

LA MÚSICA DE CÁMARA COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA EN EL FORTALECIMIENTO DE PROCESOS ACADÉMICOS Y MUSICALES EN UN PROGRAMA DE LICENCIATURA EN MÚSICA

CHAMBER MUSIC AS EDUCATIONAL STRATEGY IN STRENGTHENING PROCESS IN ACADEMICS AND MUSICAL PROGRAM IN MUSIC DEGREE

Autor:

Robinson Giraldo Villegas

Co-autora:

Karen Lucía Arango Higueta

Robinson Giraldo Villegas

Licenciado en música de la Universidad de Caldas, Maestro en música con énfasis en trombón bajo de The Royal School of Music de Inglaterra y estudiante de maestría en educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Filiación actual: Docente de trombón, eufonio y tuba de la Universidad Industrial de Santander, docente del área de instrumentos de viento metal de la banda filarmónica del instituto de cultura y turismo de Bucaramanga, docente de trombón del colegio Panamericano y candidato a magister en educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Dirección: Calle 15 # 25-46. Bucaramanga-Colombia.

Correo electrónico: robinson.giraldo@correo.uis.edu.co

Karen Lucía Arango Higueta

Maestra en guitarra de la Universidad de Antioquia, Magíster en Interpretación de música latinoamericana del siglo XX de la Universidad Nacional de Cuyo en Argentina y Máster en Interpretación de Guitarra Clásica de la Universidad de Alicante en España.

Filiación actual: Docente de guitarra e instrumento pedagógico en la Universidad Industrial de Santander.

Dirección: Carrera 27 #13-33 Apto 1303 Bucaramanga - Colombia

Correo electrónico: karenarango2@gmail.com

LA MÚSICA DE CÁMARA COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA

Resumen

El artículo presenta los resultados de la investigación que buscó demostrar la importancia de la práctica de música de cámara como complemento en el proceso de formación integral de los estudiantes de un programa de licenciatura en música del país. El estudio utilizó la metodología cualitativa con la estrategia investigativa estudio de caso, recolectando datos tanto de docentes y estudiantes del programa donde se desarrolló la investigación como de docentes pertenecientes a otros programas profesionales en música del país. Los resultados permiten conocer que la práctica de música de cámara aporta aspectos propios del área al proceso formativo de los estudiantes como audición, interpretación de diferentes épocas y estilos, desarrollo de la articulación, respiración y fraseo. Asimismo, dicha práctica permite a los estudiantes hacer uso de los diferentes conceptos aprendidos en otras asignaturas como análisis musical, armonía, gramática musical, además de promover el trabajo grupal y el aprendizaje cooperativo.

Palabras clave: educación superior, licenciatura en música, música de cámara.

Abstract

The article presents the investigation results that searched to demonstrate the importance of the camera music practice like a complement in the process of comprehensive formation of students enroll in a music degree program of the country. The study utilized the qualitative methodology with the case study as an investigation strategy, collecting data from teachers and students enroll in the program where the investigation was developed and also from teachers that belong to other professional music programs of the country.

The results allow to know that the music camera practice contributes proper aspects of the area to the educational process of the students like audition, interpretation of different epochs and styles, articulation development, breath and falsify. In the same way, this practice permits the students to make use of different concepts learned in other subjects such as musical analysis, harmony, and musical grammar, also it promotes group work and the cooperative learning.

Keywords: higher education, degree in music, chamber music.

Introducción

La presente investigación busca a través de las percepciones de estudiantes y docentes de un programa de licenciatura en música, demostrar la importancia que tiene la práctica de música de cámara en el proceso formativo de los estudiantes de dicho programa, convirtiéndose en una estrategia pedagógica que puede contribuir al fortalecimiento de los aspectos académicos, pedagógicos e interpretativos dentro de los estudios musicales. La motivación para realizar este trabajo, nace porque en el programa objeto de estudio no se contempla la música de cámara como un medio para fortalecer y complementar la formación académica y musical de los estudiantes, lo que a su vez genera poca oferta musical en cuanto a conjuntos de cámara en el área instrumental se refiere. Por lo tanto, la información producto de esta investigación, busca llegar a mejorar la calidad en la educación en el programa en mención.

En tal sentido, la presente investigación ha sido estructurada de la siguiente forma: en el primer capítulo se exponen los antecedentes seleccionados desde la óptica de cuatro programas de licenciatura en música adscritos a diferentes universidades del país y que contemplan la música de cámara como complemento en la formación integral de los estudiantes. Posteriormente se presenta el problema de investigación, los objetivos que se pretenden alcanzar y el supuesto de investigación a comprobar. El segundo capítulo presenta el marco teórico que está basado en la teoría del aprendizaje significativo propuesta por David Paul Ausubel (1963, 1983) y las propuestas hechas por Gabriel Enrique Rusinek (2003, 2004, 2007) sobre cómo a través de dicha teoría (aprendizaje significativo), se pueden dar los procesos de enseñanza en la educación musical.

Teniendo en cuenta que para alcanzar el objetivo principal de la investigación fue necesario conocer las percepciones de un grupo de personas, el tercer capítulo presenta el método de investigación cualitativo, el cual se abordó bajo la mirada de Hernández, Fernández y Baptista (2010), quienes mencionan que éste método permite comprender situaciones particulares o fenómenos por medio de las percepciones y experiencias de los participantes. Una vez claro el método, para beneficio de la investigación se decidió utilizar la estrategia investigativa estudio de caso, que según Robert Yin (2009), permite describir y analizar a profundidad unidades o grupos sociales pertenecientes a instituciones educativas. En coherencia con esta estrategia, se diseñaron y utilizaron cuestionarios y entrevistas con el fin de conocer el sentir y pensar de los participantes a través de sus experiencias y conocimientos sobre el tema, es decir, sus percepciones. Este capítulo también presenta la forma en que se aplicaron dichos instrumentos y se analizó la información, además de las principales características del contexto y los participantes. Finalmente, en los capítulos cuatro y cinco se exponen los principales hallazgos, se triangula la información con las teorías propuestas en capítulos anteriores y nuevos autores complementarios, asimismo se da respuesta a la pregunta de investigación y demás planteamientos hechos en el primer capítulo.

Antecedentes investigativos

Los antecedentes investigativos se plantean desde tres planos: histórico, académico y pedagógico. El plano histórico pretende dar cuenta, a *grosso modo*, de la evolución de la música de cámara a través de la historia musical; mientras los planos académico y pedagógico, abordarán principalmente la mirada de algunas universidades del país frente al tema de investigación y determinados autores que complementan la información.

Música de cámara, historia y evolución

El primer florecimiento de la música de cámara aparece en la Edad Media en países como Francia, España e Inglaterra, en donde la mayoría de música que se escribía era vocal y las oportunidades para producirla y ejecutarla eran limitadas (Merino, 2005). La música vocal en el siglo XV, Periodo Renacentista, empezó a ser interpretada por instrumentos propios de la época como chirimías, sacabuche, bajón, arpa, laúd, flauta de pico y viola da gamba, lo que generó el advenimiento de la música instrumental, que a su vez se tornó hacia un carácter doméstico, cultivada por aficionados para su propio entretenimiento en las cortes reales, castillos y casas de los nobles (Merino, 2005). En el siglo XVI, Periodo Barroco, con la creación de los *Collegium Musicum* en las universidades alemanas, las academias literarias y artísticas en Italia y los clubes ingleses en Oxford con el patronazgo de príncipes y monarcas, se incrementó la creación y práctica de la música de cámara (Merino, 2005). Durante este periodo, el concepto de música de cámara se basaba simplemente sobre el lugar de ejecución y su función social. Así, se estableció la música de iglesia *Da Chiesa* y la música teatral y de cámara *Da Camera* (Merino, 2005).

El siglo XVII, Periodo Clásico, trajo el desarrollo de nuevos formatos musicales, siendo de más relevancia los tríos con piano (Violín, violonchelo y piano) y el cuarteto de cuerdas (Dos violines, viola, violonchelo y contrabajo) (Universidad de Murcia, s.f.). En un principio, las obras compuestas para estos formatos se escribían para *amateurs* y se suponía que no serían tocadas en público (Universidad de Murcia, s.f.). Muchos de los cuartetos de cuerdas de los principales compositores de la época como Joseph Haydn, Wolfgang Amadeus Mozart y Ludwig Van Beethoven, fueron compuestos para un cuarteto del que ellos mismos formaban parte y generalmente se hacían para ser ejecutados como diversión y en privado (Zamacois, 2003). Beethoven fue uno de los compositores responsables de llevar la música de cámara a la sala de conciertos con obras como el Septimino para clarinete, trompa, fagot, violín, viola, cello y contrabajo, compuesto en el año de 1800 para músicos principiantes (Zamacois, 2003).

Durante el siglo XVIII, Periodo Romántico, Francia, Austria y Alemania fueron los centros más importantes en la producción de música de cámara de la mano de compositores como Camille Saint Saëns, Cesar Franck, Antoine Lalo y Gabriel Fauré (Merino, 2005). Por su parte Inglaterra, a diferencia de Francia, Alemania y Austria, tuvo poco interés por el género hasta finales de siglo, donde comenzó un resurgimiento encabezado por compositores como Charles Hubert Hastings Parry y Charles Villiers Stanford. Durante

este periodo, la música de cámara comenzó a ser parte importante de la agenda cultural de las principales ciudades europeas. (Merino, 2005).

El término música de cámara durante el siglo XIX Periodo Post-romántico, se empleó especialmente para referirse a la música instrumental en grupos pequeños, tradición procedente de los maestros clásicos vieneses, Haydn, Mozart y Beethoven (Polo, 2009). Por su parte los conciertos de cámara de la época de igual manera que el siglo pasado, se convirtieron en parte importante de la agenda musical de muchas ciudades, pero adicionalmente formaron parte del entretenimiento de la comunidad y servían a los músicos amateur como formación permitiéndoles la participación en los mismos (Polo, 2009).

Finalmente en el siglo XX periodo contemporáneo, la música clásica (también llamada música culta, académica, erudita, docta o seria) fue extremadamente diversa, comenzó con la continuación de los movimientos vigentes a finales del siglo XIX tales como el estilo romántico, posromántico y los fervores del nacionalismo en Latinoamérica, Norteamérica y Europa (Merino, 2005).

A partir de la segunda década del siglo, la forma y lugar que había ocupado la música de cámara durante los siglos anteriores en la sociedad, cambiaron para siempre con la irrupción del modernismo musical, dando fin al período conocido como práctica común y entrando en una nueva era musical de constante búsqueda de lo original. Se rompió permanentemente con la tradición, generando una enorme diversidad de géneros musicales y formatos instrumentales de difícil categorización y definición (Zamacois, 2003). Dicho modernismo, con la creciente globalización y masificación de los medios de comunicación y la cultura popular, dio paso a la música contemporánea y todas sus formas y estilos musicales como el jazz, art rock, serialismo, música incidental, dodecafonismo, música electroacústica, entre muchas más (Morgan, 1999).

Música de cámara y educación superior

En este apartado, se dará una mirada a como está conformado el sistema de educación superior en Colombia, posteriormente se expondrán cuatro programas de licenciatura en música adscritos a diferentes Instituciones de Educación Superior (IES) del país, los cuales han sido tomados como referente para la presente investigación, al tener grandes similitudes con el programa objeto de estudio.

Panorama nacional

La educación en Colombia, se define como un proceso de formación constante, desde lo personal, cultural y social, que se basa en una concepción integral del ser humano, su dignidad, derechos y deberes (Ministerio de educación nacional [MEN], 2010). El sistema educativo colombiano lo conforman la educación inicial, preescolar, básica (primaria cinco grados y secundaria cuatro grados), media (dos grados y culmina con el título de bachiller) y superior (pregrado, especialización, maestría, doctorado) (MEN, 2010). Las IES cuentan

con arreglo a las normas legales y reconocimiento oficial como prestadoras del servicio público de educación en el país (MEN, 2010).

Los requisitos y trámites para constituir una institución del nivel superior están consignados en el artículo 20 de la ley 30 de 1992, siendo las instituciones fundamentalmente de dos clases u orígenes: públicas o privadas (MEN, 2010). Serán cuatro las universidades escogidas con sus respectivos programas de licenciatura en música para referenciar estos antecedentes, teniendo como principal argumento la inclusión de la música de cámara en sus planes de estudio y la similitud con el programa objeto de estudio en aspectos como título que otorgan, duración y créditos, entre otros. En la tabla No.1, se podrán observar las similitudes y diferencias entre los programas tomados como referente y el programa objeto de estudio. También se puede observar el nombre específico de la asignatura por medio de la cual se incluye la práctica de música de cámara en sus planes de estudio y su respectiva duración.

Música de cámara y pedagogía

En este apartado, se expone de manera general, cómo plantean algunas de las universidades tomadas como referente, la música de cámara como complemento en la formación integral de sus estudiantes. Para el programa de licenciatura en música de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (sede Tunja), la práctica de música de cámara, permite que los estudiantes reflexionen sobre su proceso de formación académico, entiendan los diferentes aspectos propios de la música y logren transmitir toda su experiencia y conocimientos de una manera adecuada (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia [UPTC] , 2015). Por lo tanto, el programa en mención desarrolla el trabajo de música de cámara mediante competencias de tipo cognitivo, comunicativo, axiológico y praxiológico, logrando que sus estudiantes adquieran una formación integral (UPTC, 2015).

Por su parte, el programa de licenciatura en música de la Universidad del Atlántico, plantea la práctica de música de cámara mediante tres unidades, cada una está compuesta por competencias, contenidos, estrategias didácticas, indicadores de logro y estrategias educativas, que se deben desarrollar durante cada semestre (Universidad del Atlántico [UA], 2015). A través de la música de cámara, el programa busca que el futuro egresado pueda proyectarse de manera significativa en el campo laboral, teniendo la oportunidad de adquirir una gran diversidad de perfiles, bien sea como profesor de música o investigador de procesos pedagógicos en instituciones de educación preescolar, básica, media, superior, escuelas y centros de formación musical, intérprete o director de grupos musicales de diferentes géneros y formatos (UA,2015).

Finalmente, para el programa de licenciatura en música de la Universidad de Caldas, la práctica de música de cámara, se convierte en un espacio que permite al estudiante aplicar las habilidades adquiridas en su instrumento y en las demás asignaturas teóricas, además de tener la oportunidad de estudiar repertorio de diferentes épocas, estilos y formaciones instrumentales (Universidad de Caldas [UC], 2010). Paralelamente, el programa de

licenciatura en música de la UPTC, menciona que, a través de la práctica de música de cámara, el estudiante desarrolla habilidades basadas en la ejecución instrumental como la audición crítica, discriminación estilística y propuesta interpretativa, dándole la oportunidad al estudiante como lo mencionó UC (2010) de abordar un amplio catálogo musical.

Problema de investigación

En Colombia son varias las IES que ofertan estudios musicales en sus programas de pregrado. El SNIES permite saber que instituciones como Universidad EAFIT, Universidad de Antioquia, Universidad del Valle, Universidad Autónoma de Bucaramanga, Universidad de Nariño, Universidad de Pamplona, Universidad del Sinú, Universidad Javeriana, entre otras, ofertan este tipo de estudios. Las Universidades tomadas como referente, otorgan el título de licenciado en música sin un énfasis instrumental en la titulación, pero, aunque el propósito inicial de estos programas no es formar instrumentistas, poseen dos características propias de programas con énfasis instrumental, estas son la inclusión en sus planes de estudio de las asignaturas Música de Cámara e Instrumento Principal como eje transversal en la formación instrumental e integral de sus estudiantes.

El programa objeto de estudio, al igual que los tomados como referencia, incluye en su plan de estudios la asignatura instrumento principal, sin embargo, no incluye la práctica de música de cámara, lo que hace que el estudiante no pueda complementar adecuadamente su proceso de formación con las demás asignaturas, no desarrolle correctamente las diferentes habilidades técnicas y musicales en el área instrumental, además de los diferentes aspectos pedagógicos y personales que el trabajo de música de cámara puede aportar a su formación integral. Por lo tanto, surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo a través de la práctica de música de cámara, estudiantes de un programa de licenciatura en música adquieren habilidades musicales que complementan su formación académica, pedagógica y profesional?

Supuesto de investigación

La práctica de la música de cámara permite a los estudiantes del programa objeto de estudio, desarrollar habilidades musicales y complementar su proceso de formación académico, beneficiando su práctica y entorno cotidiano; además, les permite crecer en la preparación para su futuro rol como intérprete y/o pedagogo profesional.

Objetivos

Objetivo general

Demostrar la importancia de la música de cámara como complemento en el fortalecimiento de los procesos académicos, pedagógicos e interpretativos de los estudiantes de un programa de licenciatura en música.

Objetivos específicos

- Identificar las percepciones que tienen los profesores y estudiantes del programa de licenciatura en música objeto de estudio, con respecto a la práctica de la música de cámara.
- Proponer acciones que faciliten la inclusión de la práctica de música de cámara dentro del plan de estudios del programa.
- Implementar una estrategia que permita la creación de un semillero formativo en música de cámara integrado por estudiantes del programa objeto de estudio en las áreas instrumentales de viento metal y percusión, en el cual se apliquen y desarrollen los diferentes aspectos propios del área.

Metodología

El presente trabajo se realizó siguiendo los principios y técnicas propias de la metodología cualitativa expuestas por investigadores como Hernández, Fernández y Baptista (2010), quienes mencionan que el método cualitativo por ser un proceso inductivo, permite describir, comprender e interpretar fenómenos de lo particular a lo general por medio de las percepciones y experiencias de los participantes, logrando comprender a profundidad sus significados. La investigación contempló la estrategia investigativa estudio de caso, que según Yin (2009) se refiere a describir y analizar a profundidad unidades o grupos sociales, así como entidades educativas. Por su parte Villareal y Landeta (2010), menciona que la estrategia estudio de caso, le permite al investigador analizar la población objeto de estudio en su contexto natural lo que se integró muy bien, pues se trabajó con un grupo de estudiantes y docentes de una institución de educación superior y la recolección de información y demás actividades, se realizaron en las instalaciones de la misma.

Población, participantes y selección de la muestra

Estuvo conformada por estudiantes y docentes vinculados tanto al programa de licenciatura en música adscrito a la Universidad donde se desarrolló la presente investigación como a diferentes programas de licenciatura en música pertenecientes a otras universidades públicas del país. Los participantes poseen ciertas características que a continuación se describen:

- El 80 % de la población seleccionada perteneció al programa objeto de estudio, dicho porcentaje estuvo integrado por estudiantes y docentes del mismo, quienes interpretan instrumentos musicales de diferentes familias instrumentales. Tanto estudiantes como docentes provienen de diferentes estratos socio-económicos. Los estudiantes seleccionados cursaban para el momento de la investigación diferentes niveles de semestre y un grupo de ellos perteneció al semillero formativo en música

de cámara, propuesto como objetivo específico de este proyecto. Por otra parte, los docentes participantes tenían una formación académica similar (maestría).

- El 20 % restante de la población estuvo integrada por docentes de diferentes programas de licenciatura en música del país, quienes se caracterizan por tener una gran trayectoria en el área de música de cámara, además de ser intérpretes de un instrumento musical específico.

En total, fueron diez casos participantes distribuidos así: seis estudiantes y dos docentes pertenecientes al programa local y dos docentes pertenecientes a las universidades del Cauca y de Caldas. Para el caso de los estudiantes se crearon dos grupos, el primero estuvo integrado por integrantes del semillero formativo en música de cámara y el segundo por estudiantes del programa de licenciatura en música.

Marco contextual

La investigación se llevó a cabo en un programa de licenciatura en música adscrito a una Universidad pública del nororiente de Colombia. Dicho programa pertenece a una dependencia específica de la Universidad y ambos cuentan con una misión, visión y reseña histórica, además de poseer acreditación de alta calidad vigente. La población estudiantil que inicia estudios musicales en el programa pertenece a diferentes departamentos de la región nororiental del país como Santander, Bolívar, Norte de Santander y Cesar.

Instrumentos de recolección de datos

Para el correcto desarrollo de la investigación, se utilizaron instrumentos de recolección de datos propios del método cualitativo, estos fueron, el cuestionario y la entrevista. La selección de los mismos fue coherente con la información que se pretendió conocer, las características de la población y la profundidad a la que permitieron llegar para poder dar respuesta a los diferentes planteamientos hechos por el investigador. El cuestionario fue el primer instrumento utilizado e incluyó preguntas de tipo abiertas como lo sugieren Hernández et al. (2010), ya que permiten obtener información amplia y profundizar sobre el tema de interés, permitiendo a los casos participantes exponer de una manera más profunda sus pensamientos sin limitar sus respuestas. El cuestionario se diseñó para dos grupos de estudiantes, el primer grupo estuvo conformado por estudiantes que pertenecen a un semillero formativo en música de cámara y el segundo grupo estuvo integrado por estudiantes del programa que no integran dicho semillero.

El segundo instrumento fue la entrevista de tipo semi-estructurada, ésta permitió a partir de una guía de preguntas, generar si fuera necesario otras adicionales para obtener una mayor información sobre los temas deseados (Hernández et al., 2010). La entrevista fue diseñada para dos grupos de docentes, el primer grupo estuvo conformado por docentes del programa objeto de estudio y el segundo por docentes adscritos a dos programas de licenciatura en música del país. Este instrumento permitió descubrir qué conocimiento, experiencia y

percepciones tenían los docentes participantes con respecto a la música de cámara. Se elaboraron preguntas basadas en el modelo de Grinnell (2005) que propone cuatro tipos de preguntas para realizar entrevistas: generales, para ejemplificar, estructurales y de contraste; de esta manera se logró que los docentes entrevistados generaran respuestas tanto generales como particulares, permitiendo conocer detalladamente sus percepciones y planteamientos sobre el tema. Es importante mencionar que tanto el cuestionario como la entrevista se elaboraron de forma tal que ambos fueran un complemento, por esto en muchos casos comparten preguntas similares, lo que se convirtió en una estrategia que permitió contrastar la información brindada por cada uno de los grupos desde sus diferentes roles y perspectivas.

Análisis de datos

El proceso completo de análisis de los datos se realizó en 3 grandes fases y cada una tuvo diferentes etapas.

Fase 1. Se organizó el amplio volumen de datos mediante tres etapas, con el propósito de mantener organizada la información de la siguiente manera:

Etapas 1. Revisión todo el material en su forma original (notas escritas, cuestionarios, grabaciones en audio de entrevistas).

Etapas 2. Transcripción de los cuestionarios y las entrevistas.

Etapas 3. Asignación de códigos a cada participante.

Fase 2. Codificación de datos y generación de categorías resumiendo y eliminando la información irrelevante para tener un mayor entendimiento del material analizado. Este proceso se realizó a través de dos planos de la siguiente manera:

Primer plano. A través del proceso de comparación constante recomendado por Hernández et al. (2010), identificando las unidades de significados y contrastándolas para generar las categorías y sub categorías. Para el caso de la presente investigación, como se contó con dos fuentes de información previamente categorizadas, se procedió a elaborar un cuadro comparativo en la bitácora de análisis con las respuestas dadas por las diferentes fuentes a cada pregunta, seguidamente el investigador después de analizar las respuestas generó una idea principal de cada pregunta. A continuación, se contrastó cada pregunta con las respuestas dadas por las fuentes y la apreciación del investigador para generar las categorías y sub categorías. Es importante mencionar que la unidad de significados se refiere al fundamento de cada pregunta, es decir, lo que se pretendió conocer con cada una.

Segundo plano. Se refiere a la forma en que se presentaron los resultados que para este caso fue mediante cuatro etapas:

Etapas 1. Se presentó un breve resumen de cada instrumento y la tabla de convención en la que se exponen los códigos asignados a cada grupo de participantes.

Etapa 2. Se expuso en una tabla la matriz categorial de cada instrumento, en dicha tabla se presentaron las preguntas del instrumento, unidad de significado o fundamento, la categoría o sub categoría y la fuente.

Etapa 3. Se crearon tablas en las que se expusieron los principales resultados.

Etapa 4. Se realizó el proceso de análisis y triangulación de la información.

Fase 3. Se inició el proceso de elaboración de las conclusiones. A través de este, el investigador teniendo en cuenta los principales hallazgos dio respuesta a la pregunta problema y sus preguntas orientadoras, confrontó objetivos y supuesto investigativo. Finalmente, el investigador a través de su experiencia, presentó sus nuevas propuestas y recomendaciones.

Resultados

Los resultados se presentan desde cada categoría y sub categoría propuestas al momento de triangular la información. Es importante nuevamente mencionar que, si bien las fuentes participantes tienen dos únicos roles (docentes y estudiantes), éstas se categorizaron para poder generar un discurso más fundamentado al momento de triangular la información. En tal sentido en la tabla No 2, se pueden apreciar los códigos asignados a cada grupo.

Categoría conocimiento

Esta categoría se diseñó con el propósito de conocer el concepto y fundamento teórico que tenían los participantes sobre el tema.

Teniendo en cuenta la definición propuesta por Javier Bezos (2005), quien dice que música de cámara hace referencia a los conjuntos reducidos de instrumentos, esta se puede apreciar en las respuestas dadas por los participantes del cuestionario como **GES 1**, *agrupaciones de un tamaño reducido en número de integrantes y combinación de instrumentos*, o **GES 2 y GEP2**, quienes coinciden en la definición *ensamble pequeño de instrumentos mixtos*. La respuesta dada por **GEP 1**, *es aquella música que está adaptada para ser tocada o interpretada en recintos cerrados, cuya principal característica es estar escrita para formatos reducidos, ejemplo de ello pueden ser tríos, cuartetos, octetos, ensambles*, se puede apreciar en la definición hecha por Alison Latham (2008), quien propone que la música de cámara se enfoca hacia los ensambles pequeños bien sea para hacer interpretaciones públicas o privadas en recintos pequeños. En el mismo sentido, el participante **GDE 1** manifiesta *“música concebida para tocar en espacios reducidos, pero en nuestro contexto es una práctica musical e instrumental que se realiza en agrupaciones pequeñas, pero que, a diferencia de la definición inicial, hoy día se puede interpretar en espacios de conciertos grandes”*. Por lo tanto, las respuestas dadas permiten conocer que tanto estudiantes como docentes participantes, poseen un acertado concepto teórico sobre lo que significa música de cámara, además de coincidir entre sus propias respuestas con algunas definiciones o palabras. Este hecho se corrobora con las teorías expuestas y contrastadas con sus respuestas.

Categoría experiencia

La presente categoría buscó conocer la trayectoria y experiencia de tenían los participantes como intérpretes y docentes de música de cámara.

En las respuestas suministradas por los participantes del cuestionario se pueden observar diferentes formatos musicales en los cuales han realizado trabajos de música de cámara, siendo más común el “cuarteto”. Esto se aprecia en respuestas como **GES 1**, quien manifiesta haber realizado música de cámara en “*cuartetos de trombones; cuartetos de 2 trombones, 1 eufonio y una tuba*” o **GES 2**, “*cuarteto de trompeta*”. Por su parte el participante **GEP 2**, expresa haber realizado trabajos de música de cámara en “*ensamble de clarinetes, a 4 ó 5 voces*”. Por su parte en la entrevista, se puede observar que los participantes han realizado trabajos de música de cámara en formatos instrumentales más variados, como dúos, tríos y grandes ensambles de cámara. Esto se evidencia en respuestas como **GDP 1** *ensamble de percusión, trio (dos percusionistas y violonchelo)*, **GDP 2** *quinteto con cuerdas, otro con violonchelo y piano, dúos con flauta, violonchelo, clarinete y canto*, **GDE 2** *quinteto de metales, cuarteto, trío y dueto de trompetas, cuarteto de bronces (dos trompetas y 2 trombones), trío de metales (trompeta, trombón y corno), cuarteto de cuerdas y solista, formato de multipercusión trompeta y clarinete, trio mixto (piano, voz y trompeta)*.

Sobre la razón por la cual los participantes han realizado trabajos de música de cámara, en las respuestas tanto del cuestionario como de la entrevista se observan principalmente argumentos enfocados al crecimiento técnico e interpretativo musicalmente hablando, esto se aprecia en respuestas como **GES 2** *fortalecer y crecer el nivel técnico e interpretativo*, **GES 3** *para favorecer mi proceso de formación como instrumentista*, **GEP 1** *para complementar mi experiencia instrumental* y **GEP 2** *porque me parece importante la praxis de entender y atender la música*, **GDP 1** “*el trabajo de cámara es más interesante porque en un grupo grande es más fácil hacer el papel interpretativo, pues hay duplicación de voces, pero en una agrupación pequeña de cuatro, cinco o seis personas el trabajo es más exigente*”, **GDE 2** “*yo integré grupos grandes como banda, orquesta sinfónica, Big Band, donde la responsabilidad y exigencia musical es diferente a la que se requiere en los grupos de cámara, pues en la música de cámara obligatoriamente tuve que estudiar la técnica más rigurosamente, para alcanzar los objetivos y poder tocar esas obras lo mejor posible*”. Al respecto la UPTC (2015), tomada como antecedente en el presente trabajo, plantea en el PAE (plan académico educativo) de la asignatura instrumento principios y práctica de conjuntos, que los estudiantes que realizan trabajos de música de cámara, desarrollan competencias prácticas y reflexivas mediante habilidades como la interpretación o ejecución instrumental así como la audición y la creación.

También se observa que los participantes (cuestionario/entrevista), han integrado agrupaciones de música de cámara denominadas modernas, ya que, con la evolución musical y la construcción de nuevos instrumentos, se han creado novedosos formatos instrumentales para realizar esta práctica. Respuestas del cuestionario como **GES 1,2 3**, *ensamble de metales y percusión*, **GEP 1** *quinteto de metales*, **GES 1** *quinteto y sexteto de*

trombones y respuestas de la entrevista como **GDP 1** *ensamble de percusión, trio (dos percussionistas y violonchelo)*, **GDP 2** *quinteto con cuerdas, otro con violonchelo y piano, dúos con flauta, violonchelo, clarinete y canto*, **GDE 2** *quinteto de metales, cuarteto, trío y dueto de trompetas, cuarteto de bronce (dos trompetas y 2 trombones), trío de metales (trompeta, trombón y corno), cuarteto de cuerdas y solista, formato de multipercusión trompeta y clarinete, trio mixto (piano, voz y trompeta)*, **GDE 1** *quinteto de metales, cuarteto de metales conformado por 2 trombones y 2 trompetas, cuarteto de trombones y ensamble de metales*, presentan una gran variedad de formatos instrumentales que Merino (2005) denomina modernos por su difícil categorización.

El mismo autor menciona que, en el siglo XX, periodo contemporáneo, la música clásica fue muy diversa y partir de la segunda década del siglo, la forma y lugar que había ocupado la música de cámara durante los pasados siglos en la sociedad cambiaron para siempre con la irrupción del modernismo musical. Por lo tanto, es coherente que los participantes hayan realizado trabajos de cámara en dichos formatos, pues los instrumentos que interpretan pertenecen a la época moderna (siglo XX), lo que permite dichas formaciones. Por lo tanto, basados en las apreciaciones dadas por las fuentes de información, se puede decir que es importante realizar trabajos de música de cámara, pues permiten el crecimiento musical en aspectos específicos como la técnica e interpretación (ejecución) instrumental.

Sobre la experiencia como docentes de cámara, qué contenidos aplica y por qué, mediante el análisis de las respuestas presentadas por los participantes, se pudo deducir que todos actualmente orientan trabajos de música de cámara en sus programas. Entre los formatos se encuentran ensamble de percusión, dúos de piano con un instrumento de cuerda, viento, percusión o voz, dúo, trio, cuarteto y quinteto de trompeta, quinteto de metales (2 trompetas, trombón, corno, tuba), quinteto de metales bajos (eufonio, 2 trombones tenores, trombón bajo y tuba) y ensamble de trombón, eufonio y tuba. Esta información se puede apreciar a través de respuestas como **GDP 1** *sí, dirijo un ensamble de percusión*, **GDP 2** *sí, con mis estudiantes de la asignatura práctica coral instrumental realizamos dúos (piano acompañante y solista)*, **GDE 1** *sí, quinteto de metales (2 trompetas, trombón, corno, tuba), quinteto de metales bajos (eufonio, 2 trombones tenores, trombón bajo y tuba) y ensamble de trombón, eufonio y tuba*. **GDE 2** *sí, quinteto de metales (2 trompetas 2 trombones y tuba) dúo, trio, cuarteto y quinteto de trompetas*.

Respecto a los contenidos que aplican, el participante **GDP 1** manifiesta “*a través de este trabajo exploramos las diferentes sonoridades que se pueden lograr*”. Por su parte, el participante **GDE 1** menciona que “*los contenidos se dividen en dos*:

Parte técnica y desarrollo de conjunto: Ejercicios de afinación, balance, articulación.

Parte interpretativa: Se trabaja el repertorio de diferentes estilos y épocas”.

Sobre la parte técnica y desarrollo de conjunto mencionado por el participante **GDE 1**, el participante **GDP 2** coincide en el desarrollo de los diferentes aspectos técnicos mencionando “*busco que conozcan las dificultades que se presentan al trabajar con instrumentos diferentes, en aspectos como fraseo, respiración y afinación*”.

Por su parte el participante **GDE 2** menciona que la interpretación de obras tanto originales como adaptadas para el formato que se esté trabajando, hace parte de los contenidos que aplica en sus clases de música de cámara, lo que se observa en su respuesta *“el repertorio que interpretamos está conformado por obras originales y obras adaptadas para los formatos que desarrollamos. Algunas de esas adaptaciones las hacen los mismos estudiantes”*. Finalmente, el participante **GDP 1**, menciona que el trabajo colaborativo es un contenido que está inmerso en su clase de cámara *“el trabajo de cámara promueve el trabajo grupal y aprendizaje colaborativo”*.

Con respecto a la razón por la que se aplican los contenidos mencionados anteriormente, los participantes manifiestan que su propósito principal es complementar la formación de los estudiantes en aspectos como conocimiento de repertorio, mejoramiento de la concentración y desarrollo de las diferentes habilidades técnicas del instrumento. Estos aspectos se pueden observar en respuestas como **GEP 1** *porque en este tipo de formatos los integrantes todo el tiempo tienen mayor exigencia, pues todo el tiempo deben tocar, lo que exige una mayor responsabilidad y concentración*, **GDP 2** *con el propósito de que conozcan el repertorio de todos los instrumentos*, **GDP 2** *lo que se busca es complementar todo lo relacionado con el instrumento principal (afinación, articulación, sonido, digitación)*. En conclusión, los formatos de cámara que orientan los participantes tienen una relación directa con el instrumento principal que interpretan y los formatos que han integrado a través de su carrera profesional. Como ejemplo el participante **GDE 2** manifestó que entre los formatos de cámara que ha integrado se encuentra *“quinteto de metales (2 trompetas, 1 corno, 1 trombón, 1 tuba)*, este mismo formato se aprecia en los trabajos de cámara que orienta a sus estudiantes y a su vez se relaciona directamente con el instrumento primario que interpreta (trompeta); esta misma característica se aprecia en los demás participantes.

En cuanto a los contenidos aplicados y desarrollados por los participantes, lo que buscan es complementar la formación musical y académica de los estudiantes, es decir, la adquisición de herramientas útiles para la vida profesional como el trabajo en grupo, análisis musical, creación o adaptación de repertorio clásico o colombiano como lo menciona el participante **GDE 1** *también se motiva al estudiante para que componga o adapte música colombiana para los formatos de música de cámara poco convencionales que integra*. Finalmente, y como hecho relevante, el docente desde el trabajo de cámara con sus estudiantes, puede promover la creación de trabajos de grado enfocados hacia la interpretación en formatos de cámara como lo menciona el participante **GDP 1**, *el trabajo de cámara del ensamble de percusión ha logrado que algunos estudiantes elijan hacer sus proyectos de grado hacia la música de cámara en la percusión, hecho relevante y motivante*, lo que se convierte en un gran aporte a la investigación musical.

Categoría Percepción

Las respuestas presentadas por los participantes permiten enfocar la percepción hacia los planos crítico y conceptual. La percepción crítica se refiere a las opiniones que crean

controversia y que se hacen de una manera constructiva. Por su parte, la percepción conceptual se refiere a las opiniones o respuestas sobre aspectos propios de la música a nivel académico, pedagógico e interpretativo. Por lo tanto, la percepción crítica, les permitió a los participantes manifestar los motivos por los cuales ellos piensan que la música de cámara no se incluye en la formación académica del programa. En cuanto a la percepción conceptual, los participantes tuvieron la oportunidad de mencionar los aportes que la práctica de música de cámara hace al estudiante en su proceso de formación y los beneficios que aporta la música de cámara a los docentes en su rol de tutores o directores de trabajos de este tipo.

En cuanto a la percepción crítica, en el análisis de las respuestas presentadas por los participantes, se pueden identificar dos causas por las cuales, hasta la fecha, el programa no ha incluido la música de cámara en el plan de estudios, estas son:

- 1- Falta de interés por parte de estudiantes y docentes
- 2- Enfoque del programa

Acerca de la falta de interés por parte de estudiantes y docentes para realizar trabajos de música de cámara, ésta se puede observar en las respuestas dadas por los participantes **GES 2** *porque el cuerpo docente del programa que además cumple labores administrativas, no tienen la capacidad ni el interés para realizar dicha gestión* y **GEP 3** *por falta de interés de los estudiantes y docentes. Además los pocos espacios o proyectos que se hacen en el programa tiene intereses personales mas nos colectivos ni académicos*, **GDP 1**, *los docentes no tienen la iniciativa de realizar trabajos de música de cámara*. Si se contrastan las anteriores respuestas, se podría afirmar que una de las causas por las que en el programa no se realizan trabajos de música de cámara o no se proponen, se debe al poco interés que tienen los docentes por este tipo de prácticas.

Sobre la segunda causa denominada (enfoque del programa), el participante **GEP 1** menciona *“porque el programa está concebido para hacer más énfasis en el componente pedagógico, limitando la formación instrumental”*. La anterior respuesta hace alusión a la problemática que generó este trabajo de investigación, donde como antecedente académico y pedagógico, se exponen cuatro programas de licenciatura en música adscritos a diferentes universidades públicas del país y que tienen grandes similitudes con el programa objeto de estudio en cuanto a título que otorgan, duración, créditos, entre otros aspectos, los cuales se pueden observar en el cuadro comparativo No 1. En este sentido, el estudiante **GES 1** menciona *“por la forma en que está diseñado el currículo”*, dicha respuesta puede enfocarse hacia los planes de estudio de los programas tomados como referente y el programa objeto de estudio.

Asimismo, el participante **GDP 2** manifiesta que *“por el énfasis que tiene el programa, ya que se tiene el concepto que licenciatura en música no tiene que ver con la parte instrumental, por tal motivo los créditos de las asignaturas teóricas y pedagógicas son mayores que el de las instrumentales. En tal sentido la creación de espacios*

academico/instrumentales no es prioridad". En el mismo sentido el participante del cuestionario **GEP 1** aporta que *"porque el programa está concebido para hacer más énfasis en el componente pedagógico, limitando la formación instrumental*. Por lo tanto, los participantes del cuestionario y la entrevista coinciden en terminos generales que las causas por las que no está incluida la música de cámara en el programa son falta de interés por parte de estudiantes/docentes y enfoque del programa.

Por su parte la percepción conceptual y las preguntas que se diseñaron en la misma, enfatizan en aspectos académicos (habilidades musicales), pedagógicos (competencias pedagógicas y profesionales) e interpretativos, que a través de la práctica de música de cámara se pueden llegar a desarrollar, en tal sentido, se presenta la información en dicho orden. La palabra académicos hace referencia a temas o aspectos específicos del área musical, por lo tanto, los participantes mencionan que la práctica de la música de cámara aporta aspectos como la audición, trabajo en grupo, armonía, nuevo repertorio, análisis musical. Respuestas como **GES 1** *me aportaría en aspectos como: conocimiento de repertorio y compositores, aprender a tocar en grupo, entrenamiento auditivo*, **GEP 2** *comprender mediante el análisis la esencia de periodos y estilos musicales variados: el trabajo en grupo y colaborativo*, **GEP 1** *académicamente aporta consejos que resultan vitales para la formación musical del individuo como (afinación, entendimiento armónico, práctica en conjunto)* y **GDP 2** *en cuanto a habilidades musicales (aportes académicos), se desarrollan aspectos como afinación, fraseo, respiración, tempo, dinámica, permiten conocer dichos aspectos específicos*.

Rusinek (2003) a través de su planteamiento acerca del aprendizaje musical como desarrollo de procesos cognitivos citado en el marco teórico, menciona y plantea que son tres las capacidades musicales necesarias para que se dé el desarrollo de los procesos cognitivos en la enseñanza musical. Entre dichas capacidades está la cognición auditiva, a través de la cual se activan algunos procesos mentales en función del sonido (intensidad, timbre, duración, altura) que actúan simultáneamente. Entre dichos procesos se encuentran la identificación armónica e identificación tonal, que se refieren a conocer y entender todo lo referente al contexto armónico de una obra para lograr una mejor interpretación. Estos procesos se pueden apreciar en las respuestas dadas por **GEP 1**, *académicamente aporta consejos que resultan vitales para la formación musical del individuo como el entendimiento armónico* y **GDE 1** *la música de cámara es un germen, pues el entendimiento y conceptos que se desarrollan a través de este trabajo, benefician el trabajo en agrupaciones grandes*. Otro proceso mental propuesto por Rusinek (2003) es la discriminación del contorno melódico, el cual se refiere a entender el papel de cada instrumento en una obra musical, al respecto **GEP 2** menciona *"mediante la conciencia sobre el papel de mi instrumento y responsabilidad del mismo en una obra musical"*. En el mismo sentido el participante **GDE 2** menciona *"saber escuchar al otro y escucharse a sí mismo y cómo poder combinar esos dos términos para llegar a una buena obra musical"*.

El término pedagógico (competencia pedagógica/profesional) se refiere a los aspectos propios de la enseñanza musical que se desarrollan durante la práctica de música de cámara

como trabajo colaborativo, aprendizaje cooperativo, didáctica, técnicas de ensayo u ensamble, que se convierten en herramientas pedagógicas que el estudiante puede utilizar en su futura labor como docente. El trabajo colaborativo se puede apreciar en respuestas como **GEP 2** *me ayudaría a desarrollar el trabajo en grupo y colaborativo*, **GDP 2** *el desarrollo de las competencias pedagógicas se realiza a través del trabajo grupal*, **GEP 3** *me ayudaría a desarrollar la capacidad de tocar y ensamblar en grupo*. Sobre el trabajo grupal o colaborativo, Echezarreta, Prados, Poch y Soler (2009), menciona que éste posee varias características como que cada miembro del grupo tiene una serie de responsabilidades en busca del bienestar común, es decir, las tareas son compartidas, asimismo, el logro de los objetivos se da mediante el trabajo individual y grupal de los miembros y en general, el trabajo colaborativo requiere de una comunicación e interacción constante entre los miembros del grupo. Dichas características se aprecian en las anteriores respuestas.

Sobre el aprendizaje cooperativo Picardo, Escobar y Pacheco (2005), lo definen como un proceso de aprendizaje mediado por la interacción entre las personas, es decir, no se da en solitario, lo que permite la construcción grupal de conocimientos. Al respecto, los participantes manifiestan que la práctica de música de cámara les permite adquirir nuevos conocimientos como lo expresan los participantes **GES 2** *me permitiría ampliar mis conocimientos para poder aplicarlo en otros espacios*, **GDE 1** *a nivel pedagógico permite que el estudiante ponga en práctica los aspectos aprendidos en las demás áreas*, y **GES 1** *aprender conceptos de ensamble, aplicables a diversos formatos, en prácticas futuras*. En el mismo sentido el participante **GDE 2**, afirma *“la competencia pedagógica en un grupo de cámara, se da cuando cada integrante con su estudio individual, logra que se adquiera un nivel grupal, lo que permite que se cumplan los objetivos musicales”*, haciendo también alusión a las características del aprendizaje colaborativo mencionadas anteriormente.

Con respecto a las competencias profesionales, estas se obtienen a través de las competencias pedagógicas, pues las respuestas expuestas anteriormente permiten interpretar que las competencias pedagógicas adquiridas mediante el trabajo colaborativo y el aprendizaje cooperativo le dan la oportunidad al estudiante de aprender cómo se hace. En tal sentido, una vez aprendido y entendido el concepto, el estudiante estará en la capacidad de replicarlo, beneficiando su faceta profesional y/o docente. Respuestas como **GDP 1** *en cuanto a competencia profesional, la práctica de música de cámara le permite al estudiante conocer las diferentes técnicas de ensamble en diversos formatos y aplicar esto en su faceta profesional*. En general el estudiante puede ampliar de mejor manera sus conocimientos en la medida que los comparte con otro y **GDP 2** *en cuanto a las competencias profesionales, la música de cámara amplía el perfil de quien la práctica, lo que beneficia la parte profesional*, permiten evidenciarlo.

Finalmente, el término interpretativo hace referencia a la ejecución instrumental y los beneficios que la música de cámara aporta a esta. Como se mencionó en el aspecto académico (habilidades musicales), Rusinek (2003) plantea tres capacidades musicales y para el caso de la ejecución instrumental, el mismo autor plantea la cognición en la ejecución musical, en la cual intervienen componentes motrices y cognitivos. Los motrices

se refieren a las acciones del cuerpo para producir sonido a través de los diferentes instrumentos musicales y los cognitivos, implican una representación mental que subyace a la ejecución, pero dicha ejecución no siempre es igual, porque el intérprete podrá hacer variaciones controladas en su interpretación musical, por lo tanto, su representación mental también será diferente. (Sloboda, 1982; Rusinek, 2003). Los anteriores planteamientos propios de la ejecución instrumental, se pueden relacionar con respuestas como **GEP 1** “*en la parte interpretativa tendría más exigencia para tocar en grupo y conocer repertorio y compositores*, **GES 1** *entender la interpretación como algo más que seguir la indicaciones de dinámicas en la partitura*, por lo que se podría decir que los componentes motrices y cognitivos propuestos por Rusinek (2003) en la música de cámara sí se dan, pues es requisito fundamental para la práctica de música de cámara interpretar o ejecutar un instrumento musical.

Dentro de la percepción conceptual, también se contempló conocer cuáles serían los aportes que la música de cámara hace a la labor docente, por lo que el análisis de la información brindada por los participantes, permitió conocer dos grandes aportes que la música de cámara trae a dicha labor. El primer aporte tiene un enfoque hacia la experiencia del docente y como éste con los conocimientos adquiridos a través de sus estudios y trayectoria en música de cámara, puede llegar a orientar trabajos de cámara. Dicho aporte se observa en la respuesta del participante **GDE 1** quien menciona “*cuando yo como docente he tenido una experiencia en música de cámara, sé qué debo enseñar, sé cómo solucionar los posibles problemas que se presenten y puedo transmitir el conocimiento*. En el mismo sentido **GDE 2** expresa “*la posibilidad de poder explicar detalladamente y auditivamente con sonidos reales a los estudiantes diferentes fenómenos musicales*.

En este caso, la experiencia está directamente relacionada con los diferentes trabajos de cámara que los docentes han realizado como intérpretes, pues es a través de estos que la experiencia se adquiere. Por lo tanto, las respuestas brindadas por los participantes en esta pregunta tienen coherencia, pues en la categoría de la experiencia los mismos participantes (**GDE1-GDE2**) manifestaron haber realizado como intérpretes diferentes trabajos de música de cámara, por medio de los cuales desarrollaron diferentes competencias musicales, interpretativas y sociales, permitiéndoles adquirir conocimiento y experiencia que luego se puede transmitir en el rol de director o tutor de música de cámara, como lo menciona **GDE 1** *cuando yo como docente he tenido una experiencia en música de cámara, puedo transmitir el conocimiento*.

El segundo aporte tiene un enfoque hacia la obtención de nuevos conocimientos mediante la dirección o acompañamiento docente de diferentes agrupaciones de cámara, así como lo menciona el participante **GDP 2** *el mayor aporte sería a través de la dirección de diferentes formatos de cámara, porque podría conocer el funcionamiento de otros instrumentos, su técnica y dificultades. Esto me enriquecería tanto musical como conceptualmente*. Como se puede apreciar, el participante manifiesta la posibilidad de adquirir nuevos conocimientos si se incluye la música de cámara en el programa. Sobre la obtención de nuevos conocimientos, en el marco teórico se presenta la teoría del aprendizaje significativo propuesta por Ausubel, quien menciona que el aprendizaje

significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende, este proceso se da a través de la no-arbitrariedad y sustantividad, de esta manera se produce una interacción con la estructura cognitiva con aspectos relevantes presentes en la misma, que reciben el nombre de subsumidores o ideas de anclaje (Ausubel, 1963, 1976; Moreira, 2000, 2012).

Para el caso del participante **GDP 2**, al tener la posibilidad de asesorar trabajos de música de cámara conformados por instrumentos diferentes al de su experticia, puede a partir de sus pre saberes (no arbitrariedad) en interpretación, análisis musical y manejo de grupo, adquirir nuevos conocimientos (subsumidores o ideas de anclaje) para luego incorporarlos a su estructura cognitiva (sustantividad). En tal sentido, se puede mencionar que los procesos de aprendizaje en la música de cámara se pueden dar a través del aprendizaje significativo, pues este beneficia la obtención de nuevos conocimientos. Por su parte, el participante **GDP 1** coincide con el participante **GDP 2** en lo que se refiere al enriquecimiento musical y conceptual a partir de la experiencia de asesorar y conocer nuevos formatos instrumentales de música de cámara, lo que se evidencia en su respuesta *“para mi instrumento principal, se han escrito obras de música de cámara en combinación con todas las áreas instrumentales (piano, voz, cuerda, maderas, metales), por lo tanto, si se incluye la música de cámara en el programa, tendría la oportunidad de conocer nuevas posibilidades sonoras además de interactuar con otras personas y conocer las fortalezas y debilidades de otros instrumentos musicales”*.

Por todo lo mencionado anteriormente, se puede concluir que la música de cámara según los participantes permite a los docentes hacer uso de los conocimientos adquiridos a través de su experiencia, para orientar adecuadamente los diferentes procesos camerísticos a cargo, resolviendo de manera pedagógica dificultades propias de dicha práctica como afinación, balance sonoro y articulación, como lo menciona el participante **GDE 2**, quien expresa que ser docente de música de cámara le brinda posibilidades únicas como *“poder explicar detalladamente y auditivamente con sonido reales a los estudiantes diferentes fenómenos musicales como por ejemplo cómo se hace un balance sonoro, cómo se deben afinar los acordes mayores y menores, cuáles son las líneas melódicas importantes, cuándo es acompañamiento, cuándo es un colchón armónico, y explicarles muchos elementos musicales que a veces cuando estamos dando clase de instrumento individual no se da la posibilidad*. También se puede concluir que la música de cámara como lo mencionan los participantes **GDP 1** y **GDP 2**, le permite al docente construir nuevos conocimientos a partir de sus pre saberes, lo que genera una evolución conceptual constante.

Categoría beneficio

La presente categoría a través del análisis de las respuestas de los participantes generó tres sub categorías. La primera sub categoría es “Social” y hace referencia a los principales beneficios que a nivel social y cultural se podrían generar con la implementación de la música de cámara desde los programas de música, es decir, para qué y cómo se puede

utilizar la música en busca de un desarrollo cultural colectivo. La segunda sub categoría es “Académico/Pedagógico” y nace del cuestionamiento de si las personas que desarrollan trabajos de música de cámara adquieren beneficios adicionales en su formación, cuáles serían estos y por qué. Finalmente, la tercera sub categoría es “Visibilidad” y hace referencia a los beneficios relacionados con la proyección tanto profesional como institucional que se puede lograr mediante la música de cámara.

El análisis de las respuestas presentadas en ambos instrumentos y pertenecientes a la sub categoría social, permitió conocer que la música de cámara puede llegar a ser una estrategia para transformar una sociedad cultural y socialmente, en este caso específico la Universidad y ciudad de cada uno de los participantes. Los grupos **GES** y **GEP** proponen como principal acción para generar dicho cambio, la creación de diversos formatos instrumentales de cámara y su presentación en los diferentes espacios y programas culturales del alma mater y la ciudad. Respuestas como **GEP 1** *creando diferentes agrupaciones de cámara y presentándolas en los diferentes espacios tanto de la Universidad como de la ciudad*, **GES 1** *creando agrupaciones para generar una necesidad, luego se deben presentar en diferentes espacios dentro y fuera del campus*, lo evidencian. En el mismo sentido y justificando la respuesta de **GEP 1** y **GES1**, el participante **GDE 1** expresa que *“los grupos de cámara, permiten llegar a todo tipo de auditorio o lugar para impactar la comunidad”*.

Los participantes también mencionan que la música de cámara promovida desde la académica para la sociedad, trae inmersamente diferentes aspectos o beneficios como la promoción de la música académica y la visibilidad de los programas. Dichos beneficios se pueden apreciar en respuestas como **GEP 3** *promoviendo la música académica a través de conciertos de cámara*, **GDP 1** *si se establece una asignatura de música de cámara, le daría al programa y a la Universidad una visibilidad muy amplia en el departamento y el país*. Sobre la visibilidad, el participante **GDE 2** menciona *“estas agrupaciones hacen parte de una agenda cultural alrededor de toda la ciudad donde se integra no sólo la Universidad de Caldas, sino las instituciones que realizan actividad cultural como Comfamiliares, Colombo Americano, Banco de la República, Universidad Nacional y las demás universidades que cuentan con auditorios en la ciudad”*. En el mismo sentido el participante **GDP 2** menciona que *“habría más opciones de productos musicales para mostrar en diferentes formatos, esto ampliaría la oferta musical de la ciudad y la Universidad*.

Otro beneficio que aporta la música de cámara al desarrollo musical y cultural lo propone el participante **GEP 2**, quien menciona que los conciertos de cámara pueden transformar el pensamiento que la comunidad universitaria y local tiene sobre lo que es música de cámara en la siguiente respuesta *“logrando un impacto visual, estético, funcional y transformador del pensamiento a través de conciertos de cámara dirigidos a la comunidad”*. De igual manera el participante **GDE 1** expresa *“el repertorio que se puede abordar es muy amplio, lo que permite educar al público, además es otra manera de difundir la música colombiana”*. Aunque el constructivismo, macro teoría del presente proyecto, fue una

corriente pedagógica que nació para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, las respuestas presentadas anteriormente podrían enmarcarse en dicha corriente, pues como lo mencionan tanto participantes locales como externos, la música de cámara promovida desde la academia puede ayudar a la re-construcción social a través de conciertos en diferentes formatos instrumentales y géneros musicales. Por lo tanto, se puede mencionar que la música de cámara promovida desde la Universidad puede lograr sensibilizar a la sociedad sobre la importancia que este tipo de propuestas musicales tiene para lograr un adecuado desarrollo musical y cultural.

Los participantes en las respuestas presentadas para la sub categoría académico/pedagógico, coinciden en que sí existe diferencia entre los estudiantes que realizan trabajos de música de cámara y los que no. Los participantes exponen que las diferencias se encuentran en aspectos como trabajo colaborativo, habilidades musicales específicas (afinación, balance sonoro, articulación, análisis musical), proyección artística y profesional, aspectos que la música de cámara aporta y que sólo pueden adquirir quienes realicen trabajos de este tipo. Aspectos como pensar, actuar, e interpretar instrumento, tienen una relación directa con el pensamiento constructivo propuesto por el psicólogo cognitivo e investigador Seymour Epstein (1998), quien menciona que el pensamiento constructivo posee dos tipos de inteligencia, la inteligencia racional y la inteligencia experiencial, siendo ésta última la que permite dicho pensamiento. Picardo et al. (2005) mencionan que la inteligencia experiencial está relacionada con los sentimientos y la forma de ser de las personas, además de basarse en las experiencias de vida. Según los mismos autores, dicha inteligencia puede dividirse en inteligencia emocional, social y práctica, por lo tanto, puede ser posible relacionar los tres aspectos solicitados en la pregunta perteneciente a ésta sub categoría (pensar, actuar, e interpretar) con los tres tipos de inteligencia experiencial.

Teniendo en cuenta los aspectos mencionados en la pregunta (pensar, actuar e interpretar un instrumento), se agruparán las respuestas en relación con cada aspecto y se presentarán en el mismo orden, además de relacionarse los hallazgos con la categoría beneficios y su respectiva sub categoría académico/pedagógico. Sobre la diferencia en la forma de pensar, las respuestas de los participantes **GES 2** *sí, porque se adquiere más conceptos que permiten al estudiante avanzar más rápido y mejor en su proceso formativo*, **GES 1** *sí, porque lo evidencio cuando hablo con compañeros que no hacen música de cámara y la diferencia está en el concepto de cómo se hacen las cosas* y **GEP 2** *sí, la diferencia está en el desarrollo de la sensibilidad musical*, permiten evidenciar una forma de pensar clara y estructurada, que a su vez se convierte en un beneficio de tipo académico, pues los estudiantes están abiertos al cambio y a la adquisición de nuevos conocimientos. Así mismo, el aspecto pensar tiene una relación directa con la inteligencia emocional, pues según Salguero, Fernández Ruiz, Castillo y Palomera (2011), la inteligencia emocional les permite a las personas procesar y utilizar mejor la información que perciben, logrando obtener significado en sus conceptos o pensamientos, lo que se evidencia en las anteriores respuestas. Finalmente, el participante **GDE 2** menciona *“una de las diferencias que encuentro está en qué perspectiva tiene el estudiante acerca de la música, es decir su capacidad cognitiva musical”*.

Dicha capacidad cognitiva mencionada por el participante **GDE2**, hace referencia a los diferentes aspectos técnicos y musicales que la música de cámara permite desarrollar a quien la práctica como lo mencionan los participantes **GEP 1** *aspectos como afinación, sonido, articulación* y **GDP 2** *tempo, dinámica, fraseo, afinación*, lo que se convierte en beneficios de tipo académico. Dichos aspectos, una vez el estudiante los asimila (pensar) procede a aplicarlos (actuar). Por lo tanto, las diferencias que encuentran los participantes en el aspecto actuar se pueden apreciar en respuestas como **GES 3** *sí, porque quien realice trabajos de música de cámara tendrá mayor conocimiento sobre técnicas de ensamble, trabajo en grupo y por ende tendrá mejor formación musical y personal* y **GDP 1** *sí, porque el estudiante que realiza trabajos de música de cámara obtiene beneficios por ejemplo en el trabajo con otros compañeros (trabajo colaborativo), lo que beneficia en aspectos como el compromiso, relaciones sociales, pues entenderse con otra persona no es fácil. Entonces interactuar con otras personas al servicio de la música requiere de mucho profesionalismo*. Las anteriores respuestas permiten conocer que la música de cámara le brinda la oportunidad a quien la práctica, de mejorar su forma de actuar y por ende sus relaciones sociales e inter personales a través del compromiso y el trabajo colaborativo, por lo tanto, tiene una relación directa con la inteligencia social, ya que ésta según Goleman (2006) se desarrolla mediante la interacción con las personas y la comprensión de las mismas.

En el mismo sentido, los participantes mencionan que la práctica de música de cámara puede fortalecer su faceta como líder o futuro docente en diferentes agrupaciones de cámara como lo propone el participante **GDE 2** *cuando alguien está en un rol de docente a futuro, la música de cámara le brinda los aspectos necesarios para el manejo de grupo, formatos mixtos, es decir, la música de cámara beneficia el rol como docente*, lo que además de ser un beneficio pedagógico ya que el estudiante obtiene la capacidad para replicar sus conocimientos, representa una interacción constante con las personas, validando nuevamente el planteamiento de Goleman (2006) y haciendo alusión también a la teoría propuesta por Vygotsky (1979) en el marco teórico, quien plantea que la interacción social es el medio para la construcción del conocimiento.

En cuanto a la interpretación del instrumento, los participantes afirman que las personas que realizan trabajos de cámara obtienen grandes beneficios técnicos e interpretativos como afinación, sonido y articulación a través de la interacción con los demás instrumentos del conjunto. Los anteriores aportes se pueden apreciar en las respuestas **GDP 1** *otro beneficio es poder conocer mi instrumento en diferentes facetas, es decir cuando se integra con otros instrumentos en aspectos como afinación, sonido, articulación* y **GDP 2** *cuando son formatos mixtos, existe un beneficio al tener la oportunidad de conocer las fortalezas y debilidades de los demás instrumentos en aspectos como afinación, sonoridad entre otros*.

En el mismo sentido el participante **GDE 2**, menciona que los aspectos propios de la ejecución instrumental sólo es posible desarrollarlos mediante las practicas grupales como es el caso de la lectura musical *“no se puede desarrollar con la práctica individual aspectos como la lectura a primera vista y la capacidad de reacción rápida frente a*

muchas cuestiones técnicas que se presentan en el momento y que se deben resolver. El mismo participante complementa su idea con la siguiente apreciación “cuando el estudiante inicia el proceso (música de cámara), empieza a encontrar todos los elementos técnicos e interpretativos que no le salen y empieza a detectar exactamente lo que aún no puede hacer bien, cosa que no pasa con los alumnos que están estudiando en el salón de clase solos, que siempre se habitúan a estudiar lo que les sale muy bien y no encuentran una forma de descubrir las cosas técnicas e interpretativas que no salen”.

Así mismo, es importante recordar que uno de los aspectos que intervienen en la inteligencia experiencial es la práctica. Esta a su vez se relaciona con la interpretación musical, pues como lo mencionan Vinasco (2011) y Rusinek (2003), la ejecución instrumental se da mediante procesos mecánicos o motrices, los cuales se logran mediante la repetición o práctica y la inteligencia práctica según Albrecht (2015), hace referencia a las diferentes habilidades y hábitos mentales que realizan las personas en sus labores cotidianas. Por lo tanto, se puede mencionar que las personas que desarrollan trabajos de cámara, complementan positivamente su faceta como intérpretes en los diferentes aspectos ya mencionados, lo que representa beneficios de tipo académico y pedagógico.

El análisis de las respuestas presentadas en el cuestionario, evidencian que todos los participantes coinciden en que el programa sí presenta baja producción u oferta en cuanto a eventos musicales y académicos que promuevan la práctica de música de cámara. La principal causa por la que no se realizan actividades como clases magistrales, concursos de interpretación o composición, festivales, seminarios, simposios o encuentros musicales, se debe según cinco de seis participantes, a la falta de interés y gestión por parte de las personas que administran el programa. Respuestas como **GES 3** *sí, porque los directivos no tienen conocimiento sobre las diferentes estrategias para proponer actividades musicales y académicas*, **GEP 2** *sí, por falta de interés de la administración*, **GEP 1** *sí, porque los administradores no han generado espacios musicales*, lo demuestran.

Los participantes también manifiestan que las pocas actividades que se han realizado en el programa no buscan un interés colectivo que contribuya al mejoramiento académico y musical de los estudiantes y docentes del programa. Dicha afirmación se puede observar en las respuestas de los participantes **GES 2** *pienso que la baja producción musical se debe a que la administración no realiza actividades que permitan el beneficio colectivo tanto para estudiantes como docentes y la comunidad en general* y **GEP 3** *porque solo hay intereses personales por parte de administrativos y docentes, por tanto, no proponen actividades con beneficio colectivo y académico*.

Respecto a la promoción y práctica de la música de cámara a través de actividades como seminarios, concursos entre otras, el participante **GES 1** menciona *“en mi concepto no más del 20% de los integrantes actuales del programa han realizado trabajos de música de cámara”*, afirmación que es coherente si se tiene en cuenta que la asignatura música de cámara no está incluida en el plan de estudios, por lo tanto, el programa no promueve actividades musicales y académicas que motiven y despierten el interés de estudiantes y docentes para realizar o proponer trabajos de cámara. Por su parte, los participantes de la

entrevista coinciden con los del cuestionario en que el programa tiene baja producción en cuanto a eventos musicales y académicos que promuevan la música de cámara. Los participantes **GDP 1** y **GDP 2** manifiestan que las pocas actividades musicales y académicas que se realizan en y desde el programa, no brindan la cobertura suficiente, lo que genera poca variedad musical e instrumental. Esto se evidencia en respuestas como **GDP 1** *el programa solo cuenta con 4 agrupaciones que existen por cumplir un requisito académico y por ende su actividad musical es poca* y **GDP 2** *el enfoque ha sido más hacia los grupos grandes y se ha descuidado el resto de opciones, por ende, no hay variedad*".

El participante **GDP1**, menciona que una de las causas por las que no se realizan actividades como clases magistrales, concursos de interpretación u composición, festivales, seminarios, simposios o encuentros musicales, se debe a la ausencia de la música de cámara en el programa *"las pocas agrupaciones de cámara que existen, las crean los mismos estudiantes por su propia iniciativa, lo que demuestra la necesidad de la práctica de cámara de una manera oficial. Esto a su vez hace que no se creen espacios de capacitación como talleres, festivales, concursos que sirvan para mostrar el trabajo realizado"*. En el mismo sentido el participante **GDP 2** menciona *"porque faltan personas que lideren actividades como festivales, concursos, intercambios, clases magistrales"*, a su vez, esta respuesta tiene una relación directa con la principal causa mencionada por los participantes del cuestionario "falta de interés y gestión por parte de los directivos del programa", pues las personas que en principio pueden hacer las gestiones administrativas dentro de la Universidad para realizar actividades en pro del mejoramiento académico, son los directivos de cada programa.

Por lo tanto, se puede mencionar que la música de cámara aplicada y desarrollada en las diferentes líneas instrumentales, se podría convertir en una estrategia para impulsar eventos académicos y musicales de impacto nacional e internacional, en los que se puedan presentar dichos trabajos y proyectar profesional y artísticamente a estudiantes y profesores del programa, además de dar visibilidad a la Universidad y a la región. A continuación, se presentan las conclusiones y en ellas, se da respuesta a los planteamientos hechos en el capítulo inicial.

Conclusiones

La implementación de la música de cámara como estrategia pedagógica en el programa, puede llegar a complementar el proceso formativo de los estudiantes en los planos académico, musical, pedagógico e interpretativo, a través del desarrollo de diferentes habilidades y competencias. Ver grafica No 1.

La teoría del aprendizaje musical significativo propuesta por Gabriel Enrique Rusinek se da en la práctica de música de cámara, convirtiéndose en un aporte pedagógico que beneficia la labor docente y complementa la formación del estudiante.

La creación del semillero formativo en música de cámara como estrategia pedagógica, además de beneficiar a sus integrantes en los aspectos académico/musicales y al cumplimiento de dicho objetivo, ha contribuido al quehacer musical de la Universidad y la región, hecho que se evidencia en la participación de la agrupación en eventos locales, regionales y nacionales, dando visibilidad a la institución y proyectando la música de cámara desde la académica.

La creación de agrupaciones de cámara en el programa, pueden llegar a contribuir al desarrollo cultural de la Universidad y la región, además de generar motivación en la comunidad docente y estudiantil del mismo.

Recomendaciones

Se recomienda a través del plan de mejoramiento con miras a la obtención de la nueva acreditación del programa, incluir la práctica de música de cámara como complemento a la formación musical e integral de los estudiantes.

Se recomienda incentivar a los estudiantes y docentes del programa, para que desarrollen trabajos de cámara logrando aumentar la producción musical del mismo. Dicho incentivo puede ser mediante el apoyo logístico por parte del programa, para que las nuevas agrupaciones de cámara se presenten en eventos regionales, nacionales e internacionales.

Anexos

Tabla 1 Cuadro comparativo universidades

Institución	Universidad de Caldas	Universidad del Atlántico	Universidad Pedagógica Nacional	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Universidad objeto de estudio
Nombre del programa	Licenciatura en Música	Licenciatura en Música	Licenciatura en Música	Licenciatura en Música	Licenciatura en Música
Título que otorga	Licenciado en Música	Licenciado en Música	Licenciado en Música	Licenciado en Música	Licenciado en Música
Número de créditos	174	158	170	167	170
Jornada	Diurna	Diurna	Diurna	Diurna	Diurna
Modalidad	Presencial	Presencial	Presencial	Presencial	Presencial
Duración	10 semestres	9 semestres	10 semestres	10 semestres	10 semestres
Registro calificado	Vigente	Vigente	Vigente	Vigente	Vigente

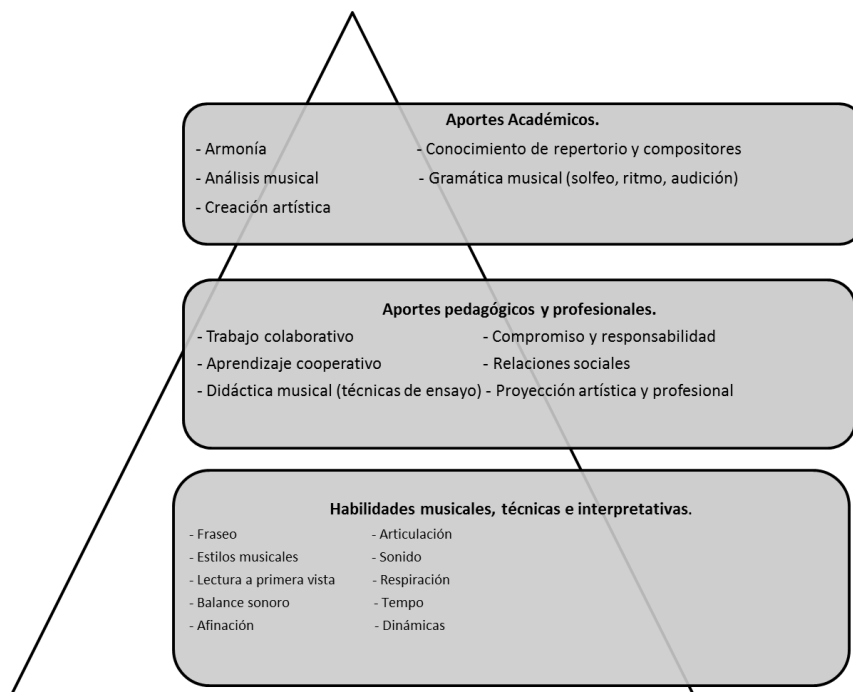
Código SNIES	284	523	146	176	685
Clase	Pública	Pública	Pública	Pública	Pública
Música de cámara	Si	Si	Si	Si	No
Nombre asignatura	Práctica de conjunto/Música de cámara	Ensamble	Ensamble	Instrumento principal y práctica de conjuntos	No aplica
Duración de la asignatura	6 semestres	8 semestres	7 semestres	6 semestres	No aplica

Nota: La información presentada en esta tabla, fue tomada del SNIES y los planes de estudio de las universidades en mención. Dichos planes de estudio se podrán encontrar en los anexos A, B, C, D, E.

Tabla No 2 Código asignados a las fuentes participantes

Fuente	Código	Cantidad
Grupo estudiantes semillero	GES	3
Grupo estudiantes programa	GEP	3
Grupo docentes programa	GDP	2
Grupo docentes externos	GDE	2

Grafica No 1 Aportes académicos, pedagógicos, profesionales y habilidades musicales



Referencias documentales

- Albrecht, K. (2015). *Inteligencia práctica. El arte y la ciencia del sentido común* (1ª ed.). Barcelona, Cataluña, España: B, S.A., 2015. doi: Traducido por Gabriel Dols
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York, Estados Unidos: Grune and Stratton.
- Ausubel, D. P., Novak, J., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa : un punto de vista cognoscitivo*. Mexico, Mexico: Editorial Trillas. doi: Trad. cast: Mario Sandoval P. de la segunda edición de Educational psychology: a cognitive view
- Bezoz, J. (02 de Noviembre de 2005). Guía de estilo de términos musicales. Madrid, Comunidad de Madrid, España. Recuperado el 27 de Junio de 2016, de <http://www.texnia.com/archive/glosmusica.pdf>
- Cobo, C. J. (s.f de 2005). *Revista Musicalia Numero 3*. Recuperado el 30 de Junio de 2015, de <http://www.csmcordoba.com/revista-musicalia/musicalia-numero-3/200-la-clase-colectiva-en-los-instrumentos-de-viento>
- Echazarreta, C., Prados, F., Poch, J., & Soler, J. (Abril de 2009). La competencia "El trabajo colaborativo": una oportunidad para incorporar las TIC en la didáctica universitaria. Descripción de la experiencia con la plataforma ACME (UdG). *Revista sobre la sociedad del conocimiento*. Recuperado el 27 de Junio de 2016, de http://www.uoc.edu/uocpapers/8/dt/esp/echazarreta_prados_poch_soler.pdf
- Epstein, S. (1998). *Constructive thinking. The key of emotional intelligence*. Londres, Inglaterra: Praeger Publishers. Recuperado el 27 de Junio de 2016, de https://books.google.com.co/books?id=Psy5N1lb6k8C&printsec=frontcover&dq=constructive+thinking.+The+key+of+emotional+intelligence.&hl=es-419&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=Constructive%20thinking.%20The%20key%20of%20emotional%20intelligence.&f=false
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social: la nueva ciencia de las relaciones humana*. Barcelona, Cataluña, España: Kairos. Recuperado el 10 de Mayo de 2016, de https://books.google.com.co/books?id=5UGQKQwAPIkC&printsec=frontcover&dq=Inteligencia+social:+la+nueva+ciencia+de+las+relaciones+humana&hl=es-419&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=Inteligencia%20social%3A%20la%20nueva%20ciencia%20de%20las%20relaciones%20humana
- Grinnell, R. M., Williams, M., & Urnau, Y. A. (2005). *Social Work Research and Evaluation: Quantitative and Qualitative Approaches*. New York, Estados Unidos: Oxford University Press.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., & Baptista, L. M. (2010). *Metodología de la investigación* (ª ed.). (J. M. Chacón, Ed.) México D.F, México: McGRAW-HILL /

- INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. Recuperado el 17 de Marzo de 2015, de
https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20ta%20Edici%C3%B3n.pdf
- Latham, A. (2008). *Diccionario Enciclopédico de la Musica*. Ciudad de Mexico, Mexico: Fondo de cultura economica. Recuperado el 05 de Diciembre de 2014, de
https://drive.google.com/file/d/0B6NW_wyR5FAIV0VOY3BKdC1tWUk/edit
- Merino, V. S. (2005). *La Historia de la Musica de Camara y sus Combinaciones*. Madrid, Comunidad de Madrid, España: Vision Net.
- Ministerio de Educación Nacional. (05 de Febrero de 2016). *Ministerio de Educación Nacional*. Recuperado el 04 de Junio de 2016, de
<http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-235581.html>
- Ministerio, de Educación Nacional. (s.f.). *Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES)*. Recuperado el 19 de Junio de 2016, de
<http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-propertyname-2672.html>
- Moreira, M. A. (2000). *Aprendizaje Significativo: teoría y práctica*. Madrid, España: Aprendizaje Visor. Recuperado el 18 de Mayo de 2016
- Moreira, M. A. (Marzo de 2012). ¿Y al final, qué es aprendizaje significativo? *Qurrriculum*(25), 25-56. Recuperado el 18 de Mayo de 2016, de
<http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20QURRICULUM/25%20-%202012/02.pdf>
- Moreira, M. A. (s.f). *Aprendizaje Significativo: Un proceso Subyacente*. Porto Alegre, Rio Grande del Sur, Brasil. Recuperado el 04 de Febrero de 2016, de
<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubesp.pdf>
- Morgan, R. P. (1999). *La musica del siglo XX* (2.^a ed.). Madrid, Comunidad de Madrid, España: Akal, S.A.
- Picardo, O., Escobar, J. C., & Pacheco, R. V. (2005). *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación* (1^a ed.). (C. G. Centro de Investigación Educativa, Ed.) San Salvador, Salvador. Recuperado el 15 de Marzo de 2016, de
<http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Diccionario%20enciclopedico%20de%20Educacion.pdf>
- Polo, B. H. (2009). *La musica de camara en el siglo XIX español*. Salamanca, Salamanca, España. Recuperado el 15 de Noviembre de 2014

- Rusinek, M. G. (2003). El aprendizaje musical como desarrollo de procesos cognitivos. (U. d. Cadíz, Ed.) *Tavira*(19), 49-62. Recuperado el 25 de Septiembre de 2015, de <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/7756/32071619.pdf?sequence=1>
- Rusinek, M. G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista Electronica Complutense de Investigacion en Educacion Musical*, 1(5), 1-16. Recuperado el 20 de Julio de 2015, de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/reciem/v1n5.pdf>
- Rusinek, M. G. (Diciembre-Enero de 2007). El aprendizaje significativo en la educación musical. *Doce Notas*(54), 17-18. Recuperado el 06 de Agosto de 2015, de <http://cfiesoria.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Rusinek-El%20aprendizaje%20significativo%20en%20EM-12Notas54.pdf>
- Salguero, M. J., Fernández, B. P., Ruiz, A. D., & Castillo, R. P. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143-152. Recuperado el 27 de Junio de 2016, de <http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/5-salguero2011Percep.pdf>
- Sloboda, J. A. (1982). Music performance. En D. Deutsch (Ed.), *The psychology of music*. Londres, Inglaterra: Academic Press, Inc. Recuperado el 20 de Mayo de 2016, de <https://books.google.com.co/books?id=YW1aBQAAQBAJ&pg=PA479&lpg=PA479&dq=sloboda+1982,+music+performance&source=bl&ots=5nGq6QOGTN&sig=B79Sm1xsuy81DKYyxDeFwTuH9qA&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwi92fv358TNAhUHGx4KHS4DAd0Q6AEIGjAA#v=onepage&q=sloboda%201982%2C%20m>
- Univerisdad de Caldas. (28 de 09 de 2010). *Plan Institucional de Actividad Academica (PIAA)*. Recuperado el 02 de Julio de 2015, de <http://acad.ucaldas.edu.co/gestionacademica/planestudios/PensumVerPrerrequisitos.aspx?codMateria=G5J0075&codPensum=400&codEst=NULL>
- Univerisdad Pedagogica Nacional. (s.f.). *Plan de estudios programa de licenciatura en musica*. Recuperado el 03 de Julio de 2015, de <http://www.pedagogica.edu.co/admin/UserFiles/PLAN%20DE%20ESTUDIOS%20LICENCIATURA%20EN%20M%C3%9ASICA%202014-I.pdf>
- Universidad de Caldas. (s.f.). *Plan de estudios programa de licenciatura en musica*. Recuperado el 03 de Julio de 2015, de http://acad.ucaldas.edu.co/gestionacademica/planestudios/pensumver.asp?cod_carre ra=007
- Universidad de Murcia. (s.f.). *Universidad de Murcia*. Recuperado el 04 de Junio de 2015, de http://www.um.es/aulademayores/docs-cmsweb/tema_4._la_musica_de_camara.pdf

- Universidad del Atlántico. (18 de Febrero de 2015). *Plan de estudios programa de licenciatura en música*. Recuperado el 03 de Julio de 2015, de <http://www.uniatlantico.edu.co/uatlantico/docencia/bellas-artes/programas/bellas-artes1>
- Universidad del Atlántico. (02 de Enero de 2015). *Planeacion del Contenido de Curso Asignatura (PCCA) "Ensamble"*. Recuperado el 04 de Julio de 2015, de <http://www.uniatlantico.edu.co/uatlantico/docencia>
- Universidad Industrial de Santander. (s.f.). *Plan de estudios programa de licenciatura en musica*. Recuperado el 06 de Julio de 2015, de <http://www.uis.edu.co/webUIS/es/academia/facultades/cienciasHumanas/escuelas/artesMusica/programasAcademicos/licenciaturaMusica/planEstudios.html>
- Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. (19 de Abril de 2012). *Plan de estudios programa de licenciatura en música*. Recuperado el 03 de Julio de 2015, de http://www.uptc.edu.co/facultades/f_educacion/pregrado/musica/inf_general/#
- Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia-UPTC. (Marzo de 2015). Plan Academico Educativo asignatura (PAE) "Instrumento principal y practica de conjuntos". Recuperado el 04 de Julio de 2015, de <https://www.dropbox.com/s/revr0kdoc5v7dad/PAE%204%202015.doc?dl=0>
- Villareal, L. O., & Landeta, R. J. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación científica en dirección y economía de la empresa. *Investigaciones europeas de dirección y economía de la empresa*, 16(3), 31-52. Recuperado el 26 de Junio de 2016, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3304962>
- Vinasco, G. J. (Enero-Junio de 2012). Una perspectiva semiótica de la interpretación musical. *Cuadernos de Música, Artes Visuales Y Artes Escénicas*, 7(1), 11-38. Recuperado el 19 de Junio de 2016, de <http://cuadernosmusicayartes.javeriana.edu.co/>
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research. Desing and methods* (4ª ed., Vol. 5). Thousand Oaks, California, Estados Unidos: SAGE Publications, Inc. Recuperado el 15 de Agosto de 2015, de https://books.google.pt/books?id=FzawIAdilHkC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Zamacois, J. (2003). *Temas de estética y de historia de la música* (3ª ed., Vol. 1). Barcelona, Cataluña, España: Labor S.A.