

## Interpretación grupal en la clase de Música: factores determinantes y estrategias pedagógicas

Group interpretation in Music class: determining factors and pedagogical strategies

Alexandra Teresa Solís Briones  
[ale.solis.b@gmail.com](mailto:ale.solis.b@gmail.com)

Instituto de Música  
Universidad Alberto Hurtado  
Santiago, Chile

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5717-7489>

doi: 10.7203/LEEME.48.21685

Recibido: 28-09-00 Aceptado: 18-11-21 Contacto y correspondencia: Alexandra Solís Briones, Instituto de Música,  
Universidad Alberto Hurtado, Calle Almirante Barroso 31, C.P. 8340540 Santiago de Chile. Chile

### Resumen

Este estudio describe las estrategias pedagógicas que se aplican en la interpretación grupal en el marco de la asignatura de Música en un colegio vulnerable de la zona sur de Santiago de Chile. Para ello, se realizó un estudio de caso en el que se entrevistó a una profesora y se observaron cuatro clases de Música. Los resultados reportan que los factores determinantes para la interpretación grupal son gestión directiva, gestión curricular y convivencia escolar. Esta última es la bisagra que posibilita o limita dicha práctica en clase, contexto donde la docente despliega estrategias pedagógicas en cinco áreas: instancias problemáticas de aula, planificación, enseñanza instrumental, interpretación colectiva y evaluación. De esta manera, se evidencia un modo organizado de trabajar la interpretación grupal en el aula.

**Palabras clave:** Interpretación grupal; situación didáctica; estrategias pedagógicas; gestión educativa.

### Abstract

This study describes group interpretation pedagogical strategies in the music class of a vulnerable school in the Southern area of Santiago, Chile. A case study with a qualitative approach was carried out, in which a teacher was interviewed and four music classes were observed. The results report that the determining factors for group interpretation are school management, curricular management, and school coexistence, the latter being the one that enables or limits group interpretation in class. In relation to the pedagogical strategies observed, the study showed five areas developed by the teacher: classroom management, lesson planning, instrumental teaching, collective interpretation, and assessment. To conclude, an organized way of working group interpretation in the classroom requires the factors and strategies identified in this study.

**Key words:** Group Interpretation; Classroom Management; Teaching Strategies; School Management.

## 1. Introducción

El desarrollo de las habilidades interpretativas se logra con la práctica, lentamente. Gran parte de la clase será destinada a esto ya que la interpretación irá madurando con el tiempo. Por ello, el docente deberá buscar modos novedosos y estimulantes de trabajar este aspecto evitando la repetición mecánica (Ministerio de Educación [Mineduc], 2013, p.39).

Como queda en evidencia en la cita introductoria, las estrategias pedagógicas para la interpretación grupal que establecen las “Orientaciones Didácticas en Música” son ambiguas (Mineduc, 2013): las indicaciones son difusas (se logra con la práctica, irá madurando con el tiempo, buscar modos novedosos) y no mencionan acciones concretas. Esto se reafirma cuando, al intentar precisar de forma práctica el desarrollo de habilidades instrumentales mencionando la importancia de la planificación de repertorios, sugieren un único ejemplo didáctico de cómo abordar dificultades interválicas a nivel vocal, el que también puede ser utilizado en la solución de ritmos en un instrumento. Aun cuando se indica como fundamental que la figura docente pueda “dar herramientas adecuadas a los estudiantes para que puedan resolver los problemas tanto técnicos como interpretativos de forma individual o grupal” (Mineduc, 2013, p.39), no existe mayor profundización en relación con las posibles estrategias que el profesorado de Música podría aplicar para abordar las dificultades que emergen de la interpretación grupal. Por consiguiente, las “Orientaciones Didácticas en Música” solo caen en lo obvio y superficial, ya que es evidente que la figura docente debe proveer de herramientas a sus estudiantes y que el desempeño interpretativo mejora con la práctica sistemática del instrumento.

Es importante comprender la interpretación grupal como una práctica musical social (Quiroga-Fuentes y Angel-Alvarado, 2021) caracterizada por las relaciones de interdependencia, en la que quienes interpretan ponen a disposición de los demás sus saberes, competencias y talentos, lo que configura también aspectos técnicos, estéticos y socio afectivos. Así, individuos que interpretan elementos armónicos, melódicos o rítmicos de forma diversa y con diferente valor expresivo se relacionan de forma colectiva, colaborativa y vinculante para lograr una producción musical (Muiños de Britos, 2010). En términos concretos, al indagar sobre estrategias pedagógicas en interpretación grupal en el aula (adaptación de repertorio, planificaciones de ensayo en clases, recursos didácticos para la interpretación colaborativa y rúbricas de evaluación del proceso), se constató que los registros de experiencias similares y bibliografía eran escasos. Esto, a su vez, se condecía con una problemática contextual mayor en tanto “la clase de música de conjunto generó en sus comienzos una profunda desorientación debido a la falta de regulación y especificación de contenidos, objetivos y criterios de evaluación, constituyendo un auténtico desafío para el profesorado encargado de su docencia” (Lorenzo de Reizábal, 2018, p.47), lo que grafica cómo esta organización difusa de la asignatura tiene consecuencias específicas en las didácticas aplicadas en el aula.

En consecuencia, el objetivo del presente estudio se centra en describir las estrategias pedagógicas que se aplican en la interpretación grupal en el marco de la asignatura de música, para lo que se recogen datos en el sexto año de Educación Básica<sup>1</sup> de una escuela pública de la zona Sur de la ciudad de Santiago de Chile. Para lograr dicho objetivo, se realiza un estudio de caso con enfoque cualitativo, en el que se entrevista a una figura docente y se observan cuatro clases de música focalizadas en la práctica instrumental. Para delimitar los procesos de análisis, se establecen dos categorías conceptuales:

- La situación curricular oficial de la interpretación grupal en la asignatura de Música.
- Las adecuaciones curriculares para la interpretación grupal en contextos escolares.

### 1.1 Interpretación grupal: currículo, aula y escuela

En Chile, las clases de Música que se imparten en el sistema escolar se rigen por las Bases Curriculares del Mineduc (2018), las que entienden la Educación Básica como el nivel educativo orientado hacia la formación integral del estudiantado. Para ello, se establecen Objetivos de Aprendizaje Transversal [OAT]<sup>2</sup>, clasificados en dimensiones que incorporan instancias colaborativas. Por un lado, los OAT apegados a la dimensión personal y social buscan fomentar el trabajo en equipo, mientras que, por otro lado, los OAT centrados en la dimensión sociocultural aspiran a incentivar el compromiso en las relaciones interpersonales desde una mirada que reconoce y dignifica la diversidad. Dado que una educación integral comprende la sensibilidad artística, la clase de Música debe promover la actitud de “demostrar disposición a la participación y colaboración respetuosa en actividades grupales” (Mineduc, 2018, p.349), de modo que el valor formativo de la asignatura de Música no solo se centra en las competencias musicales, sino que también apunta a la potenciación de las dimensiones personales, sociales y socioculturales conforme lo expuesto por los OAT.

En la clase de Música, el eje de “Interpretar y crear” (Mineduc, 2018, p.347) aborda lo anterior mediante la interpretación grupal, la que será entendida como una práctica musical social

---

<sup>1</sup> La educación obligatoria en Chile se estructura en tres niveles: dos años de Prebásica (niños y niñas de seis meses a cinco años), 8 años de Enseñanza Básica o Educación Primaria (niños y niñas entre los seis y trece años) y cuatro años de Enseñanza Media o Educación Secundaria (adolescentes entre catorce a dieciocho años).

<sup>2</sup> Corresponden a los objetivos asociados a la formación valórica, ética e integral del estudiantado. Son comportamientos, actitudes y valores que el estudiantado debe desarrollar a lo largo de su formación. Asimismo, los Objetivos de Aprendizaje [OA], es decir, lo que se espera que logre el alumnado, deben promover en su proceso de enseñanza, dicha formación valórica en el ámbito personal, social, moral y académico.

en la que confluyen instrumentos e instrumentistas disponiendo sus saberes, competencias y talentos para hacer música de forma colectiva y vinculante (Muiños de Britos, 2010). Es un espacio en el que se configuran aspectos técnicos, socioafectivos y estéticos para lograr una producción sonora en la que se generan relaciones entre individuos que “hacen cosas diversas y de diverso valor expresivo” (Muiños de Britos, 2010, p.6) con el compromiso de hacer música.

Esta forma de interpretación en el aula constituye “una alternativa para el crecimiento individual de cada persona a partir de las relaciones grupales y para el desarrollo de la creatividad” (Giráldez, 2010, p.114). En este sentido, Cobo (2016) postula que las prácticas musicales colectivas implican un cambio de perspectiva en la mirada tradicional de abordar la música, en las que se considera la participación activa que puede tener el estudiantado en sus procesos de aprendizaje musical y también se toma en cuenta las interacciones del grupo como un elemento que moviliza otras formas de apropiar conocimiento (Fernández-Barros, Viladot y Duran, 2020).

En cuanto a beneficios socioafectivos, Barrera (2014) alude a experiencias musicales como orquesta escolar y coro, que señalan que esta práctica permitiría atender la diversidad, la interculturalidad y abordar el desarrollo de habilidades interpersonales y la formación en valores (Barrera 2014; Castaño, 2012; Da Silva, 2010; O’Reilly, 2016). En la misma línea, diversos autores señalan que la música como experiencia compartida puede crear un sentido de empatía y vínculo comunitario valioso en contextos educativos, terapéuticos y colectivos (Krause, Davidson y North, 2018; Overy, 2012). Por tanto, la clase de Música es un espacio de educación y socialización en el que la figura docente moviliza estrategias pedagógicas para favorecer la interpretación grupal (Grau, 2013), lo que implica el desarrollo de aspectos cognitivos, relacionales y disciplinares (González, 2014). Dichas estrategias “constituyen los escenarios curriculares de organización de las actividades formativas y de la interacción del proceso de enseñanza- aprendizaje, donde se alcanzan conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación” (Bravo, 2008, p.34).

Las estrategias son activadas en la planificación, instrucción y evaluación, entre otras actividades pedagógicas (Giráldez, 2010; Thorpe, 2017; Vavarigou, 2017). No solo son acciones didácticas relacionadas con la ejecución curricular (Zaragozà, 2009), sino que también psicopedagógicas, pues consideran “aspectos psicológicos y emocionales que predisponen al aprendizaje” (Zaragozà, 2009, p.54). Asimismo, la clase de música en la que operan dichas estrategias está inserta en un contexto determinado, puesto que es afectada por una serie de factores que inciden en la implementación de la interpretación grupal (Huillipan y Angel-Alvarado, 2020).

Uno de estos factores es el Proyecto Educativo Institucional [PEI], que señala los lineamientos de cada escuela y asigna valor a unas asignaturas sobre otras, circunstancia que influye en la selección y supresión de contenidos (Castro, 2005). Otros factores serían las

limitaciones en infraestructura y espacios (Bardone y Gargiulo, 2014; Angel-Alvarado y Lira, 2017), que se suman a otra serie de condicionantes, tales como la escasez de recursos educativos, el déficit en la formación del profesorado y la presencia o ausencia de un ambiente propicio para el aprendizaje (Mineduc, 2008; Angel-Alvarado *et al.*, 2019).

Es preciso considerar que la asignatura de Música se ve mermada por factores sistémicos de organización curricular, ya que las horas pedagógicas son reducidas a dos módulos de 45 minutos en contextos donde se registran más de treinta estudiantes por aula con diversa preparación musical (Agencia de Calidad de la Educación, 2015; Angel-Alvarado *et al.*, 2021; Giráldez, 2010; Mineduc, 2014; Zaragoza, 2009). De esta manera, la clase de música es atravesada por la organización curricular estatal, la organización propia de la escuela (Muñoz *et al.*, 2010, p.89) y los desarrollos profesionales de la figura docente, quien genera estrategias pedagógicas para la interpretación grupal en el aula.

## 2. Método

La investigación consistió en un estudio de caso con enfoque cualitativo con el objetivo de describir el fenómeno de la interpretación grupal en el contexto de la clase de Música. Lo anterior es comprendido desde la perspectiva docente, para lo que se indagó en sus percepciones y opiniones mediante una entrevista semiestructurada. También, se observó *in situ*, durante cuatro clases, cómo operan diversos factores con práctica musical (Marradi, Archenti y Piovani, 2012). El diseño del estudio fue exploratorio transversal no experimental, en tanto indaga una materia poco estudiada en un momento específico del tiempo sin intervenir la realidad observada.

### 2.1. Contexto

La escuela escogida es de dependencia municipal con un índice de vulnerabilidad escolar [IVE] de 79,3%. Ubicada en una comuna de la zona Sur de la ciudad Santiago de Chile, posee una matrícula de más de 600 estudiantes que cursan desde Pre-Kínder hasta octavo año de Educación Básica. También, atiende a jóvenes con necesidades educativas especiales [NEE] mediante el Programa de Integración Escolar [PIE]. La institución cuenta con una amplia sala multi taller donde se imparte la clase de Música, espacio acondicionado y en óptimas condiciones para el desempeño de la interpretación grupal. Esta práctica se complementa con la red de contenidos de música del establecimiento, que es evaluada constantemente por el profesorado de la asignatura abordada.

En este escenario, la profesora generó una organización de sala que permitiera dar orden y estructura a la clase de Música para posicionarla y validarla a nivel estudiantil e institucional. Esto se complementó, por un lado, con la formación en hábitos de aseo y cuidado del espacio en

el estudiantado, y por otro, a través de un plan de mejoramiento de la sala que incluyó el inventario y rotulado de instrumentos y el resguardo de los materiales. Esto se logró por medio de la instalación de llaves y candados en muebles y cajas plásticas para evitar el uso indiscriminado de los recursos de la sala.

## 2.2. Muestra

La muestra se seleccionó de forma no probabilística deliberada, dado que la investigación se enfoca en una situación de aula con características específicas, a saber, el sexto año de Educación Básica, donde se realiza interpretación grupal en la clase de música guiada por la docente. La elección de este muestreo se fundamenta en que el estudiantado en este nivel de enseñanza y conforme a las Bases Curriculares del Ministerio de Educación de Chile (Mineduc, 2018) cuenta con dominio en lecto-escritura musical y es capaz de cantar al unísono o a más voces, incorporando también instrumentos melódicos (flauta dulce, melódica, metalófono), de percusión (bombo, claves, shequeré y otros) y/o armónicos (guitarra, teclado), características que permitirían la interpretación grupal en la clase de música.

## 2.3. Categorías

Fueron establecidas dos categorías conceptuales: situación curricular oficial de la interpretación grupal en la asignatura de música y adecuaciones curriculares para la interpretación grupal en contextos escolares. Con los datos recopilados, se realizó la codificación abierta desfragmentando y agrupando la información en códigos que, para la primera categoría, fueron divididos en cuatro: 1) actividades propuestas para el trabajo colaborativo en música; 2) tipos de repertorios o arreglos; 3) aprendizajes esperados (relacionados con trabajo de ensamble y colaboración); y 4) OAT. Para las adecuaciones, se codificó considerando competencias pedagógicas, infraestructura, recursos para la interpretación y características del curso.

Luego, se procedió a la codificación axial, momento de análisis, que vinculó los códigos relacionados entre sí. De esto, emergieron tres nuevas categorías: gestión educativa, gestión curricular y situación didáctica. Posteriormente, la codificación selectiva discriminó las variables que permitían describir la interpretación grupal en el aula, lo que generó una categoría central que abarcó las relaciones y factores abordados identificando las condiciones y consecuencias que se relacionan con el proceso central y respondiendo al objetivo del estudio (San Martín, 2014).

## 2.4. Instrumento

*Aplicación de interpretación grupal durante la clase de música.* Una entrevista semiestructurada permitió profundizar en las percepciones docentes, considerando su visión

respecto a la interpretación grupal. Se presentaron cinco dimensiones: la primera corresponde a antecedentes de la persona entrevistada (“¿Hace cuánto tiempo se desempeña como profesora?”) y la segunda son las creencias sobre la interpretación grupal (“¿Qué es para usted la interpretación grupal en el aula?”). La tercera dimensión indaga en las estrategias pedagógicas de la interpretación grupal (“¿Cuáles son las condiciones mínimas necesarias para que la clase de música pueda desarrollar interpretación grupal?”). Luego, se continúa con el discurso de la entidad educativa en relación a dicha práctica (“¿Cuál es la visión de la escuela sobre la clase de música?”) y se finaliza con el currículum del Ministerio de Educación y la interpretación grupal (“¿Existe algún enfoque en el currículum sobre la interpretación grupal que incida en su trabajo en el aula?”). La figura docente participó en forma privada en la entrevista, la que fue registrada mediante grabación de audio previa autorización.

*Adaptaciones curriculares.* Una observación no participante permitió constatar, *in situ*, cómo operan y se relacionan entre sí el discurso institucional, la implementación curricular y el desarrollo profesional docente. Además, se identificó si estos aspectos facilitaban o limitaban la interpretación grupal. Los datos fueron sistematizados en una pauta de observación con tres dimensiones: infraestructura y recursos (estado de la sala e instrumentos musicales), situación de aula (interacciones curso-docente) y estrategias pedagógicas realizadas por la profesora (interacción entre diferentes niveles de aprendizaje). La observación se llevó a cabo con previa autorización de la figura docente.

## 2.5. Procedimiento

Se entregó una carta de invitación a la directora del establecimiento en la que se indicaban los propósitos del estudio y se solicitaba autorización para ingresar a la escuela y a la clase de música para observar cuatro sesiones. Aceptada la invitación e ingreso, se brindó una carta informativa a los apoderados del sexto año de Educación Básica. Luego, se entregó a la docente el consentimiento informado invitándole a participar y a responder la entrevista. Abordados los aspectos éticos y dos semanas antes de la observación, se entrevistó a la docente de forma privada en la sala en la que se efectuaba la clase, en dos sesiones de una hora y media cada una. Posteriormente, en la tercera visita a la escuela, se inició el proceso de observación donde antes y/o después de la clase se revisaron documentos archivados con anotaciones de repertorio anterior del estudiantado y de la docente. Mientras sucedía la clase, la investigadora observó cuatro sesiones de 45 minutos cada una sentada al final de la sala y evitando interactuar con el curso. El diálogo ocurrió cuando, en la interpretación grupal, se solicitó autorización del estudiantado para fotografiar sus cuadernos, procurando resguardar la identidad y rostros de los mismos. En otras ocasiones, para comprender la metodología usada, la investigadora responsable interactuó con la profesora y se desplazó por el espacio considerando la trayectoria realizada por la docente.

### 3. Resultados

#### 3.1 Gestión educativa para promover la práctica musical de conjunto

La escuela observada contaba con variada instrumentación en buenas condiciones, lo que permitía que todo el estudiantado del sexto año de Educación Básica pudiese tener acceso a su propio instrumento musical y llevarse a cabo la práctica de conjunto.

Respecto al plan de mejoramiento educativo [PME], la profesora indicó que “no está la clase de música en sí, está como lineamiento artístico musical ... [Y existen] algunas acciones ya puestas dentro de los hitos, como los encuentros de música que hacemos” (Docente, 2019). Además, la disposición de las directoras en los últimos años, ha permitido el desarrollo musical grupal en el aula. Por una parte, se fortaleció la consolidación formal de la clase de música mediante la incorporación de la ejecución instrumental y la enseñanza de la lectura musical en el aula (Docente, 2019). Por otra, desde el área de música, ya se ha comenzado este proyecto a través de mejoras en la infraestructura de la sala destinada para la educación musical. En estricto rigor, “fue ella [la directora] quien ideó esto: las cortinas, embellecer la sala” (Docente, 2019), para lo que proporcionó, de acuerdo a lo observado, la instalación de muebles que facilitasen el orden y cuidado de los instrumentos. Debido a la fluida comunicación entre dirección y profesorado, dichas acciones están alineadas con el PME del área de música que fue puesto en marcha por las docentes del área. A esto se suma que, en ocasiones, la gestión de recursos, como equipos de sonido y amplificación para actividades musicales dentro de la escuela, también es tramitada por la directora.

Asimismo, la docente indicó que, dado que la interpretación grupal brindaba espacios para la práctica de conjunto musical del alumnado, la directora apoyaba esta actividad mediante la inversión de recursos para encuentros musicales en la escuela, gestión que incentivaba la participación del estudiantado:

“Cuando nosotros trabajamos aquí, en la clase, yo les digo: “estudiantes, vamos a participar en el Tercer Encuentro de Música” ... elegimos a dos o tres cursos ... Entonces cuando tú les dices: “vamos a participar”, donde ellos se van a escuchar, donde hay audio, donde ellos son los protagonistas, obviamente se ve reflejado que es algo serio. De verdad, estamos haciendo un trabajo, nos estamos preparando para esa muestra” (Docente, 2019).

Cabe mencionar que, para fomentar el aprendizaje musical del estudiantado, se realizan actividades extra-programáticas de música que también inciden en el desarrollo de la interpretación grupal, puesto que potencian las habilidades musicales de integrantes del curso. Sin embargo, la docente señaló: “[en los talleres] tocamos canciones en función del repertorio, pero no de la enseñanza instrumental” (Docente, 2019) lo que prioriza la experiencia musical grupal por sobre el desarrollo individual instrumental. A causa de esto, en la actualidad, existen conversaciones con la dirección para fomentar aún más el desarrollo del área musical del colegio

mediante una academia, debido a que se necesitan mayores recursos para fomentar el aprendizaje de los estudiantes más hábiles, como señala la docente:

“Yo tengo estudiantes que son muy habilidosos y se quedan ahí, porque el apoderado no les va a comprar instrumento (...) me gustaría que pudiéramos tener como una academia, que pudiéramos enseñar más de lo que puedo, porque a veces yo no puedo más, no alcanzo [en tiempo]” (Docente, 2019).

### 3.2 Situación curricular de la interpretación grupal en la asignatura de Música

En cuanto a los planes y programas del Ministerio de Educación y la interpretación grupal, la profesora mencionó que este concepto como tal no estaba incorporado y que no existían formas explícitas que indicaran cómo abordarlo en clases (Docente, 2019). Ante esto, indicó que “cada profesor busca su método [y] qué es lo que [puede] trabajar” (Docente, 2019), de manera que la realización de sus clases consideraba aquello que, de acuerdo a la perspectiva del docente, podía ser lo mejor para la interpretación grupal. Además, a partir de los relatos y las observaciones de la profesora, se determinó que los planes y programas del Mineduc eran utilizados al momento de abordar Objetivos de Aprendizaje [OA] relacionados con improvisar y crear ideas musicales con diversos medios sonoros. Esto también se observó en la realización de una presentación musical a la comunidad:

“Específicamente, el objetivo cuatro que habla de cantar al unísono, tocar instrumentos de percusión, melódica, metalófono, flauta dulce u otros [instrumentos] armónicos, teclado ... Este objetivo te habla, te provoca a ti a hacer algo. Te lo dice y me gusta, porque es muy amplio y está avalado por un programa curricular, por un lineamiento del Ministerio de Educación que es algo serio” (Docente, 2019).

Asimismo, la docente relató que, aunque no todos los OA apuntan a la ejecución musical colectiva, se evidenció una transición desde el trabajo personal instrumental a comienzo de año hasta la predominancia en el desarrollo de la interpretación grupal en los demás meses. Además, la profesora indicó que los ejes transversales de música “reflexionar y contextualizar”, “escuchar y apreciar” e “interpretar y crear” (Mineduc, 2018) se podían abordar desde la interpretación grupal enfatizando el planteamiento de los OAT en educación. Sobre esto, ella señaló que:

“Cuando uno trabaja la práctica instrumental de conjunto, del curso, ya uno está trabajando desde el escucharme, el respeto, el escuchar al otro. Trabajas la convivencia, la idea de un trabajo que vamos a hacer, un producto del curso ... De trabajar la paciencia, de esperar que el otro saque la canción, de esperar que [quizás] se equivoquen” (Docente, 2019).

Al respecto, la docente reflexionó en torno a los aprendizajes colaborativos que se generan en la interpretación grupal:

“Yo me he dado cuenta que los y las estudiantes a veces no me entienden mucho, pero el compañero va y le dice: “no, mira, tienes que hacer esto” [el otro estudiante dice:] “¡Ah! Me queda mucho más claro”. Entonces, obviamente, el trabajo solidario se da mucho” (Docente, 2019).

### 3.3 Situaciones didácticas para la interpretación grupal en contextos escolares

Las interacciones en la sala dan cuenta de un clima de aula tensionado. Por una parte, es un escenario propicio para el aprendizaje si se consideran la disposición institucional, la infraestructura, los recursos y también las habilidades de la docente, pero, por otro lado, presenta algunas situaciones de violencia, ya que, durante la observación, se registran golpes, insultos, actitudes desafiantes hacia la profesora, reacciones agresivas entre pares y tensión entre grupos específicos que se habían formado en el curso. Ante estas situaciones, la profesora indicó:

“Antes de llegar a tocar, yo tengo que solucionar esto. Si no, yo no puedo tocar, ¿me entiendes?, porque al tocar se dan muchas ideas de grupo, de respeto, de espera, de paciencia. ¿Y si yo no soy paciente? ¿Y si yo soy un machista? ... Primero tengo que solucionar ¿entiendes?” (Docente, 2019).

Para resolver dichas instancias, la profesora indicó que “tienes que hacerte responsable. No importa que ‘no, es que yo soy profe de música solamente... Es que eso lo ve el profesor jefe... y convivencia escolar’” (Docente, 2019). Desde esta perspectiva, la docente mencionó:

“El conflicto se trabaja mucho desde la reflexión, desde pensar ¿qué estoy haciendo?, ¿por qué lo hago? (...) Primero [los estudiantes] tienen que ubicarse: ¿dónde estoy? ¿quién soy? ¿qué hago? ... Tienes que hacerlo clase a clase y no bajar la guardia. ¿Por qué me demoraba con el 6º [año de Educación Básica]? Porque tuvimos todo un primer semestre así, de mucha conversación” (Docente, 2019).

Por ello, la profesora había establecido un procedimiento en caso de que el diálogo no fuese suficiente, y que se caracterizó en primera instancia por reuniones con el apoderado. En caso de que este no asistiera después de tres intentos, ella hablaría con la Inspectoría,<sup>3</sup> indicando que el estudiante no podría ingresar a su clase a menos que asistiera con el adulto responsable a su cargo: “Entonces ellos [los estudiantes] dicen: ‘ah, no está bromeando’ ... Después hablo con ellos ... les digo: ‘a ver, ¿qué te pasó?, ¿por qué te pusiste así?, ¿cuál es el problema en la clase?’” (Docente, 2019).

Respecto a otros elementos contextuales, la profesora mencionó que, al momento de planificar la clase de música con interpretación grupal y con el objetivo de que “podamos tocar y participar de la música” (Docente, 2019), ella escogía una canción que fuese pertinente a lo que escuchaba el estudiantado. Esta acción buscaba fomentar un aprendizaje significativo (Docente, 2019), para lo que ella les presentaba, al final, la versión original de la misma, lo que se relacionaba con “el trabajo de poder apropiarme ... y de ... ser creativo con esta canción” (Docente, 2019). En el caso de *Dos palomitas* (canción andina tradicional con ritmo de huayno),

<sup>3</sup> Espacio para resolver problemas vinculados a relaciones interpersonales y convivencia escolar.

ella señaló que “ellos le dieron su idea [a la canción] y también tiene que ver con ese asunto de identidad [como curso]” (Docente, 2019).



**Figura 1.** Canción *Dos Palomitas*: ideas iniciales

Establecida la canción por enseñar (Figura 1), la profesora la memorizaba identificando la riqueza armónica, rítmica y melódica, para luego, con base en el conocimiento de las habilidades musicales del 6º año de Educación Básica, ella tuviese “una idea de cómo puede ser el arreglo, qué pueden tocar. Porque cuando yo escucho, yo me voy imaginando” (Docente, 2019). Esto también se relacionaba con el trabajo coordinado con la otra profesora de música, quien le brindaba antecedentes de las posibilidades interpretativas de los estudiantes, debido a que los conocía de niveles anteriores, o bien porque participan o participaron en alguno de sus talleres.

Posteriormente al proceso expuesto, la profesora, al inicio de la clase, distribuía e instalaba recursos musicales (instrumentos, cables de conexión para instrumentos electroacústicos, amplificación, etc.) y productos en aerosol para la desinfección de aquellos materiales que eran de uso común con otros cursos, como la flauta y la melódica, comenzado así

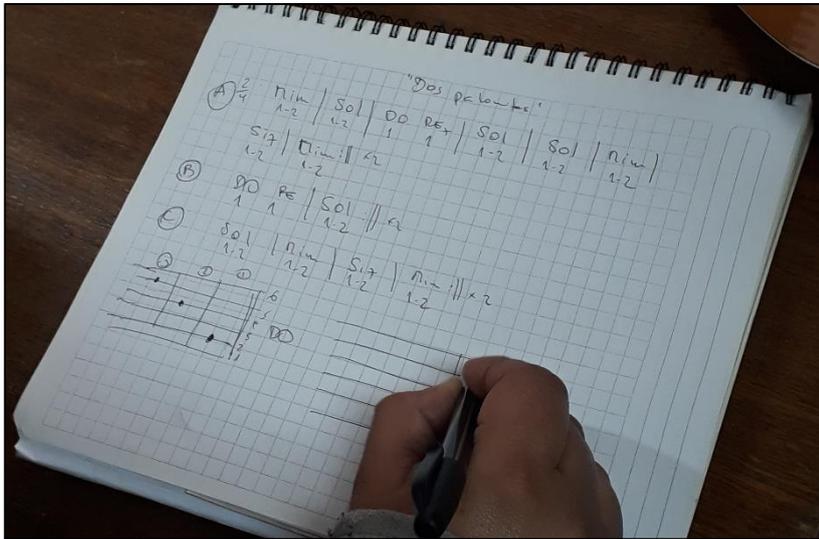
la enseñanza instrumental del estudiantado. Esta se realizaba, principalmente, mediante la memoria auditiva. Al respecto, ella indicó que “ha sido un gran trabajo, porque antes no había esa dinámica ... Se trabaja mucho que puedan ir sacando ellos solos la canción. Intuición auditiva podríamos llamar[le] a eso” (Docente, 2019).

Para lograr lo anterior, la profesora distribuía al estudiantado por grupos instrumentales, trabajaba particularmente con cada uno de ellos y les asignaba melodías pensadas en la planificación o ideadas en el momento. Esta situación ocurría principalmente durante la primera clase en la que se presentaba el repertorio, en la que “yo me siento, conversamos... trabajamos la canción [o] se las arreglo de otra manera porque no me resultó” (Docente, 2019).

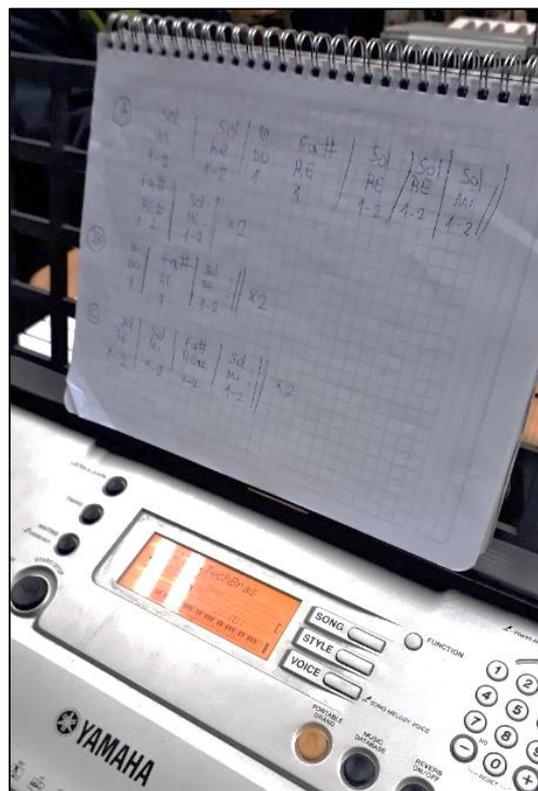
En esta etapa, eran acogidas las ideas musicales que emergían de los integrantes del 6º año de Educación Básica. Por ejemplo, la docente expresó que sus estudiantes le preguntaban: “profesora, yo quiero tocar la flauta contralto ¿puedo?” (Docente, 2019), solicitudes que solía aceptar, aun cuando le implicaran cambiar el arreglo.

Tanto en este momento inicial como durante la interpretación grupal, la profesora brindaba espacios para que el estudiantado fuese consciente de su proceso de aprendizaje. Sobre esto, ella mencionó: “siempre les digo que trabajen el proceso mental de cómo van a descifrar eso ... Porque mi manera de aprender [quizás] es más lenta que la tuya” (Docente, 2019).

La estrategia de imitación también fue observada en varias instancias, como cuando la profesora pedía al estudiantado que la imitaran en un ritmo para las percusiones, en un rasgueo para la guitarra, o bien en una melodía interpretada por ella y replicada por el estudiantado en su respectivo instrumento. En caso de melodías complejas, eran abordadas con una pulsación más lenta. Lo expuesto estaba acompañado, además, de material de apoyo con cambios o sugerencias de digitación y dibujos de diagramas de acordes y rasgueos (Figura 2). Mientras esto ocurría, se utilizaba notación musical no convencional, tanto en notas como en número de pulsos por cada compás (Figura 3), reforzado mediante la presencia de papeles autoadhesivos con las notas correspondientes en diversos instrumentos (Figura 4). En este sentido, la profesora indicó: “la partitura es una manera de codificar el sonido y ¡nosotros lo estamos codificando de otra manera! ... ¿Cuál es el problema? Estamos haciendo exactamente lo mismo, pero desde otro punto de vista, porque el proceso mental se hace” (Docente, 2019).



**Figura 2.** Material de apoyo guitarras: secciones, cifra métrica, acordes, diagramas (notación musical convencional) y pulsos por cada compás (notación musical no convencional)



**Figura 3.** Notación musical no convencional teclado: número de pulsos por cada compás y notas del acorde



**Figura 4.** Papeles autoadhesivos con notas del bajo

Sobre los niveles de dificultad en la asignación de melodías, la profesora señaló que buscaba que “todos puedan participar, [que] todos puedan decir: ‘sí, yo soy capaz de hacerlo. Me va a costar; sí, pero lo puedo hacer” (Docente, 2019). También indicó que “generalmente, los que son más habilidosos me ayudan ... tocando algo más difícil... pero ellos no lo saben” (Docente, 2019).

Luego de asignar y practicar las melodías por grupo instrumental, la docente continuaba con la práctica de la interpretación grupal. En este caso, la distribución espacial de los grupos

instrumentales era variable, puesto que se sumaban o restaban instrumentos debido a elementos contextuales o según al objetivo del ensayo guiado (trabajar el área rítmica, armónica y/o melódica), por lo que, en varias ocasiones, no participaba todo el grupo de la clase.

Asimismo, para abordar la canción colectivamente, la profesora indicó: “yo trabajo mucho con ...semifrases y frases musicales y se las doy bien estructuradas: primera frase, segunda, y vamos ensayando así” (Docente, 2019). Esto permitía que los ensayos se pudieran abordar en relación con dichos componentes musicales, lo que facilitaba la comprensión y ejecución de secuencias de repetición del tipo //:A:\\ //:B:\\ //:C:\\ y sus variaciones (Figura 5).

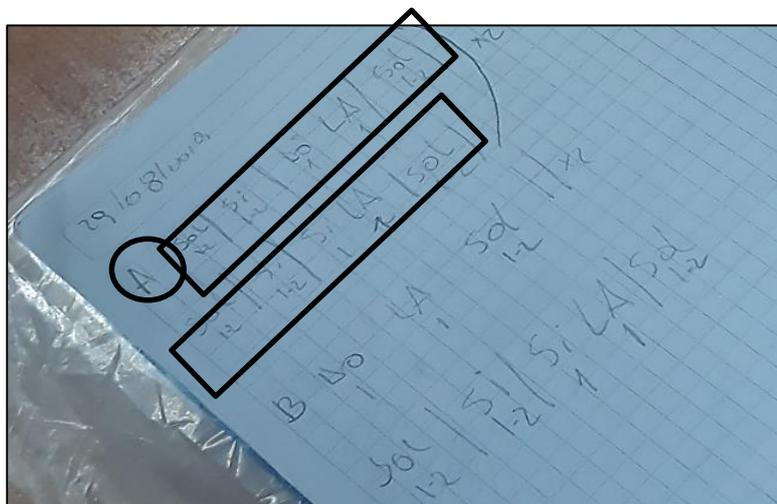


Figura 5. Estructura en flauta dulce: frase A (círculo) y semi frases (rectángulos)

La interpretación grupal era abordada de forma gradual. Se comenzaba por el grupo instrumental con mayores participantes (flauta, metalófono y melódica), luego el grupo de percusión y bajo, posteriormente la base armónica (teclados y guitarra) y, finalmente, las voces.

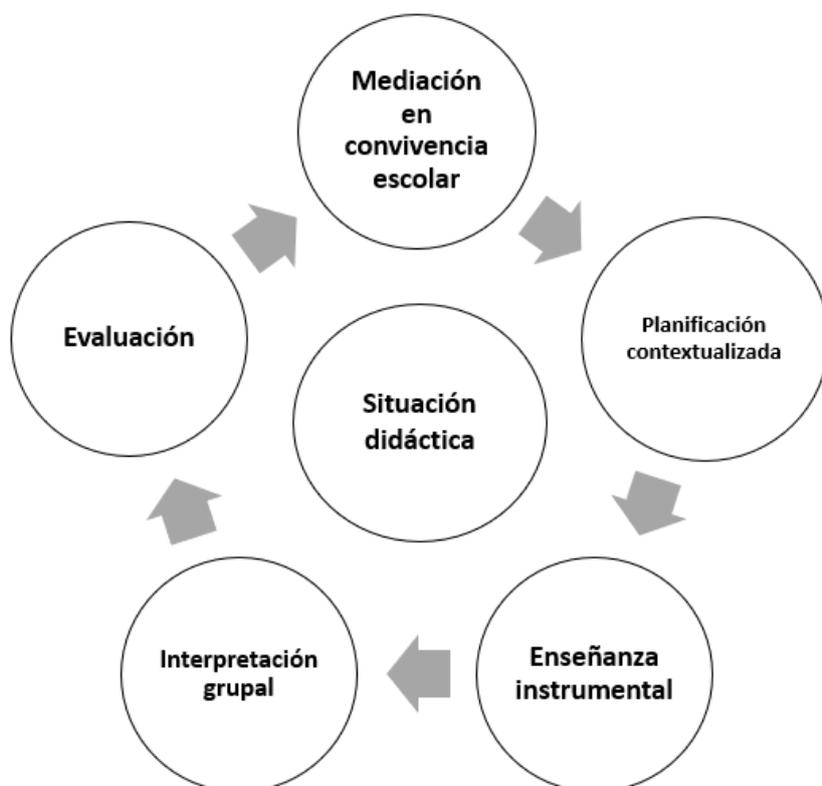
En cuanto a la participación del estudiantado, tanto la observación como la entrevista evidenciaron que las ideas emergidas del curso eran incorporadas al repertorio, lo que podía ser de manera espontánea o guiada. En relación con el primer caso, la profesora indicó: «a veces ... cuando tocamos, alguien me dice: ‘No. ¿Sabe qué profesora? ¿Puedo hacer esto mejor?’. [Yo respondo] Si suena bien, hágalo. Y esos son los más habilidosos, son los que tienen habilidades musicales» (Docente, 2019). Adicionalmente, durante la observación, el grupo de percusiones comenzó a improvisar ritmos no relacionados con el huayno de *Dos palomitas*. Sin embargo, fueron incorporados como parte de la introducción y como variaciones a lo largo de la canción. El segundo caso correspondía a momentos en que la profesora permitía participar al curso y decidir sobre la estructura de la canción: “esa estructura ... la hacemos en conjunto, la probamos

... voy guiando y, una vez que la tenemos ..., la tocamos como curso, la grabo después, la observamos y hacemos un trabajo de autoevaluación. Es todo un proceso” (Docente, 2019).

Sobre la evaluación en interpretación grupal, la docente señaló:

“Es un problema ...lo evito.... Yo veo cómo empezaron, el proceso.... cómo estamos, qué pasó acá y cómo resultó...[y] esto lo tengo que traducir a una calificación. .... Yo creo que la evaluación no me cuesta, a mí lo que me cuesta es la calificación, colocar la nota, la maldita nota” (Docente, 2019).

Lo expuesto evidencia una estructura de trabajo para abordar la interpretación grupal en el aula, ilustrado en la Figura 6:



**Figura 6.** Estructura de la interpretación grupal en la clase de música

#### 4. Discusión y conclusiones

En relación con la gestión educativa, se constata que la dirección de la escuela apoya los proyectos musicales mediante la adquisición de insumos musicales y mejoras en la infraestructura

de la sala de música. Esto último resulta fundamental para el desarrollo de una clase de Música con interpretación grupal en la que los estudiantes puedan moverse y disponer del espacio, situación que no es habitual en la mayoría de los establecimientos escolares en Chile (Angel-Alvarado y Lira, 2017). En este sentido, la proactividad de la directora en cuanto a la gestión de recursos garantiza las bases para el desarrollo musical en la escuela (Trujillo *et al.*, 2011), lo que permite sostener la labor educativa de la profesora de música (Mineduc, 2014).

Este apoyo genera una mejor disposición del estudiantado hacia la interpretación grupal, en tanto el trabajo en clases propicia actividades musicales colectivas que trascienden el espacio de la sala, gestionadas por el área de música y apoyadas por la directora. La instalación de un ambiente cultural estimulante coincide con la investigación de la Agencia de Calidad de la Educación (2015) que evidencia que, a mayor liderazgo directivo, mayor es la disposición y motivación del estudiantado a las actividades y experiencias escolares.

En cuanto a la gestión curricular, la profesora implementaba los OAT vinculados a las dimensiones cognitiva (se refiere al desarrollo de capacidad de análisis, procesos de conocimiento, comprensión de la realidad y capacidad crítica), sociocultural (sitúa a la persona desde una ciudadanía comprometida y responsable con su entorno social), proactividad y trabajo (fomenta actitudes para trabajar colaborativa e individualmente, así como el desarrollo de su propia originalidad e iniciativa) y moral (promueve los Derechos Humanos como criterios orientadores de la conducta personal y social) (Mineduc, 2018).

Específicamente, la profesora generaba experiencias de trabajo colaborativo que permitían al estudiantado reflexionar sobre sus potencialidades y limitaciones al abordar individual y grupalmente la melodía asignada, lo que les daba la oportunidad de reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje y el de los demás mediante actividades entre pares (Fernández-Barros *et al.*, 2020). Desde la dimensión sociocultural, el estudiantado pudo participar de forma solidaria y responsable con el rol asignado dentro de un colectivo al formar parte de agrupaciones instrumentales con funciones musicales específicas. Respecto a la dimensión moral, los miembros del 6° año de Educación Básica reconocieron y validaron la diversidad existente en la sala de clase al relacionarse con diferentes personalidades, capacidades y niveles de aprendizaje. Desde la proactividad y el trabajo, se evidenció la iniciativa personal cuando los integrantes del curso manifestaban ideas propias para el arreglo musical y también cuando asumían riesgos interpretativos dentro de los marcos de su rol en la agrupación (Thorpe, 2017; Varvarigou, 2017).

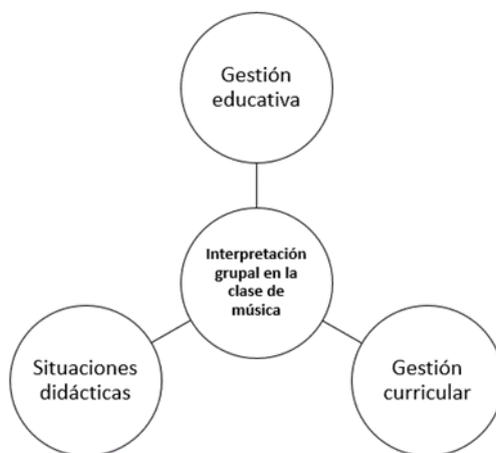
La implementación curricular señalada, es decir, la enseñanza institucionalizada del currículum, se vinculó con el PEI (Castro, 2005), que menciona el trabajo en equipo como característica del perfil del estudiantado. En este sentido, el trabajo colaborativo promueve la implicación del alumnado con la escuela, así como su integración social entre iguales (Cabedo-

Mas y Díaz; 2013; Grau, 2013), lo que permite la generación de posibles redes de apoyo en un contexto altamente vulnerable.

En dicho escenario, abordar las problemáticas relacionadas con el clima de aula es determinante para la situación didáctica de la interpretación grupal (Angel-Alvarado, 2019), lo que se condice con la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje señalado en el Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc, 2008). En este sentido, las acciones de la profesora -como establecer límites claros, generar un clima de respeto y abordar situaciones conflictivas que ocurren en la clase de música- permiten un tipo de relación entre el estudiantado que facilita la participación y creatividad de los mismos, en tanto se sienten valorados en sus comentarios, ideas y opiniones (Mineduc, 2008), y, al mismo tiempo, acogidos y visibilizados en sus momentos de crisis, momentos que también son abordados por la figura docente.

Las actitudes expuestas fomentan la cooperación estudiantil y se condicen con las ideas señaladas por Cobo (2016), puesto que la participación del estudiantado en las clases con interpretación grupal permite otras formas de apropiar el conocimiento (memoria auditiva, notación musical no convencional, explicación entre pares), lo que evidencia la presencia activa del grupo en su proceso de aprendizaje. Así, es posible señalar que el logro de una interpretación grupal de calidad en la clase de Música se relaciona con la interacción entre gestión educativa, gestión curricular y situación didáctica de la práctica de conjunto instrumental (Figura 7), en tanto que la gestión educativa garantiza la infraestructura, recursos y apoyo necesario hacia la profesora para desarrollar la clase de Música con interpretación grupal. Con esta base, dicha clase centrada en la interpretación grupal debe abordarse considerando orientaciones curriculares tales como OA, ejes transversales y, principalmente, OAT; además de direccionando las estrategias pedagógicas hacia el trabajo colaborativo y respetuoso.

Si bien existen otras investigaciones sobre práctica instrumental en el aula, estas son escasas y se enfocan en el abordaje de repertorio (Huillipan y Angel-Alvarado, 2020) o en acciones de las escuelas orientadas hacia la profundización de la educación musical. Ejemplo de esto son: los planes formativos con horas de clase distribuidas en composición, interpretación y ensamble para educación secundaria alta (Verdejo y Angel-Alvarado, 2021) o los talleres extracurriculares como orquestas, bandas y coros (Castaño, 2012; Da Silva, 2010; Quiroga y Angel-Alvarado, 2020; Sosa, 2013).



**Figura 7.** Configuración de elementos que inciden en la interpretación grupal de la clase de Música

En definitiva, en el presente estudio se han descrito diversas estrategias pedagógicas aplicadas a la interpretación grupal durante la clase de música en el marco curricular formal de la educación musical obligatoria, específicamente, en un 6º año de Enseñanza Básica. En general, se evidencia la existencia de un método de enseñanza colectivo gradual en el que, inicialmente, el estudiantado trabaja en el grupo instrumental al que pertenece, luego realiza la práctica de conjunto y, por último, finaliza el proceso con un trabajo de autoevaluación.

Al profundizar en las situaciones didácticas, es posible identificar cinco dimensiones en las que la docente activa diversos recursos para sortear situaciones emergentes en el aula con práctica de conjunto. La primera de ellas corresponde a los mecanismos utilizados para abordar instancias problemáticas en el aula, bisagras que regulan las interacciones individuales con las colectivas mediante un proceso reflexivo guiado por la docente, o bien, mediante la activación de otros canales institucionales. Una segunda dimensión es la instancia de planificación, momento en el que se configuran las características e intereses del estudiantado, los elementos contextuales y las habilidades de la profesora para visualizar la enseñanza individual y grupal del repertorio.

Una tercera área corresponde a aquellos mecanismos que utiliza la docente para realizar la enseñanza instrumental, dentro de lo que cabe considerar su capacidad de creación, adecuación a las habilidades de los miembros del curso e incorporación de la creatividad de los mismos, elementos que, sumados a otros dispositivos (memoria auditiva, imitación, notación no convencional), permiten que el estudiantado se aproxime a la música utilizando un tipo de codificación que le es más cercano y fácil de escribir y leer.

En la interpretación grupal (cuarta dimensión), la profesora concreta los aprendizajes previos, le da una estructura espacial e interpretativa al ensayo musical, que moviliza la participación del estudiantado y propicia una instancia autoevaluativa (quinta dimensión), que

permite reflexionar sobre el proceso personal de cada estudiante, pero también sobre su rol dentro del conjunto instrumental. Asimismo, la caracterización de la labor de dirección en cuanto a gestión cultural, infraestructura y recursos sumada a la descripción de la implementación en el aula de elementos de los planes y programas del Mineduc permite establecer la realidad de la interpretación grupal en la escuela abordada y, a su vez, constatar que la configuración entre gestión educativa, gestión curricular y situación didáctica incide en la interpretación grupal.

Al considerar que la presente investigación corresponde a un estudio de caso, este hallazgo podría ser un aporte para el contexto local porque pone en evidencia cómo interactúan estos tres elementos. Asimismo, incorpora la convivencia escolar como un factor determinante para lograr la interpretación grupal, en la medida en que predispone el clima de aula a la realización de esta actividad colaborativa. Además, esta indagación documenta una experiencia de aula sin partitura, lo que grafica otra forma de abordaje y codificación musical en la que se prioriza la memoria auditiva. Vale decir que el proceso de investigación no ha estado exento de limitaciones, pues las clases observadas presentaron variaciones en la asistencia del curso debido a factores externos como paseo de curso, actividades deportivas del estudiantado y sesiones del programa de integración escolar. Sin embargo, esto no afectó mucho los datos recopilados, ya que las clases fueron adaptadas por la profesora en dichas sesiones abordando secciones y/o grupos instrumentales que presentaban dificultades mediante estrategias pedagógicas en la interpretación grupal.

A partir de estos hallazgos, surgen algunas implicaciones. A nivel teórico, se sugiere indagar, en una muestra mayor, la situación de la interpretación grupal en la clase de música, incorporando otras realidades escolares, debido a que, en contextos diferentes, pueden cambiar los factores que inciden en dicha práctica. Además de esto, sería interesante profundizar en el concepto de interpretación grupal investigando la forma, práctica y método que esta asume en otros escenarios. Asimismo, sería importante estudiar el perfil docente del profesorado, identificando las características y habilidades necesarias para llevar a cabo esta forma de trabajo musical colaborativo y colectivo.

Desde el nivel práctico, se propone la vinculación por parte de la escuela observada con otras instituciones culturales, estableciendo redes para mejorar el desarrollo musical del establecimiento. Finalmente, desde el nivel pedagógico se proponen algunas estrategias para potenciar la interpretación grupal, que debieran estar centradas en fomentar la escucha atenta para que el estudiantado conozca y comprenda mejor lo que suena a su alrededor. Para ello, se sugiere incorporar en este proceso material didáctico de apoyo que incluya percusión rítmico corporal, lectoescritura musical tradicional y diálogo con otras formas de notación no convencional que proporcionen desde la audición y la escritura distintos lenguajes para un mismo propósito expresivo. Por último, se sugiere esclarecer o transparentar los procesos de evaluación de aprendizaje instrumental y práctica colectiva, entregando al estudiantado registros o documentos

de monitoreo que evidencien sus avances y dificultades en todo el transcurso de la interpretación grupal en la clase de Música y, además, comunicarles anticipadamente los indicadores que serán evaluados al cierre de cada instancia, para brindarles información que fomente la reflexión y apropiación de sus propios procesos de aprendizaje.

## Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2015). *El liderazgo del equipo directivo en enseñanza básica y su relación con indicadores de desarrollo personal y social de su establecimiento. Documento de trabajo para la comunidad escolar*. Agencia de Calidad de la Educación.
- Angel-Alvarado, R. y Lira-Cerda, J.P. (2017). Instalaciones y recursos educativos para la educación musical según la representación social de los estudiantes chilenos. *Revista Electrónica de LEEME*, 20(40), 19-31. <https://doi.org/10.7203/LEEME.40.10412>
- Angel-Alvarado, R., Wilhelmi, M. R. y Belletich, O. (2019). Holistic Architecture for Music Education: A research design for carrying out empiric and interdisciplinary studies in didactics of music. *ITAMAR. Revista de Investigación Musical: Territorios para el Arte*, 5, 335-357. <https://ojs.uv.es/index.php/ITAMAR/article/view/15828/14281>
- Bardone, A. y Gargiulo, C. (2014). *Aprendizaje en las escuelas del siglo XXI: Nota 6, normas y costos*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Barrera, C. (2014). *La interpretación grupal como pilar del aprendizaje musical e integral en educación primaria*. (Trabajo de Fin de Grado). Universidad Internacional de La Rioja. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/2536>
- Bravo, N.H. (2008). *Estrategias pedagógicas dinamizadoras del aprendizaje por competencias*. Universidad del Sinú.
- Cabedo-Mas, A. y Diaz-Gómez, M. (2013). Positive musical experiences in education: music as a social praxis. *Music Education Research*, 15(4), 455-470. <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.763780>
- Castaño, T. (2012). Entre todos, para todos: el valor de hacer música en secundaria. *Eufonía: Didáctica de la Música*, 56, 43-51. <https://www.grao.com/es/producto/>
- Castro, F. (2005) Gestión curricular: una nueva mirada sobre el currículum y la institución educativa. *Horizontes Educativas*, 10, 13-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917573002>

- Cobo, K. (2016). Práctica de la pedagogía de grupo en conjuntos musicales y orquestas. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 11(1), 83-98. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.mavae11-1.ppgc>
- Da Silva, J. y Silva, J. (2010). A prática de canto coral e o desenvolvimento de habilidades sociais. *Pensamento Psicológico*, 7(14), 81-96. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/>
- Fernández-Barros, A., Viladot, L. y Durán, D. (2020). Oídos a pares. Un proyecto de tutoría entre iguales para el desarrollo de la afinación y la percepción auditiva en el alumnado de violín y viola. *Revista Electrónica de LEEME*, 45, 1-16. <https://doi.org/10.7203/LEEME.45.16062>
- Giráldez, A. (2010). *Didáctica de la música*. Editorial GRAÓ.
- Grau, V. (2013) Colaboración en el aula: relación con el aprendizaje y socialización. *CEPPE Notas para la Educación*, 15, 1-4. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl>
- González, O. (2014). *Diseño de estrategias pedagógicas y didácticas motivantes orientadas a la formación integral de estudiantes de Licenciatura en música*. (Tesis de Magister). Tecnológico de Monterrey. <http://www.uniminuto.edu/documents>
- Huillipan, J. y Angel-Alvarado, R. (2020). Arreglos musicales en el aula: factores pedagógicos en la Educación Primaria. *Revista Electrónica de LEEME*, 45, 53-68. <https://doi.org/10.7203/LEEME.45.16527>
- Krause, A., Davidson, J., North A. (2018) Musical Activity and Well-being: A New Quantitative Measurement Instrument. *Music Perception*, 29(4), 454-474. <https://doi.org/10.1525/mp.2018.35.4.454>
- Lorenzo de Reízabal, M. (2018). La docencia de la música de conjunto en las Escuelas de Música. En busca de soluciones a su problemática dentro y fuera del aula. *ArtsEduca*, 20, 44-67. <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2018.20.3>
- Lorenzo de Reízabal, M (2017). Educación en valores en el contexto de las agrupaciones instrumentales y vocales. 10 ideas prácticas para el aula. *Artseduca*, 17, 150-175. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6038483>
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2012). *Metodología de las ciencias sociales*. Cengage Learning.
- Mineduc (2008). *Marco para la buena enseñanza*. Ministerio de Educación.
- Mineduc (2013). *Música. Programa de estudio para sexto año básico*. Ministerio de Educación.

- Mineduc (2014). *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores*. Ministerio de Educación.
- Mineduc (2018). *Bases curriculares primero a sexto básico*. Ministerio de Educación.
- Muñoz de Britos, S. (2010). La práctica musical colectiva. Aprendizaje artístico y social. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(2), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie5221801>
- Muñoz, J., Martínez, L. y Armengol, C. (2010). Factores del currículum condicionantes de los resultados escolares. *Educar*, 46, 87-106. <https://educar.uab.cat/article/view/>
- O'Reilly, M. (2015). Análisis de la práctica coral desde la perspectiva de la formación de la competencia de trabajo en equipo *Revista Música Hodie*, 15(1), 25-30. <https://doi.org/10.5216/mh.v15i1.39344>
- Overy, K. (2012). Making music in a group: synchronization and shared experience. *Annals of the New York Academy of Science*, 1252(1), 65-68. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2012.06530.x>
- Quiroga-Fuentes, I. y Angel-Alvarado, R. (2020). Prácticas inclusivas en orquestas infanto-juveniles: un estudio de caso en Chile. *Artseduca*, 28, 140-151. <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2021.28.11>
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/727>
- Sosa, F. (2013). *Análisis de la práctica instrumental en la materia de música en la Educación Secundaria Obligatoria. Modelo de intervención*. (Tesis doctoral). Universidad de las Palmas de Gran Canaria. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=89304>
- Thorpe, V. (2017). Assessing complexity. Group composing for a secondary school qualification. *British Journal of Music Education*, 34(3), 305-320. <https://doi.org/10.1017/S0265051717000092>
- Trujillo, J.M., López, J.A. y Lorenzo, M.E. (2011). Análisis y descripción de las percepciones del liderazgo resiliente y liderazgo distribuido en torno al ejercicio directivo (2.0) como posibilidad para aprehender y transformar las instituciones educativas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(3), 1-29. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10206/10308>

- Varvarigou, M. (2017). Group Playing by Ear in Higher Education: The processes that support imitation, invention and group improvisation. *British Journal of Music Education*, 34(3), 291-304. <https://doi.org/10.1017/S0265051717000109>
- Verdejo, C. y Angel-Alvarado, R. (2021). Representaciones y activismo en la educación musical: el caso de un liceo emblemático. *Revista Chilena de Pedagogía*, 2(2), 105-134. <https://doi:10.5354/2452-5855.2021.64345>
- Zaragozà, J.L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Graó.