

Música y sociedad.
Reflexión en torno del *Paisaje Sonoro* y
la semiótica del sonido, a partir de una
experiencia pedagógico-musical

Dennys Martínez Chaparro
Ruth Nayibe Cárdenas Soler
Oswaldo Lorenzo Quiles



Música y sociedad. Reflexión en torno del paisaje sonoro y la semiótica del sonido, a partir de una experiencia pedagógico-musical / Martínez Chaparro, Dennys; Cárdenas Soler, Ruth Nayibe; Lorenzo Quiles, Oswaldo. Editorial UPTC, 2020. 196 p.

ISBN 978-958-660-406-2

1. Música, Sociedad. 2. Paisaje sonoro. 3. Semiótica del sonido. 4. Educación Básica Secundaria.

(Dewey 780.9).



Primera Edición, 2020

200 ejemplares (impresos)

Música y sociedad. Reflexión en torno del *Paisaje Sonoro* y la semiótica del sonido, a partir de una experiencia pedagógico-musical
ISBN 978-958-660-406-2

Colección de Investigación UPTC No. 162

© Dennys Martínez Chaparro, 2020

<http://orcid.org/0000-0001-7418-2060>

© Ruth Nayibe Cárdenas Soler, 2020

<https://orcid.org/0000-0003-4997-4116>

© Oswaldo Lorenzo Quiles, 2020

<https://orcid.org/0000-0002-1087-8138>

© Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2020

Editorial UPTC

Edificio Administrativo – Piso 4

Avenida Central del Norte 39-115, Tunja,
Boyacá

comite.editorial@uptc.edu.co

www.uptc.edu.co

Rector, UPTC

Óscar Hernán Ramírez

Comité Editorial

Manuel Humberto Restrepo Domínguez, Ph. D.

Enrique Vera López, Ph. D.

Yolima Bolívar Suárez, Mg.

Sandra Gabriela Numpaqué Piracoca, Mg.

Olga Yaneth Acuña Rodríguez, Ph. D.

María Eugenia Morales Puentes, Ph. D.

Edgar Nelson López López, M. g.

Zaida Zarely Ojeda Pérez, Ph. D.

Carlos Mauricio Moreno Téllez, Ph. D.

Editora en Jefe

Lida Esperanza Riscanevo Espitia, Ph. D.

Coordinadora Editorial

Andrea María Numpaqué Acosta, Mg.

Corrección de Estilo

Liliana Muñoz

Libro financiado por la Dirección de Investigaciones de la UPTC. Se permite la reproducción parcial o total, con la autorización expresa de los titulares del derecho de autor. Este libro es registrado en Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 de 16 de marzo de 1995, el Decreto 2150 de 1995 y el Decreto 358 de 2000.

Libro resultado del Proyecto de investigación UPTC SGI 2692. "Partituras e historia. Legado patrimonial de la Banda Sinfónica de Vientos de Boyacá". Recuperación de la colección documental de partituras existente en la Biblioteca Especializada de la Escuela de Música de la Gobernación de Boyacá.

Citación: Martínez-Chaparro, D., Cárdenas-Soler, R. & Lorenzo-Quiles, O. (2020). *Música y sociedad. Reflexión en torno del Paisaje Sonoro y la semiótica del sonido, a partir de una experiencia pedagógico-musical*. Tunja: Editorial UPTC.

Contenido

Presentación	6
Capítulo 1. Significación social de la música	10
Relación entre música y grupos sociales.....	13
La enculturación musical.	13
Familia y enculturación musical.....	15
Música, educación y sociedad.....	16
Acontecimientos históricos y expresión musical.....	18
Institucionalización de la música en Colombia.	25
Capítulo 2. Paisaje Sonoro.....	32
El Paisaje Sonoro y la composición musical	35
Paisaje Sonoro y el ejercicio pedagógico de aula.....	38
Creación en educación artística. Caso colombiano.	40
Capítulo 3. Semiótica y sonido	45

La semiótica	45
Charles Sanders Peirce y la semiótica.....	49
Semiótica de la música.....	54
Semiótica del signo sonoro.	55
Sintaxis de la música.....	56
Semántica de la música.....	58
Pragmática de la música.	60
La semiótica del sonido en el ámbito educativo	61
La semiótica en la educación artística.....	62
Capítulo 4. Planteamiento metodológico	70
Método.....	73
Población y participantes.....	74
Instrumentos.	84
Procedimiento.....	88
Capítulo 5. Resultados.....	90
Descripción del entorno sonoro de la Institución Educativa Rural del Sur - IERS.....	91
Resultados de la aplicación del cuestionario	95
Experiencia musical previa.....	95

Entorno sonoro de la Institución Educativa Rural del Sur – IERS.....	107
Resultados de la aplicación de la Matriz de elementos del Paisaje Sonoro a los Cuentos Sonoros de los estudiantes de la IERS.....	118
Apropiación de los elementos sonoros desde la teoría del Paisaje Sonoro.....	123
Resultados de la aplicación de la Matriz de Análisis Semiótico del Sonido a los Cuentos Sonoros de los estudiantes de la IERS.....	126
Apropiación de los elementos sonoros desde la semiótica.	129
Análisis de cualisigno, sinsigno y legisigno en los Cuentos Sonoros.....	140
Puntos de encuentro entre la Teoría del Paisaje Sonoro y la Semiótica en los Cuentos Sonoros.....	147
Capítulo 6. Discusión y conclusiones.....	155
Discusión	155
Conclusiones generales.....	165
Referencias bibliográficas	171
Anexo.....	191
Cuestionario definitivo	191

Presentación

El saberse como ser vivo, es saberse como ser sonoro y como ser rodeado de sonidos, es reconocerse dentro de un contexto específico, no solo por lo que el sujeto sabe, sino también por lo que escucha de su entorno sonoro.

La humanidad está expuesta a diferentes fenómenos naturales que le permiten constituir una relación cercana con el mundo que lo rodea. Creerse miembro de un ecosistema, una comunidad, una historia, una transición cultural, una economía y tecnología, le permiten descifrar mediana o totalmente su comunicación figurada, que es el lenguaje signado por los sonidos de cualquier índole.

La teoría del *Paisaje Sonoro*, fue propuesta por el músico canadiense Murray Schafer, quien *Paisaje Sonoro* la describe como poesía para los que no dejan pasar inadvertido el fenómeno del sonido, y a su vez, es la fuente de inspiración de quienes hallan en él algo que debelar. Está compuesto por signos, que pueden ser estudiados mediante la teoría de la semiótica, aún más, siendo el sonido un discurso, resulta sumamente interesante adentrarse en las posibilidades de significación del signo sonoro en el marco de un contexto social particular.

Es posible afirmar que la cultura, en todos los tiempos, ha sido una construcción social, en otros términos, surge a partir de la interacción de las personas. En estas construcciones están los diálogos no convencionales, entre los que se encuentran presentes los sonidos de un entorno. Algunas investigaciones (Amphoux, 2003;

Woodside, 2008) han ahondado en este tema, coincidiendo en que los sonidos de una comunidad o ecosistema son un elemento que permite realizar análisis y lecturas sobre sus cohabitantes, y que en estos sonidos está implícito el valor patrimonial inmaterial de una cultura.

Esta concepción sobre sonido plantea una visión más amplia acerca de los alcances de un área como la música, siendo el sonido uno de sus componentes fundamentales a partir del cual se pueden realizar lecturas de los individuos y de su relación o modo de representar su entorno. Estas representaciones hablan de una historia y de los cambios que se han suscitado en la misma. De esta forma, lo que en una comunidad se escucha como ambiente tranquilo para otra podría eventualmente significar desolación y desconsuelo. También, lo que hoy se asume como sonidos estridentes, en próximos años puede significar diversión y entretenimiento, todo depende de un momento histórico, de una cultura, así como de la incidencia de la educación, que no puede desconocer su papel perpetuador y transformador de cultura. Estas condiciones también dependen de la edad de los sujetos, porque cada generación tiene sus propias necesidades o prioridades, y así mismo, su forma de percibir la cultura y de participar de ella, ya sea proponiendo, consumiendo o, simplemente, involucrándose para repetir sus patrones.

El anterior, fue uno de los motivos fundamentales por los cuales se realizó esta investigación, para conocer el propósito de las perspectivas y representaciones sonoras que tienen los jóvenes de Básica Secundaria y Media de una comunidad académica, en este caso la Institución Educativa Rural del Sur - IERS, de la ciudad de Tunja (Boyacá, Colombia), considerando el sonido como objeto de análisis, reflexión y creación. Con este propósito también surge la necesidad de explorar el sonido ambiental (como signo), entonces, se indagó por las cualidades del *Paisaje Sonoro* de la señalada institución educativa.

En conclusión, con este proyecto se hace una aproximación al sonido de la IERS, cuyo ambiente sonoro caracteriza las concepciones estudiantiles y obviamente las construcciones sígnicas alrededor

del concepto de “sonido” que tienen los discentes. En el proceso investigativo participaron 302 estudiantes de Básica Secundaria y Media diligenciando un cuestionario y 22 estudiantes del grado 9º haciendo la descripción del entorno sonoro de la IERS y construyendo Cuentos Sonoros que también fueron considerados dentro del análisis de datos.

Esta obra se encuentra seccionada en seis partes, tres de las cuales conforman el Marco Teórico, construido a partir de los referentes del estado del arte, antecedentes y sustento teórico de la temática tratada. Estos tres capítulos son: Significación social de la música, *El Paisaje Sonoro* y Semiótica y sonido. En el primer capítulo se muestra la relación existente entre el hecho musical y las experiencias de los seres humanos, así como la correspondencia entre música, educación y sociedad, haciendo énfasis en la transición de los períodos musicales; los aspectos musicales teóricos de mayor representatividad que han influenciado a la educación musical; los antecedentes de institucionalización de la música en Colombia. El segundo capítulo da cuenta de los estudios teóricos que se han realizado alrededor del tema *Paisaje Sonoro*; su estructura e incidencia en la vida de los seres humanos; y el uso como estrategia pedagogía de aula, además incluyendo un epígrafe relacionado con la creación en educación artística, desde las directrices gubernamentales existentes en Colombia. El tercer capítulo de este apartado teórico se refiere a la semiótica y el sonido, e inicia con una aproximación a la construcción teórica del término; luego se hace especial énfasis en Charles Sanders Peirce, de quien se toman los aportes teóricos, respecto del signo y su significado. Del mismo modo, se habla de la semiótica del sonido en el ámbito educativo y más específicamente, en la educación artística.

Las otras tres secciones conforman un apartado metodológico, es decir, los denominados cuarto, quinto y sexto capítulos. El cuarto capítulo, Planteamiento metodológico, hace una presentación de la investigación, de la comunidad educativa (*población y participantes*), donde se realizó el trabajo de campo, de los instrumentos utilizados y del procedimiento investigativo general. El quinto capítulo, Resultados, se exponen los análisis realizados a los datos

(descripción del entorno sonoro de la Institución Educativa, aplicación del cuestionario, aplicación de la matriz de *Paisaje Sonoro*, aplicación de matriz de Semiótica del Sonido), y, por último, el sexto capítulo, Discusión y conclusiones, donde se concretan los hallazgos del proceso investigativo proyectando futuras líneas de trabajo para profundizar en los temas abordados.

CAPÍTULO 1.

Significación social de la música

La música ha acompañado al ser humano desde su origen, convirtiéndose en uno de los elementos rituales y antropológicos con mayor antigüedad que ha permitido a las personas expresar y reflejar emociones y sentimientos (Glowacka, 2004). En todas las culturas ha habido algún tipo de creación musical: melodías, ritmos, canciones..., con un rol de representación social y con repercusión importante sobre la sociedad (Hormigos, 2010), en un contexto popular donde la música se convierte en un eje del folklore de cada país, quedando enmarcada en determinadas características geográficas y antropológicas que la definen de modo particular (Arévalo, 2009). No obstante, cada cultura musical produce modos diferentes de participar de ella (Clayton, 2003), dando lugar al desarrollo de diferentes procesos cognitivos relacionados con la percepción y la ejecución sonora.

La música tiene un rol fundamental en las sociedades humanas y está presente en muchas de las actividades que los individuos llevan a cabo diariamente, ya que el ser humano escucha música de forma activa y consciente, pero también lo hace de manera pasiva (Hormigos, 2010). Algunos autores indican que la música nunca llega a los oídos vacía de connotaciones, siendo imposible oírla como tal fuera del contexto social propio, lo que hace que se convierta en un elemento que define la identidad de los sujetos (Carabetta, 2011; Vila, 2000). Es un canal fundamental para

la comunicación, que permite al individuo expresar emociones, intenciones, pensamientos y significados, llegando a producir en él sentimientos recíprocos (Miell, McDonald & Hargreaves, 2005).

El hecho musical aporta siempre significado, puede evocar, sugerir, describir, narrar..., generando, por tanto, un proceso de significación que no surge de manera universal y aislado de la historia, sino que se construye mediante el uso y la práctica en el tiempo por parte del hombre, partiendo del contexto sociocultural (Green, 2009; Regelski, 2004), permaneciendo en el tiempo y adquiriendo un significado diferente con cada interpretación, ya que, gracias a la aparición de los medios de grabación, el lenguaje musical se convierte en un concepto estable y constante.

En relación con lo anterior, Vannini y Waskul (2006), otorgan a la música una capacidad importante de construcción de realidades sociales. El hecho musical estaría imbricado con los recursos históricos, culturales y sociales, de modo que su naturaleza es también sociológica, lo que explicaría su presencia habitual tanto en la vida cotidiana de las personas como en acontecimientos institucionales, formando esta parte del capital cultural de diferentes sectores y actores sociales (Steingress, 2007). Asimismo, Hormigos y Martín (2004), destacan la importancia de la música como un espacio de identidad en la sociedad global; un principio fundamental e imprescindible en el proceso de globalización, en el que la música supone una fuente de identidad que se construye a partir de influencias externas y de la percepción que cada individuo tiene.

Se observa a lo largo de la vida, que la música adquiere gran significación en la mayoría de las personas, independientemente de su edad, sexo u origen cultural. Es frecuente que los ciudadanos se sientan identificados con determinados estilos musicales y que estos últimos actúen como un vector de definición social (Méndez, 2010). Esto ocurre principalmente durante los años de pre y adolescencia (Hargreaves, 2005), etapas en las que la música ejerce una influencia notoria en la vida emocional y social de los jóvenes, constituyendo una seña de identidad que acompaña otros códigos

de representación habitualmente urbana, como la moda de vestir, el consumo de contenidos de la Internet, etc., lo que ayuda a estos colectivos sociales a lograr su mejor integración en el grupo de iguales, evitando el rechazo social (Figueras, 2007).

Reguillo (2000), por su parte, expone que la música, junto con otros medios de expresión humana, es clave para la comprensión de los mecanismos de construcción de la identidad del individuo, sobre todo en las culturas juveniles, donde la música se convierte en un lenguaje que dirige los sentidos de significación social.

Acerca de que la música no es solo un privilegio de minorías sino una actividad natural e innata en el ser humano, resulta interesante el análisis que realiza Gardner (1983), quien en su teoría sobre las *inteligencias múltiples*, describe la inteligencia musical como la capacidad de entender y llevar a cabo técnicas musicales que conllevan un pensamiento en sonidos, ritmos, melodías y creación sonora, de modo que interpretar o escuchar da pie a una habilidad musical que todos los seres humanos comparten en mayor o menor medida (Gardner, 1995).

La música, desde su poderosa capacidad de convocatoria y movilización, puede desempeñar un papel primordial en la construcción de identidades sociales, convirtiéndose en un espacio virtual donde expresar las diferentes vivencias de la propia cultura (Baily, 2001; Méndez, 2010). Esta posee la capacidad de influir en comportamientos tales como la elección de algún producto o los estados emocionales, así como en la propia actitud ante determinadas circunstancias (Hargreaves, 2005). De este modo, la música hace parte de la trama identitaria (Carabetta, 2011), que se presenta a través de múltiples canales cotidianos, donde la significación de la misma adquiere una elevada importancia, ya que permite a cualquier individuo identificarse con determinados estilos musicales, los cuales pueden ser permanentes o cambiantes a lo largo de su vida (Méndez, 2010).

Relación entre música y grupos sociales

Con el transcurso del tiempo, el estatus al que pertenece el individuo va cambiando, debido a que la visión perceptiva y cognitiva que tiene de la sociedad no es una constante. En este ámbito, la música, como una red que permite mediar hechos sociales distintos (Hennion, 2002), se convierte en un símbolo hacia la búsqueda de una determinada identidad personal para el adolescente (De Aranzadi, 2010), teniendo siempre en cuenta el conocimiento que este posee respecto a su grupo de origen (Ellemers, 2010), de manera que pueda construir su propia realidad identificativa, con características propias, es decir, su identidad personal. En la conformación de dicha identidad entran en juego una serie de elementos, como la categoría social, el estilo de vida, la red personal de relaciones íntimas o su propia biografía (Giménez, 2009). Todo ello se clasifica atendiendo a dos perspectivas (Feixa & Porzio, 2004):

1. Primer plano: entran en juego las condiciones sociales, género, clases, étnica, territorio y rasgos generacionales.
2. Segundo plano: corresponde al plano de la imagen cultural, configurada a través de la moda, la música y el lenguaje, fundamentalmente.

La enculturación musical.

Dentro del plano de significación social de la música hace su aparición la enculturación, término que tiene sus inicios en estudios etnológicos y antropológicos (Shifres, 2007) y que resulta de alto interés en el análisis social del hecho musical.

Como reflejan algunos de los primeros estudios sobre los orígenes de la música en relación con el comportamiento social (Simmel, 1986; Weber, 1911), la enculturación musical guarda relación directa con el desarrollo de habilidades artísticas en el individuo, desde sus inicios en la tapa infantil, contribuyendo a su formación

personal. Como subraya Jorgensen (1997), esta enculturación se basa en las comprensiones internas que se amplían hacia el exterior, desde una cultura particular hacia una cultura global de la humanidad, estando implícitos en ella dos procesos en conflicto, la aculturación y la transmisión, referidos al cambio y a la tradición respectivamente. Este mismo autor, Jorgensen (1997), define la enculturación musical como el contacto entre las diferentes tradiciones musicales a partir de un mismo elemento que guarda relación directa entre ellas, dando lugar al cambio, la reorganización e incluso la pérdida de dichas tradiciones.

La enculturación musical implica conocer la música a través de su integración en la cultura, lo que conlleva la necesidad de atender y entender los contextos sociales, económicos, familiares y culturales. Esto crea la base de un desarrollo de las destrezas musicales y culturales, favoreciendo la multidisciplinariedad y otorgando un papel de primacía a la música en la conformación de la identidad.

Dentro de la enculturación musical, la psicología cultural, que nace del concepto de cultura y comportamiento humano, se dedica a hacer inteligible y explicable la conducta humana a través del simbolismo cultural, partiendo del individuo que construye su propia cultura para dotarse de sentido vivencial (Aguirre, 2002). En este sentido, para la psicología de la música el concepto de enculturación musical se construye a partir de la exposición personal ante las particularidades de la música en cada uno de sus contextos (Tillman & Bigand, 2004). Los contextos particulares implicados en la adquisición de conocimientos musicales han sido motivo de estudio para demostrar que tanto procesos cognitivos, como la percepción y la memoria; los procesos motivacionales guardan relación directa con el contexto cultural en el que se desarrollan, de manera que es evidente afirmar que la percepción está ligada a las causas biológicas, antropológicas, psicológicas, personales y socio-culturales (López, 2005; Shifres & Miotti, 2007). Así mismo, Reynoso (2006), expone que el pensamiento musical del individuo se basa en la unión entre cuestiones etnomusicológicas y otras de índole sociomusicales (estudio de los sonidos musicales partiendo de la estructura social de los recursos, así como de los

participantes), de modo que, según lo expone Perlovsky (2012) para la construcción de este pensamiento es indispensable que el individuo haya tenido experiencias vivenciales con los entornos culturales que le rodean.

La cultura musical ha dado lugar a diferentes modos de participar en ella (Clayton, 2003), debido a que la presencia del ser humano se encuentra en un mundo en el que no solo se puede hablar de culturas en sí, sino que se deben tener en cuenta las subculturas derivadas de la misma (López, Shifres & Vargas, 2006), las enseñanzas musicales ya no solo quedan ancladas en músicas de tradición académica (Barroco, Clasicismo, Romanticismo), sino que se centran también en las denominadas manifestaciones populares (pop, jazz, rock, etc.) y en el folklore.

Familia y enculturación musical.

La familia constituye el principal órgano responsable de la primera etapa de crecimiento y aprendizaje del niño, por lo que debe crear un escenario en el que surjan los intereses hacia diferentes campos de estudio y expresión, como las artes o la música (LeBlanc, 2003; Santos, 2003), de manera que se adquieran las primeras aptitudes musicales, partiendo de las predisposiciones familiares hacia un determinado estilo musical (Cremades & Lorenzo, 2007; Cremades, Lorenzo & Herrera, 2010), situación que puede llegar a desaparecer al alcanzar la etapa adolescente, donde son los amigos los que cumplen dicha función (Eyerman, 2002; O'Connor, Haynes & Kane, 2004).

Afirma Kramer (1994), que las experiencias y vivencias musicales están sujetas a continuas modificaciones de vivencias y sentimientos individuales, desde la experiencia del contexto cultural en el que se desarrolle el sujeto (Heimonen, 2012), donde la familia, conjuntamente con los grupos que le rodean, ejerce una notable influencia a la hora de marcar sus preferencias iniciales. El origen de la conducta musical puede ser identificada desde edades muy tempranas dentro del seno familiar (Parncutt, 2006). Es posible

que la música comience a desarrollarse en el útero materno antes del nacimiento (Shahidullah & Hepper, 1994) conjuntamente con el desarrollo gestacional del sistema auditivo.

En contraste con lo anterior, Megías y Rodríguez (2003), afirman que la influencia del entorno familiar en la preferencia de estilos musicales, así como en los hábitos generales de escucha, se sitúa muy por debajo de los principales influyentes, que son el grupo de amigos y los medios de comunicación. Así mismo, resulta evidente que durante el aprendizaje musical las dimensiones educativas (educación formal e informal), contribuyan a conformar la identidad del niño y adolescente en el ámbito de la música (Cremades, Lorenzo & Herrera, 2010). En definitiva, tal como manifiestan Megías y Rodríguez (2003), la relación del individuo con la música es compleja y se basa en la interacción entre múltiples factores que llegan a ser tan importantes como la propia música en sí, donde los sonidos no son más que un elemento complementario, que actúan acorde con la ubicación de las personas en los diferentes contextos.

Música, educación y sociedad

Para hablar de educación musical, desde un punto de vista histórico, es necesario remitirse a Grecia, entre los siglos VII y VI a.C. Así, en la memoria de los historiadores e interesados estudiosos de la educación musical están algunas imágenes mitológicas, a partir de las cuales se han construido ciertos referentes. Por ejemplo, en un principio se hablaba de la música como inspiración o “halo divino” otorgado por los dioses y las musas a determinadas personas, porque no todos tenían ese “don”. Además, se asociaba las prácticas musicales a las actividades bélicas de los pueblos en conflicto, donde los músicos invocaban el favor de las deidades para ganar las batallas, o entonaban cánticos a manera de canto fúnebre en la despedida de sus compatriotas caídos en las guerras (Valles, 2009).

Desde luego que, al estar la música ligada a las actividades sociales y de corte real o monárquico adquirió un estatus elevado, tanto así que cuando se constituyó como área de estudio solo los hombres libres podían acceder a este tipo de educación. Así, la enseñanza musical, en un principio, se dividía en tres partes descritas de la siguiente manera: la primera instrumental, cuyo guía o pedagogo era el Kitaroditēs o maestro de cítara, la segunda encargada del canto y por último la danza asociada a la gimnasia o cultura física (Robertson & Stevens, 1985).

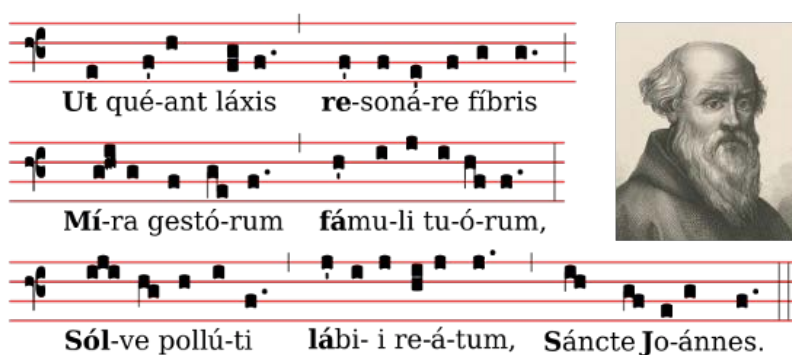
Por su parte, el pensamiento pitagórico respecto a la música hacía una asociación entre lo divino y la interpretación instrumental, por su valor ético y pedagógico. Igualmente, otro de los conceptos asociados a Pitágoras apuntaba a la relación numérica de la música con la armonía del universo, hecho que influenciaba el ánimo de las personas, de no permanecer y mantenerse este orden armónico. La música, según esta visión, se convertiría en un desordenador absoluto del pensamiento y del alma de los seres humanos (Michels, 2002). Por este motivo, Damón, un seguidor de Pitágoras, decía que la música era un elemento fundamental en la educación de los ciudadanos, por su gran repercusión en el ámbito social y por ende en el Estado (Valles, 2009).

En otro sentido, la filosofía de Platón tenía una visión particular, pero acertada, frente al hecho musical, concentrado en los espectáculos y la educación musical específicamente relacionada con la actividad profesional, entonces la unión del hecho filosófico y musical se efectivizaba en la educación. Para Platón, no solo se debía considerar el hecho de la capacidad creadora e interpretativa, sino también el necesario acceso al conocimiento filosófico para conocer los principios absolutos de la música. De esta forma, Aristóteles, en su momento, aceptó los pensamientos fundados de Damón y Platón acerca de la música, solo con la diferencia de considerar que dicho arte musical podía ser enseñado a partir de cualquiera de los modos, según la percepción del individuo y las emociones que la música provocaba en él (Valles, 2009).

Acontecimientos históricos y expresión musical.

En el Imperio Romano predominó fundamentalmente el estudio musical a partir de la oratoria, donde la melodía y el ritmo fueron de relevante importancia. Las temáticas desarrolladas en la época giraban en torno a Dios y la iglesia. Entonces, comienza a formarse una idea de creación musical a partir de textos religiosos que rememoraban la fe judeo-cristiana, a partir de la cual se conocen históricamente los cantos gregorianos en honor al Papa San Gregorio Magno, en el año 590 d.C. (Ruíz-García, 2006), ya que es a razón de este papa que se comienzan a recopilar y enseñar las obras religiosas para las misas.

El carácter serio de un espacio exclusivo para la enseñanza musical (la iglesia es considerada como el principal centro de formación musical) hace parte de los otros elementos de tinte religioso, que propiciaron la transformación gradual de la escritura musical, primero en tetragramas (constitución de 4 líneas para la escritura del canto gregoriano) y después en notación cuadrada, cuyos signos eran los neumas (dicha práctica escritural pretendió responder, básicamente, a la necesidad de no olvidar los cantos de la liturgia). La Figura 1., presenta un ejemplo de notación cuadrada:



The image displays three lines of Gregorian chant notation. Each line consists of a four-line red staff with black square neumes. Below the neumes are the corresponding Latin lyrics. To the right of the notation is a portrait of Pope Gregory the Great, an elderly man with a long white beard and hair, wearing a dark robe.

Ut qué-ant láxis re-soná-re fíbris
Mí-ra gestó-rum fámu-li tu-ó-rum,
Sól-ve pollú-ti lábi- i re-á-tum, Sáncte Jo-ánes.

Figura 1. Canto *Ut quéant láxis* Tomás Luis de Victoria.

Tomado de <http://hdnh.es/guido-de-arezzo-y-el-origen-de-las-notas-musicales/>

Hacia el siglo X, surgen el feudalismo y las órdenes de caballería, formas de estratificación social que comienzan a exaltarse en los

hombres de batalla (Tamayo, 2007). El teocentrismo inicia su etapa de declive para estructurarse el pensamiento antropocéntrico propio del Renacimiento (siglo XV). Los gustos por los asuntos seculares de carácter distinto y separado a los eclesiásticos emergen y la música comienza a separarse de los actos litúrgicos, de manera evidente. Aparece, entonces, la llamada música profana con temáticas épicas. La iglesia ya no es el único escenario en el que se presenta la música de manera importante. Sin embargo, las prácticas musicales siguieron en las escuelas episcopales, cuya transformación dio origen a las escuelas laicas y, por último, a las universidades, donde la música seguía siendo parte de las actividades eclesiales, creándose para tales fines una especie de convenios o acuerdos para la enseñanza a los estudiantes, tanto de música como de teología, como fue el caso de la escuela de Notre Dame y la Universidad de Paris (Tamayo, 2007; Valles, 2009).

En las cortes, los reyes y familias de la burguesía comienzan a solicitar a los músicos trovadores canciones con otra clase de inspiración (letras cargadas de sentimientos), predominando el contenido poético en las composiciones musicales. A la par de los trovadores emergen los músicos del vulgo denominados juglares. El florecimiento de la música profana en el Medioevo está directamente relacionado con la economía y la promulgación de las lenguas vulgares, lo que produce, según Ruíz-García, "...una humanidad más consciente de lo subjetivo e individual" (2006, p.3).

En el siglo XV se presentan dos acontecimientos que marcan definitivamente el inicio de un nuevo período denominado Renacimiento. En primer lugar, Gutenberg en Estrasburgo inventa la imprenta en 1440 y, en segundo lugar, en el año 1453 Bizancio se rinde ante los asaltos otomanos, causando una dispersión de la población, entre la cual se encontraban gramáticos griegos quienes no tardarían en influenciar Europa. A su vez, dicho continente vuelca su mirada hacia los clásicos griegos, quienes a pesar de sus conflictos religiosos mantienen su arraigo en la cristiandad (Torres, Gallego & Álvarez, 1991). En el devenir del Renacimiento los instrumentos son elaborados con mayor precisión y las partituras, a causa de la imprenta, tienen mayor auge, utilización y propagación. En el

contexto educativo musical las iglesias siguen prevaleciendo en su quehacer musical con un carácter litúrgico, presentándose un incremento en la creación musical basada en los acontecimientos nacionales, batallas y noticias de las cortes (Vicente, 2013). En esta etapa sobresale el músico Johannes Tinctoris, a quien se le atribuye la elaboración del primer diccionario de música.

La iglesia sigue influyendo en las composiciones de la época Renacentista. Por un lado, estaba Lutero para quien la música, después de la teología, representaba un elemento muy importante en sus liturgias. Sus acompañamientos musicales eran coros realizados en alemán, basados en las Sagradas Escrituras. En vista de que el protestantismo tiene una amplia producción de obras musicales, el Concilio de Trento trata de aminorar la influencia de tales obras, determinando unas cualidades musicales a modo de norma. Dichas características se referían, según Ruíz-García (2006), a la eliminación de los aspectos profanos y la música subordinada al texto. Aunque aquí no se evidencia un método de enseñanza, el mismo hecho de ser una música direccionada hacia ciertos intereses de tipo religioso, se convierte en una directriz de cómo debe ser la enseñanza musical, qué contenidos debe tratar, y a su vez los mismos contenidos delimitan o marcan las pautas para su propio estudio. Empero, el protestantismo continuó con su objetivo de promover la educación musical para los jóvenes, como fundamento principal en su formación, estableciendo esta ideología en las comunidades que estaban bajo su influencia (Valles, 2009).

La música de la época recibe una importante influencia de parte de uno de los más grandes humanistas de la historia, el poeta italiano Francesco Petrarca. La influencia del humanismo tendrá que ver, en gran medida, con las formas de pensamiento respecto al hombre, como ser racional capaz de encontrar por sí mismo la verdad. Esta situación plantea una separación del pensamiento meramente religioso de la época y la subsistencia de un pensamiento libre, dando lugar a las impresiones de los sentimientos y pasiones que impregnan los textos de las canciones (Quirós, 2010). No obstante, dichos textos comienzan a no ser fundamentales en la creación musical, por la emancipación de la música

instrumental (Borrero, 2009). Por otro lado, existían solicitudes musicales de parte de la burguesía, quienes no conformes con lo que escuchaban en las iglesias promueven la creación de “academias para celebrar reuniones intelectuales y artísticas” (Borrero, 2009, p.2), lo cual inducía a los músicos de la época a suplir esta nueva demanda laboral. Este hecho posibilitó que los músicos fueran adquiriendo renombre. Además, el invento de la imprenta de la música por parte de Ottaviano dei Petrucci (1500) y los avances técnicos desarrollados por Pierre Attaignant permitieron la promoción musical de alta fiabilidad (Ruíz-García, 2006).

El Manierismo (arte lleno de expresividad), surge como forma estilística de transición entre el Renacimiento y el Barroco. Las disidencias religiosas y otros aspectos de tipo socioeconómico (inestabilidad de la sociedad, detrimento de ganancias por pérdida de cosechas, etc.) enriquecen y nutren la efusividad y expresividad de una sociedad en conflicto que quiere hablar mediante las artes (Sag, 2008). En el Barroco, se puede mencionar un método técnico musical realizado por J. S. Bach para su esposa Ana Magdalena, el cual lleva su mismo nombre, y describe la manera de interpretar o realizar los trinos, dejando para la posteridad una directriz de cómo, a través de los libros de música, se puede formalizar estas prácticas educativo-musicales (Jorquera, 2004).

Posteriormente, en el siglo XIX se acusa al arte Barroco de exagerado, manifestando que se trata de música sobrecargada de disonancias y ambigüedad. Pese a ello, se recuperan sus valores, reconociendo las formas expresivas con las cuales manifestaron, mediante simbologías emergentes, su manera de percibir la realidad. En el Clasicismo se ve muy marcada la separación entre palabra e instrumento, dando preponderancia a la armonía (Sag, 2010). Los músicos logran liberarse progresivamente de los mecenas (patrocinadores) y comienzan a depender y complacer a un público (la burguesía) que paga por ver y oír sus creaciones artísticas. En el mencionado siglo XVIII, época de la Ilustración, se levantó un gran movimiento cultural motivado por un nuevo pensamiento, en el que la educación jugaba un papel preponderante. Esta época fue denominada de las “Luces”, en sentido figurado, haciendo alusión a

que la educación era luz de la razón y la ignorancia tomaba para sí, la representación de la oscuridad. De esta forma, hubo dos aspectos importantes frente a los cuales la sociedad buscaba dirigirse, el primero dedicado a la libertad política y el segundo al avance de las ciencias, lo que afirmaba contundentemente el pensamiento de la Ilustración con el rechazo profundo hacia las concepciones religiosas y tradicionales. La clase social que mostraba su apoyo a dicho pensamiento fue la burguesía. La Revolución Francesa (1789), y su lema “Libertad, igualdad y fraternidad” influyó en los aspectos compositivos de la época, impregnando un pensamiento libertario en las obras de arte (González, 1989).

Posteriormente, durante el siglo XIX, se observa el transcurso obstinado del sonido en contraposición a las cualidades clásicas sumergidas en lo estricto de la composición. En el Romanticismo se pinta mejor un mundo oscuro y confuso (Beltrando, Gut, Marschall, Pistone & Tosi, 2001), asociado con la finalización de las guerras napoleónicas (1815). Las clases sociales privilegiadas retoman el control, pero en 1830, nuevamente la burguesía se manifiesta de una manera rotunda en la retoma del poder, permitiendo el renacer del pensamiento sobre la democracia, el derecho de los ciudadanos a elegir a sus dirigentes y además tomar parte en la revisión de cada uno de sus movimientos, como garantía de un buen gobierno (Torres, Gallego & Álvarez, 1991). En el campo de las artes, se revitalizó el pensamiento, de tal manera que, sus artistas, escritores y compositores imprimieron en cada una de sus creaciones momentos emotivos de su vida, con una carga de intensidad. Se constituye un artista, con visión individualista, como ídolo de la burguesía, que, aunque se “libra” de la aristocracia, ahora se encuentra frente a un público con exigencias distintas a las de la anterior época.

Los intereses de la burguesía, que nuevamente incide en el poder, se trasladan a las artes, incluida la música. El pensamiento promulgado por dicha burguesía produjo que los músicos compositores direccionaran el sentido de lo estético hacia aspectos que se ajustaran a su contexto inmediato, donde eventos de tipo socio-político desencadenan ataques y guerras invasivas tales como

las causadas por Napoleón. Entonces, la separación de naciones como Turquía y Grecia, Holanda y Bélgica, y la independencia de los Estados Unidos (1776) producen un enraizamiento en los principios y valores nacionales, llevando a cada ciudadano a resguardar sus costumbres y tradiciones culturales como respuesta a dichos acontecimientos. Otra vez se presenta aquí el sonido que habla de los aconteceres sociales, utilizando elementos que superan la relevancia de la técnica musical.

Entre el siglo XIX y XX emergen los métodos de enseñanza musical, quizá de mayor relevancia a escala mundial, con los que se ha trabajado en los diferentes escenarios en los que se ha dado un espacio a la educación y formación musical. Se trata de las propuestas de los músicos: *Zoltan Kodaly* (1882-1967, método basado en la música tradicional de su país); *Edgar Willems* (1890-1978, su método trazó un camino hacia el desarrollo fundamental de la voz y el movimiento, a fin de preparar primero el oído y el sentido rítmico para luego abordar el estudio del solfeo y del instrumento musical); *Carl Orff* (1895-1982, sus intereses en el aula estuvieron fundados en el ritmo, el lenguaje y la creatividad); *Emile Jackes Dalcroze* (1865-1950, método fundado en el ritmo y la musicalidad).

Entre los años 1914 y 1918, la I Guerra Mundial, trajo consigo destrucción, muerte y miseria a la humanidad. Dicho evento, afectó el proceso artístico y a los artistas quienes fueron duramente hostigados. Por su parte, el florecimiento del impresionismo francés debió superar también la crítica que se oponía a todo pensamiento innovador (Morgan, 1994). En la música se puede divisar el rompimiento rotundo del sistema tonal tradicional y una fuerte represión en contra del pensamiento subjetivista de la época. El expresionismo es uno de períodos musicales relevantes de estos tiempos, donde la atonalidad resplandeció fuertemente con una “visión desesperada del mundo, que distorsiona la realidad [...] y [...] evita la percepción de centros tonales” (Pozo, 2008, p.2), un ejemplo de esta forma de composición se denomina dodecafonismo, que se nutre de la atonalidad utilizando las 12 notas de la escala cromática (Sarmiento, 2007).

Posteriormente, después de la II Guerra Mundial, el ambiente no es más alentador que el de la I Guerra Mundial, porque deja un espíritu confundido, a causa de los conflictos políticos que afectan gravemente a la ciudadanía, para quien las balas, explosiones y noticias de muerte son los sonidos más cercanos a su entorno. Los compositores siguiendo su recorrido artístico por las naciones devastadas, rememoran los sentires libertarios y patrióticos mediante la expresión musical, evidenciando todo ello en los ritmos y movimientos melódicos y permitiendo la libertad interpretativa de los instrumentistas. En este sentido, Penderecki, Bussotti, Cage y Schafer, entre otros, encontraron la forma de innovar en su escritura musical, sin abandonar del todo la escritura tradicional, brindando preponderancia, en su trabajo musical, al sonido y a la educación musical basada en la importancia sonora del entorno, como elemento fundante de la creación musical (Domínguez, 2012).

Después del dodecafonismo surge el Serialismo Integral y el Ultraracionalismo, que aplican el método Dodecafónico a cada uno de los sonidos incluidos en la composición. Por su parte, la Música Aleatoria y el Antirracionalismo, tratan la composición musical por fragmentos discontinuos, dejando espacios para que el instrumentista complete los faltantes musicales (Pozo, 2008). Estas representaciones simbólicas hacen parte de unos procesos de identidad y cultura que determinan las características de la sociedad. Estas representaciones muestran, implícitamente, la forma de vida de la época y los cambios sociales que se estaban sucediendo. El sonido en sí no porta un significado, sino que el significado es otorgado por el intelecto de los seres humanos, en la búsqueda de satisfacer la demanda sensorial de cada una de las cosas que ocurren a su alrededor (Nietzsche, 1986). Los sonidos son las formas de expresión de la sociedad y se traducen a sonidos del folclor, o de cualquier otra índole, con una influencia muy fuerte del capitalismo y de las instituciones que ejercen influencia en dicha sociedad. Aun cuando las minorías logran sublevarse, lo que ocurre es una transformación de la misma significación sonora que se traduce en las manifestaciones artísticas.

Institucionalización de la música en Colombia.

La historia de la música en Colombia se encuentra ligada, en términos de similitud, a la historia de la música latinoamericana, por los lazos de “hermandad” existentes entre estos pueblos, cuyo desarrollo de la vida social se presentó en circunstancias semejantes.

En este caso, como posiblemente sucedió con otras culturas, el estudio de la música aborígen se centra principalmente en la organología instrumental, elemento que permite el acercamiento a las expresiones musicales de estos antepasados. La tradición oral era la principal portadora de estas costumbres, razón por la cual sus vestigios no son materia de análisis, más allá de los relatos de la conquista, a manera de crónica en los libros de historia que develan la manera en la que la música se abrió espacio en medio de la sociedad indígena y luego colonizada.

La transición de la música aborígen está rodeada de acontecimientos que marcaron trascendentalmente su estructura. Evidentemente, el evento de mayor relevancia es el relacionado con la Conquista, lo cual hace pensar en tres momentos esenciales. La música ancestral estaba ligada a las actividades de tipo social, aquellas que tenían que ver con ceremonias religiosas, actividades bélicas, cantos de victoria, fúnebres, y otros relacionados con la siembra y la cosecha. Estas apreciaciones son posibles para las comunidades indígenas tales como las de San Agustín, ubicadas en las estribaciones del Macizo Colombiano, de las cuales existen imágenes con instrumentos musicales presentes en los libros de historia. Aunque, hacia finales del siglo XV y en el transcurso del siglo XVI, época en la que las expediciones españolas y la llegada de esclavos africanos produjo una afectación de tipo cultural, conllevando a una “mezcla” de las diferentes formas artísticas encontradas (indígena, negra, española), y desde luego, musicales, en toda la América conquistada.

La intervención de grupos religiosos, como los jesuitas, juega un papel preponderante en el afianzamiento de la música europea

en el territorio americano colonizado, debido a la utilización de la misma en sus labores de evangelización. Es así como la iglesia católica, portadora de una tradición musical centro europea, se permitió establecer, en términos educativos, las primeras formas de enseñanza musical estandarizada para los indígenas, los cuales, según lo señala Perdomo (1980), tuvieron un buen desempeño musical relacionado directamente con el servicio religioso.

Según los aportes históricos de Cárdenas (2012), Pérez (2004) y Wilde (2003), las primeras comunidades indígenas en las que se divulgó la notación musical se encontraban ubicadas en Cajicá (Cundinamarca), con lo cual se presentó una mayor apertura a la estructuración de la educación musical, enfocada por aquel entonces en la música religiosa.

Un evento que marca en América Latina la suspensión temporal de la enseñanza musical es la ruptura de las relaciones entre la corona y la orden de los jesuitas, razón por la cual esta congregación debe abandonar los territorios del Nuevo Reino de Granada, Chile y Perú, entre otros (Cárdenas, 2012). Hacia el siglo XIII, se reanuda la adquisición de instrumentos musicales y partituras, lo cual favorece la conformación de un consolidado de material útil para la formación musical en las catedrales. Posteriormente, en el siglo XIX fue don José María Caicedo y Rojas quien cumplió una labor gestora referente a la creciente consolidación de la educación musical, basándose desde luego en su afición por la música (Ruíz, 2008). De esta forma, la conciencia sobre la formación musical comienza a formalizarse y a cobrar relevancia en el status medio de la sociedad.

En 1882, nace la Academia Nacional de Música, fundada por inquietud del inglés Jorge Price, siendo la primera institución de música con un carácter formal del hoy territorio colombiano (Ruíz, 2008). La música comienza a tomar otros aires, referentes a un despertar por la identidad, por lo autóctono. Aires que rescatan aspectos meramente nacionales, al tener en sus contenidos elementos musicales relacionados con ritmos indígenas, pero a la vez la inevitable influencia europea que había de manifestarse en sus

danzas. El pasillo y el bambuco sobresalen entonces (Cárdenas, 2012; Ruíz, 2008).

Entre los siglos XIX y XX, la educación musical logra estabilizarse, dando apertura a espacios que permiten un desarrollo superior del hacer musical, las percepciones sobre la música y el músico cambian de manera positiva. El uso de la técnica instrumental y la consolidación de la enseñanza mediante la gramática musical permiten un asentamiento organizado de los marcos de la enseñanza musical.

La educación musical en Colombia ha tenido avances prudentes en cuanto a su posicionamiento como asignatura perteneciente a la Educación Artística para el aula regular (artes plásticas, música, danza, teatro, etc.), ya que ha mostrado su eficacia a partir del fortalecimiento de los procesos comunicativos alrededor de las construcciones interculturales fomentadas por el gobierno y relacionadas con la promulgación de las diferentes formas de expresión artística que existen en los pueblos de las diversas regiones colombianas. Las comunidades hablan de un legado histórico social por medio de sus representaciones artísticas, las cuales determinan su forma de vivir y coexistir en el entorno. Dichas manifestaciones artísticas permiten que tanto niños como jóvenes aprehendan a comunicar sus tradiciones mediante la percepción de su cotidianidad y que, además, abran las puertas a posibilidades innumerables de expresar simbólicamente sus formas de vida y su quehacer (Ministerio de Educación Nacional, 2000).

No se desconocen los retos que aún le quedan por superar a las artes en la escuela. La educación artística ha sido devaluada en los sistemas educativos de diferentes países, frente al aprendizaje de las matemáticas o el lenguaje, privilegiando estos dos últimos en las pruebas estandarizadas que miden las capacidades o competencias de los estudiantes, mientras que la música y las artes son consideradas complementarias dentro de la llamada formación integral (Buitrago, 2012; Lorenzo, 2013). Pero cabe destacar aquí, que la práctica de las artes, además de suponer una transmisión estética, de tipo emocional o de carácter recreativo, hace visible

el manejo de un lenguaje, portador de significaciones sociales y representado por tres categorías: la percepción, la expresión y la comunicación, presentes en toda cultura (Alsina, 1997), razón por la cual, como lo plantea Robinson (2006), la educación con las artes favorece el desarrollo de la creatividad en los individuos que requiere el mundo actual.

En consecuencia, y después de reconocer esta realidad, el maestro de música del siglo XXI, debe responder a su área de estudio con un carácter investigativo eficaz, que involucre el campo de las expresiones artísticas de sus estudiantes y el significado que cada uno de ellos otorgan a esas expresiones, con el fin de conocer a fondo los sistemas de representación simbólica que implícitamente conforman la cultura de cada conjunto de individuos, "...así, los roles que los estudiantes desempeñan como espectadores, creadores y expositores,... cobran relevancia desde el punto de vista comunicativo" (Cuellar & Effio, 2010, p.46).

Los propósitos que giran en torno a la Educación Artística permiten visualizar el interés permanente de involucrar las experiencias vitales del quehacer educativo con métodos y técnicas que confluyan en el fortalecimiento de las prácticas en el aula, favoreciendo los distintos talentos de los estudiantes y las formas en que los discentes pueden llegar a mejorar sus expresiones culturales a través de su hacer en el arte, aunque también, se debe conceder importancia a su comprensión e interpretación. Dicha interpretación es desarrollada a partir del pensamiento crítico, analítico, reflexivo y holístico en lo referente a las múltiples realizaciones y comprensiones culturales, cada una de ellas enraizadas y emergentes de las diferentes culturas que constituyen el territorio colombiano, en este caso.

El Ministerio de Educación de Colombia, en el año 2000, estableció los Lineamientos para el Desarrollo de la Educación Artística en el país, donde además se incluía la formación musical (Ministerio de Educación Nacional – MEN, 2000), y posteriormente, a partir de la política denominada "Revolución Educativa", publica el documento titulado "Orientaciones Pedagógicas para la Educación

Artística en Básica y Media” (Cuellar & Effio, 2010). Documento que se constituye en una propuesta soportada en tres competencias: sensibilidad, apreciación estética y comunicación; las cuales pretenden ser desarrolladas a partir de procesos de recepción, creación y socialización; para que sean evidenciados en los productos artísticos de los estudiantes, de acuerdo con el contexto en el que estos se encuentren (Cárdenas & Martínez, 2013).

El contexto resulta relevante en cualquier situación educativa, ya que es allí donde se generan espacios de socialización de creencias y prácticas culturales, aspecto en el que los estudiantes se acercan a las expresiones autóctonas y patrimoniales de sus ancestros, llegando a una comprensión y valoración de sus tradiciones. Los acercamientos hacia las tradiciones propician una sólida “...identidad nacional, elemento que es fundamental en un país como el nuestro, que cuenta con una gran diversidad étnica y cultural...”, refiriéndose Cuellar y Effio a Colombia (2010, p.8).

En esta misma línea de pensamiento, la Fundación Batuta de este país suramericano, mediante sus *Cuadernos de Música* para maestros, desde 1996, ha venido contribuyendo, de manera ferviente, a la preservación del patrimonio inmaterial de la nación, delegando en la música folclórica su propuesta pedagógico-musical. El propósito de esta organización ha sido la promoción “del Sistema Nacional de Orquestas Infantiles y Juveniles”, situándose específicamente en la promoción de los aires tradicionales colombianos y latinoamericanos, según lo expresado por el maestro Isauro Pinzón (León, 2001).

El Plan Nacional de Música para la Convivencia, propuesto en el año 2003, por el Ministerio de Cultura colombiano, surge bajo el mismo propósito de la Fundación Batuta. Dicho Plan resalta la importancia de estimar “...el fomento a las prácticas musicales tradicionales, reconociendo su diversidad, vigencia y la existencia en ellas de formas propias de conocimiento, creación y expresión que requieren ser fortalecidas y proyectadas” (Ministerio de Cultura, 2003, p.4). La música folclórica es un código comunicativo que ha tomado fuerza, puesto que su práctica se desarrolla a partir de

unos fundamentos históricos que han permitido su promulgación, en tanto que, es parte de la tradición oral de los pueblos. Es así como la música folclórica permite develar la manera en la que las comunidades se reconocen en aspectos específicos de tiempo y espacio, denominados como historicidad y territorialidad, entre otros como la nacionalidad e identidad cultural, que contribuyen a generar espacios de sana convivencia, respeto, apreciación y valoración frente a lo diverso (Ministerio de Cultura, 2003).

Este proyecto del Ministerio de Cultura (Plan Nacional de Música para la Convivencia), procura crear ambientes académicos dispuestos para la reflexión al respecto de los músicos tradicionales, con miras a sistematizar sus creaciones para darles cabida en el ámbito académico, como parte de las expresiones musicales contemporáneas, necesarias para constituir un fundamento en la educación musical, a partir de la misma cultura. Por lo anterior, la escuela debe prepararse para dar respuesta a las diferencias temporales frente a las cuales desarrolla las creaciones, según las tendencias y actores, aceptando y poniendo en consideración nuevas formas de abordar el aprendizaje de los estudiantes, y respondiendo a los cambios de tipo tecnológico inminentes en el aula escolar.

Los dos programas mencionados, Fundación Batuta y Plan Nacional de Música para la Convivencia, constituyen espacios de educación musical no formal en Colombia, junto con otras propuestas menos expandidas que las ya mencionadas, porque no hacen parte del sistema educativo formal, aun cuando se conoce de proyectos tales como el del Distrito, en Bogotá D.C., denominado Proyecto Jornada 40x40 para la excelencia académica y la formación integral, con la participación de la cultura, el arte y el deporte. También hacen parte de esta educación musical no formal los festivales que se desarrollan a lo largo del territorio nacional colombiano y la oferta de cursos y talleres en escuelas de música, privadas o públicas. En relación con la educación musical formal, esta incluye la formación de músicos profesionales en carreras universitarias (pregrado y posgrado), en conservatorios o en algunas escuelas de música, privadas y públicas, además del desarrollo de la actividad musical

dentro de la denominada, por la Ley General de Educación (Ley 115, 1994), educación artística (Cárdenas, 2012).

CAPÍTULO 2.

Paisaje Sonoro

Murray Schafer (1933-) es quien propone la discusión al respecto de este término, aun cuando se conoce de estudios predecesores relacionados con el sonido y los efectos nocivos del ruido en el ambiente (citado por Germán-González & Santillán, 2006), al igual que los intereses de instituciones tales como la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), en plantear el ruido como una cuestión ambiental de investigación prioritaria.

A finales del siglo XIX, con el surgimiento de las nuevas tecnologías y a causa del interés en el estudio sonoro, se comenzó a implementar la técnica de grabaciones de ambientes sonoros. Es así como, con la invención del fonógrafo, en 1877, se componen y graban obras musicales que involucran sonidos del medio ambiente (Ferretti, 2006). Años más tarde (1930), el cineasta alemán Walter Ruttmann realiza un film, por encargo de la radio de Berlín, en el que hace una caracterización sonora respecto a la escena: salida de una jornada de trabajo, transcurso de un fin de semana y retorno a la jornada de trabajo (Rezza, 2009).

De esta forma, la relación de la música con los sonidos ambientales se evidencia a partir de la percepción consciente de su inclusión en la creación musical y del interés de los compositores por recrear esos sonidos ambientales en las obras musicales, con el uso

de instrumentos musicales convencionales y no convencionales. También se evidencia esta relación a partir del reciente empeño por la modificación del entorno sonoro, que se ha convertido en un tema de tratamiento interdisciplinar. Así, se comienzan a incrementar los intereses comunes entre diversas profesiones o áreas del saber que tienen que ver con el sonido y la relación de los seres humanos con su ambiente. Tales profesiones son: ingeniería de sonido, psicología, arquitectura, diseño, geografía y cinematografía, entre otras. La presencia de estos intereses no significa que haya habido una unificación de especializaciones, ya que, entendiblemente, cada área de conocimiento trabaja de acuerdo con unos parámetros e intereses particulares, pero esta singularidad no impide que pueda existir complementariedad para entender los fenómenos del sonido y procurar transformaciones con esas interpretaciones (Westerkamp, 1988).

Algunos ejemplos que pueden ser tenidos en cuenta, en relación con la forma en que se aborda el tema de *Paisaje Sonoro* en algunas profesiones o áreas del saber, son los siguientes: en psicología se dice que el ruido afecta la salud emocional de las personas, produciendo irritación en el carácter, impaciencia, agotamiento, falta de concentración, o estrés; en arquitectura existe un creciente afán por realizar diseños acústicamente apropiados para vivienda o sitios dedicados a encuentros multitudinarios; en el séptimo arte se requiere de la adaptación apropiada de ciertos sonidos ambientales, de manera que al unirlos con las imágenes se conviertan en elementos que magnifican y dan un significado claro a las escenas; y en música, y educación musical, se realiza un proceso similar de adaptación de sonidos e implementación de instrumentos no convencionales para lograr efectos sonoros. La Figura 2., muestra las relaciones que posibilita el sonido, con el individuo y el entorno.

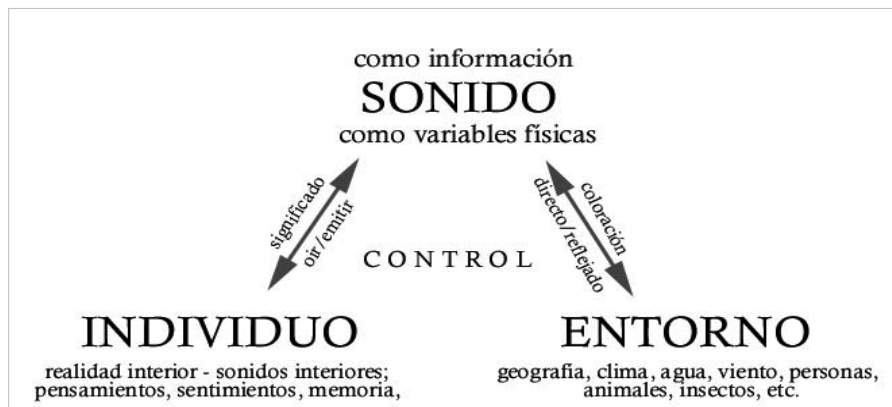


Figura 2. Relación mediadora, a partir del sonido, entre un individuo y su medio ambiente. Fuente: Wrightson, 2000. Tomado de <http://www.eumus.edu.uy/eme/ps/txt/wrightson.html>.

El *Paisaje Sonoro*, entendido como código, está conformado por el conjunto de signos que hay en una comunidad o en determinados contextos naturales. La significación de estos signos sonoros está determinada por el entorno al que pertenecen, por su configuración y la manera en que son producidos (Brooks, Schulte-Fortkamp, Voigt & Case, 2014). En este caso se establece una diferencia cuando los sonidos fluyen naturalmente en el ambiente o, por el contrario, el fenómeno sonoro obedece a manipulaciones de distinto orden. Estas características permiten ver la intensidad del mensaje implícito dentro del contexto en cuestión. Tales circunstancias también suponen otro tipo de contemplaciones y tratos, como el analógico o sinonímico (relacionado con fenómenos electromagnéticos continuos) que se pueda lograr abstraer del conjunto de sonidos dentro del entorno estudiado (Fernández, 2015). En términos de sintaxis, y considerando la organización y los niveles de preponderancia de cada uno de los sonidos, se plantea una organización de la teoría del *Paisaje Sonoro* en los siguientes niveles fónicos: **Tónica o sonido fundamental** (sonido básico, "...en referencia al cual todo asume su significado..." «Schafer, 2001, p.26»). Puede llegar a afectar el comportamiento de los individuos en una comunidad); **Señales sonoras** (sonidos que conscientemente se escuchan, porque resaltan, se les denomina *figuras* porque se destacan del entorno sonoro); **Marca sonora** o sonidos importantes (sonidos

característicos de un ambiente); **Fuente sonora** natural y artificial (lugar que origina las formas sonoras, cuya frecuencia o altura puede variar, en términos de alta fidelidad - *hi-fi* - variados y, con excepciones, locales- o baja fidelidad - *lo-fi* - uniformes e iguales- «Truax, 2006»); **Paisaje Sonoro hi-fi** («Schafer, 2001», donde los sonidos separados pueden ser claramente oídos) o *lo-fi* (cuando es mayor el nivel de ruido); **Repertorio sonoro** (sonidos característicos de determinados ambientes o comunidades); **Campo** (lugar desde el que se escucha el *Paisaje Sonoro*); **Background sonoro** (sonido de fondo); y **Foreground** (sonido en primer plano «Blass & Chías, 2009»).

El Paisaje Sonoro y la composición musical

La comprensión y consideración del *Paisaje Sonoro* conduce a algunos cambios importantes en la forma de apreciar y componer música, especialmente vinculados a elementos técnicos y estilísticos. Para desarrollar este planteamiento se enunciarán, inicialmente, algunos de los parámetros compositivos tradicionales, los cuales sirven de fundamento para realizar una creación o composición musical.

Para entender qué es composición musical se requiere hacer una retrospectiva en la historia de la música, considerando las características estilísticas de los diferentes periodos, la evolución de los instrumentos musicales y el objeto de la música en los diversos contextos sociales. En este sentido, Nieto (2008), afirma que, aun hasta mediados del siglo XX, los compositores siguieron utilizando un plan compositivo general, el cual implicaba un tratamiento técnico que involucraba la asistencia de recursos y normas de composición ofrecidas por la teoría musical, dentro de un orden único. Este orden requería de un amplio bagaje conceptual de la técnica musical para poder utilizar y seguir unos lineamientos armónicos, melódicos y contrapuntísticos, que dieran como resultado una obra con una estética fundamentada en parámetros musicales que coadyuvaran a la comprensión auditiva de los oyentes.

En el mencionado siglo XX, aparecen otras formas de abordar la composición musical, tales como la música clásica contemporánea, que trae consigo el nacimiento de la atonalidad (carencia de relación tonal), y de otros tratamientos musicales, como son el *dodecafonismo* de Arnold Schoenberg (1874-1951); el *serialismo* de Alban Berg (1885-1935, discípulo de Schoenberg); además de la *música concreta* de Luigi Russolo (1885- 1947), Filippo Marinetti (1876-1944) y Pierre Henry Schaeffer (1910-1995), que se trata de una expresión musical relacionada con la composición de obras que toman sonidos ambientales para su construcción; y las composiciones de “música popular” calificada como “exótica”, cuyo claro ejemplo es la obra “La consagración de la primavera” de Igor Stravinsky (1882-1971) (Nieto, 2009).

Así, se entiende que al igual que a finales del siglo XIX, se utilizaron los inventos tecnológicos del momento, como el fonógrafo y el magnetofón, para registrar los sonidos de la naturaleza, en el ámbito de la composición musical comienzan a surgir intereses creativos que toman sus elementos del medio ambiente, como un recurso no solo de ambientación sino de representación del *Paisaje Sonoro*, en palabras de Truax “composición con paisajes sonoros” (1996, p.5).

Por otra parte, hacia la década de 1950, algunos músicos compositores continuaron centrando sus intereses musicales en el sonido ofrecido por el medio ambiente y a suscitar un despliegue creativo por medio de recursos distintos a los tradicionales, realizando exploraciones tanto en la forma musical como en las posibilidades tímbricas de instrumentos musicales convencionales y la aparición de aparatos sonoros, como el “ondas Martenot” de Maurice Martenot. Posteriormente, el músico estadounidense John Cage, confirió al ambiente sonoro la importancia de representar una fuente de inspiración, la cual le brindaba recursos estéticos valiosos para sus creaciones musicales, “... hacer de la música un bosque es rechazar la delimitación entre el sonido musical, ruido y silencio, para posibilitar los pasos que ampliarán el ámbito de lo musical” (Cage, 1999, p.11). Las intenciones de Cage, antes que utilizar el sonido

como mecanismo de comunicación de sentimientos, apuntaban a la expresión del sonido por sí mismo.

De igual forma, otros compositores de la época, como Michel Chion, realizaron investigaciones relacionadas con sonido e imagen. Chion (1999), señalaba que una percepción visual acompañada por un recurso auditivo, como mecanismo de apoyo y enriquecimiento informativo, suplía la necesidad de que la música respondiera a fines descriptivos, ilustrativos o narrativos. En este caso, el uso de imagen y sonido, es necesario para que los dos recursos, que portan una información, lleven una conducción paralela del nuevo *Paisaje Sonoro* que están determinando, convirtiéndose en un nuevo parámetro para la representación musical compositiva (Arredondo & García, 1998).

La realización y representación artística de un *Paisaje Sonoro*, no solo se hace evidente en la industria del cine, sino que también ha encontrado un posicionamiento importante en la industria de los video juegos, donde el jugador se siente identificado con cada sonido producido por las máquinas utilizadas, ya sea que se trate de grabaciones de ambientes naturales o de obras que evocan un instante épico. Estos sonidos conducen a la construcción imaginaria de un mundo ficticio, con lo cual el jugador se puede trasladar mental y emocionalmente a ese espacio simulado, en un instante de juego (Grimshaw & Schott, 2006).

A pesar de que en esta mirada histórica de la composición musical contemporánea esté contemplada la presencia del “*Paisaje Sonoro*”, solo es a partir de los estudios del músico canadiense Murray Schafer, que comienza a utilizarse este término, principalmente en las investigaciones que realiza junto con su equipo de trabajo en la Institución Universitaria Simon Fraser University en Vancouver, Canadá, desde la década de 1960. En ese momento, en medio del creciente interés mundial por la exploración de los sonidos del medio ambiente, el control del ruido y la polución sonora, Schafer decide iniciar el movimiento del *Sound Scape Project* [Proyecto del *Paisaje Sonoro*], en el que, aparte de tener propósitos meramente artísticos, prioriza la necesidad de concienciar a las comunidades

del mundo en la direccionalidad que han de darle a su propio *Paisaje Sonoro* (Schafer, 1975).

Paisaje Sonoro y el ejercicio pedagógico de aula

Plantear el tema de *Paisaje Sonoro* para ser desarrollado en un aula de clase de una comunidad educativa se constituye, en sí mismo, en una práctica vivencial de la música. Desde mediados del siglo XX, ante la preocupación por una educación musical que contribuyera a la formación integral de los estudiantes, se proponen diversos trabajos metodológicos de músicos tales como Dalcroze, Kodaly, Orff, Willems y Martenot, quienes implementaron una serie de estrategias (ritmo silábico, juegos rítmicos, fononimia, improvisación), para el acercamiento a la música por parte de cualquier persona (Valles, 2009). A partir de sus propuestas metodológicas, estos músicos revelaron su fehaciente intención por involucrar dentro de la educación general de la escuela la enseñanza de la música, con un carácter práctico, creativo y dinámico, en lo referente a la utilización del cuerpo y la creación de orquestas musicales en el salón de clase, de modo tal que no solo se contribuyera a la formación y afianzamiento de habilidades y destrezas musicales, sino que se cumpliera con el propósito de fortalecer los procesos mentales y de aprendizaje, además del arraigo por la identidad de la propia cultura (Schafer, 1975).

Junto con estas propuestas, que sin lugar a dudas se constituyen en las pioneras para el trabajo de la música en un aula regular de clase, aparecen otras estrategias que conservan el mismo propósito, continuar con el fortalecimiento de una educación musical integral, como es el caso de Norman Dello Joio (1913-2008) y Robert J. Werner, músicos estadounidenses, que entre 1960 y 1970 promovieron la creación del Contemporary Music Project -For creativity in music education- [Proyecto de música contemporánea - por la creatividad en la educación musical], cuyo objetivo principal fue el de acercar los compositores a los pedagogos musicales de manera que se pudieran renovar los procesos de educación musical en las aulas de clase (Urrutia, 2012).

Por otra parte, en Europa y en países de América Latina se fomentaron los mismos intereses. En el primer caso, en Suecia destacaron los aportes de Folke Rabe (1935-), Eric Erickson (1918-2013), y Jan Bark (1934-), mientras que, en América Latina, con un menor desarrollo, se han planteado estrategias que promueven la generalización de la enseñanza musical dentro de los sistemas educativos. En este sentido, experiencias como las de la International Society for Music Education - ISME [Asociación Internacional para la Educación Musical], que ha organizado encuentros académicos destinados a la integración de la composición a los procesos pedagógicos musicales en el aula; y el Foro Latinoamericano de Educación Musical - FLADEM, que ha conseguido un alto impacto en la región organizando equipos de trabajo en los diferentes países que componen Latinoamérica; dinamizan el que hacer del profesor de música y motivan la generación de propuestas innovadoras para la admisión de la educación musical en el contexto escolar, con una visión más cercana a la vivencia sonora de los estudiantes.

Es así como en la década de los años 70's, del pasado siglo XX, se conoce por primera vez en Argentina, la obra del músico canadiense Murray Schafer, gracias a Violeta Hemsy de Gainza, quien manifestara entonces: "...que rápidamente sería traducida y publicada en Buenos Aires, fascinando a todos por su libertad y apertura" (Hemsy de Gainza, 2003, p.6).

Murray Schafer enfoca sus propósitos en el cuidado medio ambiental, traumatado por la industrialización y por el aumento en el uso de las nuevas tecnologías. Este compositor pretende una nueva visión en los procesos musicales en el aula, reconsiderando los diferentes géneros musicales que tradicionalmente se abordan en la educación musical y dando un vuelco hacia unos intereses que tienen que ver con la participación experimental de la música, ampliando los niveles perceptivos y creativos de los estudiantes, y promoviendo una transformación de la comprensión y cuidado del entorno sonoro (Truax, 2006).

Tal y como lo señala Truax (1996), refiriéndose especialmente a los ámbitos exclusivamente artístico – educativos, es evidente el cambio de paradigma que se presenta al abordar el *Paisaje Sonoro* como elemento constitutivo de la creación musical, contemplando parámetros distintos a los comúnmente usados para el análisis estructural en la enseñanza tradicional de la música. Para el tratamiento educativo del *Paisaje Sonoro*, y su involucramiento en el ámbito musical, no es posible utilizar los mismos elementos que se tienen en cuenta al realizar un estudio de obras tradicionalmente compuestas, en lo referente a timbre, intensidad y duración, al igual que tampoco se podría hablar de una representación escritural específica de los elementos que la conforman. Razón por la cual se requiere de unos nuevos lineamientos que bien pueden ser construidos, de común acuerdo, entre el profesor y sus discentes.

En consecuencia, para dicho tratamiento educativo del *Paisaje Sonoro* se debe considerar en primer lugar el timbre ofrecido por este mismo, que proviene de una serie de características del contexto particular donde se desenvuelve el individuo. Así, quienes trabajan sobre la creación artística, basándose en las experiencias sonoras del ambiente, se mueven en una delgada línea entre lo que es una obra abstracta o un efecto de sonido. En segundo lugar, la audición y el pensamiento crítico son los que marcan la diferencia en la percepción de las obras musicales compuestas con características diferentes a las tradicionales, tal y como sucede cuando se integran *Paisajes Sonoros*, donde es la audición la que establece un puente de sentido en la compleja relación entre el individuo y el entorno, y la audición, junto con el pensamiento crítico, permite que el sujeto establezca comparaciones con los parámetros musicales que ya conoce para emitir una apreciación.

Creación en educación artística. Caso colombiano.

Como se mencionó anteriormente, en el año 2000, el Ministerio de Educación Nacional, estableció los *Lineamientos Curriculares para la Educación Artística*, y posteriormente, en 2010, bajo su auspicio, Cuellar y Effio (2010) plantean las *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*. Por consiguiente, estos

dos documentos se convierten en la hoja de ruta para el desarrollo de este componente curricular (Artística) en las instituciones educativas colombianas.

En este mismo sentido, en el ámbito de la educación artística la creación se refiere “...a los procesos que conducen a la realización de obras artísticas (objetos, artefactos, interpretaciones musicales, puestas en escena, etc.)” (Cuellar & Effio, 2010, p.49). Dos procesos creativos conforman las prácticas musicales: la apropiación y la creación. Por un lado, la apropiación se relaciona con la adquisición teórica de conceptos que luego de su comprensión son puestos en marcha, son ejecutados y aplicados en la segunda, la creación. En este proceso (apropiación-creación) la participación del docente es fundamental, en tanto que el maestro cumple un rol de facilitador o mediador entre los conceptos y el estudiante, y es quien plantea actividades que propician la necesaria autonomía y libre expresión de los discentes.

En el documento de *Orientaciones pedagógicas para la educación artística*, se relaciona la creación con la indagación, la imitación y la ejercitación, como elementos que permiten y facilitan el hecho creativo. La indagación se refiere a “...descubrir técnicas, lenguajes y posibilidades expresivas” (Cuellar & Effio, 2010, p.52), o sea, la forma como los niños llegan a fusionar la simbología musical con el sentido emocional, y lo traducen en un producto de comunicación extra textual con el cual aprenden a “...valorar, leer, interpretar, conocer y comprender la diversidad de contextos” (Olaya, 2008, p.7). Por otra parte, está la imitación, no solo entendida como repetición de diseños, sino como la comprensión y reconstrucción de los procesos mentales que permitieron llegar a dicha acción. Por último, está la ejercitación, que incentiva el desarrollo de habilidades físicas y de una técnica.

En el mismo sentido, aunque en otro contexto, la Fundación Batura, en su interés por la enseñanza musical extra escolar, se ha propuesto la implementación de un elemento fundamental que promueve la creatividad y la creación musical, este elemento es la improvisación, concebida como la habilidad de crear, al instante,

episodios rítmico-musicales, todos ellos a partir de procesos y metodologías evidenciadas en sus Cartillas para Maestros.

Esta clase de prácticas de aula (formal e informal), cultivan en los estudiantes la capacidad de expresión, no solo musical, sino aquella que da cuenta de sus elaboraciones artísticas, argumentando el cómo y el porqué de su creación. Además, refiriéndose al desarrollo de las competencias comunicativa y argumentativa, existen elementos implícitos en las obras de arte que producen los estudiantes, los cuales son de tipo simbólico, con significantes y significados subjetivos que permiten, de una manera original, generar formas particulares de expresión. Por tal motivo, se hace necesario que, en los estudios musicales, en el aula, se haga referencia a los sistemas simbólicos, con el fin de comprender elementos de tipo estético, promoviendo “...la comprensión de los estudiantes en torno a la elaboración de productos artísticos como sistemas simbólicos portadores de sentido” (Ministerio de Educación Nacional, 2000, p.26).

Desde el momento de la colonización del territorio americano, las diferentes formas de cultura (tanto las existentes como las colonizadoras), tuvieron un proceso de transformación, situada específicamente en unas nuevas formas de apreciar y producir arte. En dicha apreciación predominó el pensamiento europeo, que marcaría, de una manera hegemónica, las actuales formas de cualificar estéticamente el arte en sus diferentes manifestaciones, sobre todo si se hace referencia a artistas que, tras sus viajes a Europa, concibieron una estética “entremezclada”, con lo nacional y la cultura eurocéntrica (Croce, 2010; Shohat & Stam, 2002).

Nuestra realidad de país multiétnico y pluricultural tiene que ver con la manera como se da este mestizaje y con la manera como diversos pueblos y grupos existieron para dar testimonio de su ancestro, generando un tejido cultural de mil matices, hoy reconocido por la Constitución Nacional (Ministerio de Educación Nacional, 2000, p.5).

Estos procesos socio históricos han dado lugar a la consideración de la cualificación, categorización y concepción acerca de lo que es

aceptado como obra de arte y ha permitido crear un pensamiento que identifica lo bello y armonioso de las manifestaciones artísticas, tareas asumidas por áreas del conocimiento como la Historia, la Filosofía y la Antropología.

Específicamente en el ámbito educativo, la formación del pensamiento de carácter histórico y artístico cultivado por las diferentes ciencias del conocimiento y por sus mismos maestros, le permiten al niño construir un sólido concepto sobre la clasificación de lo admirable, grandioso y bello del arte (Santisteban, 2010). Por otro lado, este “cultivar” también advierte la necesidad de consolidación de caminos propios de la pedagogía musical, referentes al cómo enseñar y qué enseñar, que incentiva en los estudiantes el adiestramiento de sus propias habilidades y destrezas. Las producciones artísticas no pueden estar desprovistas de la apreciación estética, aquella sensibilidad que recibe impresiones sensoriales sin limitarse a ellas, sino que está aprovisionada de reflexiones, informaciones y conceptos encargados de la producción conceptual sobre lo que se percibe (Ministerio de Educación Nacional, 2000).

Es importante resaltar que estas reflexiones y conceptualizaciones alrededor del arte permiten sobrepasar la idea meramente instrumental que se tiene de la enseñanza de las Artes, minimizando su programa educativo a una serie de actividades lúdicas sin fines pedagógicos (Cuellar & Effio, 2010). Al contrario, al referirse a la apreciación estética se debe hablar de conocimientos y de procesos mentales que admiten realizar una valoración de las producciones artísticas, emitir un juicio de valor frente a una obra de arte. “De esta forma, la apreciación estética permite al estudiante efectuar operaciones de abstracción, distinción, categorización y generalización” (Cuellar & Effio, 2010, p.35), y por medio de dicha apreciación estética, puede llegar a comprender los códigos, dispositivos y fines de la comunicación artística, a partir del lenguaje simbólico que ha construido la sociedad a través de la historia.

La comprensión de la obra de arte no se limita a su manera formal de realización, sino que considera los aspectos sociales, culturales e históricos que integran su constitución, y sobrepasa las caracte-

rizaciones teóricas, encontrando sus raíces en producciones que son influenciadas y emergentes de la cultura. La interpretación artística le permite al estudiante fortalecer sus habilidades comunicativas y de indagación sobre su entorno y cultura.

En el ámbito educativo musical se habla de la interpretación como una competencia comunicativa que desarrolla la habilidad de comprender más allá de lo meramente técnico, porque los estudiantes logran percibir el mensaje extra textual, reflejado en sentimientos y emociones de lo que la obra expuesta genera (Olaya, 2008). A partir de esta interpretación se destacan dos maneras de comprender los códigos lingüísticos de la apreciación estética que son “la interpretación formal y la interpretación extra textual” (Cuellar & Effio, 2010, p.35). La primera se puede definir como la división o abstracción de cada una de las partes constitutivas de una obra y la capacidad de precisar la función que tiene cada una de ellas (requiere de procesos de: clasificación, análisis e inferencias sobre la estructura de la obra). Por otra parte, la interpretación extra textual tiene un enfoque hermenéutico, necesario para llegar a comprender los códigos artísticos. Mientras que la primera da cuenta de lo que está a la vista del espectador, la segunda tiene una extensión más amplia, cubriendo aspectos sociales y de la historicidad que ha rodeado la construcción artística. Innegablemente, incluir el *Paisaje Sonoro* en el aula, desde el aspecto creativo, requiere de unas disposiciones estéticas que permitan argumentar la inclusión de determinados sonidos en una composición musical.

CAPÍTULO 3.

Semiótica y sonido

La semiótica

Al escudriñar sobre los orígenes de la semiótica, se encuentran dos aspectos que, en términos culturales, pueden ofrecer algunos indicios sobre sus fundamentos. Uno de estos aspectos se relaciona con las representaciones de la realidad, que hacen uso de herramientas para evocar la imagen original, mientras que el segundo se asocia con la observación e interpretación de los acontecimientos reales (Serrano, 1981).

En este mismo sentido, solo por citar un referente histórico, en el campo de la medicina la semiótica tuvo su aparición con los diagnósticos médicos. Uno de sus precursores fue Hipócrates, quien en su estudio de las características faciales de los pacientes, buscaba determinar la enfermedad, procurando hallar las diferencias entre un rostro sano y uno enfermo, y en dichas diferencias reconocía los signos de la enfermedad. Posteriormente, Galeno, en su oficio de médico, continuó con este estudio semiótico iniciado por Hipócrates, denominado *semeiotica*, asignándole un lugar privilegiado dentro de los estudios de medicina (Serrano, 1981).

De esta forma, para referirse a los orígenes de la semiótica en la filosofía y la lingüística se hace necesario hacer referencia a las prácticas de retórica de los griegos, es decir, a los discursos

públicos en las asambleas, con la capacidad de persuasión requerida y los debates suscitados (Cárdenas, 2010). Platón tiene una participación histórica importante en el desarrollo semiótico, particularmente con su escrito denominado *Cratilo*, en el cual expone dos ideas a partir de sus dos personajes principales Cratilo y Hermógenes. Cratilo sugiere que el lenguaje es de tipo naturalista, mientras que Hermógenes dice que es artificialista. Aristóteles, por su parte, incluye dentro de sus estudios, sobre comunicación, tres elementos fundados en la práctica comunicativa, que son esenciales para que tal hecho se desarrolle con efectividad. Estos elementos son: orador, mensaje y auditorio. Además, Aristóteles, tenía un pensamiento radicalmente contrario a Platón, ya que en el *Peri hermeneias* afirmaba que el *symbolon* era artificial, impuesto por el hombre y por su cultura, por lo tanto, el significado del signo lingüístico sería aquel que se imponía por la mente y el pensamiento (Beuchot, 2013).

Estos argumentos sobre lingüística dieron como resultado el sucesivo desarrollo de la semiótica por parte de los estoicos. Su creador, Zenón de Citio, se permitió tomar la lógica de un grupo denominado “los megáricos” para hacer sus planteamientos. Crisipo de Soli, uno de sus sucesores, fue quien sistematizó la teoría estoica, la cual definía el signo de la siguiente manera: *semainon*, *semainómenon* o *lektón*, y *tynjanon* [signo, significado o sentido, y objeto] (Beuchot, 2013).

Asimismo, el sonido comienza a tener un papel fundamental, porque el sonido de una palabra es el significante, mientras que el significado es el mismo objeto a que hace referencia el sonido, entonces el objeto es la superficie o lo superficial del objeto (Beuchot, 2013).

Los estoicos en su estudio de *semainon* y *semainómenon* asocian el *semainon* al signo y el *semainómenon* a la señal, la cual se estima como el indicativo o muestra del signo. Las señales pueden ser conmemorativas o indicativas, las primeras son las que rememoran un evento u objeto (el sonido de los cascabeles rememora la navidad; ciertos olores recuerdan determinados lugares; etc.),

mientras que las segundas -indicativas- revelan la existencia del evento u objeto (un cuerpo en movimiento recuerda que tiene alma). El *semainómenon* o *lektón* (igual a *lektá*) es donde se vislumbra la semiótica y también donde se conglomeran gran parte de la discusión sobre el *lektá* en la comunidad estoica, por estar ubicado entre dos objetos materializados y ser una evocación del signo (De Bustos, 2013).

La retórica, definida por Cárdenas como "...el viejo arte de la persuasión [...] muy cercano a la definición que daba Saussure de la semiología como estudio de los signos en el seno de la vida social" (2010, p.4), se constituye a partir de un conjunto de signos, relacionados con interpretaciones culturales, que permiten ver cómo el hombre ha construido su realidad. En términos de Eco (1968), los códigos retóricos no solo están enmarcados en un contexto textual, sino que hay otros factores que se corresponden con las perspectivas, sensaciones e interpretaciones, las cuales pueden ser causadas por dichos códigos, que también son de tipo icónico. De este modo, la retórica comienza a abarcar otras instancias de la comunicación, tomando como referentes los sistemas no verbales para convertirse en semiología, donde la ideología, estereotipos culturales y sus representaciones se convierten en elementos de connotación, y la semántica, a consecuencia de la aparición de los signos, se convierte claramente en semiótica (Eco, 1978).

El signo depende de la designación del hombre sobre el mismo signo (Chandler, 1998), y permite evidenciar las prácticas culturales (Barthes, citado en Chandler, 1998). La semiótica es sugerida como método, y en este sentido provee los elementos necesarios para su estudio y comprensión en la sociedad, ya que los signos se construyen en medio de las prácticas culturales. Entonces, la semiótica no solo se encargaría del signo en sí, sino de las implicaciones o influencias sociales que se encuentran en él.

Para San Agustín, la semiótica recobra especial importancia en el ejercicio educativo, porque concibe que en este espacio académico existe una movilización de signos necesarios para hacer posible el proceso de enseñanza, ya que el signo tiene la capacidad de

transportar la mente hacia la representación de lo que se quiere explicar. Los signos "...son cosas que se usan para significar [...] y el significar tiene como principal cometido enseñar a los demás" (Beuchot, 1986, p.14). Entonces, según San Agustín, existen dos clases de signos, los naturales y los artificiales, para el caso del signo natural se presenta el ejemplo de una huella en la tierra, que hace pensar que un animal o una persona anduvo en ese lugar; mientras que para el caso del signo artificial el ejemplo se sitúa en el sonido, que puede denotar el estado de ánimo de la persona que habla o el sonido de una trompeta, que para un batallón puede tener diferentes significados, según los cambios modulantes de su sonido (Beuchot, 1986). Los signos afectan los sentidos de los seres humanos, pero el que recibe mayor influencia es el sentido de la audición (Figuroa, 2007).

Por otra parte, Roger Bacon (1214-1294), en su tratado *De signis* explica acerca de la movilización del signo en acto y en potencia. En acto es cuando el signo significa para alguien causando su cometido, y en potencia es cuando el signo no tiene significado para nadie, pero es tenido como potencial significador. Bacon, asume que el signo solo es mental y tiene una doble relación o punto de llegada, por un lado, está el significado y por el otro el interpretante (Beuchot, 1991).

Posteriormente, entre los siglos XVI y XVII, el estudio de la semiótica decae y aminora a causa del interés de la época por la epistemología. Empero, algunos autores han de destacarse, comenzando por John Locke (1632-1704), que le da el nombre de *semiotiké*, proveniente del griego, y quien en su "Ensayo sobre el entendimiento humano" (1690), realiza una separación en tres enunciados sobre el saber y las ciencias en general, concluyendo que los signos son indispensables para el pensamiento (Beuchot, 2013). El primer enunciado es la física o filosofía natural, relacionada con cuestiones espirituales, el segundo las ciencias prácticas, afín con la aplicación del saber y de poder lograr realizar conductas loables de justicia, y, por último, la semiótica o doctrina de los signos que tiene como objetivo primordial poder comunicarse unos con otros

(Daros, 1999). De la definición de semiótica de Lock se desprende el estudio de Charles Sanders Peirce (1839-1914).

Por la misma época en la que Sanders Peirce desarrollaba el concepto de semiótica, Ferdinand de Saussure (1857-1913), planteaba un estudio alrededor del signo y su presencia en la sociedad, la semiología. Mientras que Peirce planteaba un concepto ligado a la lógica, Saussure establecía una conexión entre la ciencia de la semiología y los acontecimientos sociales, porque, como ya se expuso, definía la semiología como la ciencia que estudiaba los signos en un contexto social. El pensamiento dicotómico del signo depende de sus estudios estructuralistas, que en un principio fueron designados por Saussure como sistemas, cuyos elementos son interdependientes pero contrastantes, entonces advierte las características de sincronía y diacronía, y significante y significado (Bigot, 2010). Saussure aproxima su estudio semiológico a la comunicación social, determinando que cuestiones tales como ritos, ceremonias, fórmulas de cortesía, manifestaciones artísticas, etc., hacen parte del mundo interpretativo de los signos (Guiraud, 1972). A pesar de lo anterior, en la actualidad, hablar de semiótica y semiología apunta a una misma dirección conceptual, las diferencias radican en que el uso del término semiótica es más común en los países anglosajones, mientras que los europeos prefieren el término semiología.

Charles Sanders Peirce y la semiótica.

Charles Sanders Peirce (1839-1914), fue un filósofo y matemático estadounidense, considerado el padre de la semiótica moderna. Tenía una profunda admiración por Emmanuel Kant, por tal motivo se dice que de él tomó los juicios sintéticos *a priori*, lo cual se evidencia en el planteamiento que hace con la siguiente pregunta ¿cómo es posible que una persona, tras observar un hecho determinado, logre emitir un juicio apartado de lo sucedido? en otras palabras, es la manera en que el suceso desemboca en otro razonamiento. Peirce estaba convencido de que este problema kantiano se resolvería mediante un estudio semiótico, en el cual integró tres elementos: *primedad*, *segundidad* y *terceridad*.

La *primeridad*, en el estudio semiótico de Peirce, hace referencia a la primera respuesta o impresión que los sentidos tienen frente a un acontecimiento sensorial, sin tener oportunidad a razonamiento frente al asunto, porque el suceso, en un primer momento, enfoca los sentidos hacia el acontecimiento en sí. Por su parte, la *segundidad* se relaciona con la causa y el efecto, que necesariamente despierta, en quien vive la experiencia, una reacción que le permite comparar y determinar; esto se construye a partir de vivencias pasadas, a pesar de que la *segundidad* ocurre en el presente. Por último, está la *terceridad*, que es la que permite la continuidad a los dos primeros, es decir que explica de forma racional la *primeridad* y la *segundidad* (Gorlee, 1987). De esta manera, nace la visión triádica entre el signo, el objeto y el interpretante. Como el signo representa el objeto, se convierte en un representamen, interpretado a razón de una idea, la cual recibe por nombre fundamento del representamen, según Peirce.

En el estudio de Peirce todo signo determina un interpretante. A causa de la incidencia del signo sobre quien interpreta se produce una imagen mental, es decir otro signo, y a este signo es al que se le denomina interpretante (Van Der Walde, 1990). Peirce, dice, refiriéndose al signo literario, necesario para que la literatura tenga quién la interprete, caso contrario la obra literaria fallece.

El arte literario está coyunturalmente ligado a la estética, como forma hermosea y elegante de comunicación entre los seres humanos, según la visión Peirciana de *primeridad*, *segundidad* y *terceridad*. La estética se encuentra especialmente relacionada con la *primeridad*, teniendo en cuenta las primeras impresiones y sensaciones que son producidas por la literatura. Por otro lado, la ética se relaciona con la *segundidad* y la lógica con la *terceridad*.

En términos generales, para Peirce el signo literario se clasifica en *qualisigno*, *sinsigno* y *legisigno*, este último hace referencia a la *primeridad* que representa sensaciones y sentimientos en quien halla el significado de dicho signo, de lo cual sale como resultado un significado de carácter hipotético, al que no se le puede considerar como verdad definitiva (Sheriff, 1989).

Cualisigno. Se refiere a la cualidad o cualidades del mismo signo. Depende de factores tales como la percepción y la emotividad, los cuales crean, en quien interpreta, una serie de recordaciones sobre otro objeto o situación que posee las mismas cualidades. La aparición del *cualisigno* es causada porque en algún otro momento de la vida el individuo percibió, en otro objeto, esas mismas sensaciones o evocaciones que causan ahora la aparición del nuevo signo. En el *cualisigno* existe una relación triádica entre objeto, interpretante y signo, donde el interpretante es quien determina la relación entre objeto y signo, a partir de sus experiencias, además de vivencias e instrucciones que haya adquirido en su convivir en sociedad (Benitti, 2006).

Para ejemplificar el *cualisigno* se podría pensar en una canción de cuna, muy conocida por cualquier individuo. Esta canción hipotética podría tener las siguientes particularidades sonoras, que pueden ser percibidas de manera consciente o inconsciente: Tempo Allegro; formato instrumental sistros, panderos y flautas; y quien canta es una mujer con una dulce voz. Entonces, las situaciones y sensaciones (también hipotéticas) que rodean el hecho son: la canción sonaba antes de dormir, mientras su mamá lo arropaba con una cobijita de algodón; y, al oyente le recuerda un ambiente tranquilo, de confort y descanso. Hay diferentes circunstancias que pueden evocar este signo y conectar al interpretante con estas circunstancias vividas. Años después, en un centro comercial suena otra canción con las siguientes características: un tempo Allegro, su formato instrumental es sistros y panderos, y quien canta es un niño con una dulce voz. Entonces, el oyente comienza a recordar sentimientos, emociones y sensaciones que rodearon el hecho y le da un significado que puede centrarse en “niñez, casa, madre, confort, etc.”.

Sinsigno. El *sinsigno* es el mismo *cualisigno* pero materializado, mediante el cual se producen otro y otros *cualisignos*. El *sinsigno*, en su condición de ícono, cuenta con una forma triádica que obedece a su iconicidad. Como ejemplo se puede hacer referencia a una clase de geografía, donde profesor y estudiantes ven el eje de la Tierra en un video, y observan cómo gira el planeta Tierra.

Entonces los estudiantes pueden establecer relaciones, como por ejemplo que se parece a la rotación de un balón de básquet o se acuerdan de la rueda giratoria del parque de diversiones. De esta manera, lo material de esos recuerdos, cuyas cualidades son similares, pueden ser denominadas *sinsigno* y se pueden dividir en:

- a. **Ícono imagen:** representado por un signo, el cual cuenta, en su composición, con elementos de características similares que conllevan a la recordación de un objeto.
- b. **Ícono diagrama:** fórmula sígnica que contiene características propias del elemento representado y son usuales en áreas como: física, química, algebra, etc. ($X + X = 2X$). Dentro de esta categoría se ubican los íconos sonoros producto de la sumatoria de varios sonidos, que pueden llegar a representar un ambiente sonoro que rememora un espacio, una situación, un evento, etc. Las composiciones del músico Murray Schafer (*Magic Song* y *Snowform*) son un ejemplo de ello. En estas composiciones la superposición de sonidos presenta un diseño sonoro representativo de un lugar determinado.
- c. **Ícono metáfora:** signo que posee tres cualidades del objeto que representa, considerando que la noción de triada es definitivamente central en la semiótica peirceana.

Legisigno. Tiene que ver con el resultado científico de un concepto estructurado, cuyas cualidades podrán evocar otro concepto, lo cual quiere decir que lleva en sí un *sinsigno*. La Figura 3., muestra un ejemplo de *legisigno* para el caso de la música, figura que puede llevar al interpretante a pensar en una operación matemática de división.

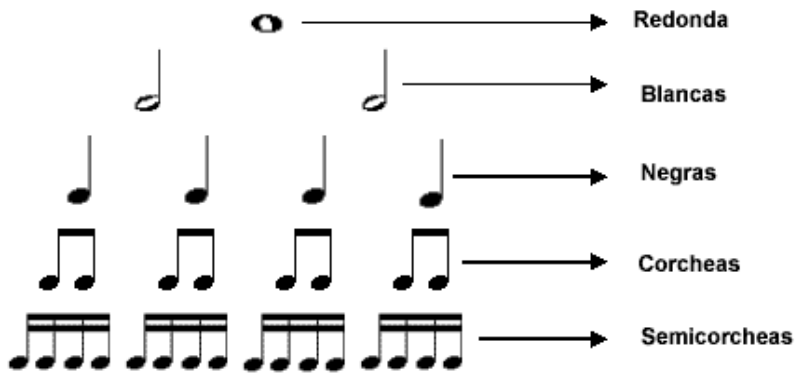


Figura 3. Figuras musicales.

Tomado de <http://vivetumusik.galeon.com/cvitae2116069.html>

En seguida se describen las tricotomías de interrelación para el caso de las clasificaciones del signo antes expuestas (*cualisigno*, *sinsigno* y *legisigno*) (Benitti, 2006):

- 1) *Cualisigno* refiere a la cualidad del objeto en sí, es icónico y solo puede significarse como un signo de sensaciones.
- 2) El *sinsigno* icónico es aquel en el que alguna de sus cualidades evoca el objeto.
- 3) El *sinsigno* indexical permite que el interpretante dirija su pensamiento hacia el objeto al cual quiere evocar.
- 4) El *sinsigno* dicente ofrece información del objeto del cual proviene; necesariamente debe estar impactado por su objeto para lograr su cometido.
- 5) *Legisigno* icónico es cualquier ley general que requiere de ciertas cualidades para que pueda direccionar la mente hacia un objeto similar.
- 6) El *legisigno* indexical rhemático hace referencia a un pronombre demostrativo (este, ese, aquel) y dirige la atención hacia el objeto indicado.

7) El *legisigno* indicial dicente suministra información sobre el objeto (ej. un grito en la calle).

8) Un símbolo rhemático es un sustantivo común, por ejemplo: gato, hombre, casa, etc., porque con estos nombres se señala a todos los gatos, todos los hombres, todas las casas, etc.

9) Símbolo dicente, o proposición común, es un signo asociado a su objeto mediante un conjunto de ideas. Tiene la misma incidencia que un símbolo rhemático.

10) Argumento es un signo interpretado por el interpretante, que a su vez pretende ser verídico. Tiene la misma incidencia que un *legisigno*.

Para Sanders Peirce, existen tres dimensiones de la semiótica: la gramática pura, la lógica pura y la retórica pura, a las que Charles Morris (1901-1979), filósofo y semiótico estadounidense, llamó sintaxis, semántica y pragmática (Beuchot, 2013). Sintaxis es la forma en la que se relacionan las palabras dentro de un texto y el sentido que se suscita en esta relación. La semántica (*semantikos*) hace referencia a la significación o interpretación de los signos lingüísticos (Báez, Hervás & Fernández, 1989). La pragmática se refiere a las condiciones sociales y culturales que determinan el porqué de lo expresado y el porqué de la interpretación (Escandell, 1996).

Semiótica de la música

Para abordar esta temática se hace necesario tener presentes los parámetros estructurales del arte musical, tales como ritmo, melodía, armonía, etc., ligados todos ellos a los procesos mediante los cuales la música resulta siendo un evento y un producto, con un significado peculiar para cada ser humano, dependiente o independiente del sentido estético particular de su composición.

Las experiencias musicales del ser humano se construyen en su vivencia en comunidad, a partir de las costumbres y forma de concebir la música como un acto sociocultural, producto de las circunstancias que rodean la identidad, en la medida en la que la música es un lenguaje y que este lenguaje coadyuva en la constitución del sujeto (Benveniste, 1986).

Es así como, según Martínez (2007), existen tres campos de investigación en la semiótica de la música, uno es la semiosis musical intrínseca, que como su nombre lo indica tiene en cuenta las características internas en la música, tales como estructura musical, estilo y formas en las que comúnmente se ordena. El segundo campo de investigación semiótica, es la referencia musical, a saber, las relaciones existentes entre los signos musicales y los objetos de los que provienen (instrumentos y no instrumentos). Mediante el referente musical se busca hallar la relación existente entre el signo musical y el entendimiento de cómo este signo puede llegar a definir el instrumento o elemento del que proviene. Por último, está la investigación relacionada con la interpretación musical, haciendo especial referencia a la relación explícita entre el signo y quien lo interpreta, esta es, la influencia que tienen los signos en el pensamiento del intérprete. Este análisis de la interpretación se propone a partir de tres categorías: la percepción, la ejecución y la misma composición.

Por otra parte, cabe mencionar a Margarita Shultz (1993), quien en su perspectiva de la semiología saussoriana se apoya en la constitución histórica del hecho musical para hacer una descripción de la semántica estética de los estilos musicales y las transformaciones en cada una de sus etapas, sugiriendo así un tipo de investigación musicológica histórica apoyada en la semiótica.

Semiótica del signo sonoro.

Iuri Lotman (en Talens, Romera, Todera & Hernández, 1998, p.31), manifiesta que "...podemos definir como lenguaje cualquier sistema organizado de signos que sirva para la comunicación entre dos

o varios individuos...”. De igual forma, presenta categorías de la comunicación, unas referidas a “...los sistemas que no sirven como medios de comunicación...” (p. ¿?) y, otras a “...los sistemas que sirven como medio de comunicación pero que no utilizan signos...” (p. ¿?). Este autor -Lotman- también habla de “...los sistemas que sirven como medio de comunicación y que utilizan signos poco formalizados o sin ninguna formalización...” (p. ¿?), o sea, sistemas de comunicación extralingüísticos, como los usados en el arte.

La semiótica define “arte” como un “lenguaje secundario”, un “sistema modelizante secundario” (Prieto, 1975, citado en Talens et al, 1998, p.32). En tanto que la escritura convencional evidencia la realidad, el arte permite ver, de esa realidad, lo que él mismo interpreta. Es decir, en las manifestaciones artísticas (música, danza, plástica no figurativa, etc.), al no contar con un lenguaje que explicita el mensaje, se hace uso de un “universo subjetivo”, como lo afirma Luis Prieto (1975, citado en Talens et al, 1998, p.32), y su interpretación resulta de la comprensión que pueda tener la audiencia de dicho hecho artístico. En este sentido, las comprensiones estéticas no solo surgen a partir de una enseñanza (escolarizada o no), sino que son otros elementos los que han logrado constituirla y afianzarla.

La experiencia vivida logra llegar a crear ese sistema de comprensiones a partir de la apropiación de elementos del entorno por parte de los sujetos. En el caso particular de esta investigación, se refiere a la forma en que el sonido logra influenciar dos aspectos importantes de la comunicación; primero, la percepción estética y, en segundo lugar, la representación de lo que se percibe, para traducirlo en símbolos y narraciones sonoras, en otras palabras, las traducciones sonoras del entorno social.

Sintaxis de la música.

Para la construcción conceptual de la sintaxis en la música es importante considerar, en una primera instancia, el significado del término música, definida como el conjunto estéticamente or-

denado de sonidos, de acuerdo con unos parámetros armónicos, melódicos y rítmicos que le confieren una estructura de coherencia e inteligibilidad. Bajo estos mismos parámetros, la sintaxis de la música se define como ese mismo orden dentro de una pieza u obra musical, que hace evidente el enlace coherente entre cada una de sus partes.

Existen dos formas de ver la sintaxis en la música. La primera está relacionada con la música que está acompañada de texto, donde el texto tiene preponderancia sobre la música por la pregnancia que ofrece la palabra en el oyente (Aguilar, 2009). Por otro lado, está la música que no tiene texto, la cual es propietaria de un significado particular que depende estrictamente del orden sonoro que le dio quien la compuso. Ahora bien, una sintaxis sonora depende irremediablemente de aspectos culturales, que inciden en la percepción del oyente; por ejemplo, aquellos que tienen que ver con la frecuencia de aparición, timbre o color del sonido, y aspectos que rodean aquel sonido. Cuando un oyente se expone bastante tiempo a un sonido o sonidos, logra establecer parámetros sobre los mismos que le permiten tener significación sobre ellos (Meyer, 1989). En términos musicales la palabra que determina la estructura de una obra es la forma, así es que la forma musical contiene en sí todas estas especificaciones, desde su parte más pequeña, como la célula o el motivo, hasta partes más estructuradas como las frases con sus semifrases (Aguilar, 2009).

Propiamente, a la sintaxis musical corresponde cada una de las partes perceptibles de la música, constituidas en orden ascendente como frase, oración y sección, donde la frase corresponde a una unidad con coherencia, con un inicio y un final, el cual no precisamente se refiere a un cierre o culminación definitiva, sino que, en términos perceptivos, permite tener la sensación de la continuación de la obra. Por su parte, la oración hace referencia al enunciado completo y se compone por frases. En última instancia está la sección, compuesta por varias oraciones. La sección, dentro de su contenido, integra la textura, los timbres y demás elementos que permiten reconocer la obra (Aguilar 2009).

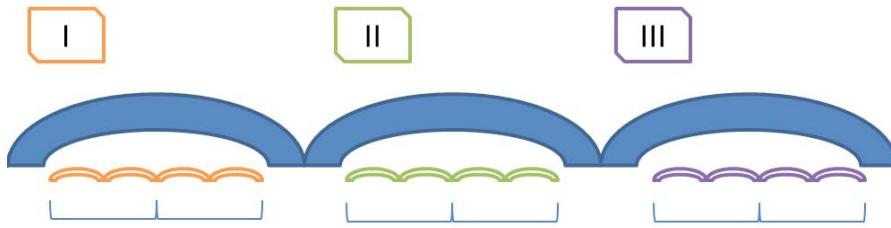
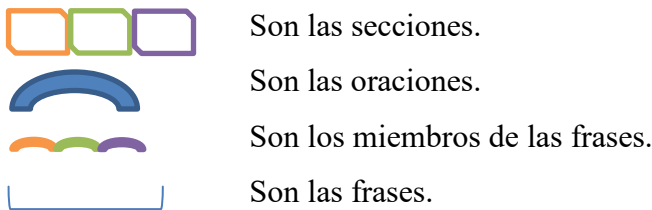


Figura 4. Representación de la sintaxis musical (Aguilar, 2009, p.31).

La Figura 4., muestra la representación gráfica de un análisis de forma en música, una sintaxis musical, donde:



Semántica de la música.

El campo de la semántica ofrece más opciones de significación que el lenguaje como tal. Existe un simbolismo no discursivo preexistente en las formas culturales, con el que las comunidades expresan sus sentimientos, creencias, saberes y tradiciones orales, manifiestas en obras pictóricas o musicales que encarnan el sentimiento de una persona, comunidad o nación. En términos de Hernán Zomosa (2000), son las formas de expresión inteligente más primitivas de la humanidad. Estas formas de expresión poseen significado en su simbolismo, donde existe una mediación simbólica de la razón o la intuición, para hacer valoraciones estéticas o emitir juicios de valor (bonito, feo, “me gusta”, “no me gusta”) frente al hecho artístico (Langer, 1958). Lo que quiere decir, que todo símbolo tiene un sentido otorgado por quien lo genera y que a su vez sirve para producir comprensión y conocimiento en quien lo aprecia.

Cuando se habla de hallar significado en las expresiones artísticas, se hace referencia a aspectos intangibles, que se podrían relacionar, en términos generales, con una especie de juicio sobre

la probabilidad de sentimientos expresados en las obras, sin embargo, muy seguramente no se halle una completa verificación y explicación profunda del sentimiento y motivación de quien las hizo o creó (Langer, 1958). Este tipo de comunicación no discursiva, en este caso en la música, puede dar razón de los contenidos de afectividad, pero le resulta difícil dar un significado denotativo, más no uno connotativo en el que la manera y la situación en la que se origina el mensaje sea la significación. Respecto a este asunto, Zomosa (2000), hace referencia a un caso ejemplarizante de dos miradas sobre el símbolo estético de la música, Richard Wagner y Edward Hanslick. Wagner (año), decía que la música no expresaba sentimientos específicos de una persona, pero que poseía un sentido del amor, de la eternidad, de la pasión; mientras que en la estética formalista de Hanslick, el producto sonoro no tiene en sí otro significado sino el de la misma música y es su forma solo una secuencia de sonidos, sin otro sentido que el sonido mismo (Hanslick, 1957).

La realidad del signo sonoro y su significado están determinados por su estrecha vinculación con la interioridad del ser y los aspectos subjetivos que puedan surgir de la experiencia social del oyente. En la vida diaria se presentan circunstancias de conflicto o paz, lentitud o apuro, rabia o entusiasmo; entonces dichas circunstancias pueden ser fácilmente evidenciadas en las composiciones sonoras y estructuralmente definidas por la teoría musical (usualmente modo mayor significa alegría y modo menor significa tristeza). De esta manera, se puede afirmar que la música, que utiliza el sonido de manera compositiva, es la formalización expresa de los sentimientos del hombre y que el compositor se encarga de otorgarles un sentido (Zomosa, 2000).

Por otra parte, existe el “campo semántico”, o red léxica, entendido como un grupo de palabras cuyo significado se relaciona. Conjunto de palabras que tienen algo en común, aunque tengan un significado individual. La Figura 5., muestra un ejemplo de campo semántico para el caso de la música.

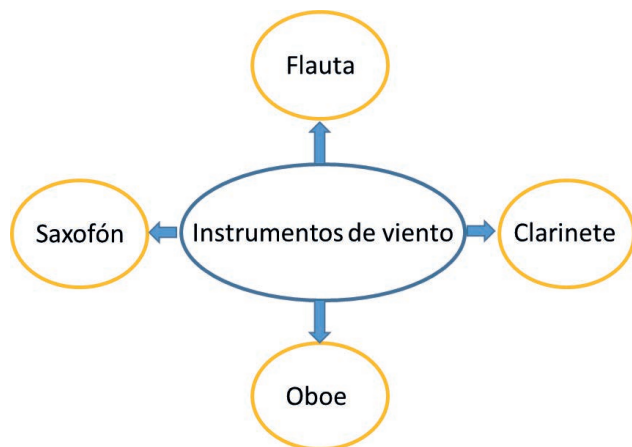


Figura 5. Campo semántico "instrumentos de viento" (elaboración propia).

Pragmática de la música.

En este caso específico, la pragmática hace referencia a la influencia del contexto, las situaciones y aquellos elementos extralingüísticos que generan, en el perceptor, una lectura específica. Factores tales como los que motivan a los seres humanos, la visión que tienen de sí mismos y de los demás, y de la sociedad en general, son aspectos que determinan el análisis pragmático (Rosabal-Coto, 2008).

La semiótica pragmática entiende que la música, al estar conformada de significados, tiene un contenido que refleja la identidad de la persona que la crea y la hace propia mostrando así su intención y afecto (De Aguilera, Adell & Sedeño, 2008). Lo anteriormente expuesto apunta a entender que la música no es solo un fenómeno sonoro, sino que está afectada por la manera en la que los seres humanos se relacionan, por las actividades que realizan o por los contextos donde se desenvuelven. Por consiguiente, el juzgamiento sobre cada sonido (llámese ruido o sonido), depende estrictamente de las circunstancias que lo rodean, de este modo lo que determina esta valoración, según Bowman (2002), obedece a un movimiento social consistente en intereses personales o colectivos. Dicha relación de dependencia se puede observar en la siguiente Figura.

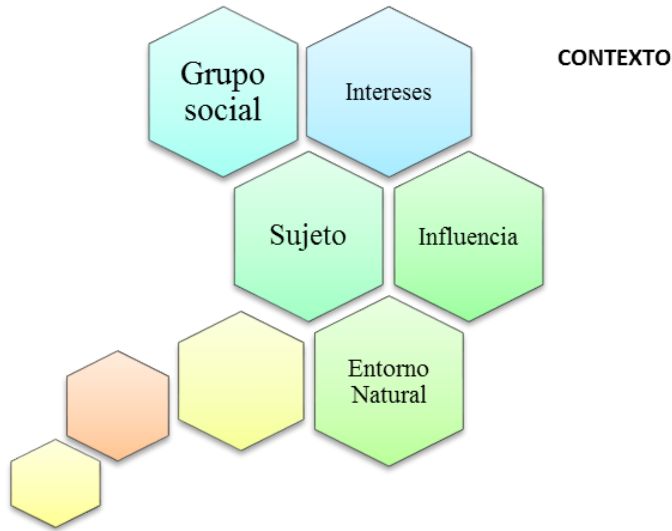


Figura 6. Pragmática del sonido y relaciones de dependencia (elaboración propia).

La semiótica del sonido en el ámbito educativo

...el estudio de la música puede ser más y no menos, interesante si entendemos la música como una actividad que tiene lugar en un entorno cultural y social. O dicho de otro modo que los papeles que interpreta la música en la sociedad occidental son extraordinariamente variados y rebasan, con creces, la actitud distante profesional académica enclaustrada y antiséptica que parece caracterizarla (Said, 1992, p.24).

El tema que se desarrollará a continuación pone en el contexto escolar la función semiótica, a partir de los tres ejes fundamentales en el aula de clase que son: docente, saber y estudiante. Asimismo, enmarca la forma como en medio de estas relaciones de carácter académico se generan elementos no verbales de comunicación, los cuales obedecen a un momento histórico y a las formas de percibir el entorno, entenderlo, asimilarlo y representarlo.

Como la música es un lenguaje que representa, de manera no verbal, un momento en la historia de la humanidad, se toma aquí uno de sus elementos constitutivos más importantes, el sonido, para explicar, desde el aula de clase, su influencia en la conformación de una estética sonora asimilada por la juventud, considerando

sus gustos y tendencias. Particularmente, en esta investigación se tuvieron en cuenta estos elementos, ya que los participantes pudieron exteriorizar, mediante sus creaciones sonoras, aspectos sociales que hablaban, de modo sígnico, de su comunidad. Dichos aspectos se reflejaron no solo en sus producciones sonoras finales, sino también en el transcurso del proceso creativo.

La música y el sonido constituyen un lenguaje no convencional, que permite la visualización y significación de ciertos acontecimientos de tipo socio-cultural, que coadyuvan a entender la manera en que las sociedades tejen sus formas de comprensión, desde un punto de vista estético (Nisbet, 1985).

La semiótica en la educación artística.

En el plano comunicativo se encuentra la semiótica como elemento fundamental que contribuye al análisis, conocimiento y definición de la cultura y que se encuentra profundamente ligado a la estética. Los parámetros curriculares sobre artes "...resaltan la importancia del uso de los lenguajes artísticos en los procesos de comunicación y significación" (Cuellar & Effio, 2010, p.61).

En dichos procesos de comunicación también influyen los medios tecnológicos y la "transformabilidad" en las texturas y en los formatos instrumentales de las creaciones musicales, que obedecen a un cambio temporal y a la superposición de géneros (actuales y tradicionales), algunas veces llamados fusión, que conducen a un reconocimiento de las movilizaciones musicales, en términos de géneros musicales y los cambios generados por la época (Ministerio de Cultura, 2003). Cuando se hace parte de una sociedad se requiere concretar maneras generalizadas de comunicarse mediante signos (Morales, 2006). Es así como la creencia del significado de la cultura está muy ligada a la semiótica, porque el hombre ha constituido su sociedad a partir de procesos simbólicos.

En el mismo sentido, el análisis de los códigos artísticos sobrepasa una interpretación meramente estética, para trasladarse a

otros estadios tales como sociedad y época. Para Gadamer (1988, p.138), “el panteón del arte no es una actualidad intemporal que se represente a la pura conciencia estética, sino que es obra de un espíritu que se colecciona y recoge históricamente a sí mismo”. Por consiguiente, los grupos de códigos a través de los cuales se realiza el análisis de la sociedad son muchos, teniendo como puntos de referencia los lógicos, que son aquellos que tienen que ver con matemática, química, música, lingüística y geografía. Por otro lado, están los ya mencionados códigos sociales constituidos por aspectos subjetivos y objetivos de la sociedad en la que las interacciones interpersonales están marcadas por costumbres, roles, tendencias, ritos y modas.

Los códigos estéticos permiten la expresión de lo que se piensa de la sociedad. Así, en el sistema educativo se le permite a los jóvenes crear lazos coyunturales entre sus experiencias y sus interpretaciones, mediante dos elementos que identifican dichos códigos: la creatividad y la expresividad (Niño, 1985). En el caso de la pintura los signos son el color, la intensidad, la perspectiva y lo icónico, denominado pluridimensional; mientras que en el caso de la música están presentes los signos acústicos y es la notación musical el principal aliado en la composición de canciones, aunque también se apoya en otros elementos tales como: timbre, intensidad, duración y tonalidad, entre otros que matizan las formas musicales, coadyuvando a la máxima expresión del sentimiento del compositor.

La multiculturalidad es otro de los aspectos que conlleva a una interpretación (refiriéndose a la semiótica), combinada entre regionalización y globalización, elementos que inciden en los grupos étnicos, especialmente de las poblaciones juveniles, en tanto que los jóvenes, en sus prácticas, relaciones y perspectivas de la sociedad, desarrollan una manera de apropiación de los géneros de otros lugares, adoptándolos como propios. Además, las formas de interpretar, comprender y disfrutar el arte, por el colectivo juvenil, incide directamente en la constitución de la identidad local (Crag-nolini & Ochoa, 2001).

En los textos emitidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en relación con la educación artística, se observa un creciente interés por fortalecer los procesos de valoración de la identidad, diversidad e interculturalidad, en los estudiantes de todos los niveles del sistema educativo colombiano (Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media). El objetivo ministerial se sitúa en la consolidación de grados de comunicación artística, desde los mismos contextos socioculturales, en procura del fortalecimiento de una cultura que comunica, a través de las artes, su forma de percibir su entorno para transformarlo, en la medida de las necesidades y posibilidades.

La semiótica en la educación musical juega un papel importante, ya que los signos sonoros son agentes constantes y partícipes en las aulas de clase, que se evidencian en las interrelaciones escolares y en la misma didáctica, en una deconstrucción dialógica y escénica de la ciencia que se habla y se vive en el aula escolar. Por esta razón, el lenguaje en el escenario educativo debe ser claro, para que la comunicación entre quienes participan del ejercicio comunicativo sea eficiente. En la actividad académica musical elementos tales como las representaciones mediante el discurso y los textos, las grabaciones o los videos, son las formas más evidentes de ese traspaso y movilización del conocimiento a través de signos (sonoros y audiovisuales). Por otro lado, también están las representaciones gestuales, el tono de voz y las expresiones corporales, que permitirán llegar a una interpretación de tipo kinesico (Fast, 1984), haciendo de todos estos, elementos constitutivos del estudio semiótico en las interacciones educativas, particularmente en el campo musical.

La semiótica, en este caso, permite decodificar los cuadros escénicos de una clase para poder compararlos, considerando elementos como el entorno sonoro y la condición sociodemográfica de la población en estudio. Además, cuando la semiótica mira hacia la educación, no centra sus esfuerzos en el resultado sino en cómo puede intervenir para que cada uno de los elementos evaluativos referentes al proceso funcionen (Vásquez, 2004).

La semiótica se relaciona directamente con el acto de enseñar, debido a las múltiples representaciones ejemplarizantes y a los discursos que tienen los docentes y las formas gráficas en las que representan el conocimiento, para traerlo al estadio de aprendizaje de los educandos. El docente de música debe considerar diferentes elementos dentro de su discurso pedagógico, pretendiendo crear un ambiente donde circule el conocimiento y del cual los estudiantes se hagan partícipes, mediante representaciones verbales y no verbales, en palabras de Hall “Una serie de formas de comunicación complejas, no verbales, dependientes del contexto” (1989, p.7).

El docente. El trabajo del maestro en el aula de clase no solo se encasilla en las meras circunstancias de la actividad académica, sino que involucra también aquellos procesos educativos que han hecho parte de su formación profesional, los cuales inciden, en gran medida, en las relaciones que establece en el aula. Según Feeney, Cols, Basabe y Camilloni (2008), dichas circunstancias responden a la formación docente recibida en la universidad y su falencia pedagógica, que crea grandes y graves brechas entre el conocimiento científico aprendido por el docente y el de sus estudiantes. Frente a estas situaciones, la didáctica juega un papel fundamental en la formación del Conocimiento Didáctico del Contenido del docente, para hacerlo evidente en el trabajo con sus estudiantes (Park & Oliver, 2008), es, así como su desempeño recobra sentido a partir del “...cuerpo de comprensiones, conocimientos, habilidades y disposiciones...” (Wilson, Shulman & Rickert, 1987, p.107, en Shulman, 2005).

Existen otros factores que también rodean la práctica docente, los cuales tienen que ver con las creencias que el docente tiene de su saber (Feeney, et al. 2008; Park & Oliver, 2007). Dichas creencias son determinantes en la práctica pedagógica en el aula de música, pues influyen en el quehacer docente en la presentación del contenido y también se refieren a los métodos utilizados para su socialización. Dentro de los métodos utilizados se consideran las representaciones gestuales, la preparación y presentación escénica que se hace del contenido, tono de voz y expresiones cor-

porales que permitirán llegar a un fácil entendimiento por parte del estudiante. A estas representaciones también pertenecen las grabaciones y medios de comunicación, necesarios hoy en día para la contextualización del conocimiento, aspectos frente a los cuales el docente ha de responder con flexibilidad y con habilidad en su utilización, para sustentar y justificar su pertinencia (Vásquez, 2004).

Otros factores que rodean y nutren la práctica docente en música son el dominio del contenido, la experiencia en el manejo de la clase, la consideración sobre temáticas pertinentes, el uso de recursos o medios eficaces y el establecimiento de objetivos bien claros (Shulman, 2005). Estos factores permiten, posteriormente, decodificar los cuadros escénicos de una clase, de una institución o de un momento educativo institucional, para poder compararlos como ya se había mencionado (Vásquez, 2004).

El contenido. En este caso, las miradas se centran en las circunstancias que rodean dicho contenido durante su desarrollo o presentación. Se hace necesario pensar en la manera en que este contenido es transformado, no como una única simplificación, sino en cómo el docente logra trascender y tomar lo complejo y socializarlo fácilmente con sus estudiantes, atendiendo a su manejo, su ejemplificación y la utilización de los elementos de su entorno para contextualizar y enriquecer la actividad.

En el ámbito musical, una de las estrategias de contenido es la improvisación. Carl Orff (año), uno de los músicos pedagogos más influyentes del siglo XX, basa sus trabajos en el elemento improvisativo, considerado como una novedosa estrategia de enseñanza. Este autor afirma que la mejor forma de enseñar música es aquella en la que se permite que el niño tenga una participación libre de prejuicios, donde pueda hallar sus propias interpretaciones y, a su vez, donde pueda encontrar los medios favorables mediante los cuales incentive su pensamiento creador (Porcel, 2010). Esto no significa que las temáticas sean laxas, ni carentes de objetividad, sino que tengan un fundamento en el desarrollo creativo de los estudiantes, en función de sus habilidades cognitivas.

También cabe mencionar aquí las propuestas de Murray Schafer (año), en relación con el *Paisaje Sonoro* llevado al aula de clase, proponiéndolo como una estrategia mediante la cual los estudiantes son conscientes de los sonidos de su entorno, los representan y los utilizan para enriquecer sus obras creativas o compositivas musicales.

De esta forma, las concepciones y creencias de los maestros de música tienen mucho que ver con la realización y desarrollo de la asignatura, además de su aplicación didáctica (Feeney, et al, 2008). El pensamiento pedagógico musical tradicional tiende a desaparecer, aún más cuando las posibilidades ofrecidas por las nuevas tecnologías muestran otras tendencias, como la Propuesta de Creación Musical, que invita a una actualización en las prácticas pedagógicas de los docentes para el desarrollo de las clases de música. Asimismo, contenidos musicales como los de la electroacústica sugieren que la realización de las clases responda a la necesidad de un cambio inminente del hacer, sobre el solo hecho del saber (Serván, 2010).

Lee Shulman (año), y su grupo de investigación manifiestan que en las últimas dos décadas ha habido una inclinación más fuerte hacia el cómo enseñar en relación con lo que se enseña, generando una separación entre el contenido y la práctica docente. Precisamente, porque por estas inconsistencias de tipo epistemológico y falta de diferenciación, o mejor separación conceptual, emerge una subvaloración de las prácticas de la enseñanza (Bolívar, 2005).

La práctica musical en el aula regular debe responder, de manera amplia, a un contexto, a una comunidad y a sus características de tipo social y cultural, pero también al PEI (Proyecto Educativo Institucional). Dicha práctica de la música debe ser inclusiva, frente a los diferentes rasgos de multiculturalismo que haya en la escuela (Cuellar & Effio, 2010). En consecuencia, las transformaciones didácticas deben responder, también, a las formas de comprensión y estilos de aprendizaje de los estudiantes, previamente identificados por el profesor, para plantear actividades y estrategias que

propendan por la comprensión y práctica efectiva de la musicalidad de los estudiantes.

Las nuevas tecnologías, con programas en línea como Mixer8, SoundScape, Super Duper Music Looper¹⁰ y Mus Score, entre muchos otros, son herramientas que han ofrecido una nueva forma de escritura de la música (Giráldez, 2010), y no solo permiten nuevas maneras de creación musical, sino que por medio de la web, la difusión de composiciones acercan las diferentes culturas y contribuyen al establecimiento de una nueva percepción sobre lo que es la música y su apreciación por parte de expertos o aficionados de distintas edades.

Esta práctica musical no solo comprende los ámbitos instrumentales, sino que a través de la música se desarrollan otros niveles de aprehensión del lenguaje, comparables con cualquier signo de comunicación. A partir de este lenguaje musical el estudiante puede expresar, de manera simbólica, su representación, entendimiento y conocimiento del mundo mismo, manifestándolo espontáneamente en el aula de clase. Tales circunstancias son las que reorganizan el pensamiento del profesor para hacerlo más flexible frente a las circunstancias, de tipo interpretativo, que existe en el aula de música. De este modo, la comprensión del propósito del contenido, por parte del maestro, se convierte en parte fundamental de su programación, y debe estar "...caracterizado por modos de pensar que facilitan la generación de estas transformaciones, el desarrollo del razonamiento didáctico" (Wilson, Shulman & Rickert, 1987, p.115, en Bolívar, 2005).

El razonamiento didáctico permite, a partir de la pericia de los docentes de música, crear nuevas estrategias para la enseñanza musical, fomentando la consolidación de puentes conceptuales de acercamiento a la práctica musical, desde un contexto propio, además de fijar otros puntos focales diferentes a los instrumentales, dirigidos principalmente hacia el fortalecimiento de la capacidad cognitiva del niño y la pertinencia del contenido, según las diferentes necesidades educativas existentes en el aula de clase, todo ello en la dinámica de un diálogo semiótico.

El estudiante. Las percepciones de los estudiantes respecto al ambiente de las clases son muy distintas. Aún en los mismos maestros, las formas de percibir y asumir la clase son disímiles, ya que se trata de individuos que han establecido sus propias formas de creer y hacer sobre el conocimiento. La semiótica resulta ser una herramienta útil en todo este proceso, porque permite conocer la manera en la que los estudiantes asimilan los contenidos. En este caso, lo que para unos puede resultar bueno, para otros puede resultar aburrido, aunque también puede ser considerado interesante o satisfactorio (Vásquez, 2004).

En el contexto evaluativo, la semiótica promueve un cambio en el direccionamiento de las clases, dándole a la evaluación un carácter menos rígido, al fijar su atención, sobre todo, en la búsqueda de la efectividad del proceso. La semiótica permite divisar lo que a primera vista no pareciera trascendental, por ejemplo, los elementos kinestésicos relacionados con las expresiones faciales y corporales, y los elementos proxémicos que son "...los signos propios del espacio..." (Vásquez, 2004, p.91).

Los jóvenes tienen una forma particular de hacer lectura de su entorno, a partir de lo cual construyen su propia identidad, al pertenecer a una cultura que se construye por ellos y para ellos, fomentada a través de los centros educativos y en sus relaciones interpersonales mediadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC. Aunque se trata de temáticas que han de ser tratadas por especialistas en comunicación, sociología y analistas del discurso, la música se podría unir a estas áreas del saber, de forma interdisciplinar, mediante uno de los elementos más recurrentes hoy en día, y centro de esta investigación, el sonido. En el siglo XXI, los elementos audiovisuales y tecnológicos marcan la pauta en la formación y el comportamiento de los seres humanos, otorgando mayor importancia al hacer que al pensar y reflexionar (Lluch, 2010), influenciando principalmente a los jóvenes, por este motivo merecen una especial consideración en estudios y análisis educativos, como en este caso, desde la educación musical permeada por la semiótica.

CAPÍTULO 4.

Planteamiento metodológico

La investigación aquí reseñada buscó analizar el entorno sonoro escolar de la Institución Educativa Rural del Sur – IERS, de la ciudad de Tunja, basándose en las teorías del *Paisaje Sonoro* y de la Semiótica, para comprender la percepción de los estudiantes (Básica Secundaria y Media) frente al tema de estudio, junto con la producción de cuentos sonoros creados por estudiantes de grado 9º.

Se entiende como entorno sonoro, al portador de elementos comunicativos que intervienen, en este caso, en los procesos formativos de los discentes, tomando de la semiótica elementos específicos (representación de signos no convencionales de comunicación), para explicar las significaciones y apropiaciones que el alumnado hace del mencionado entorno sonoro de su institución educativa. Cabe aclarar aquí que la aplicación de la teoría semiótica en la música se funda en la descripción de los procesos mediante los cuales los signos son generados y no en definir el significado de estos (López, 2001), ya que alrededor de estos signos se entretienen unos discursos estéticos en relación con la concepción y apreciación que los sujetos le asignan a cada uno de los sonidos que hace parte de su entorno sonoro.

Existen tres campos de investigación semiótica de la música (Martínez, 2007), abordados todos ellos en el anterior capítulo. Es a partir del tercer campo, relacionado con la interpretación musical,

que la presente investigación encuentra su desarrollo, centrándose en la percepción y apropiación de los signos sonoros que toman los autores (estudiantes) de su entorno, para darle sentido a los cuentos sonoros creados a partir de actividades musicales de aula. Es así como se determinan las siguientes dimensiones de análisis para la presente investigación:

- I. Entorno sonoro institucional, caracterización de los diversos signos que conforman la Institución educativa Rural del Sur - IERS de la ciudad de Tunja (Boyacá).
- II. Apreciación de los estudiantes de Básica Secundaria y Media (grados 6º a 11º), en relación con su entorno sonoro escolar.
- III. Creaciones sonoras (cuentos sonoros) de estudiantes del grado 9º de la Institución Educativa Rural del Sur, a partir de las experiencias musicales de aula y de las interpretaciones y apropiaciones que los discentes hicieron del entorno sonoro de su Institución.

Una de las situaciones que aquejan a las comunidades educativas es la administración sonora de su entorno (Figuerola, Orozco & Preciado, 2012; Schafer, 1977; Schafer, 1994). Los proyectos de investigación relacionados con el tema arrojan conclusiones que no solo se refieren a una inadecuada organización de la institución educativa, en términos de infraestructura, o a la incorrecta concepción del entorno sonoro escolar, que sugiere no solamente la diferenciación entre momentos de silencio (clase en el aula) y momentos de esparcimiento (recreo o espacio lúdico) (Relaño, Ugarte, Mosquera & González, 2011), sino que contempla el hecho de que dentro del contexto de la Institución Educativa se encuentran presentes unos diálogos sonoros que son portadores de significaciones sociales, culturales e ideológicas de los sujetos (Amphoux, 2003; Woodside, 2008), a partir de los cuales los estudiantes, en este caso, establecen su identidad.

De esta forma, el patrimonio sonoro inmaterial, constituido por los sonidos naturales y por los sonidos producto de la relación sujeto-entorno y producto de las relaciones interpersonales con las que cuenta cada comunidad, debe ser reconocido y expuesto por sus actores principales, para que de esta manera se puedan visualizar las condiciones que acompañan cada una de las significaciones que los sujetos le confieren a su entorno sonoro, ya sea para cualificarlo o para valorar sus condiciones sonoras. Por este motivo, se entiende que no solo se trata de un ejercicio para la clase de música, sino de la concienciación y el análisis de una condición sonora ambiental que demarca la manera en que los miembros de una comunidad educativa interactúan y comprenden la estética de su lugar de estudio. En este caso específico, los sujetos son los estudiantes de la Institución Educativa Rural de Sur - IERS, de la ciudad de Tunja. En razón de lo anterior surgen las siguientes preguntas:

- ¿Cómo es el entorno sonoro escolar de la Institución Educativa Rural del Sur – IERS, de la ciudad de Tunja y cómo interviene dicho entorno en el proceso formativo de los estudiantes?
- ¿Qué signos sonoros componen el entorno institucional de la IERS?
- ¿Cuáles son los signos sonoros que están presentes en la apreciación de los estudiantes, de Básica Secundaria y Media de la IERS, en relación con la percepción y apropiación de su entorno sonoro?
- ¿Cuáles elementos provenientes del entorno sonoro institucional están presentes en los cuentos sonoros creados por los estudiantes del grado 9º?
- ¿Qué signos sonoros están presentes en las composiciones de los estudiantes del grado 9º y cuáles son sus características?

- ¿De qué elementos musicales se valieron los estudiantes para crear sus cuentos sonoros?

En función de estos cuestionamientos se plantearon los siguientes objetivos para el desarrollo de la investigación:

Objetivo general. Analizar el entorno sonoro escolar de la Institución Educativa Rural del Sur – IERS, de la ciudad de Tunja, a partir de la aplicación de las teorías del *Paisaje Sonoro* y la Semiótica, considerando la opinión de los estudiantes de Básica Secundaria y Media, para explicar la incidencia que dicho entorno tiene en los procesos formativos del alumnado.

Objetivos específicos.

- Realizar un diagnóstico del entorno sonoro de la IERS, para describir los signos sonoros relevantes en esta Institución Educativa, considerando la aplicación de la teoría del *Paisaje Sonoro*.
- Identificar la experiencia musical del alumnado de Básica Secundaria y Media de la IERS, además de sus apreciaciones en relación con las condiciones sonoras que rodean su vida académica en la institución, a partir del diligenciamiento de un cuestionario.
- Determinar el grado de apropiación de los elementos musicales y del entorno sonoro institucional por parte de los estudiantes del grado 9º, con base en el análisis de los cuentos sonoros propuestos por este alumnado y su relación con la teoría del *Paisaje Sonoro* y la Semiótica.
- Analizar las características de los signos sonoros presentes en los cuentos sonoros creados por los estudiantes del grado 9º, considerando los puntos de encuentro entre la teoría del *Paisaje Sonoro* y la Semiótica.

Método

Para el desarrollo de esta investigación se tuvo en cuenta una metodología descriptiva, en la modalidad de investigación interactiva, porque se planteó la investigación acción apoyada con la etnolingüística, por la naturaleza del estudio, que a su vez es de corte cualitativo.

Es preciso señalar que la investigación acción surge en la década de 1960, con el propósito de optimizar la etnografía, que era calificada, por los detractores, como un método no científico y además subjetivo. La etnolingüística, también denominada etnosemántica o etnociencia, tiene como puntos centrales la observación de las estructuras fonológicas y gramaticales, asumiendo dichas estructuras como aspectos base para el análisis de sus datos. Otro de los aspectos relevantes, propios del método propuesto aquí, es el “descubrimiento” de cómo las personas perciben su entorno o mundo que los rodea y la manera en que expresan su entendimiento acerca del mismo (Sandoval, 2002), evidenciando dicho descubrimiento en las propuestas compositivas de los participantes del estudio.

El presente proyecto, además, se valió de la teoría del *Paisaje Sonoro* y de la Semiótica, para establecer las matrices de análisis que se utilizaron para revisar las composiciones de los estudiantes del grado 9º, de la Institución educativa antes mencionada. Igualmente, se utilizó un cuestionario, basado en dimensiones de estudio previamente establecidas, y tomando como referente el estado del arte y la revisión teórica relacionada con los temas *Paisaje Sonoro* y Semiótica.

Población y participantes.

Debido a que en este trabajo se obtienen datos procedentes tanto de los estudiantes de Básica Secundaria y Media (grados 6º a 11º) de la Institución Educativa Rural del Sur – IERS, como de personas participantes (que además hacen parte de dicha población, cons-

tituyéndose en un subgrupo), se ha distinguido en este apartado entre *población*, para los estudiantes de la sección de los grados 6º a 11º, quienes respondieron al cuestionario aplicado, y *participantes*, para el caso de los alumnos del grado 9º, con quienes se realizaron las clases de música para hacer las composiciones susceptibles de análisis en la investigación.

Población. La Institución Educativa Rural del Sur – IERS, una organización pública dependiente de la Secretaría de Educación Municipal de Tunja (Boyacá, Colombia), cuenta con las siguientes sedes: Runta Abajo, Runta Arriba, Chorro Blanco, Barón Germania, Barón Gallero, Francisco de Paula Santander y José Joaquín Castro Martínez.

Esta institución educativa nace entre los años 1920 y 1930, pues cada una de las Sedes que hoy la conforman inició sus labores en este periodo de tiempo, como escuelas públicas rurales de instrucción primaria, que ofrecían hasta el tercer grado de Educación Básica, con el propósito de contribuir con la formación académica del campesinado de la región. En los primeros años de funcionamiento las instalaciones eran precarias, construidas de adobe o bahareque y paja, en terrenos inapropiados, donados por sacerdotes o por miembros de la comunidad, quienes en muchas ocasiones cedían parte de su casa para que funcionara la escuela.

La ubicación geográfica de esta institución es de gran importancia, gracias a su valor histórico, geográfico, ecológico y económico. En su entorno se encuentra el histórico Puente de Boyacá, escenario de la gesta libertadora; también, en estos terrenos se ubica el nacedero del río Jordán, que más adelante confluye en el río Chicamocha, y la reserva natural del Malmo, con gran diversidad de flora y fauna, fuente hídrica de numerosos afluentes del Río Garga, que alimenta la Represa de la Esmeralda. La mayor parte de los terrenos circundantes a la IERS son fértiles y productivos, pero se ven afectados por fenómenos de tenencia de la tierra como el minifundio, la pobreza y la violencia.

Continuando el relato histórico, es el 30 de septiembre de 2002, mediante Resolución No 02424, emanada de la Secretaría de Educación Departamental de Boyacá, en virtud de la Ley 715 de 2001, cuando se otorga la razón social de Institución Educativa Rural del Sur, para efectos fiscales y administrativos, con la que también se celebra la fusión del Colegio de Runta Abajo, que ofrecía formación de Básica Secundaria desde 1997; con las escuelas Runta Arriba, La Arenera, Chorro Blanco Alto, Chorro Blanco Bajo, Barón Gallero, Barón Germania, La Lajita, y el Colegio Francisco de Paula Santander; todos ellos ubicados en sus respectivos sectores y veredas. De igual manera, en el año 2012, se anexa la sede José Joaquín Castro Martínez, mediante Resolución No 0184.

El presente proyecto de investigación se llevó a cabo en la sede Runta Abajo. Esta sede está ubicada a las afueras de la ciudad de Tunja. En términos geográficos tiene cercanía con los barrios del sur-occidente de la ciudad, a causa de la creciente extensión urbanística, razón por la cual se considera una ubicación híbrida, entre lo rural y lo urbano. El contexto de la IERS conserva algunos patrones sonoros propios del campo, por encontrarse rodeada de fincas o parcelas, como se observa a continuación (Figuras 7 y 8).



Figura 7. Vista panorámica de la Institución Educativa Rural del Sur – IERS (archivo personal de los autores).



Figura 8. Comunidad educativa de la IERS en la hora de descanso (archivo personal de los autores).

Para la aplicación del cuestionario se contaba con un total de 337 estudiantes de Básica Secundaria y Media, quienes se constituyeron en la población objeto de análisis del presente estudio.

De esta forma, la *población* estuvo conformada por 302 estudiantes ($n=302$; 89,6%), del total ($N=337$; 100%) de alumnos de Básica Secundaria y Media de la IERS, quienes participaron en la presente investigación diligenciando el cuestionario “El Paisaje Sonoro y la creación, una experiencia pedagógica musical en la IERS”. Los restantes 35 estudiantes (10,4%) no participaron en el estudio debido a su inasistencia el día de la aplicación del instrumento.

La siguiente Tabla (1), muestra la distribución de estudiantes participantes por grado. De esta Tabla se puede notar que hubo una alta participación de estudiantes de los grados 10º ($f=43$) y 6Bº ($f=31$). La media de estudiantes por curso era de 25,2, notándose que se trataba de grupos heterogéneos en razón a esta medida.

Tabla 1. Distribución de estudiantes participantes por grado.

GRADO	f	%	% acumulado
6A	29	9,6	9,6
6B	31	10,3	19,9
6C	26	8,6	28,5
7A	23	7,6	36,1
7B	20	6,6	42,7
7C	21	7,0	49,7
8A	20	6,6	56,3
8B	23	7,6	63,9
9A	19	6,3	70,2
9B	20	6,6	76,8
10A	23	7,6	84,4
10B	20	6,6	91,1
11A	27	8,9	99,9
Total	302		100

Por edad. Las Tablas 2 y 3., muestran la distribución de la población participante en la investigación por la variable edad, destacándose, de manera general, que el menor dato de edad es

11 años y el mayor 19 años, con una edad promedio, o media, de 14 ($Me=14$ y una $Mo=12$).

Tabla 2. Distribución de frecuencias para población por grado y rango de edad.

GRADO	11-12 años	13-14 años	15-16 años	17-18 años	> 19 años
6A	19	10	0	0	0
6B	20	10	1	0	0
6C	17	9	0	0	0
7A	10	9	4	0	0
7B	11	6	3	0	0
7C	5	14	2	0	0
8A	0	14	5	1	0
8B	0	17	6	0	0
9A	0	6	12	1	0
9B	0	5	13	2	0
10A	0	0	20	3	0
10B	0	0	17	3	0
11A	0	0	17	9	1
Total	82	100	100	19	1

Tabla 3. Estadísticos descriptivos para la variable edad.

Edad de la población					
GRADO	Menor valor	Mayor valor	M	Me	Error típico de la Media
6A	11	14	12,1	12	,201
6B	11	15	12,3	12	,182
6C	11	14	12,4	12	,193
7A	12	15	13,1	13	,243
7B	11	15	12,8	12	,280
7C	12	15	13,1	13	,199
8A	13	17	14,3	14	,242
8B	13	16	14,1	14	,181
9A	14	17	15,1	15	,209
9B	14	17	15,2	15	,213
10A	15	18	15,8	16	,166
10B	15	17	15,9	16	,143
11A	15	19	16,4	16	,152

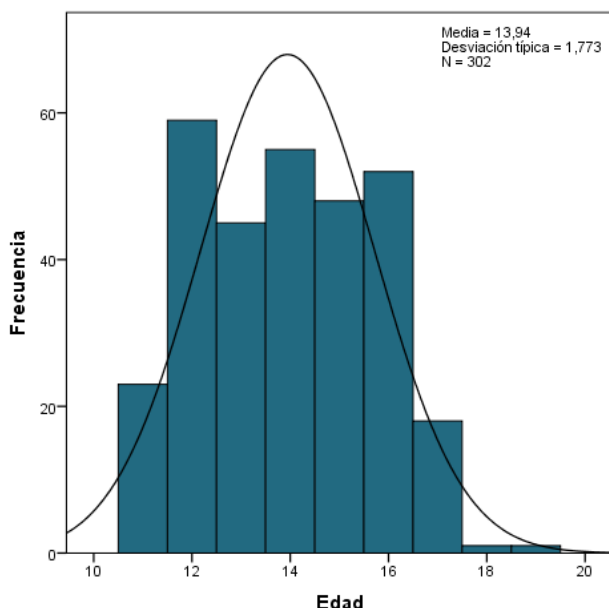


Figura 9. Histograma de la variable edad.

La Figura 9., muestra una distribución simétrica o normal de los datos de la variable edad de esta *población*, para la cual la prueba Chi-cuadrado encontró dicho análisis significativo, con un valor $p \leq .05$ ($\chi^2_{(96, n=302)} = 394.4; p = .00$).

Por sector de residencia. Los estudiantes que cumplimentaron el cuestionario (la *población*) provienen en su mayoría del área rural, tal y como lo muestra la siguiente Figura.

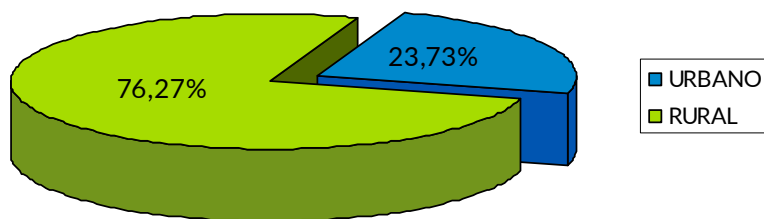


Figura 10. Ubicación de la residencia de la población.

De esta forma, se pone en evidencia que la mayor parte de esta comunidad estudiantil (76,3%) se reporta como habitante del área rural (Veredas: Runta, Barón Gallero, Barón Germania, La Hoya, Chorro Blanco, La Cabaña, La Lajita, Las Areneras), zona sur, del municipio de Tunja, y sobre todo de las zonas aledañas de la IERS, específicamente de la sede ubicada en la vereda “Runta” (Figura 11). Mientras que un 23,7% reportan la ubicación de su vivienda en la zona urbana de la ciudad (Barrios: San Francisco, San Carlos, Bolívar, Triunfo, El Recreo, Avenida Oriental, Ciudad Jardín, Jordán, Peñitas, Pinos de Oriente).

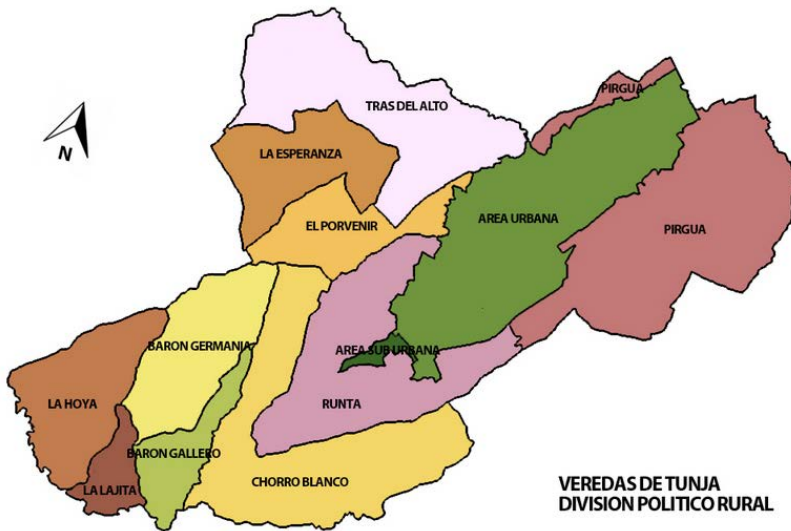


Figura 11. Mapa división político-rural del municipio de Tunja. Fuente POT Tunja.

Este dato es relevante para la presente investigación, ya que se parte de la importancia que tiene el medio rural o urbano en el que se cohabita para determinar la percepción de los individuos, en cada uno de los estadios establecidos por esta investigación, que se demarcan en cinco categorías, las cuales serán expuestas más adelante.

Por sexo. En la Institución Educativa Rural del Sur - IERS, el número de hombres supera, por un pequeño porcentaje, el número de mujeres, tal y como lo muestra la Figura 12.

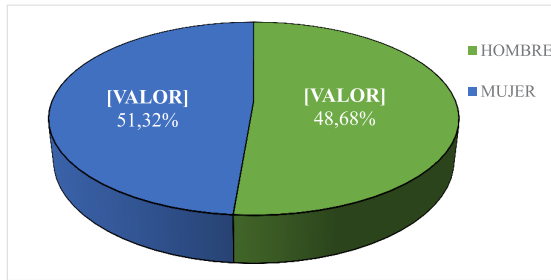


Figura 12. Frecuencia y porcentaje para la variable género.

Por edad en la que ingresó a la institución. Para el desarrollo de la presente investigación es importante saber cuántos años tenían los estudiantes de la IERS en el momento de ingreso a la institución educativa, ya que esta información contribuye al proyecto en la medida en que el alumnado está dando una información basada en su conocimiento y experiencia de años de vivencias en este entorno. En consecuencia, la Tabla 4., presenta los datos relacionados con la edad que tenía la *población* participante en la investigación en el momento en que ingresó a la IERS, descartando 15 respuestas o “datos perdidos” procedentes de estudiantes que no respondieron a este cuestionamiento.

Tabla 4. Edad de los estudiantes en el momento de ingresar a la IERS.

Edad (en años)	f
4	8
5	77
6	21
7	3
8	5
9	3
10	16
11	81
12	38
13	19
14	7
15	8
17	1
Total	287

Existe una cercanía porcentual entre las edades de los 5 años con un 25,5% frente a los estudiantes quienes ingresaron a los 11 años con un porcentaje de 26,8%, o sea, el porcentaje de ingreso está dominado por aquellos estudiantes que inician su etapa escolar en Básica y Media en la IERS; por tanto se infiere que su conocimiento sobre los elementos sonoros es familiar con el ambiente institucional y que por tanto existe una relación con el entorno sonoro acostumbrado. A esto se refiere Schafer (2001), cuando menciona dentro de sus categorías la “tónica o sonido fundamental”, esta es, la percepción auditiva acostumbrada, que pasa por alto los detalles auditivos por convertirse en hábito de escucha, situación que será evidenciada o descartada en el capítulo de resultados.

Participantes. Este grupo poblacional corresponde a los estudiantes del grado 9B, específicamente. Hacen parte de este curso un total de 22 jóvenes, con edades que oscilan entre los 14 y los 17 años ($M=15,2$; $Me=15$; $Mo=15$). Dichos estudiantes habían recibido, en su clase de Educación Artística, solamente técnicas de dibujo (no habían recibido clases de música), según la información suministrada tanto por el docente titular del área Artística como de los mismos estudiantes. En la Figura que aparece a continuación se hace un muestreo de las edades de los estudiantes de este grado, quienes estuvieron en la fecha en la que se aplicó el cuestionario.

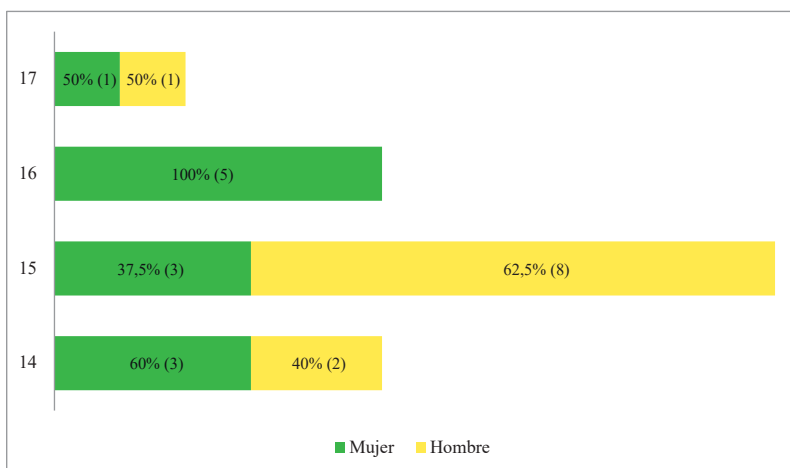


Figura 13. Edad y género de los estudiantes de grado 9B.

De estos 20 estudiantes de 9B, 4 residen en el sector urbano de la ciudad de Tunja (Barrios: Ciudad Jardín -2-, San Carlos -1-, y San Francisco -1-) y 16 en la zona rural (Veredas: Barón Gallero -3-, Barón Germania -1-, Chorro Blanco -4-, La Hoya -1-, y Runta -7-).

De igual forma, a partir del diligenciamiento del cuestionario por parte de estos discentes, se pudo constatar que ocho de ellos ingresaron a la Institución Educativa Rural del Sur cuando tenían 5 años, siete cuando tenían 11 años, tres con 14 años y dos con 15 años. Con estos datos se puede inferir que ocho de estos estudiantes han permanecido en la institución desde la Básica Primaria, once desde la Básica Secundaria y cinco son nuevos o tienen un año de antigüedad en la institución.

Instrumentos.

En la realización de la presente investigación, se utilizaron los siguientes instrumentos para recolectar los datos que soportan la evidencia empírica del estudio: un cuestionario, una matriz de análisis de elementos del *Paisaje Sonoro* y una matriz de análisis semiótico del sonido. Cabe aclarar aquí que para alcanzar el primer objetivo específico se utilizó la técnica de la Observación Directa (no un instrumento en específico), de manera que se pudiera establecer el diagnóstico del entorno sonoro de la Institución Educativa Rural del Sur, describiendo los marcadores y signos sonoros presentes en su contexto, apartado este con el cual inicia el siguiente capítulo denominado “Resultados”. También hacen parte de esta etapa, las observaciones realizadas en las sesiones de clase de música realizadas con el grado 9B.

Cuestionario. Este instrumento, que tenía como propósito recoger información que develara la apreciación y cualificación estética de los estudiantes al respecto de aquellos sonidos que caracterizan su contexto escolar, se conforma de una serie de ítems agrupados en tres secciones: 1. Datos socio demográficos (género, edad, grado, años de antigüedad en la institución, lugar de residencia); 2. Experiencia musical previa (concepto de ruido y silencio, formación

musical, gustos musicales); y 3. Entorno sonoro de la Institución Educativa (uso de aparatos electrónicos, caracterización sonora de la IERS). Es así como se estructuraron las siguientes categorías de análisis:

- Concepto de ruido y sonido (concepciones que tienen los estudiantes al respecto de lo que es ruido y lo que es sonido).
- Formación musical del alumnado (conocer si el estudiante ha tenido alguna formación musical; dónde tuvo lugar esa formación; si interpreta un instrumento musical o si ha participado como cantante en una agrupación o en un coro).
- Gustos musicales del alumnado (indagar por el cantante o grupo musical favorito y qué le llama la atención de ese/ esos artistas).
- Uso de aparatos electrónicos (saber si el estudiante usa aparatos electrónicos para escuchar música; cuándo y dónde los usa dentro de la institución).
- Caracterización sonora de la IERS (descripción de sonidos propios o comunes en la institución; el agrado o desagrado que le producen; dónde realiza una práctica de escucha atenta; el grado de adecuación sonora de la institución para la actividad académica).

Parámetros de calidad del instrumento de medida. Validez. Con el propósito de fijar unos parámetros de calidad para este cuestionario, se decidió realizar un proceso de validez de contenido, mediante la técnica de juicio de expertos (Chacón, Pérez-Gil, Holgado, & Lara, 2001). En consecuencia, se envió el primer diseño de cuestionario junto con una carta de presentación anexo a seis especialistas-jueces que valoraron los diferentes ítems del primer cuestionario, asignando una calificación de 1 a 4, estilo Likert, a cada ítem (Mateo & Martínez, 2008), además de hacer comentarios y sugerencias. El paso siguiente, consistió en un análisis compara-

tivo y porcentual, en el que se determinaron las coincidencias y discordancias, a su vez que se revisaban las observaciones para la elaboración de la versión definitiva del cuestionario (Anexo). De esta forma se tomaron las decisiones observables en la Tabla 5.

Tabla 5. Estadísticos y decisiones adoptadas en la validez de contenido de los ítems del cuestionario, realizada a través del juicio de expertos.

ÍTEM	MEDIA	MEDIANA	P ₂₅	P ₅₀	P ₇₅	P ₇₅ -P ₂₅	DECISIÓN ADOPTADA
2b	3.17	4.0	1.75	4.0	4.0	2.0	Revisar y modificar
2	3.67	4.0	3.00	4.0	4.0	1.0	No modificar
3	3.83	4.0	3.75	4.0	4.0	0.0	No modificar
4	3.17	4.0	1.75	4.0	4.0	2.0	Revisar y modificar
5	3.67	4.0	3.00	4.0	4.0	1.0	No modificar
6	3.50	4.0	3.25	4.0	4.0	1.0	No modificar
7	4.00	4.0	4.00	4.0	4.0	0.0	No modificar
8	3.50	4.0	3.25	4.0	4.0	1.0	No modificar
9	3.33	4.0	2.50	4.0	4.0	2.0	Revisar y modificar

Matriz de análisis a partir de los elementos del Paisaje Sonoro.

Los jóvenes del grado 9B, esto es, los llamados participantes, realizaron (por grupos) un cuento sonoro, valiéndose de los sonidos que fueron reproducidos por ellos mismos y enriquecidos por el mapa sonoro realizado por los autores de este estudio. Estas propuestas (sonoras) estuvieron acompañadas de una breve historia o relato, que sirvió como hilo conductor de las representaciones sonoras. Los mencionados trabajos fueron grabados en audio y sometidos a un análisis referente a los elementos que conforman el *Paisaje Sonoro*, mediante una matriz diseñada específicamente para este estudio.

Esta matriz admite características referentes a ritmo, temáticas de los cuentos y frecuencias de aparición de sonidos que describen la preponderancia perceptiva de los estudiantes, teniendo en cuenta

sus preferencias de carácter estético. Este instrumento propone un diligenciamiento cualitativo de la información, a partir de las creaciones de los estudiantes (cuentos sonoros), considerando las siguientes categorías de análisis, según la propuesta de Murray Schafer en relación con la teoría del *Paisaje Sonoro*:

- **Tónica o sonido fundamental** (elemento sonoro constante, que proviene del espacio en el cual se desarrolla la historia y que está relacionado con cada uno de los personajes y situaciones relatadas).
- **Marcas sonoras** (sonidos del contexto o ambiente sonoro descrito en el cuento sonoro, en virtud de las singularidades sonoras de su espacio real).
- **Señales sonoras o figuras** (sonidos que sobresalen dentro del entorno de forma esporádica, en cuyo significado existe un aviso relacionado con el mensaje del cuento sonoro).
- **Fuente sonora** (comprensión y designación estética de los elementos o fuentes de las que proviene el sonido: medios electrónicos o mecánicos, naturales, animales o personas).

Matriz de análisis semiótico del sonido. Los cuentos sonoros nuevamente son objeto de evaluación, pero ahora a partir de un acercamiento teórico entre la semiótica y el *Paisaje Sonoro*, a partir de la noción del signo como elemento que pretende caracterizar las acciones o contenido de un relato, mediante las reflexiones estéticas que la semiótica de la música permite tener alrededor de su realización (Martínez, 2007). Los parámetros de análisis, a partir de la semiótica y la música, tienen en cuenta, en esta matriz, las tricotomías ajustadas mayormente al estudio meramente sonoro.

Esta matriz es un instrumento de carácter cualitativo, que permite hacer un contraste entre los datos que emergen de los análisis realizados a las propuestas sonoras de los estudiantes del grado

9B. Dicho instrumento tiene las siguientes categorías de análisis de acuerdo con lo propuesto por Charles Sanders Peirce:

- Elementos semánticos (relación de las palabras con los sonidos que las acompañan), sintácticos (visualización de los sujetos y predicados, en los que se manifiesta la acción en los momentos importantes del cuento, coherencia e hilo conductor dentro de la propuesta) y pragmáticos (contexto socio cultural de los estudiantes reflejado en sus creaciones, permite ver que tan alineado se encuentra su inspiración creativa con las circunstancias que lo rodean).
- *Cualisigno* (intenciones, traducidas en sonido, que aparecen dentro del cuerpo del cuento sonoro), *Sinsigno* (conexión del contenido sonoro con la realidad de los estudiantes) y *Legisigno* (significado conferido a las creaciones sonoras y estructura que determina una verdad descrita en el mensaje).
- Evidencia de influencia del profesor de música (relación entre las temáticas desarrolladas en las clases de música y la estructura de los cuentos sonoros propuestos, buscando determinar el grado de originalidad).
- Coincidencias temáticas (pensamientos y percepciones, conexión existente entre tendencia y moda en el contexto escolar).

Procedimiento.

En primer lugar, para la realización de la presente investigación se contó con la aprobación, visto bueno y disposición del señor Rector de la Institución Educativa Rural del Sur, quien previamente se enteró del proyecto y concedió los respectivos permisos para llevar a cabo el estudio.

En segunda instancia, se determinó un espacio académico para la aplicación de cuestionarios a los estudiantes de Básica Secundaria y Media (grados 6^º a 11^º), la realización de 10 sesiones de trabajo

con los estudiantes de 9B y las posteriores grabaciones de los cuentos sonoros creados. A la vez que se desarrollaban las sesiones de clase, se fueron recogieron algunas grabaciones del entorno sonoro de la institución educativa y sus alrededores, para la posterior elaboración del correspondiente mapa sonoro de la IERS. En las sesiones de trabajo se desarrollaron las siguientes temáticas: percepción del entorno; posibilidades sonoras corporales a partir del ritmo; escritura musical convencional y no convencional; el *Paisaje Sonoro*; ritmo con objetos no convencionales; ejercicios rítmicos con vasos; cuento sonoro, propuesta e inicio de libretos; cuento sonoro, ilustraciones y ensayos; y cuento sonoro, grabaciones. Al finalizar las sesiones se realizaron las grabaciones.

La información recolectada en los cuestionarios fue compilada en una hoja de cálculo de Excel, de manera que se pudiera hacer la transferencia cualitativa a cuantitativa, en los casos que lo requiriera, para su posterior exportación y análisis estadístico con ayuda del software PASW (Predictive Analytics SoftWare), en su versión 20.0. Para el caso de los cuentos sonoros se realiza el análisis cualitativo con la aplicación de las matrices antes descritas.

CAPÍTULO 5.

Resultados

En este apartado se muestran los resultados de la aplicación de los diferentes instrumentos usados en el presente estudio, con el fin de caracterizar y analizar cada uno de los datos, conforme los objetivos planteados al inicio del proceso investigativo. Es así como se iniciará con la descripción del entorno sonoro de la Institución Educativa Rural del Sur - IERS; después se hará referencia a los análisis realizados a los 302 cuestionarios cumplimentados por parte de los estudiantes de Básica Secundaria y Media de la misma institución. En tercer lugar, se presentarán los resultados de los datos suministrados en la aplicación de la “Matriz de elementos del *Paisaje Sonoro*” a los cinco Cuentos Sonoros elaborados por los estudiantes del grado 9B, de la IERS, considerados participantes. Por último, se mostrarán los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la “Matriz de análisis semiótico del sonido”, usada con los mismos Cuentos Sonoros antes señalados.

Si bien es cierto, el currículo institucional está determinado y planteado de manera sistemática y funcional, sin embargo, existe un currículo definido por el contexto, por las perspectivas y asimilación personal del conocimiento, por el entendimiento del individuo dentro de su lugar y aunado a cada una de las características que puedan llegar a influir en su concepción de la vida, este es el currículo oculto, dinámico y vivencial, que aquí se propone definir como el “currículo del entorno sonoro”.

Descripción del entorno sonoro de la Institución Educativa Rural del Sur - IERS

Para contextualizar el objeto de estudio, desde el punto de vista del entorno sonoro, se aborda aquí la caracterización o mapa sonoro de la IERS, con base en la teoría de Murray Schafer (2001), particularmente definida en su documento “Hacia una educación sonora” (Schafer, 1994), pretendiendo, específicamente, hacer una descripción del ambiente sonoro del lugar.

Este mapa sonoro es útil en la medida en que hace posible centrarse en el conocimiento de la comunidad educativa donde se hizo efectivo el proceso investigativo, en cuanto a sus aspectos sonoros y espaciales, los cuales demarcan rasgos importantes para realizar el análisis de los datos obtenidos con la aplicación de los tres instrumentos de investigación que se describen a continuación. Cabe destacar aquí que para realizar esta descripción se contó con la colaboración y participación de los estudiantes del grado 9B de la IERS.

Los signos sonoros que conforman el entorno de un lugar o espacio generan información relacionada con las costumbres, hábitos, labores y manifestaciones artísticas de los sujetos, entre otros aspectos, ya que en este tipo de relaciones (sujeto-entorno) subyace información que en el transcurso del tiempo va determinando los rasgos propios de una cultura y los elementos extralingüísticos que la constituyen.

La ilustración de un mapa sonoro es la directa aplicación de la teoría del *Paisaje Sonoro*, ya que usa una escritura no convencional descriptiva, que obedece a una representación ilustrada de los aspectos sonoros más relevantes de un espacio, a manera de georeferenciación. En el caso de esta investigación, el mapa sonoro se basa en la libre expresión simbólica que los estudiantes hacen, según su propia sensación sobre lo escuchado, teniendo en cuenta ciertos aspectos de carácter estético, de los cuales habla Schafer (1994).

Este ejercicio de caracterización se realizó con la colaboración y participación de los estudiantes del grado 9B de la IERS, como ya se había mencionado, a quienes en una etapa preliminar se les pidió que hicieran una lista de los sonidos más representativos de su institución y posteriormente se les cuestionó sobre los sonidos institucionales, atendiendo a detalles de tipo estético, determinados por el gusto de los estudiantes. El análisis de estos datos dio como resultado las directrices para construir el mapa sonoro, a partir de las impresiones de dichos alumnos, quienes, por su percepción más cercana al sitio, ofrecieron una caracterización fidedigna de los trazos sonoros.

Los estudiantes tuvieron la oportunidad de escribir, libremente, listas con la información que se describe a continuación. Hay que tener presente que el grado 9B (*participantes*) contaba con un total de 22 estudiantes, 20 de los cuales participaron en el ejercicio de caracterización. Los datos recopilados se muestran en la Tabla 6.

Tabla 6. Frecuencia de sonidos que sobresalen en el ambiente sonoro de la IERS.

Sonidos	f	Sonidos	f	Sonidos	f
Actividad deportiva	1	Herramienta	2	Pisadas	1
Agricultor	4	Hoja	6	Platos	1
Aparatos Electrónicos	6	Insecto	3	Plástico	5
Aplauso	1	Juego	1	Pollito	2
Bostezo	2	Libro	1	Pollo	2
Cabello	1	Máquinas	1	Profesor	4
Carro	13	Monedas	2	Puerta	17
Celular	9	Montañas	1	Puesto	1
Chivo	1	Música	9	Pupitre	8
Compañero	5	Estornudo	2	Trabajadores	2
Cremallera	8	Palos con el viento	1	Reloj	4
Correr muebles	1	Paquete	4	Ternero	1
Cuaderno	10	Partido	1	Vaca	8
Gallina	1	Pasos	4	Vehículo	3
Gallo	3	Pasto	1	Viento	13
Ganado	1	Pato	1	Vidrio	1
Grifo	1	Pájaro	11	Volqueta	1
Grito	7	Perro	8	Zapato	2
Hablar	1	Personas	5		
Helicóptero	8	Pisadas en piedras	4	Total	230

Como lo describe esta Tabla 6, los sonidos que tuvieron mayor recurrencia en el ejercicio, según la apreciación de los estudiantes, fueron: puerta ($f=17$), carro ($f=13$), viento ($f=13$), pájaro ($f=11$) y cuaderno ($f=10$).

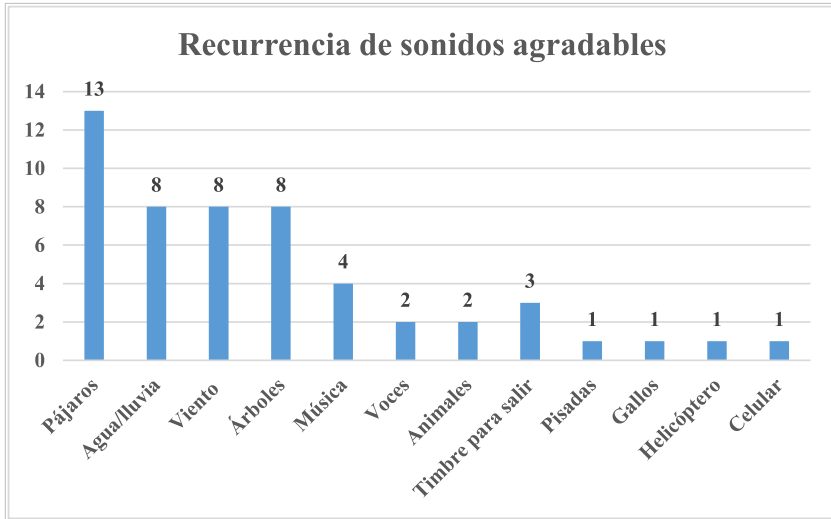


Figura 14. Frecuencia de sonidos agradables en la IERS, según los participantes.

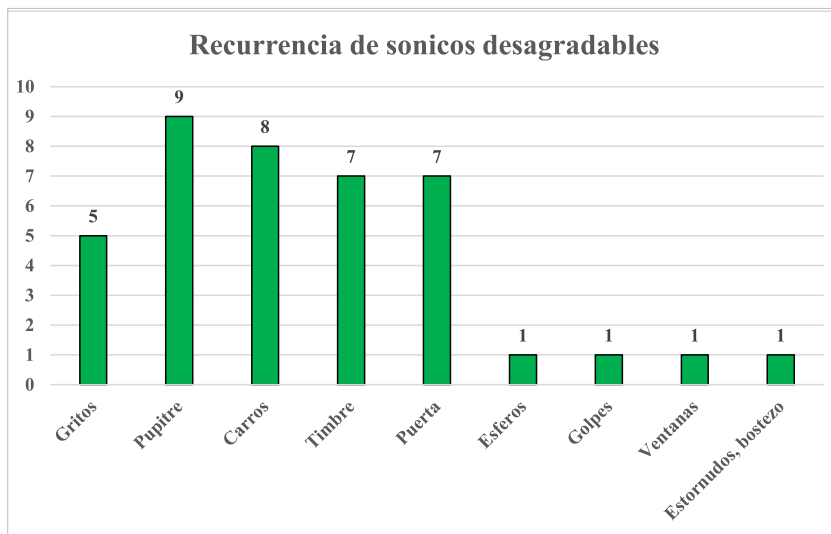


Figura 15. Frecuencia de sonidos desagradables en la IERS, según los participantes.

Los *participantes* (estudiantes de 9B), establecieron una discriminación de estos sonidos, conforme el criterio “sonidos agradables”, encontrando, como lo muestra la Figura 14., que el sonido de las aves es el que tiene mayor predilección. Al observar los primeros cuatro sonidos señalados por los estudiantes se puede concluir que estos *participantes* tienen predilección por aquellos procedentes de un ambiente natural (aves, agua, viento, árboles). En cambio, las pisadas, el canto de los gallos, los helicópteros y los celulares ocupan el último lugar. De la misma forma, la Figura 15., muestra cuáles son los considerados sonidos desagradables y su recurrencia, encontrando que los sonidos de pupitres, carros, timbre y puerta son los más desagradables y los que menos aparición presentan, dentro de esta catalogación de “desagradables”, son: esferos, golpes, ventanas, estornudos y bostezos.

Con base en la información compilada, junto con los *participantes*, se procedió a establecer el mapa sonoro de la institución educativa (Figura 16). De esta forma, a partir de la caracterización del entorno sonoro de la IERS se hizo necesaria la ampliación de las categorías utilizadas por Murray Schafer, apareciendo las siguientes: **Humanos** (sonidos de los seres humanos), **Naturales** (sonidos de la naturaleza) y **Tecnológicos** (sonidos provenientes de aparatos electrónicos). Los dos últimos se dividieron de la siguiente manera: Naturales en Animales y Fenómenos naturales y Tecnológicos en Electrónicos y automotores o Mecánicos. Entonces, los códigos sonoros concernientes a Naturaleza y Animales son los considerados en este mapeo sonoro como los fundamentalmente hermosos dentro de este entorno particular, constituyéndose, dichos códigos, en el principal elemento de las creaciones sonoras de los *participantes*.

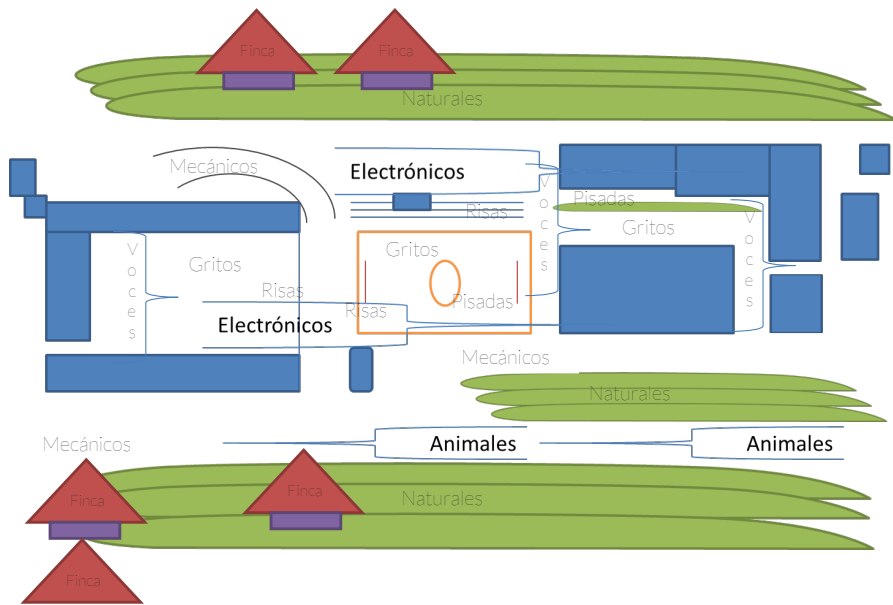


Figura 16. Mapa Sonoro de la Institución Educativa Rural del Sur - IERS.

Resultados de la aplicación del cuestionario

A continuación, se mostrarán los resultados obtenidos en el análisis estadístico, realizado con el software PASW (**P**redictive **A**nalytics **S**oft**W**are), en su versión 20.0, de las respuestas conseguidas a partir de la aplicación del cuestionario, el cual fue diligenciado por 302 estudiantes, como ya fue explicado en el anterior apartado (Capítulo 4), donde se expuso los resultados de una de las tres secciones de dicho instrumento (1. Datos sociodemográficos -género, edad, grado, años de antigüedad en la institución, lugar de residencia-). De esta manera, aquí se considerarán las dos secciones faltantes: 2. Experiencia musical previa y 3. Entorno Sonoro de la IERS.

Experiencia musical previa.

Con el fin de contextualizar el estudio en la IERS, se quiso saber qué concepto tenía la *población* al respecto de los términos “silencio” y “ruido”, además de esclarecer aspectos puntuales en cuanto a su

formación musical y sus gustos musicales. Estos serán los tópicos de análisis en el presente apartado.

Significado de silencio. Se preguntó a los estudiantes de Básica Secundaria y Media por el concepto de “silencio”, entonces, como se trataba de una pregunta abierta, para el análisis en el programa informático hubo que categorizar las respuestas así: soledad y tristeza, orden y disciplina, respeto y sana convivencia, paz interior, no emisión de sonido y forma de expresión. La Tabla 7., muestra las frecuencias y porcentajes relacionadas con estas categorías para dar respuesta a la pregunta de lo que es el silencio, destacándose, dentro de estas respuestas, una preferencia a definirlo como orden, disciplina (36,8%) y paz interior (26,2%), y con menor recurrencia a una forma de expresión.

Tabla 7. Frecuencias y porcentajes referentes al significado del silencio.

¿Qué significa silencio?		
Categorías	f	%
No responde	7	2,3
Soledad, tristeza	19	6,3
Orden y disciplina	111	36,8
Respeto y sana convivencia	29	9,6
Paz interior	79	26,2
No emisión de sonido	52	17,2
Forma de expresión	5	1,7
Total	302	100,0

Esta pregunta sobre el silencio y el ruido es sugerida por Murray Schafer (1994), quien en alguna de sus clases cuestionó a sus estudiantes sobre el significado de “silencio”. Los escritos pedagógicos sobre sus experiencias muestran una respuesta alusiva a la constante ausencia de sonido. Sus estudiantes señalaban que cuando se estaba en un cuarto a solas y se quedaba en silencio, se comienzan a descubrir sonidos en el espacio exterior e interior de aquel cuarto o del mismo sujeto que experimenta la situación (Schafer, 1994). Esta descripción cobra sentido o un significado que se configura en el ser humano, a partir de sus experiencias vividas y compartidas.

La percepción predominante hace referencia al control que institucionalmente se ejerce, respecto al comportamiento de los

estudiantes, lo cual deja ver que la forma en la que se entiende el sonido o el silencio en el medio en el que se vive, está determinado en muchas oportunidades por las pautas o normas de convivencia, pero que a su vez estas pueden proceder de fuentes subjetivas, que podrían desviar la forma de reconocer concretamente el concepto, y aun la importancia de desarrollar la habilidad de tener momentos de silencio en algunas actividades académicas que lo requieren. Los estudiantes que entendieron el “silencio” como orden y disciplina posiblemente se refieran a un estado de quietud incitada, al creer que el silencio está o debe estar siendo producido por una orden y no por la necesidad de mantener unos volúmenes moderados de sonido, en beneficio del desarrollo de las actividades. Si el silencio es visto y enseñado por los docentes como una habilidad para lograr construir conceptos, categorizar y desarrollar ejercicios de razonamiento y lógica, se le podrá sacar mayor provecho que cuando el silencio se enseña de manera forzosa, estigmatizando algo que pudiera resultar tan positivo para una comunidad en términos académicos (Lucic, 2009). En este sentido, el conocimiento del silencio puede representar la autoobservación y autoevaluación de las propias acciones, y en las interacciones interpersonales puede significar una escucha y una receptividad que permitirá una adecuada comprensión de las cosas (Torralba, 1996).

Parece repetirse la historia en el aula, reproducida de manera involuntaria, cuando el silencio es enseñado a los gritos, como una forma de captar la atención de los estudiantes en el salón de clase, lo cual podría analizarse como contradictorio o inapropiado (Castellví & Tirado, 2018), ya que el silencio sugiere atención y concentración, habilidades personales básicas requeridas en el proceso de aprendizaje.

La respuesta relacionada con “paz interior” puede estar asociada con calma y tranquilidad. Los estados de ánimo que se muestran en la tabla, contrastan en la percepción de cada uno de los estudiantes, el ítem predominante tiene que ver con *paz*, seguido de *tristeza*. La asociación del ambiente con los estados de ánimo demarca una concepción de tipo introspectivo, ya que a partir del silencio se

generan otro tipo de representaciones de tipo figurativo que, si bien carecen de sonido, hacen alusión a estados de ánimo que pueden resultar extremos, debido a la propia exigencia de mantenerse sin mencionar un solo susurro (Torralba, 1996). En este sentido, resultaría siendo una virtud, el acto de poder contener o refrenar los propios impulsos para una producción vocal sonora.

Significado del ruido. De igual manera, se cuestionó a los estudiantes por el concepto de “ruido”, ante lo cual también hubo que categorizar las respuestas por tratarse de una pregunta abierta. Las categorías resultantes fueron: *alegría y efusividad, desorden e indisciplina, irrespeto y mala convivencia, intranquilidad o irritabilidad, emisión de sonido y forma de expresión*. La Tabla 8., muestra los resultados del análisis, destacando la respuesta relacionada con “desorden e indisciplina” (40,4%), en contraste con el anterior ítem (silencio = orden y disciplina), seguido de “emisión de sonido” (29,1%), mientras que los porcentajes menores fueron asignados a las categorías “alegría y efusividad” (1,7%) y “forma de expresión” (1,7%).

Tabla 8. Frecuencias y porcentajes referentes al significado del ruido.

¿Qué significa ruido?		
	f	%
No responde	8	2,6
Alegría y efusividad	5	1,7
Desorden e indisciplina	122	40,4
Irrespeto y mala convivencia	18	6,0
Intranquilidad o irritabilidad	56	18,5
Emisión de sonido	88	29,1
Forma de expresión	5	1,7
Total	302	100,0

Formación musical de los estudiantes de la IERS. Se pretendió conocer cuál era la formación musical que tenían estos alumnos, para evidenciar sus experiencias auditivas. Estas respuestas aportaron datos relevantes para considerar los significados sonoros que transcurren en el entorno sonoro escolar (signo o signos), porque a partir de estas relaciones se produce el significado que el sujeto construye con base en este vínculo invisible.

Tabla 9. Frecuencias y porcentajes, por grado, de la formación musical del alumnado.

GRADO	¿Ha tenido alguna formación musical?			
	Sí		No	
	f	%	f	%
6A	7	24,0	22	76,0
6B	10	32,0	21	68,0
6C	8	31,0	18	69,0
7A	3	13,0	20	87,0
7B	2	10,0	18	90,0
7C	6	29,0	15	71,0
8A	5	25,0	15	75,0
8B	9	39,0	14	61,0
9A	3	16,0	16	84,0
9B	13	65,0	7	35,0
10A	2	9,0	21	91,0
10B	2	10,0	18	90,0
11A	1	4,0	26	96,0

La Tabla 9., muestra la distribución de estos datos por grado académico, evidenciando una simetría en los porcentajes frente a la respuesta positiva o negativa de la existencia de una formación musical, resaltando como caso excepcional, el grado 9B (*participantes*), donde el 65% de sus integrantes manifestó contar con formación musical previa, lo cual resultó significativo para el proyecto que se desarrolló. Del 21,51% de los estudiantes que manifestaron contar con una formación musical, un 11,3% especificó que esta formación la había recibido en el colegio (47,9%), en Fundaciones (23,9%) y en menor medida en Escuelas de Música de Tunja y en el hogar, tal y como lo muestra la Tabla 10.

Tabla 10. Frecuencias y porcentajes sobre el lugar donde recibió la formación musical.

	Lugar donde recibió la formación musical		
	f	%	% específico*
Ninguna	231	76,5	
Escuela de música de la Ciudad	10	3,3	14,1
Colegio	34	11,3	47,9
Orientación familiar	10	3,3	14,1
Fundaciones y otros	17	5,6	23,9
Total	302	100,0	100,0

* Este porcentaje representa a la porción del total de respuestas afirmativas.

Fundaciones y demás organismos sin ánimo de lucro tienen cabida en estas comunidades rurales, mediante permisos que las mismas instituciones educativas otorgan en sus propias sedes. En este análisis se hacen presentes estas Fundaciones (23,9%), como centros en los cuales algunos de los estudiantes han aprendido música. Al cruzar esta información con el grado académico se logra determinar que estudiantes de grados inferiores (6º, 7º, 8º, 9º) son los que han participado en estas Fundaciones. En relación con el colegio como centro formador de educación musical, también hay una distribución simétrica en los diferentes grados a los que pertenecen estos estudiantes que afirman contar con dicha formación musical.

Ejecución de algún instrumento musical. Se quiso saber si estos estudiantes de Básica Secundaria y Media, de la IERS, interpretaban algún instrumento musical, es así como frente a este cuestionamiento un 18,2% ($f=55$) de los discentes asintió a la pregunta. De esta forma, la Tabla 11., muestra, por grado académico, la distribución de estos datos, destacándose las altas frecuencias de los grados 6C ($f=9$) y 7B ($f=11$), además, en el grado 9B, *participantes* de esta investigación, solo dos de los estudiantes responden que interpretan algún instrumento musical.

Tabla 11. Distribución de frecuencias y porcentajes para la ejecución instrumental.

GRADO	¿Ejecuta algún instrumento musical?					
	No responde		Si		No	
	f	%	f	%	f	%
6A	0	0,0	3	10,0	26	90,0
6B	0	0,0	5	16,0	26	84,0
6C	0	0,0	9	35,0	17	65,0
7A	0	0,0	4	17,0	19	83,0
7B	0	0,0	11	55,0	9	45,0
7C	0	0,0	4	19,0	17	81,0
8A	0	0,0	2	10,0	18	90,0
8B	0	0,0	5	22,0	18	78,0
9A	0	0,0	5	26,0	14	74,0
9B	0	0,0	2	10,0	18	90,0
10A	0	0,0	2	9,0	21	91,0
10B	1	5,0	2	10,0	17	85,0
11ª	0	0,0	1	4,0	26	96,0

Se solicitó a los estudiantes que contestaron afirmativamente a la anterior pregunta, que clarificaran cuál instrumento musical interpretaban, encontrando, como lo muestra la Figura 17., que la mayoría de los estudiantes ejecutaban instrumentos de cuerdas pulsadas (25,5%), seguido por quienes interpretan percusión (21,8%).

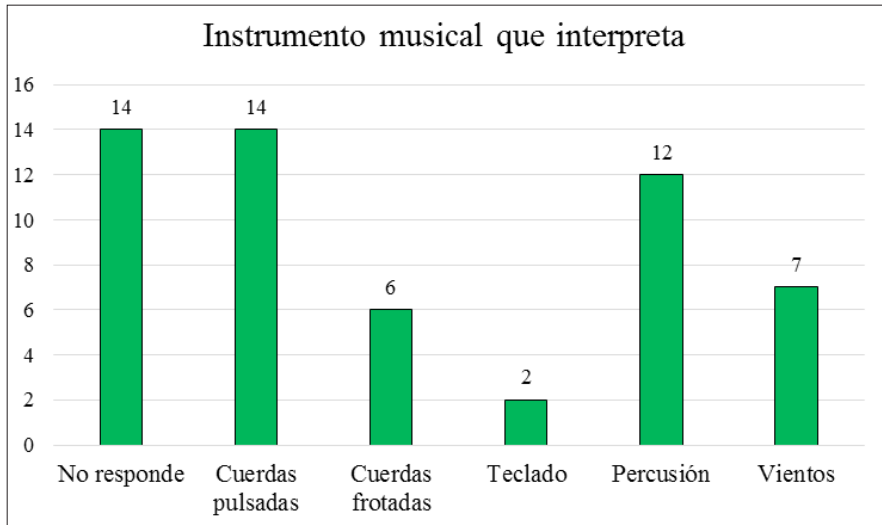


Figura 17. Instrumento musical que interpretan los estudiantes de la IERS.

La siguiente Tabla muestra la distribución de instrumentos que interpretan los estudiantes, por grado académico. Para mayor comprensión de la información, los datos vacíos se ubican en un color más claro. Entonces, los cursos en los que se presenta mayor porcentaje de interpretación de “cuerdas pulsadas” son: 7C (28%), 11A (11%), 8A (10%), 9A (5%) y 9B (5%), mientras que 7A tiene tan solo un 3,3%. En relación con “percusión” se presentan los siguientes porcentajes: 9A con un 16%, 8A y 7B con un 10% cada uno, 6B que tiene un 6%, y, finalmente, 7C y 10B con un 5% cada uno. Los demás reportes no superan en términos porcentuales generales el 3% de la población total estudiantil.

Tabla 12. Frecuencias y porcentajes, por cursos, para tipo de instrumento que interpreta.

GRADO	Instrumento musical que interpreta									
	Cuerdas pulsadas		Cuerdas frotadas		Teclados		Percusión		Vientos	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
6A	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	7,0
6B	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	6,0	3	10,0
6C	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
7A	1	3,3	1	3,3	0	0,0	0	0,0	1	3,3
7B	0	0,0	1	5,0	0	0,0	2	10,0	0	0,0
7C	6	28,0	1	5,0	0	0,0	1	5,0	0	0,0
8A	2	10,0	1	5,0	0	0,0	2	10,0	0	0,0
8B	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
9A	1	5,0	0	0,0	0	0,0	3	16,0	0	0,0
9B	1	5,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	5,0
10A	0	0,0	2	9,0	1	4,0	1	4,0	0	0,0
10B	0	0,0	0	0,0	1	5,0	1	5,0	0	0,0
11A	3	11,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0

Participación como cantante en un coro. Se preguntó a los estudiantes si en la actualidad participaban o habían participado en una agrupación coral. Un total de 46 estudiantes (15%) confirmaron haber participado en un coro. Las especificaciones, por grados, se presentan en la Tabla 13. Como aspectos destacables están: en el grado 8B no hay estudiantes que tengan o hayan tenido esta experiencia vocal; en el grado 7C se presenta la mayor frecuencia de participación y en el grado 9B (*participantes*) solo dos estudiantes indican tener esta experiencia vocal.

Tabla 13. Distribución de frecuencias y porcentajes, por grado, para participación en un coro.

GRADO	¿Usted, ha participado como cantante en un coro?			
	Sí		No	
	f	%	f	%
6A	2	7,0	27	93,0
6B	5	16,0	26	84,0
6C	2	8,0	24	92,0
7A	3	13,0	20	87,0
7B	4	20,0	16	80,0
7C	9	43,0	12	57,0
8A	5	25,0	15	75,0
8B	0	0,0	23	100,0
9A	5	26,0	14	74,0
9B	2	10,0	18	90,0
10A	4	17,0	19	83,0
10B	2	10,0	18	90,0
11A	3	11,0	24	89,0

Refiriéndose específicamente a esta experiencia vocal, los estudiantes especifican que han participado en coros de *Villancicos* (30,4%) y *Coros institucionales* (26,1%), para presentaciones del colegio; además de coros de la iglesia, de amistades o de Fundaciones, aunque con menor representatividad, como se puede observar en la Figura 18. Cabe aclarar aquí que en los coros de *Villancicos* ha participado un alto porcentaje del grado 7C (13%, $f=6$) y en menor significación estudiantes de 11A (6,5%, $f=3$) y de 8A (4,3%, $f=2$).

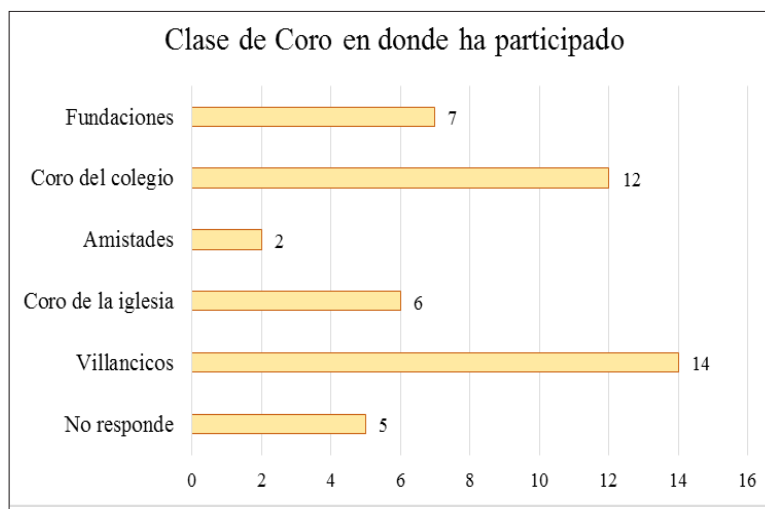


Figura 18. Clase de coro en la que ha participado.

Se solicitó a los estudiantes que indicaran el lugar donde habían desarrollado esta actividad coral, encontrando que uno no respondió; seis manifestaron que en la casa (13%); doce dijeron que en el colegio (26%), en actividades relacionadas con las clases, las izadas de bandera y otras actividades culturales; once dijeron que en el Barrio (24%), nueve en la iglesia (20%) y siete manifestaron que en Fundaciones (15%).

Cantante o grupo musical favorito. Fueron múltiples las respuestas que los estudiantes dieron frente al cuestionamiento sobre el cantante o grupo musical de su predilección, por esta razón se realizó la clasificación de cantantes por género, arrojando el ejercicio

los resultados observables en la Figura 19., en la cual se destaca “Reggaetón” con la presencia más notable (33%), seguido por “Rock” (28%), y, en un menor porcentaje “Popular” (9,3%), “Pop” (8%) y “Vallenato” (7%).

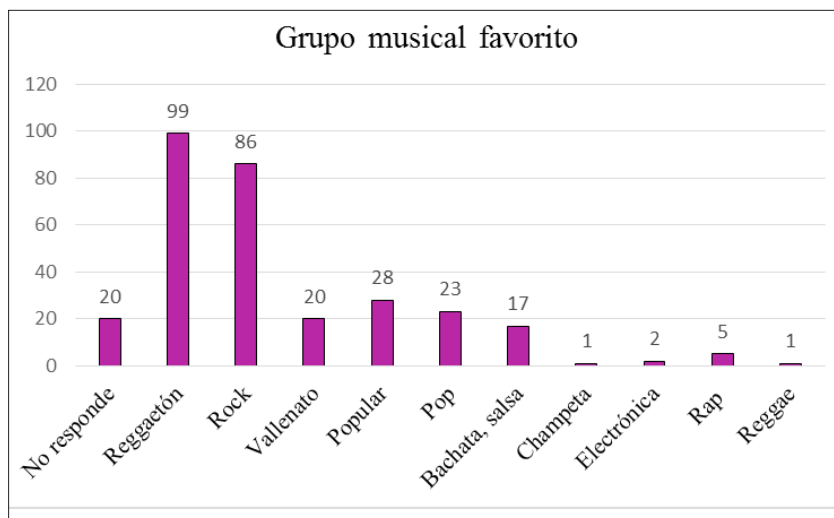


Figura 19. Género musical preferido por los estudiantes de la IERS.

En el caso de la categoría “Reggaetón” se asociaron nombres de cantantes tales como: Daddy Yankee, Maluma, J. Balvin, Kevin Roldán, Farina, Nicky Jam, Reykon, Aventura, Farruko, Mr.Fox, etc. Para la categoría “Rock” se tuvieron en cuenta artistas tales como: Metallica, Mago de Oz, Prisoneros, Maná, Carlos Vives, Big Time Rush, Pasabordo, Presencia Verbal, Ricardo Arjona, Queen, Alex Campos, etc. En la categoría “Vallenato” se consideraron los cantantes: Pipe Peláez, Luis Mateus, Pipe Calderón, Diomedes Díaz, Binomio de Oro, Nelson Velásquez, Chiches Vallenatos, Beto Villa, Otto Serge, etc. En el caso de la categoría “Popular” los cantantes mencionados son: Vicente Fernández, Rocío Durcal, Uriel Henao, Jorge Veloza, Selena Gómez, Marco Antonio Solis, Ana Gabriel, Jhonny Rivera, Antonio Aguilar, Paola Jara, San Miguelito, Giovanni Ayala, etc. En la categoría “Pop” se refieren a: Luis Fonsi, Enrique Iglesias, Camila, La oreja de Van Gogh, Alex Ubago, Sin Bandera, Rihanna, Mark Antony y Santiago Cruz. Para el caso de la categoría “Bachata y salsa” los cantantes que refieren son: Prince Royce,

Romeo Santos y Aventura. En la categoría “Champeta” está Kevin Flórez, en “Electrónica” David Guetta, en “Rap” Calle 13, Esk lones, Xenon y Fondo Blanco, y en “Pop” y “Urbano” está Alkilados.

Considerando la unión de los porcentajes entre los picos más altos, resultan los datos observables en la Figura 20. De este modo, la balanza, en términos de porcentajes, cambia a favor del Rock y el Pop, aunque la diferencia sigue siendo mínima.

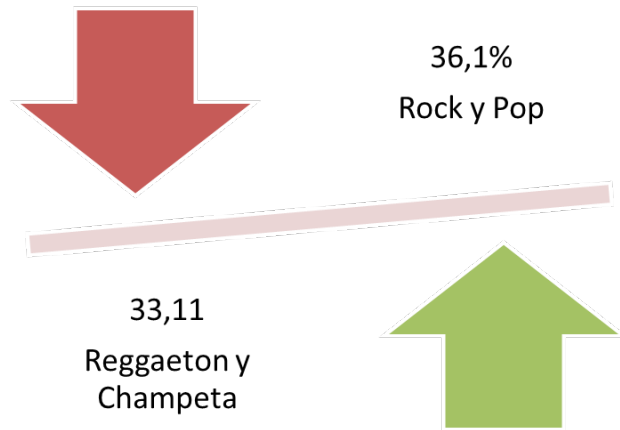


Figura 20. Balance sobre el sumatorio de los géneros de mayor votación.

En la balanza anteriormente ilustrada (Figura 20), se proponen el rock y el pop en un mismo nivel, no queriendo decir que son iguales. Los artistas mencionados en el género Pop mayoritariamente son jóvenes, algunos acaban de dejar la adolescencia, por lo cual hay una cercanía con las edades de los estudiantes de la IERS, por lo tanto, puede hablarse de cierta identidad en gustos, vestimentas y formas de ser, que se desean imitar. El asunto que aquí se propone discutir, está centrado en la influencia que los artistas ejercen sobre las nuevas generaciones, no solo en cuanto a gustos musicales, sino también, en el vestuario, peinado, modos de vida o tatuajes, porque la idealización del cuerpo perfecto y las ropas llamativas son concebidas como determinantes de éxito (Marín, Aristizábal & Correa, 2011). En fechas no tan lejanas, los artistas eran ídolos inalcanzables, hoy día, la cercanía se posibilita por el fenómeno de las redes sociales Instagram, Facebook o Youtube. De

igual forma, resulta interesante analizar, en estudios posteriores, los rasgos estéticos que llevan a los jóvenes a identificar sus gustos y preferencias musicales, tema no abordado en esta investigación.

Se solicitó a los estudiantes que clarificaran los aspectos que les llamaba la atención del cantante o grupo musical. La Figura 21., muestra la distribución porcentual de las respuestas, es así como el 28% de los alumnos contestó que le gustaba *el ritmo de la música*; el 22% respondió que *las características de la voz*; el 21% eligió la opción relacionada con *aspectos físicos, baile y coreografías*; el 14% relacionó su gusto con los *instrumentos musicales*, mientras que el 13% se refirió a los *efectos sonoros o electrónicos*. Solo el 2% no contestó a esta pregunta.

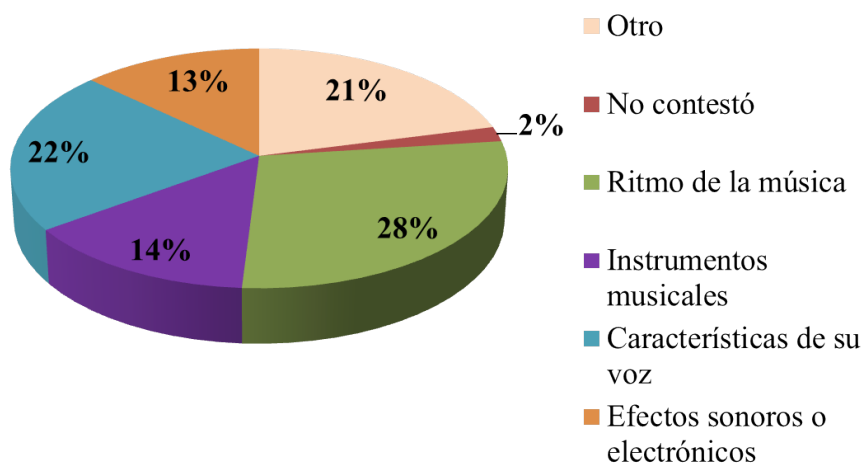


Figura 21. Aspectos del cantante que llaman la atención, en porcentaje

El reggaetón es uno de los géneros que en el transcurso de la historia ha generado mayor controversia debido a sus mensajes explícitos sobre el comportamiento sexual en el que el cuerpo de la mujer es expuesto como objeto dominado por el hombre (Casado, Asan, Zambrano, Mejía & Villamar, 2015). En este caso específico, es el género que tiene mayor recurrencia. Este resultado puede deberse a la estrategia comercial de esta clase de música, al difundirse ampliamente por los medios de comunicación que impactan directamente a los jóvenes, como la televisión, la radio y los sitios

de internet. Otro aspecto ligado a este gusto musical tiene que ver con la identidad, ya que al querer sentirse aceptado por determinado grupo comienza el joven a escuchar estas músicas y a adoptar ciertos patrones de comportamiento, vestuario y utilización de dispositivos con altoparlantes para hacer más notoria la situación. Caso parecido sucede con el Rap. Otro de los géneros mencionados con mayor preponderancia es el Rock, manifestación musical que tiene su origen en el mensaje social y de protesta contra los sistemas de control de los gobiernos.

En un porcentaje importante se hace referencia a la música popular o de despecho, según Albán (2009), la música popular es un género que ha tenido gran impacto en los sectores generalmente marginados, en las zonas rurales y en aquellas porciones de población desvalida de la sociedad. Estas comunidades tienden a tener estos gustos musicales debido a que hacen parte de las expresiones más cercanas y mejor representadas de sus situaciones cotidianas, sobre todo las sentimentales, de tal manera que en este género musical se ven reflejadas sus vidas y por tanto se sienten identificados con sus letras.

La palabra, en su sentido semántico, procura captar la atención de quienes la escuchan y (Torralba, 1996) "...ocupa un lugar central en las relaciones humanas, mediatiza sentimientos, emociones, ideas, angustias y odios..." (p. 4). En este sentido, la música que mayoritariamente escuchan los jóvenes es música con texto, el cual puede llegar a generar incidencia en el gusto o preferencia musical. En este caso, es preciso hacer énfasis en que algunas expresiones musicales tales como el reggaetón son criticadas por contener letras que carecen de un contenido altamente elaborado.

Entorno sonoro de la Institución Educativa Rural del Sur - IERS.

Esta sección de preguntas corresponde al cuestionamiento por los sonidos presentes en el entorno escolar de la IERS y la opinión

de los estudiantes en relación con estas características sonoras particulares.

Uso de aparatos electrónicos en la IERS. Se preguntó a los estudiantes de Básica Secundaria y Media si cuando se encontraban en la institución hacían uso de aparatos electrónicos. Los estudiantes respondieron, mayormente, que evidentemente hacían uso de estos equipos (77,8%, $f=235$), como se puede notar en la Figura 22.

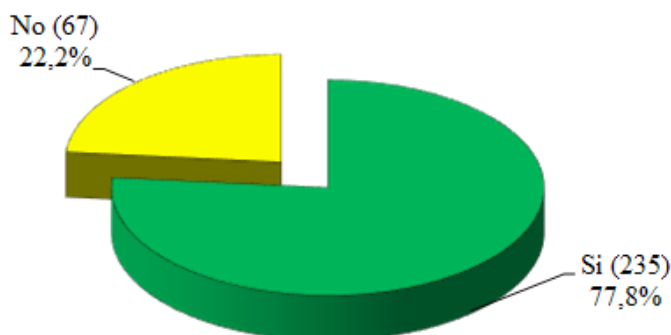


Figura 22. Uso de aparatos electrónicos por parte de los estudiantes dentro de la Institución.

Tabla 14. Utilización de aparatos electrónicos por grado.

	¿Cuándo está en la Institución Educativa, Usted utiliza aparatos electrónicos para escuchar música?				
	Si		No		
	F	%	f	%	
GRADO	6A	17	58,6	12	41,4
	6B	27	87,1	4	12,9
	6C	17	65,4	9	34,6
	7A	12	52,2	11	47,8
	7B	19	95,0	1	5,0
	7C	13	62,0	8	38,0
	8A	20	100,0	0	0,0
	8B	19	83,0	4	17,0
	9A	14	73,7	5	26,3
	9B	14	70,0	6	30,0
	10A	19	83,0	4	17,0
10B	19	95,0	1	5,0	
11A	25	93,0	2	7,0	

Como se puede observar en esta Tabla, en el grado 8A todos los estudiantes admiten el uso de elementos electrónico-musicales dentro de la institución educativa, y con porcentajes superiores al 80%; en los grados 6B, 7B, 8B, 10A, 10B y 11A se presenta una situación similar. Sin embargo, en los grados 6A y 7A los porcentajes de uso y no uso son equilibrados. Particularmente, en el grado 9B (*participantes*) el 70% de sus estudiantes manifiestan que hacen uso de estos aparatos.

De igual manera, se preguntó en qué momento utilizaban estos aparatos, en un ítem que tenía las categorías: únicamente en el momento de descanso, únicamente en el momento de clase, y en la clase y el descanso. Hubo estudiantes que no contestaron a esta pregunta (21,9%, $f=66$) y algunos (1,3%, $f=4$), que dentro de la opción “otros” incluyeron “en la casa” y “en el camino del colegio a la casa”, sin embargo, como se trataba de acciones realizadas fuera de la institución, no se consideraron estas respuestas dentro del análisis. En consecuencia, la Tabla 15., expresa la distribución de estas respuestas por grado académico, donde claramente se nota que la mayor frecuencia de respuestas se ubica en la categoría “únicamente en el descanso” (51,0%, $f=154$). Dentro de estos datos destaca el caso de 7B en donde el 89,5% de los estudiantes manifiesta realizar esta actividad tanto en clase como en los descansos. En cuanto al grado 9B (*participantes*) parece ser que un buen número de ellos utiliza estos aparatos en el descanso (14), mientras que seis de ellos, además, los usa en las clases.

Tabla 15. Distribución de frecuencias y porcentajes para el momento de uso de los aparatos electrónicos, por parte de los estudiantes, en la IERS.

Cuando está en la IERS ¿En qué momentos utiliza aparatos electrónicos?						
GRADO	Únicamente en el descanso		Únicamente en clase		En clase y en descanso	
	f	%	f	%	f	%
6A	17	89,5	0	0,0	2	10,5
6B	20	83,3	0	0,0	4	16,3
6C	14	87,5	0	0,0	2	12,5
7A	11	100,0	0	0,0	0	0,0
7B	2	10,5	0	0,0	17	89,5
7C	10	77,0	0	0,0	3	23,0
8A	10	50,0	0	0,0	10	50,0
8B	13	68,4	0	0,0	6	31,5
9A	13	93,0	0	0,0	1	7,0
9B	8	57,1	0	0,0	6	42,9
10A	11	58,0	0	0,0	8	42,0
10B	13	57,0	1	4,0	9	39,0
11 ^a	16	64,0	0	0,0	9	36,0

Los sonidos que describen el entorno sonoro de la Institución Educativa. El cuestionario utilizado contenía una pregunta relacionada con los sonidos que mejor describían el aspecto sonoro de la IERS. En esta pregunta se utilizaron las siguientes categorías: Electrónicos (celulares, mp3, radio, etc.), Mecánicos (vehículos, máquinas agrícolas, etc.), Fenómenos naturales o sonidos naturales (lluvia, brisa, agua en el río), Animales y Sonidos producidos por los seres humanos. A continuación, se presenta la Figura 23., que expone las frecuencias de estas categorías, en relación con una escala de tres niveles “siempre” “de vez en cuando” y “casi nunca”. Empero, es claramente destacable que los sonidos Mecánicos, de Fenómenos naturales y de Animales no están muy presentes en el entorno de esta institución educativa. Esta conclusión se debe, en mayor medida, a los resultados del criterio “no responde”, el cual tiene una frecuencia alta para estas tres categorías (Mecánicos $f=138$; Fenómenos naturales $f=144$; Animales $f=130$). En contraste con lo anterior, los sonidos Electrónicos ($f=155$) y Humanos ($f=172$), son los que tienen las más altas frecuencias en el criterio “siempre”. Esto se puede deber a que se trata de una institución educativa con una amplia comunidad educativa.

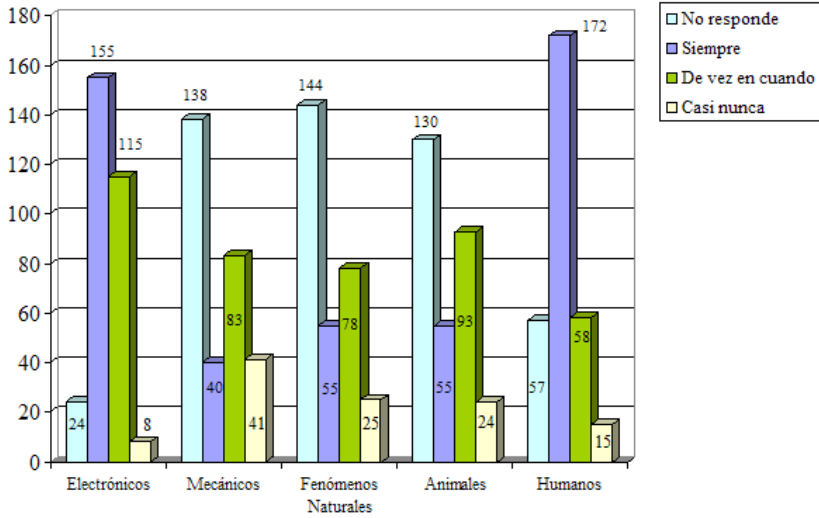


Figura 23. Frecuencias para los sonidos que describen el entorno sonoro de la IERS.

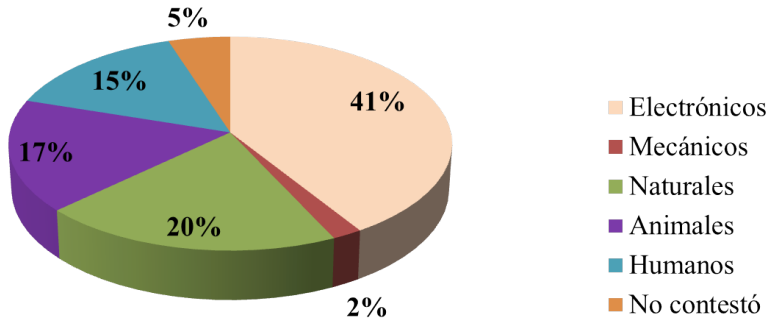


Figura 24. Sonidos calificados como agradables por parte de los estudiantes.

La Figura 24., muestra las respuestas de los discentes de Básica Secundaria y Media para el caso de los sonidos agradables, donde claramente se distingue una preferencia por los sonidos producidos por aparatos electrónicos (41%) y con una menor recurrencia (2%) los sonidos producidos por aparatos mecánicos. En el análisis realizado por grados se encontró la siguiente información: en 6A, la preferencia está orientada hacia los sonidos de aparatos electrónicos y de animales. En 6B prefieren los sonidos de aparatos

electrónicos, al igual que en 6C, 7A, 7C y en 9A; en 7B prefieren los sonidos de los fenómenos naturales y de animales; 8A y 11A tienen preferencia por los sonidos producidos por aparatos electrónicos y por fenómenos naturales; en 8B y en 10A esta preferencia está orientada hacia los sonidos producidos por aparatos electrónicos y por los humanos; y en 9B y en 10B las respuestas están simétricamente divididas hacia las cinco categorías.

En relación con los sonidos desagradables, como lo muestra la siguiente Figura, las respuestas de los estudiantes están orientadas hacia los sonidos producidos por los seres humanos (42%) –silbidos, gritos- y aquellos producidos por aparatos mecánicos (30%). En un porcentaje bajo, los estudiantes refieren los sonidos de los fenómenos naturales como desagradables (1%).

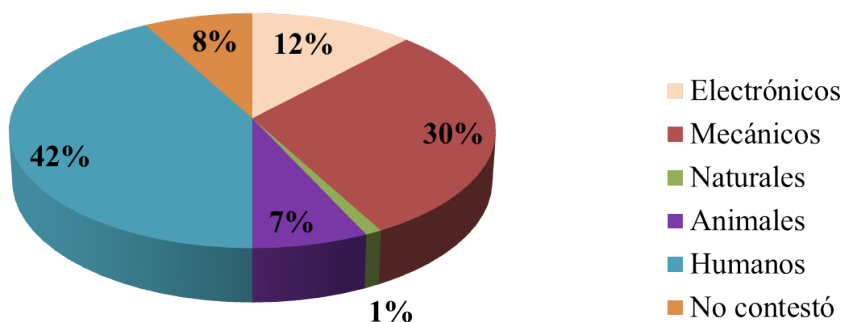


Figura 25. Sonidos calificados como desagradables por parte de los estudiantes.

Cuando se hace el análisis por grados académicos, se encuentra que, en todos los grados, a excepción de 9B y de 11A, escogieron la categoría sonidos producidos por los seres humanos como los más desagradables, posiblemente por la contaminación acústica que generan. En 9B y en 11A los sonidos producidos por aparatos mecánicos, además de los producidos por seres humanos, son los más desagradables.

Actividades escolares que requiere una escucha atenta. Dentro del cuestionario aplicado había una pregunta que cuestionaba a

los estudiantes por las actividades escolares que exigían tener una escucha atenta, sin sonidos o ruidos distractores. Frente a esta pregunta se presentaron varias opciones (clases, izadas de bandera, jornadas deportivas, grupos de trabajo y otras). La Figura 26., muestra los resultados obtenidos, los cuales indican que los alumnos son conscientes de que se requiere de un ambiente sonoro apropiado para el aprendizaje. También hacen una importante referencia a las izadas de bandera, donde asumen que por respeto al acto solemne se debe estar en silencio. De igual manera sucede con los grupos de trabajo. Como dato curioso, hacen referencia (29% $f=89$) a que las jornadas deportivas también requieren de una escucha atenta.

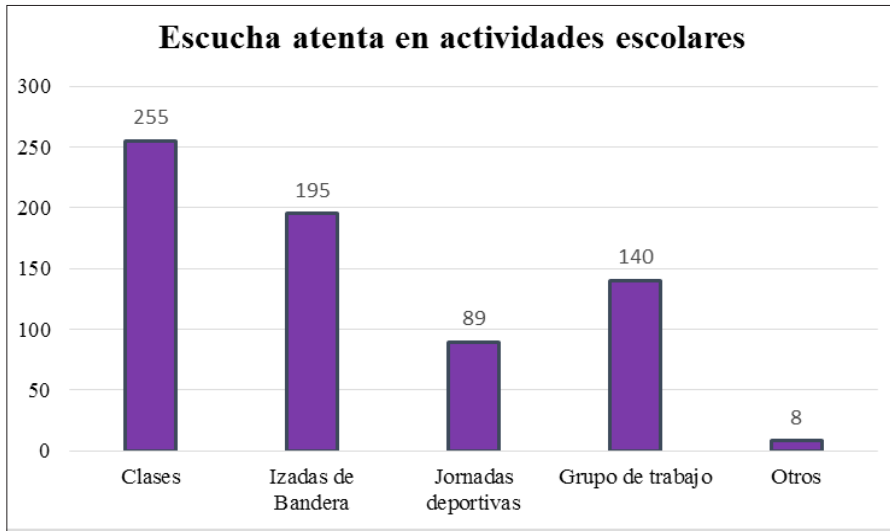


Figura 26. Espacios escolares donde se requiere de una escucha atenta.

Opinión sobre la pertinencia del entorno sonoro de la institución. Se cuestionó a los estudiantes por la adecuación del entorno sonoro de la Institución Educativa, frente a lo cual el 58% de los estudiantes contestó que era adecuado. Entonces, se quisieron conocer los aspectos relacionados con dicha pertinencia o adecuación. Es así como se planteó una serie de enunciados para que los estudiantes manifestaran su grado de acuerdo con los mismos.

El entorno sonoro de la IERS es adecuado para el desempeño académico de los estudiantes. Frente a este enunciado, el 52,0% de los encuestados dijo estar “De acuerdo”. La Tabla 16., muestra la distribución de frecuencias y porcentajes de estas respuestas por grado académico, donde se puede observar que hay porcentajes superiores al 50% en relación con la categoría “De acuerdo” en los grados 6A, 6B, 8B y 9B; mientras que para la categoría “Totalmente en desacuerdo” los altos porcentajes (>50%) se encuentran en los grados 7B y 9A.

Tabla 16. Frecuencias y porcentajes de la adecuación del entorno sonoro, por grado.

El entorno sonoro de la IERS es tranquilo y por tanto me ayuda a concentrarme en mi estudio										
GRADO	No Responde		Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
6A	0	0,0	1	4,0	3	10,0	20	69,0	5	17,0
6B	0	0,0	1	3,0	5	16,0	17	55,0	8	26,0
6C	0	0,0	10	38,0	5	19,0	8	31,0	3	12,0
7A	0	0,0	3	13,0	7	31,0	7	30,0	6	26,0
7B	1	5,0	16	80,0	2	10,0	1	5,0	0	0,0
7C	0	0,0	6	28,0	6	28,0	6	28,0	3	16,0
8A	0	0,0	6	30,0	7	35,0	7	35,0	0	0,0
8B	0	0,0	1	4,0	5	22,0	12	52,0	5	22,0
9A	0	0,0	11	58,0	4	21,0	2	10,5	2	10,5
9B	1	5,0	4	20,0	3	15,0	10	50,0	2	10,0
10A	0	0,0	2	8,0	8	35,0	8	35,0	5	22,0
10B	1	5,0	2	10,0	7	35,0	9	45,0	1	5,0
11A	0	0,0	4	15,0	13	48,0	9	33,0	1	4,0

Construcción de un ambiente sonoro adecuado por parte de la comunidad académica. Frente a este enunciado las respuestas se situaron en un contorno positivo (De acuerdo y Totalmente de acuerdo) (68,2%, $f=206$). Cuatro estudiantes no respondieron (1,3%) y 92 (30%) dijeron estar “En desacuerdo”. Cuando se revisan los datos distribuidos por grado académico, como lo muestra la Tabla 17., se encuentra que los grados 6B, 7A, 8B, 9B y

11A muestran, en un porcentaje superior al 50%, su afinidad con estar “De acuerdo”, mientras que un 50% del grado 7B dice que no está de acuerdo con que exista esta condición en la IERS. Como es de esperarse, en una institución tan grande, con tanta cantidad de estudiantes, deben existir normas claras en cuanto al control de la contaminación acústica, más aun, si se trata de una institución educativa.

Tabla 17. Frecuencias y porcentajes de la participación de la comunidad académica en la construcción de un entorno sonoro moderado.

GRADO	Estudiantes, profesores y demás miembros del colegio procuramos un ambiente sonoro moderado									
	No Responde		Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
6A	0	0,0	0	0,0	8	28,0	14	48,0	7	24,0
6B	1	3,0	0	0,0	4	13,0	18	58,0	8	26,0
6C	1	4,0	4	15,0	2	8,0	10	38,0	9	35,0
7A	0	0,0	2	9,0	3	13,0	16	69,0	2	9,0
7B	0	0,0	0	0,0	10	50,0	9	45,0	1	5,0
7C	0	0,0	4	19,0	6	28,0	6	28,0	5	25,0
8A	0	0,0	4	20,0	3	15,0	9	45,0	4	20,0
8B	0	0,0	2	9,0	3	13,0	17	74,0	1	4,0
9A	0	0,0	1	5,0	3	16,0	8	42,0	7	37,0
9B	1	5,0	1	5,0	3	15,0	11	55,0	4	20,0
10A	0	0,0	0	0,0	9	39,0	9	39,0	5	22,0
10B	1	5,0	4	20,0	6	30,0	9	45,0	0	0,0
11A	0	0,0	2	7,0	8	30,0	15	56,0	2	7,0

Preocupación de los docentes por el ruido. En relación con esta frase, los resultados mostraron que un 78% ($f=235$) de los estudiantes del colegio afirman que los docentes se preocupan por la contaminación acústica y les dicen a los estudiantes que deben hacer silencio. Cuando se cruzan estos datos con el grado académico se advierte que, como lo muestra la Tabla 18., son los grados 6A, 6B, 7A, 7C, 8A, 9B y 11A quienes manifiestan que los profesores están recordándoles continuamente que no deben hacer ruido, e indirectamente están contribuyendo a aliviar la contaminación acústica que se pueda suscitar.

Tabla 18. Frecuencias y porcentajes, por grado, sobre el interés de los profesores en no hacer ruido.

GRADO	Los profesores nos recuerdan que no debemos hacer tanto ruido									
	No Responde		Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
6A	1	3,0	1	3,0	2	7,0	8	28,0	17	59,0
6B	0	0,0	2	6,0	3	10,0	8	25,0	18	56,0
6C	0	0,0	3	12,0	3	12,0	9	34,0	11	42,0
7A	1	4,0	1	4,0	0	0,0	8	35,0	13	57,0
7B	0	0,0	2	10,0	2	10,0	7	35,0	9	45,0
7C	0	0,0	0	0,0	4	19,0	6	29,0	11	52,0
8A	1	5,0	2	10,0	1	5,0	10	50,0	6	30,0
8B	0	0,0	1	4,0	8	35,0	6	26,0	8	35,0
9A	0	0,0	2	11,0	1	5,0	9	47,0	7	37,0
9B	0	0,0	1	5,0	4	20,0	10	50,0	5	25,0
10A	0	0,0	2	9,0	6	26,0	8	35,0	7	30,0
10B	1	5,0	0	0,0	8	40,0	7	35,0	4	20,0
11A	2	8,0	0	0,0	2	8,0	16	58,0	7	26,0

Control del nivel de ruido. En este caso, este control del ruido está relacionado con el cuidado del entorno sonoro. Es así como un 70,2% ($f=211$) de los estudiantes manifestaron estar de acuerdo con que sí cuidaban no hacer ruido, colaborando de esta manera con aminorar la contaminación acústica. Con el cruce de estos datos, por grado, como lo muestra la Tabla 19., se evidencia que son los grados 6A, 6B, 6C, 8A, 8B, 10A, 10B y 11A quienes están, en su mayoría (50%), “De acuerdo”, mientras que el 50% de 9B está “En desacuerdo”.

Tabla 19. Frecuencias y porcentajes para el control de ruido, por grado.

GRADO	Procuro cuidar el ambiente sonoro de la IERS controlando el nivel de ruido									
	No Responde		Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
6A	0	0,0	0	0,0	4	14,0	19	65,0	6	21,0
6B	2	6,0	1	3,0	3	10,0	21	68,0	4	13,0
6C	0	0,0	5	19,0	2	8,0	14	54,0	5	19,0
7A	0	0,0	0	0,0	5	22,0	9	39,0	9	39,0
7B	0	0,0	5	25,0	3	15,0	9	45,0	3	15,0
7C	0	0,0	3	14,0	6	29,0	9	43,0	3	14,0

8A	0	0,0	2	10,0	5	25,0	11	55,0	2	10,0
8B	0	0,0	2	9,0	3	13,0	14	61,0	4	17,0
9A	0	0,0	1	5,0	7	37,0	9	47,0	2	11,0
9B	0	0,0	0	0,0	10	50,0	4	20,0	6	30,0
10A	1	0,0	0	0,0	6	26,0	13	57,0	3	13,0
10B	1	5,0	0	0,0	8	40,0	10	50,0	1	5,0
11A	0	0,0	0	0,0	5	19,0	19	70,0	3	11,0

Gusto por los sonidos de la naturaleza y cuidado de la misma. Frente a este enunciado, los datos recolectados en el cuestionario muestran que un 85,7% ($f=259$) está “De acuerdo” en que le gustan los sonidos presentes en la naturaleza y que estos sonidos le recuerdan que debe cuidar su medio ambiente natural. De igual forma, cuando se cruzan estos resultados con el grado, se encuentra que, como lo muestra la Tabla 20., los grados 6A, 6B, 7A, 7B, 8B, 9A, 9B y 11A, en porcentajes superiores al 50%, están “Totalmente de acuerdo” con que les gusta los sonidos de la naturaleza y que esto les recuerda que deben cuidarla. Además, hay tres estudiantes que no contestan (1,0%), quince que están “Totalmente en desacuerdo” (5,0%) y 25 que están en “Desacuerdo” (8,3%).

Tabla 20. Frecuencias y porcentajes, por grado, para el gusto por los sonidos de la naturaleza.

GRADO	Me gustan los sonidos de la naturaleza y me recuerdan que debo cuidarla									
	No Responde		Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
6A	0	0,0	0	0,0	2	7,0	11	38,0	16	55,0
6B	0	0,0	3	10,0	2	6,0	7	23,0	19	61,0
6C	0	0,0	3	12,0	0	0,0	12	46,0	11	42,0
7A	1	4,0	2	9,0	1	4,0	7	31,0	12	52,0
7B	0	0,0	2	10,0	1	5,0	6	30,0	11	55,0
7C	0	0,0	2	10,0	2	10,0	7	32,0	10	48,0
8A	0	0,0	1	5,0	2	10,0	11	55,0	6	30,0
8B	1	4,0	0	0,0	3	13,0	7	31,0	12	52,0
9A	0	0,0	1	5,0	1	5,0	6	32,0	11	58,0
9B	0	0,0	0	0,0	1	5,0	8	40,0	11	55,0
10A	0	0,0	0	0,0	4	17,0	10	44,0	9	39,0
10B	1	5,0	1	5,0	6	30,0	6	30,0	6	30,0
11A	0	0,0	0	0,0	0	0,0	12	44,0	15	56,0

Conciencia en la producción de un volumen controlado de sonido. Por último, en relación con este último aspecto, un 62,2% ($f=188$) de los estudiantes manifiesta estar “De acuerdo” con este ítem. Como lo muestra la Tabla 2. Con la especificidad de los resultados por grado académico, se observa que son los grados 6B, 9A, 9B y 10B los que manifiestan estar “De acuerdo” con esta respuesta. Esto sugiere que realmente, según la opinión de los estudiantes, no existe una conciencia clara y generalizada en la institución educativa de la necesidad de conservar volúmenes bajos de ruido en un espacio comunitario y más aún en uno académico.

Tabla 21. Frecuencias y porcentajes, por grado, al respecto de la conciencia en una producción de sonido con volúmenes moderados.

GRADO	En la IERS todos estamos conscientes de generar espacios con volúmenes moderados de sonido									
	No Responde		Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
6A	0	0,0	2	7,0	6	21,0	11	38,0	10	34,0
6B	0	0,0	2	6,0	2	6,0	20	65,0	7	23,0
6C	1	4,0	4	15,0	10	39,0	4	15,0	7	27,0
7A	0	0,0	4	17,0	3	13,0	11	48,0	5	22,0
7B	2	10,0	5	25,0	4	20,0	7	35,0	2	10,0
7C	0	0,0	1	5,0	7	33,0	9	43,0	4	19,0
8A	2	10,0	3	15,0	4	20,0	8	40,0	3	15,0
8B	0	0,0	6	26,0	2	9,0	10	43,0	5	22,0
9A	0	0,0	2	10,0	3	16,0	11	56,0	3	16,0
9B	0	0,0	2	10,0	6	30,0	10	50,0	2	10,0
10A	0	0,0	3	13,0	11	48,0	7	30,0	2	9,0
10B	1	5,0	2	10,0	3	15,0	11	55,0	3	15,0
11A	0	0,0	3	11,0	8	30,0		48,0	3	11,0

Resultados de la aplicación de la Matriz de elementos del Paisaje Sonoro a los Cuentos Sonoros de los estudiantes de la IERS

Como parte del tratamiento metodológico de este estudio, como ya se describió, se diseñó y se aplicó una Matriz basada en la Teoría del Paisaje Sonoro. Esta Matriz fue aplicada a los Cuentos Sonoros creados por los estudiantes, considerados *participantes*, reno tras

palabras, los alumnos del grado 9B de la Institución Educativa Rural del Sur – IERS de la ciudad de Tunja.

Hablar de cuento sonoro es referirse a una estrategia pedagógico-musical, cuyo propósito, en este caso, era que los estudiantes lograran trasladar su entendimiento interno de las percepciones sonoras recibidas de su entorno, les dieran un orden o forma coherente y las pusieran en el contexto de una historia. Para que estos *participantes* tuvieran una idea de lo que se les estaba pidiendo que hicieran, antes de realizar la actividad creativa se observaron unos videos de Cuentos Sonoros: “La Raniposa y la Mariporrana” y “El lobo que cree que la luna es un queso”. Después de haber observado los videos, los estudiantes conformaron grupos libremente, con 5 o 6 estudiantes cada uno, y tenían que plantear la propuesta de su Cuento Sonoro, atendiendo a la estructura: título, personajes, libretos, sonidos o situaciones, sonidos que serían recreados, y narrador. Se conservó una constante en todo este proceso, y fue la de recalcar la realización de un cuento de temática libre. En un principio se pensó recrear un cuento sonoro ilustrado, pero debido al corto tiempo no todos los estudiantes realizaron las ilustraciones, razón por la cual no se tuvieron completamente en cuenta en este análisis. Los sonidos que aparecieron en los Cuentos Sonoros provienen básicamente de dos fuentes, de los estudiantes y de la utilización de sonidos pregrabados, para que los *participantes* los incluyeran dentro del cuerpo del cuento.

Por otra parte, las grabaciones de los cinco Cuentos Sonoros resultantes se llevaron a cabo en la sala de informática de la IERS, con la ayuda de la docente titular de la asignatura de Informática, en un computador portátil con un dispositivo de sonido. El orden de grabación de los cuentos fue realizado de manera voluntaria. Los grupos que veían finalizado su trabajo, ensayaron primero los libretos y sonidos, para luego dirigirse a la “sala de grabación”. En el momento de estar en la “sala de grabación” se volvía a revisar libretos, fluidez en la lectura, vocalización de libretos y mejoramiento de la intencionalidad de los sonidos propuestos, con el fin de tener mayor nitidez en la grabación. Se hizo entre tres y cuatro grabaciones por grupo, con el fin de tener una base suficiente de

donde escoger aquellas que hubieran quedado con mejor fidelidad de sonido.

Por otra parte, el concepto de forma en la música resulta de la realidad visual que permite trasladarse al ámbito sonoro. En primera medida, la forma visual es entendida, de una manera analítica, mediante la percepción de los contornos y detalles que permiten hallar los elementos constitutivos de dicho objeto de análisis. Cada uno de los elementos constitutivos resultan de una aglomeración histórica de elementos que se han ido añadiendo a esa manera de hacer y pensar sobre lo que se realiza, es decir la forma.

En conclusión, se conformaron, libremente, cinco grupos con los cuales se trabajaron cuatro sesiones de dos horas. La literatura, la música y el dibujo hicieron parte de la realización de estos Cuentos Sonoros. Cabe aclarar que desde la perspectiva investigativa de este trabajo el aspecto relevante fue el sonido y la manera en como los estudiantes lo evocaron en cada una de sus apariciones dentro de su texto creativo.


Los inconvenientes que se tienen fuera del colegio, de índole interpersonal, no son ajenos a los procesos de aprendizaje en el aula. Estas dificultades se vieron claramente reflejadas en los trabajos de los estudiantes de 9B, al no querer colaborar entre grupos en el momento de grabar o de hacer sus representaciones gráficas. Aun así, siguen siendo interesantes los datos recogidos en esta investigación, en la medida en la que se avanza en la consulta teórica, porque se evidencian factores sociales que sobresalen en las composiciones sonoras y literarias de los *participantes* y no solo en el mismo hecho de componer, sino en la manera en cómo se disponen a realizar sus creaciones.

El aspecto social es uno de los factores más sobresalientes en el análisis, tal vez más que la época o el estilo musical y su estética. El efecto socio-económico (llámese factores familiares, escolares o ambientales) forja, en gran medida, la manera en que las personas resultan creando, pues es el efecto del medio el que provoca el estilo, la estética y la forma, generando coincidencias entre los

mencionados aspectos. Estas coincidencias en las composiciones permiten, en pequeña escala, divisar una concepción grupal de una tendencia o de lo que ellos creen más bello, más tranquilo o un direccionamiento hacia lo que es la calma.

Esta sección iniciará con la descripción de las generalidades de los cinco Cuentos Sonoros, especificando características tales como: título, temática, personajes y sonidos recurrentes.

Como se mencionó anteriormente, los Cuentos Sonoros son estrategias pedagógicas que permitieron, en este caso, establecer un puente entre lo aprendido en el área de literatura y la de artística, con el elemento nuevo: el sonido. Mientras que la letra (o texto prosaico) permite plantear un hilo conductor, el sonido (como música incidental), facilita la experimentación con el sentido estético del entorno sonoro que rodea a una comunidad, a partir de las percepciones de los creadores de las obras o compositores de esos Cuentos Sonoros. Entonces, a continuación, se presentan las Figuras 27, 28, 29, 30 y 31., con la información de los cuentos elaborados por los *participantes*, estudiantes de 9B, y se incluyen ilustraciones creadas por los mismos estudiantes, como parte del ejercicio creativo.




PRIMER DÍA FELIZ
Personajes: María, Sofía, el tío, la abuela, los animales.
Temática Principal: El contraste sonoro entre el campo y la ciudad.
Sonidos Recurrentes:
Sonidos de la naturaleza tales como: aves, ovejas.
Sonidos de la ciudad: "...Carros, música y los sonidos de la gente..."

Figura 27. Cuento Sonoro "Primer día feliz". Grupo 1.



LA VIDA SALVAJE
Personajes: León, leonas, hienas, tigres, pájaros, buitres, zebra.
Temática Principal: Descripción de los animales salvajes en su diario vivir.
Sonidos Recurrentes: Rugidos, trotes, algarabías de animales, pájaros, animales alimentándose

Figura 28. Cuento Sonoro "La vida salvaje". Grupo 2.




UN DÍA EN EL CAMPO
Personajes: John y sus abuelos.
Temática Principal: El fatigante sonido de la ciudad en contraste con los sonidos de la naturaleza y las labores del campo.
Sonidos Recurrentes: ruidos del tráfico de la ciudad, pasos, sonidos de la naturaleza tales como: ordeño de vacas, alimentación a las ovejas, perros, cerdos, pollos.

Figura 29. Cuento Sonoro "Un día en el campo". Grupo 3.



CAMINO HACIA EL COLEGIO
Personajes: Carlos, su papá, sus amigos.
Temática Principal: Descripción sonora de cada una de las actividades que hace cuando se dispone a marcharse al colegio.
Sonidos Recurrentes: actividades tales como, alarma, bañarse, pasos, saludos entre sus compañeros, bus.

Figura 30. Cuento Sonoro "Camino hacia el colegio". Grupo 4.



CAPERUCITA RUIDOSA
 Personajes: Caperucita ruidosa, la mamá, el lobo, la abuelita
 (ADAPTACIÓN DEL CUENTO CAPERUCITA ROJA)

Temática Principal: Caperucita es una niña cuya forma de expresarse y de cantar no permite que los animales se acerquen por sus sonidos estridentes.

Sonidos Recurrentes: Los cantos de caperucita, las bolsas con los ponquecitos, la huida de los animales, los aullidos del lobo, canto de los pájaros, la caída del lobo al agua.

Figura 31. Cuento Sonoro “Caperucita ruidosa”. Grupo 5.

Apropiación de los elementos sonoros desde la teoría del Paisaje Sonoro.

A partir de la teoría del *Paisaje Sonoro*, se tienen en cuenta características que evidencian la utilización o rememoración de ambientes que reciben un juicio de valor por parte de los estudiantes del grado 9B, en los que expresan su gusto o disgusto frente a los ambientes representados. De esta forma, la Tabla 22., expone las principales cualidades del *Paisaje Sonoro* consideradas en cada uno de los Cuentos creados por los *participantes*.

Tabla 22. Los cuentos sonoros en relación con la teoría del Paisaje Sonoro.

Cuento	Tónica o sonido fundamental	Marcas sonoras	Señales sonoras o figuras	Fuente sonora
Primer día feliz	Ciudad y campo.	Ruido típico de la urbe, ambiente tranquilo del campo.	Pito de los autos. Sonidos de los animales.	Vehículos, animales.
La vida salvaje	Selva.	La comunicación entre los animales.	Los rugidos, el bullicio de los pájaros.	Los animales.
Un día en el campo	Ciudad y campo.	Ruido típico de la urbe, ambiente tranquilo del campo.	Pito de los autos, sonidos de los animales.	Vehículos, animales y labores varias del campesino.

Música y sociedad. Reflexión en torno del Paisaje Sonoro y la semiótica del sonido, a partir de una experiencia pedagógico-musical

Camino hacia el colegio	El hogar.	Sonidos típicos del hogar.	Sonidos presentes en actividades diarias: despertador, ducha, cepillado, bajando las escaleras, la preparación de los alimentos, el bus, saludo entre compañeros.	Seres humanos, vehículos.
Caperucita ruidosa	Ciudad y campo.	En el bosque y de camino a casa de su abuelita.	Los ponquecitos, los pasos en el bosque, la caída del lobo al agua.	Humanos, naturales y animales.

Los estudiantes de grado 9B muestran una mayor inclinación en la escogencia de lugares apartados de la ciudad, para resaltar las bondades del área rural. El Grupo 4, en su cuento “Camino hacia el colegio” logra evidenciar un ambiente de calma dentro de su relato, estando su tema principal desarrollado dentro de la vivienda de un estudiante, Carlos, personaje principal, cuya rutina diaria es contada mediante sonoridades propias de cada uno de los *participantes*, quienes relatan el cuento.

En el caso del cuento “La vida salvaje”, los estudiantes hacen representaciones de las fieras salvajes, utilizando, de manera particular, sus posibilidades vocales, involucrándolos en los diálogos de las fieras y en sus rutinas de cacería. Los restantes tres cuentos procuran mostrar las dificultades presentes en un ambiente sonoro contaminado, en contraste con uno no contaminado, con la tendencia hacia la caracterización de una ciudad con mucho ruido y un campo con sonidos armoniosos. Específicamente, el cuento “Caperucita ruidosa”, pretende mostrar la desventaja de la mala administración sonora por parte del personaje principal, cuando se alejan los animalitos del campo por su ruidoso canto, aunque al final, de manera cómica, le resulta siendo de provecho ser tan ruidosa, porque de esa forma consigue espantar al lobo, que sale huyendo emitiendo fuertes quejidos. Con base en estos análisis, la Tabla 23., muestra la presencia de sonidos **E**lectrónicos, **M**ecánicos, de la **N**aturaleza, de **A**nimales y **H**umanos en los cuentos sonoros de los *participantes*.

Tabla 23. Preponderancia sonora de EMNAH en los cuentos sonoros.

CUENTO	E	M	N	A	H
PRIMER DÍA FELIZ		✓	✓	✓	✓
LA VIDA SALVAJE			✓	✓	
UN DÍA EN EL CAMPO		✓	✓	✓	✓
CAMINO HACIA EL COLEGIO	✓	✓			✓
CAPERUCITA RUIDOSA		✓	✓	✓	✓
TOTAL	1	4	4	4	4

En la anterior Tabla se puede advertir que los estudiantes no hicieron uso de sonidos electrónicos, a excepción del cuento “Camino hacia el colegio”, los demás sonidos tuvieron una participación equilibrada en todos los cuentos sonoros. Los cuentos “Primer día feliz”, “Un día en el campo” y “Caperucita ruidosa” evocaron sonidos de aparatos mecánicos, de la naturaleza, de animales y de seres humanos; el cuento “La vida salvaje” evocó sonidos de la naturaleza y de animales; y el cuento “Camino hacia el colegio” evocó sonidos de aparatos electrónicos, mecánicos y de seres humanos.

A continuación, la Tabla 24., muestra el análisis comparativo, en relación con el tiempo de duración, entre aparición de texto y sonido.

Tabla 24. Proporcionalidad entre texto y sonido

CUENTOS	Tiempo							
	30"	1'	1'20"	1'40"	2'	2'20"	2'40"	3'
PRIMER DÍA FELIZ	o	o*	*	o*	o	o		
LA VIDA SALVAJE	o*	o*	o*	o*	o*	o*	o*	o*
UN DÍA EN EL CAMPO	o*	o*	o	o*	o*	o*	o*	
CAMINO HACIA EL COLEGIO	o*	o*	o*	o*	o*			
CAPERUCITA RUIDOSA	o*	o*	o*	o*	o*			

° Narración * Sonidos

El texto es el hilo conductor de cada una de las escenas de los cuentos sonoros. Tanto en la Tabla 24., como en la Figura 32., se puede observar que en los primeros dos conteos por segundos (de a 30', cada uno hasta completar el minuto; en adelante aparecen intervalos de 20'), se describen las intervenciones sonoras y narrativas

de cada uno de los cuentos. °* Es una frecuencia relativamente corta entre las apariciones de narración/sonido.

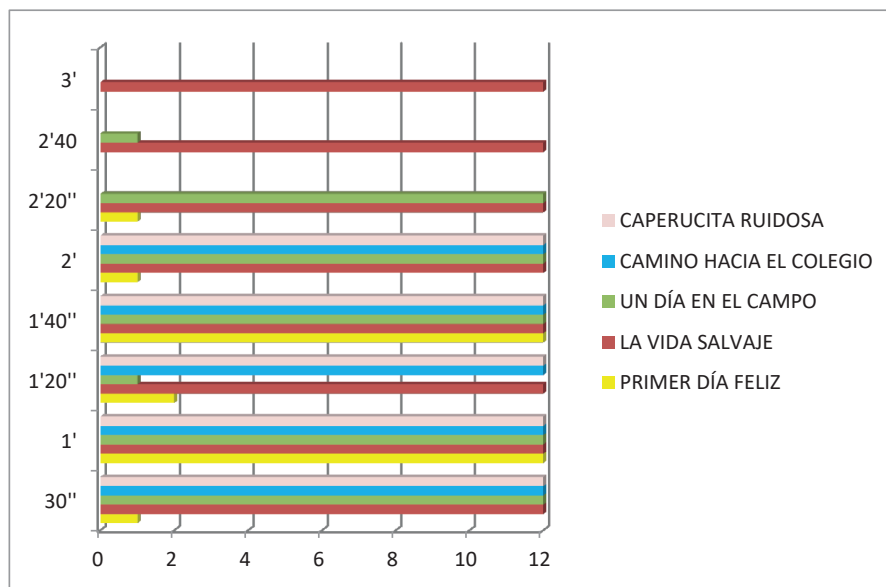


Figura 32. Duración de la grabación de cada cuento sonoro.

Resultados de la aplicación de la Matriz de Análisis Semiótico del Sonido a los Cuentos Sonoros de los estudiantes de la IERS

El último de los instrumentos utilizados en esta investigación fue la Matriz de Análisis Semiótico del Sonido, estructurada específicamente para este proyecto con base en cuatro categorías: elementos semánticos, sintácticos, pragmáticos, cualisigno, legisigno y sinsigno, influencia del profesor de música y coincidencias temáticas, como ya se explicó en el capítulo anterior.

Las composiciones de cada uno de los cinco grupos de estudiantes *participantes* tenían una tendencia hacia la intervención continua de dos aspectos, el narrativo y el sonoro. De estos dos aspectos sobresalió el aspecto narrativo. Por ejemplo, el cuento “Primer día feliz” tuvo un inicio netamente narrativo, contando con la

primera intervención de carácter sonoro hacia el minuto 1 y con una duración hasta el 1'40". El cuento "La vida salvaje" presentó una propuesta interesante, donde con la misma personificación se imprimía características propias a la modulación de la voz de cada uno de los integrantes, considerando además el acento y la entonación, esta última referida al manejo de alturas y timbres para la caracterización de los animales. El cuento "Un día en el campo" presentó una historia con un personaje, alrededor del cual giraron cada uno de los sonidos incluidos, es decir que la percepción del personaje principal marcó una ruta sonora a través de la cual los creadores argumentaron por qué el personaje principal decidió ir al campo. Este cuento presentó similitud o cercanía con el Cuento Sonoro "Primer día feliz", cuyo motivo principal y *cualisigno* sugieren una intención similar, que apunta a que los sonidos del campo son más saludables que los de la ciudad.

Por su parte, el Cuento Sonoro "Camino hacia el colegio" es una breve descripción de cada una de las acciones referentes a un estudiante que, desde su despertar, está rodeado de sonidos que acompañan el momento de preparación para salir de la casa hasta llegar a su lugar de estudio. Así es que la narración y el sonido se presentan de manera intercalada y continua, por este motivo, de principio a fin se mantiene la constante sonora. "Caperucita ruidosa", aunque es una adaptación del cuento Caperucita Roja, involucra una serie de sonidos que giran en torno al personaje, que es ruidoso y tiene un canto estridente, y que con estos ruidos asusta a todos a su alrededor, ni siquiera el lobo logra resistir su voz. Es así como este cuento presenta de manera divertida al personaje de caperucita, siempre evocando las formas de contaminación sonora que puede provocar un ser humano que no hace buen uso de sus posibilidades vocales.

La siguiente Figura muestra las posibles influencias que tuvieron las temáticas abordadas en las sesiones de trabajo en los Cuentos Sonoros creados por los estudiantes. De esta forma, se observa cómo el cuento "Primer día feliz" sustentó su trabajo en las actividades realizadas en la primera clase (percepción del entorno). De igual forma, el cuento "La vida salvaje" se apropió de los ele-

mentos abordados en la segunda clase (posibilidades sonoras y rítmicas corporales). La tercera sesión de clase no influenció los Cuentos Sonoros creados, lo cual es apenas claro, por tratarse de la escritura convencional y no convencional. Las clases 4, 7, 8 y 10 tuvieron influencia en la mayoría de los Cuentos Sonoros, si no en todos, mientras que la quinta clase (ritmo con objetos no convencionales) influenció el cuento “Caperucita ruidosa”, donde se hizo uso de bolsas para hacer algunos efectos sonoros.

Por otra parte, al tratarse de propuestas con temática libre, los estudiantes optaron por abandonar los objetos sonoros e inclinarse por realizar un cuento, con tendencia a fijarse mayormente en el lenguaje del texto. Las cualidades sonoras tratadas en cada una de las composiciones de los estudiantes no se separan del imaginario que tienen, estos estudiantes, del entorno que los rodea, porque es a partir de ese reconocimiento que se constituye su hacer compositivo acerca de su realidad (Jorgensen, 2003), siendo más frecuente la caracterización de un ambiente natural, factor común entre las características estéticas de cada una de las propuestas creativas. El signo sonoro no tiene una existencia injustificada, hay circunstancias de tipo cultural que determinan su aparición, así como su significado e interpretación (Marín, 2012).

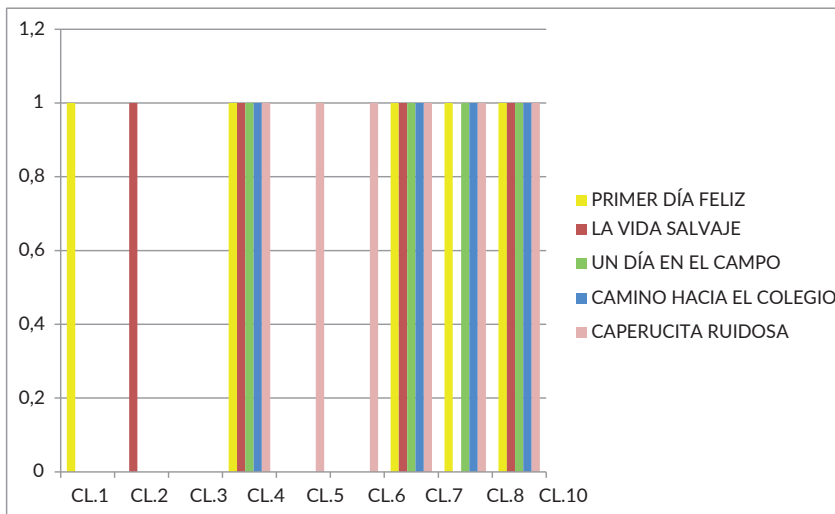


Figura 33. Sesiones de clase e influencia en las propuestas sonoras de los participantes.

Apropiación de los elementos sonoros desde la semiótica.

En el presente apartado se exponen las características, de corte sonoro, que tiene cada cuento, considerando la sintaxis, la semántica y la pragmática de la música, así como evidenciando los sonidos utilizados por los estudiantes y su relación con el entorno sonoro de su institución educativa.

Cuento Primer día feliz

a. Sintaxis. Cada una de las partes de la sintaxis sonora, presente en el cuento, aparece a continuación. Las secciones están demarcadas por sonidos particulares.

SECCIÓN 1. Diálogo introductorio.

- **Oraciones hacen referencia a:** exaltación de bondades del sonido en el campo.

SECCIÓN 2. Elementos ruidosos de la ciudad.

- **Oraciones hacen referencia a:** sonidos del tráfico.
- **Partes sonoras de frase:** carros, bocinas, música a volumen fuerte y algunos animales.

SECCIÓN 3. Beneficio de los sonidos del campo.

- **Oraciones hacen referencia a:** sonidos de los animales.
- **Partes sonoras de la frase:** pájaros, ovejas, perros.

SECCIÓN 4. Mensaje del cuento.

- **Oraciones hacen referencia a:** diálogo sobre “Contaminación Acústica”.

b. Campo semántico. En este Cuento Sonoro se diferencian dos campos semánticos y se relacionan las palabras que definen, según los estudiantes, cada lugar o espacio que involucra la narración. La Figura 34., presenta el primero de estos campos semánticos “sonidos utilizados para representar el campo”, mientras que la Figura 35., se refiere al segundo campo “sonidos usados para representar la ciudad”.



Figura 34. Campo semántico “sonidos utilizados para representar el campo”.



Figura 35. Campo semántico “sonidos utilizados para representar la ciudad”.

c. Pragmática del sonido. Este análisis pragmático se realiza sobre el personaje principal, buscando las posibles situaciones

y personas que han hecho posible su reflexión sobre lo que, en términos sonoros, representa para él la ciudad y el campo. Sus representaciones sonoras hacen referencia a la vida rural, mostrando su percepción cercana hacia los sonidos rurales. La Figura 36., representa las relaciones establecidas por “María” el personaje principal del cuento “Primer día feliz”, desde la pragmática del sonido.



Figura. 36. Análisis de la pragmática del sonido en el cuento “Primer día feliz”.

Cuento *La vida salvaje*

a. Sintaxis. En este Cuento Sonoro las secciones están divididas en dos, queriendo indicar dos días. Cada una de las escenas está acompañada de rugidos, aleteos, canto de pájaros y pisadas de huida. Seguidamente se describen las diferentes secciones.

SECCIÓN 1. Día 1. El león da la primera orden.

- **Oraciones hacen referencia a:** las leonas salen de cacería. Las cebras huyen y se escuchan sus pisadas. Las hienas quieren alimentarse. El león defiende sus alimentos.
- **Partes sonoras de la frase:** rugidos, pisadas de prisa.

SECCIÓN 2. Día 2. El león da su segunda orden.

- **Oraciones hacen referencia a:** las leonas salen a cazar. Las leonas atrapan al búfalo. El león se alimenta. Los buitres se alimentan.
- **Partes sonoras de la frase:** canto de loros, bramar del búfalo, la fiera alimentándose, aleteo y canto de los buitres.

b. Campo semántico. El campo semántico del presente Cuento Sonoro corresponde a un ambiente selvático y el poderío que tiene el león en la selva sobre su manada, además de la vulnerabilidad de sus presas. La Figura 37., muestra el diagrama del campo semántico correspondiente al cuento “La vida salvaje”.



Figura 37. Campo semántico de la vida en la selva.

c. Pragmática del sonido. Este Cuento Sonoro se aparta del contexto escolar, en la medida en que los estudiantes desean representar un acontecimiento de la selva y de los animales que hacen parte de una cadena alimenticia, aunque en otros términos puede representar la ley del más fuerte, una jerarquía que equilibra un ambiente. La Figura 38., representa ese análisis pragmático para el tema “la selva”.

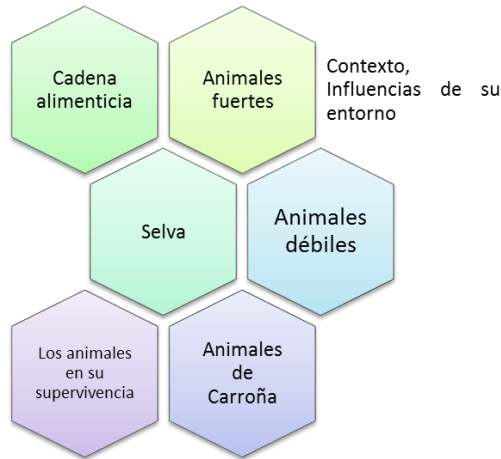


Figura 38. Pragmática del sonido para el cuento "La vida salvaje".

Cuento *Un día en el campo*

a. Sintaxis. En este Cuento Sonoro también las secciones están divididas de acuerdo con los dos días que los estudiantes incluyeron dentro del libreto, cuando John está en la ciudad y luego cuando John está en el campo. Cada una de las escenas está acompañada de rugidos, aleteos, canto de pájaros y pisadas de huida.

SECCIÓ 1. John en la ciudad.

- **Oraciones hacen referencia a:** John, personaje principal, se queja de su vida en la ciudad, la cual se ha visto afectada a causa de tanto ruido.
- **Partes sonoras de la frase:** tráfico.

SECCIÓ 2. John llega al campo.

- **Oraciones hacen referencia a:** las actividades que se realizan en el campo.

- **Partes sonoras de la frase:** pájaros, sonidos de los animales con los que se trabaja en el campo tales como: vacas, ovejas, perros, cerdos y pollos.

SECCIÓN 3. John reflexiona sobre el campo.

- **Oraciones hacen referencia a:** el abuelo también reflexiona sobre las bondades del campo.
- **Partes sonoras de la frase:** voz.

b. Campo semántico. El campo semántico del presente Cuento Sonoro corresponde a dos ambientes sonoros, el de la ciudad y el del campo. Los autores de este cuento introdujeron su mensaje sobre contaminación acústica en la ciudad, en la primera parte de la historia. A raíz de esta situación presentada es que el personaje principal, John, decide marcharse a donde sus abuelos que viven en el campo. La Figura 39., ejemplifica el diagrama del campo semántico para “ciudad”, abordado en este cuento “Un día en el campo”, en relación con los aspectos de percepción que se evidencian en el personaje principal, con base en su inconformidad en la ciudad, mientras que la Figura 40., hace lo propio con el campo semántico “el campo”.

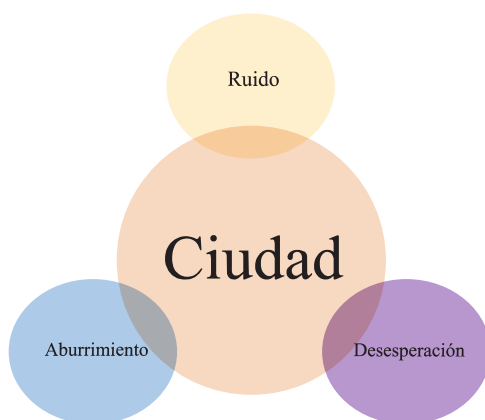


Figura 39. Campo semántico para “ciudad”, en el cuento “Un día en el campo”.

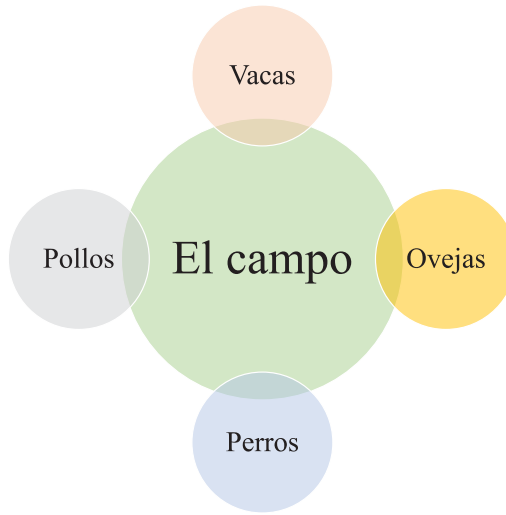


Figura 40. Campo semántico para "el campo", en el cuento "Un día en el campo".

c. Pragmática del sonido. En el presente Cuento Sonoro se evidencia el sentido de la importancia de lo rural por encima de lo urbano, en términos de condiciones sonoras favorables. El siguiente diagrama de pragmática (Figura 41) se desarrolla a partir del personaje principal (John) y las influencias que recibe de su entorno para tomar determinaciones en el transcurso del cuento.

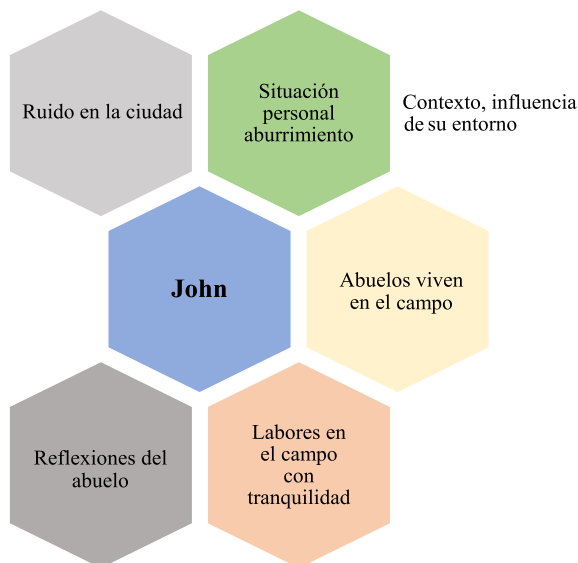


Figura 41. Pragmática del sonido para el cuento "Un día en el campo".

Cuento *Camino hacia el Colegio*

a. Sintaxis. La sintaxis sonora de este cuento está determinada por el espacio en el que se desarrolla cada una de las escenas. En primer lugar, está la casa del personaje principal, Carlos, su salida hacia el colegio y su llegada al mismo. Este recorrido transcurre en pocos segundos, por lo cual no se entiende fácilmente que se trate de una frase diferente.

SECCIÓN 1. Carlos se despierta.

- **Oraciones hacen referencia a:** despertarse, asearse y desayunar.
- **Partes sonoras de la frase:** ducha, pisadas bajando escaleras, sonido de cubiertos y platos, cepillarse los dientes, despedida.

SECCIÓN 2. Carlos sale de su casa.

- **Oraciones hacen referencia a:** toma el bus y llega al colegio.
- **Partes sonoras de la frase:** autobús y saludo con sus amigos.

b. Campo semántico. El campo semántico del presente Cuento Sonoro corresponde a una actividad diaria bien conocida por los estudiantes. En esta oportunidad, los *participantes* desarrollaron su cuento a partir de su experiencia cotidiana, desde que se levantan en la mañana hasta que llegan al colegio. Este Cuento Sonoro no tiene un mensaje en especial. Durante su desarrollo, procura seguir fielmente cada una de las actividades que implica prepararse para ir a estudiar, por este motivo en el campo semántico el centro lo ocupa el personaje principal, que es Carlos. Es así como la Figura 42., esquematiza el campo semántico correspondiente a Carlos.

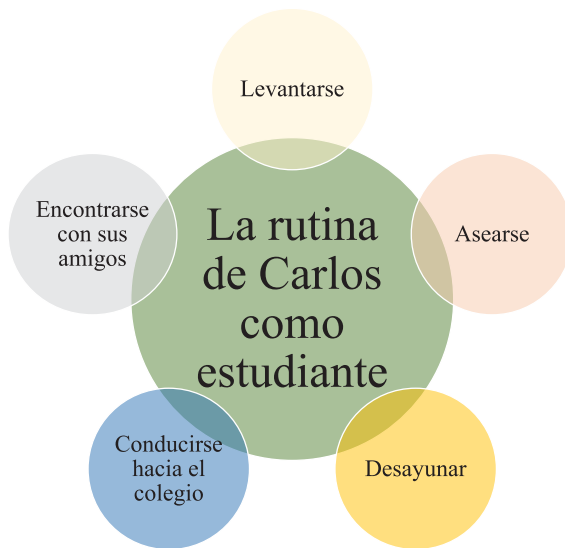


Figura 42. Campo semántico para "Carlos", personaje principal del cuento "Camino hacia el colegio".



Figura 43. Análisis de la pragmática del sonido en el cuento "Camino hacia el colegio".

c. Pragmática del sonido. Este Cuento Sonoro muestra un contexto familiar comprometido con el estudio de su hijo, Carlos. La Figura 43., gira alrededor del personaje principal y lo que se logra evidenciar a partir de la corta interlocución con su padre.

Cuento *Caperucita Ruidosa*

a. Sintaxis. El ambiente en el que se desarrolla este cuento es un ambiente silvestre. Varios sonidos sobresalen en la historia desde que Caperucita está en su casa. Este personaje utiliza el recurso del canto para la mayoría de sus intervenciones e interacciones con los personajes, que salen huyendo al oírla cantar.

SECCIÓN 1. Caperucita en casa.

- **Oraciones hacen referencia a:** Caperucita en un ambiente hogareño.
- **Partes sonoras de la frase:** canto "los pollitos", llamado de la mamá, plástico de los ponquesitos.

SECCIÓN 2. Camino hacia la casa de la abuelita.

- **Oraciones hacen referencia a:** en su caminata se encuentra muchos animales con los que Caperucita intenta interactuar.
- **Partes sonoras de la frase:** Caperucita canta en el bosque, los animales huyen “chillando”, el viento, el aullido del lobo, la caída del lobo al río, quejido del lobo.

SECCIÓN 3. Finalmente, Caperucita llega a la casa de la abuelita.

- **Partes sonoras de la frase:** voz, saludos.

b. Campo semántico. El campo semántico del presente cuento hace referencia al ruido y sus efectos en el entorno. Este cuento es conducido a través de una historia con contenido amable y cómico, donde el personaje principal es responsable de la huida e inconformidad de quienes la rodean. La Figura 44., expone el campo semántico para el “ruido”.

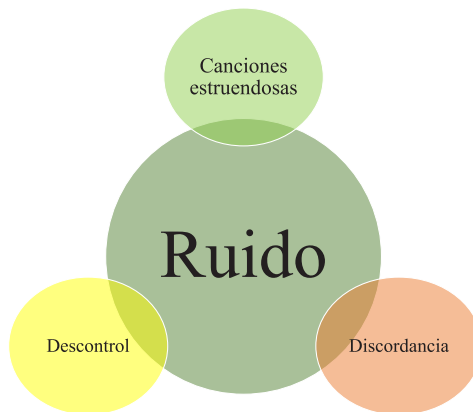


Figura 44. Campo semántico para “ruido”, en el cuento “Caperucita ruidosa”.

c. Pragmática del sonido. En el presente Cuento Sonoro se evidencia la importancia de lo rural, aunque también se presentan las cualidades vocales de la protagonista, sonidos que resultan molestos para quienes los escuchan. La Figura 45., refleja el aná-

lisis pragmático de este cuento, el cual se centra en el personaje principal y las influencias que recibe de su entorno para tomar determinaciones en el transcurso del cuento.



Figura 45. Análisis de la pragmática del sonido en el cuento "Caperucita ruidosa".

Análisis de cualisigno, sinsigno y legisigno en los Cuentos Sonoros.

El presente apartado desarrollará cada una de las relaciones existentes entre los Cuentos Sonoros: Primer día feliz, La vida salvaje, Un día en el campo, Camino hacia el colegio y Caperucita ruidosa, con cada una de las categorías del signo.

En el cualisigno. El objeto representa los sonidos del cuento. El interpretante se refiere al número del grupo que hizo el cuento. El signo es lo que para el grupo de estudiantes significa o pueden llegar a recordar los sonidos escuchados.

En el sinsigno. Para el *sinsigno* se utilizan una serie de sonidos, los cuales, en su sumatoria, representan de manera fidedigna una situación o un lugar. Para esta categoría se utiliza el siguiente orden

en el que puede haber más de tres sonidos: **Sonido 1 + Sonido 2 + Sonido 3 + (Sonido 4) = Lugar o situaciones evocadas.**

En el legisigno. El *legisigno* otorga una definición seria y concisa de determinado tema estudiado o desarrollado, en el que una comunidad, en este caso los estudiantes *participantes*, llegan a coincidir y asignar un juicio de valor sobre algo que puede ser verdadero y que resulta ser un conocimiento generalizado para toda una comunidad.

En seguida se presentará el *cualisigno*, *sinsigno* y *legisigno* de cada uno de los Cuentos Sonoros creados por los estudiantes del grado 9B.

Cuento *Primer día feliz*

a. **En el cualisigno.** El *cualisigno* determina, a partir de las experiencias de los estudiantes, que el campo es un lugar saludable, y que cada una de las actividades que se pueden realizar allí ofrece distracciones que resultan beneficiosas para los seres humanos. Al contrario de lo que ocurre en la ciudad, donde los estudiantes determinan llamar “ruido” a los sonidos producidos por los carros, la música y la gente, tal y como se menciona en el transcurso del cuento. La Figura 46., muestra el diagrama del *cualisigno* en este cuento.

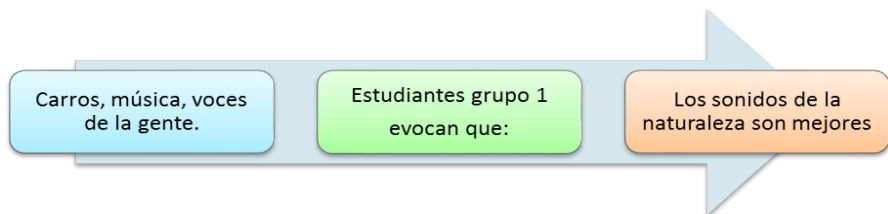


Figura 46. El *cualisigno* en el cuento “Primer día feliz”.

b. **En el sinsigno.** Los estudiantes que construyeron este cuento dirigieron su atención a dos lugares, los cuales evocan sonidos que, según su experiencia, proporcionan información clara del lu-

gar al que se están refiriendo. Los *sinsignos* sonoros que aparecen son: **A. Carros + música + voces de la gente = La ciudad;** y **B. Perros + ovejas + pájaros = El campo.** En el segundo aspecto (B) se deduce que se refiere al campo, pues en la narración no hace una separación de la mención de los sonidos que se presentan de manera consecutiva.

c. En el legisigno. Al finalizar el cuento se evidencia que los estudiantes tratan el concepto de “Contaminación Acústica”, relacionándola con el ruido, cuando se refieren a la ciudad, mientras que el sonido lo relacionan con el campo y la naturaleza. La Figura 47., es un ejemplo de la teoría científica establecida, en una tabla de datos, para los decibeles a los que se exponen los individuos frente a diferentes fenómenos sonoros o diferentes espacios como las discotecas, el despegue de un avión, un reloj despertador, los disparos de un revolver, etc.



Figura 47. Tabla de contaminación acústica, tomado de <http://bligoo.com/media/users/15/776855/images/public/132284/2.png?v=1315341681505>

Cuento *La vida salvaje*

a. En el cualisigno. El *cualisigno*, en esta oportunidad, posiblemente se separa de la cotidianidad y de las experiencias previas de los discentes. Los estudiantes creadores manifiestan dentro del cuento la ley del más fuerte, la fiera y la victima al interior de la selva. Es así como la siguiente Figura 48., muestra el diagrama que le corresponde al *cualisigno*.

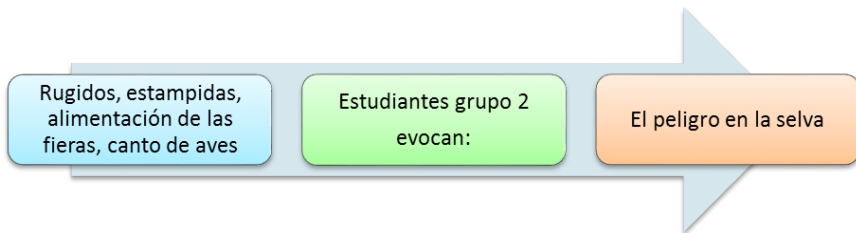


Figura 48. El cualisigno en el cuento “La vida salvaje”.

b. En el sinsigno. Los estudiantes de este grupo realizaron su Cuento Sonoro enfocándose en una situación de la selva. El lugar no es, en esta oportunidad, tan resaltado como en el cuento del grupo anterior, así que el *sinsigno* en este caso reúne los sonidos que caracterizan la situación en la selva, es decir **rugidos + estampida + devorando los alimentos = La cacería.**

c. En el legisigno. El *legisigno* se pone en evidencia en la situación donde el más débil es devorado por el más fuerte, para que después los buitres se alimenten de las sobras. Aunque este *legisigno* no está relacionado con la música, sus aspectos sonoros están claramente estructurando la cadena alimenticia, es así como este *legisigno* se sustenta en la información que suministra la siguiente Figura 49.

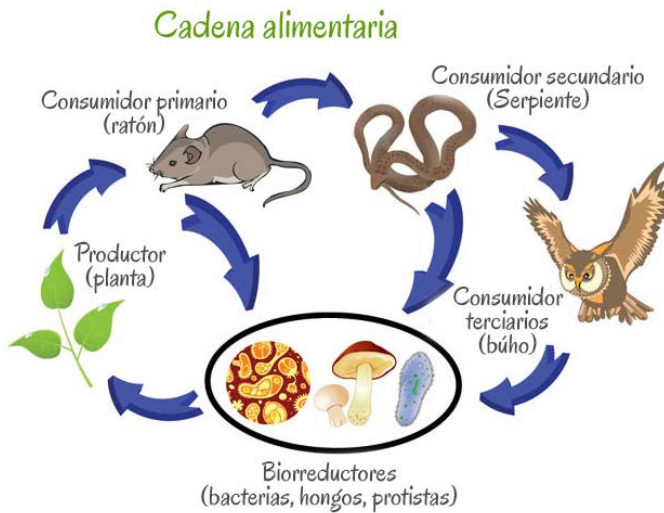


Figura 49. Cadena alimenticia, imagen tomada de http://portalacademico.cch.unam.zm/x/materiales/al/cont/exp/bio/bio2/biodiversidad/img/xB2u1oa08p05_6.jpg.pagespeed.ic.tOotmXXaFS.jpg

Cuento *Un día en el campo*

a. En el cualisigno. El *cualisigno* en este Cuento Sonoro está determinado por la diferencia sonora entre la ciudad y el campo. La experiencia del personaje principal (John) en la ciudad le hace reflexionar y tomar una decisión, irse a vivir con sus abuelos al campo, a causa del ruido de la ciudad. La siguiente Figura representa el *cualisigno* del cuento “Un día en el campo”.

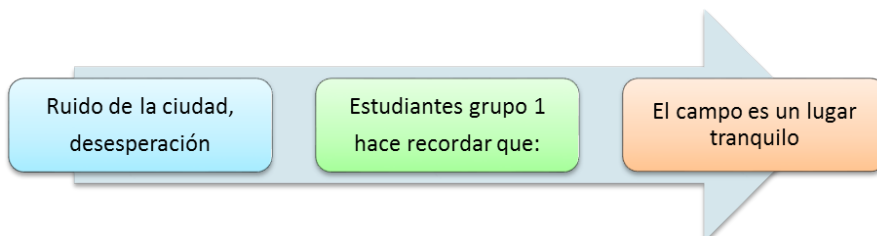


Figura 50. El cualisigno en el cuento “Un día en el campo”.

b. En el sinsigno. Los estudiantes de este tercer cuento quisieron evocar sobre todo lo amable que puede resultar el trabajo en el campo, donde John encontró mayor tranquilidad que la que le proporcionaba la ciudad. Los *sinsignos* que aparecen en este cuento son **ordeño de vacas + alimentar a las ovejas, perros, cerdos y pollos = El trabajo en el campo.**

c. En el legisigno. En el inicio del cuento se evidencia la molestia de John con el ruido de la ciudad, que en otros términos coincide, sin ser mencionado, con la contaminación acústica referenciada por el grupo del cuento “Primer día feliz”. De este modo el *legisigno* “contaminación acústica” queda determinado por las situaciones y circunstancias presentes durante el desarrollo del Cuento Sonoro. Contaminación acústica es entendida aquí como el ruido estridente que tiene incidencia negativa en el ser humano. La Figura 51., sustenta teóricamente, la influencia del ruido en la salud de los seres humanos.

SALUD Y NIVELES DE RUIDO

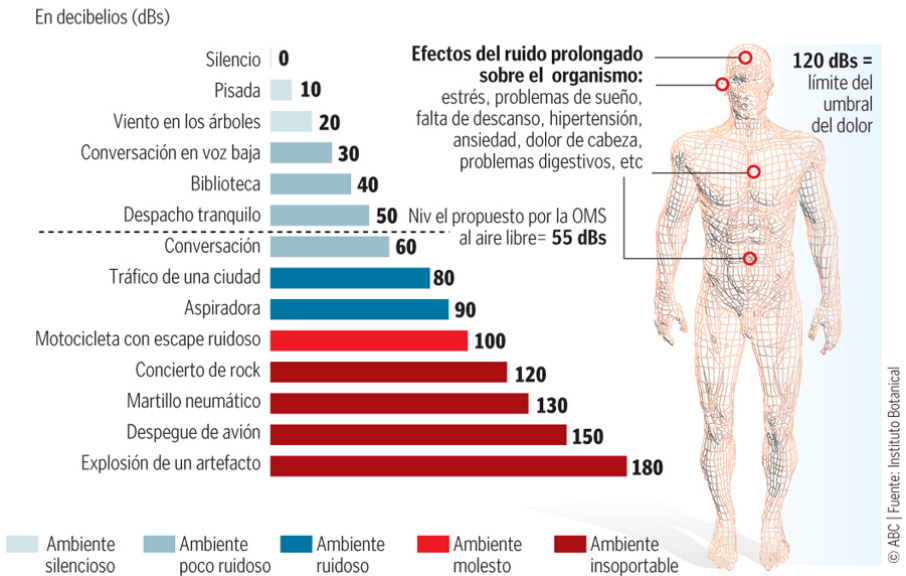


Figura 51. Salud y niveles del ruido, imagen tomada de <http://www.abc.es/gestordocumental/uploads/Sociedad/ruido.jpg>

Cuento *Camino hacia el Colegio*

a. En el cualisigno. En este Cuento Sonoro no es evidente una correspondencia de *cualisigno* que muestre un escenario o circunstancia particular, ya que las relaciones son directas entre el signo sonoro y lo que se pretende representar (Figura 52).

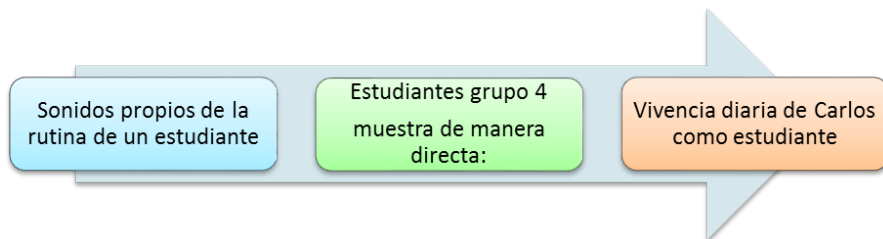


Figura 52. El cualisigno en el cuento "Camino hacia el colegio".

b. En el sinsigno. Los estudiantes del grupo que escribió este cuento hicieron una descripción de cómo se levantan y se alistan para ir al colegio. Entonces, el *sinsigno*, en este caso, sería **A. Levantarse + ducharse + vestirse + desayunar + cepillarse los dientes + salir de casa y tomar el bus + encontrarse con sus amigos de colegio = Cotidianidad de un estudiante.**

En el legisigno. No se evidencia ningún *legisigno*.

Cuento *Caperucita Ruidosa*

a. En el cualisigno. El *cualisigno* se pone en evidencia al representar un cuento popular y añadirle ciertos elementos nuevos al personaje principal para evocar lo molesto que puede resultar el ruido para el medio en el que viven los seres humanos. La Figura 53., representa el *cualisigno* para este cuento, "Caperucita ruidosa".

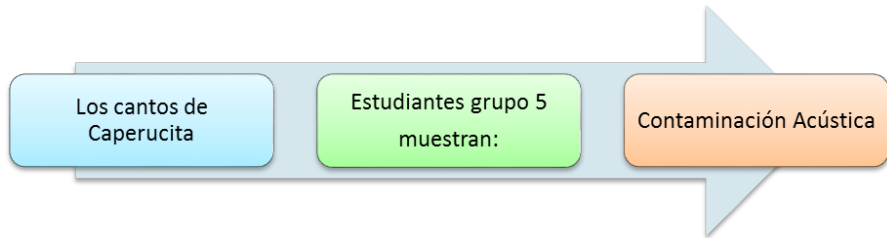


Figura 53. El cualisigno en el cuento "Caperucita ruidosa".

b. En el sinsigno. Los estudiantes que escribieron este último cuento, representaron el *sinsigno* en cada una de las tres escenas de su propuesta. En primera medida, cuando Caperucita está en su casa, luego cuando se dirige al bosque y comienzan a aparecer los animales en escena (aves, ardilla, lobo) y el viento que corre entre los árboles. Por último, cuando Caperucita llega a casa de su abuelita y se saluda con ella. Cada uno de los sonidos representa la siguiente circunstancia y lugar: **A. Cantos de caperucita = Ruido; B. Algarabía de los animales cuando huyen + pasos de la ardilla + lobo + el viento + pájaros = Bosque.**

c. En el legisigno. El *legisigno* nuevamente aparece relacionado con la contaminación acústica, mencionada en los cuentos anteriores, pero ahora a partir de un personaje muy conocido en los cuentos infantiles, Caperucita, quien en esta ocasión es un personaje que no se da cuenta de sus problemas de "producción vocal-acústica", lo cual no le permite ser aceptada por los animales del bosque. Asimismo, su propia mamá muestra molestia al inicio del cuento.

Puntos de encuentro entre la Teoría del Paisaje Sonoro y la Semiótica en los Cuentos Sonoros

Los signos sonoros presentes en los cuentos tienen, aparte de describir el entorno sonoro, una intencionalidad que se devela en el transcurso del cuento.

Los signos son señales que siempre llevan un mensaje implícito dentro de sí. En una primera instancia está el sonido como signo

que permite establecer criterios de análisis referentes a los ambientes o lugares en los que se suscita, por consiguiente, el análisis se realiza a partir de las “Tónicas” (refiriéndose a la Teoría del *Paisaje Sonoro*) de las que dependen, las marcas, las señales y demás elementos del entorno sonoro estudiados en este trabajo. Estos criterios tienen que ver con el contexto en el que se desarrollan los cuentos creados, con la evocación de los sonidos y con el efecto emotivo que ha causado o quiere emitir un mensaje.

Para estos análisis se tuvo en cuenta el contexto y mensaje en particular, implícito o explícito dentro de la propuesta de los estudiantes, elementos que estuvieron presentes en las matrices. De esta forma, se utilizó la estructura de un mapa conceptual, donde se buscó mostrar las relaciones de cada uno de los conceptos a partir de las Tónicas de los cuentos, que son las siguientes:

CIUDAD y CAMPO, en los cuentos “Primer día feliz” y “Un día en el campo”.

SELVA, en el cuento “La vida salvaje”.

RUTINA DE UN ESTUDIANTE, en el cuento “Camino hacia el colegio”.

CAPERUCITA RUIDOSA, en el cuento del mismo nombre. Aquí se determina la utilización del nombre del cuento como Tónica, porque el personaje resulta, más allá del espacio de la casa o el bosque, fundamental en el desarrollo de la historia.

Para realizar el análisis comparativo entre la teoría del *Paisaje Sonoro* y la de la Semiótica, en los entornos denominados Tónicas, de los Cuentos Sonoros creados por los estudiantes del grado 9B (*participantes*), se realizó el esquema que se muestra en la Figura 54. Más adelante, cada uno de los cinco cuentos será analizado bajo este mismo esquema.

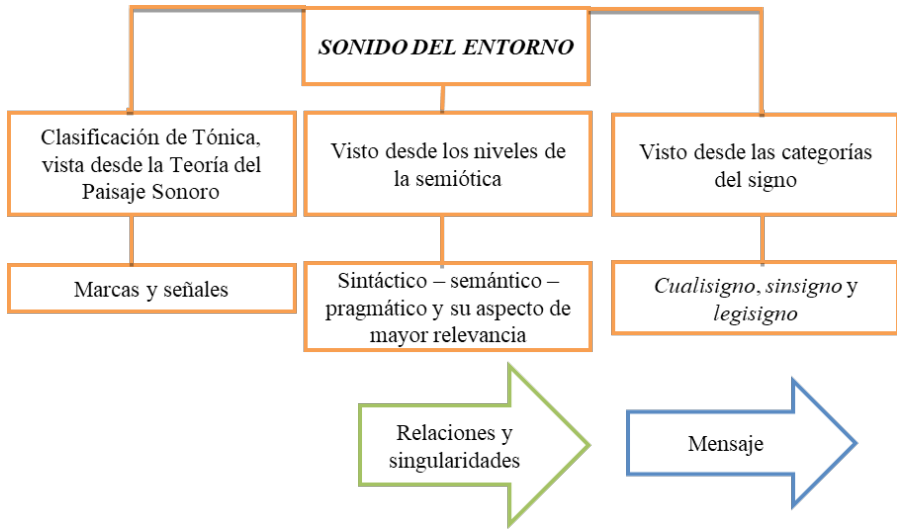


Figura 54. Esquema conceptual para el análisis comparativo de las Teorías Paisaje Sonoro y Semiótica.

a. Los sonidos del campo

La Tónica del *Paisaje Sonoro* está mayormente descrita en el campo semántico y *sinsigno*, en el que se conserva similitud como se realiza en la teoría del *Paisaje Sonoro*, la relación de trasfondo se mantiene con las demás categorías y niveles de la semiótica. El mensaje del cuento, indicado con líneas azules, resulta ser claramente que los estudiantes muestran su preferencia por el entorno sonoro del campo.

Cada uno de los elementos, marcas y señales, son considerados potencialmente signos, conociendo que el valor de signo lo da el interpretante. Es a partir de la Tónica del sonido que se conoce el contexto y a su vez se distingue lo que los estudiantes entienden de su entorno y quieren significar de él. Este significado es producto de lo que se ha enseñado desde la escuela, ya que el concepto está, de cierta forma, supeditado al concepto de medio ambiente, ambiente saludable, libre de contaminación y relacionado directamente con la naturaleza (Marín, 2012). La Figura 55 muestra el análisis anteriormente realizado.

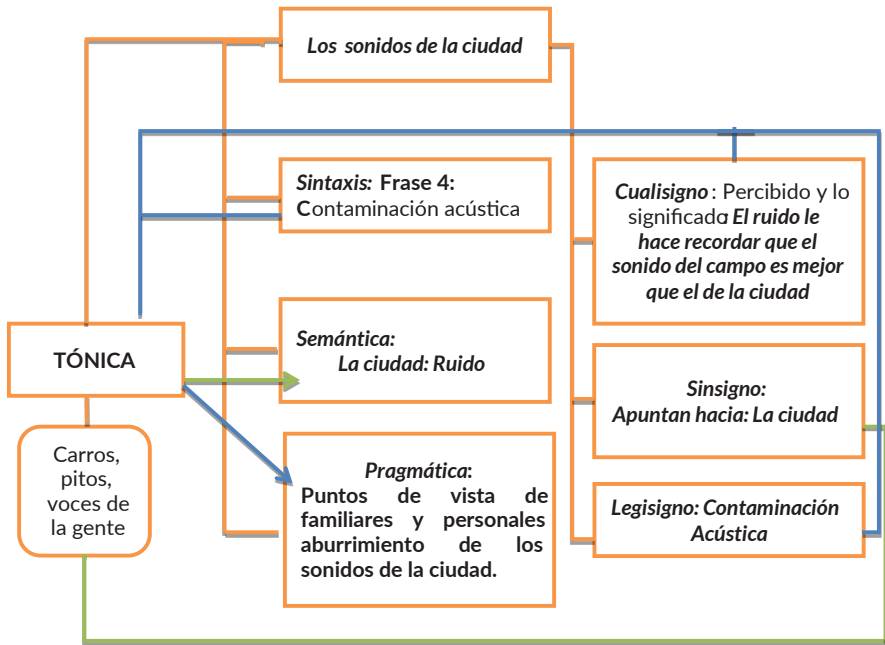


Figura 56. Esquema conceptual para los sonidos de la ciudad.

c. Los sonidos de la selva

Más que un significado presente en este cuento, su relación directa se puede explicar a partir de la creatividad de los estudiantes, quienes, apartándose de su contexto, representan situaciones de un medio selvático. Haciendo uso de sus conocimientos del área de ciencias naturales, los *participantes* relacionan lo que sería la selva y la vida diaria de los animales, estableciendo diálogos en los que se denotan los roles de cada uno de los personajes. La Tónica del *Paisaje Sonoro* está directamente relacionada con los niveles semióticos. Su interpretación se extrae de su forma narrativa explícita. Dentro de los aspectos sobresalientes está la alusión a la cadena alimenticia, lo que hace que el *legisigno* sea claramente entendido dentro del cuerpo del cuento por sus características generales, que se asemejan a otros diseños u otros ciclos propios del ambiente natural (Houser & Kloeser, 2012). El siguiente esquema (Figura 57) explica el análisis que se plantea aquí para el caso de los sonidos de la selva.

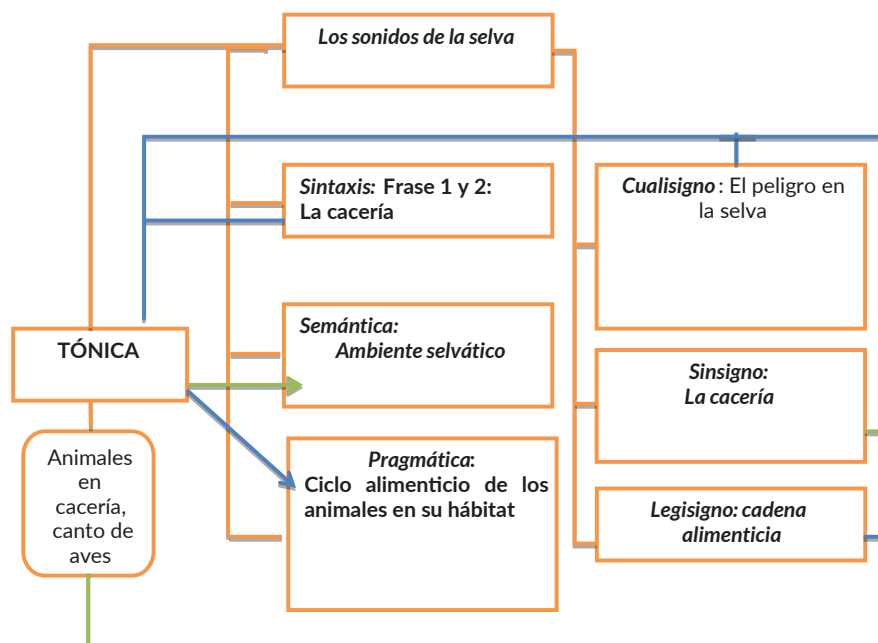


Figura 57. Esquema conceptual de los sonidos de la selva.

d. Sonidos rutinarios de un estudiante en casa

Este cuento, en similitud con el anterior, muestra que la Tónica del *Paisaje Sonoro* está claramente visualizada en cada uno de los aspectos de la semiótica. Se trata de una rutina diaria en la que los estudiantes utilizan directamente el signo sonoro que describe y compone la Tónica. Cada una de sus fuentes sonoras depende de la actividad rutinaria del personaje, de esta manera no se evidencia un *legisigno* o construcción significativa de un término, o alusión a un término que refiera a científicidad o profundidad (Marafioti, 2005; Houser & Kloeser, 2012). La Figura 58., esquematiza el presente análisis.

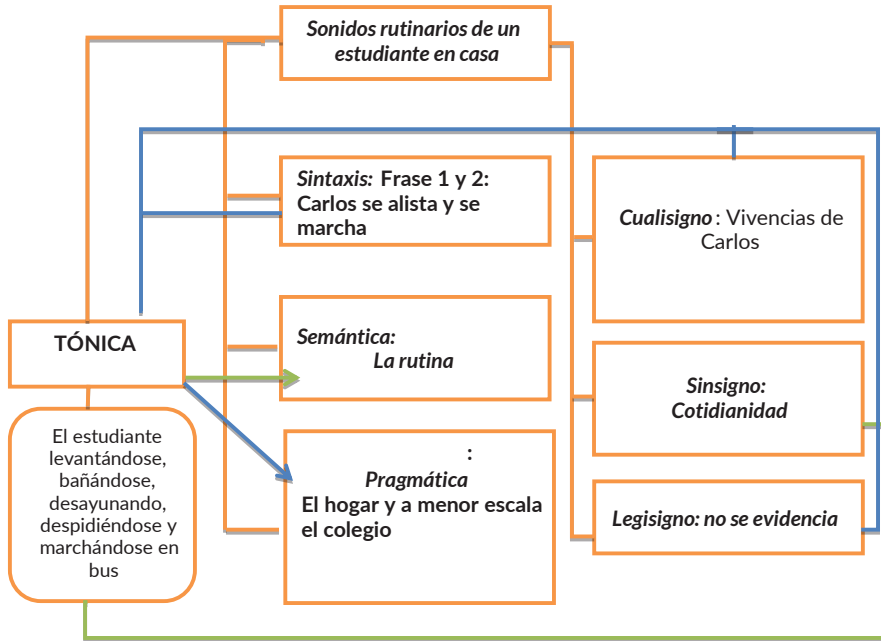


Figura 58. Esquema conceptual de los sonidos rutinarios de un estudiante en casa.

e. Caperucita ruidosa en el bosque

El signo que se evidencia dentro de los planos semióticos representa una contaminación acústica, relacionada con la descontextualización, la actividad favorita del personaje, cantar. Esta descontextualización no solo se refiere a que el personaje canta en su casa o en el bosque, está relacionada con el infortunio de su voz y como no lo hace bien resulta molesto para su entorno. Esta molestia no solo es producida por los altos volúmenes sonoros (contaminación acústica), sino por las características del sonido que emite la fuente sonora (Miyara, 2001). En este caso, la Tónica del *Paisaje Sonoro* es el personaje no el entorno. Es decir que en este cuento el personaje tiene mayor relevancia, en tanto que el sentido del cuento se desarrolla porque el personaje, en términos del *Paisaje Sonoro*, es la fuente principal del sonido dentro de la historia. La Figura 59., muestra el origen de este análisis, mientras que la Figura 60 representa los puntos de encuentro entre los cinco Cuentos Sonoros analizados.

Música y sociedad. Reflexión en torno del Paisaje Sonoro y la semiótica del sonido, a partir de una experiencia pedagógico-musical

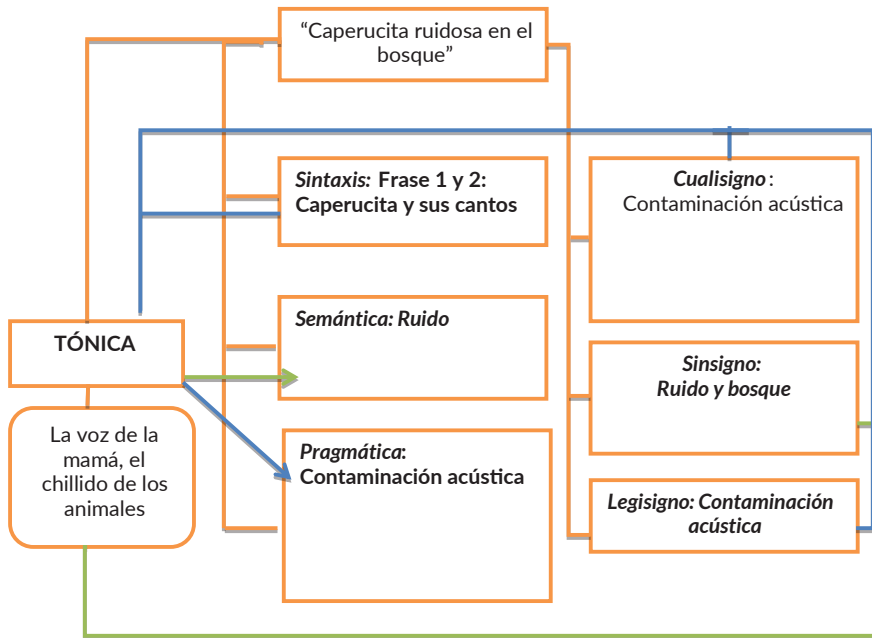


Figura 59. Caperucita ruidosa en el bosque.

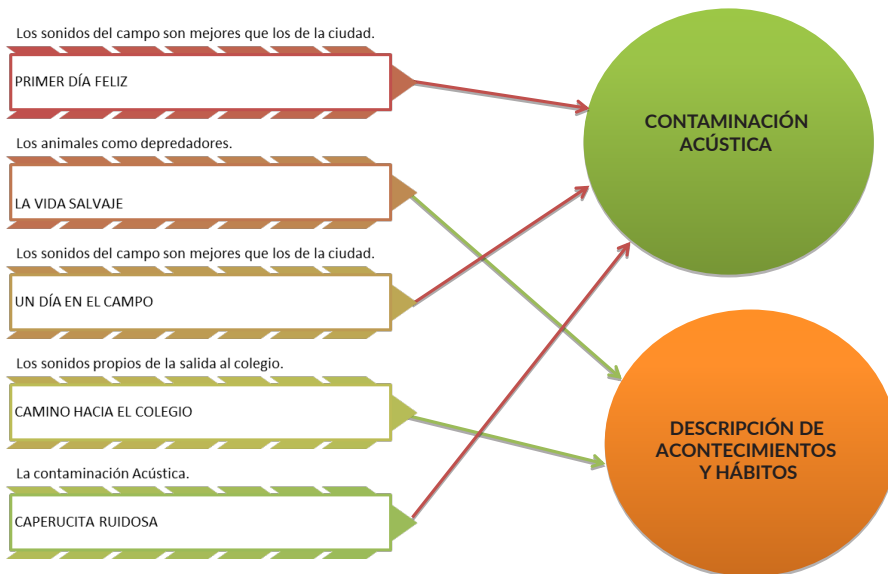


Figura 60. Puntos de encuentro entre los cinco Cuentos Sonoros.

CAPÍTULO 6.

Discusión y conclusiones

Discusión

El presente capítulo hace referencia a los principales aspectos considerados dentro del apartado metodológico de esta investigación. Entonces, en primer lugar, se presentarán las discusiones referentes a: mapa sonoro, aplicación del cuestionario y aplicación de las matrices de *Paisaje Sonoro* y de semiótica del sonido. Seguidamente, se expondrán las conclusiones generales, producto del análisis de los resultados.

El conocimiento y entendimiento de un “entorno”, está determinado por factores sociales y familiares que permiten a los seres humanos llegar a sentirse parte de dicho entorno, y otorgarle significado a los aspectos sonoros que hacen parte de su cultura. Estos significados son producto de las relaciones interpersonales, sin desconocer que el entorno sonoro contiene en sí un diálogo significativo circunstancial. Del afloramiento o traducción de este diálogo sonoro se encargan los sujetos, cuyas formas de vida se encuentran manifiestas e impregnadas por las circunstancias que rodean el sonido propio de un lugar, a lo cual se le denomina *Paisaje Sonoro*.

El *Paisaje Sonoro* está determinado por dos aspectos relevantes, uno dedicado a la importancia de la administración sonora y el

otro al sonido, asumido como un concepto artístico, básico para la realización de composiciones (Truax, 2006). Estas dos líneas conceptuales han sido exploradas en el aula de clase de Murray Schafer, lugar de donde surge toda la producción teórica y pedagógica-musical de este compositor canadiense. A partir del diagnóstico realizado en la Institución Educativa Rural del Sur, se encontraron similitudes con los planteamientos de Schafer, por lo cual se determinó que era pertinente realizar el estudio para comprender a fondo la teoría del *Paisaje Sonoro*, aplicada como estrategia pedagógica de aula.

Entendiendo que no hay mejores descriptores de su propio entorno que aquellos que cohabitan en él, porque conocen con detalle qué hay permanentemente y qué no es común dentro de dicho entorno, los estudiantes de esta institución educativa se vieron directamente involucrados en las variadas actividades realizadas para la recolección de la información. De esta forma, la consideración del propio entorno sonoro, por parte de los estudiantes, fue, de algún modo, una actividad introductoria para detenerse y ver en detalle cada una de las formas en las que existen y se relacionan los sonidos, además de las maneras en que, individual o colectivamente, se perciben.

La percepción juega un papel importante, en tanto la pregnancia ayuda a dar un buen orden referente a los sonidos que en términos estéticos son preferidos por los estudiantes y los que no tanto, según los comentarios de Leone (2011). En definitiva, la forma en que es percibido el contexto depende de la disposición interna (cognitiva y emocional) que tenga el sujeto para recrear y (posiblemente) reproducir lo que observa, y argumentar su juicio estético al respecto del fenómeno sonoro percibido.

Así como existen mapas geográficos (georeferenciación), en el ámbito sonoro existen mapas sonoros marcados por un espacio que, según la teoría del *Paisaje Sonoro*, es denominado la Tónica Sonora, refiriéndose a aquel lugar que está determinado por unos sonidos particulares. En este caso, la gran Tónica era el ambiente escolar, seguido por las marcas y señales, que serían los sonidos

que caracterizan la institución educativa y el objeto que los produce. Los resultados posibilitaron que claramente se conociera cuáles eran las marcas y cuales las señales de este entorno educativo. Las señales y marcas estuvieron relacionadas con la actividad del personal académico y también con otros sujetos cuyas viviendas eran cercanas a la Institución Educativa.



Figura 60. Opinión de los docentes acerca de la percepción de los alumnos de 9B.

En el capítulo de “Resultados” no se consideraron las respuestas de las entrevistas realizadas a los docentes de Lengua Castellana, Artística y Director de grado 9B, sin embargo, aquí se tienen en cuenta, porque es a partir de los conceptos emitidos por estos docentes que se direcciona parte del trabajo de aula realizado con los *participantes* de la investigación. Es así como se preguntó a estos docentes por sus apreciaciones al respecto de la percepción de los estudiantes sobre su entorno sonoro, y se llegó a las conclusiones resumidas en la anterior Figura 60. Dicha Figura permite entrever que la percepción está directamente relacionada con las formas en las que los jóvenes interactúan con el medio. Entonces, se encontraron tres opiniones distintas, la primera se refiere a la indisciplina provocada por el uso de los medios tecnológicos; la segunda se relaciona con la utilización de medios tecnológicos, la individualización y distanciamiento que provoca, pero que no necesariamente se refiere a indisciplina; y la tercera es una visión cercana al proceso educativo en el aula de clase y las

estrategias pedagógicas requeridas para lograr captar la atención de los estudiantes.

La utilización de los medios tecnológicos en las Instituciones Educativas se ha vuelto una situación recurrente, y más que representar para los docentes una ventaja ha resultado una dificultad, en la medida en la que el docente no utiliza dichos medios en favor de su clase, sino que estos medios tecnológicos se constituyen en un elemento que incomoda. Por tal motivo, se hace necesario potenciar el uso de las TIC por parte de los docentes y su involucramiento en las actividades de clase, para no concebir su uso como un infortunio sino como una ventaja para el trabajo pedagógico (López, 2010), favoreciendo la innovación en las metodologías de clase, en concordancia con Cuban (2001). Respecto a la utilización de medios tecnológicos en la Institución Educativa Rural del Sur, los jóvenes, en su gran mayoría, los utilizan indiscriminadamente.

La utilización de aparatos electrónicos no es ajena a los jóvenes, y personas en general, de las áreas rurales, y se podría afirmar que todos los estudiantes, especialmente de la IERS, tienen interés en utilizar dichos elementos. Resulta interesante observar que, de los alumnos de esta institución educativa, un 51 % dijo solo utilizar estos aparatos en horas de descanso, frente a un 22,8% que manifestó utilizarlos en momentos de clase y descanso, lo cual concuerda con la respuesta de uno de los docentes entrevistados, quien hace énfasis en la necesidad de procurar que estos medios tecnológicos sean incluidos con una mayor frecuencia en las aulas. De igual forma, otro de los docentes dijo que los maestros deberían aprovechar estos elementos para utilizarlos en beneficio de sus actividades académicas, tal y como lo sugieren Alonso, Álvarez y Gallego (2012).

La mayor parte del estudiantado encuestado pertenece al área rural (76,3%), razón por la cual se considera que los resultados de la investigación tienen un alto grado de pertinencia en lo que se refiere a percepción, ya que la mayoría del alumnado pudo dar su opinión y establecer su criterio al respecto de los sonidos del entorno, partiendo de su propia vivencia y convivencia con su medio.

En relación con el género, un 51,3% de la población estudiantil de Básica Secundaria y Media de la Institución Educativa Rural del Sur, de la ciudad de Tunja, es de género masculino. A pesar de las diferentes perceptivas de hombres y mujeres, referentes a la afectación emocional en casos específicos para cada género, como también lo han indagado Carrión, Córdoba y Gimeno (2003), no se evidencia un número que supere una categoría de otra, lo cual sugiere otra mirada para el análisis del cuestionario.

A partir de los resultados, se pudo establecer que a los estudiantes de la IERS les resultó fácil describir el entorno sonoro de su institución, ya que se trataba de un entorno que les era familiar. Esta ventaja se pudo asociar a un término utilizado por Murray Schafer (2001), relacionado con el entorno sonoro acostumbrado (tónica o sonido fundamental), o sea, la percepción auditiva acostumbrada que no detalla de manera fidedigna todos los aspectos referentes a la escucha. Es así como se evidencia, en esta investigación, que los estudiantes de Básica Secundaria y Media de la IERS tienen una muy buena atención y percepción, respecto a los sonidos de su institución.

Las preguntas relacionadas con la experiencia musical que tenían los estudiantes que diligenciaron el cuestionario estuvieron antecedidas por otras dos preguntas, relacionadas con la definición de silencio y de ruido, encontrando que un 36,8% de los encuestados relacionaron “silencio” con un acto de obediencia frente a una orden. Ninguna de las respuestas estuvo relacionada con la definición de “silencio” en música. Respecto a la definición de “ruido”, un 40,4% de los estudiantes manifestó que era desorden e indisciplina. En esta segunda definición se refirieron a la música de manera leve, específicamente cuando dijeron “escuchar música en volúmenes bajos”.

La relación porcentual entre disciplina/indisciplina y orden/desorden es directa, esto explica que los estudiantes tienen un aprendizaje sobre su sonido basado en lo que en sus aulas les es imbuido. Muchos de los factores que rodean este aprendizaje tienen que ver con un “saber sabio” (Feeney, Cols, Basabe & Camilloni,

2008), a saber, un conocimiento concreto, que los docentes no enseñan explícitamente, sino que emerge a partir de la realización de las actividades escolares cotidianas, confiriéndole a cada uno de estos términos un significado concreto. Respecto al término “silencio”, es importante destacar el lugar de relevancia que este ocupa a la hora de querer sustraer del ámbito sonoro sus significados, en vez de pensar que es un momento de abstinencia en la comunicación es un momento importante en el que conectan las relaciones sonoras de las que el individuo es partícipe, tal y como también lo comenta Miller (1986). En su significado auténtico, en términos de comunicación, debería pronunciarse el “silencio” como una de las posibilidades en las que los seres humanos recobran sensibilidad en su escucha, porque en medio del silencio se puede “afinar” o sensibilizar el oído, a diferencia de cuando hay ruido, donde la magnitud y cantidad de sonidos “desordenados” no permiten una estabilidad auditiva óptima para que el oído se entrene o eduque para escuchar.

La mayoría de los estudiantes de Básica Secundaria y Media de la IERS aseguran no haber recibido formación musical, situación que deja entrever que el sistema educativo no ha comprendido que la educación musical es fundamental, en tanto que el estudiante educa su percepción, desarrolla su creatividad y sensibilidad, y, entre otras cosas, le capacita para tener una apreciación activa e inteligente de la música (Hemsey de Gainza, 2002), aprovechable en el desempeño personal en las otras áreas de que se compone el currículo escolar.

Solamente el 18,2% de estos estudiantes afirmaron haber tomado clases de música alguna vez. A pesar de que la primera formación (incluyendo la musical) está a cargo de los padres, la escuela juega un papel importante en la continuación o fortalecimiento de dichas actividades de aprestamiento, proceso mediante el cual se brinda un espacio de intercambio socio-cultural (Hemsey de Gainza, 2002). Hay que considerar que, tal y como lo argumenta Akoschky (2014), el aprestamiento musical ofrece a los niños una mayor sensibilidad hacia las artes, hacia la percepción atenta, y a una mayor y mejor concentración en las actividades académicas y

de la vida diaria. Existen estudios científicos que han comprobado que la práctica musical permite que los niños y niñas tengan mayores habilidades de tipo matemático y también una mayor coordinación corporal.

Como bien se expuso en el apartado de planteamiento metodológico, en relación con los datos sociodemográficos de los encuestados, un 76,3% del estudiantado de Básica Secundaria y Media de la IERS habita en el área rural y un 23,7% en el área urbana. Estos datos (población urbana) coinciden con el porcentaje de estudiantes que manifiesta haber recibido formación musical, aunque no se sugiere que necesariamente tenga que ver con los mismos encuestados, pero estos resultados permiten deducir que la educación musical ha tenido poco impacto en la población rural del Departamento de Boyacá, en coincidencia con los hallazgos de Buitrago (2012), y que este tipo de formación se ha delegado a ciertas entidades (Fundaciones) y no se asume por la institución educativa directamente.

No se puede negar que dentro de las actividades académico-culturales de la IERS se incluyen la danza, el teatro y la música, como en su momento lo afirmaron algunos estudiantes (11,3%). No se trata de una formación permanente, sino de acciones aisladas, promovidas por algún docente o por los mismos estudiantes con algún motivo o fecha especial. Estas acciones no merecen una evaluación peyorativa, por el contrario, se exalta la labor e iniciativa de los maestros, que aun cuando no tengan la formación idónea en el área artística, reconocen la importancia de realizar actividades relacionadas con la música (y áreas artísticas en general) en procura de la formación integral de sus estudiantes.

De manera general, los resultados de los análisis muestran claramente que la presente investigación abordó una población con bajos niveles de formación musical, aspecto que resulta relevante a la hora de considerar su percepción auditiva, las posibles cualificaciones sonoras que resultan de los demás aspectos vistos en el cuestionario implementado y las características de los cuentos sonoros realizados por los estudiantes del grado 9B.

Por otro lado, cuando se preguntó a los estudiantes de la IERS por el cantante o grupo musical favorito, se encontró que las respuestas no tenían una tendencia específica (más allá de considerar grupos musicales de carácter comercial), claro está que el Reggaetón ocupa el primer lugar con un 32,8%, seguido por el Rock con un 28,5%. En el análisis de los resultados se decidió separar el Reggaetón de la Champeta, respetando las diferencias que son expuestas por sus precursores, referentes a sus orígenes y repercusiones de tipo cultural y étnico (Miranda, 2012), aunque se reconoce que no corresponde a esta investigación ahondar en dicho tema.

El lugar y el tiempo (época) vivido marcan de manera profunda las formas de significación de lo percibido, en el sentido estricto de lo auditivo (Vásquez, 2004). Dichas circunstancias determinaron la forma en cómo los estudiantes (población y participantes) llegaron a interactuar con su medio y la manera en que, mediante el arte, lograron expresar su concepción del mundo sonoro que les rodeaba. Por otra parte, el factor monetario, el poder adquisitivo de bienes y servicios, el acceso a la educación y diversas clases de diversión o entretenimiento generaron una manera específica de juzgar, en este caso específico, las manifestaciones artísticas. Estas concepciones y relaciones son las que permiten la construir estructuras mentales en los individuos, las cuales se vuelven “tendencia”, por su capacidad de alcance a las culturas menos afortunadas, que a su vez, al no contar con una estabilidad centrada en el valor de su propia cultura, caducan frente a las nuevas formas de entender el arte. Esta situación no es considerada como una desventaja sino más bien como la dinámica de movimiento y traspaso cultural, y de tipo estético, que trasciende aún más allá de lo bueno y lo malo, constituyéndose en un fenómeno que es denominado “la moda”, que al ser fortalecida por los medios de comunicación se vuelve “tendencia”. Es precisamente en este aspecto en el que los jóvenes entran en conflicto, pues al estar entrando en la adolescencia quieren fortalecer su independencia, pero a la vez el deseo de pertenecer a un círculo social en el que necesitan ser aceptados y queridos, convirtiéndoles la situación en una ambigüedad (Hopenhayn, 2007).

La principal fuente sonora de la IERS se ubica en los seres humanos, seguida por los aparatos electrónicos. Además, son los sonidos de los seres humanos los que representan menor agrado para los estudiantes. Uno de los aspectos que se resaltó en el estudio del *Paisaje Sonoro* de esta institución educativa fue precisamente el relacionado con la inadecuada administración que tienen los individuos de los sonidos de su entorno. Los jóvenes dijeron que les desagradaban los gritos y el uso, con un alto volumen de sonido, de vocabulario inadecuado.

Por otra parte, el uso de aparatos electrónicos ocupa un lugar relevante, tal vez porque las áreas rurales, hoy en día, han accedido a las TIC haciendo que exista una creciente utilización de medios tecnológicos en estas comunidades, por tanto los jóvenes no están desconectados de las cuestiones de tipo comercial, no solo refiriéndose al ámbito de la música, sino de toda clase de industria, porque los medios de comunicación los han convertido en “ciudadanos del mundo” a pesar de su aparente lejanía (Vázquez, 2004). En este sentido, pueden presentarse dos formas de influencia de los medios tecnológicos, por un lado, está el uso y por otro el acceso al conocimiento de otras culturas, similares o diferentes a la propia.

En relación con los cuentos creados por los estudiantes del grado 9B existe un acercamiento al término calma y entorno sonoro saludable, y a los sonidos de la naturaleza. Estos sonidos del ambiente natural también están muy asociados al silencio (Miller, 1993), considerado el momento oportuno para realizar una audición más atenta a lo que suena alrededor. Al hacer la asociación entre las respuestas de los encuestados, en relación con el significado de “silencio”, se encuentra que los jóvenes relacionan “silencio” con “naturaleza”, de forma evidente, y de forma menos evidente con “no comunicación”, lo cual puede observarse claramente en los Cuentos Sonoros realizados por los participantes, principalmente en los que se intitulan “Un día en el campo”, “Primer día feliz” y “Caperucita ruidosa”.

Por otra parte, los sonidos mecánicos están relacionados con el progreso industrial que ha tenido la sociedad, pero, a su vez, estos jóvenes los asocian con contaminación acústica, a saber, que expresan su comprensión sonora lanzando una fuerte crítica contra uno de los efectos de la industrialización, magnificando de cierto modo lo que aún sigue prevaleciendo por gusto propio en su entorno sonoro natural, que es, según los jóvenes, “la tranquilidad”. En las respuestas del cuestionario los estudiantes asignaron el calificativo de “sonidos agradables” a los producidos por los aparatos electrónicos, que en ningún momento fueron asociados con “tranquilidad”.

El elemento que jugó un papel importante en la constitución de cada uno de los Cuentos Sonoros fue el texto, al no existir unas bases musicales sólidas que permitieran abordar la composición musical, por esta razón se limitó el trabajo a la composición sonora del texto, partiendo de la consideración que el texto es lenguaje y el sonido también es lenguaje. El texto en las obras musicales cumple un papel fundamental, por la inminente direccionalidad que le imprime sentido a la música, así que estas composiciones no se sintieron lejanas a lo propuesto en la investigación, porque como lo afirma Langer (citado en Talens, 1983, p.97) “la música absorbe el sentido de las palabras”, y la información del *Paisaje Sonoro* habla de las circunstancias sociales de lo que está ocurriendo alrededor de un lugar en específico (Schafer, 2001). Asimismo, mediante las representaciones sonoras se logra divisar elementos que constituyen el fenómeno sonoro “como elemento diferenciador en un plano semántico” (Talens. 1983, p.97).

Resulta difícil separar por un momento la composición sonora de la narrativa, por la disposición que fue asignada a estos dos elementos (sonidos y textos) dentro de los cuentos sonoros. La intencionalidad no se ha separado de lo concebido como *Paisaje Sonoro* en la teoría de Murray Schafer. En la etapa inicial de las percepciones de los jóvenes frente al sonido que rodea su medio, resulta aún difícil pensar en dirigir la realización de un cuento que se separe más de la narración y que se centre especialmente en los sonidos, ya que como lo muestran cada uno de los cuentos, el

seguimiento del guion sonoro está, absoluta y coherentemente, dependiendo de los elementos escritos.

Conclusiones generales

La percepción de los estudiantes es quizá el aspecto de mayor relevancia en el ámbito escolar. En el caso de este estudio, la percepción no solo se refiere al análisis y audición en la clase de música, sino a la atención en cada una en las actividades escolares de las diferentes asignaturas que componen el currículo.

El primero de los objetivos del estudio buscaba realizar la caracterización del entorno sonoro de la Institución Educativa Rural del Sur, atendiendo a las señales sonoras, las marcas y las tónicas del ambiente sonoro, partiendo del hecho que los estudiantes, a la hora de realizar un determinado ejercicio de escucha, recuerdan con mayor facilidad aquello que es evidentemente audible. De esta forma, los estudiantes del grado 9B participaron en la construcción del mapa sonoro de la IERS, describiendo, a partir del conocimiento de su institución educativa, cuáles eran los sonidos que caracterizaban su colegio y los alrededores del mismo, lo cual ayudó a los investigadores a determinar la Tónica, Marcas, Señales y Fuentes, para al final construir el mapa sonoro de la IERS (ver Figura 16., en el Capítulo 5 “Resultados”). Dentro de esta clasificación se determinaron mayormente aquellos sonidos relacionados con actividades deportivas, voces, la utilización de los útiles escolares, pero también aquellas propias del ambiente natural que los rodea como el sonido de los animales y las labores de los campesinos que cohabitan en la zona.

Respecto a la experiencia musical del alumnado de Básica Secundaria y Media (grados 6º a 11º) de la IERS, relacionada con el segundo objetivo de esta investigación, la gran mayoría de estos estudiantes no ha tenido acceso a formación musical, ya que las clases de educación artística se orientan específicamente hacia dibujo técnico y manualidades, porque la institución no cuenta con un profesor de música. Se considera que, a raíz de la

falta de instrucción musical, desde temprana edad, los niños y jóvenes detienen sus posibilidades para desarrollar aspectos de concentración, habilidades matemáticas y de lenguaje, entre otras (Castillo, 2005).

Una de las coincidencias encontradas entre los hallazgos del cuestionario y los análisis de la aplicación de las matrices está en la consideración de la naturaleza como “tranquilidad y paz” y lo mecánico con la caracterización de sonidos desagradables y contaminación acústica. Aunque además se observa que los estudiantes entienden claramente que no solo existe contaminación acústica a partir de los vehículos automotores, sino también en la falta de conciencia de las personas que no hacen buen uso de sus posibilidades sonoras, al hablar fuerte o gritar. Dichas conclusiones responden, de cierto modo, a que existe una conciencia perceptiva entre lo que es y no es contaminación acústica.

Ahora bien, los gustos musicales de estos estudiantes dejan entrever que el área rural hace mucho tiempo dejó de estar ajena a las tendencias musicales del presente siglo, debido a la expansión de los medios tecnológicos y de comunicación, que hacen parte de la cotidianidad de los jóvenes y que además son parte activa dentro de las actividades de clase y a veces se convierten en focos que disipan la atención de los estudiantes, razón por la cual deben ser considerados por los docentes más bien como una herramienta didáctica que facilite la socialización de los contenidos temáticos y saberes a los cuales los alumnos puedan tener acceso (Castillo, Sosa, Rapallini, Blanc & Lepratte, 2013).

En cuanto al tercer objetivo planteado en esta investigación, relacionado con el grado de apropiación de los elementos sonoros y del entorno sonoro institucional por parte de los estudiantes del grado 9B, visibilizado en la creación de Cuentos Sonoros, en cuatro oportunidades se hizo mención al campo abierto, el campo y la selva, y en otro hicieron mención al colegio y su rutina diaria, donde la apropiación de los sonidos estuvo marcada por la exaltación de lo bello que puede resultar vivir en un ambiente natural saludable (así consideraban el campo estos estudiantes). Los participantes

asumieron un valor intangible para la naturaleza y los sonidos de los animales, evidenciando esta valoración en los Cuentos Sonoros que realizaron, considerando que los seres humanos que viven en la ciudad necesitan ir al campo para recrearse y alimentarse, en términos sonoros, tal y como lo advertía Schafer (1975), cuando hablaba de la tarea de aprender a escuchar los sonidos del entorno como una hermosa pieza sonora o musical.

Respecto a las características de los signos presentes en los Cuentos Sonoros creados por los estudiantes del curso 9B, considerando los puntos de encuentro entre la teoría del *Paisaje Sonoro* y la Semiótica (último objetivo de este estudio), el *Paisaje Sonoro* se vio más como código que como signo, es decir que a partir de los denominados sistemas de comunicación extralingüísticos y de las formas de definición existentes para los términos signo, símbolo y código, el *Paisaje Sonoro* estuvo mayormente relacionado con el código, debido a que un signo es una representación de un objeto, un fenómeno o una acción material, como también podría ser una señal, según el DRAE (Diccionario de la Real Academia Española). En este caso específico, resultó relevante considerar el *Paisaje Sonoro* no como un único signo, sino como varios signos que llevan un mensaje no verbal, denominado código extralingüístico, frente a lo cual Niño (1985, p.24) dice que "...su característica básica es la autonomía funcional con respecto al lenguaje", y surge de ámbitos socio-culturales, como señales de advertencia a sonidos como campanas, sirenas, tambores, toques, etc.

Según las condiciones escolares comunicativas, resultó pertinente clasificar el entorno sonoro de la IERS, como un código de contenido social y estético. Respecto al código social se evidenció las condiciones subjetivas y objetivas de los estudiantes, teniendo como resultado la relación con algunas situaciones sociales concernientes a la percepción del ambiente, lo cual contribuyó a la configuración de ciertas ideas de contaminación acústica. En el caso de los códigos estéticos, estos representaron de forma creativa la realidad desde una instancia subjetiva, en la que los sentimientos, y modos de percibir y experimentar permitieron la representación creativa mediante signos acústicos tales como tim-

bre, intensidad, silencios, etc. Cabe mencionar que los procesos de significación estuvieron determinados por factores lingüísticos, que son: la semántica, responsable de dar significado a los signos presentes en los códigos; la sintaxis, que se ocupó de la organización de los elementos dentro del código sonoro; y la pragmática que se encargó de estudiar los signos y la forma en la que se interactúa con ellos en términos de tiempo y espacio. Entonces, en cuanto a la semántica los cinco Cuentos Sonoros estuvieron determinados por la caracterización de situaciones que permitieron hallar el significado de cada uno de los ambientes descritos. De igual manera, en cuanto a la sintaxis, fue determinante la narración de un suceso, lo cual permitió la división de sus secciones, los sonidos hicieron un fiel acompañamiento a cada sección por lo que auditivamente se percibió una mayor claridad en cada una de las partes del cuento. Por último, en relación con la pragmática, estos cinco cuentos llevan en su contenido el papel tan importante que juega el hombre en sociedad al relacionar en este caso el medio ambiente y la proporcionalidad directa existente entre progreso (industria y maquinaria) y contaminación acústica, conceptos que en lo corrido de la historia han encontrado su evidencia.

La globalización es un aspecto que inevitablemente se debe tratar, por su inminente despliegue en todos los ámbitos de la sociedad, en todas las maneras posibles de productividad, por las formas de interculturalidad que se han forjado a partir de los procesos tecnológicos emergentes. La cobertura fulminante de las diferentes latitudes, formas distintas de percibir, de relacionarse, de sentirse parte de, sumado a un conjunto de situaciones que agudizan las maneras de administración sobre sí mismos, el entorno y el efecto de lo global sobre el entorno, es decir, la globalización que comienza a hacer parte de lo local y lo local de lo global (Pérez, 2002). Se ha podido ver que las valoraciones de estos jóvenes, relacionadas con el entorno rural, han sido de carácter positivo, tendiendo su conceptualización hacia lo “pacífico y tranquilo”, frente a lo cual se puede concluir que estos estudiantes valoran las potencialidades de su entorno en procura de su bienestar.

Desde un punto de vista crítico y proyectivo, se plantean a continuación algunas consideraciones, también concluyentes de este estudio. En un primer momento podría potencializarse la investigación con una ampliación en un ámbito urbano, con el fin de analizar los puntos de encuentro en cada una de las categorías consideradas y conseguir una visión de mayor amplitud para la temática aquí discutida. Es relevante saber qué tan distantes o cercanos pueden resultar los puntos de vista de los adolescentes que estudian en la ciudad en comparación con los estudiantes en el área rural y si hay una real distancia de percepciones o es un sofisma. A su vez podría llegar a divisarse aspectos tales como la formación musical, para determinar las habilidades de tipo perceptivo y creativo de cada uno de los grupos. Por otro lado, se puede considerar la idea que los estudiantes de Básica Secundaria y Media tienen de la industrialización, en términos de contaminación acústica, y si su impacto resulta positivo y negativo para las comunidades estudiadas.

En el caso específico del cuestionario, se podría pensar en un proyecto exclusivamente dirigido hacia recabar información relacionada con la percepción que los estudiantes tienen acerca del significado de “silencio” y de “ruido”, porque a partir de estos dos conceptos se podrían definir aspectos importantes que corresponden al *Paisaje Sonoro* y el impacto que tienen en la configuración de su entorno sociocultural.

Respecto a la realización de los Cuentos Sonoros, puede pensarse eventualmente en su musicalización, tomando como base fragmentos musicales elegidos por los mismos estudiantes, con los cuales puedan magnificar cada una de las escenas mediante su música, o la música que resulte, según el criterio consolidado a partir de un previo proceso formativo musical. Mediante esta práctica se podría también evaluar las experiencias musicales de cada estudiante, analizando la manera en la que asocia música con emotividad y acción, creando una especie de “música concreta” que sirviera para recrear ciertos episodios de la narración y que además los acercara, de una manera más directa, a la utilización de medios tecnológicos para la ambientación sonora de los cuen-

tos, y más aún pensar en cortometrajes, en los que los jóvenes pueden comenzar a incursionar, de una manera más prolífica, en el uso de diferentes herramientas tecnológicas. De igual forma, podrían llegar a modificarse las matrices implementadas, tanto la de *Paisaje Sonoro* como la de Semiótica, con el fin de establecer un instrumento que sirva como herramienta estándar para otras investigaciones que refieran al tema tratado en el presente trabajo.

Este proyecto mostró su importancia en tanto que se cuestionó sobre las percepciones auditivas de una comunidad académica a partir de dos saberes suministrados por los análisis de la Semiótica y el *Paisaje Sonoro*, que sin lugar a dudas ayudaron a constituir un concepto que identifica a esa comunidad educativa, asociando la vida en el campo con la paz o tranquilidad, y que además permitió originar otros proyectos de investigación, con la ampliación de ciertos elementos para seguir explorando, desde la misma comunidad educativa, su configuración cultural y sonora para llegar a transformarla significativamente desde la reflexión y autocrítica.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, M. (2009). *Aprender a escuchar. Análisis auditivo de la música*. Buenos Aires, Argentina: Melos S.A.
- Aguirre, S. (2002). Demarcación de la psicología cultural. *Revista Mal- Estar e Subjetividade, Fortaleza*, 2(1), 92-117.
- Akoschky, J. (2014). El lenguaje musical en la primera infancia. En P. Sarlé, E. Ivaldi, L. Hernández. (Eds), *Arte, educación y primera infancia*. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura - OEI.
- Albán, A. (2009). La música del despecho: ¿el sentimentalismo de lo popular? *Calle14: Revista de investigación en el campo del arte*, 3(3).
- Alba, W., Rigual, L., Matos, D., & Almeida, A. (2011). La contaminación acústica vista desde la Escuela Secundaria Básica. *Revista de Didáctica Ambiental*, 1(9), 1-9.
- Alonso, C., Álvarez, M., & Gallego, D. (2012). *Desarrollo de comunidades rurales con TIC*. Recuperado de: http://www.edutic.ua.es/wp-content/uploads/2012/06/La-practica-educativa_117_128-CAP11.pdf
- Alsina, P. (1997). *El área de educación musical. Propuestas para aplicar en el aula*. Barcelona: Graó.

- Amphoux, P. (2003). *L'Identité sonore urbaine. Une approche méthodologique croisée*. París: Armand Colin. P.
- Arévalo, A. (2009). Importancia del folklore musical como práctica educativa. *Revista electrónica LEEME*, 23. Recuperado de: [http://musica.rediris.es/leeme/revista/arevalo09 .pdf](http://musica.rediris.es/leeme/revista/arevalo09.pdf)
- Arredondo, H. & García Huelva, F. J. (1998). Los sonidos del cine. *Comunicar*, 11(1), 101-105.
- Báez, V., Hervás, S., & Fernández, A. (1989). *Introducción a la semiótica*. Madrid, España: Cátedra.
- Baily, J. (2001). *Can you stop the birds singing? The Censorship of Music in Afghanistan*. Denmark: Freemuse.
- Beltrando, M., Gut, S., Marschall, G., Pistone, D., & Tosi, D. (2001). *Historia de la Música*. España: Espasa.
- Benitti, M. (2006). *Nomenclatura y divisiones de las relaciones triádicas, hasta donde están determinadas*. Recuperado de <http://www.unav.es/gep/RelacionesTriadicas.html>
- Benveniste, E. (1986). *De la subjetividad en el lenguaje, en Problemas de lingüística general II*. México: Siglo XXI.
- Beuchot, M. (1986). *Signo y lenguaje en San Agustín*. Recuperado de http://dianoia.filosoficas.unam.mx/files/5213/6987/4810/DIA86_Beuchot.pdf.
- Beuchot, M. (1991). *La filosofía del lenguaje en la edad media*. México: Universidad Nacional y Autónoma de México.
- Beuchot, M. (2013). *La semiótica. Teorías del signo y el lenguaje en la historia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.

- Bigot, M. (2010). *Apuntes de lingüística antropológica*. Recuperado de: <http://rehip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/1367/2.%20SAUSSURE.pdf?sequence=3>
- Blass, F. & Chías, P. (2009). *Paisajes y objetos sonoros*. Recuperado de: <http://ocw.upm.es/expresion-grafica-arquitectonica/musica-yarquitectura-espacios-y-paisajes-sonoros/contenidos/material-de-clase/t-12.pdf>
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas del profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-39.
- Borrero, F. (2009). La música en el Renacimiento. *Revista digital Innovación y Experiencias educativas*, 14(1), 1-10.
- Bowman, W. (2002). Why do humans value music? *Philosophy of Music Education Review*, 10(1), 41-63.
- Brooks, B. M., Schulte-Fortkamp, B., Voigt, K. S., & Case, A. U. (2014). Exploring our sonic environment through soundscape research & theory. *Acoustics Today*, 10(1), 30-40.
- Buitrago, R. E. (2012). *Contexto escolar e inteligencia emocional en instituciones educativas públicas del ámbito rural y urbano del Departamento de Boyacá (Colombia)*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Granada, España.
- Cage, J. (1999). *Escritos al oído*. Murcia: Colegio Oficial de Aparejadores y Arquitectos Técnicos.
- Carabetta, S. (2011). Educación musical y diversidad. *Eufonía. Didáctica de la música*, 53, 15-24.
- Cárdenas, R. (2012). *Evaluación de las titulaciones de licenciatura en música en Colombia: Análisis exploratorio y opinión del*

profesorado implicado. (Tesis de Doctorado). Universidad de Granada, España.

Cárdenas, R. N. & Martínez, D. (2013). Aproximación teórica al concepto de paisajes sonoros y sus implicaciones en el aula de clase. *Congreso de Investigación y Pedagogía, III Nacional y II Internacional – UPTC, Tunja, Colombia* (pp. 2036-2045).

Cárdenas, T. K. (2010). Retórica, semiótica y comunicación. Nota sobre la ironía y el apocalipstick de Carlos Monsiváis. *Razón y palabra*, 72(1), 1-29.

Carrión, A. C., Córdoba, A. I., & Gimeno, A. (2003). Diferencias en la percepción de influencia de los acontecimientos vitales en hombres y mujeres. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 35(1), 19-26.

Casado, C., Asan, M., Zambrano, M., Mejía, R., & Villamar, J. (2015). Un análisis de la violencia y el sexismo desde el imaginario musical ecuatoriano de la región Costa. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 38, 225-243.

Castellví, A. & Tirado, M. (17 de mayo de 2018). *Educar sin gritar*. [archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=BrQbv_qeB4o

Castillo, E., Sosa, R., Rapallini, M., Blanc, R., & Lepratte, L. (2013). *TICs para una educación inclusiva*. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/31833/Documento_completo.pdf?sequence=1

Castillo, P. (2005). *Incidencia de la música en el desarrollo de habilidades lectoras*. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/6911/1/serie9.pdf>

Chandler, D. (1998). *Semiótica para principiantes*. Quito, Ecuador: Editorial Abya Yala.

- Chion, M. (1999). *The voice in cinema*. New York: Columbia University Press.
- Clayton, M. (2003) Comparing Music, Comparing Musicology. En M. Clayton, T. Herbert y R. Middleton (Eds.), *The Cultural Study of Music (57-68)*. New York: Routledge.
- Cragolini, A., & Ochoa, A. (2001). *Cuadernos de Nación, música en transición*. Colombia: Ministerio de Cultura.
- Cremades, R. & Lorenzo, O. (2007). Familia, música y educación informal. *Música y Educación*, 72, 35-46.
- Cremades, R., Lorenzo, O., & Herrera, L. (2010). Musical Tastes of Secondary School Students' with Different Cultural Backgrounds: a Study in the Spanish North African City of Melilla. *Musicae Scientiae*, 14(1), 121-141.
- Croce, M. (2010). *Latinoamericanismo. Historia intelectual de una geografía inestable*. Buenos Aires: Ediciones Simurg.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: computers in the classroom*. Londres, Inglaterra: Harvard University Press.
- Cuellar, J. A. & Effio, M. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la educación artística en Básica y Media*. Bogotá D. C: Ministerio de Educación Nacional.
- Daros, W. (1999). *La construcción de la semiótica*. Recuperado de: <https://williamdaros.files.wordpress.com/2009/08/la-construccic3b3n-semic3b3tica-locke-r osmini.pdf>
- De Aguilera, M., Adell, J., & Sedeño, A. (2008). *Comunicación y música I*. Barcelona: El Ciervo 96 S.A.

De Aranzadi, I. (2010). La música en los ritos de iniciación juveniles de la postmodernidad. En J. Noya, F. del Val & M. Pérez Colman (Coords.), *Musyca: Música, sociedad y creatividad artística*, (pp. 69-84). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S. L.

De Bustos, E. (2013). *Filosofía del lenguaje*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Domínguez, J. (2012). *La voz en la música contemporánea*. Recuperado de: http://ommalaga.com/Gabiralia/GabiCSMM/EST/La_voz_en_la_musica_contemporanea.pdf

Eco, U. (1968). *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Barcelona: Lumen.

Eco, U. (1978). *Lector in fábula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.

Ellemers, N. (2010). Teoría de la Identidad Social. En J.M. Levine, & M. A. Hogg, (Eds.), *Enciclopedia de los procesos grupales y las relaciones intergrupales* (pp. 797-801). Londres: Sage.

Escandell, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.

Eyerman, R. (2002). Music in Movement: Cultural Politics and Old and New Social Movements. *Qualitative Sociology*, 25(3), 443-458.

Fast, J. (1984). *El lenguaje del cuerpo*. Barcelona: Kairos.

Feeney, S., Cols, E., Basabe, L., & Camilloni, A. (2008). *El saber didáctico*. Argentina: Editorial Paidós.

Feixa, C. & Porzio, L. (2004). Los estudios sobre culturas juveniles en España (1960-2003). *Revista de Estudios de Juventud*, 64, 9-28.

- Fernández, J. L. (2015). Música, músicos y redes en el espacio urbano. *Letra. Imagen. Sonido. Ciudad Mediatizada*, 14(1), 219-234.
- Ferretti, U. (2006). *Sonido ambiental, entorno sonoro y música*. Recuperado de <http://www.abrahamfelpeto.es/mapas/paginas/documentacion/documentacion.php>.
- Figueras, M. (2007). Los valores que transmiten las revistas juveniles femeninas y el significado que las adolescentes les confieren. En *IX Congreso Español de Sociología. Poder, Cultura y Civilización*. Recuperado de: http://www.iccppss.ull.es/teresaaweb/iso/IX_Congreso_Espanol_Sociologia.isoa.iso.
- Figueroa, A., Orozco, M. G., & Preciado, N. (2012). Niveles de ruido y su relación con el aprendizaje y la percepción en escuelas primarias de Guadalajara, Jalisco, México. *Ingeniería*, 16(1), 175-181.
- Figueroa, V. (2007). San Agustín. Precursor de la semiótica. *Varona*, 45(1), 41-44.
- Gadamer, H. G. (1988). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Siete Inteligencias. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Germán-González, M. & Santillán, A. O. (2006). Del concepto de ruido urbano al de paisaje sonoro. *Bitácora*, 10(1), 39-52.
- Gíménez, G. (2009). Cultura, identidad y memoria. Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas. *Frontera Norte*, 21(41), 7-32.

- Giráldez, A. (2010). La composición musical como construcción: herramientas para la creación y la difusión musical en internet. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(1), 109-125.
- Glowacka, D. (2004). La música y su interpretación como vehículo de expresión y comunicación. *Comunicar*, 23, 57-60.
- González, J. (1989). Libertad, igualdad, fraternidad en el socialismo, jacobino francés (1830-1848). *Anuario de Filosofía del Derecho*, 6(1), 135-149.
- Gorlee, D. (1987). Firstness, secondness, thirdness and chaoticness. *Semiótica*, 65(1), 45-55.
- Green, L. (2009). Significado musical y reproducción social: defensa de la recuperación de la autonomía. En D. Lines (Coord.), *La educación musical para el nuevo milenio*, (pp. 103-121). Madrid: Morata.
- Grimshaw, M., & Schott, G. (2006). Situating gaming as a sonic experience: the acoustic ecology of first-person shooters. *Authors & Digital Games Research Association (DiGRA)*, 1(1), 474-481.
- Guiraud, P. (1972). *La semiología*. México: Siglo XXI.
- Hall, E. (1989). *El lenguaje silencioso*. Madrid: Editorial Alianza.
- Hanslick, E. (1957). *The beautiful in music*. Indianapolis: The Liberal Arts Press.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Heimonen, M. (2012). Music Education and Global Ethics: Educating Citizens for the World. En D. Elliot & C. Rodríguez (Eds.), *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 11(1), 61-80.

Recuperado de: http://act.maydaygroup.org/articles/Heimonen11_1.pdf.

Hemsey de Gainza, V. (2002). *Pedagogía musical, dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires: Lumen.

Hemsey de Gainza, V. (2003). *La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas*. Seminario permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la UdeSA. Documento 10 de la UNESCO, Valencia, España. Recuperado de <http://live.v1.udesa.edu.ar/files/ESCEDU/DT/DT10-GAINZA.PDF>

Hennion, A. (2002). *La pasión musical*. Barcelona: Paidós.

Hopenhayn, M. (2007). *La juventud en Iberoamérica tendencias y urgencias*. Recuperado de: http://www.oij.org/file_upload/publicationsItems/document/doc1202813603.pdf

Hormigos, J. (2010). Distribución musical en la sociedad de consumo: La creación de identidades culturales a través del sonido. *Revista científica de Educomunicación, Comunicar*, 34(17), 91-98.

Hormigos, J. & Martín, A. (2004). La construcción de la identidad juvenil a través de la música. *Res*, 4, 259-270.

Houser, N., & Kloeser, C. (2012). *The essential Peirce. Selected philosophical writings*. Indiana: Indiana University Press.

Jorgensen, H. (1997). Time for practicing? Higher Level Music Students. Use of Time for Instrumental Practising. En H. Jorgensen & A. Lehman (eds.), *Does Practice Make Perfect? Current Theory and Research on Instrumental Music Practice* (pp. 123-140). Oslo: Norges Musikhøgskule.

Jorgensen, E. (2003). *Transforming music education*. Bloomington: Indiana University Press.

Jorquera, M. C. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *Revista electrónica de LEEME*, 14(1), 1-55.

Kramer, L. (1994). Music á La Mode. *The New York Review of Books*, 41(15). Recuperado de: [Http://www.nybooks.com/articles/2143](http://www.nybooks.com/articles/2143).

Langer, S. (1958). *Nueva clave de la filosofía. Un estudio acerca del simbolismo de la razón, del rito y del arte*. Buenos Aires: Sur.

LeBanc, K. (2003). Guiding Your Child's Artistic Compass. *Montessori Life*, 15(1), 8-9.

Leone, G. (2011). *Leyes de la Gestald*. Recuperado de [www.guillermoleone.com.ar/LEYES %20DE%20LA%20GESTALT.pdf](http://www.guillermoleone.com.ar/LEYES%20DE%20LA%20GESTALT.pdf)

León, G. (2001). *La percusión y sus bases rítmicas en la música popular*. Fundación Batuta, Cuadernos de Música Serie I. Bogotá D. C: Ministerio de Cultura.

Ley 115 (1994). *Ley General de Educación*. Diario oficial N° 41214. Colombia.

Lluch, G. (2010). *La lectura de los jóvenes, un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona, España: Antropos.

López, I. (2001). El significado del medio ambiente sonoro en el entorno urbano. *Estudios geográficos*, 62(244), 447-466.

López, I., Shifres, F. & Vargas, G. (2006). El entorno musical cotidiano en la formación del soporte cognitivo musical. Sonido, Imagen y Movimiento en la Experiencia Musical. En *Actas de la V Reunión de SACCoM*, (pp. 55-66).

- López, J. (2010). Utilización de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje, valorando la incidencia real de las tecnologías en la práctica docente. *Docencia e Investigación: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 35(20), 183-204.
- López, R. (2005). Los cuerpos de la música. *Revista Transcultural de Música*, 9. Recuperado de: <http://www.sibetrans.com/trans/a175/los-cuerpos-de-la-musica-introduccion-al-dossier-musica-cuerpo-y-cognicion>
- Lorenzo, O. (2013). Educación musical normalizada e investigación educativa: instrumentos de transferencia de desarrollo social. *Congreso de Investigación y Pedagogía III Nacional II Internacional*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja.
- Lucic, Y. (2009). *El ruido como problema en el aprendizaje*. Tesis de grado, Universidad de Chile, Escuela de Diseño Industrial.
- Marafioti, R. (2005). *Charles S. Peirce: El éxtasis de los signos*. Buenos Aires: Biblos.
- Marín, L. R., Aristizábal, E. L., & Correa, G. E. (2011). Los jóvenes, el ideal estético y la televisión: “el cuerpo real y el imaginado”. *Revista Luciérnaga-Comunicación*, 3(6), 17-22.
- Marín, U. (2012). El signo sonoro y su significación. *Espacios Públicos*, 15(34), 269-280.
- Martínez, L. (2007). *Semiótica de la música: una teoría basada en Peirce*. Recuperado de: <http://cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01371852677834857430035/p0000011-htm>
- Megías, I. & Rodríguez, E. (2003). *Jóvenes entre sonido: hábitos, gustos y referentes musicales*. Madrid: inJunve-FAD.

- Méndez, T. (2010). Identidades múltiples en un mundo intercultural: La música como elemento de construcción identitaria. En M. A. Ortiz (Coord.), *Arte y Ciencia: Creación y responsabilidad*, 2, 155-166. Universidad de Granada.
- Meyer, L. (1989). *Style and music*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Michels, U. (2002). *Atlas de música*. Madrid: Alianza.
- Miell, D., MacDonald, R., & Hargreaves, D. (2005). *Musical Communication*. USA: Oxford University Press.
- Miller, W. (1986). *Silence in the contemporary soundscape*. (Tesis de Doctorado). University of British, Columbia.
- Ministerio de Cultura. (2003). *Escuelas de música tradicional*. Recuperado de: <http://www.sinic.gov.co/sinic/Publicaciones/Archivos/1251-2-1-20-20083512858.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2000). *Lineamientos curriculares para el área artística*. Bogotá: Magisterio.
- Miranda, L. G. M. (2012). La champeta: una forma de resistencia palenquera a las dinámicas de exclusión de las elites "blancas" de Cartagena y Barranquilla entre 1960 y 2000. *Boletín de Antropología*, 25(42), 150-174.
- Miyara, F. (2001). *El sonido, la música y el ruido*. Recuperado de: <http://www.fceia.unr.edu.ar/acustica/biblio/sonmurui.pdf>
- Morales, B. (2006). Música y currículo: análisis comparativo de los lineamientos curriculares de la Educación Básica en España y Colombia. *Revista El Artista*, 3(1), 142-160.

- Morgan, R. P. (1994). *La música del siglo XX. Una historia del estilo musical en la Europa y la América modernas*. Madrid: Ediciones AKAL.
- Nieto, V. (2008). La forma abierta en la música del siglo XX. *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, 92(1), 191-203.
- Nieto, V. (2009). El piano del siglo XX. *Revista electrónica Universidad Autónoma de México*, 49-67. Recuperado de <http://www.ejournal.unam.mx/cem/vol02-04/cem0403.pdf>
- Nietzsche, F. (1986). *Humano demasiado humano*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Niño, V. M. (1985). *Los procesos de comunicación y del lenguaje*. Bogotá Colombia: Editorial ECOE.
- Nisbet, H. B. (1985). *German aesthetics and the european enlightenment*. Ithaca: Cornell University Press.
- O'Connor, P., Haynes, A. & Kane, A. C. (2004). Relational Discourses. Social Ties with Family and Friends. *Childhood*, 11(3), 361-82.
- Olaya, O. (2008). *Arte, cultura y patrimonio, orientaciones pedagógicas para la educación artística y cultural Educación Preescolar, Básica y Media*. Recuperado de www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-172594_archivo.pdf
- Park, S., & Oliver, O. (2008). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in Science Education*, 38(3), 261-284. Doi: 10.1007/s11165-007-9049-6
- Parncutt, R. (2006). El desarrollo prenatal. En G. E. McPherson (Ed.), *El niño como músico* (pp.1-31). Oxford: Oxford University Press.

- Perdomo, J. (1980). *Historia de la música en Colombia*. Bogotá: Plaza y Janes.
- Pérez, J. (2007). La música del pasado: historia de un saber. En Santamaría, C. (Coord.), *Historia de las Músicas en Colombia I*. Simposio efectuado en el 1er Encuentro Interdisciplinario de Investigaciones Musicales, Bogotá, Colombia.
- Pérez, R. (2002). Reseña de la globalización: consecuencias humanas de Zygmunt Bauman. *Espiral*, 9(25), 237-242.
- Perlovsky, L. (2012). Cognitive function, origin, and evolution of musical emotions. *Musicae Scientiae*, 16(2), 185-199. Doi: 10.1177/1029864912448327.
- Porcel, A. (2010). Lectura y Escritura Musical. *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*, 37(1), 1-9. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_37/ANA_MARIA_PORCEL_1.pdf
- Pozo, A. (2008). Música contemporánea s. XX. *Revista electrónica Innovaciones y experiencias educativas*, 13(1), 1-10.
- Quirós, M. A. (2010). Homo Sum... o el humanismo. *Káñina Revista de Artes y Letras*, 34(1), 81-98.
- Regelski, T. (2004). Social Theory, and music education as praxis. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 3(3).
- Reguillo, R. (2000). El lugar de los márgenes. Música e Identidades juveniles. *Nómadas*, 13, 40-53. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=105115264004>
- Relaño, L., Ugarte, W., Mosquera, D., & González, A. (2011). La educación ambiental comunitaria desde la extensión universitaria. *Revista de Didáctica Ambiental*, 7(9), 41-46.

- Reynoso, C. (2006). *Antropología de la Música. De los géneros tribales a la globalización*. Buenos Aires: Editorial SB Colección Complejidad Humana.
- Rezza, S. (2009). *El mundo es un Paisaje Sonoro (3 percepciones sobre paisaje sonoro)*. Recuperado de http://www.sonograma.org/num_04/articles/sonograma04_solRezza_paisajeSonoro.pdf
- Robertson, A. & Stevens, D. (1985). *Historia general de la música*. Madrid: Istmo.
- Robinson, K. (Febrero de 2006). *Las escuelas matan la creatividad*. [archivo de video]. Recuperado de https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=es
- Rosabal-Coto, G. (2008). El pragmatismo en la educación musical. *Sonograma Revista de Pensament Musical*, 2(1), 1-17.
- Ruíz, C. (2008). *Bases para la implementación Colombia creativa. Promoción Bicentenario de profesionales en artes 2008 - 2010*. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/estudiantesuperior/1608/articles-163776_archivo_pdf.pdf
- Ruíz-García, I. (2006). *Iniciación a la historia de la música. Consejería de educación y cultura. Región de Murcia*. Recuperado de: www.iesmigueldecervantes.com/publica/documentos/historia_musica.pdf
- Sag, L. (2008). *Detrás de la Música del Barroco*. Recuperado de: www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_25/LYDIA_SAG_LEGRAN01.pdf
- Sag, L. (2010). ¿Cómo suena el clasicismo? *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*, 26(1), 1-8.
- Said, E. (1992). *Musical elaborations*. Londres, Inglaterra: Vintage.

- Sandoval, C. (2002). *Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social investigación cualitativa*. Colombia: ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Santisteban, F. A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14(1), 34-56.
- Santos, F. J. (2003). Los gustos musicales de nuestros alumnos. Factores que determinan el gusto por la música clásica. *Música y Educación*, 55, 57-69.
- Sarmiento, P. (2007). *Dodecafonismo, atonalismo y serialismo*. Recuperado de: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Equipo-2/Mis%20documentos/Downloads/Dodecafonismo%20atonalismo%20y%20serialismo.pdf>
- Schafer, R. M. (1975). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana S.A.
- Schafer, R. M. (1977). *The tuning of the world*. Canada: Knopf.
- Schafer, R. M. (1994). *Hacia una educación sonora*. Buenos Aires, Argentina: Ricordi.
- Schafer, R. M. (2001). *A Afinação do Mundo*. São Paulo: Editorial Unesp.
- Serrano, S. (1981). *La semiótica: una introducción a la teoría de los signos*. Barcelona, España: Editorial Montesinos.
- Serván, M. (2010). Sobre el grupo de creación musical (GCMUS) y los sons creativos. Una experiencia músico/educativa de encuentro, análisis y difusión de músicas experimentales y sus aplicaciones pedagógicas. *European Review of Artistic Studies*, 3(1), 1-31.

- Shahidullah, S. & Hepper, P. (1994). Frequency discrimination by the fetus. *Early Hum Dev.* 36(1), 13-26.
- Sheriff, J. (1989). *The fate of meaning: Charles Peirce structuralism and literature*. Princeton: Princeton University Press.
- Shifres, F. (2007) La Ejecución Parental. Los componentes performativos de las interacciones tempranas. En M. de la P. Jacquier & A. Pereira (Eds.), *Actas de la VI Reunión de SACCoM. Música y Bienestar Humano* (pp. 13-24). Buenos Aires.
- Shifres, F. & Miotti, S. (2007). Hacia una caracterización del perfil de los ingresantes a la Escuela de Música de la Universidad Nacional de Rosario. Algunos aspectos que caracterizan el proceso de enculturación musical. En F. M, Pinnola (Ed.), *Actas del Congreso de Educación Musical "Músicos en Congreso. Puntos de llegada y puntos de partida en la Educación Musical"* (pp. 140-153). Santa Fe: UNL. Recuperado de: http://www.fba.unlp.edu.ar/educacionauditiva/investigacion/5.shifres_mioti.pdf
- Shohat, E. & Stam, R. (2002). *Multiculturalismo, cine y medios de comunicación. Crítica del pensamiento eurocéntrico*. Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 4-30.
- Shultz, M. (1993). *¿Qué significa la música? Del sonido al sentido musical*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Simmel, G. (1986). *El individuo y la libertad. Ensayos de crítica de la cultura*. Barcelona: Península.

- Steingress, G. (2007). Cultura y Globalización. Entre el Conflicto y el Diálogo. *Barataria: Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 8, 231-234.
- Talens, J., Romera, C., Tordera, A., & Hernández, V. (1998). *Elementos para una semiótica del texto artístico 4ª Edición*. España: Cátedra.
- Tamayo, C. (2007). El aporte cultural y educativo de la Baja Edad Media. *Revista Educación y Educadores*, 10(2), 197-213.
- Tillman, B & Bigand, E. (2004) The relative importance of local and global structures in music perception. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 62(2), 211-222.
- Torralla, F. (1996). *El silencio: un reto educativo*. Madrid: PPC.
- Torres, J., Gallego, A., & Álvarez, L. (1991). *Música y sociedad*. Madrid, España: RM Real Musical S.A.
- Truax, B. (1996). Paisaje sonoro, comunicación visual y composición con sonidos ambientales. *Contemporary Music Review*, 15(1), 49-65. Doi: 10.1080/07494469 608629688
- Truax, B. (2006). *La composición de paisajes sonoros como música global*. Recuperado de <http://www.icesi.edu.co/blogs/lab-sonoropcc/files/2013/10/La-composici%C3%B3n-de-paisajes-sonoros-como-m%C3%BAsica-global-B.-Truax.pdf>
- Urrutia, A. (2012). *La presencia y el uso de la música contemporánea en la educación secundaria: un estudio en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. (Tesis Doctoral). Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitate ko Argital pen Zerbitzua. Bilbao, España.

- Valles, M. (2009). La educación musical en la historia de occidente: apuntes para la reflexión. *Neuma Revista de Música y Docencia*, 2(1), 218-233.
- Van der Walde, L. (1990). *Aproximación a la música de Charles Sanders Peirce*. Recuperado de <http://www.waldemoheno.net/articulos/semiotica.pdf>
- Vannini, P. & Waskul, D. (2006). Symbolic Interaction as Music: the Esthetic constitution of Meaning, Self, and Society. *Symbolic Interaction*, 29(1), 5- 8.
- Vásquez, F. (2004). *La cultura como texto*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Vicente, T. (2013). Música y poesía en el humanismo renacentista. *Revista Escena*, 36(72-73), 39-48.
- Vila, P. (2000). Música e identidad. La capacidad interpretadora y narrativa de los sonidos, las letras y las actuaciones musicales. En M. Piccini, A. R. Mantecón & G. Schmilchuk (Coords.), *Recepción artística* (pp. 331-369). México: Instituto Nacional de Bellas Artes, Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información.
- Weber, M. (1911). Fundamentos racionales y sociológicos de la música. *Economía y Sociedad*. Madrid: FCE.
- Westerkamp, H. (1988). *Listening and soundmaking: A study of music-as-environment*. (Tesis de Maestría). Simon Fraser University, Canadá.
- Wilde, G. (2003). Poderes del ritual y rituales del poder: un análisis de las celebraciones en los pueblos jesuíticos de guaraníes. *Revista Española de Antropología Americana*, 33, 203-229. Doi:10.5209/rev_RCHA.2010.v36

Woodside, J. (2008). La historicidad del *Paisaje Sonoro* y la música popular. *Revista Transcultural de Música*, 12(2), 1-17.

Wrightson, K. (2000). An introduction to acoustic ecology. *Soundscape: The Journal of Acoustic Ecology*, 1(1), 10-13.

Zomosa, H. (2000). Semántica, música, arte. *Revista philosophica*, 22(1), 113-128.

Anexo

Cuestionario definitivo

Cuestionario

El presente cuestionario tiene como propósito analizar las condiciones sonoras que rodean la vida de los estudiantes de secundaria (grados 6º a 11º) de la Institución Educativa Rural de Sur - IERS de la ciudad de Tunja, a partir de las opiniones de los alumnos, relacionadas con su entorno sonoro escolar y sus características. La información aquí recogida será tratada de manera confidencial.

El tiempo promedio para el diligenciamiento de esta encuesta será de 25 minutos, aproximadamente.

Agradecemos de antemano su colaboración.

Para diligenciar el siguiente cuestionario tenga en cuenta que: debe contestar todos los ítems; sea totalmente sincero; y, si tiene dudas o no entiende alguno de los cuestionamientos, puede pedir aclaraciones al encargado.

I. Datos socio-demográficos

Género: F M Edad: _____ Grado: _____

¿Cuántos años tenía cuando ingresó a la Institución Educativa Rural del Sur? _____

¿Cuál es su lugar de residencia (indique su barrio o vereda)?

II. Experiencia musical previa.

1. Para Usted ¿Qué significa el silencio? _____

Entonces, ¿Qué significa el ruido? _____

2. ¿Usted ha tenido alguna formación musical? SI NO

Si contestó afirmativamente, indique el tipo de formación musical recibida:

- a. En una escuela de música de la ciudad
- b. En un colegio, donde daban clases de música
- c. En la casa, con orientación musical por parte de un familiar
- d. Otro ¿Cuál? _____

3. ¿Usted ejecuta algún instrumento musical? SI NO

¿Cuál? _____

4. ¿Usted ha participado, como cantante, en un coro? SI NO

¿Cuál? _____ ¿Dónde? _____

5. ¿Cuál es su cantante o grupo musical favorito? _____

Indique, marcando con una **X**, qué le gusta de ese cantante o grupo musical (puede marcar más de una opción, si lo considera necesario):

- a. El ritmo de su música
- b. Los instrumentos musicales que utiliza
- c. Las características de su voz o voces
- d. Los efectos sonoros o electrónicos
- e. Los textos de las canciones
- f. Otro aspecto ¿Cuál? _____

III. Entorno sonoro de la Institución Educativa Rural del Sur

6. ¿Cuándo está en la institución educativa, Usted utiliza aparatos electrónicos para escuchar música? SI NO

Si contestó afirmativamente indique, utilizando una **X**, en qué momentos utiliza estos aparatos:

- Únicamente en el momento de descanso
- Únicamente en el momento de la clase
- Durante las clases y el descanso
- Otro ¿Cuál? _____

7. De la siguiente lista, indique cuáles son los sonidos que mejor describen el entorno sonoro de su institución (puede escoger más de una opción), y señale la frecuencia en la repetición de dichos sonidos:

	FRECUENCIA DE APARICIÓN		
	SIEMPRE	DE VEZ EN CUANDO	CASI NUNCA
<input type="checkbox"/> Electrónicos (celulares, mp3, radio, etc.)			
<input type="checkbox"/> Mecánicos (vehículos, máquinas agrícolas, etc.)			
<input type="checkbox"/> Fenómenos naturales (viento, corriente de agua, etc.)			
<input type="checkbox"/> Animales			
<input type="checkbox"/> Sonidos producidos por los seres humanos (voces, gritos, silbos, aplausos, pasos, etc.)			
<input type="checkbox"/> Otro: _____			

8. De los sonidos que caracterizan su institución, indique dos sonidos que le agradan y dos que le desagradan:

AGRADABLES

DESAGRADABLES

9. En cuáles de las siguientes actividades escolares considera que debe tener una escucha atenta, sin sonidos o ruidos distractores (puede escoger más de una opción):

- a. Clases
- b. Izadas de bandera
- c. Jornadas deportivas
- d. Grupos de trabajo
- e. Otra ¿Cuál? _____

10. ¿Considera que el entorno sonoro de la Institución Educativa Rural del Sur es adecuado para el desempeño académico de los estudiantes? SI NO

11. Indique, para los siguientes enunciados, su grado de acuerdo o desacuerdo. Tenga en cuenta que el 1 es “**TOTALMENTE EN DESACUERDO**”, el 2 es “**EN DESACUERDO**”, el 3 es “**DE ACUERDO**” y el 4 es “**TOTALMENTE DE ACUERDO**”.

- a. El entorno sonoro de la IERS es tranquilo y por tanto me ayuda a concentrarme en mi estudio. 1 2 3 4
- b. Estudiantes, profesores y demás miembros del Colegio procuramos un ambiente sonoro moderado. 1 2 3 4
- c. Los profesores nos recuerdan que no debemos hacer tanto ruido. 1 2 3 4
- d. Procuo cuidar el entorno sonoro de la IERS controlando el nivel de ruido. 1 2 3 4
- e. Me gustan los sonidos de la naturaleza y me recuerdan que debo cuidarla. 1 2 3 4
- f. En la IERS, todos estamos conscientes de generar espacios con volúmenes moderados de sonido. 1 2 3 4

Música y sociedad. Reflexión en torno del Paisaje Sonoro y la semiótica del sonido, a partir de una experiencia pedagógico-musical