto a la contracción y decontracción muscular. Además, se aborda: la disociación de movimientos, polirritmia y contratiempos junto a la imitación mediante la percusión corporal, para luego realizar la transposición de estos ejercicios en el instrumento musical. Esta dimensión es válida para cualquier instrumento musical de percusión.

El método que se utiliza es el reproductivo al desarrollar la habilidad por medio de la imitación. Los medios que se utilizan son los instrumentos de Percusión Latina, pistas, metrónomo y loops.

Indicadores de la dimensión mecánica con ayuda de la técnica

La ejecución en diferentes velocidades ocurre cuando el estudiante realiza ejercicios o rudimentos básicos de técnica instrumental en diferentes velocidades; dominio de digitaciones, al ampliar otros recursos técnicos como el dominio de rudimentos; ejecución con diferentes sonidos, en el cual el estudiante realiza ejercicios técnicos con otros sonidos los básicos; y ejecución con diferentes acentos, que consiste en realizar ejercicios con dinámicas que colaboran en la interpretación.

1.3.3. Dimensión ejecución e interpretación y sus indicadores

Su objetivo es instruir al estudiante para la ejecución e interpretación de los diversos patrones básicos, propios de cada instrumento, junto a sus variaciones en géneros musicales de Latinoamérica y el Caribe. La ejecución, es el contenido fundamental de la asignatura Percusión Latina (Guzmán, 2020a). Se concierne con Ruiz y Ballesteros (2002) junto a Villanueva (2005), quienes exponen que la ejecución musical es una acción que incluye muchas operaciones y la interpretación musical aporta el carácter comunicativo y expresivo, que se nutre de todos los componentes de la Educación Musical, los cuales abarcan conocimientos que comprometen procesos cognitivos y emocionales, adquiridos mediante la sensibilización.

Los contenidos de la ejecución e interpretación de patrones básicos junto a sus variaciones, son propios de la tradición rítmico-bailadora y de la relación con los instrumentos musicales para originarla. Para su aprehensión se acude a los componentes de la Educación Musical: auditiva, lectoescritura y vocal, que involucra las categorías de la educación rítmica como: ritmo del lenguaje y la onomatopeya, utilizados en la tradición oral; asimismo imitación, concentración y disociación de movimientos, memoria rítmica, polirritmia y contratiempos, junto a la expresión musical.

En acuerdo con Ortiz (1997), Willems (2002) y Torres (2011), quienes declaran que la educación rítmica coadyuva al desarrollo de la interpretación. Igualmente, Bachmann (1998) refiere que una de

las cualidades básicas de la educación rítmica es la “facultad de exteriorizar espontáneamente las sensaciones emotivas” (p. 73). Se coincide con Shifres y Holguín (2015), quienes exponen que la interpretación musical debe ser convincente, al involucrar un razonamiento que implica un conocimiento el cual debe estar de acuerdo a un contexto determinado.

Para el desarrollo de esta dimensión, se utiliza el método de elaboración conjunta, en la cual todas las acciones contemplan un carácter práctico, compartido entre estudiante y profesor. Además, el método de trabajo independiente, en el cual el estudiante perfecciona las lecciones (Pérez et al., 2007). Este es un requisito necesario para abordar la profundización y aplicación de nuevos conocimientos, como también para abordar el estudio del nuevo material que hace parte del contenido en la siguiente clase.

Indicadores de la dimensión ejecución e interpretación

La ejecución de patrones básicos, ocurre cuando el estudiante realiza los diferentes patrones básicos de cada instrumento musical sobre un referente sonoro, pista o un ostinato el cual es ejecutado por el profesor; la interpretación de frases musicales, al ejecutar los patrones básicos e involucrar determinadas variaciones propias del género musical abordado; el ensamble con otros instrumentos, consiste en el comportamiento del estudiante en el trabajo en grupo; y la interpretación de patrones básicos con variaciones que se expresa en su puesta en escena.

1.3.4. Dimensión lectoescritura y sus indicadores

Su objetivo parte de la preparación profesional que debe tener el estudiante para su desempeño en diferentes contextos musicales. Esta dimensión surge del componente de la Educación Musical y del contenido de la interpretación instrumental que tienen su mismo nombre. La lectoescritura en la asignatura Percusión Latina posee particularidades en su simbología. Su contenido se apoya en lo comunicativo, que se manifiesta a través de la instrucción del lenguaje musical, en el cual el estudiante reconoce las notas escritas y su respectivo significado sonoro; que exige una participación integral del cuerpo y una concentración mental direccionada (Ferreira, 2010).

Para su desarrollo se acude a las categorías de la educación rítmica: simbolización, que potencia la escritura; montaje por frases, que colabora principalmente en la lectura musical al fragmentar las frases complejas para su asimilación; y la memoria rítmica, facilitadora tanto de la lectura como de la escritura. La simbología que se utiliza en particular en los instrumentos de Percusión Latina está constituida por: digitaciones, cualidades tímbricas de cada instrumento, cualidades de estilos en la interpretación y articulaciones musicales (Tolson, 2012).

Indicadores de la dimensión lectoescritura

Transcripción de dictados rítmicos, en el cual el estudiante debe realizar la simbolización del dictado realizado por el profesor, que involucra las categorías de la educación rítmica: sensibilidad, audición interior, conciencia rítmica, ritmo del lenguaje y memoria rítmica. La lectura de frases rítmicas, ocurre al decodificar la partitura y lo plasma en su instrumento musical. La aplicación de frases rítmicas a un entorno musical, es la puesta en escena de las frases leídas en el indicador anterior, utilizadas como variaciones del patrón básico, esta puesta en práctica puede ser apoyada por un ostinato ejecutado por el profesor. Según el grado de dificultad que posea el escrito musical a interpretar, se acude a la categoría montaje por frases y memoria rítmica. La abstracción de frases rítmicas y ubicación en partitura, requiere de varias operaciones que involucran al estudiante, quien debe acudir a todas las categorías abordadas en esta dimensión para la simbolización.

1.3.5. Dimensión creación-improvisación y sus indicadores

Esta dimensión parte de tres fuentes. Se toma de los componentes de la Educación Musical (Sánchez y Morales, 2017): la improvisación-creación; del contenido de la interpretación instrumental (Shifres y Holguín, 2015): la improvisación y de las categorías de la educación rítmica; la capacidad creadora. (Ortiz, 1997). Su objetivo radica en involucrar el punto de vista artístico y creativo del estudiante. Esta dimensión también acude a la categoría de la educación rítmica: modificar motivos rítmicos, que como procedimiento puede involucrar la lectoescritura.

Por otra parte, aunque Gil (2013), Pérez-Aldeguer (2013) y Lopes et al. (2017) consideran a la

improvisación musical como un proceso creativo, espontáneo, que no requiere preparación al pedir una solución inmediata en un momento específico. Se concuerda con Üstoic (2007), Gil (2010) y Aguilera (2012), quienes consideran a la creación y la improvisación como el resultado de un proceso de la manipulación de varios conocimientos. En el caso de la Percusión Latina, debe existir una coherencia que, en el discurso musical, se guía por determinado motivo rítmico o la guía metrorrítmica propios de cada género musical.

Indicadores de la dimensión creación-improvisación

Representación de motivos rítmicos, que consta de dos etapas: la primera etapa consiste en que mediante ejercicios de pregunta (profesor) – respuesta (estudiante); el estudiante debe imitar perfectamente los motivos rítmicos realizados por el profesor a manera de dictados, la categoría de la educación rítmica a la cual se acude se denomina eco rítmico; luego, en la segunda etapa, el estudiante ejecuta los motivos rítmicos propuestos por el profesor, con la diferencia que los expone con cambios en sus sonidos, mas no en lo rítmico, que involucra las categorías de la educación rítmica: imitar, memoria rítmica, capacidad creadora, contracción y decontracción muscular.

La creación de frases rítmicas al articular motivos rítmicos, consiste en que el estudiante se condiciona a unir los motivos rítmicos anteriormente modificados y así formar nuevas frases. Se acude a la categoría de la educación rítmica montaje por frases, en este caso el procedimiento se realiza de forma invertida al sumar dos motivos rítmicos y crear una frase.

La modificación de motivos rítmicos, ocurre cuando el estudiante se condiciona a hacer cambios a motivos rítmicos, estos motivos son propios de géneros musicales latinoamericanos, lo cual sustenta la coherencia de las frases, de acuerdo al contexto determinado que se aborda y además se auxilia en la lectoescritura, al utilizar la categoría de la educación rítmica, modificar diseños rítmicos, declarada en el epígrafe anterior. Para finalizar, el indicador: aplicación de motivos rítmicos para crear frases musicales, corresponde a situar en la práctica musical los motivos rítmicos, modificados anteriormente, además articularlos para convertirlos en frases musicales, como también

complejizarlas al hacer modificaciones en sus sonidos y acentos.

1.3.6. Interrelaciones de las dimensiones de la educación rítmica

Para el estudio del siguiente epígrafe, el investigador declara que se deben tener en cuenta las relaciones de las dimensiones abordadas dentro de un plano educativo, por lo tanto, su explicación sucede en un contexto académico, más específicamente, en la clase de la asignatura Percusión Latina. Es de destacar, que cada vez que una dimensión se incorpora al proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación rítmica de la asignatura Percusión Latina, esta, quedará coexistiendo con el resto, al ser parte de la atención del profesor para el desarrollo de las habilidades vinculadas a ellas.

En acuerdo con Labarrere y Valdivia (1988), quienes expresan que la interrelación se fundamenta filosóficamente en la “ley de concatenación universal de los fenómenos” (p. 64), al enlazar o vincular ideas que guardan entre sí una idea lógica o de causa y efecto. También se concierne con Morduchowicz (2006) junto a Bringas-Linares y Carbonell-Pérez (2010) quienes declaran que en un sistema se generan relaciones internas de conducción didáctica. A partir de este análisis se asume que, para la educación rítmica de la asignatura declarada, se deben de abordar las relaciones de precedencia, ya que su análisis colabora para dar a conocer el orden secuencial en que las dimensiones se incorporan en la clase, en el tránsito de lo inferior a lo superior y del desconocimiento al conocimiento. Por ello se determina:

Para llegar a la dimensión mecánica con ayuda de la técnica, esta, debe estar precedida por la dimensión sensibilización auditivo-rítmica, por las características que involucra el coordinar los movimientos con el ritmo, que involucra la audición. La dimensión ejecución e interpretación, es una de las dimensiones más complejas, al estar precedida por la dimensión mecánica con ayuda de la técnica, debido a la dependencia del correcto dominio psicomotriz para poder realizar los motivos rítmicos y los patrones básicos.

Para arribar a la dimensión lectoescritura, se plantea desde sus dos constituyentes por separado. La

lectura, posee como prerequisite la dimensión mecánica con ayuda de la técnica, para concretar lo simbolizado a la realidad con los sonidos correspondientes plasmados en la partitura. En cuanto a la escritura, debe estar precedida por la dimensión auditivo-rítmica para abordar la transcripción que se condensa en la abstracción y simbolización del hecho sonoro.

Para llegar a la dimensión creación-improvisación, debe estar precedida de la dimensión ejecución e interpretación, al ser el punto de partida para la creación de propuestas rítmicas. Como también puede incluir la dimensión lectoescritura, que fortalecen la creación al proponer modificaciones desde la escritura.

Existen relaciones que involucran tres dimensiones, es así que la dimensión ejecución e interpretación, debe estar precedida por la dimensión mecánica con ayuda de la técnica y esta a su vez se apoya en la dimensión sensibilización auditivo-rítmica. Esta relación es utilizada en la enseñanza por tradición oral. Por otro lado, la dimensión ejecución e interpretación en la enseñanza realizada en la academia, parte de la dimensión lectoescritura y seguido de la dimensión mecánica con ayuda de la técnica, que colabora en la solidez del conocimiento y refuerzo para el desarrollo de las clases.

Por otro lado, en el caso de la dimensión creación-improvisación, debe estar precedida por la dimensión ejecución e interpretación, esta a su vez, de la dimensión mecánica con ayuda de la técnica, esta relación posee dos variantes para su aprehensión: la primera acude como prerequisite a la dimensión sensibilización auditivo-rítmica, utilizado en la música tradicional que involucra la creación mediante propuestas desde la espontaneidad; y la segunda que acude como prerequisite a la dimensión lectoescritura, esta ocurre en el caso de la Educación Musical académica al utilizar modificaciones escritas.

En acuerdo con Ortiz (1997), Willems (2002) y Schafer (2013), quienes consideran que la música se debe enseñar a través de etapas a partir de la experiencia musical y exponen la prelación de la audición sobre la lectura encaminada a la aprehensión del conocimiento. Se propone abordar la

secuencia: sensibilización auditivo-rítmica, mecánica con ayuda de la técnica, ejecución e interpretación, lectoescritura, y creación-improvisación; para lograr la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina en la carrera Maestro en Música. Además, debe de existir una retroalimentación que colabora con el perfeccionamiento del proceso.

A continuación, en la figura 1, se representan las relaciones entre las dimensiones para la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina en la carrera Maestro en Música.

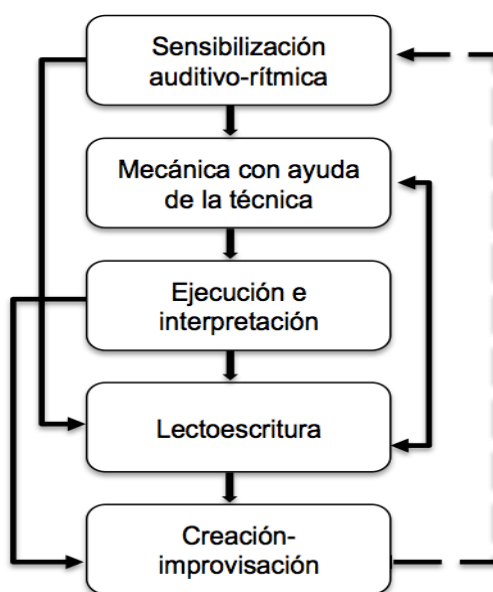


Figura 1. Interrelaciones entre las dimensiones que coadyuvan a la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina.

Elaboración propia.

Conclusiones del capítulo 1

A partir de lo anterior, se declara que la Percusión Latina es una necesidad social porque con ello se pretende preservar y disfrutar la cultura latinoamericana y del Caribe; puntualmente su música, que posee un fuerte componente de la percusión y por ende del ritmo. Esto ha llevado a que, en países como Colombia, se enseñen los instrumentos de percusión latinoamericanos como una especialidad, lo cual lleva al surgimiento de la asignatura Percusión Latina dentro del plan de estudios de la carrera Maestro en Música.

La asignatura Percusión Latina permite al estudiante entender los fenómenos estéticos musicales

tradicionales y le brinda la posibilidad de mejorar la vida desde el punto de vista profesional y personal, además, está en un proceso de consolidación ya que los diferentes syllabus que la abordan se han realizado de manera empírica, debido a que el contenido de las publicaciones que se dedican a su enseñanza se encuentran de manera dispersa y necesita más literatura científica lo cual provoca un vacío teórico.

Se logró estructurar el contenido, razón por la cual se abordan los componentes de la Educación Musical presentes en cualquier proceso de instrucción. Al abordar la especialización se tienen en cuenta los contenidos de la interpretación instrumental y al coincidir relaciones entre la Percusión Latina y la educación rítmica se acude a sus categorías, para encontrar puntos comunes y llegar a esa estructura de contenido que se requiere.

El investigador buscó puntos de coincidencia en estos tres elementos y cómo cada uno le aporta a los otros, de esta forma se pudo estructurar las dimensiones e indicadores. Las dimensiones e indicadores, su caracterización, así como sus interrelaciones en la educación rítmica para la enseñanza de la asignatura Percusión Latina, fueron determinados por el investigador como contribución teórica de esta tesis.

**CAPÍTULO 2 ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA EDUCACIÓN RÍTMICA EN LA ASIGNATURA
PERCUSIÓN LATINA DE LA CARRERA MAESTRO EN MÚSICA**

CAPÍTULO 2: ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA EDUCACIÓN RÍTMICA EN LA ASIGNATURA PERCUSIÓN LATINA DE LA CARRERA MAESTRO EN MÚSICA

En este capítulo se presenta una estrategia didáctica dirigida a la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina para obtener el título de Maestro en Música en Colombia. La propuesta se cimienta en los aspectos teóricos abordados en el capítulo 1. La estrategia didáctica se elabora para la asignatura Percusión Latina en los semestres III y IV, equivalente al segundo año de la carrera maestro en Música en Colombia.

2.1. Diagnóstico del estado actual de la educación rítmica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Percusión Latina en la carrera Maestro en Música

El diagnóstico da la posibilidad de argumentar y precisar científicamente y con rigurosidad, las necesidades que, en el orden práctico, motivaron esta investigación, así como de tener en cuenta las potencialidades. El autor visualizó el estado actual de la educación rítmica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Percusión Latina, para los estudiantes de la carrera Maestro en Música. Este diagnóstico tuvo como objetivo determinar las potencialidades y necesidades.

En la metodología seguida para el diagnóstico, se utilizaron varios métodos, los cuales permitieron obtener información de la ejecución del propio proceso y de los aprendizajes de sus integrantes, propiciando una visión bastante abarcadora y detallada acerca del fenómeno en estudio. También se investigó sobre las exigencias al proceso de enseñanza-aprendizaje de la Percusión Latina en los documentos oficiales, para determinar qué se espera del estudiante de la carrera Maestro en Música en cuanto a este aspecto. A continuación, se presentan los resultados.

Como primera tarea se realizó un análisis de documentos normativos y de eventos internacionales, regionales y de Colombia, en busca de elementos que determinaran el encargo social a la enseñanza de la Percusión Latina. Para el análisis de la información se elaboró una guía (ver anexo 1).

En varias conferencias internacionales tales como: La oralidad (UNESCO, 1990), La ruta del esclavo: Africanía y Oralidad (UNESCO, 2005), Oralidad. Para la salvaguardia del Patrimonio Inmaterial en América Latina y el Caribe (UNESCO, 2011), se planteó la necesidad del rescate de las tradiciones orales de América Latina y el Caribe; ya que la cultura es un elemento esencial como fuente de identidad, innovación y creatividad, que reúne saberes estéticos, entre ellos, la música.

Asimismo, la Hoja de Ruta para la Educación Artística (UNESCO, 2006), la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 2009), Centro Regional para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de América Latina (CRESPIAL, 2013), Replantear la Educación (UNESCO, 2015), El rol de la Educación Superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe (UNESCO, 2018) y la Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe-UNESCO (CRES, 2018) acuden a enfatizar en el acceso y la calidad de la Educación. Para ello buscan caminos que aporten a la creatividad y que provean de herramientas para encontrar soluciones a diferentes problemas de la sociedad, así como también educar los saberes ancestrales en el nivel superior. La Conferencia internacional de la Educación Musical (UNESCO, 1956) enfatiza en la importancia de esta en la formación de la personalidad, afirma que colabora en la preservación de los elementos tradicionales en todos los países.

Una de las formas de cultura tradicional que se trasmite mediante la oralidad es la percusión. Así pues, la percusión de ascendencia africana en las colonias es uno de los aspectos culturales que es necesario rescatar. En el caso específico, no se concibe la formación del Maestro en Música con énfasis en Percusión Latina sin este contenido de base, y por eso debe estar incluido de alguna manera en el syllabus.

Se revisaron, además, los documentos siguientes: La Constitución Política de Colombia (1991); Ley 30 de 1992 Educación Superior (Congreso de Colombia, 1992); Ley 115, Ley General de Educación (Congreso de Colombia, 1994), Lineamientos de la Educación Artística en Colombia (MEN, 1998), Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística básica y media (MEN, 2010); Plan Nacional

de Música para la Convivencia (MinCultura, 2012), Proyecto Educativo (Facultad de Artes-ASAB, 2013), planes de estudio de formación musical de la UDFJC-ASAB y la Universidad El Bosque, syllabus de la asignatura Percusión Latina de la UDFJC-ASAB (Guzmán, 2012, 2016) y syllabus de la asignatura Percusión Latina de la Universidad El Bosque (Guzmán, 2015).

Después del análisis de los documentos citados se constató que:

- Como potencialidad se verifica que las expresiones artísticas tradicionales propias, se educan por tradición oral y son un campo por explorar en la búsqueda de nuevas alternativas didácticas, en una realidad socioeducativa en la que el profesor de hoy debe trabajar con estudiantes de diversas culturas.
- Asimismo, se cimienta que el profesor de arte y en especial de música debe desempeñarse en diferentes contextos regionales y además debe tener en cuenta la capacidad de asumir diferentes expresiones culturales.
- La III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES, 2018), se pronunció en cuanto a fomentar el estudio de lo tradicional, como también a preservar el Patrimonio Cultural Inmaterial vinculado al mismo, potencialidad que se visualiza por su actualidad.
- Existe la necesidad de una sensibilización rítmica en la que el movimiento en el tiempo del hecho sonoro cree espacios que acoten tanto lo musical como la expresión sonora junto a la creación en la Educación Superior. Al respecto, se visualiza una escasa importancia en los profesores especializados en música, a partir de la educación rítmica, y aún más insuficiente la valoración de ese aporte cultural al tomar elementos latinoamericanos en la Educación Superior en Colombia.
- Se expresa la necesidad de crear nuevos proyectos que incluyan la educación rítmica en la formación de los maestros de Educación Artística, debido a la carencia de profesores preparados en dictar estos contenidos.

- Existe necesidad en cuanto a que los contenidos de la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina son escasamente abordados en la Educación Superior, si se asume la exigencia expresada en la Constitución Política de Colombia (1991), en los Lineamientos de la Educación Artística en Colombia (MEN, 2010), en políticas de la UNESCO (2011, 2018), y en la Salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial de los Afrodescendientes en América Latina (CRESPIAL, 2013).

Las necesidades enunciadas anteriormente permiten conjeturar que existen deficiencias en la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina, sin embargo, para tener un conocimiento más detallado de las mismas, se realizó una observación participante a clases de Percusión Latina en la carrera de Maestro en Música, se aplicó un cuestionario a los estudiantes sobre educación rítmica en la asignatura Percusión Latina, se realizó una encuesta a profesores de percusión y una entrevista semiestructurada a profesionales destacados de la percusión de varios países que son referencia internacional en cuanto a la Percusión Latina.

Para la observación participante a clases se elaboró una guía (Anexo 2) que hace referencia a la presencia en ellas de los contenidos relacionados con la educación rítmica en la Percusión Latina y a los procedimientos didácticos de que se vale el profesor para enseñarlos. Como muestra se seleccionaron, de manera intencional, dos grupos de 2do año, uno de la UDFJC-ASAB y otro de la Universidad El Bosque. Se seleccionaron esas universidades porque el investigador trabaja en ambas.

Se observaron siete clases, con énfasis en determinadas clases del semestre en las que generalmente se evidencia el inicio de tema (clase 1 y 9), evolución del objetivo (clase 5), finalización de tema (clase 7 y 15), evaluación parcial (clase 8) y evaluación final (clase 16). Tal distribución de las clases permite valorar el desarrollo de las habilidades relacionadas con la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina y los procedimientos didácticos que utiliza el profesor para ello.

Se detectaron las siguientes potencialidades: al abordar los componentes personales del proceso en cuanto a los estudiantes, existe gran motivación por su parte al ser el instrumento principal el enfoque trascendental que escogen y desean tomar en su proyecto de vida como artistas, están a la expectativa de investigar y aprender, puesto que al sobresalir desde ahora visualizan que repercutirá en su vida profesional. Son conscientes que deben dedicar gran cantidad de tiempo en su práctica individual durante los diez semestres de la carrera para lograr así lo cometido en su énfasis. Por otro lugar, la asignatura junto al profesor, son parte esencial del proceso al servir de mediador en la relación estudiante-instrumento musical, caso específico de la asignatura Percusión Latina.

En cuanto a los profesores poseen gran cantidad en años de experiencia, están en continuo propósito de superación y en la espera de nuevas propuestas que colaboren en su proceso como profesores, en su gran mayoría se han forjado por su autopreparación.

Las necesidades estuvieron centradas en el cumplimiento de los ejercicios de reconocer, analizar y comparar elementos como pulso y subdivisiones; géneros, instrumentos y estilos musicales; análisis acústicos (instrumentos musicales); en los ejercicios de interpretación (con diferentes géneros musicales); en los ejercicios para la adquisición de diferentes patrones básicos; de polirritmia (al ubicar sobre un diseño rítmico diferentes frases musicales) y en los ejercicios de ensamble con otros instrumentos.

De igual modo se aprecian insuficiencias en el cumplimiento de ejercicios de improvisación, en que el estudiante completa una frase musical propuesta por el profesor y ejercicios de creación-improvisación, en que el estudiante complementa una frase musical propuesta por el profesor. En ambos grupos de ejercicios, se distingue un incumplimiento de los procedimientos didácticos para la ejecución de los mismos.

El cuestionario se aplicó a los 20 estudiantes de los mismos grupos en que se realizó la observación a clases. El cuestionario se elaboró a partir de una serie de preguntas cerradas (Anexo 3)

elaboradas con el objetivo de caracterizar el estado inicial de los estudiantes mediante su autoevaluación en cuanto su conocimiento acerca de la educación rítmica e informaran la presencia de esos contenidos en las clases de Percusión Latina.

Para el diseño de las preguntas se consultó a Sánchez y Guerra (1989), Ortiz (1997), Vizcaíno (2011), Fundora (2013), Díaz et al. (2015) junto a Sánchez y Morales (2017), los que en sus investigaciones establecen que, para dar tratamiento a dificultades, se deben tener en cuenta diversos contenidos. A partir de este cuestionario se determinaron las principales potencialidades y necesidades que poseen los estudiantes de la Educación Superior en la carrera Maestro en Música, en la asignatura Percusión Latina.

Las preguntas del cuestionario se elaboraron siguiendo los criterios de Notario (1999) y Nocedo et al. (2001), quienes declaran que tanto una encuesta como una entrevista deben contener preguntas de acuerdo a: su objetivo, que pueden ser esenciales y funcionales (psicológica, de filtro o de control); por su naturaleza, que involucra de hechos, censales, de acción y de intención u opinión. Además, el investigador optó por unificar la forma de realizar las preguntas (cerradas y bivalentes) al poseer solamente dos posibilidades seleccionadas.

Al seguir esta tipología, la pregunta 1 del cuestionario es funcional-psicológica, que introduce el tema al encuestado; las preguntas 2, 4 y 10 son de hecho, al brindar datos concretos; las preguntas 3, 8, 18a, 18c y 18d son funcional de filtro, ya que determinan si el encuestado se encuentra ubicado en el grupo objeto de estudio; las preguntas 6, 9, 12, 13 y 15 son esenciales, puesto que poseen preguntas inevitables relacionadas con el objetivo de la investigación; la pregunta 16 es de intención, la cual expresa deseos o valoraciones. Las preguntas 18b, 18e y 19 colaboran como preguntas de control, ya que demuestran la veracidad de las respuestas anteriores por su coherencia.

En el caso de las preguntas 5, 7, 11, 14, 17 y 20, son esenciales y de naturaleza censal, la cual realiza agrupaciones; el investigador opina conveniente exaltarlas por su carácter compuesto, al

brindar un mayor acercamiento al determinar el objetivo y proveer una cifra.

Después de aplicar el cuestionario a los estudiantes, el investigador constató las siguientes potencialidades:

- Existe una gran predisposición positiva por parte de los estudiantes a la sensibilización por parte de la escucha de la música latinoamericana (preguntas 1, 2).
- Poseen conocimientos básicos, tanto del lenguaje musical relacionados con la audición y la lectoescritura musical (preguntas 3 y 8), como también relacionados con la Percusión Latina (preguntas 18a, 18c y 18d).
- Consideran la necesidad de exaltar la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina (pregunta 16).

Después de aplicar el cuestionario a los estudiantes, el investigador constató las siguientes necesidades:

- Se visualizan carencias al ubicar el desconocimiento de conceptos que son fundamentales para su formación y el dominio de su instrumento (preguntas 5, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 17).
- Existe dificultad en reconocer elementos del lenguaje musical relacionados directamente con la educación rítmica y la asignatura Percusión Latina (preguntas 4, 6, 9 y 18b).
- No se plantea una solución adecuada donde la problemática sea resuelta en un gran porcentaje con elementos de la educación rítmica (pregunta 10, 11, 12, 14 y 19).
- Es escaso el tratamiento de los contenidos de educación rítmica en las clases, mediante las respuestas a las preguntas puntuales 5, 7, 11, 12, 14, 17 y 20.

La encuesta estuvo dirigida a obtener información acerca de la disponibilidad de los aspectos organizativos fundamentales para la educación rítmica, de la inclusión en las clases de los contenidos de la educación rítmica, de la apreciación que tienen sobre las causas de las dificultades que presentan los estudiantes en la educación rítmica, además de la experiencia y preparación de los profesores. En el anexo 4 se ofrece la guía para realizar la encuesta.

Fueron encuestados cuarenta profesionales activos en la Educación Musical en Educación Superior entre ellos miembros directivos, vinculados con disciplinas de la carrera, profesores consultantes, investigadores sobre el tema y profesores de percusión, quienes por su desenvolvimiento han aportado al currículo de la carrera y otros, con su arte, a la configuración de la asignatura, que afianzan la necesidad de crear una conciencia de la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina y la importancia de esta en la formación de futuros profesionales.

La encuesta reveló las potencialidades siguientes:

- Por la experiencia de los profesores valoran exaltar la educación rítmica en la Educación Superior en Colombia.
- Se exalta el aporte de nuevas propuestas didácticas desde el punto de vista teórico, que colaboren en el desarrollo de la creatividad, lo cual permitirá a los estudiantes integrar los conocimientos y desarrollar al mismo tiempo una participación activa en sus procesos de aprendizaje.
- Entre los encuestados varios coincidieron en que se debe fortalecer la música tradicional Latinoamericana y del Caribe como contenido en función social en la enseñanza de la asignatura Percusión Latina.

La encuesta reveló las siguientes necesidades:

- Desde el punto de vista teórico, se ha constatado en la bibliografía consultada un escaso material didáctico que aporte a las deficiencias relacionadas con la educación rítmica en la práctica.
- Los estudiantes de la asignatura Percusión Latina en la carrera Maestro en Música presentan dificultades para utilizar elementos interpretativos, que identifiquen cada género musical, a través del lenguaje musical específico que determina el carácter de un género musical específico.
- Se considera plantear acciones didácticas, pues los syllabus (Guzmán, 2012, 2015, 2016)

establecen que se debe crear conciencia en el manejo de los lenguajes rítmico-musicales, pero no se estipula cómo.

Mediante una conversación profesional se realizó la entrevista semiestructurada a quince profesionales destacados (ver guía de entrevista en el anexo 5).

Todos los profesionales entrevistados son profesores de Percusión, en quince instituciones de países como Argentina, Canadá, Colombia, Cuba, EE.UU., España, Francia, República Dominicana y Venezuela. Varios han sido colaboradores en la creación de textos educativos a nivel mundial, otros han aportado a la asignatura al ser creadores de contenidos para esta; algunos son ganadores de premios Grammy y, aunque varios no estudiaron en nivel superior, importantes universidades les han otorgado el título de Doctor Honoris Causa por ser catalogados como músicos destacados y reconocidos a nivel mundial por sus diversas publicaciones. Algunos han colaborado en grabaciones con artistas destacados y han sido reconocidos como generadores de una corriente musical por su concepto interpretativo.

Estos profesionales han sido tomados como punto de referencia por artistas de la época o por autores que han generado la producción de material didáctico al intentar plasmar los conocimientos del arte, adquiridos de forma empírica. Actualmente son utilizados en géneros musicales, que son contenidos en la Educación Musical en el nivel superior.

La flexibilidad durante la entrevista hizo que los temas más relevantes fueran tratados de una forma más informal y se prestó atención a aspectos no previstos inicialmente que surgieron, como aclarar la definición de la asignatura, ya que causa divergencias en algunos entrevistados por su objeto de estudio, hecho que en la bibliografía consultada no está detallado ni definido; por lo cual se debió contextualizar y dejar en claro estos aspectos.

En otros casos se debió aclarar el campo a abordar, ya que empíricamente se puede direccionar hacia otros contenidos. Al respecto los entrevistados poseen un gran conocimiento acerca de la rítmica desde lo empírico y el punto de vista práctico, por lo que se debió crear un ambiente en que

se visualizara su punto de vista desde la teoría y la científicidad, esto manifestó que para muchos es escaso el visualizar el campo como aporte educativo, pues ellos están familiarizados más con el aporte interpretativo.

Los entrevistados concuerdan en que el tratamiento de los temas vinculados a la Percusión debe partir de las vivencias personales, hacen énfasis en las necesidades de una educación rítmica en la asignatura Percusión Latina, que tenga en cuenta elementos de la sensibilidad auditivo-rítmica, que se insista en elementos técnicos y se fomente la creación y la improvisación. Las potencialidades y necesidades que surgieron a partir del análisis de las entrevistas fueron:

Potencialidades:

- La práctica musical de hoy busca sensibilizar y exaltar los elementos propios de cada región, tanto para acercarse a su identidad cultural, como también para crear nuevas propuestas. Esto se representa en la Educación Musical en el mundo al presentarse manifestaciones que abordan las tradiciones musicales latinoamericanas.
- La asignatura Percusión Latina es un objeto de estudio que, por sus diversos instrumentos, formas de ejecución y sus lenguajes, puede ser punto de partida para la creación y experimentación de nuevas propuestas educativas que los involucre.
- Los diversos lenguajes rítmicos, propios de cada región de Latinoamérica y el Caribe están en constante evolución, elemento creativo que puede aportar a la Educación Musical.

Necesidades:

- Aunque se percibe la importancia de la educación rítmica que poseen diferentes géneros musicales, se desconoce el proceso para formarla.
- Plantean que, en la práctica profesional, muchos egresados de centros universitarios terminan sus estudios con insuficiencias formativas, problema que se visualiza en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Hay una escasa concepción al brindar la información precisa que contribuya al dominio de los

lenguajes tradicionales, por ser un medio de resistencia social y que solo se transmite por la oralidad.

Triangulación metodológica

La triangulación de los resultados obtenidos por los diferentes métodos aplicados, ofreció la posibilidad de emitir un juicio más integral acerca de la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina y su comportamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta triangulación se valora de forma integrada las potencialidades y necesidades que anotan a la elaboración de la estrategia didáctica.

En la triangulación se tuvo en cuenta el análisis de los siguientes elementos: el contenido de la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina en los documentos normativos; los criterios de los profesionales de Percusión y profesores de esta materia acerca del desarrollo de esta educación en la formación del Maestro en Música y el trabajo que se realiza por el tipo de educación rítmica abordada. Con ello se determinan las siguientes potencialidades y necesidades:

Potencialidades:

- Experiencia en la formación académica de los profesores en percusión que permite aprovecharse en el trabajo con la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina, que consideran se debe fortalecer para favorecer la preservación de la música tradicional Latinoamericana y del Caribe.
- Disposición de los estudiantes hacia la educación rítmica relacionada con la música latinoamericana, sobre lo que poseen algunos conocimientos básicos.
- Se reconoce el aporte que nuevas propuestas didácticas pueden hacer para emprender la educación rítmica, tanto para la preservación de las tradiciones musicales, como para el desarrollo de la creatividad que es imprescindible para la interpretación de la música latinoamericana.

Necesidades:

- En documentos legales, tanto académico externo (lineamientos curriculares, leyes, etc.) e internos que orientan la asignatura (plan de estudios, syllabus, etc.), se declara el tratamiento de la educación rítmica y su enlace con la cultura latinoamericana, sin embargo, no se reconoce la posibilidad de las instituciones educativas para ofrecer un tratamiento más amplio, además es un tema escasamente abordado.
- No se exploran las posibilidades de los contenidos y actividades de la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina, lo que permitió abordar la necesidad de profundizar en esta educación a partir de las músicas tradicionales a tener en cuenta en la formación y el desarrollo de los diferentes lenguajes rítmico-musicales, en el segundo año de la carrera.
- El juicio teórico y metodológico de los profesores acerca de la educación rítmica en la Percusión Latina es exiguo, solo poseen algunos conocimientos empíricos y se aplican de manera tradicional.
- Existen limitaciones en los profesores para realizar acciones dirigidas a una educación rítmica en las actividades dentro y fuera del aula, ya que en la formación profesional es muy escasa esta educación.
- En la formación musical es reducido el proceso de creación en los estudiantes de Percusión, por la escasa bibliografía que lo asume o de estrategias por parte de los profesores, lo que provoca un escaso desarrollo.

2.2. Estructura de la estrategia didáctica para la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina en la carrera Maestro en Música

Este epígrafe presenta la estrategia didáctica, su estructura y el papel que tienen las dimensiones y los indicadores establecidas por el investigador para el tratamiento de la educación rítmica en la Percusión Latina. Además, se asume, que la estrategia didáctica contempla un conjunto de acciones prácticas, que permiten alcanzar las metas proyectadas, lo cual se corresponde y se complementa con la definición dada por Rodríguez y Rodríguez (2011) como la:

proyección de un sistema de acciones a corto, mediano y largo plazo que permite la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje en una asignatura, nivel o institución, tomando como base los componentes del mismo, y que permite el logro de los objetivos propuestos en un tiempo concreto. (p. 39)

En efecto, las estrategias didácticas se insertan en la función mediadora del profesor, que hace de puente entre los contenidos culturales y las capacidades cognitivas de los estudiantes. Ellas se definen a su vez en función de las estrategias de aprendizaje que se quieren potenciar en el estudiante.

Para su elaboración se tuvo en cuenta, en primer lugar, la educación rítmica en los trabajos de Ortiz (1997), Sánchez y Morales (2017), junto a los contenidos de la asignatura Percusión Latina, tratados en syllabus de la UDFJC-ASAB (Guzmán, 2012, 2016) y la Universidad El Bosque (Guzmán, 2015, 2019).

La educación rítmica determina la naturaleza particular de la estrategia y una vez establecido su objetivo, determina, además, los contenidos. Por otro lado, la lógica de la enseñanza de la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina, establece la secuencia de acciones que conforman la estrategia y están directamente ligadas a las dimensiones establecidas en esta investigación. Esa es la secuencia que el autor propone y fue analizada en el capítulo anterior.

Se tuvo en cuenta, además, la metodología propuesta por Gómez (como se citó en De Armas y Valle, 2011) para aplicar el enfoque estratégico a la solución de un problema y el conjunto de rasgos que, según De Armas y Valle (2011) y los elementos que para Rodríguez y Rodríguez (2011), tipifican la estrategia didáctica como resultado científico. Ellos son los siguientes:

1. Introducción-fundamentación: se establece el contexto y ubicación de la problemática a resolver. Ideas y puntos de partida que fundamentan la estrategia.
2. Diagnóstico: se indica el estado real del objeto y se evidencia el problema en entorno al cual gira y se desarrolla la estrategia.

3. Planteamiento del objetivo general.
4. Planificación estratégica: se definen metas u objetivos a corto y mediano plazos que permiten la transformación del objeto desde su estado real hasta el estado deseado; y la planificación por actividades de las acciones, recursos y métodos que corresponden a estos objetivos.
5. Instrumentación: se explica cómo se aplicará, bajo qué condiciones, durante qué tiempo, responsables y participantes.
6. Evaluación: se definen los logros y obstáculos que se han ido venciendo, valoración de la aproximación lograda al estado deseado.

Al tomar como herramienta estos aspectos metodológicos, se elaboró la estrategia didáctica para la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina en la Carrera Maestro en Música. Esa estrategia se centra de una fundamentación pedagógica y didáctica, y se complementa con los fundamentos filosóficos, sociológicos y psicológicos que son ciencias concomitantes o de frontera con la pedagogía y ayudan a tener una visión más completa del fenómeno en estudio.

Fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos y didácticos de la estrategia

Se acepta como fundamento filosófico que la educación aspira a lograr una preparación del ser humano para la vida al asumir los retos que le impone la vida actual y futura más allá de las fronteras institucionales (Chávez et al., 2011). Los lineamientos de la Educación Artística (MEN, 1998) establecen con claridad, cómo entender las categorías con las que se expresan los sujetos acerca de aquello que se manifiesta ante la sensibilidad en la vida cotidiana, y que a la vez provoque respeto, reflexión, interiorización y espiritualización; la cual es una perspectiva estética en el área de la filosofía del arte.

Se tiene en cuenta a la música, como manifestación artística y expresión de belleza que constituye uno de los principales objetos de estudio de la estética, expresión que por muchos siglos ha acompañado al hombre, de ahí su importancia y trascendencia. Entre sus elementos esenciales

están el ritmo y la melodía, que, al ser un sistema de comunicación, su información posee valores estéticos, tanto afectivos como cognoscitivos entre autor, intérprete, educador y público.

En la estrategia, se precisa que el arte tiene por objeto lo bello y lo natural, se establece que es susceptible de una inteligencia sistematizable. Acerca de la estética musical como disciplina, Polo (2008) reflexiona en torno al hecho musical y a sus dimensiones, lo reconoce como vía de acceso al conocimiento, Hanslick (1854, como se citó en Polo, 2008) fue el precursor en el reconocimiento de que cada manifestación artística y en particular la música, posee una estética propia, la cual aborda la sensación, la percepción y la reflexión. De hecho, cada época posee una reflexión diferente al hecho musical.

En la fundamentación sociológica se asume, que la música entre otras esferas del arte, ha sido materia de crear unión entre las sociedades, ya que ha acompañado al ser humano en su evolución, y hace parte de los modelos de formación integral de los ciudadanos, a partir del desarrollo de capacidades, desde los lenguajes artísticos. Hormigos (2012) afirma que la experiencia musical genera campos de actividad cultural, que desempeñan un papel activo y social, además sus funciones son determinadas por la sociedad; su investigación es una herramienta útil para estudiar el papel que ocupa la música en la sociedad.

La relación de la educación rítmica con la sociología se refleja en la actuación en grupo, al colaborar con el movimiento y ser parte de la tradición rítmico-bailadora, asimismo en la música al ayudar a interiorizar el ritmo y vivenciarla. Desde esta arista, en la estrategia se tienen en cuenta las relaciones de los sujetos con el arte y con los procesos de creación que son propios de este. Se tienen en cuenta, además, las características culturales de los sujetos, los rasgos epistemológicos de su cultura y los conceptos éticos en su relación con la sociedad. La música es un elemento educativo esencial para compartir en sociedad, que se manifiesta en eventos con diferentes intenciones que provocan estados anímicos. Ello se tiene en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al visualizar las mejoras en la conducta de los estudiantes (Gardner, 2016).

La fundamentación desde la psicología de la música, parte con Miles (1959), Zenatti (1991), Scott (2000) junto a Martín et al. (2007), quienes citan a Seashore (1938, 1947) quien proporcionó las bases científicas de la Educación Musical, al utilizar una herramienta que evidencia la exactitud rítmica en búsqueda de personas totalmente dotadas de musicalidad y brinda la importancia a las capacidades sensoriales como la sensibilización auditiva, memoria musical, sensibilización rítmica, capacidad para ejecutar obras musicales y la imaginación creativa. Estos elementos se caracterizan por estar presentes en la Interpretación instrumental.

Martín et al. (2007) exponen que las habilidades musicales se pueden relacionar con el aprendizaje de una segunda lengua, junto a los aspectos complejos que concierne al fenómeno musical desde su percepción, sensibilización y cognición musical. Para ello se sustenta en Gjerdingen (2008) que expone cómo la mente humana reconoce, domina la interpretación, crea y aprecia la música. Para Morán (2009) la experiencia musical ocurre gracias a la integración de los elementos constitutivos de la música, entre ellos la percepción auditiva y la memoria rítmica.

Shifres y Burcet (2013) declaran el gran aporte de las habilidades de audición, que colaboran en la percepción del aspecto temporal de la música, situado en la rítmica. Por ello, el valor psicológico de la música va a primar sobre el resto de los aspectos, pues desde la actividad, la música beneficia todas las facultades humanas: la inteligencia e imaginación creadora, la voluntad y la sensibilidad.

Fernández y García (2015) exponen que la psicología de la música aporta métodos que permiten medir las aptitudes musicales, conceptos como el de habilidad musical, y que como disciplina posee una gran importancia en la formación de los futuros profesores e intérpretes, ya que la transversalizan muchas ciencias, aunque existe un escaso tratamiento en las instituciones que abordan estas carreras. Por su parte, Asprilla (2015) y Gardner (2016) aseveran que, al no recibir una Educación Musical, se desfavorece el total desarrollo potencial de la inteligencia del ser humano.

En la fundamentación pedagógica, se destaca la comprensión de categorías esenciales como son la

instrucción y la educación; la enseñanza y el aprendizaje; junto a la formación y el desarrollo. Los grandes pedagogos de la música partieron de un gran conjunto de contenidos y prácticas musicales, que los llevó a reflexionar y crear un método adaptado a su ideología y necesidades percibidas, con el propósito de llegar a todos y cada uno de los estudiantes que decidían acercarse al fenómeno sonoro con la intención de disfrutar la música. Con su método de educación rítmica Jaques-Dalcroze (1920), ha contribuido a hacer más fácil la tarea y dotar de herramientas al profesorado para hacer que la música sea una fuente de experiencia humana, creatividad y desarrollo personal inigualable.

Las principales características que se tienen en cuenta en la estrategia para su fundamentación desde lo pedagógico, como parte de una formación profesional musical según Lacárcel (1991), Willems (1993, 2002, 2011), Betés (2000) y Rusinek (2004) son: el proceso evolutivo y complejo de la Educación Musical, que aborda su componente la educación rítmica, el carácter creativo de la música que debe estimular al estudiante para formar su propia música, la imaginación como paso previo a la creatividad, el fomentar en el estudiante una postura activa de percepción y expresión.

La fundamentación didáctica reconoce el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso dinámico e interactivo de naturaleza holística, como un proceso social, físico y emocional, que se formaliza en la actividad y la comunicación. Para Domínguez (2006) el proceso de aprendizaje ocurre al relacionar una nueva información y establecer relaciones con otros conocimientos previos que ya existe en la estructura cognoscitiva del individuo. Lo que se aprende es esa cultura traducida en los diferentes tipos de contenidos que pueden establecerse de acuerdo al criterio que se asuma. En este caso se hace énfasis en: sistema de conocimientos, habilidades y hábitos, sistema de relaciones con el mundo y de experiencias de la actividad creadora. (González et al., 2007).

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Percusión Latina, se debe propiciar una reflexión personal de lo realizado y la elaboración de conclusiones con respecto a lo que se ha aprendido, que además se debe reforzar con el trabajo independiente. Por ello se tiene en cuenta

en la estrategia el conocimiento establecido en la Educación Musical, y en particular de la educación rítmica que colabora con la música como una actividad que expresa la cultura de los pueblos, caso particular en la asignatura Percusión Latina. La estrategia propuesta es de naturaleza didáctica porque revela un camino al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En torno a la didáctica, el investigador es consecuente por la especificidad de los contenidos, en adoptar una guía didáctica para el profesorado de la asignatura Percusión Latina, ya que es definitiva para llevar a cabo una verdadera educación rítmica, que debe estar fundamentada en las diferentes actividades de desarrollo cognitivo. En este sentido, es necesario acoplar a la didáctica de la educación rítmica los logros obtenidos por los investigadores en psicología de la percepción, cognición musical y la Percusión Latina.

García (2009), Maroto y Chan (2009) declaran la importancia de la guía didáctica conducidos por el guion como su esencia en la construcción del conocimiento, con el fin de lograr un aprendizaje en la Educación Superior y lo justifican en los casos cuando los profesores universitarios son destacados en su profesión, pero su práctica como educadores es reciente. Asimismo, el investigador lo cree conveniente si el contenido que se aborda es novedoso o poco tratado. La guía didáctica orienta al profesor de una forma efectiva y significativa, la cual, por su carácter procesual y sistémico, debe estar organizado con contenidos que evolucionen para que se brinde una construcción de conocimientos; además es una forma de resolver problemas profesionales al guiar al profesor con acciones que puede tomar como referencia y luego perfeccionarlas a medida que se retroalimenta la estrategia.

Para Álvarez de Eulate (1999) guía didáctica posee la finalidad de centrar el trabajo y orientar las tareas que se requieren para satisfacer unos objetivos. Cada profesor tiene la opción de utilizarlo o seguir su propia alternativa, siempre que la justifique y logre los mismos objetivos. En la guía didáctica se expone el programa completo de la asignatura; se explican sus partes; se justifican los criterios tanto epistemológicos, profesionales, psicopedagógicos y organizativos, los cuales se han

seguido para la selección e inclusión de contenidos. Ya que al revisar los contenidos del programa pueden requerir de modificación.

Sánchez y Morales (2017) expresan la importancia de la guía didáctica para la Educación Musical y enfatizan su uso en la educación rítmica, ya que el guion logra orientar al profesor hacia la enseñanza que involucra vivenciar la música e interiorizar el ritmo. Su aprendizaje se expresa corporalmente y se exterioriza al ejecutar los sonidos con precisión en el estudio musical.

Desde la anterior perspectiva, el carácter didáctico del guion está ligado esencialmente a los procesos teóricos y prácticos que enriquecen la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina y su vínculo con la Educación Superior. Entre los fundamentos de la estrategia, se consideran las leyes, principios y categorías de la pedagogía y la didáctica, elementos que han sido tratados por diferentes autores como Klingberg (1972), Álvarez (1996), Silvestre y Zilberstein (2002), Chávez et al. (2005), Addine et al. (2007), Ginoris (2009) y Horruitiner (2012).

A continuación, se declaran los principios didácticos que sustentan la propuesta en esta investigación y su concreción al campo de acción hacia el que se enfoca la estrategia didáctica.

- Principio del carácter científico de la enseñanza y su accesibilidad.

Está relacionado con los contenidos actualizados y comprobados por la ciencia. La contextualización del contenido se manifiesta en la relación estrecha con la educación rítmica del estudiante en la asignatura Percusión Latina y recogen los conocimientos, habilidades y valores que el mismo debe poseer para su desarrollo como profesional. Además, se ampara en la integración de elementos del patrimonio en la Educación Superior, al utilizar nuevos paradigmas de la Educación Musical que contribuyen en lo multicultural al tomar elementos para formar profesionales.

- Principio de sistematicidad y relación con la práctica de la enseñanza.

La educación rítmica fomenta la práctica instrumental de los estudiantes de la asignatura Percusión Latina, la motivación para construir conocimientos en conjunto con otros, transformándolos en conceptos con los que pueda relacionarse y reconstruyéndolos a medida que avanzan en nuevas

experiencias.

- *Principio de la asequibilidad de la enseñanza.*

Los materiales deben ser elaborados de manera comprensible, a partir de los contenidos necesarios para la formación del futuro profesional, de tal manera que el profesor se manifieste como mediador entre el conocimiento y el estudiante, al adaptar los contenidos de manera gradual al partir de lo conocido hasta alcanzar un nivel superior en la construcción del conocimiento, es decir, transitar de lo simple hacia lo complejo.

- *Principio de la vinculación de la teoría con la práctica.*

Cada estudiante puede aplicar en su práctica profesional los conocimientos obtenidos durante el semestre y proyectar su transformación. La propuesta contempla actividades que parten de la práctica musical para potenciarla, a partir de la correcta selección de los contenidos y acciones sobre la base de un análisis de las potencialidades e intereses de los estudiantes para incidir en su desarrollo.

- *Principio de la unidad de lo concreto y lo abstracto.*

El estudiante, en la asignatura Percusión Latina debe ser capaz de aplicar la teoría de la Percusión en la interpretación de un instrumento, a la vez que aprecia el contenido de la música involucrando sus conocimientos y sus emociones.

- *Principio del papel dirigente del profesor y de la actividad independiente del estudiante.*

El profesor, como mediador del proceso, planifica las acciones que desde la sensibilización musical desarrollan habilidades, conocimientos, actitudes y cualidades para aprender; el estudiante, de una forma libre, actúa como protagonista del mismo al abordar dichas acciones desde lo vivencial, hacia una autonomía cognitiva necesaria para su desarrollo como profesional.

- *Principio de la atención individual de los estudiantes sobre la base del trabajo colectivo.*

La utilización de la educación rítmica en la formación musical considera las características individuales de los estudiantes de pregrado, sus necesidades de aprendizaje y sus motivaciones,

además se contempla el trabajo en grupo imprescindible en el medio profesional musical.

Por otro lado, Álvarez (1999) integra la relación existente entre la institución educativa y la sociedad para resolver las necesidades que surgen en la reflexión de la teoría y práctica educativa. Se cumple la primera ley de la Didáctica sobre la necesidad social que provoca el problema y determina el objetivo, caso concreto en implementar una estrategia didáctica para la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina para los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la carrera Maestro en Música. Esta responde a una exigencia de las universidades, vinculadas al desarrollo musical existente en el país, en el cual el lenguaje musical, como medio de expresión del arte, está presente en todas las áreas de actuación profesional.

La manifestación de la segunda ley de la Didáctica, está en la relación entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, y a partir de allí lograr la educación rítmica en el aprendizaje de la Percusión Latina en los estudiantes, elemento fundamental para cumplir con el objetivo propuesto.

Componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje que conforman la estrategia didáctica para la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina en la Carrera Maestro en Música

- *El objetivo:* que constituye el componente rector del proceso, refleja su carácter social y orienta desde lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador; la aspiración de la sociedad, el propósito, que se quiere formar en los estudiantes. El objetivo de la educación rítmica en la asignatura está encaminado a formar profesionales con el dominio de las dimensiones: sensibilización auditivo-rítmica, mecánica con ayuda de la técnica, ejecución e interpretación, lectoescritura y creación-improvisación.

- *El contenido:* precisa dentro del objeto aquellos aspectos necesarios para cumplir el objetivo de la estrategia, que se refleja en las dimensiones, las cuales poseen tres elementos que se interrelacionan entre sí: el sistema de conocimientos, las habilidades y los valores, lo que quiere decir que se trabajarán los contenidos de la asignatura Percusión Latina desde las dimensiones.

- *Los métodos*: se manifiestan a través de la vía que escoge el profesor para desarrollar el contenido y así alcanzar el objetivo. Constituye el modo de desarrollar el proceso, es decir, el orden, la organización interna, la secuencia que se desarrolla durante la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el caso de la interpretación instrumental en la asignatura Percusión Latina se tiene en cuenta el predominio de la elaboración conjunta donde todas las acciones contemplan un carácter práctico y su tránsito posterior al trabajo independiente.

- *Los medios*: es un componente operacional del proceso de enseñanza-aprendizaje que manifiesta el modo de expresarse el método a través de distintos tipos de objetos. Entre ellos, para la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina, se pueden nombrar como principales: libros, partituras, metrónomo, simuladores como loops y pistas musicales, salón adecuado acústicamente e instrumentos musicales.

- *La forma*: atiende la organización en la cual se establecen las relaciones entre el profesor, el estudiante y lo didáctico. Por las características de la interpretación instrumental que necesita de la concentración del profesor en cada detalle de la ejecución del estudiante, se asume la forma tutorial.

- *La evaluación*: es un proceso continuo con carácter formativo, no reducible a unas pruebas como la parcial y al término de la actividad. Debe estar siempre presente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en las lecciones y al observar en el desarrollo de la clase. En el caso de la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina las dimensiones se evalúan a través de sus indicadores. A continuación, se presenta la tabla 1 donde se presentan las dimensiones e indicadores para la evaluación para la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina.

Dimensiones e indicadores para la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina. Tabla 1.

Dimensiones					
	Sensibilización auditivo-rítmica	Mecánica con ayuda de la técnica	Ejecución e interpretación	Lectoescritura	Creación-improvisación
Indicadores	Análisis rítmico	Ejecución en diferentes velocidades	Ejecución de patrones básicos	Transcripción de dictados rítmicos	Representación de motivos rítmicos
	Análisis acústico	Dominio de digitaciones	Interpretación de frases musicales	Lectura de frases rítmicas	Creación de frases rítmicas al articular motivos rítmicos
	Análisis interpretativo	Ejecución con diferentes sonidos	Ensamble con otros instrumentos	Aplicación de frases rítmicas a un entorno musical	Modificación de motivos rítmicos
	Análisis comparativo de estilos interpretativos	Ejecución con diferentes acentos	Interpretación de patrones básicos con variaciones	Abstracción frases rítmicas y ubicación en partitura	Aplicación de motivos rítmicos para crear frases musicales

Fuente: Elaboración propia.

Los componentes personales están conformados por el profesor y el estudiante; su interacción se manifiesta desde el momento en que el profesor diseña el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación rítmica, luego, en su ejecución, el profesor es el mediador y conduce el proceso, hace que los componentes anteriormente mencionados se personalicen, al adaptarlos a las características y necesidades de los estudiantes.

A partir de las apreciaciones teóricas expuestas en el capítulo I, los resultados del diagnóstico y los fundamentos, se presenta la estructura de la estrategia didáctica para contribuir a la educación

rítmica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Percusión Latina de la carrera Maestro en Música (ver figura 2).

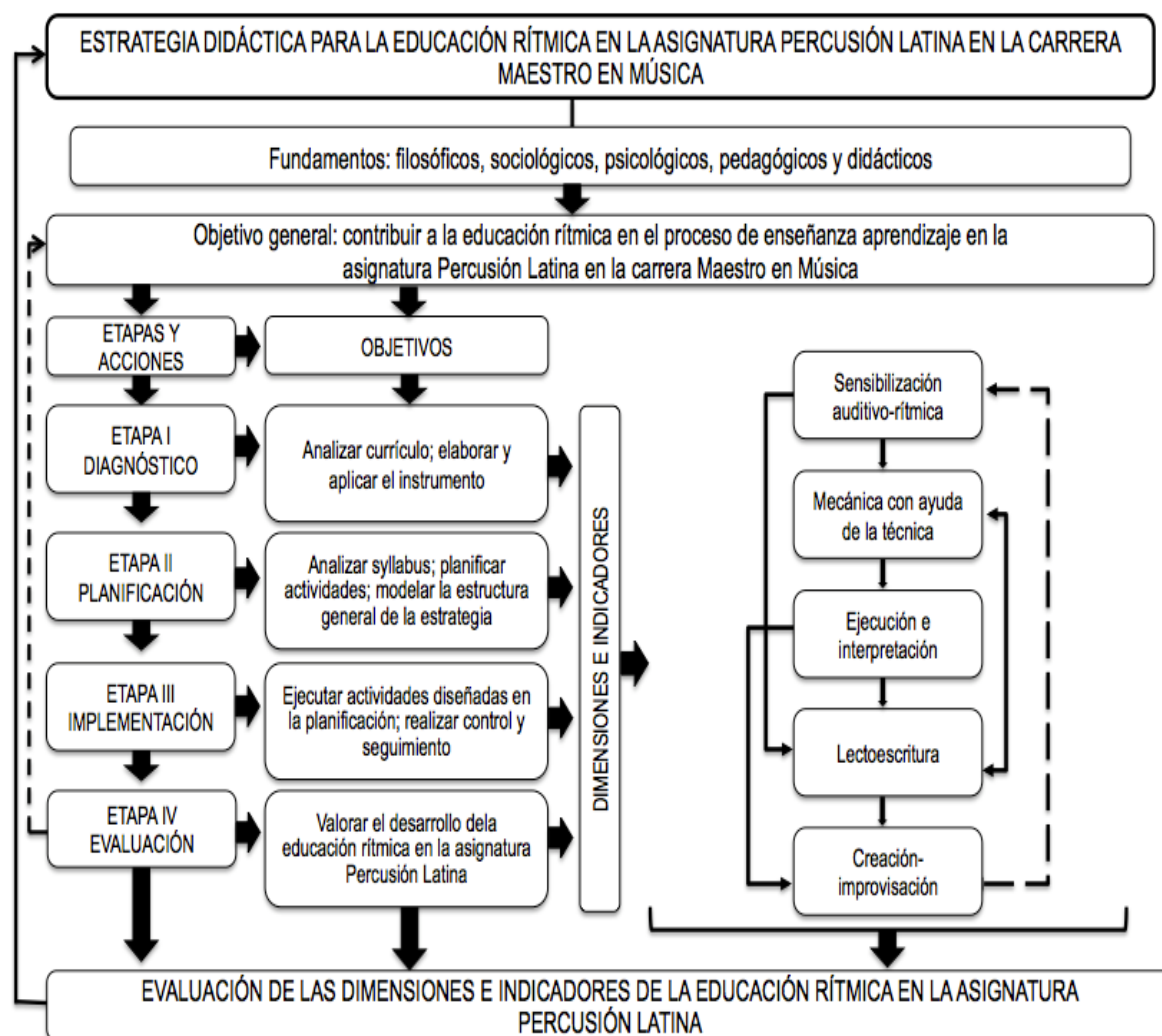


Figura 2. Estructura de la estrategia didáctica dirigida a la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina para estudiantes de la carrera Maestro en Música.

Elaboración propia.

Componentes estructurales de la estrategia didáctica

Objetivo general: Contribuir a la educación rítmica en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura Percusión Latina de la carrera Maestro en Música.

Etapas de la estrategia didáctica

1. Etapa de diagnóstico

Objetivo: Determinar el estado actual y el estado deseado de la educación rítmica en la asignatura

Percusión Latina en la carrera Maestro en Música.

Acciones del profesor:

- Consultar los documentos normativos o que expresan aspiraciones para la educación rítmica de la asignatura Percusión Latina.
- Analizar el currículo de la asignatura Percusión Latina a partir los syllabus, en relación con la educación rítmica en la universidad donde se aplicará la estrategia.
- Elaborar el instrumento de diagnóstico.
- Aplicar el instrumento de diagnóstico.
- Determinar las potencialidades y necesidades para la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina.

Acciones del estudiante:

- Cooperar con las sugerencias que hace el profesor para el buen desarrollo de la primera etapa.
- Manifestar de forma veraz y concreta toda información requerida.
- Colaborar completamente en las clases que se utilicen para el diagnóstico.

Sugerencias metodológicas para la etapa de diagnóstico:

En correspondencia con el objetivo, se procede a caracterizar el estado actual y el estado deseado relacionado con la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina en la carrera Maestro en Música. La comparación de la información que se obtenga de ellas permite mediante su análisis, conocer si existe una situación problemática, de esta manera se determinan la potencialidades y necesidades existentes, sobre esta base estipular acciones necesarias a desarrollar en las siguientes etapas y cumplir con las aspiraciones declaradas en el estado deseado.

También se realiza, una prueba pedagógica inicial a los 20 estudiantes de la muestra que consiste en una audición, con el objetivo de indagar el nivel de dominio de las dimensiones e indicadores en la educación rítmica. Esta prueba aborda contenidos abordados en el semestre anterior para

develar un estado inicial (ver anexo 8). La prueba pedagógica está conformada por tres ejercicios.

El primer ejercicio consiste en que cada estudiante de la muestra debe interpretar el fragmento de una obra musical seleccionada por el profesor a partir de una pista que este le ofrece. Aquí se medirán los indicadores implícitos en las dimensiones: auditivo-rítmica (análisis rítmico, análisis acústico, análisis interpretativo y análisis comparativo de estilos interpretativos), la mecánica con ayuda de la técnica (ejecución en diferentes velocidades, dominio de digitaciones) y la ejecución e interpretación (ejecución de patrones básicos, ensamble con otros instrumentos, interpretación de patrones básicos con variaciones).

El segundo ejercicio consiste en la interpretación de otro fragmento de la propia obra, en este caso a partir de una partitura. Aquí se medirán los indicadores implícitos en las dimensiones: lectoescritura (lectura de frases rítmicas y aplicación de frases rítmicas a un entorno musical), la mecánica con ayuda de la técnica (ejecución con diferentes sonidos, ejecución con diferentes acentos) y la ejecución e interpretación (interpretación de frases musicales).

En el tercer ejercicio el estudiante debe realizar un solo de tumbadoras sobre un ostinato efectuado por el profesor. En este ejercicio se mide la creación-improvisación (representación de motivos rítmicos, creación de frases rítmicas al articular motivos rítmicos, modificación de motivos rítmicos, aplicación de motivos rítmicos para crear frases musicales. Además, se realiza un dictado que sirve como frase de inicio y final, el cual el estudiante debe transcribir; se mide la dimensión lectoescritura (transcripción de dictados rítmicos, abstracción frases rítmicas y ubicación en partitura).

Para determinar las potencialidades y necesidades de la asignatura Percusión Latina, con relación a la educación rítmica, se tendrá en cuenta que al hablar de necesidades se aborda no solo la ausencia, sino también de aspectos que comprometen el enaltecimiento de sus elementos fundamentales, pues posiblemente no se han tenido en cuenta o no se han abordado a plenitud.

Entre las potencialidades con que se cuentan predomina la disposición de los estudiantes, junto a ello la experiencia en la formación académica de los profesores, que permiten aprovechar nuevas

propuestas en el trabajo con la educación rítmica junto a fortalecer la música tradicional, al ser parte de la identidad cultural propia de cada región.

Cabe destacar que, en adelante, se admite el diagnóstico como un proceso que a partir de la información que brinda, permite la toma de decisiones oportunas, lo cual viabiliza introducir, modificar o enriquecer las acciones de intervención al tener en cuenta las valoraciones que resulten en las siguientes etapas de la estrategia.

2. Etapa de planificación de la estrategia.

Objetivo: Diseñar actividades que faciliten el proceso de la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina de la carrera Maestro en Música.

Acciones del profesor:

- Analizar las condiciones para la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina para los estudiantes de la carrera Maestro en Música. A partir del diagnóstico y la caracterización del entorno escolar, seleccionar los espacios donde se realicen las actividades que establezcan mayor impacto para el proceso de enseñanza-aprendizaje utilizando la estrategia didáctica.
- Articular los contenidos en base al análisis de los syllabus, centrados en su relación con la educación rítmica para incrementarla; determinar cuándo y cómo serán insertados los diferentes contenidos según los niveles de desarrollo alcanzados.
- Planificar actividades para las clases de la asignatura Percusión Latina dirigidas a la educación rítmica al tener en cuenta las dimensiones de la educación rítmica identificadas; prever las tareas para esta educación y las propuestas y/o alternativas para el perfeccionamiento de la misma; fortalecer la participación activa de los estudiantes en las diferentes actividades docentes.
- Delimitar los objetivos de cada clase o actividad.
- Instituir el método a utilizar. En el caso de esta investigación la elaboración conjunta.

- Determinar el repertorio.
- Definir los ejercicios a realizar para el trabajo independiente.

Sugerencias metodológicas para la etapa de planificación:

Expuestas las necesidades que surgieron del diagnóstico, se realiza un reconocimiento de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Percusión Latina y se analiza la viabilidad para realizar los cambios pertinentes al crear una relación que corresponda con las necesidades de los estudiantes y sus potencialidades para poder llegar al desarrollo de cada actividad. La planificación de las actividades requiere de un criterio en el cual se tenga en cuenta los objetivos a alcanzar en el semestre, la cantidad de clases y la propuesta, en concordancia con los temas estipulados en los syllabus.

3. Etapa de implementación de la estrategia.

Objetivo: Ejecutar las acciones asumidas en la etapa de planificación.

Acciones del profesor:

- Ejecutar las actividades diseñadas en la etapa de planificación.
- Ejecutar las actividades siguiendo la estructura de las mismas.
- Realizar el control y seguimiento de los resultados en el proceso de ejecución de las actividades planificadas.
- Presentar el tema y explicar su objetivo.
- Realizar las actividades trazadas que se visualizan en el contenido.
- Ubicar en los referentes auditivos, los objetivos y contenidos trazados como una forma de motivación.
- Comprobar elementos abordados de la clase anterior como una forma de conocer cómo marcha el proceso de apropiación de los conocimientos.
- Orientar los diferentes ejercicios para que el contenido sea más asequible en la clase práctica y que el estudiante asuma para su trabajo independiente.

- Orientar la bibliografía básica y complementaria, junto a referentes sonoros para apoyar el trabajo independiente de consulta.
- Brindar orientaciones para realizar el trabajo independiente.

Acciones del estudiante:

- Realizar las actividades pactadas en la clase práctica.
- Prestar atención y vincular los ejemplos citados con otros posibles para crear la retroalimentación profesor-estudiante y arribar a conclusiones.
- Presentar conocimientos adquiridos en la clase anterior.
- Determinar el contexto donde se aplicará cada contenido.
- Realizar ejemplos sonoros para crear un sentido autocrítico.
- Consultar la bibliografía y la discografía para afianzar o crear preguntas.
- Realizar las tareas mediante un trabajo independiente estructurado y sistematizado.

Sugerencias metodológicas para la etapa de implementación:

En las acciones referidas a ejecutar las actividades diseñadas y su estructura, se recomienda que en las actividades iniciales, al abordar un tema, se induzca a resaltar la motivación, que propicie el deseo de adquirir conocimientos nuevos, que no se hayan abordado durante todo su proceso; asimismo, valorar las expresiones culturales latinoamericanas y caribeñas, en las que se encuentra su propio país, como también otros países que aportan a la asignatura.

La orientación de los contenidos a abordar en el proceso de enseñanza-aprendizaje es un momento fundamental, pues propicia en el estudiante nexos entre lo conocido y lo que debe conocer para su desempeño como futuro profesional. Ese nexo debe establecer las condiciones previas que debe poseer para aprender lo nuevo y hacia donde se puede direccionar en su desarrollo.

Para la acción, en la cual se realiza el control y seguimiento de los resultados del proceso de las clases planificadas, se reúnen evidencias desde la práctica en la que se acumulan las experiencias a partir de un proceso que se realiza gradualmente. Con este fin se utilizará un registro anecdótico

en el cual se plasman los comportamientos del estudiante en cada clase, lo cual permite monitorear cómo se desarrolla el proceso, qué errores se comenten y así mismo, los aspectos favorables, como también aquellos que presentan mayor dificultad en la asimilación y el nivel de ayuda que debe propiciar el profesor durante la ejecución de la actividad.

4. Etapa de evaluación

Objetivo: Valorar los resultados obtenidos durante la implementación de la estrategia a partir de las acciones previstas en las etapas anteriores.

Acciones del profesor:

- Asignar al estudiante dos referentes sonoros para su montaje en los que puede implementar los contenidos abordados en el cual predomina el trabajo independiente del estudiante.
- Analizar progresos y motivaciones de la educación rítmica en la asignatura.
- Examinar la interpretación musical con ejemplos sonoros grabados como pistas, para determinar correcciones del proceso y verificar cómo evoluciona cada estudiante.

Acciones del estudiante:

- Formalizar el montaje de los referentes sonoros y la implementación de los contenidos abordados en el cual su trabajo independiente es fundamental.
- Analizar los ejemplos sonoros para determinar si los contenidos son aplicados, o realizar futuras correcciones.
- Realizar un autoanálisis de progresos y motivaciones de la educación rítmica en la asignatura.

Sugerencias metodológicas para la etapa de evaluación:

La etapa está dirigida a comprender el nivel de educación rítmica en la asignatura durante los diferentes momentos de las actividades planificadas. La evaluación se efectúa durante todo el proceso de la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina, no solamente en la parcial y la

evaluación final, puesto que al hacer el análisis de los registros anecdóticos permite una retroalimentación. El seguimiento y la evaluación permiten obtener la información necesaria para constatar progresos y dificultades, y así poder introducir las modificaciones necesarias.

Cada estudiante se evalúa de forma individual, y se recomienda acudir a la prueba pedagógica para tener en cuenta las dimensiones y los indicadores (ver anexo 8). Esta tiene un objetivo similar a la usada en el diagnóstico inicial. Los géneros musicales a incluir los determina el profesor en función de los contenidos abordados durante el semestre. Esta evaluación se hace con la participación de cuatro profesores pertenecientes al área de Percusión.

Duración y periodicidad de las clases de Percusión Latina durante la estrategia

La clase como unidad básica del proceso tiene una duración de una hora (60 minutos). A partir de los años de experiencia profesional del investigador de esta tesis, se concluyó que es adecuado estructurar la clase de la asignatura Percusión Latina con sus tres componentes básicos así:

- Introducción (primeros 10 minutos). Se constata el nivel de asimilación de la clase anterior como una forma de control del proceso con preguntas teóricas y prácticas, las cuales sirven de puente para comenzar a abordar el nuevo tema. En el caso de abordar un tema nuevo se omite lo anterior y se parte de realizar la contextualización con la preparación y motivación del tema a abordar, puede partir con la demostración y audición que muestra un ejemplo relativo al tema a tratar en la clase.
- Desarrollo (35 minutos). En el cual se demuestran los diferentes contenidos, en ellos se reflejan las dimensiones y la cantidad de los indicadores pueden cambiar según decida el profesor.
- Conclusiones (10 minutos). Se afianza el contenido desde una retroalimentación y se dejan aclaraciones para el trabajo independiente. Los minutos restantes son dedicados al cambio de aula.

A continuación, se presenta la tabla 2 elaborada por el investigador, recoge el repertorio a abordar en el semestre III de la asignatura Percusión Latina de la carrera Maestro en Música. Es un ejemplo

que se ofrece para mostrar cómo el profesor puede organizar el repertorio del semestre.

Repertorio a abordar en el semestre III. Tabla 2.

Clase	Título	Intérprete	Género musical
1	Cuatro palomas	Totó La momposina	Cumbia
1	Cuatro palomas	Lucía Pulido	Jazz-fusión
2	El cielo estaba llorando	Voces del bullerengue	Bullerengue senta'o
2	A pilá el arroz	Magín Díaz	Chalupa
2	Dame la mano prima	Etelvina Maldonado	Fandango e lengua
3	Llorando	Etelvina Maldonado	Bullerengue senta'o
4	Déjala llorar	Etelvina Maldonado	Bullerengue senta'o
5	Carambantúa	Pitos y tambores	Bullerengue senta'o
6	La totuma	Magín Díaz	Bullerengue senta'o
7	Yo no quiero cantá	Son del tambó	Bullerengue senta'o
8	Carambantúa (pista)	Etelvina Maldonado	Bullerengue senta'o
9	Mi tambor es mío	Emilsen Pacheco	Bullerengue senta'o
10	El manduco	Paulino Salgado	Bullerengue senta'o
11	Ojalá que me mate Dios	Encarnación Tobar	Bullerengue senta'o
12	Ron café	Etelvina Maldonado	Bullerengue senta'o
13	Mosaico de la Chula	Joe Arroyo	Chalupa
14	El palito del carnaval	Joe Arroyo	Chalupa
15	Costumbres de mi tierra	Joe arroyo	Chalupa
15	El macaco mata el toro	Joe Arroyo	Chalupa

Fuente: Elaboración propia.

Dentro de las orientaciones metodológicas, el profesor debe tener en cuenta los syllabus y su adecuada correspondencia con las dimensiones e indicadores presentados para su evaluación, para ello se preverán los contenidos en donde serán incluidos, la bibliografía para sustentar la parte teórica y la discografía que refleja la aplicación práctica, para que en el trabajo independiente el estudiante tenga las referencias sobre las cuales puede realizar las consultas necesarias como también mediante su aplicación poder perfeccionar las habilidades.

Aspectos metodológicos a considerar en los guiones para las actividades musicales de la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina a desarrollarse con los estudiantes de la carrera Maestro en Música

El desarrollo de la clase inicia con la audición del referente sonoro (tabla 2); se aborda la dimensión sensibilización auditivo-rítmica, al utilizar el primer indicador que involucra el análisis rítmico, en primera instancia ubicar la métrica en que se desenvuelve el referente sonoro, luego por medio del desplazamiento al caminar en un área se vivencian las relaciones de duración al compás del referente sonoro, aquí se evidencia el pulso. Para realizar las subdivisiones se acude a la percusión corporal en las piernas, para lo cual se procede a utilizar la relación de esta dimensión con la dimensión mecánica con ayuda de la técnica ya que se enlaza al realizar ejercicios técnicos con movimiento de muñecas en diferentes velocidades.

Luego, se acude a la determinación técnica en la que se explica cómo se pueden ejecutar las diferentes digitaciones y sonidos, que como recurso se pueden lograr al percutir en diversos lugares del tambor; lo cual se enlaza con la dimensión ejecución e interpretación al presentar diferentes motivos rítmicos que ayuden a abordar tanto el patrón básico como las variaciones propias del género musical y el instrumento específico que se desea memorizar.

Para abordar la dimensión lectoescritura se procede a escribir en un pentagrama los motivos rítmicos y los patrones básicos, para luego modificarlos y utilizarlos como variaciones de ese patrón. A partir de este instante se promueven resultados que conllevan al desarrollo de nuevas propuestas sonoras que coadyuvan a la dimensión creación-improvisación.

Dentro de los tipos de contenido que esta estrategia didáctica pretende transformar, se encuentran las acciones, al promover las habilidades musicales y los hábitos de práctica para su perfeccionamiento, a partir de la sensibilización de los componentes indispensables de la Educación Musical; el conocimiento, al introducir la educación rítmica que impulsa la experiencia creadora; y valores mediante la utilización de elementos que involucran el Patrimonio Cultural Inmaterial en la

Educación Superior que respalda determinados intereses sociales generales.

La estrategia consta de 32 clases que se implementaron en el semestre III y IV. A continuación, se presenta la guía didáctica de dos clases, como ejemplo del sistema de clases para la educación rítmica que forma parte de la estrategia.

Semestre III: El bullerengue y sus frases rítmicas de la música tradicional colombiana.

Clase 1. Objetivo: Distinguir motivos rítmicos de la percusión en la música de Latinoamérica y el Caribe, por medio del análisis y la diferenciación de géneros musicales.

Contenido: El aporte de la percusión en las músicas tradicionales de Latinoamérica y el Caribe.

Método: Elaboración conjunta.

Medios: Reproductor de audio, audios en mp3, partituras, videos, conjunto o set de tambores tradicionales de la costa atlántica (tambor llamador, tambor alegre, maracón y tambora).

Forma de organización: clase práctica

Evaluación: al comienzo se efectúa un diagnóstico del estudiante para determinar el nivel al inicio del proceso, para ello se acude al primer indicador de cada dimensión. Estos resultados sirven de puente para comenzar a abordar el nuevo tema.

Referentes sonoros:

- Cuatro palomas - cumbia (Totó La momposina).
- Cuatro palomas - jazz-fusión (Lucia Pulido).

Actividades del profesor:

La clase introductoria parte con la audición de un referente sonoro, el cual posee dos versiones, se analizan los diferentes géneros musicales y de esta manera se crea la conciencia que por solo el hecho de cambiar los patrones básicos, varía el género musical.

La actividad se basa en comparar los géneros musicales a través del análisis de los ritmos ejecutados por los instrumentos de percusión. Se proyecta en reconocer la métrica y fomentar el hábito en encontrar el pulso en una canción.

Instruye a los estudiantes en primar el gusto por la música tradicional ya que es un deber social, como artista, conocer la cultura propia como factor de identidad y reconocer su cultura.

Actividades del estudiante:

Analiza la sonoridad de los ejemplos que se aprecian y utiliza la percusión corporal para la aprensión de los patrones básicos.

Compara los géneros musicales teniendo en cuenta los patrones básicos que están involucrados.

Investiga ejemplos que involucren una misma canción grabada en dos géneros musicales diferentes.

- Dimensión sensibilización auditivo-rítmica:

Análisis rítmico de géneros musicales latinoamericanos, encontrar el pulso y subdivisiones.

- Dimensión mecánica con ayuda de la técnica:

Ejecutar ejercicios técnicos al utilizar el pulso y subdivisiones en diferentes velocidades.

Memorizar movimientos y posiciones de las manos sobre el tambor que coadyuven a un buen sonido (memoria muscular).

- Dimensión ejecución e interpretación:

Ejecutar diferentes patrones básicos con el acompañamiento de un ostinato ejecutado por el profesor. El dominio de estos patrones conlleva a interiorizar los patrones básicos de los tambores: alegre y llamador en el ritmo cumbia.

- Dimensión lectoescritura:

Transcripción de dictados rítmicos: transcribir los patrones abordados en la dimensión anterior.

- Dimensión creación-improvisación:

Representación de motivos rítmicos: al imitar perfectamente los ejercicios de pregunta guiados por el profesor. Estos ejercicios de un compás pueden ser usados como frases de entrada para iniciar un patrón básico o variaciones, al incorporarlas dentro del patrón básico.

Ejemplo:

La cumbia: Es un género musical de la región atlántica colombiana, que pertenece al eje de músicas de pitos y tambores, los instrumentos de percusión que hacen parte de su formato son: el tambor llamador, el tambor alegre, la tambora y el maracón, El tambor alegre es un tambor tubular similar a la tumbadora, su afinación se logra por cuerdas tensadas, sus sonidos se logran al percutir con las manos y de diferente forma su única membrana. Esta investigación ha encontrado 32 sonidos, de los cuales se presentan los 11 básicos.

Glosario de sonidos del tambor alegre a partir de sus diferentes formas de percutir la membrana:

Abierto x Bajo x Castigado-Tapao (x) Dedos	() Nota fantasma i Indice m Medio a Anular p Pulgar	. Canteo oprimido ⊙ Armónico 1/2
---	---	---

Patrones básicos del ritmo cumbia.

- Tambor llamador o macho.

Adaptado a instrumentos populares como la tumbadora macho o conga.

- Tambora. Se interpreta con baquetas y posee dos principales sonoridades.

Glosario de sonidos de la tambora:

P: golpe en el aro (cuerpo del tambor) llamado palo o palitiao.

A: golpe en la membrana que produce un sonido abierto.

- Tambor alegre o hembra.

Para el trabajo independiente se recomienda practicar los patrones básicos con el referente sonoro y consultar, para abordar un dialogo en la siguiente clase, el documental: Música del alma negra.

<https://www.youtube.com/watch?v=GrF6nw8LuoU>

Clase 2. Objetivo: Ejecutar patrones básicos de la música tradicional colombiana interpretados en el tambor alegre.

Contenido: Ejecutar el patrón básico del género bullerengue senta'o en el tambor alegre.

Método: Elaboración conjunta.

Medios: Audición en CD, partituras, videos, conjunto o set de tambores tradicionales de la costa atlántica (tambor llamador, tambor alegre, maracón y tambora) y metrónomo.

Forma de organización: Clase práctica.

Evaluación: al comienzo de la clase se constata el nivel de asimilación de la clase anterior como una forma de control del proceso con preguntas teóricas y prácticas. Al final de la clase se aborda el segundo indicador de cada dimensión.

Referentes sonoros:

- El cielo estaba llorando - bullerengue senta'o (Las voces del bullerengue).
- A pilá el arroz - chalupa (Magín Díaz).
- Dame la mano prima - fandango e lengua (Etelvina Maldonado).

Actividades del profesor:

Parte con una conversación que aborda el documental: música del alma negra, se analiza el contexto donde se desarrolla esta música. Se realiza la presentación corta de los tres referentes sonoros y mediante un análisis acústico se precisan los instrumentos que intervienen, expone otras digitaciones que se pueden utilizar, además se determinan los patrones básicos a utilizar.

Se realiza un ejercicio de lectura de frases rítmicas las cuales se pueden utilizar como variaciones del ritmo bullerengue, al unir las al patrón básico del tambor alegre.

Se expone un criterio de definición de términos sobre la base de los textos y autores que abordan la

Percusión Latina, afrolatina, afrocubana y cubana, como también el análisis del objeto de estudio de cada uno y la relación existente con el estudio de la asignatura Percusión Latina a partir de los ritmos tradicionales y populares.

Actividades del estudiante:

Dominar el patrón básico visto en la clase anterior.

Proporcionar su punto de vista acerca del documental.

- Sensibilización auditivo-rítmica:

Identificar instrumentos musicales de percusión mediante la comparación de géneros musicales colombianos de la costa atlántica mediante un análisis acústico.

- Mecánica con ayuda de la técnica:

Dominar diferentes digitaciones al ejecutar ejercicios con golpes simples, dobles y su combinación.

- Interpretación de patrones básicos:

Interpretación de frases musicales del ritmo bullerengue en el tambor alegre, que refiere a escuchar, interiorizar y a reproducir frases musicales con diferentes acentos.

- Lectoescritura:

Lectura de frases rítmicas, parte de conocer los símbolos utilizados para la escritura de la Percusión Latina (notas, digitaciones, timbres y dinámicas) y se utiliza el montaje por frases.

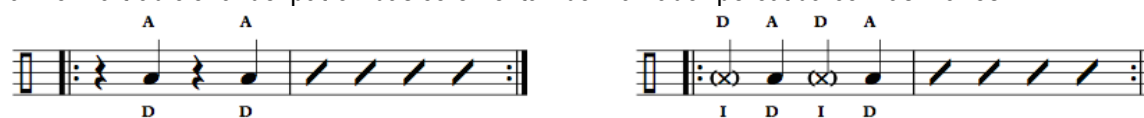
- Creación-improvisación:

Creación de frases rítmicas al articular motivos rítmicos, que resultan de su modificación.

- Ritmo bullerengue senta'ó.

Patrón básico del tambor llamador.

a. Forma tradicional del patrón básico en el tambor llamador percutida con las manos.

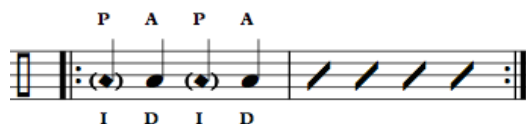


b. forma tradicional del patrón básico en el tambor llamador con percusión mixta (mano y baqueta).

Glosario de sonidos del tambor llamador:

P: sonido palo percutiendo con baqueta en el cuerpo del tambor.

A: sonido abierto percutiendo con la mano.

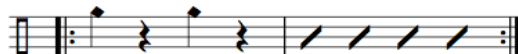


- Patrón básico de palmas y tablas.

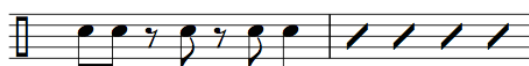
Palmas



Tablas



Frases utilizadas como eco rítmico a manera de pregunta y respuesta (profesor-estudiante)



Para el trabajo independiente, además de practicar los patrones básicos abordados en clase con el referente sonoro y para abordar un dialogo en la siguiente clase, se considera consultar y analizar: la técnica instrumental que se utiliza, el patrón básico ejecutado, forma de interpretación (velocidad de variaciones) y recursos, presentes en el video de Encarnación Tobar.

<https://www.youtube.com/watch?v=NJh2Clemkq8>

A continuación, se presenta el sumario del sistema de clases para la educación rítmica en el semestre III. Como ejemplo de la organización de los contenidos de la asignatura Percusión Latina.

Semestre III: El bullerengue y sus frases rítmicas de la música tradicional colombiana.

Clase 1: Distinguir motivos rítmicos de la percusión en la música de Latinoamérica y el Caribe.

Clase 2: Ejecutar patrones básicos de la música tradicional colombiana interpretados en el tambor alegre.

Clase 3: Interpretación del primer patrón básico del bullerengue senta'ó en el tambor alegre.

Clase 4: Interpretación del primer patrón básico del bullerengue senta'ó y sus variaciones en el tambor alegre.

Clase 5: Interpretación de las variaciones como frases antecedentes en el tambor alegre.

Clase 6: Interpretación de frases rítmicas de dos compases en el tambor alegre.

Clase 7: Interpretación de frases de inicio en el tambor alegre. El bullerengue, frases de entrada.

Clase 8: Evaluación parcial

Clase 9: Interpretación del ritmo bullerengue senta'ó, en el tambor alegre. Segundo patrón básico estilo: Emilsen Pacheco, referente importante de la región del Golfo de Urabá.

Clase 10: Interpretación del bullerengue senta'ó que involucra dos compases en el tambor alegre. Tercer patrón básico, estilo: Paulino Salgado.

Clase 11: Transcripción de instrumentos de percusión desde el análisis y la abstracción musical. Técnicas para la transcripción del tambor alegre.

Clase 12: Interpretación, en el tambor alegre, del patrón básico de dos compases junto a un ostinato. Estilo de bullerengue senta'ó que involucra dos compases junto a sus variaciones (antecedentes-consecuentes), creación de polirritmia al llevar un ostinato en el pie.

Clase 13: Interpretación del ritmo chalupa en el tambor alegre. Patrón básico estilo: Alonso Puello.

Clase 14: La chalupa como un subgénero del bullerengue. Interpretación del patrón básico de chalupa junto a sus variaciones en el tambor alegre.

Clase 15: Transcripción de instrumentos de percusión. La chalupa en la música popular.

Clase 16: Evaluación final.

Conclusiones del capítulo 2

Después de realizar una constatación con métodos y técnicas en este apartado, ello permitió determinar el diagnóstico del estado actual del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Percusión Latina en relación con la educación rítmica, y establecer las principales potencialidades y

necesidades. Lo anterior verificó la necesidad de potenciar la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina en la carrera Maestro en Música por medio de una estrategia didáctica, la que muestra coherencia con el objetivo y las acciones en sus etapas: diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación; con la interrelación entre dimensiones e indicadores que promueven tal educación.

**CAPÍTULO 3. VALIDACIÓN DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA DIRIGIDA A LA EDUCACIÓN
RÍTMICA EN LA ASIGNATURA PERCUSIÓN LATINA DE LA CARRERA MAESTRO EN MÚSICA**

CAPÍTULO 3. VALIDACIÓN DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA DIRIGIDA A LA EDUCACIÓN RÍTMICA EN LA ASIGNATURA PERCUSIÓN LATINA DE LA CARRERA MAESTRO EN MÚSICA

En este capítulo se presentan los resultados del estudio elaborado al utilizar la estrategia didáctica propuesta como una herramienta de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura Percusión Latina para los estudiantes de la carrera Maestro en Música. Se ofrece el criterio de selección de la muestra, se caracterizan los expertos seleccionados para el estudio, se expresan los resultados obtenidos en la aplicación de la estrategia y la contribución de la misma a la educación rítmica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura citada.

Los resultados del estudio realizado son fundamentados a partir del empleo de varias concepciones, que sobre el criterio de expertos han elaborado autores reconocidos, entre los que están: Crespo y Aguilasocho (2005), Crespo (2007), junto a Cerezal y Fiallo (2009).

Por la circunstancia que ofrece alcanzar información de manera independiente, de reciprocidad de información y de evitar evaluaciones superficiales, se aplicaron encuestas a profesionales en Educación Musical y músicos percusionistas destacados, para obtener información precisa sobre la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina, para verificar la objetividad y aplicabilidad de la estrategia, la que contiene dimensiones e indicadores propuestos para el tratamiento de la educación rítmica derivadas de los principales fundamentos sobre los componentes de la formación musical.

3.1. Valoración de la estrategia didáctica a partir del criterio de expertos

Para verificar la validez de la estrategia didáctica dirigida a la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina, en la carrera Maestro en Música, se aplicó el criterio de expertos. Oñate y Martínez (1990, como se citó en Cerezal y Fiallo, 2009) apuntan que se entiende por experto “tanto al individuo en sí como a un grupo de personas u organizaciones capaces de ofrecer valoraciones conclusivas de un problema en cuestión y hacer recomendaciones respecto a sus momentos fundamentales con un máximo de competencia” (p.126).

El método aplicado para el criterio de experto fue el de preferencia. Este método consiste en que cada experto evalúa los aspectos a partir de una encuesta previamente elaborada por el investigador.

La encuesta a experto, según el método de preferencia consta de dos partes, una para medir el coeficiente de competencia K y otra para valorar la estrategia didáctica (ver anexo 6).

El coeficiente de competencia del experto K se determina a partir de la autoevaluación que cada experto ofrece en la primera parte de la encuesta. La autovaloración consta de dos aspectos: autoevaluación sobre los conocimientos de la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina y autovaloración de la competencia profesional a partir de las fuentes de argumentación. Para cada una de ellas se ofrece una tabla que el experto debe llenar.

El experto realiza la autoevaluación sobre los conocimientos de la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina, según una escala ascendente de uno a diez, con el valor más alto correspondiente al mayor conocimiento.

Para la autovaloración de la competencia profesional a partir de las fuentes de argumentación el experto debe situarse una escala categórica ordinal, con las categorías alto, medio o bajo. El investigador, cuenta con una tabla patrón, a partir de la cual asigna un valor a cada experto, según la categoría en que este se ha ubicado.

Las tablas para medir el coeficiente de argumentación (K_a) y el coeficiente de conocimiento (K_c), ambas elaboradas por el investigador, sirvieron de guía para procesar la información (ver anexo 7).

A partir de las autovaloraciones ofrecidas por cada experto en ambas tablas se calculó el coeficiente de competencia K para cada experto (ver anexo 7). Los intervalos para clasificar a los expertos son: competencia baja $K < 0.5$, competencia media $0.5 \leq K < 0.8$ y competencia alta $0.8 \leq K < 1.0$. Los datos se procesaron en SPSS V.21.

La segunda parte del cuestionario a los expertos se usó para que ellos hicieran la valoración de los indicadores de la estrategia, esta valoración se realizó en dos rondas. En la primera se tienen en

cuenta las observaciones hechas por los expertos con el objetivo de realizar una segunda ronda para mejorar la estrategia.

3.1.1. Primera fase. Selección de los expertos

Para la primera fase se tuvieron en cuenta los siguientes pasos:

- Determinar el número de posibles expertos a encuestar.
- Determinar las características que deben poseer los candidatos y crear la lista.
- Aprobación de los posibles expertos en su participación.
- Delimitar la competencia a través de una autovaloración de niveles de información y argumentación que poseen sobre el tema en cuestión.
- Proceso de selección final de los expertos.

Al ser consecuente con los pasos de esta fase, se hizo una lista de 55 profesionales como posibles expertos al tener en cuenta su actividad profesional relacionada con la educación musical, la amplitud de enfoques, la experiencia, prestigio profesional y su disposición para colaborar con la investigación. Estas condiciones exigidas por el investigador ayudaron a definir el perfil que se debía tomar como posibles expertos, que para este ejercicio se denomina: perfil profesional. Pirela et al. (2017) precisan que el perfil profesional es el conjunto de características que se requiere para responder adecuadamente a determinados retos, se configura a través de actitudes, habilidades, conocimientos de una profesión o título profesional.

El investigador asume tres posibilidades de perfiles: el primer perfil profesional requiere que debe ser profesor activo en Educación Musical y poseer el título de Doctor; por lo que para esta investigación se considera que, por su grado científico y su experiencia como investigador, sus observaciones pueden ser de gran ayuda en la valoración. Para el segundo perfil profesional, este debe ser licenciado y/o poseer maestría; ser profesor en Educación Superior en asignaturas concernientes a la percusión como: Percusión Clásica, Batería o Percusión Latina; y su categoría docente igual o superior a asistente. El investigador considera que la experiencia profesional afín

junto a su categoría, brindan un buen referente para esta investigación.

Para el tercer perfil profesional, el investigador determinó adicionar a profesionales que por cualidades artísticas son destacados y que aunque no posean un título académico que los faculten como profesores en su especialidad, están vinculados a instituciones educativas donde imparten clases o son conferencistas invitados a instituciones de Educación Superior y en el que su aporte o sus años de experiencia son relevantes, se acude a Crespo (2007) que involucra el valor del prestigio y la información que demuestra un profesional en el dominio del tema.

Por ello y para esta investigación se integra a destacados músicos profesionales que su especialidad es la Percusión Latina con reconocimiento a nivel mundial, activo en proyectos, grabaciones y educación. Además de su experiencia, han sido influencia en la Percusión Latina a partir de la publicación de documentos educativos como libros, videos instructivos, revistas especializadas o haya sido tomado como referencia para estos trabajos al ser generador de una corriente musical por su concepto interpretativo, así mismo, su aporte debe ser parte del contenido en planes de estudio de la Educación Superior como instrumento principal.

Para aprobar la colaboración de estos posibles expertos, se contactaron por diferentes vías (personal, telefónica, correo electrónico, WhatsApp, video llamadas, Facebook y Messenger) invitándolos a participar en la presente investigación a partir de este ejercicio de criterio de expertos. Cuarenta de los convocados aceptaron ser parte de esta experiencia. La vía para hacer llegar la encuesta fue personal y por correo electrónico, por las mismas vías regresaron las respuestas. En ella se solicitó la valoración de la propuesta de la estrategia didáctica, emitiendo sus consideraciones. Cada experto contribuyó con la información que consideró pertinente, evitando en lo posible los encuentros cara a cara.

Los expertos desconocían la identidad de los demás integrantes del panel; no hubo contacto físico entre ellos, solo el administrador de la encuesta pudo identificar a cada participante y sus respuestas. Se aseguró su anonimato, en el sentido que ninguna de sus declaraciones u opiniones

fue atribuida a ellos por su nombre.

De los 40 expertos encuestados se observó que 31, o sea el 77,5% poseen un grado de competencia alto. Entre los expertos seleccionados el 32,25% proviene de Colombia, el 29,03% de Cuba, el 22,58% de Europa y el 16,12% de EE.UU. En cuanto al grado científico, 16 son doctores (51,61%), de estos el 50% son doctores en Ciencias Pedagógicas y Ciencias de la Educación, con un promedio de experiencia en educación de 21 años; el otro 50% son doctores en musicología con un promedio de 17 años de experiencia en educación. El 29,03% de los expertos poseen maestría con un promedio de 21 años de experiencia en educación en la asignatura Percusión. Además, un 9,67% de los expertos son Maestros en Música, con instrumento principal Percusión Latina, con 10 años de experiencia en educación.

Acerca de los profesionales destacados que equivalen a un 9,67% del total de los expertos, ellos poseen un promedio de experiencia en educación de 31 años, uno de ellos es un referente musical desde hace cuarenta años, posee seis publicaciones educativas (libros y videos instructivos) y aparece como punto de referencia en varias publicaciones de autores internacionales. En la tabla coeficiente de competencia K para cada experto del anexo 7 se ofrece un resumen del grado de competencia de los expertos.

3.1.2. Segunda fase. Valoración de la estrategia didáctica

La encuesta a expertos según el Método de Preferencia determina la validez externa de la estrategia didáctica, Crespo (2007) determina que:

...su esencia es que el experto sitúa los aspectos evaluados en la encuesta elaborada por el investigador en orden numérico descendente de calidad, es decir, el lugar que ocupa cada uno de los aspectos de la guía, según el nivel de calidad, asignando el mayor número a la mayor calidad y el menor número a la menor calidad. En este método el lugar está determinado por la cantidad de puntos acumulados, mientras mayor sea el total de puntos, más alto será el lugar ocupado. (p. 43)

Según el resultado del procesamiento estadístico de la valoración de los aspectos de la estrategia didáctica los puntos de corte son expresados de tal manera que Muy Adecuado debe ser menor o igual que -1,85; Bastante Adecuado está entre mayor que -1,85 y menor o igual que 1,62; Adecuado entre mayor que 1,62 y menor o igual a 3,82; Poco Adecuado mayor que 3,82 y menor o igual que 5,48 e Inadecuado mayor que 5,48 (ver puntos de corte de la valoración de los expertos acerca de los aspectos de la estrategia didáctica en el anexo 7).

En cuanto al resultado de la valoración de los aspectos de la estrategia didáctica, según el rango de evaluación seleccionado por los expertos, se observó que el objetivo general declarado es en un 61,3% como Bastante Adecuado y Muy Adecuado el 38,7%; para el objetivo específico de cada etapa el 6,5% lo declaran como Poco Adecuado, el 58,1% Adecuado y el 35,5% Bastante Adecuado; la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina fue catalogada en un 48,4% Bastante Adecuado y el 51,6% Muy Adecuado; la dimensión sensibilización auditiva-rítmica se marcó en un 3,2% como Adecuado, el 61,3% Bastante Adecuado y un 35,5% Muy Adecuado; la dimensión mecánica con ayuda de la técnica se asumió en un 3,2% como Poco Adecuado, Adecuado el 67,3% y Bastante Adecuado con un 29%.

Asimismo, la dimensión ejecución e interpretación se marcó con el 22,6% como Poco Adecuado, el 48,4% Adecuado, el 25,8% Bastante Adecuado y el 3,2% Muy Adecuado; la dimensión lectoescritura fue declarada con un 9,7% como Poco Adecuado, 22,3% como Adecuado, 38,7% Bastante Adecuado y un 29% la catalogó como Muy Adecuado; en la dimensión creación-improvisación se declaró el 6,5% Adecuado, 64,5% como Bastante Adecuado y el 29% Muy Adecuado; para las acciones y operaciones de cada etapa el 32,3% fue de Adecuado, el 48,4% Bastante Adecuado y el 19,4% Muy Adecuado.

En cuanto a los resultados de los aspectos de la estrategia didáctica, se observó que las valoraciones ofrecidas por los expertos entregaron las categorías evaluativas: Adecuado (A), Bastante Adecuado (BA) y Muy Adecuado (MA). Luego de realizar el procesamiento de la consulta a

expertos durante la primera ronda, en la que fue presentada la primera versión de la estrategia didáctica, se generaron valoraciones, sugerencias y opiniones que permitieron arribar a varias conclusiones.

En acuerdo con la valoración por el método de preferencia, que revela la calidad por la cantidad de puntos de mayor a menor, se analiza que están catalogadas como muy adecuadas la dimensión Creación-improvisación, en el primer lugar con un puntaje de -2,3738 y junto a ella las Acciones y operaciones de cada etapa con -2,0313. Por otro lado, se detectó que los aspectos con menor categoría evaluativa son la dimensión Mecánica con ayuda de la técnica con 1,9439 y en último lugar el Objetivo específico de cada etapa, con una puntuación de 1,9815; que, aunque están en la categoría evaluativa Adecuado, se procede a hacer cambios según las sugerencias de los expertos en esta ronda (ver resultado de la valoración de los aspectos de la estrategia didáctica en anexo 7).

Dentro de las fortalezas que señalaron los expertos hay un nivel de concordancia con:

- La educación rítmica debe ser tratada en la Educación Superior como herramienta para adquirir determinadas habilidades musicales propias de la asignatura Percusión Latina.
- Las dimensiones e indicadores pueden lograr objetivos a partir de sus interrelaciones.
- El uso de la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina coadyuva al desarrollo motriz del estudiante y proyecta al nuevo profesional Maestro en música con énfasis en Percusión Latina con elementos que aportan otros perfiles laborales.
- La sensibilización y la creación son elementos fundamentales que deben ser aplicados en la Educación Musical de hoy.
- Es importante abordar la Percusión Latina e incorporarle la educación rítmica, debido a que investigaciones exaltan este grupo de instrumentos junto a sus recursos sonoros y rítmicos, que generalmente son enseñados por tradición oral y lejanos en la escuela, los cuales son muy difícil de representar o desarrollar sin estos instrumentos. Que además crea un ambiente para exaltar la cultura propia.

- En el objetivo general los expertos admitieron que se debe tener en cuenta el implementar la educación rítmica para abordar con facilidad ejercicios que combinen elementos de técnica, polirritmia y lectura. La justificación de ello, se observa en la teoría al aportar al estudiante otros recursos para la apropiación de conocimientos, actitudes y valores; como también en la práctica profesional, puesto que se visualiza la multipercusión como una rama importante de ese perfil actual del percusionista profesional.

Las sugerencias de los expertos en esta ronda se encaminaron a hacer cambios en:

- El objetivo de la etapa de diagnóstico, se argumentó que este debe estar encaminado al proceso de enseñanza-aprendizaje y no solamente al contenido.
- En la dimensión mecánica con ayuda de la técnica, se sugirió que el indicador realizar, se debía cambiar por el término dominar, ya que el dominio ofrece la superioridad buscada en el nivel profesional.
- En la dimensión ejecución e interpretación, la sugerencia se centra al ubicar un indicador que no se había tenido en cuenta, el cual hace referencia al trabajo en grupo; al contextualizarlo en la enseñanza musical se ubica en el ensamble con otros instrumentos, esta habilidad es esencial en un músico profesional y se refleja en el músico de sesión en grabación.

Por otro lado, para determinar la confiabilidad se usó el índice de Alfa de Cronbach, el cual presentó un valor de 0,711, que se considera aceptable. Además, la prueba estadística no paramétrica del coeficiente de rangos, brindó un coeficiente W de Kendall aceptable (0,514), lo cual permite deducir que los expertos concuerdan moderadamente acerca del tema, el investigador decide realizar una segunda ronda para atender a las sugerencias de los expertos.

Lo anterior infirió en analizar los resultados y criterios emitidos por los expertos, junto a realizar los debidos cambios o adecuaciones necesarias a la estrategia didáctica en los indicadores:

- Objetivo específico de cada etapa.

- Dimensión mecánica con ayuda de la técnica.
- Dimensión ejecución e interpretación.

En la segunda ronda, el investigador decidió consultar los mismos expertos y dispuso que no era necesario calcular nuevamente el índice de experticia, además tuvo en cuenta las sugerencias para materializar las modificaciones necesarias en los tres aspectos en los que se requería. Se obtuvo un coeficiente W-Kendall de 0,804. Esto significa que la concordancia se elevó un 29%. Por tanto se asume, esta segunda versión de la estrategia presentada con las modificaciones realizadas en los aspectos señalados, ya que posee una confiabilidad de 0,779.

3.2. Evaluación de la implementación en la práctica educativa de la estrategia didáctica

Al implementar la estrategia didáctica en la práctica educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Percusión Latina, en la carrera Maestro en Música, se utilizaron métodos empíricos con el fin de analizar los resultados que permiten describir, explicar, predecir la transformación del campo de investigación referido a la educación rítmica. La evaluación se concreta en los resultados de las etapas.

3.2.1. Resultados de la etapa de diagnóstico

El diagnóstico que se efectuó previo a la implementación como parte de la primera etapa de la estrategia didáctica se direccionó a conocer el nivel de desarrollo en la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina, como también en estudiantes y profesores de la carrera Maestro en Música, debido a que no fue suficiente contar con esta información, puesto que la educación rítmica está enlazada con la asignatura, se decidió diagnosticar el proceso de enseñanza-aprendizaje en un sentido más amplio lo cual permitió al investigador identificar los componentes más afectados en la asignatura y proponer desde allí la estrategia didáctica que tributara a la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina, para los estudiantes de la carrera maestro en Música.

Para la evaluación del resultado en la asignatura Percusión Latina, se partió de la selección de las instituciones donde se realizó la estrategia que como muestra intencional se justifica por la

incidencia del investigador como profesor de la asignatura de Percusión Latina en la UDFJC-ASAB desde 2011 hasta la fecha en categoría de profesor asociado, como también en la misma asignatura en la Universidad El Bosque, en la que ejerció desde 2015 hasta 2020 en los cinco años de la carrera, posibilitando así el estudio en todos los niveles de esta y la implementación de la estrategia en el segundo año.

Acerca de la caracterización de las instituciones, se cita a la UDFJC-ASAB la cual se encuentra ubicada en Bogotá, esta institución educativa es de carácter formal vinculada al Estado, cuenta con 43 programas de pregrado y 34 programas de postgrado, al finalizar el año 2015 la Universidad contaba con 24.310 estudiantes, de los cuales 22.922 cursaban proyectos curriculares de pregrado y 1.388 en los proyectos de postgrado.

La Facultad de artes, se ubica en el centro de la ciudad; los estudiantes proceden de familias de todos los estratos sociales, aunque existe una gran incidencia en población de los estratos medio-bajo y medio, además se encuentran poblaciones afrodescendientes, indígenas y desplazados. Posee una característica de exigencia sobre la base del ingreso, ya que cada semestre posee una cantidad decisiva de cupos, los cuales son otorgados según el Proyecto Curricular Artes-Musicales (PCAM) que es quien planifica la carrera para cada asignatura. Se destaca que el programa de Artes Musicales tiene una acreditación de alta calidad expuesto por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2014), además tiene como visión para el año 2021 ser una de las mejores instituciones educativas de Bogotá, como un reconocimiento de más alto nivel académico y formación en valores humanos por medio del desarrollo de competencia.

El perfil del egresado está en correspondencia con la formación musical profesional al capacitar al estudiante de una manera práctica en cada uno de los instrumentos de percusión que forman parte de los ritmos latinoamericanos mediante la audición, lectura, análisis y repertorios propios del instrumento. En Colombia, en el perfil del egresado la asignatura Percusión Latina forma parte de la formación musical profesional, pero también del arte empírico (grupos musicales y orquestas de

música tradicional y/o popular), de la música sinfónica, de la música contemporánea y otros. Todo esto encaminado a lograr una correspondencia entre el perfil del estudiante con la formación de profesionales creativos, con sentido crítico, líderes, autónomos y emprendedores en pro de fortalecer el desarrollo social, económico y cultural de la región. (Guzmán, 2012, p. 1)

El ingreso a esta institución se logra mediante un examen de habilidades musicales básicas que implica un cuestionario escrito que determina habilidades cognitivas requeridas para la carrera, como también un examen práctico de solvencia mínima requerida, según los criterios de exigencia definidos para cada especialidad. En la UDFJC-ASAB la prueba del énfasis determina la especialidad (instrumento y énfasis) de la carrera que abarca 31 opciones, esta prueba tiene un valor del 40% para el cálculo del puntaje final. A esta universidad se presentan alrededor de 400 aspirantes, de los cuales, a partir de estas pruebas solo acceden atendiendo a los mejores puntajes y con un cupo aproximado de 35 estudiantes por semestre.

La Universidad El Bosque es una institución educativa de carácter formal privada, su sede principal se encuentra ubicada en el nororiente de Bogotá. Su compromiso con la sociedad es crear una comunidad educativa integral, que articula las dimensiones biológicas, psicológicas y sociales de la persona ligada a su contexto, lo que le permitió recibir la Acreditación Institucional de Alta Calidad hasta el año 2020, otorgada por el MEN. Cuenta con 31 programas de pregrado, 90 programas de postgrado y 3 cursos preuniversitarios, así como programas de educación continua (cursos, diplomados, seminarios, congresos).

Al finalizar el año 2011 la universidad contaba con 11.951 estudiantes y la procedencia de sus estudiantes es de familias ubicadas en estrato medio y medio alto. No tiene un límite de estudiantes para su ingreso.

Las dos instituciones promulgan la educación de músicas tradicionales y populares. Además, forman parte de las ocho universidades (25%) en Colombia que poseen la asignatura Percusión Latina, y de las cinco de las instituciones que brindan como énfasis el instrumento principal

Percusión Latina en Bogotá lo que determina un 40%.

La población total de estudiantes de la asignatura Percusión Latina en las dos universidades es de 37 estudiantes. Se escoge una muestra intencional de 20 estudiantes cuya característica predominante es ser estudiante de segundo año de la asignatura Percusión Latina.

En general los estudiantes se caracterizan por ser activos, colaboradores, responsables con sus actividades educativas y en ciertos casos colaboran con sus padres en trabajos relacionados con el arte para costear parte de sus estudios. El diagnóstico arrojó que se les debe fortalecer la lectura, la investigación, el liderazgo, la búsqueda de herramientas artísticas en géneros musicales tradicionales, el abordar la creatividad, la composición musical y el gusto por su propia cultura. En otras áreas del conocimiento se muestran interesados en entender conceptos musicales que aborden otras facetas de su instrumento y muchos están al día, enterados de propuestas nuevas musicales de carácter popular.

En el semestre I los estudiantes están llenos de expectativas al enfrentarse a un espacio educativo diferente como lo es la Educación Superior, además es esta la que definirá su perfil profesional para realizar su proyecto de vida. Al visualizar que muchos provienen de diferentes contextos educativos donde interviene la familia, el entorno y la escuela, se crea la necesidad de fortalecer problemas como conceptos básicos de la asignatura, formas de aprendizaje, la asimilación de símbolos y lectoescritura, la manera de responder a determinados referentes musicales, gustos musicales que involucren sentimientos y motivaciones, debido a diferentes procesos educativos musicales los cuales no están estandarizados en el país y por tal motivo todos los aspirantes poseen diferentes niveles.

Por tanto, se hizo un análisis del currículo de la asignatura Percusión Latina a partir de los syllabus en relación con la educación rítmica en las universidades en que se aplicará la estrategia, que aunque poseen perfiles profesionales diferentes, se encontró que los dos primeros años poseen contenidos similares, lo cual dio pie a que, en correspondencia con los contenidos de la asignatura,

se planificara la estrategia de tal manera que estuvieran estrechamente relacionados en el segundo año de la carrera.

Al abordar, en el segundo año las músicas tradicionales y populares de países de Latinoamérica y el Caribe, en el análisis de los syllabus se encontraron varias problemáticas:

- Se aborda escasamente una sensibilización que conlleve a adquirir conocimientos a través del análisis musical, a desarrollar una percepción tanto auditiva, como también vivenciar el ritmo y comparar estilos entre formas de interpretación.
- Insuficientes elementos técnicos sonoros al proveer al estudiante con nuevas herramientas para la interpretación.
- Aunque las instituciones apoyan las culturas de los países Latinoamericanos, es escasa la creación musical desde el conocimiento de su propia cultura.

Al detectar estas insuficiencias en el syllabus, el investigador usó herramientas como son: la encuesta, la observación a clases y la entrevista semiestructurada para detectar el problema.

Se aplicó, además, la prueba pedagógica inicial para indagar el nivel de dominio de las dimensiones e indicadores de la educación rítmica por parte de los estudiantes de la muestra (la descripción de la prueba pedagógica aparece en la página 73 de este informe).

La variable estadística utilizada para medir cada indicador de cada una de las dimensiones de la educación rítmica es una variable dicotómica con las categorías: “positivo” si el estudiante domina el indicador y “negativo” si no lo domina. En total son 20 variables, cuatro para cada dimensión que resulta una para cada indicador. En todos los casos las valoraciones de los resultados se realizarán considerando los valores positivos. Un resumen de los resultados se ilustra en el anexo 9, en el cual se ofrecen los resultados basado en los casos positivos de las pruebas pedagógicas inicial y final para cada dimensión, expresados en una tabla y un gráfico radial. En cada gráfico radial se representa una dimensión, la cual posee cuatro variables, una por indicador.

En el gráfico radial, se representan tantos radios como variables, por tanto, cada gráfico tiene 4

radios. La distancia medida desde el centro del gráfico hasta el punto representado sobre radio que representa un indicador dado, es numéricamente igual a la cantidad de respuestas positivas, de modo que, a mayor separación del centro, mayor es la cantidad de respuestas positivas. En todos los casos, los resultados correspondientes a la prueba pedagógica inicial se han representado con una línea poligonal roja, mientras que los correspondientes a la prueba pedagógica final con una línea poligonal azul.

De este modo solo con una simple observación se puede determinar qué punto está más alejado del centro, si es el rojo o el azul y con esto determinar si hubo retroceso (azul más cerca del centro que el rojo), si se quedó como estaba (un punto sobre el otro) o si hubo avances (azul más alejado del centro que el rojo). En esta sección solo se hará referencia a los resultados iniciales, los resultados finales y la comparación entre ambos se abordará en el epígrafe 3.2.3.

Dimensión sensibilización auditivo-rítmica

Al aplicar la prueba pedagógica inicial se obtuvo que solo seis (6) estudiantes se sienten capaces de realizar el análisis rítmico, a ocho (8) se les facilita realizar el análisis acústico, cuatro (4) pueden hacer el análisis interpretativo y cuatro (4) son capaces de hacer análisis comparativo. Por lo que se puede decir que esta dimensión se encuentra afectada, siendo los análisis interpretativo y comparativo los de más bajos resultados (ver resultados positivos por indicadores en la dimensión sensibilización auditivo-rítmica y gráfico radial de los resultados positivos en la dimensión sensibilización auditivo-rítmica en el anexo 9).

Dimensión mecánica con ayuda de la técnica

Al abordar esta dimensión, 9 estudiantes pueden ejecutar los ejercicios en diferentes velocidades, 6 tienen dominio de las digitaciones, 6 pueden ejecutar con diferentes sonidos y 5 pueden ejecutar con diferentes acentos. En todos los indicadores, menos de la mitad de los estudiantes ofrece respuesta positiva, lo que indica que esta dimensión se encuentra muy afectada.

En el gráfico radial se observa que la distancia desde el centro hasta cualquier punto del polígono

que se intersecta con un radio rojo es menor que 10, esto significa que en todos los indicadores menos de la mitad de la muestra alcanzó resultados positivos (ver resultados positivos por indicadores en la dimensión mecánica con ayuda de la técnica y gráfico radial de los resultados positivos en la dimensión mecánica con ayuda de la técnica en el anexo 9).

Dimensión ejecución e interpretación

En cuanto a esta dimensión, 15 estudiantes son capaces de ejecutar patrones básicos, 10 estudiantes pueden interpretar frases musicales, solo a 4 estudiantes se les facilita ensamblar con otros instrumentos y, también 4 pueden interpretar patrones básicos con variaciones. De modo general, esta dimensión también se encuentra afectada, al ser los indicadores tercero y cuarto los de peores resultados, puesto que estos son los más difíciles de aprender para los estudiantes (ver resultados positivos por indicadores en la dimensión ejecución e interpretación y gráfico radial de los resultados positivos en la dimensión ejecución e interpretación en el anexo 9).

Dimensión lectoescritura

En la dimensión lectoescritura, 8 estudiantes manifiestan que son capaces de transcribir un dictado rítmico, 14 que pueden leer frases rítmicas, 11 pueden aplicar frases a un entorno musical y 8 estudiantes pueden abstraer y ubicar frases en una partitura. De este modo, se evidencia que esta dimensión también se encuentra afectada, siendo el primer y cuarto indicador los de más bajos resultados (ver resultados positivos por indicadores en la dimensión lectoescritura y gráfico radial de los resultados positivos en la dimensión lectoescritura en el anexo 9).

Dimensión creación-improvisación

En cuanto a la dimensión creación-improvisación, 8 estudiantes son capaces de representar motivos rítmicos, 7 pueden crear frases rítmicas al articular motivos rítmicos, 6 pueden modificar motivos rítmicos y solamente 4 pueden aplicar motivos rítmicos para crear frases musicales. En resumen, esta dimensión se encuentra muy afectada en todos sus indicadores, al observarse que en todos los casos menos de la mitad de la muestra alcanza resultados positivos (ver resultados positivos por

indicadores en la dimensión creación e improvisación y gráfico radial de los resultados positivos en la dimensión creación e improvisación en el anexo 9).

3.2.2. Resultados de la etapa de planificación

Para planificar las dimensiones e indicadores junto a cada una de las actividades a ejecutar que faciliten el proceso de la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina en los estudiantes de la carrera Maestro en Música, se tuvieron en cuenta, las condiciones para llevar a vías de hecho las acciones de la etapa, el análisis de los syllabus, sus contenidos, para desarrollar las actividades en correspondencia con los aspectos de la guía didáctica.

Cada clase se diseñó de manera en la cual, se creará y perdurará el interés junto a la motivación de cada estudiante, lo cual conlleva al desarrollo de las actividades a desarrollar en cada una de ellas. Además, se planificaron para involucrar activamente al estudiante durante todo el desarrollo de la estrategia. Se consideró que la educación rítmica es adecuada al contenido y a los objetivos en cuanto a la colaboración para la integridad y el carácter.

Para cada tema se seleccionaron referentes sonoros, los cuales se abordan en cada clase y otros que el estudiante debe consultar y analizar en su trabajo independiente. Además, debe realizar la consulta y el análisis de documentales junto a entrevistas realizadas a temas afines con los abordados en la clase, para tener un diálogo con el profesor y establecer la creación de puntos de vista y la formación de conceptos referentes al contexto donde se desarrolla y la interpretación.

Mediante la transcripción de audios, videos y conciertos en vivo, se construyó una lista de frases rítmicas muy utilizadas en cada género musical por los referentes. Se observó que su utilización con, diferentes posibilidades, aporta a la creación de nuevas frases rítmicas; por lo que se creó una sucesión que se amplía desde lo sencillo a lo complejo, para luego memorizar y poderlas aplicar en un contexto musical, primero con simuladores como loops, luego con pistas y finalmente, en la muestra final que se realiza en grupo.

Durante esta etapa, el estudiante tuvo el papel protagónico en el desarrollo de las actividades que

involucran el aprendizaje, se comenzó a identificar con el curso y lo relacionó en su práctica profesional. La disponibilidad de diversos materiales escritos, sonoros y visuales; motivó el aprendizaje desde la base de su interrelación entre los componentes personales y no personales de la estrategia.

El profesor estableció los espacios para compartir archivos de audio, audiovisuales y aplicaciones; además de recopilar partituras, libros y ejercicios de transcripción. Igualmente, la utilización de la aplicación WhatsApp para realizar consultas y obtener razonamientos, en una relación estudiante-profesor, así como también en grupo. Para la ejecución de las actividades en el trabajo independiente, el profesor encaminó al estudiante a investigar, orientado con un sentido crítico en la búsqueda vía internet de documentales, tutoriales, masterclass y videos instruccionales, así como, la consulta de publicaciones en revistas especializadas e indexadas con el uso de gestores bibliográficos.

Cada estudiante asimiló el contenido a su ritmo al utilizar los materiales y recursos expuestos como medios, en la revisión de la bibliografía utilizada, en la comprensión de los términos técnicos y conceptos interpretativos, que contribuyó a su profundización para realizar las actividades trazadas. Se completaron en su totalidad las lecciones programadas en la estrategia y mediante la observación se desarrollaron nuevos materiales que surgieron del proceso de evolución de ella. Los contenidos presentados en las lecciones estuvieron adecuadamente estructurados y claros, en los cuales se presentó una concordancia entre la teoría y la práctica de la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina.

Varios de los estudiantes socializaron sus logros mediante la utilización de redes sociales o en aplicaciones de diferentes medios de comunicación, entre ellas Facebook, WhatsApp, Instagram y YouTube. La cual se convirtió en herramienta de retroalimentación y análisis crítico al observar los comentarios para impulsar, modificar o eliminar determinado contenido en la estrategia.

3.2.3. Resultados de la etapa de implementación

En esta etapa se consideran los resultados de la implementación de la estrategia didáctica en correspondencia con el criterio de coherencia entre sus etapas, en el año lectivo 2018 y 2019; se describe el contexto en el cual se implementa la estrategia didáctica, las actividades relacionadas con la misma y los efectos que emergieron de su puesta en práctica.

A partir del año 2016 se realizaron estudios relacionados con la utilización de métodos teóricos y empíricos que respondían al problema científico en el plano teórico y práctico, lo que garantizó que la estrategia didáctica fuera aplicable y que se pudiera adaptar a las necesidades de cualquier contexto universitario. La implementación se efectuó a la matrícula del curso escolar 2018-I y 2019-II en la UDFJC-ASAB y en la Universidad El Bosque en la ciudad de Bogotá, en estudiantes de segundo año de la carrera Maestro en Música del instrumento principal: Percusión Latina.

En el año lectivo 2018 se realizó la implementación de la estrategia con un grupo escolar conformado por 20 estudiantes con edades entre 18 y 20 años; se empleó el método de observación participante, mediante el cual el investigador recolectaba información mientras se implicaba en los acontecimientos que observaba en el aula, esta observación se respaldó mediante la técnica de registro anecdótico, que en acuerdo con Rodríguez et al. (2008), exponen que esta técnica de recolección de información permite conservar momentos significativos de la clase, a la vez que ofrece una descripción e interpretación de lo observado. Para esto se recurrió a medios tecnológicos como fotografías, grabaciones en audio y video que posteriormente tuvieron un proceso de edición, transcripción y permitieron registrar la realidad analizada.

La guía para el registro anecdótico se presenta en el anexo 10, mediante esta indagación, el investigador pudo registrar un seguimiento a los estudiantes a partir de algunas de sus manifestaciones como gestos, actitudes y palabras, que dejaban ver rasgos del proceso de sensibilidad, apropiación y desarrollo, así como de la asimilación de los contenidos, intereses y dificultades que se iban presentando.

Los gestos que se tuvieron en cuenta, como evidencia de la sensibilización, en el transcurso de las clases fueron los referidos a las expresiones faciales de admiración y felicidad. Se registró si aparecía admiración al buscar en el referente sonoro los elementos que el profesor le indicó, y felicidad, al encontrar el pulso y al poder ejecutar los patrones básicos sobre el referente sonoro.

Se tuvieron en cuenta, además, los gestos de sensibilización a través del análisis y los movimientos técnicos aplicados a la ejecución de patrones básicos que coadyuvan a la interpretación instrumental, demostrados en realizar movimientos al llevar el ritmo correctamente, al llevar el compás, los movimientos con los brazos que representan acentuaciones y marcar el pulso con manos o pies, así como también realizar los patrones en sus piernas al escuchar el referente sonoro.

Los gestos que se tomaron en cuenta, como evidencia de la apropiación son: la felicidad expresada en sus rostros al realizar las subdivisiones del ritmo con las manos o al hacer los patrones básicos en sus piernas y al trasponerlos en el instrumento.

Los gestos que demostraron un desarrollo se reflejaron en: satisfacción, al poner en práctica la interpretación y al aplicar las frases rítmicas creadas por los estudiantes; de igual manera, su gesto de seguridad y concentración al ejecutar los patrones básicos, realizar correctamente los ejercicios de lectura (dimensión lectoescritura) y al apropiarse del contenido de los ejercicios técnicos (dimensión mecánica con ayuda de la técnica).

Los estudiantes expresaron actitudes que insinuaron su sensibilidad al erguir y cambiar su postura corporal en el momento de atención y análisis; su apropiación mediante la actitud positiva al demostrar: llegar a tiempo a sus clases, presentar los contenidos realizados en la clase anterior; y el desarrollo que se manifestó en el interés por aprender más al indagar otros referentes sonoros, realizar la búsqueda y el análisis de documentales que se dejaron como consulta.

En el caso de palabras, se tuvieron en cuenta en expresiones utilizadas como parte de las proposiciones de sensibilización tales como: “me causa dificultad, pero...”; “¡sí, ya la escucho!”, “¡la

encontré!”. Para el caso de la apropiación, en: “me parece interesante, porque...”, “me gusta para...” “voy a intentarlo con otro referente, ya que...”, “lo mismo ocurre cuando...”, “este ejemplo es muy similar a...”. Expresiones de desarrollo, en: “sugiero que también...”, “además, se podría utilizarlo en...”, “ahora comprendo mejor, ya que...”, “y en el caso que...”, “acerca del tema visto en la anterior clase, encontré otro ejemplo más...”, “el tema visto me fue muy útil, ya que...”; entre otros.

El desarrollo se manifestó en detalles que brotaron e hicieron tangible el visualizar el progreso y son evidencia de que el estudiante está aprendiendo, como por ejemplo al realizar los procedimientos, ejecutar correctamente lo que el profesor le orientó, al visualizarse que a medida que el estudiante puede desenvolverse mejor con el dominio de las dimensiones, era menor el tiempo que utilizaba para el ensamble con las pistas. Además, se propició el punto de vista autoélico, en el cual cada uno se dio cuenta de sus progresos. Todas las manifestaciones abordadas en cada clase fueron cuidadosamente ubicadas en la guía para el registro anecdótico y tiene correspondencia directa con el proceso y las dimensiones e indicadores.

La estrategia está enunciada en el capítulo 2 de manera general para que resulte válida al ser aplicada en cualquier semestre en que se imparte la asignatura Percusión Latina en la carrera de Maestro en Música. Para esta intervención práctica fue necesario configurar los componentes no personales para el caso específico del segundo año.

En concordancia con lo anterior, la estrategia posee dos partes, cada una corresponde con un semestre del año académico. Ambas tienen como objetivo dominar los elementos rítmicos propios de dos géneros musicales latinoamericanos: el bullerengue senta'o y el guaguancó; además que aportan recursos tímbricos, interpretativos y creativos, que diferencian a estos dos géneros musicales. Estos hacen parte de las músicas tradicionales de Latinoamérica y el Caribe, así como también son parte del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad.

El contenido de la estrategia didáctica tiene una duración de un año y consta de dos partes, la primera se tituló “El bullerengue y sus frases rítmicas de la música tradicional colombiana”, la cual

se implementó en el primer semestre del curso escolar 2018. La segunda parte se denominó “El quinto y su relación con la clave”, su implementación fue el complemento de la primera parte.

Al finalizar la implementación de la estrategia se procedió a realizar la prueba pedagógica final, con un objetivo similar a la inicial, pero con contenidos correspondientes a los instrumentos tambor alegre y el quinto. A continuación, se comparan los resultados obtenidos en las pruebas pedagógicas inicial y final, este análisis se complementa con las tablas y gráficos radial por dimensión, recogidos en el anexo 9.

Dimensión sensibilización auditivo-rítmica

En cuanto a esta dimensión, en el análisis rítmico 18 estudiantes obtienen resultados positivos, de modo que hay un incremento en 12 estudiantes respecto al estado inicial. En el análisis acústico, se ubican 20 estudiantes que pueden realizarlo (el total de la muestra), lo que representa 12 estudiantes más que al inicio. En el análisis interpretativo aumentó hasta 18, 14 más que al inicio. Por último, 17 estudiantes pueden hacer el análisis comparativo por lo que aumentó en 13.

De forma general se puede decir que en esta dimensión hubo avances positivos pues en cada uno de los indicadores se obtuvieron mejores resultados al final que al inicio. En el gráfico radial se observa que el polígono azul está mucho más alejado del centro que el rojo, lo que ilustra que en todos los indicadores hubo avances (ver resultados positivos por indicadores en la dimensión sensibilización auditivo-rítmica y gráfico radial de los resultados positivos en la dimensión sensibilización auditivo-rítmica en el anexo 9).

Dimensión mecánica con ayuda de la técnica

En esta dimensión también se experimentaron avances, 20 estudiantes pueden ejecutar en diferentes velocidades (el total de la muestra), 17 tienen dominio de las digitaciones lo que representa 11 estudiantes más que al inicio, 16 pueden ejecutar con diferentes sonidos de modo que aumenta en 10 la cantidad inicial y, por último, 15 pueden ejecutar con diferente acento, 10 más que al inicio. En el gráfico radial se observa que el polígono azul está más alejado del centro lo que

ilustra los avances alcanzados (ver resultados positivos por indicadores en la dimensión mecánica con ayuda de la técnica y gráfico radial de los resultados positivos en la dimensión mecánica con ayuda de la técnica en el anexo 9).

Dimensión ejecución e interpretación

Acerca de esta dimensión, 19 estudiantes son capaces de ejecutar patrones básicos, cuatro más que al inicio. En la interpretación de frases musicales 20 estudiantes pueden hacerlo sin dificultades (el total de la muestra), 10 más que al inicio. A 17 estudiantes se les facilita ensamblar con otros instrumentos lo que representa una diferencia de 13 con el inicio, y, por último, 18 estudiantes pueden interpretar patrones básicos con variaciones, dando una diferencia de 14 con el inicio. De modo general, en esta dimensión se obtienen avances, puesto que en todos los indicadores se obtienen resultados positivos casi para el total de la muestra (ver resultados positivos por indicadores en la dimensión ejecución e interpretación y gráfico radial de los resultados positivos en la dimensión ejecución e interpretación en el anexo 9).

Dimensión lectoescritura

En la dimensión lectoescritura, 19 estudiantes pueden transcribir un dictado rítmico (11 más que al inicio) y esta misma cantidad puede leer frases musicales, lo que representa una diferencia de 5 con el inicio; 18 pueden aplicar frases a un entorno musical (7 más que al inicio) y 15 estudiantes pueden abstraer y ubicar frases en una partitura, también 7 más que al inicio. En resumen, en esta dimensión también se observan avances muy alentadores, aunque se considera que el indicador abstracción de frases rítmicas y ubicación en partitura debe continuarse trabajando por cuanto 5 estudiantes aun no experimentan avances (ver resultados positivos por indicadores en la dimensión lectoescritura y su gráfico radial de los resultados positivos en el anexo 9).

Dimensión creación-improvisación

En cuanto a la dimensión creación improvisación, 19 estudiantes son capaces de representar motivos rítmicos, lo que representa 11 más que al inicio, 19 pueden crear frases rítmicas al articular

motivos rítmicos, es decir 12 más que al inicio, 16 pueden modificar motivos rítmicos lo que representa una diferencia de 10 más que al inicio y 18 pueden aplicar motivos rítmicos para crear frases musicales que constituyen 14 más que al inicio. En resumen, en esta dimensión se obtuvieron grandes avances, lo cual se puede apreciar en el anexo 9 en los resultados positivos por indicadores en la dimensión creación e improvisación y gráfico radial de los resultados positivos en la dimensión creación e improvisación.

3.2.4. Resultados de la etapa de evaluación

La evaluación de los estudiantes como resultado de la estrategia aplicada, se realizó mediante los registros anecdóticos, fotográficos, sonoro-musicales y de videos realizados por el profesor durante las clases.

- Registros anecdóticos

Para esta investigación se contó con la supervisión de un par académico, persona idónea con profundo conocimiento de la situación problémica, en este caso de la educación rítmica y la asignatura Percusión Latina, alta trayectoria en la Educación Musical en el nivel superior, profesor de la misma asignatura en otras instituciones educativas, además un profesional que posee un alto grado científico y una gran experiencia práctica como instrumentista.

Se recolectaron los aspectos positivos y negativos mediante las expresiones, gestos y palabras de los diversos momentos que incidían las dimensiones e indicadores de la estrategia didáctica, que formaron parte de los resultados de cada una de las actividades. Se observaron siete clases correspondientes a cada semestre de la asignatura Percusión Latina en la UDFJC-ASAB e igualmente en la Universidad El Bosque en la ciudad de Bogotá. El objetivo de este análisis consistió en comprobar si las clases y acciones desarrolladas en ellas por el profesor que implementaba la estrategia, contribuían a la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina para los estudiantes de la Carrera Maestro en Música.

Se logró la comprensión objetiva de la realidad al recoger la información de las dimensiones y sus

indicadores planteadas en la guía, las cuales incluían la orientación hacia el vivenciar la música a partir del análisis de un referente sonoro en la cual se utiliza la dimensión auditivo-rítmica con el análisis rítmico al especificar el la métrica, el pulso y subdivisiones; el análisis acústico al reconocer los instrumentos presentes en los referentes; el análisis interpretativo al definir el género musical; y el análisis comparativo de estilos interpretativos al encontrar características que difieren de otros artistas.

El resolver los ejercicios de manera individual desde la dimensión mecánica con ayuda de la técnica se refleja con movimientos de las manos que involucran la ejecución en diferentes velocidades de ejercicios que aportan a la interpretación. Asimismo, el dominio de digitaciones y la búsqueda de otras opciones con la ejecución con diferentes sonidos y acentos. Se tuvieron en cuenta los movimientos que realiza el estudiante y demuestran la aprehensión de las dimensiones, que en determinados momentos utiliza la percusión corporal, los cuales se concretan en la ejecución e interpretación desde la ejecución de patrones básicos solos o con variaciones, interpretación de frases musicales y el ensamble con otros instrumentos en la práctica.

Se crean situaciones que conlleven a la resolución de problemas prácticos de manera individual en los cuales utiliza la transcripción de patrones, variaciones, como también al crear ejercicios técnicos, en este caso se manifiesta la dimensión lectoescritura con los indicadores transcripción de dictados rítmicos, lectura de frases rítmicas, aplicación de frases rítmicas a un entorno musical, abstracción frases rítmicas y ubicación en partitura.

La actitud positiva del estudiante al compartir y analizar en clase ejemplos que aportan a la imaginación se exteriorizan en la dimensión creación-improvisación desde la representación de motivos rítmicos, y su unión da pie a la creación de frases rítmicas al articular motivos rítmicos, asimismo al apropiarse se procede a la modificación de motivos rítmicos, y la puesta en escena con la aplicación de motivos rítmicos para crear frases musicales.

Se registraron actitudes y gestos observados que indican el vivenciar la música, movimientos que

realiza el estudiante al escuchar el referente sonoro, a qué palabras acude el estudiante al resolver algún problema, si el estudiante intenta resolver los ejercicios de manera individual, si el estudiante lleva a clase otros ejemplos para compartir y analizarlos junto al profesor, qué dificultad presenta el estudiante y en qué dimensión, cantidad de tiempo en resolver determinado problema.

Se pudo constatar adecuadamente el nivel de partida, mediante la creación de las condiciones necesarias para la introducción de los nuevos conocimientos (educación rítmica en la asignatura Percusión Latina). En las clases registradas, se les presentó a los estudiantes una audición que los sitúan en condiciones de percibir las interpretaciones musicales y actividades prácticas basadas en las relaciones entre los saberes anteriores y el nuevo saber en la educación rítmica articulado con los contenidos de la asignatura Percusión Latina.

En general, se estableció una relación entre los elementos constitutivos de la educación rítmica y las actividades o contenidos del syllabus, al brindar una explicación de por qué es necesario el estudio de estos elementos más allá de la propia música en la búsqueda de los conceptos musicales para llegar a la explicación y demostración de cada una de las cualidades básicas del ritmo; se destacan las acciones centradas en las dimensiones y sus interrelaciones para el tratamiento del mismo.

El par valoró en profundidad de los temas vistos en clases desde cada estudiante y llegó a conclusiones referidas a que hay receptibilidad en los mismos; se evidencia una secuencia con los elementos básicos de la música; son actividades con una correcta secuencia lógica; se valoró con los estudiantes que ésta puede ser utilizada para el tratamiento de otros conceptos de la educación rítmica; se observó la relación cognitiva con las actividades que se establecen con la educación rítmica.

- Registros fotográficos, sonoro-musicales y de videos

Se recolectaron diversas fotografías, audios y videos de los diferentes momentos en que se trabajaron las dimensiones e indicadores de la estrategia didáctica, que formaron parte de la exploración de resultados en cada una de las actividades, en este análisis integrador se trató de

ilustrar la manera real para su comprensión (ver anexo 11).

Los registros se evalúan a partir del significado y el verdadero dato, es decir que la magnitud de un dato real, está dada por el nivel del significado que este presenta en un contexto social y que es necesario conocerlo para interpretarlo. Así, el proceso de recolección de registros permitió un esfuerzo notable del investigador por acrecentar los niveles de validez y de confiabilidad de los resultados de la investigación. En estos se plasmaron cada uno de los momentos, actividades, medios, recursos y esfuerzos por llegar al estado deseado.

- Análisis de los registros anecdóticos en su vínculo con los registros fotográficos

De acuerdo con los registros anecdóticos y fotográficos relacionados con los diferentes medios expresivos de las dimensiones e indicadores de la estrategia, se arribó a las siguientes conclusiones:

- La vivencia de las actividades rítmicas generó atención por parte de los estudiantes, al mejorar el análisis y la aprehensión de los contenidos en el salón de clases.
- El profesor, logró un espacio acogedor, familiar, cordial, ordenado y estimulante para el estudiante lo que hizo de este un espacio menos tenso, menos estricto, alegre y coherente.
- La actitud de cooperación entre los compañeros/as mejoró visiblemente.
- Se desarrolló un sentido de competencia sana, usada con una frecuencia discreta y prudente que fomentó un sentido de autosuperación en cada uno de los estudiantes.
- Se reflejó un adecuado manejo de la asertividad, la cual fue necesaria para su autoafirmación y para el dominio de las situaciones en la educación rítmica.
- Se exaltaron y potencializaron las actitudes rítmicas positivas en cada uno de los estudiantes.
- Se estimuló el desarrollo de los sentidos auditivos y rítmicos.
- Se observó el seguimiento a cada uno de las dimensiones que permitieron al estudiante adquirir la educación rítmica en la asignatura y la eficacia a la hora de resolver una

indicación.

- Se observó el disfrute y goce de los estudiantes en cada una de las actividades en el aula.
- Se despertó la curiosidad por parte de los estudiantes, lo que permitió que fijaran su atención en algo que deseaban ejecutar, su actitud de respeto, tan necesaria para lograr los objetivos propuestos, fue primordial en esta estrategia: la concentración y disposición.

Finalmente, se constató la motivación de los estudiantes que realizaron los ejercicios propuestos y se destacaron los progresos que obtuvieron en cada sesión. Se apreció la flexibilidad que posibilitó incorporar acciones, de acuerdo con las necesidades del profesor y los estudiantes, derivadas de la práctica en el aula.

Conclusiones del capítulo 3

Los resultados cuantitativos y cualitativos de la aplicación de la estrategia didáctica, son los deseados y esperados, pues se observó avance en el desarrollo de la educación rítmica en los estudiantes de la asignatura Percusión Latina, que formaron parte de la muestra de la investigación. Los referentes filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos y didácticos asumidos, de conjunto con los métodos de investigación aplicados, permitieron realizar un proceso en el cual se combinó la teoría y la práctica, relativas a la formación musical y a este tipo de educación.

Una estrategia didáctica dirigida a la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina en su vínculo con los elementos constitutivos de la música debe estar centrada en las dimensiones e indicadores: sensibilización auditivo-rítmica, mecánica con ayuda de la técnica, ejecución e interpretación, lectoescritura y creación-improvisación, y sus interrelaciones.

Esta educación debe combinar con elementos para la vida práctica del estudiante, que responden a objetivos generales de formación. La estrategia didáctica se presentó en un sistema por su estructura, su organización y su funcionamiento, además respondió a las necesidades actuales del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Musical especializada.

El análisis cualitativo de los resultados permitió confirmar las potencialidades transformadoras de la

estrategia implementada. De forma general se produjo una comprensión por parte de los estudiantes de la necesidad de la apropiación de sus elementos para mejorar cognitivamente la educación rítmica, lo que constituye uno de los pilares fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Percusión Latina.

El procesamiento de los resultados, permitió corroborar la idea a defender de la investigación. La evaluación se realizó sistemáticamente, de conjunto a la aplicación de la estrategia, demostró el cumplimiento del objetivo general previsto.

La implementación de la estrategia didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Percusión Latina contribuyó al desarrollo de la educación rítmica en los estudiantes, comprendidos en la muestra. Se corroboraron transformaciones positivas en las dimensiones e indicadores y en las esferas cognitiva, afectiva y comportamental, lo que permitió constatar las potencialidades rítmicas en los mismos.

CONCLUSIONES

1. La educación rítmica en la asignatura Percusión Latina, tanto en el plano internacional como en Colombia, es un proceso complejo, no suficientemente estudiado en el plano educativo como parte de una Educación Musical especializada; por tal razón, este proceso deriva en la determinación de dimensiones e indicadores para su perfeccionamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de dicha asignatura.
2. Los resultados del diagnóstico del estado actual de la educación rítmica de la Percusión Latina en la carrera Maestro en Música, permitió reconocer insuficiencias en la práctica educativa, relegando la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina, sin tener en cuenta las posibilidades básicas musicales que deben favorecer la formación integral de los estudiantes de la carrera en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. La estrategia didáctica para la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina en la carrera Maestro en Música, se fundamentó desde la filosofía, la sociología la psicología, la pedagogía y la didáctica. Se estructuró en cuatro etapas: diagnóstico, planificación, implementación y evaluación, y en la misma se configuraron las dimensiones e indicadores.
4. Se valoró la estrategia didáctica propuesta a través del método de preferencia. Se realizaron dos rondas, en las cuales los expertos valoraron los diferentes aspectos de esta, para la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina en la carrera Maestro en Música. Los resultados y las sugerencias de los expertos fueron considerados para la versión definitiva de la propuesta.
5. Los resultados obtenidos con la aplicación de la estrategia didáctica demostraron que es un recurso para perfeccionar la formación de los estudiantes de la carrera Maestro en Música, desde la asignatura Percusión Latina, al revelar la caracterización de las dimensiones e indicadores, así como en sus interrelaciones, que propició la transformación de los estudiantes en su desempeño profesional.

RECOMENDACIONES

Al concluir la investigación se abre una serie de interrogantes que incita a continuar trabajando en la introducción de estos resultados, con las adecuaciones correspondientes, en la práctica educativa y el comienzo de nuevas líneas de investigación.

En tal sentido, se recomienda:

1. Continuar implementando la estrategia didáctica para la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina en la carrera Maestro en Música.
2. Socializar los resultados de la investigación en otros espacios de la actividad científico-educacional, para promover la difusión y puesta en práctica de la estrategia a través de talleres, seminarios y eventos afines, para obtener el efecto multiplicador de esta experiencia, a partir de tener en cuenta los diagnósticos determinados.
3. Se proponen otras líneas de investigación en torno a las relaciones de los demás componentes de la Educación Musical: educación auditiva, expresión corporal, vocal, improvisación-creación y la lectoescritura, en el desarrollo de potencialidades que brinda el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Musical especializada, a tener en cuenta en la formación de otras especialidades musicales afines.
4. Evaluar la posibilidad de aplicar esta estrategia didáctica, con las adecuaciones pertinentes, en otras asignaturas de la formación musical profesional, así como en diferentes instituciones educativas que trabajen la Educación Musical.

BIBLIOGRAFÍA

1. Addine, F., Recarey, S., Fuxá, M. y Fernández, S. (Ed. 2007). *Didáctica. Teoría y Práctica*. Ed. Pueblo y Educación.
2. Aguilera, M. (2012). *La Educación Musical y la Expresión Corporal en el desempeño profesional pedagógico de las educadoras de Preescolar*. [Tesis Doctoral. Universidad de las Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona"] [Archivo PDF].
3. Álamos-Gómez, J. y Tejada, J. (2020). Interrelaciones entre acción y cognición. Aportaciones de la neurociencia a la educación rítmico-musical. *Opus*, v. 26 n. 2, p. 1-21, maio/ago. 2020.
<http://dx.doi.org/10.20504/opus2020b2606>
4. Alén, O. (2006). *El pensamiento Musicológico*. Ed. Letras Cubanas.
5. Álvarez, C. (1996). *Hacia una escuela de excelencia*. Ed. Academia.
6. Álvarez, C. (1999). *La escuela en la vida. Didáctica de la Educación*. Ed. Pueblo y Educación.
7. Álvarez, L., Martínez, M., Parra, I., Addine, F., Sierra, R., Gutiérrez, M., García, I. y Calzado, D. (2015). *Didáctica de la Pedagogía y la Psicología*. Ed. Pueblo y Educación.
8. Álvarez de Eulate, C. (1999). Una experiencia de formación docente en la Universidad de Deusto. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 2(1).
https://www.researchgate.net/publication/28239926_Una_experiencia_de_formacion_docente_en_la_Universidad_de_Deusto
9. Aragú, D. (1995). *Los instrumentos de percusión. Su historia y su técnica*. Ed. Música Mundana Maqueda S.L.
10. Arguedas-Quesada, C. (2015). Educación musical, desarrollo infantil y enfoque de derechos humanos: Una reseña bibliográfica. *Educación*, vol. 39. Universidad de Costa Rica.
<https://www.redalyc.org/pdf/440/44039322005.pdf>

11. Arom, S. (2004). *African polyphony & polyrhythm, musical structure and methodology*. Traducido del Francés por: Thom, M., Tuckett, B. y Boyd, R. Ed. Cambridge University Press.
12. Asprilla, L. (2015). *Educación en la Música: Una aproximación crítica al Talento y la Educación Musical*.
<http://dx.doi.org/10.14201/aula2015216383>
13. Atkinson, M. (2000). *The UnReel Drum Book*. Ed. Warner Bros.
14. Azcurra, C. (2019). *Aportes potenciales de la Eurytmia de Steiner a la práctica musical, a la luz de la cognición musical corporeizada*. [Tesis de Maestría en Psicología de la Música Facultad de Bellas Artes Universidad Nacional de La Plata]. [Archivo PDF].
15. Bachmann, M. (1996). *La Rítmica Jaques-Dalcroze: su aplicación a los niños de edad preescolar (y escolar)*. Conferencia Congreso Internacional de la Educación Preescolar. Atenas.
<http://jaquesdalcroze.com/wp-content/uploads/2015/05/articulo-MarieLaureBachmann.pdf>
16. Bachmann, M. (1998). *La Rítmica Jacques-Dalcroze. Una educación por la música y para la música*. Ediciones Pirámide.
17. Berroa, I. (1999). *Groovin' In Clave*. Ed. PlayinTime Productions, Inc.
18. Betés, T. (2000). *Fundamentos de Musicoterapia*. Ed. Morata.
19. Branly, J. (2004). *The new method for Afro-Cuban drumming*. Ed. Hudson Music.
20. Bringas-Linares, J. y Carbonell-Pérez, J. (2010). Contribución al concepto de dirección educacional. *Varona, Revista científico-metodológica*, n. 51, pp. 11-21.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360635569003>
21. Brufal, J. D. (2013). Los principales métodos activos de educación musical en primaria: diferentes enfoques, particularidades y directrices básicas para el trabajo en el aula. *Artseduca*, 7, 6-22.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4339750>

22. Buela, L. (2019). Los componentes de la educación musical. Varona. *Revista Científico-Metodológica* No 69.
<http://scielo.sld.cu/pdf/vrcm/n69/1992-8238-vrcm-69-e22.pdf>
23. Cano, C. (2015). *Como iniciar una banda infantil. Guía Método colectivo. Guía del estudiante Percusión*. Ed. Imprenta Salesiana del Niño Jesús.
24. Cánovas, L. y Chávez, J. (2002). *Problemas contemporáneos de la Pedagogía en América Latina*. En Compendio de pedagogía (Colectivo de autores). Ed. ICCP
25. Cardona, D. y Sánchez, J. (2010). Indicadores Básicos para Evaluar en Proceso de Aprendizaje en Estudiantes de Educación a Distancia en Ambiente e-learning. *Formación Universitaria*. Vol. 3(6), 15-32.
[doi: 10.4067/S0718-50062010000600004](https://doi.org/10.4067/S0718-50062010000600004)
26. Carpentier, A. (2012). *La música en Cuba. Temas de la lira y del bongó*. Ed. Museo de la Música.
27. Casanova, O. (2016). Percusión en el aula. *Eufonía. Didáctica de la música*. núm. 68. Julio. p.63.
<https://core.ac.uk/download/pdf/289983857.pdf>
28. Castillo, F. (2018). *Encuentro sobre músicas populares y tradicionales en la educación universitaria*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Artes ASAB.
<https://es.scribd.com/document/394420898/Libro-Encuentro-de-Musica-Populares>
29. Carrillo, C. y Vilar, M. (2009). El conjunto instrumental Orff como dinamizador de la motivación en alumnos de Educación Secundaria. *Revista Electrónica: Lista Europea de Música en la Educación (LEEME)*.
https://www.researchgate.net/publication/268977964_El_conjunto_instrumental_Orff_como_dinamizador_de_la_motivacion_en_alumnos_de_Educacion_Secundaria

30. Centro Regional para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de América Latina (2013). *Salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial de los Afrodescendientes en América Latina*. UNESCO.
http://crespial.org/wp-content/uploads/2020/12/Planes_salvaguardia_pci_america_latina.pdf
31. Cerezal, J y Fiallo, J. (2009). *Los métodos científicos en las investigaciones pedagógicas* [Archivo PDF].
32. Chabán, R. (2009). *Método de Percusión Cubana. Lectura y Simbología*. Ed. Adagio.
33. Chaffee, G. (1976). *Patterns 1. Rhythm & Meter Patterns. Contains: Odd Rhythms, Mixed Meters, Metric Modulation, Polyrhythms*. Ed. Sandy Feldstein.
34. Chamorro, C. y Ramírez, J. (2015). *Influencia de la aplicación de las metodologías Kodály y Martenot en la enseñanza del solfeo en el grado 2º de básica primaria en el conservatorio de Ibagué, Institución Educativa Técnica Musical Amina Melendro de Pulecio*. [Tesis de Maestría. Facultad de Ciencias de la Educación Universidad del Tolima]. [Archivo PDF].
35. Chapin, J. (2009). *Advanced techniques for the modern drummer. Vol.1. Coordinated independence as applied to Jazz and Be-Bop*. (1ra edición 1948). Ed. Alfred Publishing Co.
36. Chávez, J., Deler. G. y Suárez, A. (2009). *Principales corrientes y tendencias a inicios del siglo XXI de la pedagogía y la didáctica*. Ed. Pueblo y Educación.
37. Chávez, J.; Fundora,R.; y Pérez, L. (2011). *Filosofía de la Educación*. Ed. Pueblo y Educación.
38. Chávez, J.; Suárez, A. y Permuy, L. (2005). *Acercamiento Necesario a la Pedagogía General*. Ed. Pueblo y Educación.

39. Chou; López; Rodríguez; y Domínguez (2018). Los métodos activos de enseñanza en la Educación Superior: la clave de la motivación en clases. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(1), 119-126.
<http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA>
40. Chust, M. (2015). *Propuesta didáctica: La percusión y los conjuntos instrumentales en la educación primaria*. [Tesis de final de grado, Universitat Jaume].
http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/159215/TFG_2015_ChustTorresManel.pdf?sequence=1&isAllowed=y
41. Cohen, M. (1974). *Understanding Latin Rhythms*. Ed. Latin Percussion, Inc.
42. Congreso de Colombia (1992). *Ley 30 de diciembre de 1992. Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*.
https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf
43. Congreso de Colombia (1994). *Ley General de Educación ley 115 Febrero 8 de 1994*.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
44. Constitución Política de Colombia (1991).
<http://www.corteconstitucional.gov.co/Inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>
45. Cook, G. (2019). *Teaching Percussion, Enhanced, Spiral bound Version*. Ed. 3rd. Cengage Learning.
<https://books.google.com.co/books?id=U69EDwAAQBAJ&pg=PA325&lpg=PA325&dq=#v=onepage&q&f=false>
46. Cortés, R. y Reyes, Y. (2016). El uso de la herramienta syllabus en la planeación docente de las asignaturas de la Licenciatura en música de la UAEH. *Educación musical universitaria: filosofía y estrategias curriculares*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

https://www.researchgate.net/publication/319914680_Educacion_musical_universitaria_Filosofia_y_estrategias_curriculares http://www.uaamxdireccionesdgdveditorialdocseducacion_musical_universitariapdf

47. Conferencia Regional de Educación Superior (2018). *Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. UNESCO.
<https://www.iesalc.unesco.org/2019/02/20/declaracion-final-de-la-iii-conferencia-regional-de-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe-cres-2018/>
48. Crespo, T. (2007). *Respuestas a 16 preguntas sobre el empleo de expertos en la investigación pedagógica*. Ed. San Marcos.
49. Crespo, T. y Aguilasoch, D. (2009). *El empleo del EXCEL para el procesamiento de criterios de expertos utilizando el método Delphy*. [Archivo PDF].
50. Cruz, T. (2004). *Conga método Vol. 1, 2 y 3*. Ed. Mel Bay.
51. De Armas, N. y Valle, A. (2011). *Resultados científicos en la investigación educativa*. Ed. Pueblo y Educación.
52. De Gainza, V. (1983). *La improvisación musical*. Ed. Ricordi.
53. De Gainza, V. (2002). *La Educación Musical Superior en Latinoamérica y Europa latina durante el siglo XX. Realidad y perspectivas*. En *Pedagogía musical Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Ed. Lumen.
54. De Gainza, V. (2003). *La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas*. Conferencia pronunciada el 23 de agosto de 2003. Seminario permanente de investigación de la Maestría en Educación de la UdeSA.
<https://docplayer.es/10190426-La-educacion-musical-entre-dos-siglos-del-modelo-metodologico-a-los-nuevos-paradigmas-dra-violeta-gainza.html>
55. De Gainza, V. (2010). *Temas y problemáticas de la educación musical en la actualidad*. Ed. Universidad de Salamanca.

56. De Gainza, V. (2011). *Educación musical siglo XXI. Problemáticas Contemporáneas*.
Revista da ABEM. V.19 N.25 pp.11-18.
<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/186>
57. Díaz, J. (2009). *The Afro-Cuban Handbook*. Ed. Paws Books.
58. Díaz, M. (1999). *Angamanía*. Ed. Music In Motion.
59. Díaz, R., Chelala, Z., y Torres, Y. (2015). *Lecturas de Educación Musical y su Didáctica*. Ed. Pueblo y Educación.
60. Díaz, M. y Giráldez, A. (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical, una selección de autores relevantes*. Ed. GRAO.
61. Díaz, P. (1983). *Método de percusión afro-latina tomo 1*. Ed. Antonio Bosch Editores.
62. Domínguez, I. (2006). *Hacia la orientación de la escritura a través de un modelo didáctico*.
<https://www.redalyc.org/pdf/3606/360635561012.pdf>
63. Duque, A. (2016). *A mano limpia. Estudio de percusión tradicional*. Ed. Instituto Departamental de Bellas Artes.
64. Duque, A., Sánchez, H. y Tascón, H. (2009). *¡Qué te pasa Vo! Canto de piel, semilla y chonta. Cartilla de iniciación musical*. Plan Nacional de Música para la Convivencia. República de Colombia. Ministerio de Cultura. [Archivo PDF].
65. Eli, V. y Gómez, Z. (2009). *Haciendo música cubana*. Ed. Félix Varela.
66. Esquivel, N. (2009). Orff Schulwerk o escuela Orff. Un acercamiento a la visión holística de la educación y al lenguaje de la creatividad. *La Retreta*.
<https://es.scribd.com/document/61334809/orff>
67. Estévez, M. y Rojas, L. (2017). La Educación Artística en la educación inicial. Un requerimiento de la formación del profesional. *Universidad y Sociedad*, 9(4), 114-119.
<http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>

68. Estévez, P., Sánchez, P., Frómeta, C., Velázquez, V. (2011). *Educación Estética y Educación Artística: Realidades y Desafíos. Curso 2*. Ed. Educación Cubana.
69. Fernández, B. y García, J. (2015). De la Psicología de la Música a la Cognición Musical: Historia de una disciplina ausente en los conservatorios. *Artseduca*, núm.10.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5443243>
70. Ferreira, M. (2010). *A leitura à primeira vista e o ensino de piano. Mestrado em Música*. Universidade Estadual Paulista (UNESP). Instituto de Artes.
<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/95153>
71. Forcada, D. (2000). *Método de percusión Afro-latina*. Ed. Nueva Carish.
72. Forgas, R. (1973). *Percepción. Proceso básico en el desarrollo cognoscitivo*. Ed. Trillas.
73. Frega, A., Moratal, M. y Espinosa, S. (2003). *Planteamiento en educación musical*. Ed. Biblioteca Virtual Universal.
<https://www.biblioteca.org.ar/libros/8210.pdf>
74. Frega, A. (2007). *Educación en creatividad*. Ed. Academia Nacional de Educación.
75. Frega, A. (2009). Creatividad y Educación Musical. *Revista Creatividad y Sociedad*. N.13.
https://www.academia.edu/25817448/Ana_Luc%C3%ADa_Frega_Creatividad_y_Educaci%C3%B3n_Musical_Creatividad_y_Educaci%C3%B3n_Musical
76. Fuentes, O. (2000). *Guía de la Percusión Cubana*. Ed. Susaeta Ediciones, S.A.
77. Fundora, M. (2013). La educación musical masiva y especializada desde el trabajo coral como vía para la musicalización de niños y niñas. *Atenas*. Vol.4 Nro.22 ISSN 1682-2749 p.65.
<https://www.redalyc.org/pdf/4780/478048958003.pdf>
78. Gamboa, A. (2016). Educación musical: Escenario para la formación del sujeto o un pariente pobre de los currículos escolares. *Saber, Ciencia y Libertad*. Vol. 12, No 1. pp. 215-224

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6069700>

79. García, B. (2009). Las dimensiones Afectivas de la Docencia. *Revista Digital Universitaria*. Vol. 10 núm. 11.
- <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf>
80. García, G. (2010). *La formación investigativa del educador. Aportes e impacto*. [Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de La Habana]. [Archivo PDF].
81. Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Ed. Fondo de Cultura Económica.
82. Garibaldi, D. (1999). *Timba Funk By Talking Drums*. Ed. Warner Bros.
83. Genton, D. (2000). *Les Tumbaos de la Salsa*. Editions Musicales Francaises.
84. Gérard, C. (1991). El aprendizaje del ritmo musical. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 85-99.
- <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02147033.1991.10820969>
85. Gil, L. (2010). *Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de 3 a 6 años*. [Tesis de Maestría. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia]. [Archivo PDF].
86. Gil, R. (2013). La improvisación en el Jazz (I). *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. N.25. Federación de Enseñanza de CC. OO de Andalucía. [Archivo PDF].
87. Gjerdingen, R. (2008). *The psychology of music*. En Christensen, Th. *The Cambridge History of Western Music*. Ed. University Press.
88. Gillanders, C. y Candisano, J. (2011). Métodos y modelos de educación musical. *Música y Educación*. núm. 87, 3.
- <https://www.researchgate.net/publication/303203646>

89. Ginoris, O. (2009). *Fundamentos didácticos de la Educación Superior cubana*. Ed. Félix Varela.
90. Ginoris, O. (2009). *La semipresencialidad y sus exigencias pedagógicas y didácticas al proceso de formación profesional en la educación superior. Preparación Pedagógica para Profesores de la Nueva universidad cubana*. Ed. Félix Varela.
91. Goines, L. y Ameen, R. (1990). *Funkifying the clave: Afro-Cuban grooves for bass and drums*. Ed. Manhattan music.
92. González, A., Recarey, S. y Addine, F. (Ed. 2007). *El proceso de enseñanza-aprendizaje; un reto para el cambio educativo. Didáctica. Teoría y Práctica*. Ed. Pueblo y Educación.
93. González, E. (2000). *Ritmos Musicales Afroantillanos: Datos sobre el origen, evolución y las características de la música popular bailable de Cuba, Puerto Rico y la República Dominicana en el siglo XX*. Ed. Universidad del Sagrado Corazón.
94. González, E. (2016). *Las diferentes miradas pedagógicas del ritmo en educación infantil. Didáctica de la Expresión Musical*. [Tesis de final de grado, Universitat Jaume].
<https://core.ac.uk/download/pdf/61488436.pdf>
95. Gordillo-Mera, S.; Guerrero, A.; Sarango, F. y Ordoñez, J. (2018). La cultura estética pedagógica y las estrategias didácticas en desempeño docente. ROCA. *Revista científico-educacional de la provincia Granma*. Vol.14 No.3 ISSN: 2974-0735 (p.220).
<https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/view/147>
96. Goubert, B. (2009). *Estado del Arte del Área de Música en Bogotá D.C*. Ed. Alcaldía Mayor de Bogotá.
97. Guerra, M. y Quintana, F. (2007). La habilidad musical. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. *El Guiniguada*, N.15-16. ISSN 0213-0610 (pp. 109-123).
<https://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/415>

98. Gustems, J. y Polo, M. (2017). Aportaciones pedagógicas del método de composición Arnold Schönberg. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en educación Musical*. Ediciones complutenses.
<http://dx.doi.org/10.5209/RECIEM.51248>
99. Guzmán, J. (2012). *Syllabus asignatura Percusión Latina Facultad de Artes Musicales. Semestre I a X*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas-Academia Superior de Artes de Bogotá (UDFJC-ASAB). [Archivo PDF].
100. Guzmán, J. (2015). *Syllabus asignatura Percusión Latina. Semestre I a X*. Universidad el Bosque. [Archivo PDF].
101. Guzmán, J. (2016). *Syllabus asignatura Percusión Latina Facultad de Artes Musicales. Semestre I a X*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas-Academia Superior de Artes de Bogotá (UDFJC-ASAB). [Archivo PDF].
102. Guzmán, J. (2019). *Syllabus asignatura Percusión Latina. Semestre I a X*. Universidad el Bosque. [Archivo PDF].
103. Guzmán, J. (2020a). La enseñanza de la percusión latina en la Educación Superior en Colombia. *Revista Conrado*, 16(73), 385-392.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1990-86442020000200385&lng=es&nrm=iso
104. Guzmán, J. (2020b). La educación rítmica de la percusión afrolatinoamericana en la carrera Maestro en Música en Colombia. *Universidad y Sociedad*, 12(3), 167-175.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n3/2218-3620-rus-12-03-167.pdf>
105. Hernández, H. (2000). *El Negro: Conversations in Clave*. Ed. Warner Bros.
106. Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación. Sexta Edición*. Ed. Mc Graw Hill Education.

107. Herrero, E. et al. (2009). *Preparación pedagógica para Profesores de la Nueva Universidad Cubana*. Ed. Félix Varela.
108. Hidalgo, G. (1996). *One on one*. [Libro y Video]. Ed. Warner Bros.
109. Hidalgo, G. (2003). *Conga Virtuoso* [Libro y Video DVD]. Ed. Warner Bros.
110. Hidalgo, G. (2006). *In The Tradition* [Libro y Video]. Ed. Warner Bros.
111. Hines, E. (2015). *Recipe for a Guaguancó Sabroso: Understanding Quinto Drum Improvisation in Cuba Rumba*. [Tesis Doctoral, The University of Arizona]. [Archivo PDF].
112. Hormigos, J. (2012). La sociología de la Música. Teorías Clásicas y puntos de partida en la definición de la disciplina. BARATARIA. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, núm. 14, pp. 75-84.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4152515>
113. Horruitiner, P. (2012). *La universidad latinoamericana en la época actual: tendencias, retos y propuestas innovadoras*. Ed. Educación Cubana.
114. Jaques-Dalcroze, E. (1920). *Le rythme la Musique et l'Éducation*. Ed. William Clowes and Sons, Limited.
115. Jorquera, M. (2004). Métodos Históricos o Activos en la Educación musical. *Revista Electrónica LEEME*. núm. 14.
<https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9751/9185>
116. Klingberg, L. (1972). *Introducción a la Didáctica General*. Ed. Pueblo y Educación.
117. Lacárcel, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio*, n, 20-21.
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/138>
118. Labarrere, G. y Valdivia, G. (1988). *Pedagogía*. Ed. Pueblo y Educación.
119. Latham, A. (2008). *Diccionario Enciclopédico de la Música Oxford*. Ed. Fondo de Cultura Económica.

120. Laurence, G. (1996). *The stick Control. For the Snare Drummer*. Ed. George B. Stone & Son, Inc. Published.
121. Lázaro, A. (2007). *Notación Musical de Ritmos Populares para los Conjuntos Escolares*. [Archivo PDF].
122. León de la Paz, Y., Beltrán Marín A. L. y Guillot Pérez, H. (2019). Panorama histórico de la educación musical en Cuba y Sancti Spiritus. *Pedagogía y Sociedad*, 22 (55), 29-51.
<http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/735>
123. León, M. y Abreu, R. (2007). *Los objetivos formativos y la intencionalidad política en el proceso pedagógico. Vías para su aprovechamiento*. En Addine et al. (2007) *Didáctica teoría y práctica*. Ed. Pueblo y Educación.
124. Lester, J. (2005). *Enfoques analíticos de la música del siglo XX*. Ed. AKAL, S. A.
125. Lewis, K. y Aguilar, G. (2014). *The Modern Percussion Revolution. Journeys of the Progressive Artist*. Ed. Kevin Lewis and Gustavo Aguilar. Ed. Routledge Published.
126. Linares. M. (2007). *La música y el pueblo*. Ed. Adagio.
127. Lopes, E., Silva, D. B. J., & Alcântara-Silva, T. (2017). Breve Reflexão Sobre a Vinculação entre Criatividade, Improvisação musical como Elementos Importantes na Formação do Musicoterapeuta. *Anais do VII Simpósio Internacional de Musicologia*
<https://novaresearch.unl.pt/en/publications/breve-reflex%C3%A3o-sobre-a-vincula%C3%A7%C3%A3o-entre-criatividade-improvisa%C3%A7%C3%A3o>
128. López, I.; Shifres, F. y Vargas, G. (2005). La enseñanza del lenguaje Musical y las Concepciones acerca de la Música. *I Jornadas de Educación Auditiva*. Cátedra de Educación Auditiva. UNLP.
<https://www.aacademica.org/favio.shifres/142>
129. López, J. (2014). Latin Percussion 50 Aniversario. La percusión por excelencia. *Magazín Bateria & Percusión*. Número 17.

<https://pdfcoffee.com/latin-percussionspdf-pdf-free.html>

130. López, R. y Quiles, O. (2017). *Music Education in the Caribbean and Latin American: A Comprehensive Guide*. Cap. I. Rowman & Littlefield. Ed. Raymond Torres-Santos.
131. López-Nussa, R. (2004). *Ritmos de Cuba*. Ed. Fundación Autor.
132. Malbrán, S. (2007). *La sincronía rítmica y el tiempo con adultos músicos. El oído de la mente*.
<http://www.posgrado.unam.mx/musica/lecturas/educacion/Obligatorias/MalbranBresler.pdf>
133. Maroto, O. y Chan, J. (2009). El guión de clase en la Educación Superior, herramienta necesaria para la función docente y el aprendizaje de los discentes. *Universidad de Costa Rica*.
<https://www.redalyc.org/pdf/4995/499551914020.pdf>
134. Martenot, M. (1957). *Método Martenot. Solfeo. Formación y Desarrollo Musical. Guía didáctica del maestro*. Ed. Ricordi.
135. Martín, E., León, B. y Vicente, F. (2007). Mejora de las aptitudes musicales mediante una intervención en atención auditiva interior. *Revista Gallego-Portuguesa de Psicología e Educación*. vol.14, 1, año 11.
<https://core.ac.uk/download/pdf/61900667.pdf>
136. Martínez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. Ed. Trillas.
137. Méndez, E. (2010). La música como lenguaje: una propuesta didáctica para conocer las bases del lenguaje musical. En F. Ramos (Ed.), *Arte y Ciencia: Creación y Responsabilidad*. (pp. 185-192). <https://dialnet.uniroja.es/servlet/libro?codigo=456335>
138. Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1998). *Serie de lineamientos curriculares. Educación Artística*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf2.pdf

139. Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística básica y media*. Ministerio de Educación Nacional Republica de Colombia.
- https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-241907.html?_noredirect=1
140. Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014). *Acreditación de alta calidad programa de Artes Musicales*. Ministerio de Educación Nacional Republica de Colombia. Resolución 8153 30 de mayo, 2014.
- <http://fasab.udistrital.edu.co:8080/documents/98864/8a7c6a26-e6cc-481f-b44f-509a7754e2a2>
141. Mesa, G. (2013). *Hacia una reconstrucción del concepto de “músico profesional” en Colombia: Antecedentes de la Educación Musical e Institucionalización de la Musicología*. [Tesis Doctoral. Ed. Universidad de Granada].
- <https://hera.ugr.es/tesisugr/22503742.pdf>
142. Merino, A. (2012). *Estudios teóricos. Ritmos latinoamericanos. Primera edición*. Academia de Música Fermatta. Rosemount Corporation C.V. [Archivo PDF].
143. Ministerio de Cultura (2012). *Plan Nacional de Música para la Convivencia. Guía para Alcaldes y Gobernadores de Colombia*. Ministerio de Cultura República de Colombia.
- <https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Documentos%20Publicaciones/Cartilla%20Alcaldes%20y%20Gobernadores/GUIAALCALDESYGOBERNADORES.pdf>
144. Miranda, J., Andrade, R., y Perdigão, D. (2013). Émilie Jaques-Dalcroze: Fundamentos da Rítmica e suas contribuições para a educação musical. *Revista Modus*.
- <https://revista.uemg.br/index.php/gtic-modus/article/view/649>
145. Miles, W. (1959). *Carl Emil Seashore: A Biographical Memoir*. Ed. National Academy of Sciences of Washington.

146. Morán, M. (2009). Psicología y Música: inteligencia musical y desarrollo estético. *Revista DigitalUniversitaria*, 11(10).
<http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art73/.pdf>
147. Morello, J. (2000). *Master Studies. Exercises For The Development Of Control and Technique*. Modern Drummer Publications.
148. Morduchowicz, A. (2006). Los indicadores educativos y las dimensiones que los integran. *UNESCO*.
<http://www.iipe-buenosaires.org.ar>
149. Neira, L. (2004). *La percusión en los géneros musicales de Cuba*. Ed. Adagio.
150. Neira, L. (2011). *Algunos temas sobre la percusión y los percussionistas de Cuba*. Ed. Adagio.
151. Neira, L. A. (2012). *En torno al arte musical y sus procesos en Cuba*. Ed. Cúpulas.
152. Neira, L. A. (2014). *La percusión en la música cubana*. Ed. Casa de las Américas.
153. Newman, V. (2004). La formación del profesorado y los conciertos didácticos. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Universidad de Granada.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42108>
154. Nichols, K. (2012). *Important works for drum set as a multiple percussion instrument*. [Doctor of Musical Arts, thesis, University of Iowa].
<https://ir.uiowa.edu/etd/2952/>
155. Nocado, I., Castellanos, B., García, G., Addine, F., González, C., Yort, M., Ruiz, A., Minujín, A. y Valera, O. (2001). *Metodología de la Investigación Educativa. Segunda Parte*. Ed. Pueblo y Educación.
156. Notario, A. (1999). *Apuntes para un compendio sobre metodología de la investigación*. Universidad Pinar del Río. [Archivo PDF].

157. Nova, J. y Peña, D. (2020). *Conciencia de la habilidad motriz al ritmo musical*. [Tesis de Licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional].
http://upnblib.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12339/conciencia_de_la_habilidad_motriz_al_ritmo_musical.pdf?sequence=1&isAllowed=y
158. Orff, C. y Keetman, G. (1969). *Orff-Schulwerk Música para Niños*. Ed. Unión Musical Española.
159. Orovio, H. (1989). *Diccionario de la Música cubana, biográfico y técnico*. Ed. Letras Cubanas.
160. Ortiz, F. (1993). *La africanía de la música folklórica de Cuba*. Ed. Letras Cubanas.
161. Ortiz, M. (1997). *Música, Educación, Desarrollo. La rítmica Dalcroze un método inapreciable de autoexpresión, equilibrio psicomotor y desarrollo de habilidades musicales*. Ed. Monte Ávila Editores Latinoamericana.
162. Oviedo, C. (2010). *Beyond Salsa percussion. Vol.1 y 2. Calixto Oviedo. Drums & Timbales: Basic Rhythms*. Ed. K. Moore.
163. Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Reencuentro*, (46), 1-21.
<https://www.redalyc.org/pdf/340/34004607.pdf>
164. Páez, Y. (2008). *Adaptación de los toques afrocubanos a la batería y al set de percusión*. Ed. Ab Música ediciones. [Archivo PDF].
165. Peñalver, J. (2012a). La educación rítmica (I): Una aproximación a la grafía alternativa del ritmo acentual. *Revista Sinfonía Virtual*. Universidad Jaume I de Castellón.
<https://docplayer.es/12190830-Educacion-ritmica-i-una-aproximacion-a-la-grafia-alternativa-del-ritmo-acentual.html>
166. Peñalver, J. (2012b). La educación rítmica (II): Una aproximación a la grafía alternativa del ritmo duracional. *Revista Sinfonía Virtual*. Universidad Jaume I de Castellón.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6520817>

167. Pérez, R. (1986). *La binarización de los ritmos ternarios africanos en América Latina*. Ed. Casa de las Américas.
168. Pérez, J., González, J., y Pérez, I. (2007). *Acerca del trabajo metodológico, la clase, el entrenamiento metodológico conjunto y la actividad independiente*. En Addine. *Didáctica Teoría y Práctica*. Ed. Pueblo y Educación.
169. Pérez, N. (2017). *La formación continua de los docentes de ciencias sociales para el desarrollo de la educación para la paz en las escuelas pedagógicas*. [Tesis Doctoral en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez]. [Archivo PDF].
170. Pérez-Aldeguer, S. (2012a). El papel de la educación rítmica en la escuela primaria: un estudio desde la perspectiva del alumnado. *Revista electrónica LEEME*. N. 30 pp. 21-42.
<http://musica.rediris.es/leeme/revista/perezaldeguer12.pdf>
171. Pérez-Aldeguer, S. (2012b). Taller de DUM-DUM: técnicas para la interacción en grupo. DEDICA. *Revista de educação e Humanidades*, 3, 339-356.
<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/46136/20%20-%20Santiago%20Perez%20Aldeguer.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
172. Pérez-Aldeguer, S. (2013). Bodymusic: Nuevas Formas de Notación Musical en Educación Musical. REXE. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 12, núm. 24. Universidad Católica de la Santísima Concepción.
<http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/74>
173. Piedra, I. (2012). El desarrollo de la cultura de los profesionales de la educación; un reto en el contexto educativo del siglo XXI. *Atenas* Vol.3 Nro. 20 (p.38).
<http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/download/8/html?inline=1>
174. Pirela, J., Prieto, C. y Pulido, N. (2017). Evaluación del perfil profesional en Sistemas de Información, Bibliotecnología y Archivística de la Universidad de la Salle, Colombia,

desde la perspectiva de los egresados. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2307-21132017000400003&lng=es&nrm=iso

175. Ponce, D. (2012). UNITV: Formación de calidad a través de la televisión universitaria. Línea Temática: 3. Nuevas Tecnologías de la información y la Comunicación en contextos formativos. *Sevilla: I Congreso Internacional Sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa INNOVAGOGÍA 2012*.

https://www.academia.edu/37124892/UNITV_FORMACI%C3%93N_DE_CALIDAD_A_TRAV%C3%89S_DE_LA_TELEVISI%C3%93N_UNIVERSITARIA

176. Polo, M. (2008). *La estética de la música*. Ed. UOC.

<http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/111006/7/La%20est%C3%A9tica%20de%20la%20m%C3%BAsica%20CAST.pdf>

177. Ponsoda, A. (2005). *Iniciación musical en edades tempranas. Desde la percepción sonora a los conceptos musicales*. Ed. Orbach and Chambers.

178. Ponsoda, A. (2015). Iniciación musical en contextos académicos. Una propuesta de aprendizaje. *Duodécimo Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música 2015. Actas de ECCoM*. Vol. 2 no 1, pp. 217-223.

<http://saccom.org.ar/v2016/node/556>

179. Prieto, D. (2016). *Un mundo de posibilidades rítmicas*. Ed. Dafnison music.

180. Puente, T. y Payne, J. (2000). *Drumming With The Mambo King*. Ed. Hudson Music.

181. Quintana, J. (1996a). *La historia del Songo* [Libro y Video]. Ed. Warner Bros.

182. Quintana, J. (1996b). *La evolución de las tumbadoras* [Libro y Video]. Ed. DCI Music Video

183. Quintana, J. y Hidalgo, G. (2006). *Conga Masters: Changüito and Giovanni Duets* [Video]. Ed. Warner Bros.

184. Quintana, J. y Silverman, C. (1998). *Changuito: A Master's Approach To Timbales*. Ed. Warner Bros.
185. Quintana, F., Mato, M., y Robaina, F. (2011). La habilidad musical: evaluación. *Revista El Guiniguada*. pp. 141-150.
<https://ojsppdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/415>
186. Rasúa, E. (2006). *Afro-Cuban Drum Set*. Ed. Enildo Rasúa Vall-Ilosera.
187. Reed, T. (1997). *Progressive Steps To Syncopation For The Modern Drummer*. Ed. Alfred Publishing Co.
188. Rendón, V. (1989). *Timbale Solo Transcriptions*. Ed. Tortilla Flat Music.
189. Rendón, V. (1991). *Rhythms And Techniques For Latin Timbales*. Ed. Tortilla Flat Music.
190. Rendón, V. (2008). *The Art Of Playing Timbales Vol.1*. Ed. Tortilla Flat Music.
191. Resolución 2. (2018). Reglamento de trabajo docente y metodológico de la Educación Superior. Gaceta Oficial No. 25 Ordinaria de 21 de junio de 2018. [Archivo PDF].
192. Rivas, B. (2011). *Propuesta metodológica para diagnosticar el desarrollo psicomotor en escolares de 6 a 8 años. Parroquia Milla, Municipio Libertador del estado Mérida*. [Tesis Doctoral. Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte "Manule Fajardo"]. [Archivo PDF].
193. Rodríguez, G.; Gil, F. y García, J. (2008). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ed. Félix Varela.
194. Rodríguez, L. (2015). *Música para percusión y vanguardia en el continente americano: Amadeo Roldán, José Ardévol y Carlos Chávez, su relación con el proyecto panamericano y la música experimental norteamericana (1930-1943)*. [Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Geografía e Historia. Departamento de Musicología].
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/42438/>

195. Rodríguez, M. y Rodríguez, P. (2011). *La estrategia como resultado científico de la investigación educativa. Resultados científicos en la investigación educativa*. Ed. Pueblo y Educación.
196. Romero, F. (2013). Criterios de evaluación en la didáctica de la percusión corporal – Método BAPNE. *Educatio Siglo XXI*. Vol 31.1.
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/175151/148291>
197. Ruiz, I. y Ballesteros, M. (2002). *Habilidades musicales. Asignatura Habilidades cognitivas*. [Archivo PDF].
198. Rusinek, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista Electrónica Complutense de investigación Musical*.
<https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/RECI0404110005A>
199. Saavedra, C. (1999). *Compendio de Percusión Afrolatina*. Ed. Fundación UNA.
200. Sánchez, P. (2013). La Educación Artística en Cuba; antecedentes y actualidad. *Atenas*, vol.2, núm,22, pp.1-51.
<https://www.redalyc.org/pdf/4780/478048958001.pdf>
201. Sánchez, L. (2015). Por Dalcroze y para Dalcroze. Homenaje al pensamiento creativo del pedagogo suizo a 150 años de su nacimiento. *Departamento de Artes Musicales y Sonoras*. Año 3 No 2 pp.50-62.
<http://artesmusicales.org/web/index.php/tapa/149-tapa.html>
202. Sánchez, P. (2018). *Concepción teórico-metodológica de la educación estética y artística del Sistema Nacional de Educación en Cuba*. [Universidad de Ciencias pedagógicas “Enrique José Varona”]. [Archivo PDF].
203. Sánchez, P. y Guerra, D. (1989). *Canto*. Ed. Pueblo y Educación.
204. Sánchez, P. y Morales, X. (2017). *Educación musical y expresión corporal*. Ed. Pueblo y Educación.

205. Sánchez, P. y Silverman, C. (2002). *Conga Cookbook: Develop your conga playing by learning afro-Cuban rhythms for the master*. Ed. Cherry Lane Music Company.
206. Sánchez-Andrade, J. (2016). *La pedagogía de la Percusión en el grado superior de los conservatorios españoles: el patrimonio como referencia para innovar con equidad*. [Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo].
<https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/42036>
207. Schafer, M. (2013). *El paisaje sonoro y la afinación del mundo*. Ed. Intermedio.
208. Scott, D., ed. (2000). *Music, culture, and society*. Ed. Oxford University Press.
209. Seashore, C. (1938). *Psychology of music*. Ed. Mc Graw Hill.
210. Seashore, C. (1947). *In search of beauty in music: A scientific approach to musical esthetics*. Ed. Ronald Press.
211. Shifres, F. (2010). II Jornada de Desarrollo Auditivo en la Formación del Músico Profesional. SACCoM.
<https://www.aacademica.org/favio.shifres/7>
212. Shifres, F. y Burcet, I. (2013). *Escuchar y pensar la música. Bases Teóricas y Metodológicas*. Universidad Nacional de la Plata. Ed. Edulp.
213. Shifres, F. y Herrera, R. (2010). *Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música*. Buenos Aires: SACCoM.
<https://www.aacademica.org/favio.shifres/124>
214. Shifres, F. y Holguín, P. (2015). *El Desarrollo de las habilidades Auditivas de los Músicos. Teoría e Investigación. GITeV- Grupo de Investigación*.
<https://www.aacademica.org/favio.shifres/186.pdf>
215. Silverman, D. (2018). *Técnica, Ritmos y Rudimentos en las Congas. Vol. III*. Ed. La Mano Secreta.

216. Silvestre, M. y Zilberstein, J. (2002). *Hacia una Didáctica desarrolladora*. Ed. Pueblo y Educación.
217. Spiro, M. (2006). *The Conga Drummer* S Guidebook. Ed. Sher Music.
218. Solano, V. (2018). *La inclusión de las músicas tradicionales en la academia bogotana. El ejemplo de la Universidad El Bosque. Encuentros sobre músicas populares y tradicionales en la educación universitaria*. Francisco Castillo García Editor Académico. Ed. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Artes ASAB.
https://www.academia.edu/38639576/La_inclusi%C3%B3n_de_las_m%C3%BAsicas_tradicionales_en_la_academia_bogotana_el_ejemplo_de_la_Universidad_El_Bosque
219. Suárez, N. (2019). *¡Soy tambor! Manual de percusión corporal para niveles de Educación General Básica Superior y Bachillerato General Unificado*. [Tesis Licenciatura en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica del Ecuador Facultad de Ciencias de la Educación].
<http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/16320>
220. Subirats, M. (2011). La investigación en Didáctica de la Expresión Musical. *Educación Siglo XXI*, Vol.29, 179. Universidad de Barcelona.
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/119931>
221. Sulsbrück, B. (1986). *Latin American Percussion – Rhythms and Rhythm Instruments from Cuba and Brazil*. (English Ed.) Ed. Den Rhtmiske Aftenskoles, Denmark.
222. Suzuki, S. (1995). *Suzuki Piano School Volume 1 Revised Edition*. Ed Warner Bros Publication.
223. Teatro Popular Romando Suiza (s.f.). La rítmica como entrenamiento del actor.
<http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-ritmica-como-entrenamiento-del-actor/>
224. Tallo, M. (1992). *Guía Práctica de Percusión Latina. Volumen 1*. Ed. Ellisound.

225. Toboso, S., Tello, I. y Álvarez, F. (2017). Formación musical universitaria en un contexto de enseñanza blended-learning. *Revista Española de Pedagogía*.
DOI: <https://doi.org/10.22550/REP75-3-2017-02>
226. Tolson, J. (2012). Jazz Style and Articulation: How to get your band or choir swing.
DOI: [10.1177/0027432112449020](https://doi.org/10.1177/0027432112449020)
227. Torres, H., y González, O. (2015). Educación estética y educación por el arte en la formación del hombre nuevo. *Revista Conrado* [seriada en línea], 12 (52). pp.118-124.
[http://conrado.ucf.edu.cu/\(p. 119\)](http://conrado.ucf.edu.cu/(p.119)).
228. Torres, M. (2011). La importancia de la educación auditiva, rítmica y vocal en la etapa de educación infantil [Archivo PDF].
[https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero39/MARIA JOSE TORRES MENDEZ 02.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero39/MARIA%20JOSE%20TORRES%20MENDEZ%2002.pdf)
229. Trives-Martínez, E., Romero-Naranjo, F., Pons-Terrés, J., Romero Naranjo, A., Crespo-Colomino, N., Liendo-Cárdenas, A., Jauset-Berrocal, J., Quartello, A., Pezzutto, E. y Tripovic, Y. (2014). Los métodos didáctico musicales y la atención en relación al movimiento. *XII Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària*.
<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/41915>
230. Trives-Martínez, E. y Vicente-Nicolas, G. (2013). Percusión corporal y los métodos didácticos musicales. *XII Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària*.
<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/44152>
231. Triviño, Z. y Stiepovich, J. (2007). Indicadores de evaluación en la enseñanza-aprendizaje de enfermería. *Colombia Médica*. Vol.38, n.4. pp. 89-97.
232. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1956). Music in Education. International Conference on the Role and Place of Music in the Education of Youth and Adults Brussels, 29 June to 9 July 1953.

<https://catalogue.nla.gov.au/Record/767871>

233. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1990). La oralidad. Anuario para el rescate de la tradición oral de América Latina y el Caribe.

http://www.lacult.unesco.org/inmaterial/indice_oralidad.php?lg=1

234. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2005). La ruta del esclavo: Africanía y Oralidad. Oralidad para el rescate de la tradición oral de América Latina y el Caribe.

http://www.lacult.unesco.org/docc/oralidad_17.pdf

235. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2006). Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI.

http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf

236. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo.

https://www.academia.edu/8754446/Oralidad_para_el_rescate_de_la_tradici%C3%B3n_oral_de_Am%C3%A9rica_latina_y_el_Caribe

237. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2011). Oralidad. Para la salvaguardia del Patrimonio Inmaterial en América Latina y el Caribe.

http://www.lacult.unesco.org/docc/oralidad_17.pdf

238. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2015). Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial? pp.3-4,37.

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>

239. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2018). Colección CRES 2018 – El rol de la educación superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe.
- <http://www.iesalc.unesco.org/2019/07/17/coleccion-cres-2018-el-rol-de-la-educacion-superior-de-cara-a-los-desafios-sociales-de-america-latina-y-el-caribe/>
240. Uribe, E. (1994). *The Essence Of Brazilian Percussion & Drum Set*. Ed. Warner Bros.
241. Uribe, E. (1996). *The Essence Of Afro-Cuban Percussion & Drum Set*. Ed. Warner Bros.
242. Üstoic, V. (2007). Las inferencias cognitivas y lingüísticas en pruebas de comprensión e interpretación auditivas: ocurrencia y funcionamiento. *Lenguas Modernas* 32, pp.63-83. Universidad de Chile.
- <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/140094/Las-inferencias-cognitivas-y-linguisticas-en-pruebas-de-comprension-e-interpretacion-auditivas-ocurrencia-y-funcionamiento2.pdf?sequence=1>
243. Valencia, G. (2015). El legado de Edgar Willems a la educación musical de hoy.
- DOI: [10.17230/ricercare.2015.4.5](https://doi.org/10.17230/ricercare.2015.4.5)
244. Valencia, V. (2004). *Pitos y Tambores. Cartilla de iniciación musical*. República de Colombia Ministerio de Cultura.
- <https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Pages/Cartilla-de-iniciaci%C3%B3n-musical-Pitos-y-tambores.aspx>
245. Valles, M., Pérez, J. y Martínez, I. (2018). La clave rítmica como organizador de la temporalidad en las músicas latinoamericanas. *Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM)* - Facultad de Bellas Artes - UNLP
246. Vernia, A. (2012). Método pedagógico musical Dalcroze. Conservatorio Profesional de Música Mossen Francesc Peñaroja (Vall d'Uixó-Castellón). *ARTSEDUCA*. núm.1
- <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/152468>

247. Vernia, A. (2014). El ritmo a través del cuerpo como herramienta musical. Competencia rítmica. Universidad de Jaume 1.
<http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/153011>
248. Vernia, A. (2015). *Las competencias personales y sociales en la enseñanza de lenguaje musical en adultos: un estudio empírico*. [Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona]. [Archivo PDF].
https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/301768/AMVC_TESIS.pdf;jsessionid=8D39C7360E28854B689AD5015881BC53?sequence=1
249. Vernia, A.; Gustems, J.; y Calderón, C. (2016). Ritmo y procesamiento temporal. Aportaciones de Jaques-Dalcroze al lenguaje musical. *Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo*.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5980052>
250. Vernia, A.; Gustems, J.; y Calderón, C. (2017). La evaluación del lenguaje musical en el alumnado adulto: diseño y validación de una escala. *Revista Internacional de Educación Musical*.
<http://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/85>
251. Villalobos, G. (2018). Lateralidad en la enseñanza instrumental. *Revista Vinculando*.
https://vinculando.org/psicologia_psicoterapia/lateralidad-en-la-ensenanza-instrumental.html
252. Villanueva, C. (2005). Musicología e Interpretación musical. *Revista de Musicología*, vol. 28, núm. 1, Actas del VI Congreso de la Sociedad Española de Musicología, pp.19.
<https://www.jstor.org/stable/20798061>
253. Vizcaíno, R. (2011). *Método para la enseñanza de la percusión latina. Ejercicios, ritmos, piezas y obras*. Ed. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. CONALCUTA.

254. Vizcaíno, R. (2015). *Método para la enseñanza de la percusión latina. Parte II Vizpercussion Ensemble*. Ed. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. CONALCUTA.
255. Walker, M. (2009). *World Jazz drumming*. Ed. Berklee Press.
256. Willems, E. (1976). *La preparación musical de los más pequeños*. Ed. Universitaria de Buenos Aires.
257. Willems, E. (1993). *El Ritmo musical*. Ed. Paidós.
258. Willems, E. (2001). *El oído musical: la preparación auditiva del niño*. Ed. Paidós.
259. Willems, E. (2002). *El valor humano de la educación musical*. Ed. Paidós.
260. Willems, E. (2011). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Ed. Paidós.
261. Zenatti, A. (1991). Aspectos del desarrollo musical del niño en la historia de la psicología del siglo XX. *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, pp. 57-70.
- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126233>

ANEXOS

ANEXO 1

Guía de análisis de documentos oficiales

Objetivo: Analizar el contenido de los documentos en las fases de la investigación, normativas de la Educación Superior, programas de asignaturas y otros relacionados con la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina.

Aspectos a analizar:

1. Presencia del aprendizaje del lenguaje musical, sus componentes y en especial la educación rítmica, en los documentos normativos y de diferentes organizaciones regionales internacionales, así como en conferencias auspiciadas por ellos.
2. La enseñanza musical en los documentos que proveen de exigencias internacionales y locales para la preservación de las tradiciones culturales.
3. Forma en que se enseñan las expresiones artísticas tradicionales propias en la Educación Superior.
4. Preparación de los profesores de arte para enseñar las expresiones artísticas tradicionales propias en general y de la educación rítmica en particular.
5. Presencia de los contenidos de la Percusión Latina en los syllabus de Educación Superior.

ANEXO 2

Guía para la observación a clases de la Percusión Latina.

Objetivo: Constatar cómo se manifiesta la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina en los estudiantes de la carrera Maestro en Música.

Objeto de observación: La dinámica de la educación rítmica.

Medio de observación: Guía de observación.

Orientaciones para la realización de las observaciones: Se debe registrar la apreciación o no de los indicadores propuestos y otorgar una de las siguientes categorías: Muy alto, Alto, Medio, Bajo y Muy bajo, para finalmente evaluar los indicadores propuestos. Se determinará el número de sesiones de observación a realizar, al tener en cuenta las características de las clases.

Indicadores a observar:

1. Ejercicios de análisis rítmico (pulso y sub divisiones): al partir de movimientos como caminar.
2. Identificar instrumentos musicales (análisis acústicos): desde la sensibilización auditiva.
3. Reconocer géneros (a través de un análisis interpretativo): desde la sensibilización rítmica.
4. Comparar estilos (entre formas de interpretación).
5. Ejecutar ejercicios técnicos (diferentes velocidades), desde la percusión corporal.
6. Dominar diferentes digitaciones: al interiorizar movimientos.
7. Ejercicios con diferentes sonidos (diferenciar sonidos), memoria muscular y planos sonoros.
8. Realizar ejercicios para la interpretación (ejercicios con acentos).
9. Ejecutar diferentes patrones básicos sobre un ostinato: al utilizar percusión corporal.
10. Interpretar diferentes frases musicales.
11. Ejercicios de ensamblar con otros instrumentos.
12. Interpretar los patrones básicos con sus variaciones.
13. Dictados rítmicos.
14. Leer frases: con palmadas.
15. Aplicar frases en un entorno musical.
16. Abstraer y ubicar en partitura mediante la transcripción.
17. Representar (imitar perfectamente): ejercicios de pregunta (profesor) - respuesta (estudiante).
18. Ejecutar ejercicios con creación de frases rítmicas: pregunta - respuesta (estudiante-profesor).
19. Ejemplificar (demostrar): utilizar ejercicios creación de frases cortas.
20. Aplicar (al poner en práctica frases musicales).

ANEXO 3
Cuestionario a estudiantes

Objetivo: Caracterizar el estado inicial de los estudiantes y su conocimiento acerca de la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina.

1. ¿Escucha música Latinoamericana en su tiempo libre? Sí___ No___
2. ¿Escucha música Latinoamericana frecuentemente? Sí___ No___
3. ¿Al escuchar música Latinoamericana le es fácil encontrar la métrica a cada canción?
Sí___ No___
4. ¿Se le facilita encontrar el pulso de la música Latinoamericana? Sí___ No___
5. ¿En sus clases ha trabajado el tema de la educación rítmica? Sí___ No___
6. ¿Cuándo escucha música Latinoamericana lleva el contratiempo con las palmas?
Sí___ No___
7. ¿Le es fácil encontrar en una canción el motivo rítmico? Sí___ No___
8. ¿Puede escribir en una partitura el patrón básico denominado: clave de rumba? Sí___ No___
9. ¿Tiene algún problema para detectar patrones básicos? Sí___ No___
10. ¿Puede crear frases musicales a partir de diseños rítmicos? Sí___ No___
11. ¿Puede realizar ejercicios de primera subdivisión del pulso? Sí___ No___
12. ¿Puede realizar ejercicios de segunda subdivisión del pulso? Sí___ No___
13. ¿Utiliza más de tres rudimentos para percutir? Sí___ No___
14. ¿Utiliza la percusión corporal para mejorar la asimilación de contenidos? Sí___ No___
15. ¿Conoce el método de ritmo del lenguaje? Sí___ No___
16. ¿Le gustaría aprender sobre la educación rítmica en su formación como profesional?
Sí___ No___
17. ¿En la clase de Percusión Latina se ha trabajado el tema de la rítmica desde la interpretación de patrones básicos? Sí___ No___
18. Identifica algunos sonidos de instrumentos de percusión como:
 - a) Tapa'o (sinónimo de: cachetada, castigado, chapa, galletazo, quemado, slap) Sí___ No___
 - b) Tumba'o Sí___ No___
 - c) Abierto Sí___ No___
 - d) Bajo Sí___ No___
 - e) Ligado Sí___ No___
19. ¿En su clase de Percusión Latina se abordan las onomatopeyas? Sí___ No___
20. ¿Alguna vez, en la clase de Percusión Latina, ha trabajado temas de creación o improvisación desde la rítmica? Sí___ No___

ANEXO 4
Encuesta a profesores de Percusión

Objetivo: Obtener información que revele la necesidad de contribuir a la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina en la carrera Maestro en Música, a partir de aspectos organizativos, de la apreciación que tienen los profesores sobre las causas de las dificultades que presentan los estudiantes, además de su experiencia y preparación.

Datos generales

Nombre: _____

Institución educativa donde labora: _____

Edad: _____

Títulos o estudios realizados: _____

Nivel educativo en el que trabaja: _____

Años de experiencia como profesor: _____

Cuestionario

Al tener en cuenta la propuesta del MEN (2010) en el documento N° 16, donde refiere que la sensibilidad es una competencia de la Educación Artística y dentro de esta la sensibilidad auditiva refiriéndose al sonido y la música, y dentro de la música el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus componentes sensorial auditivo, rítmico, melódico, armónico y creativo. Además, expresa que el proceso de enseñanza-aprendizaje, en sí mismo, es un acto comunicativo y que la comunicación es otra de las competencias de la Educación Artística y dentro de esta, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música. Por último, manifiesta que el gobierno mediante la Ley 115 de 1994 (Congreso de Colombia, 1994). En la cual se expide la Ley de Educación nombra al área de Educación Artística como obligatoria y fundamental.

Responda:

1. ¿En su departamento cuentan con profesores nombrados especialistas en Educación Artística en particular en música, percusión? Sí____ No____
2. ¿Es usted especialista en música, percusión? Sí____ No____
3. ¿En sus planes de aula cuenta con espacios dedicados al proceso de enseñanza-aprendizaje de la percusión de sus estudiantes? Sí____ No____
4. Si imparte clases de percusión teniendo en cuenta la educación rítmica de sus estudiantes, por favor indique: qué actividades realiza y qué herramientas usa. (Se le pide la mayor veracidad en la respuesta. Esta pregunta no busca juzgar su trabajo, sino realizar aportes puntuales a la actividad docente desde esta investigación).

5. De los siguientes componentes de la música cuales están programados en su proyecto de aula para la educación rítmica, puede seleccionar varios, (Marque con una x):
- a) Sensorial auditivo___
 - b) Sensorial rítmico___
 - c) Sensorial melódico___
 - d) Sensorial armónico___
 - e) Espíritu creativo (musical)___
 - f) Ninguno de los anteriores ___
6. ¿En su plan de aula contempla actividades donde desarrolle la educación rítmica?
- Sí___ No___
7. De las siguientes actividades de educación rítmica cuáles trabaja en el desarrollo de sus clases:
- a) Ejercicios de análisis acústicos con diferentes géneros (pulso y subdivisiones).
- Sí___ No___
- b) Análisis organológico. Sí___ No___
 - c) Ejercicios de interpretación con diferentes estilos. Sí___ No___
 - d) Análisis interpretativos- salidas de campo. Sí___ No___
 - e) Ejercicios en diferentes velocidades. Sí___ No___
 - f) Ejercicios de acentuación (intensidad). Sí___ No___
 - g) Ejercicios discriminando sonidos diferentes. Sí___ No___
 - h) Diferentes digitaciones. Sí___ No___
 - i) Ejercicios con diferentes patrones básicos. Sí___ No___
 - j) Ejercicios de ubicar, sobre un ostinato, diferentes frases musicales. Sí___ No___
 - k) Ejercicios de ensamble con otros instrumentos. Sí___ No___
 - l) Ejercicios para obtener un buen tempo. Sí___ No___
 - m) Dictados rítmicos. Sí___ No___
 - n) Lectura de frases. Sí___ No___
 - o) Aplicación de estas frases en un entorno musical. Sí___ No___
 - p) Transcripción. Sí___ No___
 - q) Ejercicios improvisación de pregunta (estudiante) - respuesta (profesor). Sí___ No___
 - r) Ejercicios de improvisación de pregunta (profesor) – respuesta (estudiante) Sí___ No___
 - s) Ejercicios creación de frases cortas. Sí___ No___
 - t) Ejercicios de creación sobre la base de motivos rítmicos. Sí___ No___
8. ¿Cuáles cree que son los principales factores que intervienen para que los estudiantes no

- desarrollen actividades de creación?
- a. Falta de preparación del profesor. _____
 - b. Baja disponibilidad del estudiante. _____
 - c. Muchos planes de estudio no los contempla. _____
 - d. Escasa bibliografía. _____
 - e. Todas las anteriores. _____
9. ¿Contempla en su plan de área acciones auditivas y rítmicas? Sí__ No__
10. ¿Cuál es la actitud de los estudiantes frente a estas actividades? Puede marcar varias.
- a. Les gusta. _____
 - b. No les agrada. _____
 - c. Les da pereza o sueño. _____
 - d. No les interesa. _____
 - e. Lo hacen por la nota. _____
 - f. Apatía. _____
 - g. Otras: _____
11. ¿Conoce otras actividades, métodos, estrategias didácticas donde se desarrolle la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina?
- a. No sabe _____
 - b. No conoce _____
 - c. Trabajo otro método _____ ¿cuál? _____
 - d. Sí aplico _____ ¿cuál? _____
 - e. Realizo mi trabajo empíricamente _____
 - f. No me he capacitado sobre esa problemática: _____
12. ¿Cuál cree usted que es el nivel rítmico en los estudiantes que vienen de los grados precedentes?
13. ¿Para usted, como profesor de música, qué tan importante es trabajar la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina?
14. ¿En su experiencia como profesor, las actividades de educación rítmica le sirven a los estudiantes en formación para su futura profesión?

ANEXO 5
Entrevista semiestructurada a profesionales destacados de la Percusión

Objetivo: Determinar las características que tipifican la educación rítmica de la Percusión Latina y su necesidad actual.

Datos generales

Nombre: _____

Institución educativa donde labora o proyecto actual: _____

Edad: _____

Títulos o estudios realizados: _____

Nivel educativo en el que trabaja: _____

Años de experiencia en percusión: _____

Años de experiencia como profesor de percusión: _____

Cuestionario

1. De los siguientes componentes de la música cuáles están programados en su proyecto musical?

a. Sensorial auditivo____ b. Sensorial rítmico____ c. Sensorial melódico____

d. Sensorial armónico____ e. Espíritu creativo (musical) ____ f. Ninguno de los anteriores ____

2. ¿Qué elementos tiene en cuenta para una educación rítmica en la asignatura Percusión Latina?

3. ¿Qué métodos y elementos de la Percusión Latina utiliza en su formación y vida musical?

4. ¿En su experiencia musical, cree que una educación rítmica en la asignatura Percusión Latina le aporta recursos a los estudiantes en formación para su futura profesión?

5. ¿Le parece a usted el introducir el folclor musical del país en la academia?

6. ¿Qué influencia han tenido los músicos populares en la academia?

ANEXO 6

Cuestionario a expertos

Estimado colega:

Por su experiencia y prestigio, se le ha seleccionado como posible experto para someter a su consideración la estrategia didáctica de educación rítmica en la asignatura Percusión Latina en la carrera Maestro en Música de las universidades de Colombia. Esta constituye el resultado científico de la tesis doctoral que será presentada por Jorge Alberto Guzmán Romo, en la universidad de Cienfuegos, Cuba.

La encuesta que se le ofrece a continuación está formada por dos partes: en la primera se presenta un cuestionario de autoevaluación para determinar su coeficiente de competencia y en la segunda el cuestionario de evaluación de la estrategia. Para hacer posible su valoración se adjunta la estrategia.

Si está dispuesto a colaborar, tenga en cuenta las indicaciones siguientes:

Evalúe su competencia profesional en la parte 1.

Expresa sus criterios sobre la estrategia en la parte 2, mediante la escala ordinal. Señale sus sugerencias en un párrafo aparte.

Nota: adjunto un ejemplo de cómo llenar el cuestionario; una vez contestado debe ser enviado al Email jorgeguzman99@hotmail.com Le solicitamos comedidamente diligenciar el cuestionario en la mayor brevedad posible y reenviarlo. Gracias.

Parte 1: autovaloración del experto

Marque con una X en la casilla que le corresponda el grado de conocimientos que usted posea para dirigir un proceso de enseñanza-aprendizaje de educación rítmica en la asignatura Percusión Latina. Realice su autovaloración en una escala de 1 a 10. La escala es ascendente, por tanto, se considera 1 si no posee ningún conocimiento sobre el tema y 10 si tiene un conocimiento pleno.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Realice una autovaloración del conocimiento que usted posee sobre el tema educación rítmica en la asignatura Percusión Latina, considerando las fuentes que se relacionan a continuación; marque con una X según corresponda en: alto, medio o bajo.

	Fuente de argumentación	Alto	Medio	Bajo
1	Su experiencia teórica			
2	Su experiencia práctica			
3	Bibliografía nacional consultada			
4	Bibliografía internacional consultada			
5	Su conocimiento del estado del problema			
6	Su intuición			

Parte 2: valoración de la estrategia didáctica

N	Aspectos a Evaluar	I	PA	A	BA	MA
I	El objetivo general					
II	Objetivo específico de cada etapa					
III	La educación rítmica en la asignatura					
IV	Dimensión sensibilización auditiva-rítmica					
V	Dimensión mecánica con ayuda de la técnica					
VI	Dimensión ejecución e interpretación					
VII	Dimensión lectoescritura					
VIII	Dimensión creación-improvisación					
IX	Acciones y procedimientos de cada etapa					

Leyenda: Inadecuado (I), Poco Adecuado (PA), Adecuado (A), Bastante Adecuado (BA) y Muy Adecuado (MA).

ANEXO 7
Resultados del criterio de expertos

Tabla para medir el coeficiente de argumentación (Ka).

Coeficiente de conocimiento que posee el experto acerca de la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Tabla patrón para medir el coeficiente de conocimiento (Kc)

Tabla patrón para valorar el nivel de competencia de los experto				
	Fuente de argumentación	Alto	Medio	Bajo
1	Su experiencia teórica	0,30	0,22	0,14
2	Su experiencia práctica	0,50	0,42	0,24
3	Bibliografía nacional consultada	0,05	0,04	0,03
4	Bibliografía internacional consultada	0,05	0,04	0,03
5	Su conocimiento del estado del problema	0,05	0,04	0,03
6	Su intuición	0,05	0,04	0,03

Tabla coeficiente de competencia K para cada experto.

<i>Experto</i>	<i>Fuentes de argumentación</i>						K_a	K_c	K
	1	2	3	4	5	6			
1	0,3	0,5	0,05	0,05	0,03	0,05	0,98	10	0,99
2	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	10	1
3	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	10	1
4	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	9	0,95
5	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	10	1
6	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	10	1
7	0,3	0,42	0,05	0,04	0,05	0,05	0,91	8	0,85
8	0,3	0,42	0,04	0,04	0,04	0,04	0,88	8	0,84
9	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	9	0,95
10	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	9	0,95
11	0,22	0,42	0,03	0,03	0,03	0,03	0,76	7	0,73
12	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	10	1
13	0,3	0,42	0,05	0,05	0,05	0,05	0,92	10	0,96
14	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	9	0,95
15	0,14	0,24	0,03	0,03	0,03	0,03	0,5	6	0,55
16	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	9	0,95
17	0,3	0,42	0,05	0,05	0,04	0,04	0,90	9	0,90
18	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	9	0,95
19	0,3	0,42	0,05	0,05	0,04	0,04	0,90	9	0,90
20	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	10	1
21	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	10	1
22	0,22	0,24	0,05	0,03	0,05	0,05	0,64	7	0,67
23	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	10	1
24	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	10	1
25	0,22	0,24	0,05	0,03	0,05	0,05	0,64	7	0,67
26	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	10	1
27	0,3	0,42	0,05	0,05	0,04	0,04	0,90	9	0,90
28	0,3	0,42	0,05	0,05	0,04	0,04	0,90	9	0,90
29	0,3	0,42	0,05	0,04	0,05	0,05	0,91	8	0,85
30	0,3	0,42	0,05	0,05	0,04	0,04	0,90	9	0,90
31	0,3	0,42	0,05	0,04	0,05	0,05	0,91	8	0,85
32	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	10	1
33	0,22	0,24	0,05	0,03	0,05	0,05	0,64	6	0,62
34	0,22	0,24	0,05	0,03	0,04	0,05	0,63	7	0,66
35	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	10	1
36	0,3	0,42	0,04	0,04	0,04	0,05	0,89	8	0,84
37	0,3	0,42	0,05	0,04	0,05	0,05	0,71	8	0,75
38	0,3	0,24	0,05	0,03	0,04	0,05	0,63	7	0,66
39	0,3	0,24	0,03	0,03	0,03	0,03	0,66	6	0,63
40	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	10	1

Aspectos a evaluar por los expertos.

N	Aspectos a Evaluar	I	PA	A	BA	MA
I	El objetivo general					
II	Objetivo específico de cada etapa					
III	La educación rítmica en la asignatura					
IV	Dimensión sensibilización auditiva-rítmica					
V	Dimensión mecánica con ayuda de la técnica					
VI	Dimensión ejecución e interpretación					
VII	Dimensión lectoescritura					
VIII	Dimensión creación-improvisación					
IX	Acciones y procedimientos de cada etapa					

Leyenda: Inadecuado (I), Poco Adecuado (PA), Adecuado (A), Bastante Adecuado (BA) y Muy Adecuado (MA).

Puntos de corte de la valoración de los expertos acerca de los aspectos de la estrategia didáctica

Categorías evaluativas	Mayor que	Menor o igual que
Muy adecuado		-1,8524
Bastante adecuado	-1,8524	1,6200
Adecuado	1,6200	3,8206
Poco adecuado	3,8206	5,4834
Inadecuado	5,4834	

Resultado de la valoración de los aspectos de la estrategia didáctica

Aspectos a evaluar	N-P	Categoría
El objetivo general	-0,8590	Bastante adecuado
Objetivo específico de cada etapa	1,9815	Adecuado
La educación rítmica en la asignatura Percusión Latina	-0,9409	Bastante adecuado
Dimensión sensibilización auditiva-rítmica	-0,2336	Bastante adecuado
Dimensión mecánica con ayuda de la técnica	1,9439	Adecuado
Dimensión ejecución e interpretación	1,6138	Bastante adecuado
Dimensión lectoescritura	-1,3683	Bastante adecuado
Dimensión creación-improvisación	-2,3738	Muy adecuado
Acciones y operaciones de cada etapa	-2,0313	Muy adecuado

ANEXO 8

Prueba pedagógica.

Objetivo: Indagar el nivel de dominio de las dimensiones e indicadores en la educación rítmica en los 20 estudiantes de la muestra.

Orientaciones: Los indicadores implícitos en cada dimensión se medirán con los ítems Sí y No.

La prueba pedagógica está conformada por tres ejercicios:

1. Cada estudiante de la muestra debe interpretar el fragmento de una obra musical seleccionada por el profesor. Aquí se medirán los indicadores implícitos en las dimensiones auditivo-rítmica mediante el análisis rítmico, análisis acústico, análisis interpretativo y análisis comparativo de estilos interpretativos; la mecánica con ayuda de la técnica bajo el dominio de digitaciones y la ejecución en diferentes velocidades; la dimensión ejecución e interpretación al ejecutar los patrones básicos con variaciones y su ensamble con otros instrumentos.
2. En este punto el estudiante debe interpretar otro fragmento a partir de una partitura. Aquí se medirán los indicadores implícitos en las dimensiones: lectoescritura en la lectura de frases rítmicas y su aplicación en un entorno musical; la mecánica con ayuda de la técnica con la ejecución con diferentes sonidos y acentos; y la ejecución e interpretación a través de la interpretación de frases musicales.
3. En el tercer ejercicio el estudiante debe realizar un solo de tumbadoras sobre un ostinato efectuado por el profesor. En este ejercicio se mide la creación-improvisación al representar motivos rítmicos, crear frases rítmicas al articular motivos rítmicos, como también al modificarlos y la aplicación de motivos rítmicos para crear frases musicales. Además, en este punto el profesor realiza un dictado que sirve como frase de inicio y final, el cual el estudiante debe transcribir; aquí se mide la dimensión lectoescritura con los indicadores transcripción de dictados rítmicos, junto a la abstracción frases rítmicas y ubicación en partitura.

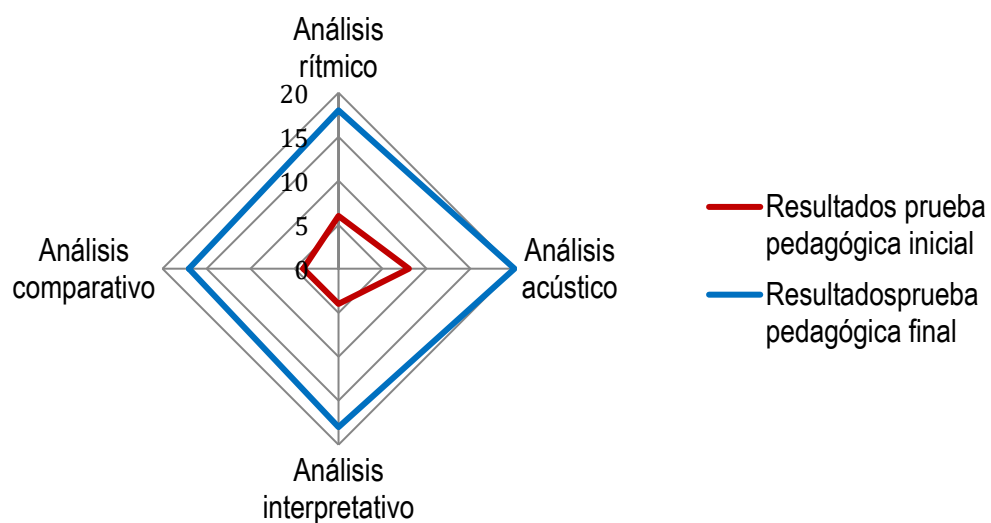
ANEXO 9

Resumen de resultados basados en los casos positivos de las pruebas pedagógicas Inicial y final

Resultados positivos por indicadores en la dimensión sensibilización auditivo-rítmica.

Sensibilización auditivo rítmica	Resultados Prueba pedagógica inicial	Resultados Prueba pedagógica final
Análisis rítmico	6	18
Análisis acústico	8	20
Análisis interpretativo	4	18
Análisis comparativo	4	17

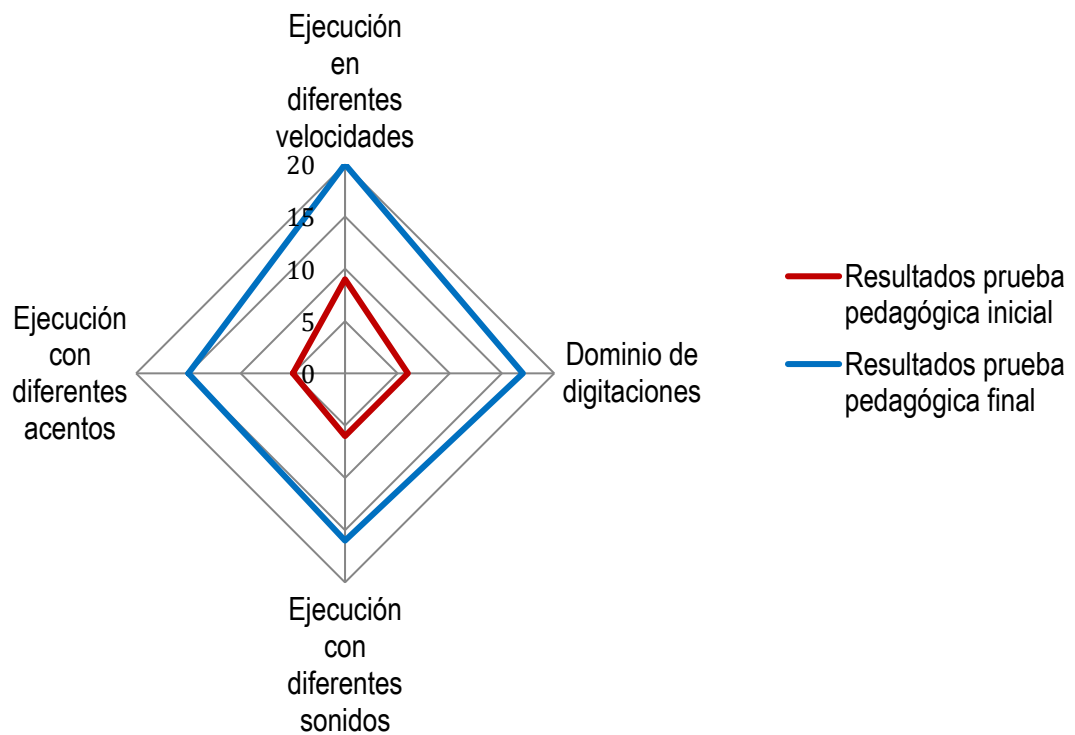
Gráfico radial de los resultados positivos en la dimensión sensibilización auditivo-rítmica.



Resultados positivos por indicadores en la dimensión mecánica con ayuda de la técnica.

Mecánica con ayuda de la técnica	Resultados Prueba pedagógica inicial	Resultados Prueba pedagógica final
Ejecución en diferentes velocidades	9	20
Dominio de digitaciones	6	17
Ejecución con diferentes sonidos	6	16
Ejecución con diferentes acentos	5	15

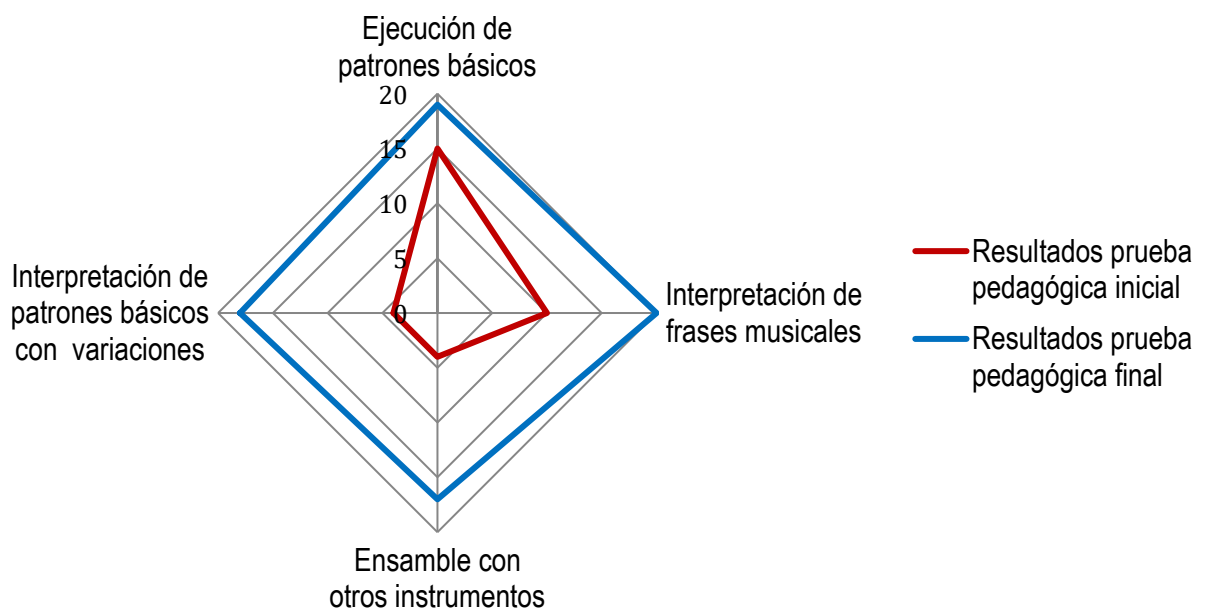
Gráfico radial de los resultados positivos en la dimensión mecánica con ayuda de la técnica.



Resultados positivos por indicadores en la dimensión ejecución e interpretación.

Ejecución e interpretación	Resultados prueba pedagógica inicial	Resultados prueba pedagógica final
Ejecución de patrones básicos	15	19
Interpretación de frases musicales	10	20
Ensamble con otros instrumentos	4	17
Interpretación de patrones básicos con variaciones	4	18

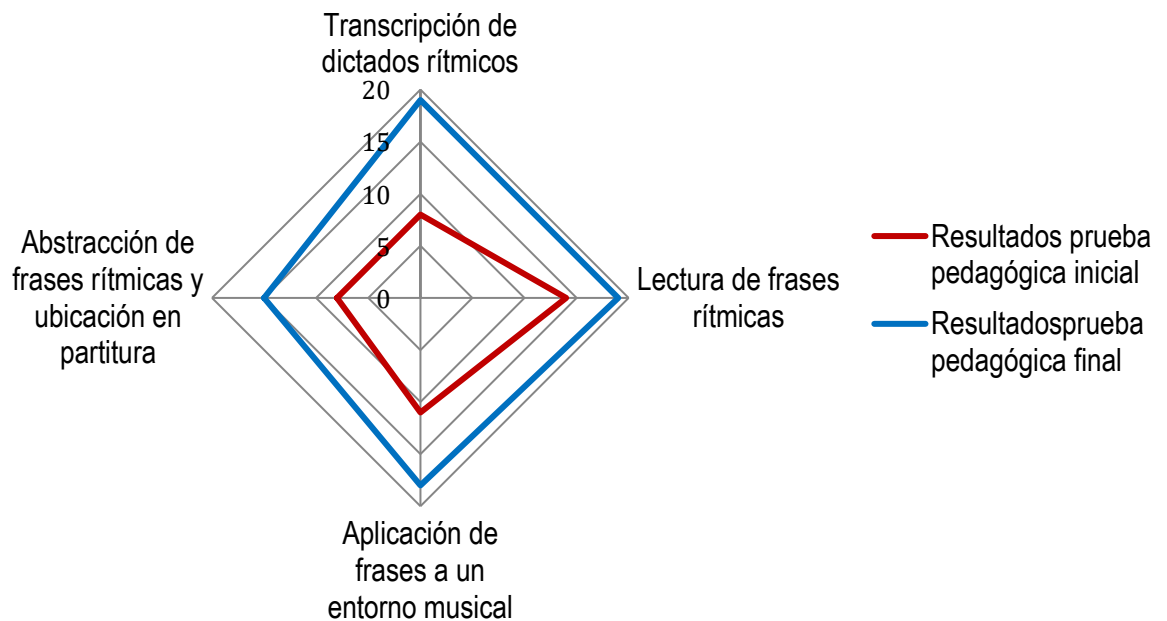
Gráfico radial de los resultados positivos en la dimensión ejecución e interpretación.



Resultados positivos por indicadores en la dimensión lectoescritura.

Lectoescritura	Resultados prueba pedagógica inicial	Resultados prueba pedagógica final
Transcripción de dictados rítmicos	8	19
Lectura de frases rítmicas	14	19
Aplicación de frases a un entorno musical	11	18
Abstracción de frases rítmicas y ubicación en partitura	8	15

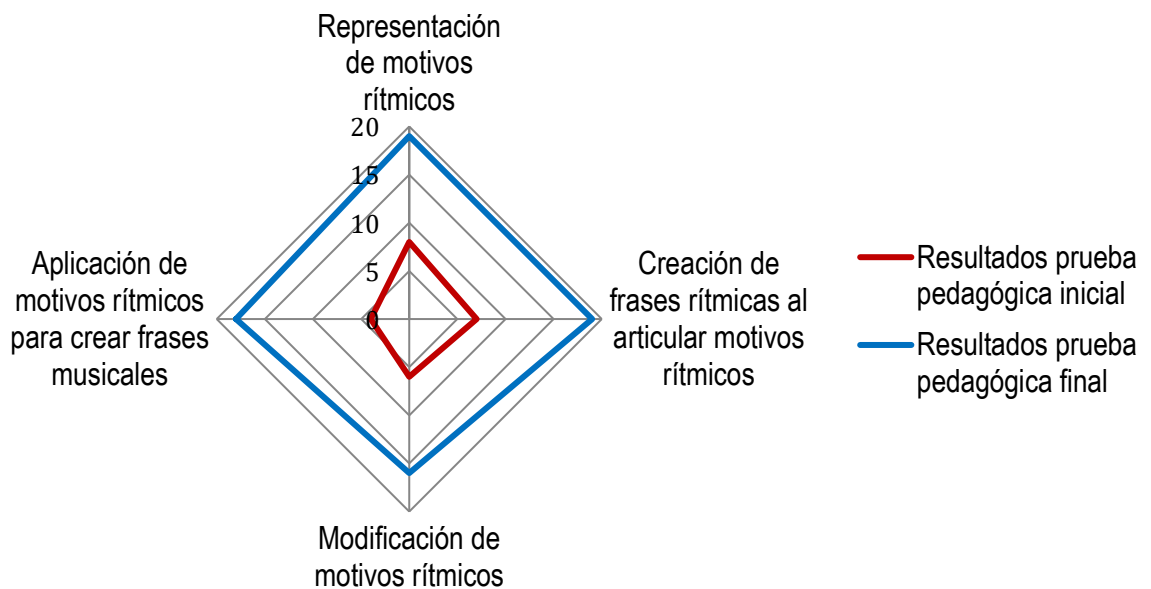
Gráfico radial de los resultados positivos en la dimensión lectoescritura.



Resultados positivos por indicadores en la dimensión creación e improvisación.

Creación e improvisación	Resultados prueba pedagógica inicial	Resultados prueba pedagógica final
Representación de motivos rítmicos	8	19
Creación de frases rítmicas al articular motivos rítmicos	7	19
Modificación de motivos rítmicos	6	16
Aplicación de motivos rítmicos para crear frases musicales	4	18

Gráfico radial de los resultados positivos en la dimensión creación e improvisación.



ANEXO 10
Guía para los registros anecdóticos.

Objetivo: Describir los comportamientos individuales y grupales de los estudiantes durante la implementación de la estrategia didáctica y si se contribuyó a la educación rítmica en la asignatura Percusión Latina.

Orientaciones: Se debe realizar la descripción de los aspectos positivos y negativos mediante las expresiones, gestos y palabras de los diversos momentos que incidían las dimensiones e indicadores de la estrategia didáctica de cada uno de los 20 estudiantes de la muestra.

La descripción debe responder a preguntas como:

1. ¿Qué actitudes se observan al vivenciar la música?
2. ¿Qué movimientos realiza el estudiante al escuchar el referente sonoro?
3. ¿A qué palabras acude el estudiante al resolver algún problema?
4. ¿Intenta resolver los ejercicios de manera individual?
5. ¿El estudiante lleva a clase otros ejemplos para compartir y analizarlos junto al profesor?
6. ¿Qué dificultad presenta, en qué dimensión y en qué indicador?
7. ¿Qué tiempo demora en resolver determinado problema?

Estudiante: _____

Institución: _____ Semestre: _____

Clase	Fecha	Dimensión	Indicador	Descripción

ANEXO 11

Registros fotográficos, sonoro-musicales y de video-grabación.

Proceso de sensibilización:



Proceso de apropiación



Proceso de desarrollo:

