

revista electrónica  
**LEEME**  
Electronic Journal of Music in Education  
Revista arbitrada de investigación y aplicaciones en Educación Musical  
Peer-reviewed journal of research and applications in Music Education  
ISSN: 1575-9563



**NÚM. 48 (2021): REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME**







# Artículos



## Repertorio contemporáneo: su presencia en planes de estudio y en la formación permanente de docentes en los Conservatorios de Música de Castilla y León

Contemporary repertoire: its presence in curricula and in the lifelong learning of teachers in the Conservatories of Music of Castilla y León

Andrea García Torán  
[andrea@emsirinx.com](mailto:andrea@emsirinx.com)  
Departamento de Tecla  
Escuela de Música Sirinx  
Salamanca, España  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5502-3347>

Inés Monreal Guerrero  
[inesmaria.monreal@uva.es](mailto:inesmaria.monreal@uva.es)  
Departamento Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal  
Universidad de Valladolid  
Valladolid, España  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7757-6871>

doi:10.7203/LEEME.48.19099

Recibido: 25-11-2020 Aceptado: 01-04-2021. Contacto y correspondencia: Andrea García Torán, Departamento de Tecla  
Escuela de Música Sirinx, C/ María Auxiliadora, 16-18, Portal 6 Bajo, C.P. 37004 Salamanca. España.

### Resumen

El presente artículo recoge los resultados de la investigación realizada en los Conservatorios Profesionales y Superior de Música de Castilla y León. El objetivo principal ha sido analizar por un lado la presencia de la música contemporánea en las aulas de música de los conservatorios y, por otro, la formación permanente recibida específica del colectivo de docentes especialistas de Música de la Comunidad Autónoma de Castilla y León. Para ello, hemos llevado a cabo una metodología cualitativa, implementando técnicas propias del estudio de casos. De este modo, hemos llegado a la conclusión de que la formación permanente en el ámbito de la música contemporánea para docentes de dichos centros especializados es prácticamente inexistente, lo que conlleva, entre otras consecuencias, la escasa inclusión del género mediante asignaturas o contenido específico en los itinerarios de interpretación de los Conservatorios Profesionales de Música de Castilla y León.

**Palabras clave:** formación para toda la vida; Enseñanzas Artísticas; profesorado; música contemporánea.

### Abstract

This article gathers the results of the research carried out in the music conservatories of Castilla y León. The main objective has been to analyze the presence of contemporary music in music classrooms of the conservatories and also the specific permanent training received by the group of specialist music teachers in the Autonomous Community of Castilla y León. For this purpose, we have carried out a qualitative methodology, implementing case study techniques. In this way, we have reached the conclusion that ongoing training in the field of contemporary music for teachers in these specialized centers is practically nonexistent, which leads, among other consequences, to the scarce inclusion of the genre through subjects or specific content in the performance itineraries of the professional music conservatories of Castilla y León.

**Key words:** Lifelong Learning; Artistic Education; Teachers; Contemporary Music.



## 1. Introducción

El repertorio contemporáneo en la formación permanente del profesorado de las Enseñanzas Artísticas de Castilla y León ha estado ausente a lo largo de décadas. Este artículo proporciona datos que avalan esta afirmación al presentar una investigación que aborda este tema desde el prisma del equipo docente de asignaturas optativas específicas de repertorio contemporáneo dentro de los conservatorios de Castilla y León. Históricamente, estos centros educativos de Enseñanzas Artísticas reglados en España han destacado por desenvolverse dentro de un contexto especialmente “conservador” en cuanto a su visión de la educación (Torrado, Casas y Pozo, 2005). En dicho contexto tradicional, siempre ha sido fundamental potenciar la interacción directa bilateral constante con el músico novel (López, 2016). Autores como Maehr y Nicholls (1980) apuntan que en la orientación a la práctica predomina el entendimiento, aprendizaje y dominio de la tarea. Extrapolado a las Enseñanzas Artísticas y, en concreto, al repertorio contemporáneo a abordar con el alumnado de Música, la comprensión de dicho repertorio sobre la base misma de la génesis de la obra será determinante para su interpretación y óptima ejecución, junto con otros parámetros pedagógicos ligados a la técnica interpretativa y expresiva.

La música contemporánea forma parte de las Enseñanzas Artísticas regladas en España. Los cambios que ha sufrido la cultura musical en nuestro tiempo han tenido impacto en la educación musical (Ramírez y Rodríguez, 2020), lo que ha repercutido necesariamente en el tema que nos ocupa. Sin embargo, en lo que respecta al repertorio contemporáneo, la teoría y diseño curricular no se corresponden con la práctica, la interpretación de obras atonales se reduce a casos aislados en la mayor parte de las especialidades instrumentales (Ordoñana, Almoguera, Sesma y Laucirica, 2006). Vela (2020) expone que la presencia de la música contemporánea en la docencia de las Enseñanzas Superiores de Música en España es muy escasa y está sometida en la mayoría de los casos a la elección por parte del alumnado de asignaturas optativas específicas, creando una desigualdad formativa en el alumnado respecto a contenidos de música contemporánea.

Coincidimos con Ordoñana *et al.* (2006) en la clara ruptura entre la teoría y práctica curricular, así como la prácticamente inexistente interpretación de la música contemporánea en las aulas de educación artística especializada. Consideramos que los conservatorios profesionales y superiores, como centros educativos y formativos de Enseñanzas Artísticas, deben trabajar el repertorio contemporáneo para capacitar al alumnado de una formación musical íntegra y, por tanto, conseguir que el profesorado de Enseñanzas Artísticas posea el perfil musical necesario para la enseñanza de dichos contenidos. Nos preocupa que la situación actual persista en el tiempo, ya que el futuro profesorado tiende a reproducir los modelos formativos experimentados en su propio proceso formativo (Tardif, 2002); en relación a la música contemporánea, Pursewell



(1981) señala como uno de los problemas en la enseñanza de este repertorio el desconocimiento del nuevo lenguaje.

Es por ello que planteamos un doble objetivo troncal dentro de la presente investigación: por un lado, analizar la presencia del género de música de los siglos XX y XXI en las aulas formativas de los centros especializados en música de la comunidad a través de las diversas asignaturas específicas del género; por otro, analizar la formación permanente recibida específica para desarrollar la competencia científica y didáctica del docente especialista que le faculte para implementar asignaturas optativas vinculadas directamente a trabajar en el aula el repertorio contemporáneo.

## **1.1 Inclusión del repertorio de música contemporánea en las Enseñanzas Artísticas de Música**

### **1.1.1 Definiciones de música contemporánea**

Previamente a establecer el diseño de la investigación y el análisis de datos, nos ha parecido oportuno abordar el controvertido tema de la terminología de “música contemporánea” para acotar a qué nos referimos a lo largo del artículo. Todos los historiadores, musicólogos y demás investigadores que hacen referencia a la música contemporánea, tales como Griffiths (2010), Ross (2009), Taruskin (2009), Fubini (2005), Marco (2002) o Morgan (1999), coinciden en la dificultad de establecer una única teoría sobre el inicio exacto de esta nueva etapa, o el desarrollo continuo, delimitado y estructurado de la misma. Como afirma Ordóñez (2011), “la interdisciplinariedad es un hecho constatable en la creación musical contemporánea” (p.8).

Encontramos diversas teorías que marcan como detonante e inicio de este repertorio contemporáneo el impresionismo de Debussy (García, 2002) o el atonalismo de Schönberg (Adorno, 2003); mientras que, otras investigaciones engloban dichas corrientes junto a las desarrolladas en la primera mitad del siglo XX bajo el término de Modernismo Musical, aplicando la denominación de música contemporánea al repertorio desarrollado a partir de la Segunda Guerra Mundial (Auner, 2017; Marco, 2002). Coincidimos con Vela (2020) en que el término contemporáneo resulta ambiguo al no aplicarlo como una cualidad temporal (hablamos de obras que tienen hasta cien años de antigüedad), sino más bien como una premisa estética y estilística.

Por otro lado, seguimos la distinción de Harnoncourt (2006) de la música contemporánea tradicional (aquella derivada de la étnica), ligera o comercial; y por otro lado la seria, culta o clásica. En el caso de la presente investigación, atendiendo tanto a dichas teorías como al repertorio trabajado en las asignaturas descritas posteriormente, consideramos como música contemporánea aquel repertorio serio académico compuesto en los siglos XX y XXI. Bajo dicha denominación englobaremos el repertorio instrumental solista o para las pequeñas agrupaciones



desarrolladas en las asignaturas de las distintas corrientes y estilos que han tenido lugar en la limitación temporal indicada, como Expresionismo, Nacionalismo, Serialismo Integral, Música Textural, Minimalismo y un largo etcétera.

En dichas corrientes, se adscribe el repertorio tanto de vanguardia como más experimental (Nyman, 2006) que muestra un renovado interés en el desarrollo rítmico y nuevos métodos de organización del lenguaje armónico. Además de un sistema de notación innovador o un concepto muy expandido del sonido frente a las formas tradicionales musicales (Pursewell, 1981), que rompe con los conceptos tonales preestablecidos de las épocas anteriores.

### **1.1.2 La necesidad de aprendizaje del repertorio de música contemporánea en los conservatorios de Música**

El *Artículo 8.2. del Decreto 60/2007, de 7 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales y profesionales de música en la Comunidad de Castilla y León* establece como objetivo específico de las Enseñanzas Profesionales de Música “Conocer e interpretar obras escritas en lenguajes musicales contemporáneos, como toma de contacto con la música de nuestro tiempo” (p.292). Esta cita es determinante para nuestra investigación porque ratifica, a nivel de legislación educativa, la necesidad de que el alumnado de Enseñanzas Artísticas se acerque a la música de su tiempo o la más cercana a su tiempo. En este aspecto, hacemos hincapié en la inclusión del repertorio, no solo de manera teórica como ocurre con carácter general en el desarrollo de los contenidos de asignaturas obligatorias como “Historia de la Música” o “Análisis”, sino en la práctica e interpretación de obras escritas bajo los nuevos lenguajes musicales de los siglos XX y XXI.

Acorde con las palabras de Pozo, Bautista y Torrado (2008), el interés por cambiar la manera en que docente y discente de nuestros conservatorios enseñan y aprenden Música ha sido impulsado fundamentalmente desde las reformas educativas y sobre las investigaciones realizadas hacia el aprendizaje y enseñanza de esta. Por tanto, la legislación educativa unida a la intención por fomentar la dimensión intelectual en el alumnado como conocedor del patrimonio artístico de nuestro tiempo y poder interpretar el repertorio académico actual, determina la obligatoriedad, a través de sus objetivos y contenidos, de incluir dicho repertorio en el aula de los centros de Enseñanzas Artísticas. Elgersma (2012) plasma dicha idea en su postura de que es tanto un privilegio como una responsabilidad para los músicos actuales comprometerlos con la música de nuestro tiempo y, como docentes, el mostrar al alumnado las nuevas sonoridades y técnicas que requieran este tipo de música.

Por otro lado, algunos de los beneficios del estudio y práctica de la música contemporánea en el aula expuestos por Díaz y Giráldez (2007) o Urrutia y Díaz (2013) son la versatilidad del género, el contacto con diversas experiencias sonoras, la potencia de la expresión y creatividad,



o el desarrollo del hábito de escucha y juicio crítico, dando lugar a una educación musical completa e integradora.

Sin embargo, siguiendo la investigación realizada por Laucirica, Almoguera, Egulaz y Ordoñana (2012), a pesar de la creciente difusión del género en la sociedad a través de la celebración de ciclos y festivales específicos del género y de los beneficios formativos de la misma, se observa un gran vacío del mismo en los planes de estudios de los centros musicales. Tal y como afirma Wienecke (2019), la postura conservadora del profesorado acerca de este género tiene como consecuencia la ausencia de la música contemporánea en los planes de estudios de los centros especializados. Elgersma (2012) enfatiza que dicha postura conservadora se centra en el profesorado, mientras que el alumnado muestra una actitud abierta y motivadora hacia el lenguaje nuevo que propone la música contemporánea.

En el caso del diseño curricular actual vigente en los distintos conservatorios de Música en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, las programaciones docentes en los itinerarios de interpretación y, concretamente, en la asignatura de instrumento, constan de una gran extensión de contenidos y repertorio, que en la mayoría de los casos no dan cabida al trabajo del repertorio de los siglos XX y XXI. Este dato, cotejado con el objetivo específico reflejado en el Decreto previamente mencionado donde se manifiesta la necesidad de introducir una asignatura específica al respecto, nos hace replantearnos, como docentes e investigadoras, la necesidad de diseñar e implementar asignaturas optativas que integren, dentro de su material didáctico, el repertorio contemporáneo.

Pérez (2015) evidencia la directa relación del desarrollo tecnológico con la evolución musical de las obras de las últimas décadas. En este sentido, expone que “limitarse a considerar la técnica pianística como un concepto prácticamente inherente a la acción sobre el teclado resulta, hoy en día, algo sumamente desfasado” (p.314). Con esta idea ejemplifica una de los aprendizajes que conlleva la inclusión de estas obras en el aula, como es el conocimiento y puesta en práctica de las técnicas extendidas. Este conocimiento no se construiría de no ser por la interpretación de dicho repertorio. Es por ello, que atendiendo a la *Orden EDU/938/2009, de 28 de abril, por la que se regula la impartición, organización y autorización de las asignaturas optativas y perfiles educativos correspondientes a los cursos quinto y sexto de las enseñanzas profesionales de música en Castilla y León*, se permite a todos los centros enmarcados en este territorio la posibilidad de ofrecer una asignatura optativa específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI para subsanar la posible falta de formación inicial en el mismo y así asegurar la formación íntegra y completa del alumno. Vemos muy necesario implementar asignaturas que tengan como eje conductor la difusión del repertorio contemporáneo al alumnado de Enseñanzas Artísticas desde distintos enfoques estéticos e interpretativos y fundamentado en la interpretación de obras contemporáneas contextualizadas y ajustadas a su nivel de ejecución.

## 1.2 La formación permanente del profesorado de Enseñanzas Artísticas en relación al repertorio de música contemporánea

Coincidimos con Sánchez-Parra, Gétrudix-Barrio y Gétrudix-Barrio (2020) en que la formación permanente presencial del profesorado constituye uno de los ejes principales en la labor de un buen docente. En el caso de las Enseñanzas Artísticas de los Conservatorios de Enseñanzas Profesionales de Castilla y León depende, en gran medida, del Servicio de Formación del Profesorado, Innovación e Internacionalización de la Consejería de Educación, mientras que la formación online está a cargo del Centro de Recursos y Formación del Profesorado en TIC. El profesorado especialista de Enseñanzas Artísticas solicita formación especializada a los Centros de Formación e Innovación Educativa (CFIEs), pertenecientes a la Consejería de Educación.

Goldaracena y Jimeno Gracia (2008) exponen tres vertientes temáticas principales en los que se fundamenta dicha formación:

- 1) Aspectos didácticos y pedagógicos.
- 2) Necesidades específicas.
- 3) Aspectos globalizadores e interdisciplinares entre todos los ámbitos musicales.

Sin embargo, la temática relacionada con el repertorio de música contemporánea no está entre las demandas formativas de este colectivo docente.

La Consejería ha generado distintos cauces de formación como los planes personales de equipos de docentes. Se trata de una modalidad formativa que, aplicada a las Enseñanzas Artísticas en el tema que nos ocupa, posibilita la generación de itinerarios formativos específicos a lo largo de un tiempo, no superior a cuatro años, que contiene actividades que sirvan para el desarrollo y perfeccionamiento de las competencias profesionales del profesorado. Esta formación, desde nuestra perspectiva docente e investigadora, debe ir encaminada no solo al desarrollo de la competencia científica como docente especialista en Enseñanzas Artísticas, sino a obtener estrategias para que el alumnado posea herramientas de práctica instrumental exitosas (Tripliana, 2017) vinculadas al montaje de repertorio contemporáneo como material de trabajo curricular. Centrándonos en el *Decreto 51/2014 por el que se regula la formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la región de Castilla y León*, nos acogemos a ese cauce formativo para posibilitar un acercamiento temático del repertorio contemporáneo a la formación permanente docente.



## 2. Método

### 2.1. Contexto

La investigación se contextualiza en el estudio de la presencia de la música contemporánea académica en el marco de la formación musical ofrecida en los Conservatorios de Enseñanzas Profesionales y Superior de Música de Castilla y León. Fue realizado durante el curso académico 2019-2020 y es de tipo interpretativo cualitativo con un enfoque exploratorio (Maykut y Morehouse, 1994). Actualmente, el panorama formativo musical de esta comunidad está conformado por un conservatorio de Enseñanzas Elementales de Música (Miranda de Ebro), once Profesionales (Astorga, Ponferrada, León, Palencia, Salamanca, Segovia, Valladolid, Soria, Burgos y Ávila) y uno Superior (Salamanca).

Para la realización del estudio, solo se han incluido aquellos que ofrecían una asignatura específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI en cualquier itinerario de interpretación, impartida en el 30,8% de los mismos según el análisis realizado (los conservatorios de Enseñanzas Profesionales de Segovia, Salamanca y Burgos, y el Superior de Salamanca).

### 2.2. Diseño

El método de investigación es un estudio de caso basado en el paradigma interpretativo (Latorre, Rincón y Arnal, 1996), de naturaleza cualitativa (Grandon, 2011; Yin, 2009), holístico y divergente y con carácter descriptivo (Taylor y Bodgan, 1987). El estudio de caso ha posibilitado comprender el objeto de estudio de manera más profunda. Se trata de un caso particularista (Stake, 1998) y con una temática que consideramos necesaria abordar para solventar posibles carencias formativas en el ámbito del repertorio contemporáneo que imposibilitan la mayor presencia de dicho repertorio en asignaturas impartidas en los conservatorios de Enseñanzas Profesionales y Superior de Castilla y León.

### 2.3. Participantes

Para la elaboración de la investigación y con el fin de garantizar la mayor veracidad en la investigación y la triangulación de resultados obtenidos, se ha entrevistado a 5 docentes, los informantes principales, que conforman la totalidad de los docentes implicados en el desarrollo de las asignaturas analizadas. Para el grupo de discusión, se ha contado con un total de trece participantes, docentes en activo, de los conservatorios de la comunidad. La selección de informantes entrevistados y que han formado parte del grupo de discusión garantiza la obtención de la totalidad de información con todo el profesorado de dichas asignaturas (en el caso de los entrevistados) y de otras asignaturas (en el caso del grupo de discusión) de los distintos centros

de la comunidad. Como indicábamos anteriormente, se han analizado los currículos de los trece centros de Castilla y León; siendo incluidos tan solo cuatro en la presente investigación por su oferta de asignatura específica.

#### 2.4. Técnicas e instrumentos de obtención de datos

En nuestro caso, las técnicas de obtención de datos fueron: análisis documental, entrevistas semiestructuradas y grupo de discusión. Para la obtención de los datos y su posterior análisis, se ha partido de un análisis documental de la información que está alojada en las web de los Centro de Formación e Innovación Educativa de Castilla y León, conocidos como CFIE. En sus planes de formación provinciales, reflejaban las actividades formativas que desarrollaron durante el curso académico 2019-2020, la temática y los destinatarios de las mismas.

Como hemos apuntado, otra estrategia de obtención de datos utilizada fue la entrevista. Se ha diseñado un modelo de entrevista semiestructurada como técnica de obtención de datos cualitativos; de las distintas tipologías de entrevistas (Bisquerra, 2004), según su diseño y estructura, nos hemos decantado por la entrevista semiestructurada. Tal como apunta Bisquerra (2004, p.337): “parten de un guion que determina de antemano cual es la información relevante que se necesita obtener. [...] Es una modalidad que permite ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad”. La decisión de utilizar entrevistas semiestructuradas fue derivada de la tipología de la entrevista y la finalidad última de la misma. Partíamos de unas preguntas iniciales que podían transformar la información ahondando más en profundidad en la misma. La entrevista fue diseñada para estar dirigida tanto a docentes especialistas en Enseñanzas Artísticas que impartían la asignatura obligatoria, como los que la impartían como asignatura optativa. La fase preactiva de elaboración ha tomado como su base de fundamentación estructural a Mertens (2015) y Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), tras diseñar la entrevista se procedió al proceso de validación de la misma siendo enviada a tres agentes externos de investigación musical para su posible validación. El contenido de la entrevista estaba circunscrito a 13 preguntas clasificadas, basándonos en la tipología de entrevistas que ofrece Mertens (2015), como de conocimientos en casi su totalidad excepto las tres últimas que eran de opinión. En las mismas, se consiguieron datos que nos ofrecieron información sobre los objetivos de la asignatura impartida, el repertorio que se trabajaba, el tipo de agrupamientos, los compositores invitados, el tipo de evaluación de la asignatura, la formación permanente que ha recibido, la antigüedad impartiendo la asignatura y preguntas finales de opinión referidas a consideraciones tales como conocer su percepción sobre si hay o no vacío de este repertorio en la formación inicial del estudiantado y los beneficios que les aporta trabajar dicho repertorio.

Con respecto a la técnica de análisis documental (Bisquerra, 2004), ha servido de gran ayuda para cotejar la información cualitativa como fuente primaria de las entrevistas y el grupo



de discusión, con otras fuentes documentales, algunas propias de la legislación educativa, en lo que a formación permanente del profesorado se refiere. Dentro del análisis documental, fue prioritario realizar un análisis comparativo detallado de los diferentes currículos de los Conservatorios Profesionales y Superior de Música de la Castilla y León. Además, se llevó a cabo un vaciado formativo en el ámbito del repertorio contemporáneo que existe en la Comunidad Autónoma analizando los planes de formación provinciales de todos los Centros de Formación e Innovación Educativa de la Comunidad Autónoma.

El grupo de discusión fue otra técnica que hemos utilizado en el presente artículo para la recolección de datos, el análisis de los distintos enfoques e inquietudes ante las cuestiones planteadas y por el hecho de poder contribuir a desarrollar la triangulación metodológica de datos. Las autoras del presente artículo contactamos con trece docentes, uno de cada conservatorio del territorio, no se conocían entre sí, eran de especialidades distintas, pero tenían como nexo común que todos eran docentes en activo especialistas de Enseñanzas Artísticas. Nuestro grupo de discusión cumple con las argumentaciones académicas sobre el mismo que emanan de la Tesis Doctoral de Canales y Peinado (1995).

Nos resultó interesante porque se generó un clima permisivo dentro del grupo para dar libertad y generar confianza entre todos los participantes, “con esta técnica se pueden divulgar emociones que no surgen a menudo con otros tipos de investigación” (Krueger, 1991, p.28). El contenido del grupo de discusión se circunscribió al planteamiento de los temas vinculantes con las entrevistas realizadas, como el origen de la formación en el género por parte del profesorado, las causas del posible vacío formativo del mismo, el papel del propio conservatorio como elemento motivador y de formación de la música contemporánea y los posibles beneficios del trabajo de este repertorio en la formación del alumnado.

La sesión fue grabada y transcrita íntegramente con los datos que aparecen en el presente estudio.

### 3. Resultados

#### 3.1 Resultados del análisis documental: asignaturas que contienen repertorio de música contemporánea

Los datos del presente apartado son el resultado de la realización de un análisis comparativo detallado de los diferentes currículos de los itinerarios de interpretación de los conservatorios de Enseñanzas Profesionales y Superior de Música de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, en búsqueda de la inclusión o no de la música contemporánea en los mismos como asignatura específica. De los doce Conservatorios Profesionales de Música existentes en este territorio, tan solo son tres los centros que ofrecen una asignatura especializada en el género,

y siempre como materia optativa para los cursos de 5º y 6º de Enseñanzas Profesionales: Segovia, Burgos y Salamanca.

En el primer caso, se ofrece la asignatura de “Taller de Música Contemporánea”, que lleva impartándose ininterrumpidamente desde el curso escolar 2008/2009 con una media de entre 11 y 15 estudiantes anuales. Se trabajan autores y obras desde la Segunda Escuela de Viena hasta estrenos de composiciones actuales, incluyendo el trabajo directo en el aula con estudiantes del centro de la asignatura de “Fundamentos de Composición”. Tiene una primera parte teórica como clases conjuntas, pero se enfoca principalmente en un trabajo práctico y camerístico mediante diversas agrupaciones (prevalentemente camerísticas, de entre 2 y 6 integrantes) que interpretan entre dos y tres obras anualmente, presentadas tanto en el ciclo que el conservatorio dedica a la música de los siglos XX y XXI anualmente, como en audiciones específicas o realizando intercambios o conciertos en otras ciudades. Algunos de los compositores de los que se interpretan sus obras son M. Dubois, H. Luaces o G. Crumb. A su vez, se han realizado proyectos que vinculan otras especialidades artísticas como la pintura o la poesía.

En el Conservatorio Profesional de Música de Burgos, se lleva impartiendo durante tres cursos la asignatura “Taller de Música Actual”, también de manera optativa para los dos últimos cursos de Enseñanzas Profesionales. Se trabaja repertorio para ensemble o pequeñas agrupaciones, con obras a partir de 1945 hasta la actualidad, con compositores como G. Ligeti, P. Glass o S. Reich. Paralelo a la asignatura, nace en el centro un ciclo específico, así como la participación en el Festival de Música Contemporánea “Alejandro Yagüe”, donde en uno de los conciertos cada estudiante participa en dos o tres obras. Destaca la inclusión y desarrollo del término “performance”, donde desde la asignatura el docente trabaja para aunar contenidos como la improvisación, videocreación o sonología vinculada al trabajo de este repertorio.

Por último, en Salamanca, se desarrolla también para los dos últimos cursos de Enseñanzas Profesionales la asignatura de “Taller de Música Contemporánea”. Pero, en este caso, con un contenido exclusivamente teórico, donde se analizan y presentan diversas corrientes estilísticas de los siglos XX y XXI tanto pertenecientes a las vanguardias y contenido académico, como con referencias o contenidos de la música no académica.

En el caso del Conservatorio Superior de Música, se mantiene la línea de asignatura optativa, ofrecida en este caso para los cuatro cursos del itinerario de interpretación, mediante la denominación de “Taller de Música Contemporánea I, II, III y IV”, respectivamente. Es una implementación pionera si lo cotejamos con todas las materias analizadas en la presente investigación. Fue creada en 1999 y, en ella, se interpretan en agrupaciones tanto de pequeña cámara como de ensemble distintas obras, desde la segunda mitad del siglo XX hasta el estreno de obras del alumnado del itinerario de Composición. Por tanto, al igual que ocurre en la asignatura desarrollada en Segovia, se posibilita el acercamiento directo a esta música y se



incorporan al repertorio obras de nueva creación de jóvenes compositores. Paralelamente, como asignatura obligada del currículo, pero solo para el alumnado de Piano, durante los dos últimos cursos de su formación tienen la asignatura de “Repertorio solista contemporáneo I y II”, donde se pretende introducir al alumnado en el repertorio de música para piano escrita a partir de 1950, con clases teóricas colectivas y prácticas individuales. En ella, se trabaja como compositor obligado una obra serialista de la 2ª Escuela de Viena, una “Mirada” de O. Messiaen, un “Estudio” de G. Ligeti y algunos números de G. Crumb. Por otro lado, el alumnado completa el programa con al menos una obra escrita bajo una estética o lenguaje no trabajada previamente por él mismo, garantizando por tanto un aprendizaje novedoso en el alumnado.

### 3.2 Resultados de la realización de las entrevistas: desarrollo de la asignatura

Atendiendo a las variables analizadas durante la realización de las entrevistas al profesorado de asignaturas específicas de música contemporánea, así como a los datos arrojados del análisis documental realizado, obtenemos los siguientes resultados. Respecto a la media de estudiantes en la asignatura, aplicable solo a las de carácter optativo, encontramos una media de 10,3 discentes en los tres Conservatorios de Enseñanzas Profesionales y de 25 estudiantes en el caso del Conservatorio Superior. Se trata de un dato más elevado en este último caso al ser una asignatura ofertada para la totalidad del alumnado dentro del itinerario de interpretación, frente a la limitación a los dos últimos cursos de Enseñanzas Profesionales en el del primero.

En el caso del porcentaje de estudiantes que trabajan por primera vez el repertorio, todas las respuestas se enmarcan en el rango comprendido entre 90% y 99%.

Atendiendo al análisis del desarrollo de la asignatura (objetivo, contenido, metodología y evaluación), cabe destacar que el 75% de las asignaturas analizadas son de carácter práctico, o teórico-práctico por incluir una parte teórica previa a la interpretación del repertorio, y un 25% puramente teórico, destinado al análisis y contextualización musicológica de las obras. Otro dato significativo al respecto (vinculado al apartado 1.1.1. de la presente investigación) es la elección del repertorio desarrollado en la asignatura. En este caso, el 75% de las mismas incluyen repertorio desde comienzos del siglo XX, siguiendo las teorías de García (2002) o Adorno (2003), y el 25% establece como punto de partida la segunda mitad del siglo XX. Sin embargo, buscamos puntualizar más estos resultados.

Las asignaturas impartidas tanto en el Conservatorio Profesional de Música de Segovia como en el Conservatorio Superior de Música de Castilla y León (Salamanca), coinciden en la inclusión de “obras de los compositores más importantes de la segunda mitad del siglo XX, también de los compositores más vanguardistas de principios de siglo XX, junto a los estrenos anuales de obras del alumnado del centro u obras muy recientes de compositores españoles de vanguardia” (EPop17P/8). Esta cita extraída de la entrevista coincide con la transcripción de una



aportación del grupo de discusión “los conservatorios deben implementar asignaturas vinculadas con el dominio del repertorio contemporáneo para conseguir que la formación inicial del alumnado tenga ese repertorio cubierto y aprendido” GDP1. Es decir, buscan el trabajo y aprendizaje de las distintas corrientes más significativas de los siglos XX y XXI, incluyendo como recurso didáctico el trabajo directo con el compositor de la obra, permitiendo así ahondar más en la comprensión e interpretación de la misma, desde el grupo de discusión se planteaba la siguiente cita “El alumnado del conservatorio adquirirá un conocimiento más amplio de la música del s. XX” GDP4. Creemos acertada esta decisión por ofrecer a los discentes una visión general de las variadas formas y estilos trabajados en el siglo anterior, complementados con el trabajo directo con el compositor, ofreciendo posiblemente una oportunidad única a lo largo de su formación que les haga partícipes del proceso de creación-interpretación de la obra.

Por otro lado, la asignatura impartida en el Conservatorio Profesional de Música de Salamanca, aunque también incluye las obras de la primera mitad del siglo XX, establece un punto de partida bastante previo respecto al resto de materias específicas analizadas “me gusta empezar por los últimos cuartetos de Beethoven” (EPop3P/9), e incluye a su vez repertorio no asociado al contemporáneo académico. El nivel de experimentación sobre el repertorio y el grado de implementación en el aula determinan el grado de acercamiento del alumnado a este tipo de repertorio, sentando una base esencial para complementar su formación de música contemporánea durante la etapa final desarrollada en Enseñanza Superior de Música.

Finalmente, la asignatura más reciente en cuanto a su implantación y temporalidad de repertorio es la desarrollada en el Conservatorio Profesional de Música de Burgos, centrada únicamente en la interpretación de las obras experimentales desde la Segunda Guerra Mundial hasta la actualidad, como afirma su docente: “Hemos abordado música, obras y estéticas desde la 2ª Guerra Mundial en adelante, haciendo hincapié en el género del teatro musical, obras gráficas, técnicas extendidas, improvisación, la performance, encargo de obras a compositores locales con trabajo directo durante todo el proceso hasta el estreno” (EPop17P/28).

### **3.3 Resultados de la realización de las entrevistas: formación y visión del profesorado en música contemporánea**

Por último, hemos analizado dichas asignaturas desde el punto de vista del profesorado, atendiendo tanto a su formación en el género como a su visión del mismo. Primero nos hemos centrado en las recogidas dentro de los planes personales de equipos de profesores y luego en las de asignación general, que muchas de ellas vienen propuestas por área de programas educativos y área de inspección educativa de cada dirección provincial o de la propia Consejería de Educación, con respecto a estas, se han encontrado 0 resultados. Sin embargo, en relación a los Proyectos de Innovación Educativa y planes personales de equipo de docentes, hemos encontrado, tras hacer una búsqueda exhaustiva a través de las webs corporativas durante cinco años, de un



Proyecto de Innovación Docente en el Conservatorio Profesional de Música de Segovia y otras actividades formativas relativas al trabajo de repertorio contemporáneo, selección y entrenamiento técnico vinculadas siendo tan solo un 2% la presencia de estas actividades en los planes personales del conservatorio existentes en Segovia. La formación permanente en el Conservatorio Superior de Música no se acoge a la red de formación de centros no universitarios de la Consejería de Educación, sino que posee cauces de formación seleccionados por el profesorado de manera unilateral.

Respecto a la formación del profesorado que imparte la asignatura específica, el 60% de docentes se ha iniciado en el repertorio de los siglos XX y XXI por motivación propia y de manera autodidacta, complementando dicha formación con la asistencia a cursos y seminarios específicos sobre el género no derivados de los CFIEs. Un ejemplo de ello es la formación específica en el género para el profesorado del centro ofrecida durante tres años consecutivos en el Conservatorio Profesional de Música de Burgos, como actividad dentro del Ciclo de Música Contemporánea del mismo. “Se ofrece un curso de formación para profesorado (...) y un grupo de trabajo de los mismos con el objetivo de divulgar la música contemporánea” (EPop17P/30).. Por otro lado, el 20% se ha especializado en el mismo con la realización de estudios de postgrado en territorio nacional y el 20% restantes en territorio internacional. Este dato coincide con la información que arroja el grupo de discusión y que citamos “el profesorado de conservatorio hemos contado con formación internacional al salir a cursos de interpretación especializados en Centroeuropa” (GDP12). A su vez, el 80% del mismo lo sigue interpretando a día de hoy en su programa de estudio y concierto habitual, este dato se triangula con la cita extraída del grupo de discusión “no me atrevo a innovar en el repertorio contemporáneo dado que no tengo formación especializada para ello, por ello mantengo mi formato tradicional de pedagogía en aula y el recital” (GDP10), siendo el 20% restante profesorado que no se dedica a la interpretación. Nos encontramos, con los datos obtenidos, ante un profesorado motivado ante el repertorio más actual, dispuesto a actuar contra el comprobado vacío genérico en los centros de la comunidad de la música contemporánea.

Entre las causas que apoyan su opinión de vacío formativo del género en los currículos de Enseñanzas Profesionales y Superiores de Música, algo en lo que coinciden por unanimidad, nos encontramos diversas causas que podemos agrupar en dos grupos. Por un lado, la totalidad del profesorado apoya la falta de formación en música contemporánea motivada por causas relacionadas con la falta formativa específica del profesorado: “A veces es por falta de una persona que impulse la formación de un taller de este tipo” (Epob2P/20); “creo que muchos profesores están cerrados a explorar este tipo de repertorio” (EPop17P/24); “principalmente debido a la falta de compromiso y formación del profesorado en este tipo de repertorio, tanto teórico como práctico (EPop14P/27) o “desconocimiento por parte del profesorado” (EPop4P/26) Es una información inquietante que coincide con la información extraída del grupo de discusión “entiendo que el profesor de música innovador está en continuo crecimiento profesional, el desconocimiento del repertorio echa para atrás a la hora de ponerlo en el aula” (GDP9). Por otro



lado, el 40% del profesorado añade también la influencia de causas relativas al rechazo social del género en la actualidad, con opiniones como “El rechazo o miedo del público poco acostumbrado a esta forma de expresión” (EPop14P/27) o la falta de apoyo institucional, desde el propio centro hacia este tipo de asignaturas.

Y respecto a los beneficios que aporta el conocimiento e interpretación de dicho repertorio durante la formación del alumnado, encontramos un espectro amplio y diverso de respuestas. A nivel instrumental, defienden aspectos como la amplitud de conocimiento de las posibilidades dinámicas y sonoras del instrumento, así como el desarrollo de técnicas extendidas; también aporta una mayor seguridad rítmica y de escucha sonora. Respecto al ámbito musicológico, permite conocer un repertorio nuevo no trabajado de manera habitual en el resto de materias, así como aporta una posibilidad de práctica de conjunto con formaciones menos habituales. Por último, el profesorado hace hincapié en el fuerte componente social que tiene este tipo de repertorio, al abrir la mente al alumnado que trabaja el mismo, que se desprenden de posibles prejuicios adquiridos hacia el repertorio y que incluso interactúan con los compositores de la obra y destacan su importancia para acercar este repertorio a la sociedad.

#### 4. Discusión y conclusiones

Tras la realización del análisis en torno a la pregunta de investigación propuesta inicialmente sobre la situación de la formación permanente del profesorado en torno a la música académica de los siglos XX y XXI, se comprueba la ausencia real de formación específica en el género tanto en la formación del profesorado como en los contenidos impartidos en las aulas, dando lugar a una escasa oferta formativa de música contemporánea en los conservatorios de música de Castilla y León.

Como hemos apuntado anteriormente, la formación permanente en ambos escenarios de Conservatorios de Enseñanzas Profesionales y Superiores obedece a la demanda del profesorado especialista, no es una imposición de las instituciones educativas determinar qué actividades deben desarrollar. Evidencias de dichos resultados se han encontrado en la observación de la oferta formativa ofrecida desde el CFIEs al equipo docente de cada centro. Esto es significativo para entender el vacío formativo en el ámbito del repertorio contemporáneo que existe en la Comunidad Autónoma de Castilla y León. Coincidimos con Rodríguez-Quiles (2004) en que todo ello nos lleva a reflexionar sobre si la formación del profesorado en música no está actualmente orientada hacia la realidad o necesidad musical de la sociedad actual, partiendo de que dicha formación, como indica Checa (2003), es uno de los factores que inciden directamente sobre la formación docente.

A su vez, esta realidad es apoyada tanto por la observación de los currículos ofrecidos en la totalidad de centros de la totalidad, donde reiteramos el escaso porcentaje de conservatorios



que ofrecen el contenido específico; como por las respuestas del equipo docente entrevistado, que hacen hincapié en el vacío formativo genérico en música contemporánea ofrecido en los conservatorios españoles. Por tanto, si lo comparamos con los trabajos en dicho campo, coincidimos con Castellanos (2016) en que la escena actual de la música académica contemporánea se encuentra en una situación exclusiva, solo accesible al conocimiento de unos pocos.

Esta realidad es significativa tanto en los Conservatorios de Enseñanzas Profesionales como en el Superior, pues suponen el tramo final del camino hacia una formación que tiene como objetivo ofrecer al alumnado una formación práctica, teórica y metodológica que le permita cualificarse como profesional en el campo de la interpretación, la investigación musical, la pedagogía o la creación artística (Vicente y Aróstegui, 2003). Además, coincidimos con Bogunovic (2003) en que el profesorado influye directamente en el progreso del estudiantado; y en el caso de las Enseñanzas Artísticas Superiores, Song (2013, p.7) expone que “los programas de música de la enseñanza superior se encuentran en una posición única para influir directamente en la próxima generación de músicos y docentes musicales”. Sin embargo, hemos comprobado que en la mayoría de los casos se excluye de esa formación íntegra el trabajo del repertorio más cercano a nuestro tiempo, totalmente necesario, desde nuestra perspectiva, para garantizar la formación completa del alumnado como futuros músicos profesionales, adaptado al repertorio de su tiempo.

Desde la formación permanente, la casi inexistente presencia de la misma para estos colectivos resulta determinante para implementar o no asignaturas optativas o de formación complementaria sobre repertorio contemporáneo. El profesorado especialista requiere formación especializada y cualificada para desarrollar sus competencias docentes. La capacitación profesional como docente y como intérprete en este tipo de repertorio, es básica para poder contribuir satisfactoriamente a la formación inicial del estudiante en dicho entorno contemporáneo. Los/as informantes coinciden en afirmar la necesidad de recibir formación especializada en dicho campo de experimentación para poder ampliar la presencia del repertorio contemporáneo en los conservatorios de Música.

## Referencias

- Adorno, T. (2003). *Filosofía de la nueva música*. Ediciones Akal.
- Auner, J. (2017). *La música en los siglos XX y XXI*. Ediciones Akal.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación*. La Muralla.

- Bogunovic, B. (2003). How does the teacher make a difference? R. Kopiez, A.C. Lehmann, I. Wolther y C. Wolf (Eds.), Proceedings of the 5th Triennial ESCOM Conference 8-13 September 2003, Hanover University of Music and Drama, Alemania.
- Burkholder, J.P., Grout, D.J. y Palisca, C.V. (2008). *Historia de la música occidental*. Alianza Música.
- Canales, M. y Peinado, A. (1995). Grupos de discusión. En J.M. Delgado y J. González (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp.288-316). Síntesis.
- Castellanos, N. (2016). *Una nueva música, una nueva escucha: tiempo, espacio y escucha en la música contemporánea*. Universidad Central de Bogotá.
- Checa, R. (2004). Cambio de modelo en la formación del profesorado de las enseñanzas de Música. *LEEME*, 14, 1-11. <https://goo.gl/Zrofjj>
- Consejería de Educación (2007). *Decreto 60/2007, de 7 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales y profesionales de música en la Comunidad de Castilla y León*. BOCyL (13/06/2007), núm.114, pp.290-339.
- Consejería de Educación (2009). *Orden EDU/938/2009, de 28 de abril, por la que se regula la impartición, organización y autorización de las asignaturas optativas y perfiles educativos correspondientes a los cursos quinto y sexto de las enseñanzas profesionales de música en la Comunidad de Castilla y León*. BOCyL (05/05/2009), núm.82, pp.13233-13235.
- Consejería de Educación (2014). *Decreto 51/2014, de 9 de octubre, por la que se regula la formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León*. BOCyL (10/10/2014), núm.196, pp.69614-69627.
- Díaz, M. y Giráldez, A. (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas de la educación musical*. Graó.
- Elgersma, K. (2012). Teaching The Music Of Our Time: Contemporary Classical Piano Music For Students Of All Ages. *American Music Teacher*, 60(6), 23-29. <https://www.jstor.org/stable/43543504>
- Fubini, E. (2005). *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*. Alianza Editorial.
- García, J.M. (2002). *La música moderna y contemporánea a través de los escritos de sus protagonistas: una antología de textos comentados*. Doble J Editorial.



- Goldaracena Asa, E. y Jimeno Gracia, M.M. (2008). Análisis de los estudios profesionales de música en Navarra a partir de la LOGSE. El punto de vista del profesorado. *Musiker*, 16, 239-264. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3107692>
- Grandon, T. (2011). *Informing with the Case Method: a guide to case method Research, Writing and Facilitation*. Informing Science Press.
- Griffiths, P. (2010). *Modern Music and After*. Oxford University Press.
- Harnoncourt, N. (2006). *La música como discurso sonoro*. Acantilado.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
- Krueger, A. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Pirámide.
- Latorre, A., Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. GR92.
- Laucirica, A., Almoguera, A., Equilaz, M.J. y Ordoñana, J.A. (2012). El gusto por la música contemporánea en estudiantes de grado superior de Conservatorios de Música. *Revista electrónica de LEEME*, 30, 1-20. <https://www.researchgate.net/profile/>
- López, F. (2016). La teoría de Metas de Logro como factor de motivación. Un análisis en las clases instrumentales de conservatorio. *Revista electrónica de LEEME*, 37, 35-50. <https://doi.org/10.7203/LEEME.37.9877>
- Maehr, M.L. y Nicholls, J.G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. En N. Warren (Eds.), *Studies in cross-cultural psychology* (pp.21-267). Academy Press.
- Marco, T. (2002). *Pensamiento musical y siglo XX*. Fundación Autor.
- Maykut, P. y Morehouse, R. (1994). *Beginning Qualitative Research: A philosophic and practical Guide*. Routledge.
- Mertens, D. (2015). Mixed methods and wicked problems. *Journal of Mixed Methods Research*, 9(1), 3-6. <https://doi.org/10.1177/1558689814562944>
- Morgan, R.P. (1999). *La música del siglo XX*. Akal Música.
- Nyman, M. (2006). *Música experimental: de John Cage en adelante*. Documenta Universitaria.

- Ordoñana, J.A., Almoguera, A., Sesma, F. y Laucirica, A. (2006). La atonalidad en la enseñanza musical. *Música y educación*, XIX(2), 51-74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo>
- Ordoñez, P. (2011). *La creación musical de Mauricio Sotelo y José María Sánchez-Verdú: convergencia interdisciplinar a comienzos del siglo XXI*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada.
- Pérez, P. (2015). *La transformación del timbre del piano: desde su evolución mecánica hasta las técnicas extendidas, mediante elementos internos, externos y electrónicos*. (Tesis Doctoral). Universidad Politécnica de Valencia.
- Pozo, J.I., Bautista, A. y Torrado, J.A. (2008). *El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical: cambiando las concepciones y las prácticas*. *Cultura y Educación*, 20(1), 5-15. <https://doi.org/10.1174/113564008783781495>
- Pursewell, J. (1981). Teaching and Performing Contemporary Piano Music. *American Music Teacher*, 30(4), 16-18. <https://www.proquest.com/openview/>
- Ramírez, M.F. y Rodríguez, J.A. (2020). Educación musical performativa en la formación de intérpretes. Un estudio de caso. *Revista electrónica de LEEME*, 45, 17-34. <https://doi.org/10.7203/LEEME.45.16231>
- Rodríguez-Quiles, J.A. (2004). Competencias del profesor y experiencias previas del alumno: Puntos de encuentro para el cambio en el Aula de Música. *Revista Electrónica LEEME*, 13, 1-17. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/>
- Ross, A. (2009). *El ruido eterno*. Seix Barral.
- Sánchez-Parra, M.J., Gértrudix-Barrio, F. y Gértrudix-Barrio, M. (2020). Perspectiva del docente ante el proceso de enseñanza-aprendizaje del Lenguaje Musical en los Conservatorios Profesionales de Música de España. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 324-345. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14087>
- Song, A. (2013). Music Improvisation in Higher Education. *College Music Symposium*, 53, 1-12. <https://www.jstor.org/stable/26564917>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.



- Torrado, J.A., Casas, A. y Pozo, J.I. (2005). Las culturas de la educación musical: Aprendiendo a interpretar un instrumento. *Estudios de Psicología*, 26(2), 259-270. <https://doi.org/10.1174/0210939054024858>
- Tripiana, S. (2017). Conocimiento acerca de las estrategias de práctica instrumental al inicio del Grado Superior de Música. *Revista electrónica de LEEME*, 39, 103-137. <https://doi.org/10.7203/LEEME.39.9949>
- Urrutia, A. y Díaz, M. (2013). La música contemporánea en la educación secundaria: características, prácticas docentes y posicionamiento del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 17, 1-40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/>
- Vela, M. (2020). Enseñanza de la música contemporánea a través de nuevas tecnologías: una experiencia pedagógica en el aula universitaria. *Epistemus*, 8(1), 93-101. <https://doi.org/10.24215/18530494e018>
- Vicente, A. y Aróstegui, J.L. (2003). Formación Musical y Capacitación Laboral en el Grado Superior de Música, o El Dilema entre lo Artístico y lo Profesional en los Conservatorios. *Revista electrónica de LEEME*, 12, 1-14. <https://ojs.uv.es/index.php>
- Wienecke, J. (2019). Facilitating contemporary music in projects in schools: a qualitative study in Germany. *British Journal of Music Education*, 37, 115-124. <https://doi.org/10.1017/S0265051719000202>
- Yin, R. (2009). *Case Study Research*. SAGE Publications.
- Zagalaz, B., Cañizares, A.B. y Ortega, R. (2015). Nuevas grafías en el repertorio de saxofón en los Conservatorios Superiores de Andalucía. *Revista Electrónica de LEEME*, 35, 28-49. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9869>

## Evaluación de una intervención de Aprendizaje-Servicio en educación musical en la formación de profesorado

Evaluation of a Service-Learning Intervention in music education for teacher training

Laura Cuervo Calvo

[lcuervo@ucm.es](mailto:lcuervo@ucm.es)

Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Ed. Física  
Universidad Complutense de Madrid  
Madrid, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7577-202X>

Delia Arroyo Resino

[delia.arroyo@unir.net](mailto:delia.arroyo@unir.net)

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación  
Universidad Internacional de la Rioja  
La Rioja, España

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3784-7745>

Carolina Bonastre Vallés

[carolina.bonastre@uam.es](mailto:carolina.bonastre@uam.es)

Departamento de Música  
Universidad Autónoma de Madrid  
Madrid, España

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8632-5655>

Enrique Navarro Asencio

[enrique.navarro@edu.ucm.es](mailto:enrique.navarro@edu.ucm.es)

Departamento de Investigación y Psicología en Educación  
Universidad Complutense de Madrid  
Madrid, España

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3052-146X>

doi: 10.7203/LEEME.48.21232

Recibido: 26-06-2021 Aceptado: 13-09-2021. Contacto y correspondencia: Laura Cuervo, Departamento Didáctica de las Lenguas, Artes y Ed. Física  
Universidad Complutense de Madrid, Rector Royo Villanova, nº1, 28040 Madrid. España.

### Resumen

El Aprendizaje-Servicio (ApS) es una metodología innovadora en el ámbito educativo que combina el aprendizaje de una materia con la puesta en práctica de los conocimientos a través de la realización de un servicio a la comunidad. Debido a la importancia del ApS este trabajo pretende evaluar un programa de intervención con esta metodología en Educación Musical, en la formación de profesorado. Para ello, se plantea una investigación evaluativa, en la que se comparan los resultados de un grupo control y experimental, seleccionando una muestra total de 93 estudiantes universitarios a los que se les pasa un cuestionario de estrategias de aprendizaje y otro de evaluación de conocimientos musicales, así mismo se comparan las notas finales de ambos grupos. Los resultados reflejan que, partiendo de grupos equivalentes, en las variables de interés existe una mejora en el grupo experimental en la escala de estrategias afectivas, de apoyo y control, así como en las subescalas de componentes afectivos, estrategias de control, tras la aplicación de la intervención. También, se encontraron diferencias significativas en el aprendizaje, a favor del grupo que realizó la intervención. Se recomienda la realización de nuevas investigaciones con ApS en esta y otras áreas para afianzar los resultados y observar la efectividad de esta metodología.

**Palabras clave:** Educación musical; innovación educacional; enseñanza superior; método de enseñanza.

### Abstract

Service-Learning (SL) is an innovative methodology that integrates the learning of a subject and the implementation of the acquired knowledge through meaningful community service. Reflection and experiential learning strategies support the process. This study aims to assess an intervention program with SL methodology in Music Education teacher training. For this reason, evaluative research is proposed with both an experimental and a control group for a sample of 93 university students. Two tools are used, a validated one on learning strategies and an assessing one on the acquisition of musical knowledge. Results reflect an improvement in the cognitive dimension both in strategies and concerning musical knowledge as well as in the affective dimension of support and control. Significant differences were also found related to learning between both groups in favour of the group in which the intervention was carried out. Further research is recommended in this area with SL to consolidate the results and to observe the effectiveness of this methodology.

**Key words:** Music Education; Educational Innovation; Higher Education; Teaching Methods.



## 1. Introducción

### 1.1 El ApS como metodología innovadora emergente en Educación Superior

El ApS se entiende como una metodología docente cuya finalidad va más allá de la propia adquisición de los contenidos curriculares, pues integra estos con un servicio a la sociedad, asistido por una continua reflexión crítica del estudiante, que además facilita la adquisición de habilidades transferibles a sus futuras profesiones (Bartolome, 2013). Esta metodología favorece la calidad educativa, ya que activa procesos cognitivos que permiten a los estudiantes transformar información en conocimiento utilizando criterios propios, compartir dicho conocimiento en beneficio de la sociedad y promover la reflexión para analizar críticamente el impacto social, ético y ciudadano que su ejercicio comporta (Álvarez *et al.*, 2017; Aramburuzabala *et al.*, 2015).

El ApS en Educación Superior se apoya, según García y Lalueza (2019) en dos modelos conceptuales, uno de corte positivista y otro constructivista. Según estos autores, el modelo positivista estudia los efectos de diferentes variables en los resultados de aprendizaje. Furco y Billig (2002) recogen las variables que más impacto han tenido en la aplicación del ApS y que, en caso del alumnado, están relacionadas con el desarrollo cognitivo (resolución de problemas, habilidades de pensamiento y entendimiento), aspectos actitudinales y conductuales (liderazgo, independencia, capacidad de control), emocionales (autoestima, resiliencia, empatía) y sociales (responsabilidad y compromiso cívico); en relación al profesorado, las variables que han tenido impacto son de tipo motivacional y de relaciones sociales; y, en el caso de la comunidad, las relaciones institucionales y la satisfacción en la comunidad implicada. Es interesante comprobar la diferencia de estas variables con las utilizadas en la pedagogía tradicional, más relacionadas con el rendimiento y adquisición de conocimiento.

En cuanto a los estudios en ApS guiados por un modelo conceptual de corte constructivista y que están más centrados en comprender el proceso de aprendizaje, reflejan que durante el proceso de aprendizaje con esta metodología se lleva a cabo una transformación en los estudiantes que conecta los conocimientos teóricos existentes con la práctica, mediante la reflexión y la adaptación de esquemas mentales a una realidad externa (Billig y Waterman, 2003; García y Lalueza, 2019; Root *et al.*, 1995). El proceso, a su vez, involucra una elevada carga afectiva en las relaciones de las personas implicadas y transforma al alumnado, pues favorece la toma de conciencia sobre su propio aprendizaje y también motiva que lo relacione con su identidad personal. El acercamiento a nuevos contextos y el establecimiento de relaciones afectivas con la alteridad, implica un cambio en su manera de ver el mundo y de autoperibirse (García y Lalueza, 2019). Esto activa el pensamiento crítico del individuo, capacidad importante en la formación del futuro profesorado (Harris y Bruin, 2018).

La metodología ApS también contribuye a la mejora de la calidad de vida y al bienestar de las personas implicadas (Mayor y Rodríguez, 2016) y al fomentar la satisfacción personal de los agentes comprometidos, se incrementa la cohesión social (Martín *et al.*, 2010).



## 1.2 El ApS en la adquisición de estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje son un concepto multidimensional que abarca aspectos afectivo-motivacionales, metacognitivos y cognitivos (Gargallo *et al.*, 2009). El aspecto afectivo involucra la voluntad del individuo, su capacidad de aprendizaje y autonomía. Mediante estrategias de apoyo, se favorece una buena disposición a aprender y se generan emociones positivas para enfrentarse a las tareas (Carson y Domangue, 2013; Felten *et al.*, 2006; Noyes *et al.*, 2015); y, a su vez, utilizando habilidades estratégicas de selección, organización y elaboración de la información, se favorece el aprendizaje autónomo (Beltrán, 2003). En cuanto a la aplicación de las estrategias afectivo-motivacionales en un contexto educativo con metodología ApS, Felten *et al.* (2006) y Noyes *et al.* (2015) examinan la influencia positiva que el contenido emocional ejerce en los estudiantes al establecerse la conexión entre el aprendizaje académico y el servicio, y al efectuarse un aprendizaje reflexivo. Larsen (2017) examina la dimensión emocional de experiencias internacionales de ApS y su importante papel fundamental en la transmisión y construcción de conocimientos. McKay-Jackson (2014) explora la idoneidad del ApS en la adquisición de un aprendizaje socioemocional fundamentando que dicha metodología involucra el contexto académico, el familiar-personal y el comunitario, provocando satisfacción en todas las personas participantes.

Respecto a la dimensión metacognitiva, referida a la capacidad de autogestionarse, planificar autónomamente, autoevaluar el propio desempeño y autorregularse para ajustar el comportamiento, los tiempos y el esfuerzo a medida que se avanza con las tareas (Gargallo *et al.*, 2009), la metodología ApS permite al alumnado responsabilizarse de su propio aprendizaje, así como aplicar cierta intencionalidad en la toma de decisiones y en su evaluación (Weinstein *et al.*, 2011). Gerholz *et al.* (2017) detecta mejoras en la autoeficacia, autoconcepto y actitud del alumnado al trabajar con ApS; y otros autores también ven reforzado su efecto debido a que implica el diseño de estrategias de organización ajustadas a las metas previstas y a las condiciones del contexto social que se quiere atender (Hébert y Hauf, 2015; Miedl y Sulentic, 2018).

En lo referido a las estrategias cognitivas, la metodología ApS es capaz de inferir positivamente en la selección de información, así como en la adquisición y almacenamiento de conocimientos, debido a su carácter experiencial orientado a atender una problemática social (Celio *et al.*, 2011; Weinstein *et al.*, 2011) repercutiendo en la obtención de mejores resultados en la atención, el pensamiento, el rendimiento académico y desarrollo de habilidades. Ciertamente, con el ApS se trabaja de forma cooperativa, fomentando la interacción entre los agentes sociales y la creación de vínculos entre iguales, así como su preparación para la vida profesional, pues mediante el debate informal y el consenso, adquieren habilidades comunicativas (Rabadán *et al.*, 2016). También, es importante incidir en el efecto que tiene la continua reflexión crítica propia del ApS en la mejora de su responsabilidad social y en el control del contexto en el que se trabaja al transferir los conocimientos adquiridos al mundo real (Gil *et al.*, 2016; Mitchell, 2015).



Por otro lado, llama la atención la escasez de estudios sobre experiencias en ApS en el campo de la música (Bartolome, 2013; Gillanders *et al.*, 2018), sobre todo, teniendo en cuenta que la música es un estímulo multisensorial e integrador de diferentes niveles de experiencias que favorece el uso de estrategias cognitivas creativas en el procesamiento de la información (Berbel *et al.*, 2020). En una misma actividad musical confluyen varios niveles jerárquicos de percepción, procesamiento y respuesta al sonido que involucran experiencias sensoriales, motrices, emocionales, cognitivas y sociales (Soria-Urios *et al.*, 2011; Thaut, 2008).

En consideración a lo expuesto, estimamos que la investigación que aquí se presenta constituye una aportación necesaria y novedosa, y, más aún, teniendo en cuenta que procede del ámbito universitario con incidencia en el bienestar de pacientes infantiles hospitalizados. Entonces, por todo lo expuesto anteriormente, el objetivo general de esta investigación es estudiar y analizar los efectos de un programa de ApS en Educación Musical. Este objetivo se concreta en dos acciones específicas:

1. Evaluar los niveles de estrategias de aprendizaje del alumnado.
2. Evaluar la adquisición de conocimientos.

## 2. Método

### 2.1. Diseño

La metodología de este estudio puede considerarse una investigación evaluativa que pone atención en la valoración de los efectos de un programa de intervención educativa. De forma más concreta, esta valoración se ha hecho mediante un diseño *cuasi-experimental* con grupo de control no equivalente (Nolazco *et al.*, 2020). No obstante, para controlar las posibles diferencias iniciales entre grupos, se realizaron mediciones de las variables de resultados antes y después de la intervención educativa.

### 2.2. Muestra

La selección de la muestra y la asignación se ha hecho mediante un muestreo no probabilístico de tipo incidental. La muestra total estuvo formada por 93 estudiantes universitarios de la asignatura de “Desarrollo de la Expresión Musical” pertenecientes al tercer curso del Grado de Maestra/o en Educación Infantil. El 93.5% de la muestra eran mujeres y el 6.5% eran hombres, todos los sujetos con una edad comprendida entre los 18 y 35 años ( $\bar{X}$  = 19.28;  $S$  = 2.28). El 54.8% de la muestra (51 estudiantes) corresponde al grupo experimental (en lo sucesivo GE) y el 45.2% (42 estudiantes) al grupo control (en lo sucesivo GC). Esta muestra varía en función de la variable de resultados analizada, pues en el caso de la rúbrica de autoevaluación sí participa todo el alumnado, pero no en el instrumento de estrategias de aprendizaje (Tabla 1).

**Tabla 1.** Características de la muestra

Instrumento	N	Sexo	Edad
<b>Estrategias de aprendizaje</b>			
Control	24	Mujer = 95.8% Hombre = 4.2%	$\bar{X}$ = 19.96; S = 3.54
Experimental	43	Mujer = 90.7% Hombre = 9.3%	$\bar{X}$ = 18.91; S = 0.947
<b>Rúbrica de autoevaluación</b>			
Control	42	Mujer = 95.2% Hombre = 4.8%	$\bar{X}$ = 19; S = 2.960
Experimental	51	Mujer = 92.2% Hombre = 7.8%	$\bar{X}$ = 18.92; S = 0.895

### 2.3. Variables e instrumentos de medida

Para la evaluación de los resultados de la intervención educativa se utilizaron tres tipos de instrumentos. En primer lugar, la medición de la adquisición de Estrategias afectivas, de apoyo y control (escala 1), así como la escala de Estrategias cognitivas de procesamiento de la información (escala 2), se realizó mediante el cuestionario CEVEAPEU dirigido a estudiantes universitarios organizado en esas dos escalas y seis subescalas (Gargallo *et al.*, 2009). La prueba está compuesta por un total de 88 *ítems* con cinco puntos de alternativas de respuesta tipo Likert, en los que 1 indica estar “Muy en desacuerdo” y 5 “Muy de acuerdo”. La fiabilidad obtenida en el presente trabajo de investigación en las dos citadas escalas, gira en torno a un valor de Alpha de Cronbach de .97 y la de las subescalas, el valor mínimo es de .81 y el valor máximo de .97. La fiabilidad total del cuestionario en nuestra muestra es de .987.

En segundo lugar, se analizó la adquisición de los contenidos por parte del alumnado. Para evaluar los conocimientos adquiridos durante la experiencia se utilizó una Rúbrica de Autoevaluación adaptada a partir de los estudios de diferentes autores (Chacón, 2012; Rubio *et al.*, 2015) y de ejemplos propuestos por el Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos (CEFIRE) (Juncos y Sánchez-Delgado, 2015). Su contenido inicial fue validado por un juicio de expertos dando como resultado final la construcción de una Rúbrica de Autoevaluación compuesta por 14 *ítems* en los que las alternativas de respuesta van desde “no competente” hasta “muy competente”, con cuatro parámetros graduales de desempeño. Los diferentes *ítems* se centran en medir siete aspectos diferentes vinculados con el sonido y la música, por ejemplo, las cualidades del sonido o la clasificación de los instrumentos musicales (la Rúbrica se puede consultar en el Apéndice). La fiabilidad total del instrumento es de .886.

Finalmente, se utilizaron las notas obtenidas en la asignatura de Música como indicador de la adquisición de conocimientos por lo que, en este caso, solo se contó con la medida postest. Los criterios que se utilizaron para esta medición fueron: a) realizar un cuaderno de campo que demuestre adquisición de conocimientos musicales referidos a la etapa de Infantil, así como



reflexión sobre el proceso de aprendizaje (20%); b) crear e interpretar ritmos musicales mediante un rap con acompañamiento instrumental y coreografía adecuados a la etapa de Infantil (10%); c) crear e interpretar dos canciones con acompañamiento instrumental y coreografía, y desarrollando la capacidad auditiva (20%); d) crear y poner en escena un cuento musical con interpretación instrumental para que identifiquen correctamente los instrumentos musicales adecuados al aula de infantil mediante la práctica (30%); y e) participación (20%).

#### 2.4. Procedimiento de la intervención

Este proyecto de ApS fue implementado en la asignatura “Desarrollo de la Expresión Musical”, en el Grado de Maestro en Educación Infantil de una universidad pública de Madrid, durante el primer cuatrimestre del curso académico 2019-20. Como parte de la actividad docente de la asignatura, se programó con el alumnado (GE), la realización de un servicio en el Hospital Materno-Infantil de La Paz (Madrid), con la colaboración de la ONG *Música en Vena*. Paralelamente, se seleccionó otro grupo de estudiantes (GC) que cursaron la misma asignatura, a los que se les impartieron los mismos contenidos con una metodología cooperativa, pero no con ApS.

El objetivo del proyecto fue desarrollar competencias cívicas y de emprendimiento en el alumnado implicado (GE); y a la vez, mejorar la calidad del aprendizaje a través del incremento de su motivación y del uso de diferentes estrategias de aprendizaje en Educación Musical.

En cuanto a los aspectos metodológicos, se diseñaron actividades relacionadas con el plan de estudios de la asignatura seleccionada para ambos grupos, que consistieron en crear en subgrupos de unos seis estudiantes (GE y GC), cuentos infantiles musicalizados, componer canciones y raps infantiles, así como coreografías y dramatizaciones, utilizando materiales de apoyo, como pictogramas, musicogramas, decoración y vestuario. Todos los textos debían ser creados por el alumnado y podían estar relacionados con el patrimonio musical español, en concreto, con el músico Manuel de Falla (1876-1946).

Inicialmente, se presentó la metodología ApS a todos los grupos (GE y GC) y se les invitó a explorarla y compartir experiencias relacionadas con ApS entre las personas asistentes y se les presentó el proyecto. Posteriormente, como parte del servicio, el GE ofreció el servicio en el citado hospital, a finales de noviembre de 2019. El alumnado implicado tocó y cantó correctamente las piezas compuestas, declamó los textos de los cuentos con expresividad y entonación adecuadas, realizando movimientos corporales acordes a los contenidos y al ritmo verbal y musical, y también fomentó la interacción de los niños hospitalizados. Respecto al GC, interpretaron también sus piezas compuestas y representaron sus cuentos para sus iguales en el aula de música implicándoles e invitándoles a participar en las actividades.

En cuanto a la evaluación, el profesorado de cada grupo realizó una evaluación equivalente en ambos grupos y, además, se implicó al alumnado en la valoración de su propio

aprendizaje. También, realizaron actividades de reflexión crítica sobre la intervención, sobre su proceso de aprendizaje y el uso de diferentes estrategias (Ayuste *et al.*, 2016). Finalmente, se les propuso interesarse por esta metodología y experimentar con ella en futuras ocasiones (tanto para el GE, como para el GC).

## 2.5. Recogida y análisis de datos

Una vez recogida la información y con el fin de dar respuestas a los objetivos planteados, tal y como recomiendan Pardo y San Martín (2010), se comprobó el supuesto de normalidad de las variables de resultados mediante el estadístico de Kolmogorov-Smirnov y gráficos Q-Q. Los resultados de esta prueba muestran que no se cumplió la normalidad de los datos. Por tanto, para dar respuesta al primer objetivo de investigación se comprobaron las diferencias iniciales entre el GC y GE utilizando la prueba no paramétrica U de Mann Whitney y posteriormente, con la misma prueba, las diferencias al final de la intervención, utilizando como variable dependiente los resultados obtenidos en las dos escalas: la de Estrategias afectivas de apoyo y control, y la de Estrategias cognitivas de procesamiento de la información (cuestionario CEVEAPEU).

Para dar respuesta al segundo objetivo específico también se compararon los resultados iniciales en ambos grupos en la Rúbrica de Autoevaluación utilizando la misma prueba estadística (U de Mann Whitney) y tras la intervención, mediante esa misma prueba se analizaron las diferencias entre el GC y GE en la variable de resultado contenidos adquiridos. Además, se compararon las diferencias entre los grupos en las notas finales obtenidas en la asignatura.

Con el fin de conocer la magnitud de las diferencias encontradas, se calculó el tamaño del efecto mediante el estadístico *d* de Cohen, en el que valores en torno a 0.20 indican un efecto pequeño, valores en torno a 0.50 un efecto mediano y valores en torno a 0.80 y mayores un efecto grande (Cohen, 1992).

Para efectuar los análisis, se utilizó el programa estadístico SPSS versión 25.0 y el programa G\*Power 3.1 para el cálculo del tamaño del efecto. Y, en cuanto a la ética en la investigación, se han tenido en cuenta las recomendaciones APA (citadas en Sales y Folkman, 2014), especialmente, las relacionadas con la protección de identidades de los participantes en la investigación y con las autorizaciones solicitadas para el procedimiento de la recogida de datos. Para ello, se facilitó a todas las personas participantes un consentimiento informado.

## 3. Resultados

Objetivo específico 1: tras comparar los resultados iniciales entre el GC y GE en las distintas subescalas, así como en la propia escala de Estrategias afectivas, de apoyo y control del cuestionario CEVEAPEU, se puede considerar que los grupos son equivalentes, ya que no se encontraron diferencias significativas en sus puntuaciones (Tabla 2).



**Tabla 2.** Diferencias entre GC y GE en el pretest de la Escala de Estrategias Afectivas, de Apoyo y Control

	Grupo	Rango promedio	U de Mann-Whitney	z	p
Estrategias motivacionales	Control	30.79	439	-1.009	.313
	Experimental	35.79			
Componentes afectivos	Control	32.15	471.5	-0.585	.559
	Experimental	35.03			
Estrategias metacognitivas	Control	32.65	483.5	-0.426	.67
	Experimental	34.76			
Estrategias de control	Control	32.54	481	-0.459	.646
	Experimental	34.81			
Total, escala Estrategias afectivas, de apoyo y control	Control	31.46	455	-0.798	.425
	Experimental	35.42			

Sin embargo, tal y como se muestra en la Tabla 3, tras la aplicación de la intervención encontramos diferencias entre el GC y el GE en la subescala de las Estrategias afectivas, de apoyo y control, en la subdimensión de componentes afectivos ( $d=0.49$ ) y en la subdimensión estrategias de control ( $d=0.757$ ), ambas con un tamaño del efecto mediano. Asimismo, en la escala total de Estrategias afectivas, de apoyo y control, también se encontraron diferencias en los demás resultados, siempre a favor del GE, en el que el rango promedio fue superior.

**Tabla 3.** Diferencias entre GC y GE en el postest de la Escala de Estrategias Afectivas, de Apoyo y Control

	Grupo	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Z	p	d
Estrategias motivacionales	Control	28.94	394.5	-1.592	.111	
	Experimental	36.83				
Componentes afectivos	Control	27.79	367	-1.954	.051	0.490
	Experimental	37.47				
Estrategias metacognitivas	Control	38.77	390.5	-1.645	.1	
	Experimental	36.92				
Estrategias de control	Control	24.77	294.5	-2.905	.004	0.757
	Experimental	39.15				
Total, Estrategias afectivas, de apoyo y control	Control	27	348	-2.198	.028	0.557
	Experimental	37.91				

En cuanto a la otra escala del cuestionario CEVEAPEU relacionada con el procesamiento de la información, tal y como se muestra en la Tabla 4, no hubo tampoco diferencias iniciales entre ambos grupos y tampoco las hubo tras la aplicación de la intervención (Tabla 5) (Gargallo *et al.*, 2009).

**Tabla 4.** Diferencias entre GC y GE en el pretest de la Escala de Procesamiento de la Información

Columna1	Grupo	Rango promedio	U de Mann-Whitney	z	p
Búsqueda y selección de la información	Control	37.79	425	-1.197	.231
	Experimental	31.88			
Procesamiento y uso de la información	Control	37.73	426.5	-1.171	.241
	Experimental	31.92			
Escala total de procesamiento de la información	Control	37.56	430.5	-1.119	.263
	Experimental	32.01			

**Tabla 5.** Diferencias entre GC y GE en el postest de la Escala de Procesamiento de la Información

Columna1	Grupo	Rango promedio	U de Mann-Whitney	z	p
Búsqueda y selección de la información	Control	30.31	427.5	-1.162	.245
	Experimental	36.06			
Procesamiento y uso de la información	Control	29.42	406	-1.439	.15
	Experimental	36.56			
Escala total de procesamiento de la información	Control	29.73	413.5	-1.341	.18
	Experimental	36.38			

Objetivo específico 2: para dar respuesta a este objetivo nuevamente se comprueba que los grupos parten de conocimientos similares (Tabla 6), pero tras la aplicación de la intervención se encontraron diferencias en los resultados de la rúbrica de autoevaluación entre el GC y GE a favor del GE (Tabla 7). También, en esa misma Tabla 6 se puede observar que existen diferencias significativas en las notas finales obtenidas en la asignatura de música a favor del GE, ambas diferencias con un tamaño del efecto grande ( $d=1.525$  y  $d=1.801$ , respectivamente).

**Tabla 6.** Diferencias entre GC y GE en el pretest en la rúbrica de autoevaluación

Columna1	Grupo	U de Mann-Whitney	p
Rubrica de autoevaluación	control experimental	1054.5	.898

**Tabla 7.** Diferencias entre GC y GE en el postest en la adquisición de conocimientos

Columna1	Grupo	Rango promedio	U de Mann-Whitney	z	P	d
Rúbrica de evaluación	Control	36.5	630	-3.41	.001	1.524
	Experimental	55.65				
Notas finales	Control	29.68	267	-6.735	.001	1.801
	Experimental	67.76				



#### 4. Discusión y conclusiones

El presente estudio se suma a otras investigaciones en el contexto de la Educación Superior realizadas en los últimos años, contribuyendo a consolidar un entorno experiencial transformador que, en el presente trabajo, promueve la mejora del aprendizaje de los estudiantes universitarios desde las Enseñanzas Artísticas. Esta intervención ha posibilitado, además, la colaboración interinstitucional entre centros educativos, sanitarios y una ONG, ya que se ha implicado en el servicio a Recursos Humanos del ámbito universitario y de otras instituciones. Ello ha supuesto para el alumnado la identificación de necesidades reales, así como un acercamiento al mundo laboral (Celio *et al.*, 2011; Miedl y Sulentic, 2018).

Los resultados del estudio indican que esta intervención en ApS presenta diferencias significativas entre las respuestas del alumnado en la escala de Estrategias afectivas, de apoyo y control, y en el Procesamiento de la Información, así como en la adquisición de conocimientos a favor del GE. La dimensión emocional y afectiva tiene un papel fundamental en el desarrollo del individuo, así como en la transmisión y construcción del propio conocimiento (Larsen, 2017).

Por otro lado, se puede considerar que la implicación del alumnado al servicio tenga que ver también con esta mejora en los componentes afectivos, por la reflexión y la implicación emocional que supuso la interacción con los niños enfermos, como ha sucedido también en otras intervenciones en el ámbito hospitalario (Negre *et al.*, 2018). Asimismo, uno de los grandes pilares de esta metodología es su aportación social y las implicaciones y mejoras que se producen en el alumnado desde este aspecto (Bonastre *et al.*, 2021). Tras la intervención, se aprecia una optimización en las estrategias de interacción social y control del contexto, seguramente causada por la propia interacción con las niñas y los niños en el hospital (Negre *et al.*, 2018) y por las acciones cooperativas entre el alumnado (Rabadán *et al.*, 2016).

En Educación Musical, las experiencias previas se han centrado mayoritariamente en la calidad y eficiencia de los aprendizajes (Chiva-Bartoll *et al.*, 2019). En esta intervención, se podrían valorar sumativamente los resultados obtenidos en la Rúbrica de Autoevaluación y en las calificaciones finales, de forma similar a otras investigaciones en las que también se hizo uso de herramientas similares (Hirschinger-Blank *et al.*, 2009; Schneider-Cline, 2018), con el fin de que las diferentes herramientas de medida converjan y aumenten la fiabilidad de los resultados. Respecto a la percepción sobre conocimientos adquiridos, en línea con Howlett *et al.* (2019), se encontraron diferencias con un tamaño medio del efecto, resultado común a otras investigaciones (Celio *et al.*, 2011) que fueron mayores en relación con el rendimiento académico logrado. Además, de acuerdo con Yoiro y Ye (2012), parece que el ApS tiene un efecto positivo en el aprendizaje del alumnado, independientemente de la medida de aprendizaje empleada. Asimismo, el presente estudio resalta, coincidiendo con Broc (2013), que la transformación del conocimiento autorregulado en acción incide directamente en la eficacia de la enseñanza.

A la vista de los resultados, también se podría considerar que la metodología ApS puede ser efectiva en el campo de la educación musical en referencia a la mejora en la adquisición de estrategias afectivas y adquisición de conocimientos. Ambas vías de desarrollo son necesarias para el proceso madurativo del alumnado y contribuyen a su formación integral, flexible y adecuada a la realidad social actual (Carrillo y Vilar, 2014). El presente proyecto musical redonda en beneficios culturales, estéticos y formativos para el alumnado, a la par que desarrolla facetas tan importantes en los futuros docentes, como la creatividad y la capacidad emprendedora (Blanco y Peñalba, 2020). Además, como aconseja Peñalba (2017), la experiencia que aquí se presenta, fomenta una aportación tanto cultural como formativa de esparcimiento para los perceptores del servicio, orientados a la mejora de la calidad de vida y del nivel cultural.

Una de las principales limitaciones de este estudio es que la muestra no fue seleccionada al azar, lo que limita la validez externa y la generalización de los resultados al resto de la población. Asimismo, no contamos con tamaños muestrales muy grandes por lo que para futuros trabajos sería adecuado incrementar el tamaño muestral y mejorar el método de selección.

Los análisis planteados se centraron en la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes; y para futuras investigaciones se recomienda el estudio riguroso mediante mediciones concretas de los beneficios adquiridos por los participantes que recibieron el servicio. Además, este trabajo consolida los beneficios de la metodología ApS en relación con la adquisición de conocimientos y se recomienda seguir ahondando en el campo artístico dado que sus características emocionales parecen vinculadas fácilmente a las aportaciones de esta metodología.

Teniendo en cuenta lo expuesto pueden extraerse algunas conclusiones:

- Esta metodología ApS parece apropiada para su aplicación en Educación Superior, en los diferentes campos del conocimiento, como en Educación Musical.
- El programa de ApS obtuvo diferencias significativas entre los grupos (GE y GC), a favor del GE, en las estrategias afectivas, de apoyo y control.
- La metodología ApS puede lograr mejoras en los resultados de aprendizaje en Educación Musical.

## Referencias

- Álvarez, J.L., Martínez, M.J., González, H. y Buenestado, M. (2017). El Aprendizaje-Servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 199-217. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-02>
- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R. y Tello, I. (2015). Aprendizaje-Servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la universidad.



- Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 78-95.  
<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev191ART5.pdf>
- Ayuste, A., Escofet, A., Obiols, N. y Masgrau, M. (2016). Aprendizaje-Servicio y codiseño en la formación de maestros: vías de integración de las experiencias y perspectivas de los estudiantes. *Bordón*, 68(2), 169-183. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68211>
- Bartolome, S.J. (2013). Growing through Service: Exploring the Impact of a Service-learning Experience on Preservice Educators. *Journal of Music Teacher Education*, 23(1), 79-91. <https://doi.org/10.1177/1057083712471951>
- Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0bc115bf-2ee5-4894-91f5-7e32e07059d4/>
- Berbel, N., Murillo, A. y Riaño, M.E. (2020). Cuando el barrio educa: aprendizaje situado y creación artística colaborativa como herramienta en la formación musical del futuro docente. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 68-91. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.17764>
- Billig, Sh. y Waterman, A. (eds.) (2003). *Studying Service-Learning: Innovation in Education Research Methodology*. Lawrence Erlbaum.
- Blanco, Y. y Peñalba, A. (2020). La formación de futuros docentes de música en las universidades de Castilla y León: creatividad, ciudadanía y aprendizaje permanente como claves del cambio educativo. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 166-186.: <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.17756>
- Bonastre, C., Camilli, C., García-Gil, D. y Cuervo, L. (2021). Educational and Social Implications of Service-Learning using Mixed Methods: a Meta-Analysis/ Implicaciones educativas y sociales del Aprendizaje-Servicio con métodos mixtos a través de un meta-análisis. *Revista Española de Pedagogía*, 79(279), 269-287. <https://doi.org/10.22550/REP79-2-2021-05>
- Broc, M.A. (2013). Voluntad para estudiar, regulación del esfuerzo, gestión eficaz del tiempo y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29, 171-185. <https://revistas.um.es/rie/article/view/110731>
- Carrillo, C. y Vilar, M. (2014). El perfil profesional del profesorado de música: una propuesta de las competencias deseables en Educación Primaria y Educación Secundaria. *Revista Electrónica de LEEME*, 33, 1-26. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/>
- Carson, R.L. y Domangue, E. A. (2013). The Emotional Component of Service-Learning. *Journal of Experiential Education*, 36, 139–154. <https://doi.org/10.1177/1053825913487885>

- Celio, C., Durlak, J. y Dymnicki, A. (2011). A Meta-Analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experimental Education*, 34, 164-181. <https://doi.org/10.1177/105382591103400205>
- Chacón, L. (2012). ¿Qué significa “evaluar” en música? *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 9, 1-25. [https://doi.org/10.5209/rev\\_REC1.2012.v9.42805](https://doi.org/10.5209/rev_REC1.2012.v9.42805)
- Chiva-Bartoll, O., Salvador-García, C., Ferrando-Félix, S. y Cabedo-Mas, A. (2019). Service Learning in Musical Education: Literature Review and Recommendations for Practice. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 16, 57-74. <https://dx.doi.org/10.5209/reciem.62409>
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Felten, P., Gilchrist, L. Z. y Darby, A. (2006). Emotion and Learning: Feeling our Way toward a New Theory of Reflection in Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 12(2), 38-46. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0012.204>
- Furco A. y Billig, S. H. (2002). *Service-learning: The Essence of the Pedagogy, vol.1, Advantages in Service-Learning Research*. Information Age Publishing.
- García, D. y Lalueza, J.L. (2019). Procesos de aprendizaje e identidad en Aprendizaje-Servicio universitario: una revisión teórica. *Educación XXI*, 22(2), 45-68. <https://doi.org/10.5944/educxx1.22716>
- Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J.M. y Pérez-Perez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(2), 1-31. <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/4156/3778>
- Gerholz, K.-H., Liszt, V. y Klingsieck, K. (2017). Effects of Learning Design Patterns in Service-Learning Courses. *Active Learning in Higher Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1177/1469787417721420>
- Gil, J., Moliner, O., Chiva, O. y García, R. (2016). Una experiencia de Aprendizaje-Servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 53-73. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n1.45071](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45071)
- Gillanders, C., Cores, A. y Tojeiro, L. (2018). Educación musical y Aprendizaje-Servicio: estudio de caso en la formación de los futuros docentes de Educación Primaria. *Revista Electrónica de LEEME*, 42, 15-30. <https://doi.org/10.7203/LEEME.42.12329>



- Harris, A. y Bruin, L.R. (2018). Training Teachers for Twenty-First Century Creative and Critical Thinking: Australian Implications from an International Study. *Teaching Education*, 29(3), 234-250. <https://doi.org/10.1080/10476210.2017.1384802>
- Hébert, A. y Hauf, P. (2015). Student Learning through Service-Learning: Effects on Academic Development, Civic Responsibility, Interpersonal Skills and Practical Skills. *Active Learning in Higher Education*, 16(1), 37-49. <https://doi.org/10.1177/1469787415573357>
- Hirschinger-Blank, N.B., Simons, L. y Kenyon, A. (2009). An Evaluation of a Service-Learning Model for Criminal Justice Undergraduate Students. *Journal of Experiential Education*, 32(1), 61-78. <http://dx.doi.org/10.1177/105382590903200106>
- Howlett, K.M., Rao, A., Allred, J. y Beck, D. (2019). An English Learner Service-Learning Project: Preparing Education Majors using Technology and the SAMR Model. *CALL-EJ*, 20(2), 128-149. <http://callej.org/journal/20-2/Howlett-Mysore-Allred-Beck2019.pdf>
- Juncos, J.M. y Sánchez-Delgado, P. (2015). El proyecto “Cultura de calidad y evaluación en los conservatorios profesionales de Música y Danza de la Comunidad Valenciana”. En: C. Cabedo, R. Juncos y J.C. Valero (Eds.), *Las enseñanzas de música y danza en la comunidad valenciana. Marco teórico para su evaluación desde un modelo de cohesión social* (pp.17-22). Generalitat Valenciana. Conselleria d' Educació, Investigació, Cultura i Esport.
- Larsen, M. (2017). International Service-Learning: Rethinking the Role of Emotions. *Journal of Experiential Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1177/1053825917706379>
- Martín, M., Rubio, L. y Arroyos, A. (2010). *Prácticas de ciudadanía: Diez experiencias de Aprendizaje-Servicio*. Octaedro.
- Mayor, D. y Rodríguez, D. (2016). Aprendizaje-Servicio y práctica docente: una relación para el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 535-552. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.231401>
- McKay-Jackson, C. (2014). A Critical Approach to Social Emotional Learning Instruction through Community-Based Service Learning. *Journal of Transformative Education*, 12(3), 292-312. <https://doi.org/10.1177/1541344614543191>
- Miedl T.D. y Sulentic, M.M. (2018). *Handbook of Research on Service-Learning Initiatives in Teacher Education Programs*. IGI Global.
- Mitchell, T. (2015). Using a Critical Service-Learning Approach to Facilitate Civic Identity Development. *Theory into Practice*, 54, 20-28. <https://doi.org/10.1080/00405841.2015.977657>

- Negre, F., Benito, B. y Verger, S. (2018). Más allá del voluntariado: Una aproximación al Aprendizaje-Servicio para la formación inicial de profesorado en el ámbito de la pedagogía hospitalaria. *International Studies on Law and Education*, 29-30, 147-166. [http://www.hottopos.com/isle29\\_30/147-166Negre.pdf](http://www.hottopos.com/isle29_30/147-166Negre.pdf)
- Noyes, E., Darby, A. y Leupold, Chr. (2015). Students' Emotions in Academic Service-Learning. *Journal of Higher Outreach and Engagement*, 19(4), 63-84. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1086106.pdf>
- Nolazco, H., Berrú, R.J. y Moreno, W. (2020). Smart Irrigation System with Renewable Energy in the Water Control and Corn Growth. *Proceedings of the LACCEI International Multi-conference for Engineering, Education and Technology*, 150, 1-11. <https://doi.org/10.18687/LACCEI2020.1.1.15>
- Pardo, A. y San Martín, R. (2010). *Análisis de datos en Ciencias Sociales y de la Salud II*. Síntesis.
- Peñalba, A. (2017). La defensa de la educación musical desde las neurociencias. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 109-127. <https://doi.org/10.5209/RECIEEM.54814>
- Rabadán, J.A., Morón, J.A. y Ferrer, C. (2016). El Aprendizaje Cooperativo en el ámbito universitario. Cambio de paradigma educativo. En J. Gómez, D. Cobos y E. López (coord.), *La Educación Superior en el siglo XXI: nuevas características profesionales y científicas* (pp.80-100). UMET.
- Root, S., Moon, A. y Kromer, T. (1995). Service-Learning in Teacher Education: A Constructivist Model. En B. Gomez (Ed.), *Integrating Service Learning into Teacher Education: Why and How?* (pp.31-40). Council of Chief State School Officers.
- Rubio, L., Puig, J.M., Martín, X. y Palos, J. (2015). Analizar, repensar y mejorar los proyectos: una Rúbrica para la autoevaluación de experiencias de Aprendizaje Servicio. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 111-126. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev191ART6.pdf>
- Schneider-Cline, W. (2018). Guided vs. Open-Ended Journals: A Comparison of Two Reflective Writing Models for Undergraduate Service-Learning Experiences. *Journal of Service Learning in Higher Education*, 8. <https://journals.sfu.ca/jslhe/index.php>
- Sales, B. y Folkman, S. (2014). *Ethics in Research with Human Participants*. American Psychological Association.
- Soria-Urios, G., Duque, P. y García, J.M. (2011). Música y cerebro: fundamentos neurocientíficos y trastornos musicales. *Revista de Neurología*, 52(1), 45-52. <https://doi.org/10.33588/rn.5201.2010578>



- Thaut, M. (2008). *Rhythm, Music, and the Brain: Scientific Foundations and Clinical Applications*. Routledge.
- Weinstein, C., Acee, T. y Jung, J. (2011). Self-Regulation and Learning Strategies. *New Directions for Teaching and Learning*, 126, 45-53. <https://doi.org/10.1002/tl.443>
- Yoiro, P. y Ye, F. (2012). A Meta-Analysis on the Effects of Service-Learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11(1), 9-27. <https://doi.org/10.5465/amle.2010.0072>

## Apéndice

### RÚBRICA DE AUTOEVALUACIÓN Desarrollo de la Expresión Musical en Educación Infantil

Apellidos y Nombre.....

Fecha.....

Esta *Rúbrica de autoevaluación* es una herramienta de recogida de datos para un proyecto universitario de innovación educativa, denominado *Moving music, moving through music*. En él se implementa una metodología innovadora en el ámbito musical, denominada *Aprendizaje-Servicio* que pretende conectar la enseñanza en el aula universitaria con el servicio a la comunidad.

Todos los datos que aquí se recogen serán tratados con la más estricta confidencialidad. Las respuestas obtenidas serán utilizadas únicamente para fines de investigación. Los estudiantes podrán dejar de responder a la escala durante el curso de la misma si así lo desea, y tal decisión de no participar como sujeto de investigación o de suspender una participación iniciada no dará lugar a ningún tipo de penalización o desventaja académico-formativa.

En esta rúbrica, no existen respuestas buenas o malas, por lo que te pedimos que respondas con sinceridad para que sea útil. Valora cada enunciado con una puntuación que va desde 1 hasta 10, en donde el valor 1 significa que “Aún no soy competente” y el valor 10 “Soy competente”. **Añade una x en el cuadrado que mejor describa tu nivel de competencia en Expresión Musical. En cada fila has de añadir una única cruz.**

Tiempo estimado 5 minutos

Gracias por tu tiempo e interés.

CrITERIO	Aún no competente	Competencia Básica	Competencia Media	Muy competente
<b>EXPRESIÓN MUSICAL</b>				
<b>Conocimiento y aplicación de las cualidades del sonido</b>	No conozco ni sé aplicar las cualidades del sonido	Conozco y sé aplicar suficientemente las cualidades del sonido	Conozco bien las cualidades del sonido y las sé aplicar bien	Conozco perfectamente las cualidades del sonido y las sé aplicar perfectamente
<b>Reconocimiento visual y auditivo de las principales estructuras musicales</b>	Quedo indiferente con la visualización de la partitura o audición de una pieza musical	Reconozco algunas estructuras musicales visual y auditivamente	Reconozco visual y auditivamente bastantes estructuras musicales	En la audición de la obra o fragmento, en seguida reconozco las características formales
<b>Análisis de los principales elementos constitutivos de la música: La textura</b>	Soy incapaz de relacionar la textura con la construcción de una pieza musical	Relaciono suficientemente la textura con la construcción de una pieza musical	Relaciono satisfactoriamente la textura con la construcción de una pieza musical	Relaciono perfectamente la relación de la textura con la construcción de una pieza musical



<b>Análisis y aplicación de los principales elementos constitutivos de la música: La armonía (intervalos, escalas, tonalidad, acompañamientos)</b>	Mis conocimientos armónicos son deficientes o prácticamente inexistentes	Mis conocimientos armónicos son básicos. Necesito ponerme al día para poder analizarlos y aplicarlos	Mis conocimientos armónicos son bastante buenos y a menudo los utilizo correctamente	Poseo un nivel alto de conocimientos de armonía, y los utilizo satisfactoriamente
<b>Análisis y aplicación de los principales elementos constitutivos de la música: La melodía</b>	No comprendo el sentido de la melodía, ni su aplicación en la construcción de una pieza musical	Comprendo suficientemente la melodía y su aplicación en la construcción de una pieza musical	Conozco bien la melodía y su aplicación en la construcción de una pieza musical	Poseo un nivel alto de comprensión melódico y su aplicación en la construcción de una pieza musical
<b>Análisis y aplicación práctica de los principales elementos constitutivos de la música: El ritmo musical (pulso, acento, compás y tempo)</b>	No comprendo ni sé aplicar los elementos constitutivos del ritmo musical	Comprendo básicamente y aplico suficientemente los elementos constitutivos del ritmo musical	Comprendo bien los elementos constitutivos del ritmo musical y los sé aplicar	Comprendo y aplico perfectamente los elementos constitutivos del ritmo musical
<b>El ritmo musical en relación con el lenguaje verbal, con el movimiento y con la pequeña percusión</b>	No tengo capacidad para relacionar el ritmo musical con el lenguaje verbal, movimiento y pequeña percusión	Empiezo a ver y a saber aplicar la relación entre el ritmo musical y el lenguaje verbal, movimiento y pequeña percusión.	Sé cómo relacionar y aplicar la relación del ritmo musical con el lenguaje verbal, movimiento y pequeña percusión, aunque a veces le cuesta	Tengo clara la relación entre el ritmo musical y el lenguaje verbal, movimiento y pequeña percusión y sabe aplicarla muy bien
<b>El uso de repertorio de canciones para la etapa Infantil</b>	Desconozco el repertorio de canciones adecuado a la etapa de Infantil	Conozco solo algunas canciones propias de la etapa Infantil	Conozco bien el repertorio de canciones para la etapa Infantil	Conozco a la perfección el repertorio de canciones para la etapa Infantil
<b>La creación de una canción para la etapa Infantil</b>	Desconozco absolutamente cómo se compone una canción infantil	He alcanzado un nivel de destreza básico para crear una melodía y aplicarle un texto infantil	He alcanzado un buen nivel de destreza para crear una melodía y aplicarle un texto infantil	Tengo todas las destrezas necesarias para crear una melodía y aplicarle un texto infantil
<b>Técnicas para el desarrollo de la audición (musicograma, pictograma, dramatizaciones, movimiento)</b>	Desconozco absolutamente las técnicas para el desarrollo de la audición	Tengo nociones básicas de alguna técnica para el desarrollo de la audición	Conozco las técnicas más importantes para el desarrollo de la audición	Conozco todas las técnicas para el desarrollo de la audición
<b>Clasificación de las familias de instrumentos musicales (viento, cuerda, percusión y electrónicos), su discriminación auditiva y los instrumentos en el aula de Infantil</b>	No conozco la clasificación de los instrumentos, ni soy capaz de discriminarlos auditivamente. Tampoco conozco los instrumentos utilizados en Infantil	Conozco ligeramente cómo se clasifican los instrumentos y discrimino solo alguno de ellos. Conozco solo alguno de los instrumentos adecuados en Infantil	Clasifico bastantes instrumentos musicales y los discrimino auditivamente. Conozco bastantes instrumentos propios del aula de Educación Infantil	Clasifico todos los instrumentos musicales y los discrimino auditivamente. Conozco los instrumentos propios del aula de Educación Infantil

<b>Destrezas interpretativas en Infantil</b>	No sé entonar expresivamente, ni tocar instrumentos de pequeña percusión, ni de láminas propias	Entono con un poco de expresividad, toco un poco instrumentos de pequeña percusión y las láminas	Entono con bastante expresividad, toco los instrumentos de pequeña percusión y las láminas	Entono melodías muy expresivamente y utilizo perfectamente los instrumentos de pequeña percusión y las láminas
<b>El cuento sonoro</b>	No conozco la estructura literaria de un cuento, ni sé cómo aplicar los elementos musicales	Tengo nociones sobre la estructura literaria de un cuento sonoro y sé aplicar algún elemento musical	Conozco la estructura literaria de un cuento sonoro y aplico bien los elementos musicales pertinentes	Utilizo perfectamente la estructura literaria de un cuento sonoro y los elementos musicales propios de su configuración
<b>Datos evolutivos del desarrollo musical en la etapa de Infantil</b>	Desconozco los datos evolutivos básicos del desarrollo musical en la etapa de Infantil	Tengo nociones sobre los datos evolutivos básicos del desarrollo musical en la etapa de Infantil	Conozco bien los datos evolutivos básicos del desarrollo musical en la etapa de Infantil	Conozco perfectamente los datos evolutivos básicos del desarrollo musical en la etapa de Infantil



## Estudio exploratorio de las interacciones musicales entre hermanos/as en el entorno cotidiano

Exploratory study of the musical interactions between siblings in the everyday setting

Marta Dosaiguas Canal

[Marta\\_dosaiguas@uab.cat](mailto:Marta_dosaiguas@uab.cat)

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal  
Universidad Autónoma de Barcelona  
Barcelona, España

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3343-2569>

Jèssica Pérez-Moreno

[Jessica.perez@uab.cat](mailto:Jessica.perez@uab.cat)

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal  
Universidad Autónoma de Barcelona  
Barcelona, España

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1685-8859>

doi: 10.7203/LEEME.48.21417

Recibido: 31-07-2021 Aceptado: 19-11-2021. Contacto y correspondencia: Marta Dosaiguas Canal, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad Autónoma de Barcelona, Campus UAB, C.P. 08193 Barcelona, España.

### Resumen

Es evidente que en el seno familiar se producen interacciones musicales entre hermanos/as y que estas tienen una transcendencia importante en el desarrollo musical de ambos participantes. Este artículo presenta datos de un estudio sobre estas interacciones de las que aún se sabe muy poco. Los/as participantes son hermanos/as de entre dos y seis años de tres familias catalanas de características similares. Los datos se recogen mediante el DLP (Digital Language Processor) de LENA®, una grabadora de audio que puede grabar hasta 16 horas con una alta calidad y de forma no intrusiva, que lleva puesta el hermano menor. Las grabaciones se recogen de forma periódica y durante un día entero, y se completan con notas de voz narradas por las familias para facilitar información del contexto de ese día. Los datos se analizan con una tabla validada que permite extraer información de cuatro dimensiones: 1) orden de participación; 2) lugar; 3) tipo de intervención, y 4) fuente. Los resultados revelan, entre otra información, que: a) en la mayor parte de las interacciones el hermano mayor empieza y el menor termina la interacción; b) que las interacciones se producen mayoritariamente en el hogar; c) que la imitación y la sincronía son las tipologías de interacción más utilizadas, y d) que las interacciones se basan por igual en canciones o en improvisaciones.

**Palabras clave:** Educación Infantil; educación musical; educación en casa y en la vida familiar; hermanos/as.

### Abstract

It is obvious that musical interactions between siblings take place within the family environment and are significant for their musical development. This paper presents data from a study on these interactions about which even now very little is known. Participants are siblings from two to six years old from three Catalan families with similar characteristics. Data is collected by LENA®'s DLP (Digital Language Processor) tool, an audio recorder capable of recording for 16 hours, with high quality and in a non-intrusive way, that is worn by the younger sibling. Recordings were collected periodically and for a whole day and were complemented with some voice messages narrated by the parents to contextualize the recording day. Data has been analysed using a validated table to extract information about four dimensions: 1) participation order, 2) place, 3) interaction type, and 4) source. Results reveal, among other information, that: a) in most of the interactions the older sibling starts the musical episode and the younger one finishes it, b) the interactions happen mostly at home; c) imitation and synchrony are very used, and d) interactions are based equally on songs and improvisations.

**Key words:** Early Childhood Education; Music Education; Home and Family Life Education; Siblings.

## 1. Introducción

Según el estudio de Dunn (2007), el 80 % de la población de los Estados Unidos y de Europa tiene como mínimo un/a hermano/a. La relación con este suele perdurar en el tiempo y, por eso, existen estudios sobre las relaciones entre hermanos/as a lo largo de la vida (Dunn, 2007; Connidis y Campbell, 1995; Eriksen y Gerstel, 2002; Weaver, Coleman y Ganong, 2003; Spitz y Trent, 2018). Tal y como ya apuntaba Vigotsky (1978), aprendemos a partir de los miembros más expertos de la cultura; dado que el vínculo fraternal es muy estrecho, en contraste con las relaciones con los progenitores, los/as hermanos/as actúan a un mismo nivel: se comparan entre sí, median, compiten por el amor y aceptación parental y desempeñan un papel determinante en la aplicación de esta teoría del aprendizaje en el contexto familiar.

Antes de la década de 1970, las interacciones entre niños se entendían en comparación con las interacciones de los adultos (Koops y Kuebel, 2019). Piaget (1965) ya había descrito las interacciones como recíprocas (de niño a niño) o complementarias (de niño a adulto), pero hasta años después no se empezó a identificar este último tipo en la comunicación entre niños y, especialmente, entre hermanos. Por ejemplo, Teti (2001) definió la interacción complementaria como “cualquier relación entre dos individuos que difiere en el desarrollo de niveles y competencias” (p.195).

Las relaciones entre hermanos tienen dos características específicas que ocasionan, como consecuencia, el establecimiento de unas relaciones estrechas (Dunn, 2007). Por un lado, está la calidad emocional: los/as hermanos/as pueden tener sentimientos intensamente positivos e intensamente negativos entre sí de forma frecuente y sin inhibiciones. Por otro lado, la familiaridad e intimidad de la relación intensifica los vínculos en comparación con otras relaciones. Desde la etapa infantil y hasta media infancia, pasan más tiempo juntos e interaccionando que con ninguna otra persona, incluidos los progenitores (McHale y Crouter, 1996 [en Dunn, 2007, p.310]). Como puede verse, las relaciones entre hermanos/as son ricas y variadas. No obstante, los/as hermanos/as mayores suelen mostrar una sensibilidad cognitiva que permite ofrecer al menor un contexto rico en interacciones multimodales, entendidas como intercambios basados en diferentes modos comunicativos (Norris, 2004). A su vez, promueven el desarrollo del lenguaje de los más pequeños (Prime *et al.*, 2014). Como se sabe, el desarrollo musical y el del lenguaje en edad infantil están íntimamente relacionados (Pérez-Moreno, 2017; Brandt *et al.*, 2012).

El objetivo de esta investigación es conocer las características musicales y específicas de las interacciones musicales entre hermanos/as en el entorno cotidiano con la finalidad de visibilizarlas como actividad cotidiana desarrollada en contexto no formal. La concepción musical en la que se basa está inmersa en la teoría de Blacking (2006), que define la música como un artefacto de “sonido humanamente organizado” (p.38). Más específicamente y en la línea de



Casals (2017), se comparte la definición de música como “lenguaje formado por sonidos y silencios organizados humana y socialmente de una forma particular en cada cultura, y con unos significados, valores y sentimientos asociados” (p.28). En el presente estudio, se han analizado los sonidos organizados que provocan una respuesta sonora y organizada del hermano/a, por lo que se produce un intercambio sonoro y musical al que se ha denominado “interacción musical”. Se han analizado fragmentos calificados como musicales por el uso concreto de las alturas y ritmos utilizados por los pequeños, que distan de la expresión hablada, sabiendo que a veces el uso de la lengua puede ser muy musical y es difícil saber dónde está la línea entre la declamación (lenguaje hablado) y la entonación (lenguaje cantado) (Bordons y Casals, 2012).

### 1.1. Interacciones musicales entre hermanas y hermanos

En lo concerniente a las interacciones entre hermanos/as, en el ámbito musical existen referencias a estas en las descripciones de ambientes musicales o interacciones domésticas en estudios en contextos familiares (Barrett, 2009; Barrett y Stauffer, 2012; Benetti, 2017; Forrester, 2010; Gingras, 2012; Wu, 2018), sin ser dicha relación el foco de interés de la investigación. Según Cirelli *et al.* (2020), los/as hermanos/as mayores marcan los pasos y dan mayores oportunidades para el desarrollo musical de los pequeños, que se benefician de la mayor adquisición de habilidades musicales del mayor. A su vez, la familia da más oportunidades a los mayores para enseñar, guiar y cuidar a los pequeños (Howe *et al.*, 2014). Howe *et al.* (2016) reafirman que las relaciones entre enseñar y aprender en los/as hermanos/as dependen de quién es el experto en el tema, no de su edad.

Un ejemplo sería el descrito en el estudio de Barrett (2009), quien observó cómo la hermana mayor, de cuatro años, adoptaba el rol de padre/madre con su hermano de dos, iniciando así interacciones musicales con él. Sole (2014) estudió la interacción de dos mellizos en los momentos previos al descanso nocturno. Como parte de los datos de los mellizos, describe que la interacción se realiza de manera desigual, ya que es la hermana quien mayoritariamente empieza a cantar y el hermano quien la sigue. Costa-Giomi y Sun (2016) estudian la interacción entre los miembros de una familia con dos gemelos de 15 meses y un hermano de tres años, donde el mayor ocupa el rol de experto. Recientemente, un estudio sobre las interacciones entre hermanos durante un día confirma que la hermana mayor es capaz de calmar al hermano menor y cantarle un repertorio específico, asumiendo un rol de cuidadora (Dosaiguas *et al.*, 2021).

### 1.2. La recogida de datos en estudios sobre educación musical en el contexto familiar

Tradicionalmente, escoger el instrumento de recogida de datos de las investigaciones en contactos familiares ha supuesto un hándicap (Dosaiguas, 2021). Sabemos que en el contexto familiar se producen muchos aprendizajes, pero la dificultad de acceso a este entorno ha encaminado a la mayoría de los estudios sobre educación musical hacia los contextos formales,

mucho más concretos en el espacio y el tiempo. Algunos investigadores-progenitores han utilizado su rol de progenitor para extraer datos sobre la educación en contextos no formales (Dean, 2011; de Vries, 2006; Forrester, 2010; Papoušek y Papoušek, 1981), pero coinciden en que la proximidad con los datos puede poner en riesgo la objetividad del análisis.

En las pocas investigaciones naturalistas existentes —en el sentido de que intentan respetar el medio donde se producen de forma habitual— en educación musical en la etapa infantil, se ha visto que el aprendizaje se produce con mucha frecuencia y en muchas direcciones: entre padres e hijos, pero también entre hermanos/as, amistades o personas próximas (Brodsky *et al.*, 2020; Costa-Giomi y Sun, 2016; Dean, 2019; Koops, 2020; Politimou *et al.*, 2018; Schaal *et al.*, 2020; Vilar, 2014; Young, 2016). Campbell (2010) recuerda que la enculturación musical nos afecta desde antes de nacer y que no solo el ambiente familiar, sino todas las influencias culturales nos afectan; con lo cual, existen muchas oportunidades de aprender música: “los individuos adquieren la competencia cultural por ósmosis, absorbiendo las diversas facetas de su ambiente en el hogar, aprendiendo por el hecho de vivir en una familia, comunidad o cultura” [*individuals achieve cultural competence by way of osmosis, absorbing the many facets of their home environment, learning by virtue of living within a family, community, or culture*] (p.66).

## 2. Método

Este estudio de carácter exploratorio se enmarca en métodos de investigación cualitativos. Desde el paradigma interpretativo, se busca la comprensión del entorno cotidiano, aceptando la existencia de perspectivas múltiples y abiertas a cambios (Willis, 2007), para poder entender los procesos sociales de forma rica y profunda (Thanh y Thanh, 2015).

### 2.1. Contexto

Tal y como se ha podido comprobar en el marco teórico, existe una escasez de trabajos sobre la interacción musical fraternal. Esta investigación se enmarca en un contexto de educación no formal, en el seno de tres familias con dos hermanos/as, con el propósito de hallar sus interacciones musicales.

Fue en el seminario de la Early Childhood Music Commission de la International Society for Music Education que se celebró en Israel en verano de 2018 cuando la Dra. Costa-Giomi compartió con los asistentes el uso de las grabadoras DLP de LENA® en la investigación en educación musical. Esta herramienta despertó mucho interés entre todos los asistentes, que tuvieron ocasión de conversar sobre los frentes en los que sería interesante su utilización. Los datos del presente estudio se obtuvieron con esta grabadora de audio, discreta y de larga duración, utilizada en estudios previos sobre educación musical (Costa-Giomi y Benetti, 2017; Costa-Giomi y Sun, 2016), y que se presenta en el apartado 2.3.



## 2.2. Participantes

Para esta investigación, se seleccionan tres familias participantes. Debido al compromiso que supone recoger datos mensuales por un período de tiempo relativamente largo y constante (al menos un día entero) y la incomodidad de algunos miembros de la familia al mostrar el quehacer diario y las conversaciones íntimas, finalmente, las familias participantes mantienen cierta relación de confianza con la investigadora principal.

Por lo que concierne a características de las familias, por una parte, las tres son de cuatro miembros. Además del padre y la madre, están formadas por: 1) una niña de cinco años y un niño de 24 meses; 2) un niño de seis años y una niña de 36 meses, 3) un niño de cinco años y una niña de 28 meses. Por otra parte, las tres familias tienen perfiles similares: a) no viven en la gran ciudad, pero sí en un centro urbano; b) su nivel socioeconómico es medio-alto; c) tienen interés por la educación musical de sus hijos, ya que los llevan a la escuela de música como actividad extraescolar; d) al menos uno de los progenitores tiene conocimientos musicales; e) ambos adultos tienen estudios superiores, y f) la lengua materna es el catalán.

## 2.3. Instrumentos de recogida de datos

Los datos fueron recogidos principalmente con la grabadora de audio DLP (*Digital Language Processor*), capaz de grabar los sonidos hasta tres metros de distancia del entorno de grabación y con una duración de hasta 16 horas. En la actualidad, se usa para recoger datos tanto en centros escolares (Duncan *et al.*, 2020) como en el entorno familiar (Elmqvist *et al.*, 2021). El DLP es un aparato de la medida de un afinador musical que, en este caso, lleva el/la hermano/a menor en un chaleco de tela especialmente diseñado con un bolsillo a la altura del pecho y con un estampado atractivo para que sea divertido de llevar puesto.

Esta grabadora está asociada a un sistema de *software* llamado LENA® (*Language ENvironment Analysis*), que es imprescindible para poder recoger los datos del aparato. Cada vez que se utiliza un DLP es necesario procesarlo con este programa informático para obtener la grabación de audio de ese día. Este *software*, muy utilizado para el estudio del desarrollo del habla, facilita cierta información de forma automática, por ejemplo, el número de palabras que se utilizan en el día concreto o el número de veces que interviene cada miembro de la familia. Por lo que concierne al análisis del contexto musical, que es el que interesa para esta investigación, el *software* no lo facilita. No obstante, la discreción, la calidad y la duración de la grabación, así como la captación de sonidos hasta tres metros de distancia de quien lleva el dispositivo, han sido imprescindibles para poder recoger los datos para este estudio.

Las grabaciones se realizaron en días festivos, en los que los/as niños/as no tenían que ir al colegio y pasaban más horas en el contexto familiar. La grabadora se activó en el momento en

que el hermano/a menor se levantaba y hasta que se dormía por la noche, por lo que son grabaciones con una duración media de unas 14 horas.

Con el objetivo de conocer el contexto de cada grabación, se pidió a las familias participantes que, al finalizar el día en que se usó el DLP, enviaran a la investigadora principal una nota de audio con lo sucedido durante ese día tanto a nivel descriptivo —hora en que se despertaron los/as niños/as, lugares a los que acudieron, personas con las que compartieron el día— como a nivel interpretativo —cómo estaba el/la niño/a ese día, cómo se encontraban el padre y la madre y cómo se desarrolló la jornada—. El motivo de usar la nota de audio fue para facilitar la tarea a las familias sugiriendo una manera que pudiese ser inmediata para poder realizar el reporte en el mismo día de lo acontecido.

De la primera familia, se cuenta con 11 grabaciones; de la segunda familia, se cuenta con 2 y de la tercera tan solo con 1. El número de grabaciones se realizó en función de la disponibilidad de las familias y de la accesibilidad a las grabadoras. En total, se dispone de 190 horas de grabación.

## 2.4. Procedimiento

Una vez obtenidos los archivos de audio, se clasificaron según la familia de procedencia y el día en que fueron recogidos, acompañándolos en la misma carpeta del audio de contexto enviado por la familia. El análisis de cada archivo se inicia mediante la escucha de todo el audio, mientras se completa cada 30 segundos de audio una tabla validada por el equipo de investigación de la Universidad Estatal de Ohio (OSU, por sus siglas en inglés) (Costa-Giomi y Sun, 2016) (Tabla 1).

Tabla 1. Ejemplo primera escucha

Tiempo	Música sí/no	Distancia del niño/de la niña	Quién/qué está cantando/tocando/produciendo música
00:46:30	Sí	Cerca	Padre canta <i>Puja al meu coet</i> , de Pot Petit
00:47:00	Sí	Cerca	Padre canta y enciende en el reproductor <i>Puja al meu coet</i> , de Pot Petit

En esta investigación, se ha considerado episodio musical aquel fragmento de audio en el que se escuchan sonidos organizados, ya sean producidos vocalmente o con percusión corporal, con un juguete, con un instrumento musical o con un reproductor de música digital. También se han considerado episodios musicales los sonidos producidos a través de la exploración vocal o durante el juego de los más pequeños (Pérez-Moreno y Viladot, 2016). Por otra parte, se considera una interacción musical válida aquella en la que: a) intervienen las voces de dos hermano/as; b) se escucha al menos una respuesta por parte de uno de los/as hermanos/as, y c) son calificados como musicales, dado que hay una organización sonora, algún elemento musical, algún ritmo o



altura que se puede diferenciar del lenguaje hablado. Con estos criterios, se pudieron listar 58 interacciones entre hermanos; 25 interacciones de la familia A; 28 interacciones de la familia B, y cinco interacciones de la familia C. Las interacciones recopiladas tienen un promedio de 44 segundos de duración.

Para responder a los objetivos del estudio, se añaden dos columnas más a la tabla de análisis propuesta por el equipo de OSU para registrar la información respecto de si se producen interacciones musicales y sobre el contexto de estas —lugar donde se producen—.

A continuación, se definen las dimensiones de análisis. Las dos primeras dan respuesta al primer objetivo específico de esta investigación: conocer las características específicas de este tipo de interacciones:

- 1) Orden de participación: ¿Quién inicia y finaliza la interacción? El objetivo es conocer quién propicia la interacción y quién la desarrolla, ya que puede ser un hermano u otro o bien una persona externa.
- 2) Lugar: ¿Dónde se realiza la acción? La finalidad es conocer el espacio físico en el que ocurren.

Las dos últimas dimensiones dan respuesta al objetivo específico de conocer las características musicales de estas interacciones:

- 3) Tipo de intervención: ¿Qué formato tiene la participación? El objetivo es constatar las características morfológicas de la interacción.
- 4) Fuente: ¿En qué naturaleza musical se basan? La finalidad es conocer la procedencia, el origen musical, de la construcción musical.

Puede ser que ese encuentro musical tenga como punto de partida una canción conocida por el investigador, se desarrolle a partir de una palabra entonada o se trate de una improvisación musical o de una melodía con una formalidad musical que respeta los cánones de composición, pero que ni el investigador ni las familias son capaces de reconocer<sup>1</sup>.

Una vez construido el instrumento de análisis, se procede a su validación mediante una prueba de jueces con tres expertos. Dos de los expertos pertenecen al área de educación musical, una de ellas específicamente de Educación Infantil y otro especializado en canto y dirección coral, mientras que la tercera experta es del área de salud vocal. Se compararon las observaciones de los jueces en referencia a tres fragmentos de los 58 por analizar, escogidos al azar. Se aplicó la fórmula de la confiabilidad individual para diferentes codificadores (Hernández *et al.*, 2006 [citado por Blanch, 2010]), donde la confiabilidad individual es igual al número de unidades de

---

<sup>1</sup> Si se trata de una melodía no reconocida por el investigador, se ha enviado el episodio musical a los padres y estos han decidido si se trataba de una canción conocida previamente o de una melodía de nueva creación.

análisis codificadas correctamente por el codificador entre el número total de unidades de análisis. Con este proceso se obtuvo una versión definitiva del instrumento de análisis (Tabla 2).

**Tabla 2.** Dimensiones y categorías

Dimensiones	Categoría	Descripción categoría	Subcategoría	Descripción subcategoría
<b>Orden de participación</b>	Empieza	Quién produce la primera intervención musical	Hermano/a mayor	-
			Hermano/a menor	-
			Externo	Cualquier persona u objeto sonoro que no sea ninguno de los/as hermanos/a
	Termina	Quién es el último que responde, antes de que haya silencio o se cambie de tema	Hermano/a mayor	-
			Hermano/a menor	-
			Externo	Cualquier persona u objeto sonoro que no sea ninguno de los/as hermanos/a
<b>Lugar</b>	Dónde	Lugar de producción de la intervención	Interior (casa propia)	Vivienda habitual
			Interior (no casa propia)	Lugar cerrado que no sea vivienda habitual
			Exterior	Lugar abierto
			Coche	Vehículo privado
<b>Tipo de intervención</b>	Imitación	Repetición del motivo musical, aunque se puedan apreciar pequeñas modificaciones		
	Diálogo	Respuesta musical consecuente		
	Contraste	Respuesta musical no consecuente con la pregunta		
	Sincronía	Los/as dos hermanos/as producen música en paralelo		
<b>Fuente</b>	Canción	Momento musical basado en una canción reconocida por el investigador y por los padres*		
	Palabra entonada	Momento musical basado en la entonación concreta de una palabra		
	Improvisación	Momento musical basado en la improvisación		
	Melodía	Melodía con sentido musical no reconocida por el investigador		



A modo de ejemplo de aplicación del instrumento, se muestra el análisis correspondiente a la interacción 32, que se ve transcrita en el primer apartado de los resultados (Tabla 3).

**Tabla 3.** Ejemplo de análisis (interacción 32, familia B, audio 1, 09:59:34 - 09:59:45)

Número de interacción	Datos contextuales			Orden de participación		Lugar		Tipo de intervención				Fuente										
	Audio file	Inicio	Final	Duración (segundos)	H. Mayor	H. Menor	Externo	H. Mayor	H. Menor	Externo	Interior (casa propia)	Interior (no casa propia)	Exterior	Coché	Imitación	Dialogo	Contraste	Sincronía	Canción	Melodía	Palabra entonada	Improvisación
32	Familia B - 1	9:59:34	9:59:45	11	x				x	x				x					x			

### 3. Discusión de resultados

Como se observa a partir del instrumento de análisis, cada audio es analizado en profundidad después de un número repetido de escuchas. En total, se identifican 61 episodios de interacción musical en los que participan los/as hermanos/a y, de estos, 58 corresponden a interacciones musicales entre sí, donde otras personas pueden estar presentes, pero la interacción entre hermanos/as se produce claramente. El interés de este artículo se centra en explicar los resultados que se refieren a las 58 interacciones entre hermanos/as, de las que se presentan datos referentes a las cuatro dimensiones estudiadas: orden de participación, lugar, tipo de intervención y fuente.

A pesar de que el tratamiento de los datos va a ser eminentemente cuantitativo, empezamos con un ejemplo que ayuda a captar la esencia de los datos analizados. En la figura 1, se muestra la transcripción de una de las interacciones, donde el hermano mayor canta una canción y, después, el menor la repite.



**Figura 1.** Ejemplo de interacción (interacción 32, familia B, audio 1, 09:59:34 - 09:59:45)

En esta interacción se aprecia una imitación del motivo musical que el hermano mayor, David,<sup>2</sup> canta. El motivo, aunque con un texto inventado, es de *Highway to Hell*, canción del grupo de rock AC/DC publicada en el año 1978. David ha cantado ya este motivo unas horas antes y ahora lo canta de nuevo; primero, modificando el ritmo y sin dejar los silencios de la canción original entre motivos; después, se detiene y lo canta una vez en su versión original (compás cinco). Seguidamente, la hermana menor, Mar, repite el motivo musical. Su forma de repetirlo es con alguna modificación tanto rítmica como melódica, pero se puede escuchar que es una variación del mismo motivo.

Por lo tanto, a partir de su análisis y en referencia a la *participación* (tabla 3), sabemos que quien inicia la interacción en este caso es el hermano mayor, David, y que es Mar, la hermana menor, quien la termina. Esta es una práctica habitual: los datos revelan que quien más invitaciones lanza a la interacción acostumbra a ser el mayor de los hermanos; concretamente, se constata que es quien la empieza en la mayoría de los encuentros (n=38), un 65,5 % de las veces. Contrariamente, es el hermano menor quien termina la interacción mayoritariamente (n=37), un 63,8 % de las ocasiones (Tabla 4).

**Tabla 4.** Cuantificación de la participación respecto a inicio y final en las interacciones

	<b>Empieza</b>	<b>Termina</b>
<b>H. mayor</b>	38	17
<b>H. menor</b>	14	37
<b>Persona externa*</b>	6	4

\* Se incluye la fila de "Persona externa" para entender el sumatorio total (n=58) de la participación en las interacciones, aunque no sean datos analizados en este artículo

Como ya apuntaron estudios previos (Barret, 2009; Gingras, 2012; Koops, 2014, 2017; Wu, 2018), las interacciones musicales fraternales funcionan con los roles de la teoría socioconstructivista: miembro experto/inexperto. Por tanto, acostumbra a ser el/la hermano/a mayor, el miembro experto musicalmente, quien inicia la acción musical que conduce a la intervención del hermano pequeño. Este hecho puede ser interpretado básicamente en dos direcciones: por una parte, puede ser que el/la hermano/a mayor se exprese musicalmente sin esperar participar de una interacción con el/la menor, que se muestra atento y mayormente lo imita con ganas de participar musicalmente sin obtener una respuesta de vuelta. Por otra parte, podría deberse también a una interacción intencionada por parte del/de la mayor, que ofrece repertorio y/o ideas musicales que el/la menor es capaz de liderar a continuación. A modo de ejemplo, en una interacción de la familia C, María, la hermana menor, está cantando una canción. El hermano mayor, Nico, empieza otro tipo de sonido improvisado e inmediatamente María para

<sup>2</sup> Se han utilizado seudónimos para mantener el anonimato de las personas participantes.



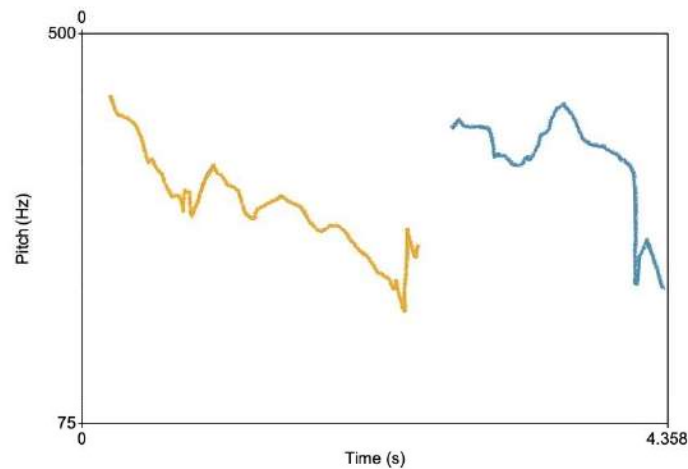
de cantar y repite el sonido de Nico. Nico no responde a su hermana. Vemos aquí, de nuevo, cómo el hermano mayor es un referente para María.

En cuanto a la dimensión de *lugar*, se puede afirmar que el interior del hogar es el sitio donde se han producido más interacciones; de hecho, casi  $\frac{3}{4}$  partes de ellas (74,2 %). Este es el caso de la interacción de la Figura 1. El resto de interacciones tuvieron lugar, por orden de mayor a menor incidencia: en el exterior, al aire libre (10,3 %), seguido muy de cerca por el coche (8,6 %) y, finalmente, por espacios interiores que no son el propio hogar, como pueden ser, por ejemplo, un comercio o vivienda que no es de la familia (5,2 %).

Teniendo en cuenta que los datos se recogieron en fin de semana, no sorprende constatar que el gran volumen de encuentros musicales fraternales tuvo lugar en casa. Es relevante mostrar que, en las pocas ocasiones que comparten dentro de un coche, también se producen interacciones musicales muy ricas. Este espacio es definido por muchos autores como un lugar familiar con la particularidad de tener espacio propio e íntimo para ellos/as. El hecho de estar en la parte trasera del coche viendo a los progenitores, pero sin ser vistos, desencadena distintas actividades musicales con distintos formatos de participación familiar (Barrett, 2009; de Vries, 2009; Dosaiguas, *et al.*, 2021; Koops, 2014; Lamont, 2008; Lum, 2009; Wilfinger, *et al.*, 2011).

Por lo que concierne al *tipo de intervención*, la mayoría de las veces, cada interacción se mantiene en la misma tipología de inicio a fin, como en el ejemplo de la Figura 1. Sin embargo, en siete fragmentos se ha detectado más de un formato e, incluso, tres tipos distintos en un mismo fragmento (por ejemplo, empiezan imitando y acaban en sincronía). En esta dimensión (n=70), la tipología protagonista ha sido la imitación, identificada en 29 ocasiones, lo que representa el 41% del total. Estos resultados coinciden con lo que indica la literatura existente, donde se muestra la imitación de sonidos y música como la forma de interacción musical por excelencia en la primera infancia (Malloch y Trevarthen, 2009; Gordon, 2013).

En concordancia con el estudio de Cirelli *et al.* (2020), los resultados de esta investigación demuestran que la imitación musical del material ofrecido por el/la hermano/a mayor es un tipo de intervención recurrente, donde este marca una dirección que sigue el/la menor. Se ha visto que los/as pequeños/as responden a la idea musical que el/la mayor ha propuesto, es decir, que el/la mayor inicia la propuesta y el/la menor la termina (véase el ejemplo de la Figura 2). Esta asociación de roles destaca el deseo del/de la menor de participar en la acción musical, de incluirse y desarrollarse a partir de la invitación facilitada.



**Figura 2.** Ejemplo de imitación entre hermano/a mayor (naranja) y menor (azul) (interacción 20, familia A, audio 9,00:15:18 - 00:15:22)

De acuerdo con el estudio de Wu (2018), que remarca la importancia de la influencia entre hermanos/as, este estudio permite constatar también cómo las interacciones musicales en sincronía, entendidas como la producción simultánea de sonidos musicales (como, por ejemplo, cantar juntos), son de especial relevancia por el hecho de estar en un mismo momento haciendo música juntos. Leimbrink (2009) estableció dos secuencias de interacción preverbal: la sincronía y la alternancia. La primera es mayoritaria: concretamente, se ha identificado sincronía en 20 ocasiones, lo que representa el 29 % de las interacciones. La comunicación por turnos —que se ha categorizado como diálogo— y el contraste —categorizado cuando no se identifica relación entre los sonidos musicales que se están produciendo simultáneamente— han resultado ser también una forma de interacción, aunque menos abundante en los datos analizados (10 ocasiones —14 %— y 11 ocasiones —16 %—, respectivamente).

Respecto a la dimensión *fuerza* (n=70), los resultados indican que la protagonista es la canción (base de la interacción en 28 ocasiones —40 %—). La gran cantidad de canciones que se escuchan en estas grabaciones ayudan a entender cómo se está produciendo la enculturación de estos niños y niñas (Campbell, 2010). La música está presente en su cotidianidad y están expuestos a repertorios muy variados, desde canciones de cuna hasta el *rock* o el *reggaetón*. La canción, ya sea cantada en directo por distintos miembros de la familia o por otras personas con las que comparten el día o bien recibida a través de distintos dispositivos electrónicos, es la fuente musical con más presencia en las grabaciones. Dado que, como se ha visto, la imitación es una forma de interacción muy potente, no es de extrañar que una actividad musical recurrente sea aprender por imitación y cantar este repertorio al que se está expuesto.

Los niños y niñas del estudio también interaccionan improvisando música (concretamente en 27 ocasiones —39 %—). Se constata que se expresan libremente sin necesidad de reproducir



la música que conocen con la misma facilidad y frecuencia que en la categoría anterior. Estos resultados apoyan la musicalidad innata, el potencial para la comunicación musical con el que todos nacemos (Malloch y Trevarthen, 2009).

#### 4. Conclusiones

Tal y como afirman Koops y Kuebel (2019), las relaciones entre hermanos/as influyen en su desarrollo musical. Los resultados de este estudio muestran que las interacciones musicales fraternales son una actividad propia de la cotidianidad de una familia y que pone en relieve el carácter social de la música, la cual genera deseo de participación. Según Papoušek (1996, p.38), “las contribuciones más relevantes del desarrollo comunicativo y de la integración de capacidades en los niños ocurre en las intervenciones educativas no-conscientes”. La principal contribución de este estudio es visibilizar las interacciones musicales entre hermanos/as como actividad cotidiana desarrollada en un contexto no formal y definir unas dimensiones de estudio para conocer las características de las mismas: *orden de participación*, quién empieza y termina; lugar, dónde se producen; tipo de intervención, en calidad de construcción del sonido —repetición, imitación, contraste o sintonía—, y fuente, si proviene de un material musical previo o es de nueva creación.

Estudios previos ya exponían que en un día se producen intervenciones musicales cortas entre diferentes miembros de la familia en gran cantidad de ocasiones. Por ejemplo, Benetti (2017) analiza el audio de un día entero de un bebé; Dean (2011) observó a su hijo durante 5 días enteros, y Gingras (2012) a través de cuestionarios y entrevistas de 60 minutos analizó a 5 familias. En contraste con estos estudios, esta investigación destaca por haber analizado 14 días enteros (que corresponden a 190 horas de grabación) de 3 familias distintas en las que se han detectado todos los momentos musicales y se ha analizado nuestro foco de interés: las interacciones musicales entre hermanos. Dentro del destacado volumen de interacciones musicales entre los diferentes miembros de la familia que se identifican en este estudio, por lo que respecta a hermanos/as, el volumen es discreto (se puede consultar más datos en Dosaiguas *et al.*, 2021). El proceso de análisis ha sido de especial dificultad por el formato de audio de la información obtenida. Definir si las interacciones eran musicales o no ha sido complejo porque la frontera entre palabra entonada y canto es muy borrosa en algunos casos. Como sabemos, pasar de la expresividad hablada al canto es una acción recurrente en los más pequeños. La expresividad sonora de la entonación permite la exploración vocal del niño y la niña y muchas veces una entonación deriva a un momento musical (Pérez-Moreno, 2017). Estos casos han precisado de numerosas escuchas para decidir si categorizar ese episodio como musical.

Otro resultado de este estudio que coincide con lo expuesto en la literatura es que los niños y niñas occidentales acostumbran a improvisar vocalmente. Según Adachi (2013), el canto espontáneo de los niños y niñas japoneses en la etapa preescolar es diferente al canto espontáneo

investigado en Occidente, en el sentido de que estos japoneses se muestran menos creativos y repiten canciones o melodías que ya han escuchado, al contrario de lo que pasa en Occidente. En el presente estudio, donde los niños y niñas suelen improvisar y cantar, creando en el mismo momento y con la misma facilidad y regularidad. Como prospectiva sería interesante, por una parte, realizar un seguimiento de estas actividades en niños/as de mayor edad para ver cuál es la relación entre improvisación y reproducción de una canción a lo largo de su desarrollo musical y ver si este equilibrio se mantiene en sus expresiones musicales. Por otra, estudiar posibles diferencias relacionadas con la cultura. Así mismo, es necesario seguir indagando en la relación entre el desarrollo del lenguaje hablado y la expresión musical de los pequeños para ver qué tipo de interacciones musicales se establece con hermanos/as pequeños/as que aún no han desarrollado el lenguaje verbal.

Una de las dificultades del estudio es el número de familias participantes. Algunas de las razones de esta limitación responden a: 1) la dificultad de encontrar familias que cumplan con los criterios de selección y que permitan el acceso a su intimidad y se comprometan a una recogida de datos regular en el tiempo; 2) la gestión del volumen de datos por una sola investigadora —teniendo en cuenta que cada grabación es de alrededor de 14 horas de duración—, y 3) la obtención final de los datos —se necesita disponer del *software* LENA® para extraerla información de audio—.

Otra de las limitaciones, pero esta vez del propio instrumento de recogida de datos, es la unimodalidad de este, que responde exclusivamente a la obtención de datos sonoros. Esta restricción de tipología de los datos presenta otra cara llena de potencialidades, como la recogida de datos no intrusiva —la discreción y la ligereza del dispositivo permiten la grabación continua y este recoge datos de todo el día de los pequeños— y el análisis imparcial o neutro, no sujeto a la percepción de investigadores ni progenitores. Cabe destacar la diferencia entre lo que los progenitores explican a través de los audios de voz que envían después de apagar el dispositivo el día de grabación con el resultado de los datos analizados. Por poner un ejemplo, una de las familias comenta que ese día no pasó nada interesante musicalmente hablando y en cambio se descubre que ha habido música durante seis horas ese día.

El presente estudio muestra el paisaje sonoro de días enteros en un entorno familiar de las características descritas anteriormente y representa un paso adelante en el estudio de la música en la vida cotidiana, específicamente de las interacciones musicales entre hermanos. Animamos a más investigadores a adentrarse en esta diada para seguir avanzando en el estudio de la educación musical en la etapa Infantil.

#### **Financiación y agradecimientos**

Este trabajo ha sido realizado en el marco del programa de doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. No se ha recibido un financiamiento específico, pero queremos agradecer a la Dra. Costa-Giomi de la Universidad Estatal de Ohio la cesión de los dispositivos DLP para la realización de este estudio.



## Referencias

- Adachi, M. (2013). The nature of music nurturing in Japanese preschools. En P. Campbell y T. Wiggins (Eds.), *The Oxford handbook of children's musical cultures* (pp.449-465). Oxford University Press.
- Barrett, M.S. (2009). Sounding lives in and through music: a narrative inquiry of the 'everyday' musical engagement of a young child. *Journal of Early Childhood Research*, 7(2), 115-134. <https://doi.org/10.1177/1476718X09102645>
- Barrett, M. y Stauffer, S. (Eds.) (2012). *Narrative soundings: an anthology of narrative inquiry in music education*. Springer.
- Blacking, J. (2006). *¿Hay música en el hombre?* Alianza Editorial.
- Blanch, S. (2010). *Expectatives parentals i pràctiques socioeducatives familiars. Influència mútua*. (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona. <https://www.tdx.cat/handle/10803/4781>
- Benetti, L. (2017). *Infant vocal imitation of music*. (Tesis doctoral). The Ohio State University. <https://etd.ohiolink.edu/>
- Bordons, G. y Casals, A. (2012). Poesía, música i escola: un triangle sonor. *Temps d'Educació*, 42, 11-30. <https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/259111/346403>
- Brandt, A., Gebrian, M. y Slevc, L.R. (2012). Music and early language acquisition. *Frontiers in Psychology*, 3(SEP), 1-17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00327>
- Brodsky, W. Sulkin, I. y Hefer, M. (2020). Musical engagement among families with young children: a CMBI (V.972) study. *Early Child Development and Care*, 190(9), 1483-1496. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1671834>
- Campbell, P.S. (2010). Musical enculturation: sociocultural influences and meanings of children's experiences in and through music. En M.S. Barrett (Ed.), *A cultural psychology of music education* (pp.61-81). Oxford University Press.
- Casals, A. (2017). La música como práctica social y vivencia cultural. En C. Gluschkof y J. Pérez-Moreno (Eds.), *La música en educación infantil: investigación y práctica* (pp.17-29). Dairea.
- Cirelli, L.K., Peiris, R., Tavassoli, N., Recchia, H. y Ross, H. (2020). It takes two to tango: Preschool siblings' musical play and prosociality in the home. *Social Development*, 29(4), 964-975. <https://doi.org/10.1111/sode.12439>

- Connidis, I.A., y Campbell, L.D. (1995). Closeness, confiding, and contact among siblings in middle and late adulthood. *Journal of Family Issues*, 16(6), 722-745. <https://doi.org/10.1177/019251395016006003>
- Costa-Giomi, E. y Benetti, L. (2017). Through a baby's ears: Musical interactions in a family community. *International Journal of Community Music*, 10(3), 289-303. [https://doi.org/10.1386/ijcm.10.3.289\\_1](https://doi.org/10.1386/ijcm.10.3.289_1)
- Costa-Giomi, E. y Sun, X. (2016). Infants' soundscapes: A day in the life of a family. En J. Bugos (Ed.), *Contemporary research in music learning: a lifespan perspective*, (pp.87-96). Routledge.
- De Vries, P. (2006). Being there: creating music-making opportunities in a childcare centre. *International Journal of Music Education*, 24(3), 255-270. <https://doi.org/10.1177/0255761406069661>
- De Vries, P. (2009). Music at home with the under fives: what is happening? *Early Child Development and Care*, 179(4), 395-405. <https://doi.org/10.1080/03004430802691914>
- Dean, B. (2011). *Oscar's music: A descriptive study of one three year- old's spontaneous music-making at home*. (Tesis doctoral no publicada). Birmingham City University. <https://dlwqtxts1xzle7.cloudfront.net/>
- Dean, B. (2019). Spontaneous singing and musical agency in the everyday home lives of three and four-year-old children. En S. Young y B. Ilari (Eds.), *Music in early childhood: Multi-disciplinary perspectives and inter-disciplinary exchanges* (pp.103-118). Springer.
- Dosaiguas, M. (2021). ¿Qué sabemos sobre la interacción musical entre hermanos? Revisión de estudios sobre la música en el entorno familiar. En J.A. Marín, J.M. Trujillo, G. Gómez y M.N. Campos (Eds.), *Hacia un modelo de investigación sostenible en educación* (pp.234-250). Dykinson. <https://ebin.pub/hacia-un-modelo-de-investigacion-sostenible>
- Dosaiguas, M., Pérez-Moreno, J., Gluschkof, C. y Costa-Giomi, E. (2021). Listening to a siblings' day: musical interactions in a family setting. *Early Child Development and Care*, 191(12), 1843-1857. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1863392>
- Duncan, R.J., King, Y.A., Finders, J.K., Elicker, J., Schmitt, S.A., y Purpura, D.J. (2020). Prekindergarten classroom language environments and children's vocabulary skills. *Journal of Experimental Child Psychology*, 194, 104829. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.104829>
- Dunn, J. (2007). Siblings and socialization. En J.E. Grusec y P.D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: theory and research* (pp.309-327). Guilford Press.



- Elmqvist, M., Finestack, L., Kriese, A., Lease, E. y McConnell, S. (2021). Parent education to improve early language development: A preliminary evaluation of LENA Start™. *Journal of Child Language*, 48(4), 670-698. <https://doi.org/10.1017/S0305000920000458>
- Eriksen, S. y Gerstel, N. (2002). A labor of love or labor itself: Care work among adult brothers and sisters. *Journal of Family Issues*, 23(7), 836-856. <https://doi.org/10.1177/019251302236597>
- Forrester, M.A. (2010). Emerging musicality during the pre-school years: A case study of one child. *Psychology of Music*, 38(2), 131-158. <https://doi.org/10.1177/0305735609339452>
- Gingras, P. (2012). *Music at Home: A Portrait of Family Music-Making*. (Tesis doctoral no publicada). University of Rochester. <https://urresearch.rochester.edu/file>
- Gordon, E. (2003). *A music learning theory for newborn and young children*. GIA Publications.
- Howe, N., Ross, H.S. y Recchia, H. (2014). Sibling relations in early and middle childhood. En P.K. Smith y C.H. Hart (Eds.), *Wiley Blackwell handbooks of developmental psychology. The Wiley Blackwell handbook of childhood social development* (pp.356-372). Wiley-Blackwell.
- Howe, N., Porta, S.D., Recchia, H. y Ross, H. (2016). Because if you don't put the top on, it will spill: A longitudinal study of sibling teaching in early childhood. *Developmental Psychology*, 52(11), 1832-1842. <https://doi.org/10.1037/dev0000193>
- Koops, L.H. (2014). Songs from the car seat: Exploring the early childhood music-making place of the family vehicle. *Journal of Research in Music Education*, 62(1), 52-65. <https://doi.org/10.1177/0022429413520007>
- Koops, L.H. (2017). The enjoyment cycle: A phenomenology of musical enjoyment of 4- to 7-year-olds during musical play. *Journal of Research in Music Education*, 65(3), 360-380. <https://doi.org/10.1177/0022429417716921>
- Koops, L.H. (2020). *Parenting musically*. Oxford University Press.
- Koops, L.H. y Kuebel, Ch.R. (2019). Probing the dynamics of sibling interactions in relation to musical development. En S. Young y B. Ilari (Eds.), *Music in early childhood: Multi-disciplinary perspectives and inter-disciplinary exchanges* (pp.39-58). Springer Verlag.
- Lamont, A. (2008). Young children's musical worlds: musical engagement in 3.5-year olds. *Journal of Early Childhood Research*, 6(3), 247-261. <https://doi.org/10.1177/1476718X08094449>

- Leimbrink, K. (2009). The vocal development in the first year of life: how do infants communicate? En A.R. Adessi y S. Young (Eds), *Proceedings of the European Network of Music Educators and Researchers of Young Children* (pp.423-429). Bononia University Press.
- Lum, C.H. (2009). Musical memories: snapshots of a Chinese family in Singapore, *Early Child Development and Care*, 179(6), 707-716. <https://doi.org/10.1080/03004430902944296>
- Malloch, S. y Trevarthen, C. (2009). Musicality: communicating the vitality and interests of life. En S. Malloch y C. Trevarthen (Eds.), *Communicative musicality. Exploring the basis of human companionship* (pp.1-11). Oxford University Press.
- Norris, S. (2004). *Analyzing multimodal interaction: a methodological framework*. Routledge.
- Papoušek, M. (1996) Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy. En I. Deliège y J. Sloboda (Eds.) *Musical beginnings* (pp.88-112). Oxford University Press.
- Papoušek, M. y Papoušek, H. (1981). Musical elements in the infant's vocalizations: Their significance for communication, cognition and creativity. En L.P. Lipsitt (Ed.), *Advances in Infancy Research* (pp.163-224). Ablex.
- Pérez-Moreno, J. (2017). La musicalidad comunicativa, fuente de las relaciones humanas. En C. Gluschankof y J. Pérez-Moreno (Eds), *La música en educación infantil: investigación y práctica* (pp.31-44). Dairea.
- Pérez-Moreno, J. y Viladot, L. (2016). El juego musical infantil. *Revista electrónica LEEME*, 37, 51-62. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9878/9296>
- Piaget, J. (1965). The stages of the intellectual development of the child. En B. Marlowe y A. Canestrari (Eds.), *Educational psychology in context: Readings for future teachers* (pp.98-106). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Politimou, N., Stewart, L., Müllensiefen, D. y Franco, F (2018). Music@Home: A novel instrument to assess the home musical environment in the early years. *PLoS ONE*, 13(4), 1-23. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0193819>
- Prime, H., Pauker, S., Plamondon, A., Perlman, M. y Jenkins, J. (2014). Sibship size, sibling cognitive sensitivity, and children's receptive vocabulary. *Pediatrics*, 133(2), 394-401. <https://doi.org/10.1542/peds.2012-2874>
- Schaal, N.K., Politimou, N., Franco, F., Stewart, L. y Müllensiefen, D. (2020). The German Music@Home: Validation of a questionnaire measuring at home musical exposure and interaction of young children. *PLoS ONE*, 15(8), 1-15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0235923>



- Small, C. (1999). El musicar: un ritual en el espacio social. *TRANS-Revista Transcultural de Música*, 4. <http://www.sibetrans.com/trans/p11/trans-4-1999>
- Sole, M. (2014). *Songs from de crib: toddlers' private bedtime vocalizations. A collective case study*. (Tesis Doctoral no publicada). Columbia University. <https://www.academia.edu/7819563/>
- Spitze, G.D. y Trent, K. (2018). Changes in individual sibling relationships in response to life events. *Journal of Family Issues*, 39(2), 503-526. <https://doi.org/10.1177/0192513X16653431>
- Thanh, N.C. y Thanh, T.T. (2015). The interconnection between the interpretivism paradigm and qualitative methods in education. *American Journal of Educational Science*, 1(2), 24-27. <http://files.aiscience.org/journal/article/pdf/70380008.pdf>
- Teti, D.M. (2001). Retrospect and prospect in the psychological study of sibling relationships. En J.P. McHale y W.S. Grolnick (Eds.), *Retrospect and prospect in the psychological study of families* (pp.193-224). Routledge.
- VanWynsberghe, R. y Khan, S. (2007). Redefining case study. *International Journal of Qualitative Methods*, 6(2), 80-94. <https://doi.org/1.1177/160940690700600208>
- Vilar, M. (2014). Acerca de la educación musical. *Revista Electrónica de LEEME*, 13, 1-23. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9748/9182>
- Vigotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Weaver, S.E., Coleman, M. y Ganong, L.H. (2003). The sibling relationship in young adulthood: Sibling functions and relationship perceptions as influenced by sibling pair composition. *Journal of Family Issues*, 24(2), 245-263. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0192513X02250098>
- Wilfinger, D., Meschtscherjakov, A., Murer, M., Osswald, S. y Tscherligi, M. (2011). Are we there yet? A probing study to inform design for rear seat of family cars. En P. Campos, N. Graham, J. Jorge, N. Nune, P. Palanque y M. Winckler (Eds.), *Proceedings from INTERACT 2011: Human-Computer Interaction, 13th International Conference Part II* (pp.657-674). Springer.
- Willis, J.W. (2007). *Foundations of qualitative research: Interpretive and critical approaches*. SAGE Publications, Inc. <https://www.doi.org/10.4135/9781452230108>
- Wu, Y.T. (2018). Musical development of young children of the Chinese diaspora in London. (Tesis doctoral). UCL Institute of Education. <https://discovery.ucl.ac.uk>

Young, S. (2016). Early childhood music education research: An overview. *Research Studies in Music Education*, 38(1), 9-21. <https://doi.org/10.1177/1321103X16640106>



## ¿Estamos tan mal? La Educación Musical en España respecto a Alemania y Austria

Are we so bad? Music Education in Spain compared to Germany and Austria

Borja Mateu Luján

[Borja.Mateu@uv.es](mailto:Borja.Mateu@uv.es)

Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación  
Universidad de Valencia  
Valencia, España

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0961-9435>

doi: 10.7203/LEEME.48.21552

Recibido: 17-09-00 Aceptado: 19-11-2021. Contacto y correspondencia: Borja Mateu-Luján, Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, Universidad de Valencia, Avda. Blasco Ibañez, 30, C.P. 46010 Valencia, España.

### Resumen

El presente artículo compara la educación musical que se oferta dentro de la educación obligatoria en España, Alemania (Nordrhein-Westfalen, NRW) y Austria. Para ello, se comparan las horas dedicadas a la educación musical en cada país, los contenidos que se imparten y la formación inicial de sus docentes. Los resultados muestran cómo la educación musical española, pese a que su enseñanza es optativa, tiene un horario admisible si lo comparamos con los de Alemania (NRW) y Austria. Del mismo modo, si nos centramos en los aprendizajes curriculares, también encontramos que son similares a los de Austria tanto para la Educación Primaria como para la Secundaria. Otro aspecto por destacar es que, respecto a la formación inicial, el profesorado español y alemán (NRW) de Educación Primaria es semiespecialista en Música, a diferencia del de Austria que es generalista. Por otro lado, en Alemania (NRW) y Austria el profesorado de Educación Secundaria es especialista en dos materias, mientras que en España lo es exclusivamente en Música. En consecuencia, y a raíz del estudio que se realiza en este artículo, parece que las diferencias musicales con respecto a estos dos países podrían deberse a otros aspectos como a la menor duración de la formación inicial del profesorado español, el nivel socioeconómico de las familias o el contexto cultural.

**Palabras clave:** Educación musical; educación comparada; educación obligatoria; currículo.

### Abstract

This article compares the Music Education offered within the compulsory education in Spain, Germany (Nordrhein-Westfalen, NRW), and Austria. To do this, the hours devoted to Music Education in each country, the content taught, and the initial training of their teachers are compared. The results show how Spanish Music Education, even though its teaching is optional, has an acceptable schedule if we compare it with those of Germany (NRW) and Austria. Similarly, if we focus on curricula learnings, we also find that they are similar to those in Austria for both primary and secondary education. Another aspect worth noting is with regard to initial training; while Spanish and German (NRW) primary school teachers are semi-specialists in music, in Austria they are generalists. As for secondary education, while in Germany (NRW) and Austria teachers are specialists in two subjects, in Spain they are exclusively specialists in music. Consequently, as a result of this article, it seems that the musical differences with respect to these two countries could be due to other aspects such as the shorter duration of the initial training of Spanish teachers, the socioeconomic level of the families, or the cultural context.

**Key words:** Music Education; Comparative Education; Compulsory Education; Curriculum.

## ¿Estamos tan mal? La Educación Musical en España respecto a Alemania y Austria

Are we so bad? Music Education in Spain compared to Germany and Austria

Borja Mateu Luján

[Borja.Mateu@uv.es](mailto:Borja.Mateu@uv.es)

Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación  
Universidad de Valencia  
Valencia, España

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0961-9435>

doi: 10.7203/LEEME.48.21552

Recibido: 17-09-00 Aceptado: 19-11-2021. Contacto y correspondencia: Borja Mateu-Luján, Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, Universidad de Valencia, Avda. Blasco Ibañez, 30, C.P. 46010 Valencia, España.

### Resumen

El presente artículo compara la educación musical que se oferta dentro de la educación obligatoria en España, Alemania (Nordrhein-Westfalen, NRW) y Austria. Para ello, se comparan las horas dedicadas a la educación musical en cada país, los contenidos que se imparten y la formación inicial de sus docentes. Los resultados muestran cómo la educación musical española, pese a que su enseñanza es optativa, tiene un horario admisible si lo comparamos con los de Alemania (NRW) y Austria. Del mismo modo, si nos centramos en los aprendizajes curriculares, también encontramos que son similares a los de Austria tanto para la Educación Primaria como para la Secundaria. Otro aspecto por destacar es que, respecto a la formación inicial, el profesorado español y alemán (NRW) de Educación Primaria es semiespecialista en Música, a diferencia del de Austria que es generalista. Por otro lado, en Alemania (NRW) y Austria el profesorado de Educación Secundaria es especialista en dos materias, mientras que en España lo es exclusivamente en Música. En consecuencia, y a raíz del estudio que se realiza en este artículo, parece que las diferencias musicales con respecto a estos dos países podrían deberse a otros aspectos como a la menor duración de la formación inicial del profesorado español, el nivel socioeconómico de las familias o el contexto cultural.

**Palabras clave:** Educación musical; educación comparada; educación obligatoria; currículo.

### Abstract

This article compares the Music Education offered within the compulsory education in Spain, Germany (Nordrhein-Westfalen, NRW), and Austria. To do this, the hours devoted to Music Education in each country, the content taught, and the initial training of their teachers are compared. The results show how Spanish Music Education, even though its teaching is optional, has an acceptable schedule if we compare it with those of Germany (NRW) and Austria. Similarly, if we focus on curricula learnings, we also find that they are similar to those in Austria for both primary and secondary education. Another aspect worth noting is with regard to initial training, while Spanish and German (NRW) primary school teachers are semi-specialists in music, in Austria they are generalists. As for secondary education, while in Germany (NRW) and Austria teachers are specialists in two subjects, in Spain they are exclusively specialists in music. Consequently, as a result of this article, it seems that the musical differences with respect to these two countries could be due to other aspects such as the shorter duration of the initial training of Spanish teachers, the socioeconomic level of the families, or the cultural context.

**Key words:** Music Education; Comparative Education; Compulsory Education; Curriculum.



## 1. Introducción

En los últimos años, los estudios internacionales de educación vienen determinando que las asignaturas de Arte y Humanidades están perdiendo presencia dentro de los sistemas educativos nacionales (Ruiz y García-Álvarez, 2016). En este sentido, la educación musical se está viendo muy afectada, tal y como viene observando Aróstegui (2016; 2020). Este declive proviene de organismos internacionales como la OCDE en razón de las políticas educativas que aplica. Así, la OCDE, a través de las pruebas PISA, está orientando la opinión pública y la de los políticos hacia las asignaturas STEM y los idiomas provocando que se ignore la importancia y la necesidad del resto de materias (Chrystosomou, 2015).

En contraposición con estas tendencias educativas que desdibujan la importancia de las Artes y Humanidades dentro de los sistemas educativos, encontramos otras políticas que sí se la otorgan como las impulsadas desde la UNESCO a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. En este sentido, el objetivo 4 de esta Agenda 2030 es el de «Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos» (UNESCO, 2015, p.33). Obviamente, desde este planteamiento educativo la educación musical se convierte en una materia imprescindible, puesto que la inclusión, el respeto a la diversidad, la tolerancia, la empatía, la colaboración y la comunicación son cualidades que se han visto desarrolladas a partir de los programas artísticos (Brasche y Thorn, 2018; Campbell, 2020). Asimismo, la educación musical puede contribuir a desarrollar el sentido estético y cívico, la capacidad de construir opiniones y criterios, y fomentar el pensamiento crítico y emancipador (Bate, 2020; Fernández-Jiménez y Jorquera-Jaramillo, 2017). Desde este punto de vista educativo, para que la educación cumpla su función de justicia social, la educación musical debería estar presente en la formación obligatoria de los más jóvenes con independencia de su situación geográfica, el nivel socioeconómico familiar, el género o la raza (Horsley, 2015). Para ello, la formación inicial docente también debería incrementar los programas que fomenten la diversidad cultural (Escalante, 2020; Palmer, 2018; Salvador y Kelly-McHale, 2017).

En el contexto europeo, se han encontrado evidencias de que respecto a la educación musical se combinan ambos posicionamientos. Por un lado, encontramos que uno de los principales objetivos de la Unión Europea en materia de educación –en línea con la OCDE– es el de aumentar la empleabilidad a través de competencias transversales como la iniciativa emprendedora, las aptitudes digitales o los idiomas (Comisión Europea, 2012). Si bien, por otro lado, López-García y De Moya-Martínez (2017) han constatado que la Unión Europea también presta una especial importancia a la educación musical a través de sus diferentes organismos. Como resultado de este doble posicionamiento respecto a la educación musical los estados miembros han generado una gran disparidad entre ellos (López-García y De Moya-Martínez, 2017).

Para comprobar si existe tal disparidad en el tratamiento de la educación musical entre los diferentes estados miembros de la Unión Europea, el presente artículo tiene el objetivo de realizar un estudio comparado entre la educación musical que se imparte en España, Alemania y Austria dentro de la educación obligatoria. Empero, la educación comparada no tiene el objetivo de homogeneizar sistemas educativos, sino conseguir extrapolar aquellos elementos que puedan ayudar a resolver problemas o mejorar situaciones de los diferentes territorios analizados (Arnové *et al.*, 2016).

La hipótesis inicial es que estos países con una gran cultura musical presentarán, con respecto a España, una mayor atención a la educación musical dentro de sus respectivos sistemas educativos, así como a la formación inicial de sus docentes de Música. No en vano cabe recordar que en el contexto español, durante los cambios legislativos acontecidos en las últimas décadas, la educación musical ha ido perdiendo presencia y estatus ofreciéndose como una asignatura optativa a merced de los distintos currículos autonómicos (Morales, 2017).

## 2. Método

El método comparado aplicado a la educación musical se ha convertido en una metodología indispensable para conocer, aportar y analizar las estrategias puestas en práctica tanto en el ámbito nacional como en el internacional con el fin de establecer una correcta toma de decisiones que ayude a mejorar la educación musical dentro del sistema obligatorio de enseñanza (Esteve-Faubel, 2019). Con este propósito, en los últimos años se han publicado numerosas investigaciones que realizan comparaciones entre países sobre los currículos de música (Garvis *et al.*, 2017; Iotova y Siebenaler, 2018; Mateu-Luján, 2021a; Vicente-Nicolás y Kiriara, 2012) o sobre la formación inicial de sus docentes (Carmona Fernández y Jurado Fernández, 2010; Domínguez-Lloria y Pino-Juste, 2020; Herrera Torres *et al.*, 2010; Rodríguez-Quiles, 2010).

Tomando como referencia los trabajos anteriores y para alcanzar los objetivos determinados, en el presente artículo se ha desarrollado un estudio comparado entre los territorios de España, Alemania y Austria. No obstante, cabe matizar que debido a que Alemania se trata de un Estado federal, únicamente se ha analizado el estado de Nordrhein-Westfalen (NRW). En el caso de España, aunque es cierto que también se trata de un país muy descentralizado, existen estudios recientes nacionales sobre la educación musical que nos permiten comparar el país en su conjunto (se destacan los de Casanova-López y Serrano-Pastor, 2018; López-García, 2018 y Mateu-Luján, 2021b). Por último, en Austria, pese a disponer de una organización federal, su legislación educativa es nacional.

En concreto, se analiza el número de horas semanales en las que se imparte la educación musical dentro de la educación obligatoria de cada territorio, los cursos en los cuales se ubican dentro del horario de Educación Primaria y Secundaria, la formación inicial del profesorado y la



estructuración de los contenidos. La información recopilada se ha extraído a partir de las legislaciones educativas vigentes en cada uno de los territorios, la literatura científica disponible y las consultas a expertos o entidades de cada país. Siguiendo las principales directrices del método comparado (Phillips y Schweisfurth, 2014), el presente estudio se estructura en tres fases correspondientes con los apartados 3., 4. y 5. En la primera fase, se recopila y analiza la información, en la segunda se realiza la yuxtaposición de los datos analizados y, finalmente, en la última fase se comparan y discuten los resultados obtenidos.

### 3. La educación Musical en los distintos contextos

#### 3.1. El contexto español

El sistema educativo español dispone de un marco legislativo general (LOMCE) (Jefatura del Estado, 2013) que se concreta en cada una de las comunidades autónomas, aunque su margen de actuación está bastante acotado. La organización del sistema educativo español se considera semicompreensiva, puesto que solo en los últimos años de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se introducen ciertos itinerarios educativos que permiten al alumnado elegir de acuerdo con sus motivaciones o su rendimiento académico. Por lo que a la organización de las etapas se refiere, cabe destacar que en España encontramos dos: la Educación Primaria y la ESO. La primera de ellas tiene una duración de 6 cursos y abarca las edades comprendidas entre los 6 y los 12 años. La segunda tiene una duración de cuatro cursos y aborda las edades de 12 a 16 años.

Respecto a la educación musical, cabe señalar que la normativa estatal propone esta materia como optativa tanto para la Educación Primaria como para la ESO. Así, de acuerdo con esta legislación, podría ocurrir que un ciudadano español terminara sus estudios obligatorios sin haber recibido ni tan solo una clase de educación musical (Carrillo Aguilera *et al.*, 2017). Por suerte, existen estudios científicos que corroboran que la desaparición de la educación musical durante la LOMCE (2013) no ha sido tan catastrófica como cabría esperar (Belletich *et al.*, 2016).

En Educación Primaria, cabe recordar que la educación musical debe compartir sus horas asignadas con la Educación Plástica, ya que ambas materias conforman la asignatura de Educación Artística (*Real Decreto 126/2014*). En este sentido, Casanova-López y Serrano-Pastor (2018) y López-García (2018) determinan que la mayoría de los centros españoles dedican dos sesiones de Educación Artística a la semana, lo que presupone que una de ellas sería para la educación musical y la otra para la Educación Plástica. Según estos autores, la duración de las sesiones de música semanales oscilan entre 45 min y una hora, aunque existen casos particulares con menor dedicación como la Comunidad de Madrid y la Región de Murcia o con mayor dedicación como Canarias, Castilla y León, Cataluña, La Rioja o la Comunidad Valenciana.

En la Educación Secundaria Obligatoria, la organización de la educación musical presenta algunas diferencias respecto a Educación Primaria. En primer lugar, la educación musical es considerada como una asignatura en sí misma y no está englobada dentro de la Educación Artística (*Real Decreto 1105/2014*). Y, en segundo lugar, el número de sesiones que se imparte por semana tiene una gran variedad entre comunidades autónomas. No obstante, se ha determinado que en España se cursa de forma obligatoria aproximadamente con una media de 3 horas y 9 minutos durante el primer ciclo de la ESO equivalentes a cuatro sesiones semanales para toda la etapa (Mateu-Luján, 2021b). En este sentido, Aragón, Cantabria y la Comunidad Valenciana son las que más tiempo dedican de forma obligatoria, mientras que las Islas Canarias es la que menos (sin contar Ceuta y Melilla) (Mateu-Luján, 2021b).

La distribución de los aprendizajes se organiza por bloques de contenido y para cada uno de estos bloques la legislación estatal únicamente prescribe criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. No obstante, los diferentes territorios autonómicos, dentro de los márgenes establecidos, suelen concretar algunos elementos como los contenidos o las orientaciones metodológicas. En concreto, para Educación Primaria los bloques establecidos son: 1. Escucha, 2. La interpretación musical, y 3. La música, el movimiento y la danza (*Real Decreto 126/2014*). En la Educación Secundaria, la legislación determina 4 bloques de contenido, a saber: 1. Interpretación y creación, 2. Escucha, 3. Contextos musicales y culturales, y 4. Música y tecnologías (*Real Decreto 1105/2014*).

Respecto a la formación inicial docente en España, encontramos dos modelos distintos atendiendo a la etapa en la que impartirán su docencia (Morales, 2017). En Educación Primaria, el futuro profesorado recibe una formación de 240 ECTS de los cuales solo 30 ECTS se dedican a la educación musical. Respecto a la Educación Secundaria, el futuro profesorado debe cursar estudios universitarios o equivalentes relacionados con la música y, una vez finalizados, cursar un Máster de Profesorado en Educación Secundaria de 60 ECTS.

### 3.2. El contexto alemán (NRW)

Realizar un análisis de la educación musical en Alemania se trata de una tarea muy compleja, puesto que, al ser una república federal, en cada uno de los estados el sistema educativo se rige por su propia legislación. En consecuencia, tal y como se anunciaba en la metodología, en el presente artículo únicamente se analiza la educación musical dentro del sistema educativo de Nordrhein-Westfalen (NRW). Sin duda, cualquier estado podría haberse utilizado en este artículo debido a la gran cultura musical existente en cada uno de ellos. No obstante, en aras de conseguir



una mayor representatividad se ha elegido el territorio de NRW por ser el más poblado de Alemania<sup>1</sup>.

Las características principales que definen la educación en Alemania, en general y, por ende, dentro de Nordrhein-Westfalen, son que tienen una Educación Primaria de corta duración (4 años) y que la Educación Secundaria incorpora numerosos itinerarios educativos (Eurydice, 2020). Estos itinerarios dividen el alumnado en función de sus aptitudes y de sus motivaciones. Así, el sistema educativo alemán se trata de un sistema diferenciado. De este modo, se añade una nueva variable al estudio de la educación musical en Alemania (NRW), puesto que en cada una de estas escuelas de Educación Secundaria el horario de la educación musical puede variar. La extensión de los estudios de Educación Secundaria abarca desde los 10 a los 19 años. Esta se divide en la Sekundarstufe I (10-16 años) y la Sekundarstufe II (16-19 años). Respecto a la Sekundarstufe II, cabe destacar que no es objeto de este estudio, puesto que, aunque es obligatoria en NRW, es equivalente al Bachillerato español.

En lo referente a la educación musical, en la etapa Primaria la distribución horaria se establece de forma muy clara según el Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2005). En cada uno de los dos primeros cursos, el alumnado deberá cursar entre 3 y 4 sesiones semanales de 45 minutos a dividir entre Música y Plástica. Por los que respecta a los cursos de tercero y cuarto de Educación Primaria, cabe destacar que para cada uno de ellos se establecen 4 sesiones semanales de 45 minutos a repartir entre Música y Plástica.

En la etapa Secundaria, la educación musical es muy distinta debido a su organización diferenciada del sistema educativo. Por un lado, la Música está insertada dentro de la Educación Artística y, por el otro, la asignatura de Educación Artística está compuesta por diversas materias en función del itinerario en el que se imparta. En la Tabla 1, se presenta el número de sesiones semanales en los que se ofrece la materia de Educación Artística para cada uno de los itinerarios de la Sekundarstufe I.

El currículo de educación musical tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria en el territorio de Nordrhein-Westfalen contiene una justificación, objetivos, contenidos, competencias y criterios de evaluación (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2008; 2011; 2012b; 2012c; 2012d; 2019). Por lo que respecta a la Educación Primaria, los contenidos y las competencias se prescriben para dos momentos, el final del segundo curso y el final de la etapa. Estos se articulan en tres grandes bloques: *Musik hören* (escuchar música), *Musik machen* (hacer música) y *Musik umsetzen* (poner la música en práctica) (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2008).

<sup>1</sup> Fuente: <https://www.statista.com/statistics/1127686/population-by-federal-state-germany/>

**Tabla 1.** Sesiones semanales de Educación Artística en la Sekundarstufe I de Alemania (NRW)

Escuela Secundaria	Materias	10-12 años Orientierungsstufe	12-16 años
Hauptschule	Arte, música y diseño textil	8	8
Gesamtschule	Arte y música	8	8
Realschule	Arte, música y diseño textil	8	8
Gymnasium (G8)*	Arte y música	8	6
Gymnasium (G9)	Arte y música	7	10

Fuente: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2012a)

\*Este itinerario académico termina a los 15 años y se extinguirá en el curso 2021/22

En la etapa Secundaria, la organización de estos bloques es diferente. Para cada uno de los itinerarios, la educación musical se organiza en tres áreas de contenido: *Bedeutungen von Musik* (significados de la música), *Entwicklungen von Musik* (desarrollos musicales) y *Verwendungen von Musik* (usos de la música) (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011; 2012b; 2012c; 2012d; 2019). Dentro de cada una de estas áreas de contenido, se articulan competencias de producción, recepción y reflexión. Si comparamos los currículos de educación musical en cada uno de los itinerarios de la Sekundarstufe I, se observa que no existe una gran diferencia entre aprendizajes. No obstante, dependiendo del itinerario, sí que tendrán una mayor o menor profundidad de acuerdo con el horario establecido y si ese tipo de escuela incorpora conocimientos del diseño textil dentro del área de Educación Artística.

La formación inicial del profesorado de Alemania es una de las más completas de Europa tanto para el profesorado de Primaria como para el de Secundaria. Además, ambas tienen una duración similar. Este es un elemento muy interesante, ya que en la mayoría de los países la formación inicial del profesorado de Secundaria tiene una formación más completa que el de Primaria. El futuro profesorado debe cursar un grado universitario de 3 años de duración, después un Máster de educación de dos años y, finalmente, debe realizar prácticas escolares remuneradas (Referendariat) durante 18 meses (Lehmann-Wersmser, 2015). En referencia a la capacitación docente para la educación musical, cabe destacar que el profesorado de Educación Primaria puede formarse como especialista en Música, pero antes debe haber sido formado en Lengua y Matemáticas. En referencia al profesorado de Educación Secundaria, puede ser especialista en Música, pero siempre deberá elegir otra materia como segunda opción (Rodríguez-Quiles, 2010). Del mismo modo, podría elegir otra materia como primera opción y Música como segunda. La



diferencia entre elegir Música como primera opción o segunda recae en el número de horas de formación que recibe para cada una de las asignaturas<sup>2</sup>.

### 3.3. El contexto austríaco

Austria tiene unas grandes similitudes con Alemania. La primera de ellas obviamente es que ambos países comparten la cultura germana. Pero, también existe otro elemento interesante y es que ambos países son una república federal. No obstante, cabe destacar que en materia educativa Austria dispone de una sola ley educativa que articula todo el territorio, la Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (2017). Respecto a la educación obligatoria en Austria, esta comprende desde los 5 a los 15 años (Eurydice, 2020). Si bien, el primer curso de educación obligatoria se corresponde con el último de la etapa Infantil, por lo que no ha sido considerado para este estudio –asimismo tampoco depende del Ministerio de Educación–. En concreto, la Educación Primaria ocupa 4 cursos y abarca entre los 6 y los 10 años. Por último, la Educación Secundaria se compone de 6 cursos (aunque el último no es obligatorio) y tiene una estructura diferenciada. Para los 4 primeros cursos de esta etapa Secundaria, existen dos itinerarios el Allgemeinbildende Höhere Schule (académico) y la Neue Mittelschule (integra conocimientos académicos y profesionales); mientras que, para los dos últimos cursos de esta etapa Secundaria, existen 2 itinerarios académicos y 3 vocacionales (Eurydice, 2020).

En relación con el horario propuesto para la educación musical, cabe destacar que dentro de la Educación Primaria en Austria se oferta una sesión semanal de 50 minutos en cada uno de los cuatro cursos (Bundesministerin für Unterricht, 2012a). En la Educación Secundaria, existe una mayor variación horaria entre cada uno de los cursos (Bundesministerin für Bildung, 2004; Bundesministerin für Unterricht, 2012b). Así, durante los dos primeros cursos, el alumnado austriaco recibe 2 sesiones semanales de 50 minutos de educación musical. En los dos siguientes, el horario de Música se reduce a la mitad, puesto que en este momento el alumnado recibe 1 sesión semanal de 50 minutos. Por último, en los quinto y sexto cursos de la Educación Secundaria, el alumnado puede cursar 3 sesiones de 50 minutos de educación musical de forma optativa dependiendo del itinerario (Bundesministerin für Bildung, 2004), aunque obviamente el sexto curso ya no forma parte de la educación obligatoria.

Todos los currículos educativos citados en el párrafo anterior mantienen la misma estructura con independencia del nivel al que se refieran. Estos contienen una justificación, contenidos, material didáctico y principios didácticos. Respecto a la distribución de los contenidos encontramos que es similar para los dos ciclos que componen la Educación Primaria, estos son: *Singen* (cantar), *Musizieren* (hacer música), *Hören* (escuchar) y *Bewegen zu Musik* (moverse con

---

<sup>2</sup> Información proporcionada por el Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen a través del correo [Poststelle@msb.nrw.de](mailto:Poststelle@msb.nrw.de)

la música). Por lo que respecta a la distribución de contenidos en la Educación Secundaria, esta es mucho más amplia, a saber: *Vokales Musizieren* (creación música vocal), *Instrumentales Musizieren* (creación música instrumental), *Bewegen* (movimiento), *Gestalten* (crear), *Hören* (escuchar), *Grundwissen* (conocimientos básicos), *Erweiterungsbereich* (área de extensión, solo segundo ciclo). Por último, el alumnado que decida cursar música en los cursos de quinto y sexto recibirá contenidos de: *Musikpraxis* (práctica musical), *Musikkunde* (musicología) y *Musikrezeption* (recepción de la música).

Finalmente, encontramos que la formación inicial docente es diferente atendiendo al nivel educativo en el cual se imparta educación, ya que mientras para Educación Primaria el profesorado es generalista, para la Educación Secundaria es especialista (en 2 materias) (Domínguez-Lloria y Pino-Juste, 2020). Así, en Educación Primaria, el profesorado debe cursar un grado universitario de cuatro años junto con un Máster de un curso de duración. No obstante, este actualmente solo se considera obligatorio para poder acceder a contratos indefinidos. Respecto a la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria, estos deben cursar un grado universitario de 4 años y después un Máster de 2 años de educación, que al igual que para Educación Primaria actualmente no es obligatorio, pero sí necesario para acceder a contratos indefinidos. Si bien, la previsión es que sea obligatorio en el 2029<sup>3</sup>.

#### 4. Yuxtaposición

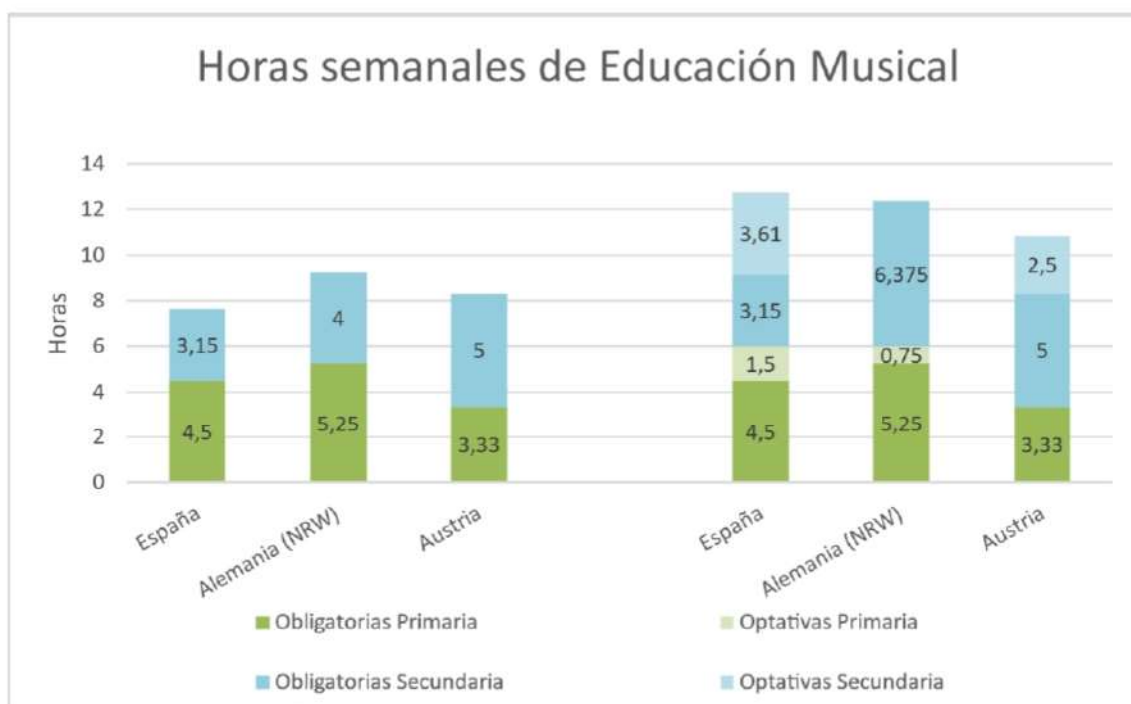
A continuación, se presenta la yuxtaposición de la información analizada en el apartado anterior. Si nos fijamos en la configuración de los tres sistemas educativos podemos observar cómo España tiene un sistema semicompreensivo frente a Alemania y Austria que tienen un modelo diferenciado. Como se ha comentado anteriormente, este hecho es muy relevante para el presente estudio, puesto que la educación musical que reciba el alumnado puede variar significativamente en función del itinerario educativo en el cual cursen sus estudios. Teniendo en cuenta el presente aspecto, en la Figura 1 se muestra el número mínimo (parte izquierda) y máximo (parte derecha) de sesiones de educación musical que se pueden cursar en cada etapa educativa para cada uno de los territorios.

A partir de los datos recopilados en la Figura 1, a continuación, se matizan aquellos aspectos más relevantes. En primer lugar, cabe destacar que en el gráfico solo se han contabilizado los cursos de educación obligatoria que oscilan entre los 6 y los 16 años. En este sentido, tal y como se ha comentado anteriormente, no se ha incorporado el primer curso de la educación infantil ni tampoco los tres últimos años de la educación obligatoria alemana dirigida al alumnado de entre 16 y 19 años.

---

<sup>3</sup> Información proporcionada por Helmut Schaumberger, coordinador de Austria en la EAS.





**Figura 1.** Horas semanales de educación musical para Educación Primaria y Secundaria en España, Alemania (NRW) y Austria

Debido a que los años de duración de la etapa Primaria y Secundaria son tan diferentes entre España y Alemania (NRW) y Austria, se ha establecido la comparación entre los sistemas educativos completos. Si nos fijamos en la parte izquierda del gráfico se observa cómo el territorio donde se cursan más horas de educación musical de forma obligatoria es Alemania (NRW) seguido de Austria y España. Obviamente, no es sorprendente que los países germanófonos tengan una mayor presencia de la educación musical, así la media española dista de 1 hora y 36 minutos respecto a la de Alemania (NRW) y de 40,8 minutos respecto a la de Austria (NRW).

Una vez analizada la parte izquierda del gráfico, nos centraremos ahora en la parte derecha. En este sentido, es interesante observar que al incorporar al gráfico el número de horas optativas se produce una inversión total de los resultados respecto a la situación anterior. Así, podemos comprobar cómo en España el alumnado, dependiendo del lugar donde resida y sus motivaciones, podría estudiar las mismas horas de educación musical, o incluso más, que las que se imparten en Alemania (NRW) o Austria.

Aunque para el análisis del horario semanal dedicado a la educación musical no se ha realizado distinción entre etapas, en esta ocasión sí es conveniente hacerlo para el análisis de la distribución de los contenidos. Así, respecto al análisis de contenidos en Educación Primaria se puede observar que Austria y España mantienen una estructura similar. En este sentido, ambos

países construyen sus currículos con contenidos de audición musical, interpretación musical, y danza y movimiento. Respecto al currículo alemán (NRW) cabe señalar que entre sus bloques no incluye la danza, pero sí incorpora contenidos de análisis musical desde el punto de vista estético y formal. No obstante, aunque no exista un bloque específico de danza, sí se incluyen contenidos de esta índole distribuidos entre los distintos bloques.

En relación con la distribución de contenidos para Educación Secundaria, debe señalarse que España y Austria continúan tendiendo una distribución similar de los contenidos. Destacando únicamente dos cuestiones: España dedica un apartado exclusivo a la música y la tecnología, mientras que Austria lo dedica a la danza y el movimiento. Si bien, si realizamos un análisis más profundo más allá de la nomenclatura de los bloques, se observa cómo en la práctica los currículos de España y Austria presentan una gran similitud y, además, mantienen un equilibrio entre los diferentes contenidos de la educación musical. En contraposición, el currículo de Alemania (NRW) prioriza los contenidos relacionados con la práctica musical.

Para concluir solo queda realizar la yuxtaposición de la formación inicial docente de cada uno de los países. Así, mientras que todos los territorios analizados consideran que sus docentes de Educación Secundaria deben ser especialistas en educación musical –aunque en los casos de Alemania (NRW) y Austria deben serlo en dos materias–, para Educación Primaria existen tres modelos. El primero de ellos es el de Austria el cual utiliza docentes generalistas para impartir la educación musical, el segundo es el de España en el que el profesorado de Música recibe una formación semiespecialista, y, por último, encontramos el caso de Alemania (NRW) en el que el profesorado, además de ser capaz de impartir las asignaturas de Lengua y Matemáticas, puede escoger especializarse en docencia musical. En relación con la duración de cada formación inicial, cabe destacar que Alemania (NRW) es la más larga tanto para Educación Primaria como Secundaria. Ambos docentes disponen de una formación inicial de 3 cursos de Grado, 2 de Máster y 18 meses de prácticas escolares remuneradas. A esta formación inicial, le sigue la de Austria la cual abarca 4 cursos de Grado y un curso de Máster (contratos indefinidos) para Educación Primaria y 4 cursos de Grado y dos de Máster (contratos indefinidos, obligatorio en 2029) para Educación Secundaria. Finalmente, encontramos el caso español en el que la formación inicial del profesorado de Educación Primaria consta de 4 cursos de Grado, y la formación Secundaria de 4 cursos de Grado más un curso de Máster.

## 5. Discusión y conclusiones

El presente artículo partía de la hipótesis de que la educación musical recibía una menor atención dentro del sistema educativo español que en países como Alemania (NRW) o Austria. Si bien, esta hipótesis se cumple a nivel general, es interesante analizar los elementos comparados por separado. Así, encontramos que en España se imparte aproximadamente una sesión semanal menos de música que en Austria (40,8 minutos) y dos menos que en Alemania (NRW) (1 hora y



36 minutos) durante la educación obligatoria. No obstante, tal y como se ha demostrado en este artículo, podría ocurrir que un alumno español, dependiendo del territorio donde viva y las optativas que curse, reciba más horas de educación musical que el alumnado de Alemania (NRW) o Austria.

El siguiente aspecto destacable es que existe una gran similitud en relación con los contenidos musicales que se imparten en Austria y España. En este sentido, mientras España y Austria persiguen un equilibrio entre los diferentes aprendizajes de la educación musical, en Alemania (NRW) se prioriza el análisis estético y formal de la música en Educación Primaria y la práctica musical en Secundaria. Empero, si existe un hecho diferenciador entre España y el resto de los países, este hace referencia a que la formación inicial del profesorado español tenga una duración más corta que la que se imparte en Alemania (NRW) y en Austria (Domínguez-Lloria y Pino-Juste, 2020). No obstante, respecto al nivel de especialización en Música del profesorado español se podría considerar que disponen de una capacitación mayor que la de los países analizados –si elimináramos la variable de la duración de la formación inicial–. En este sentido, para Educación Primaria, el profesorado español se considera semiespecialista como también podría serlo el alemán de NRW (puesto que es especialista en dos materias), a diferencia del austríaco que es generalista. Del mismo modo, para Educación Secundaria, mientras que el profesorado de Austria y Alemania (NRW) es especialista en dos materias, en el contexto español son especialistas exclusivamente en Música.

A partir de los resultados obtenidos se puede observar cómo la educación musical en España, pese a ser optativa, mantiene una presencia aceptable respecto a la de países con una larga tradición musical como Alemania (NRW) y Austria. Asimismo, sus aprendizajes tampoco difieren mucho del resto de territorios analizados. En consecuencia, cabrá analizar otros factores que podrían ser más determinantes que el horario semanal de educación musical o los aprendizajes ofertados, como pueden ser la formación inicial docente (Aróstegui y Kyakuwa, 2021), la cultura musical de las familias o el contexto donde se desenvuelve el alumnado (McPherson et al., 2015). Respecto a los aprendizajes que se proyectan desde la Unión Europea sobre la educación musical cabrá seguir analizando otros países para valorar cómo está evolucionando esta gran disparidad entre países que apuntaban López-García y De Moya-Martínez (2017). Si bien, con el presente estudio podemos afirmar que no existe una gran diferencia de la enseñanza de la educación musical entre los tres territorios analizados.

## Referencias

Arnove, R.F., Torres, C.A. y Franz, S. (2016). *Educación comparada: la dialéctica de lo global y lo local*. Tirant Humanidades.

- Aróstegui, J.L. (2016). Exploring the global decline of music education. *Arts education policy review*, 117(2), 96-103. <https://doi.org/10.1080/10632913.2015.1007406>
- Aróstegui, J.L. (2020). Implications of neoliberalism and knowledge economy for music education. *Music Education Research*, 22(1), 42-53. <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1703923>
- Aróstegui, J.L. y Kyakuwa, J. (2021). Generalist or specialist music teachers? Lessons from two continents. *Arts Education Policy Review*, 122(1), 19-31. <https://doi.org/10.1080/10632913.2020.1746715>
- Bate, E. (2020). Justifying music in the national curriculum: The habit concept and the question of social justice and academic rigour. *British Journal of Music Education*, 37(1), 3-15. <https://doi.org/10.1017/S0265051718000098>
- Belletich, O., Wilhelmi, M.R. y Ángel-Alvarado, R. (2016). La educación musical en la formación básica en España. El problema de la dispersión curricular. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 55(2), 158-170. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.55-Iss.2-Art.454>
- Brasche, I. y Thorn, B. (2018). Addressing dimensions of “The Great Moral Wrong”: How inequity in music education is polarizing the academic potential of Australian students. *Arts Education Policy Review*, 119(3), 124-136. <https://doi.org/10.1080/10632913.2016.1201029>
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (2017). 138. *Bundesgesetz: Bildungsreformgesetz*. NR:GPXXVIA2254/A AB 1707 S. 188. BR: AB 9852 S. 871. [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2017\\_I\\_138/BGBLA](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2017_I_138/BGBLA)
- Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2004). *Verordnung mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert wird*. BGBl. II Nr. 277. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/gvo/vo>
- Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur (2012a). *Verordnung mit welcher die Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen erlassen warden*. BGBl. Nr.134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule>
- Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur (2012b). *Verordnung der mit der die Lehrpläne der Neue Mittelschulen erlassen*. BGBl. II Nr. 185/2012. [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/gvo/nms\\_umsetzungspaket.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/gvo/nms_umsetzungspaket.html)



- Campbell, P.S. (2020). At the nexus of ethnomusicology and music education: pathways to diversity, equity, and inclusion. *Arts Education Policy Review*, 121(3), 106-110. <https://doi.org/10.1080/10632913.2019.1709936>
- Carmona Fernández, J.J. y Jurado Fernández, M. (2010). Formación del profesorado de música en Europa meridional: Chipre, Grecia, Malta y Portugal. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(2), 57-65. <http://www.ugr.es/local/recfpro>
- Carrillo-Aguilera, C., Viladot-Vallverdú, L. y Pérez-Moreno, J. (2017). Impacto de la educación musical: una revisión de la literatura científica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 61-74. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.54828>
- Casanova-López, O. y Serrano-Pastor, R.M. (2018). La Educación Musical en el actual currículo español. ¿Qué formación recibe el alumnado en la enseñanza Primaria? *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 15, 3-17. <http://dx.doi.org/10.5209/RECIEM.54844>
- Chrystosomou, S. (2015). Evaluación en clase de música: retos inherentes y la problemática de PISA. *Revista Internacional de Educación Musical*, 3, 23-30. <http://dx.doi.org/10.12967/RIEM-2015-3-p023-030>
- Comisión Europea (2012). *Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos* (52012DC0669). <https://eurlex.europa.eu>
- Domínguez-Lloria, S. y Pino-Juste, M. (2020). Análisis comparativo de la formación inicial del profesorado de música de primaria y secundaria en Europa. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 224-239. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.18033>
- Escalante, S. (2020). Exploring access, intersectionality, and privilege in undergraduate music education courses. *Journal of Music Teacher Education*, 29(2), 22-37. <https://doi.org/10.1177/1057083719873981>
- Esteve-Faubel, J.M. (2019). La educación musical y el comparatismo. *Revista Española de Educación Comparada*, 34, 41-61. <https://doi.org/10.5944/reec.34.2019.24243>
- Eurydice (2020). *The Structure of the European Education Systems 2020/21: Schematic Diagrams. Eurydice Facts and Figures*. Publications Office of the European Union. <http://dx.doi.org/10.2797/39049>
- Fernández-Jiménez, A. y Jorquera-Jaramillo, M.C. (2017). El sentido de la educación musical en una educación concebida como motor de la economía del conocimiento: una propuesta

- de marco filosófico. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 95-107. <http://dx.doi.org/10.5209/RECIEM.54834>
- Garvis, S., Barton, G. y Hartwig, K. (2017). Music Education in Schools: what is taught? A comparison of curriculum in Sweden and Australia. *Australian Journal of Music Education*, 51(2), 10-19. <http://eprints.usq.edu.au/id/eprint/34795>
- Herrera-Torres, L., Lorenzo Quiles, O. y Ocaña Fernández, A. (2010). Formación inicial del profesorado de música en Irlanda y Reino Unido. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(2), 111-126. <http://www.ugr.es/local>
- Horsley, S. (2015). Facing the music: Pursuing social justice through music education in a neoliberal world. En C. Benedict, P. Schimdt, G. Spruce y P. Woodford (Eds.), *The Oxford handbook of social justice in music education* (pp.62-77). <http://dx.doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.013.6>
- Iotova, A.I. y Siebenaler, D. (2018). La formación del profesorado de música en la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Estatal de California: Un estudio comparado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(3), 295-315. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8003>
- Jefatura del Estado (2013). *Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. BOE (10/12/2013), núm.295, referencia 12886, pp.97858-97921. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>
- Lehmann-Wermser, A. (2015). Teaching Music in Germany. En S. Figueiredo, J. Soares y R.F. Schambeck (Eds.) *The preparation of music teachers* (pp.219-240). ANPPOM.
- López-García, N.J. (2018). Educación musical y currículo en la enseñanza primaria española: de la legislación general a la concreción autonómica. *Revista da Abem*, 26(41), 56-76. <https://doi.org/10.33054/ABEM2018b4104>
- López-García, N.J. y De Moya-Martínez, M.V. (2017). Documentos clave de la Unión Europea sobre educación musical en las enseñanzas obligatorias. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 171-186. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.52409>
- Mateu-Luján, B. (2021a). *Estudio comparado de la educación musical en los sistemas educativos europeos de Alemania, Reino Unido, Países Bajos, Austria y España*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia. <https://www.proquest.com/docview/2578056725/abstract>



- Mateu-Luján, B. (2021b). La Educación Musical en España dentro del currículo obligatorio de educación secundaria. Estudio comparado entre comunidades autónomas. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 338-354. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27541>
- McPherson, G.E., Osborne, M.S., Barrett, M.S., Davidson, J.W. y Faulkner, R. (2015). Motivation to study music in Australian schools: The impact of music learning, gender, and socio-economic status. *Research Studies in Music Education*, 37(2), 141-160. <https://doi.org/10.1177/1321103X15600914>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. BOE (01/03/2015), núm.52, referencia 2222, pp.19349-19420. <http://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*. BOE (03/01/2015), núm.3, pp.169-546. <https://www.boe.es/eli/es/rd>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2005). *Verordnung über den Bildungsgang in der Grundschule (Ausbildungsordnung Grundschule - AO-GS)* (13-11 Nr. 1.1). Vom 23. März 2005 zuletzt geändert durch Verordnung vom 26. 1. Mai 2021 (SGV. NRW. 223). <https://bass.schul-welt.de/pdf/6181.pdf?20210701075933>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008). *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule. RdErl. Des Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 16.7.08 - 511 - 6.03.12.02 – 4419*. <https://www.schulentwicklung.nrw.de>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011). *Sekundarstufe I – Gymnasium; Richtlinien und Lehrpläne; Kernlehrpläne für die Fächer Kunst, Musik, Evangelische Religionslehre, Katholische Religionslehre und Sport. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 11.05.2011 - 532 –6.08.01.13 – 94565*. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2012a). *Verwaltungsvorschriften zur Verordnung über die Ausbildung und die Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I (VV-APO-S I)*. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 28.06.2019 (ABl. NRW. 08/19). Vom 2. November 2012 zuletzt geändert durch Verordnung vom 1. Mai 2021 (SGV. NRW. 223) <https://bass.schul-welt.de/pdf/12691.pdf?20210701071735>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2012b). *Sekundarstufe I – Gesamtschule; Richtlinien und Lehrpläne; Kernlehrpläne Kunst, Musik und Sport*.

- RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 10.10.2012 - 532 – 6.03.15.06-105207. [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_SI/GE/musik/](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/GE/musik/)
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2012c). *Sekundarstufe I – Hauptschule; Richtlinien und Lehrpläne; Kernlehrpläne Arbeitslehre, Kunst, Musik, Sport und Textilgestaltung*. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 12.12.2012 - 532 – 6.03.15.06-105207. <https://www.schulentwicklung.nrw.de>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2012d). *Sekundarstufe I – Realschule; Richtlinien und Lehrpläne; Kernlehrpläne Kunst, Musik, Sport und Textilgestaltung* RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 13.11.2012 - 532 – 6.03.15.06-105207. <https://www.schulentwicklung.nrw.de>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019). *Sekundarstufe I - Gymnasium; Richtlinien und Lehrpläne; 17 Kernlehrpläne für die Pflichtfächer*. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Bildung v. 23.06.2019 - 526-6.03.13.02-143664. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/207>
- Morales, A. (2017). Presentación: La educación musical, una mirada del pasado al futuro. *Revista Española de Pedagogía*, 75(268), 389-398. <https://www.jstor.org/stable/26379284>
- Palmer, E.S. (2018). Literature Review of Social Justice in Music Education: Acknowledging Oppression and Privilege. *Update: Applications of Research in Music Education*, 36(2), 22-31. <https://doi.org/10.1177/8755123317711091>
- Phillips, D. y Schweisfurth, M. (2014). *Comparative and international education: An introduction to theory, method, and practice*. A&C Black.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2010). Formación inicial del profesorado de música en Alemania y Austria: Una perspectiva centroeuropea. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(2), 13-28. <http://www.ugr.es/local/>
- Ruiz, G. y García-Álvarez, A. (2016). Music education at hospital schools in Spain and Sweden: Paths between governing and knowledge. *European Education*, 48(4), 258-273. <https://doi.org/10.1080/10564934.2016.1239297>
- Salvador, K. y Kelly-McHale, J. (2017). Music teacher educator perspectives on social justice. *Journal of Research in Music Education*, 65(1), 6-24. <https://doi.org/10.1177%2F0022429417690340>



- UNESCO (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. <https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000233813>
- Vicente-Nicolás, G. y Kirihara, A. (2012). Educación musical en Japón y en España: análisis del currículum para Educación Primaria. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 379-390. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev161ART1.pdf>



Monográfico



---

## Monográfico: Desafíos de la Educación Musical en el Sur Global

### Monograph: Challenges of Music Education in the Global South

---

Juan Carlos Poveda  
[jpoveda@uahurtado.cl](mailto:jpoveda@uahurtado.cl)  
Instituto de Música  
Universidad Alberto Hurtado  
Santiago, Chile  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3795-6711>

Lorena Valdebenito  
[lvaldebe@uahurtado.cl](mailto:lvaldebe@uahurtado.cl)  
Instituto de Música  
Universidad Alberto Hurtado  
Santiago, Chile  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4193-2528>

Rolando Angel-Alvarado  
[rangel@uahurtado.cl](mailto:rangel@uahurtado.cl)  
Instituto de Música  
Universidad Alberto Hurtado  
Santiago, Chile  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1800-2667>

doi: 10.7203/LEEME.48.22122

Recibido: 09-12-2021. Aceptado: 09-12-2021. Contacto y correspondencia: Juan Carlos Poveda, Instituto de Música, Universidad Alberto Hurtado, Almirante Barroso 31, of. 306, C.D. 8340540 Santiago de Chile. Chile.

---

"Sur Global" es un término utilizado por la mirada poscolonial y transnacional que cuestiona y presenta una alternativa a la terminología más asentada -por ejemplo "Países en desarrollo" o "Tercer Mundo"-, cuyos referentes de medición del "progreso" de las naciones del planeta resultan no solo homogeneizadores, sino también *hegemoneizadores*.

Más allá de una discusión sobre el concepto -la que ya ha sido desarrollada por autoras y autores como Braveboy-Wagner (2003) o Mitlin y Satterthwaite (2013)-, podemos clasificar a América del Sur en esta categoría porque las distintas naciones fundan su actividad económica en la extracción de materias primas y exhiben una estabilidad político-social frágil, lo que ha quedado en evidencia en distintos estallidos sociales. De ahí que nos resulte pertinente atender a las preguntas y reflexiones que el concepto Sur Global nos ofrece dentro del ámbito de la educación musical en el marco latinoamericano ¿Qué especificidades debemos atender? ¿Qué desafíos nuevos podemos plantear? ¿Qué relecturas de subalternidad, modernidad y construcciones de identidad, representación y memoria es posible desarrollar? ¿Qué sujetos emergentes se identifican?

Así, el monográfico 6, titulado "Desafíos de la educación musical en el Sur Global", busca servir como un canal de difusión para investigaciones realizadas en el Sur Global, puesto que tales publicaciones suelen ser desestimadas por editoriales de prestigio, vinculadas en su amplia mayoría al Norte Global. En este marco, agradecemos a la Revista Electrónica de LEEME por

apoyar permanentemente la divulgación de estudios provenientes de América Latina, lo que se ha afianzado aún más con la presentación de esta sección de monográficos, estableciendo lazos de cooperación con las actividades que impulsamos desde la Universidad Alberto Hurtado mediante el Congreso Chileno de Investigación en Educación Musical.

Seis trabajos han sido aprobados y publicados en el monográfico 6, los que ahondan en diversas problemáticas educativo-musicales de interés para el Sur Global, especialmente para los países de habla hispana. El primer estudio ha sido presentado por Mariola Estefanie Godoy Díaz, quien reporta los criterios que aplican dos directoras de coros para elegir el repertorio en sus elencos de voces blancas. El segundo trabajo pertenece a Rolando Angel-Alvarado, quien cuestiona las prácticas pedagógico-musicales en América del Sur desde la mirada holística del Buen Vivir. La tercera publicación, perteneciente a Daniela Nicole Guerra Valenzuela, retoma el análisis a la práctica coral, pero pone el foco en las agrupaciones aficionadas de adultos. El cuarto trabajo, presentado por Alexandra Teresa Solís Briones, identifica al menos tres factores determinantes para la interpretación grupal en el aula de música, aportando una serie de elementos que bien podrían tomarse en cuenta durante el trabajo pedagógico.

Los últimos dos estudios se centran en cuestiones ligadas a la contingencia sanitaria gatillada por la pandemia Covid-19. Por un lado, Raúl Jorquera Rossel, Ximena Valverde Ocariz y Rodrigo Montes Anguita ahondan en la resiliencia docente, pues el profesorado de música en Chile ha sido capaz de reinventar sus prácticas pese a las limitaciones que se establecen a nivel sistémico. Por otro lado, como último trabajo, Pedro Iglesias y Lorena Rivera Pino informan sobre la incorporación de la modalidad en línea en un programa de formación inicial docente, lo que ha representado cambios positivos y negativos para la comunidad educativa.

Esperamos que este monográfico sea de interés para el público de la Revista Electrónica de LEEME e invitamos a estudiantes de postgrado y a investigadores de carrera a emprender proyectos de investigación y cooperación en América Latina, pues se requieren manos que ayuden a levantar evidencias sobre las experiencias educativo-musicales que acontecen en nuestra región.

## Referencias

- Braveboy-Wagner, J. (2003). *The Foreign Policies of the Global South. Rethinking Conceptual Frameworks*. Lynne Reinner.
- Mitlin, D. y Satterthwaite, D. (2013). *Urban Poverty in the Global South. Scale and nature*. Routledge.



## Criterios pedagógico-musicales que aplican directoras de coros para elegir repertorio en los coros infantiles

Pedagogical-musical criteria applied by choir directors to choose repertoire in children's choirs

Mariola Estefanía Godoy Díaz  
[mariolagodoy@gmail.com](mailto:mariolagodoy@gmail.com)  
Instituto de Música  
Universidad Alberto Hurtado  
Santiago, Chile  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8049-5773>

doi: 10.7203/LEEME.48.20979

Recibido: 03-05-2021 Aceptado: 01-09-2021. Contacto y correspondencia: Mariola Estefanía Godoy Díaz, Instituto de Música, Universidad Alberto Hurtado, Calle Almirante Barroso 31, C.P. 8340540 Santiago de Chile, Chile.

### Resumen

El objetivo de investigación es identificar los criterios pedagógico-musicales que aplican directoras con experiencia en dirección coral infantil en la selección de repertorio porque existe una laguna en el conocimiento pedagógico sobre este tema. El método de estudio cualitativo se enmarca en el diseño no experimental y transeccional, utilizando el método comparativo constante, puesto que se busca identificar solo mediante entrevistas los criterios pedagógico-musicales durante la elección de repertorio en coros infantiles. Los resultados indican que los criterios de selección de repertorio se basan en las inferencias que hacen las directoras sobre los gustos musicales del estudiantado, así como también en las dificultades y experiencias que cada conista exhibe. En conclusión, se identifican tres criterios pedagógicos en lo concerniente a la selección de repertorio: el bagaje musical, la dificultad del repertorio y los gustos musicales del estudiantado.

**Palabras clave:** Selección de repertorio; voces blancas; pedagogía coral; dirección coral; educación musical.

### Abstract

The current research aims to identify music teaching criteria applied by women conductors who have experience in children's choral conducting because an existing gap in pedagogical in matters of repertoire selection. The research method holds a qualitative, nonexperimental, and cross-sectional design, using the constant comparative method because criteria are identified through conductor interviews that are centered on repertoire selection for childhood choirs. Results demonstrate that criteria for repertoire selection are based on inferences that conductors make regarding students' musical preferences and difficulties and experiences perceived by each singer. In conclusion, three teaching criteria are identified concerning repertoire selection: musical background, the difficulty level of repertoires, and musical tastes of students.

**Key words:** Repertoire Selection; Children's Voices; Choral Pedagogy; Choral Conducting; Musical Education

## 1. Introducción

Este estudio tiene como objetivo identificar los criterios pedagógico-musicales que aplican profesoras con experiencia en dirección coral infantil durante la elección de repertorio porque, existe un desconocimiento pedagógico en lo que concierne a la selección de repertorio para agrupaciones de voces blancas (Martín *et al.*, 2018). Cabe señalar que la voz blanca se diferencia de la voz adulta por aspectos fisiológicos, ya que la laringe infantil es más corta que la de un adulto (Castro, 2018). Por lo tanto, no existen distinciones durante la infancia entre las voces femeninas y masculinas (Cáceres *et al.*, 2019), lo que deja entrever que la selección de repertorio para un coro de voces blancas no respondería a los mismos criterios que se aplican para coros de voces adultas porque existen diferencias determinantes en cuanto a experiencia técnica, bagaje musical y aspiraciones artísticas (Brito, 2018; Vega, 2020).

Para alcanzar este objetivo se ha entrevistado a dos directoras que se han desempeñado en coros de voces blancas, siendo seleccionadas de manera deliberada porque cuentan con amplia experiencia en la dirección coral infantil, participando en reiteradas oportunidades en actividades corales de renombre, como, por ejemplo, el concurso Crecer Cantando del Teatro Municipal de Santiago.

### 1.1 Criterios pedagógicos para la selección de repertorio en coros de voces blancas

En los coros infantiles, se observa un desconocimiento pedagógico al momento de seleccionar repertorio apropiado para cada nivel educativo (Martín *et al.*, 2018) considerando las particularidades de la voz blanca. Por ejemplo, Mozzoni *et al.* (2016) plantea que niños y niñas entre los 7 y 10 años podrían abarcar desde un Re a un Fa sobre la octava como extremos vocales, lo que podría variar según el grupo con el que cada director trabaje.

El concepto de voz blanca hace referencia a la voz de niños y niñas antes de la pubertad y se diferencia de las voces adultas, pues posee un registro agudo debido a que la laringe infantil es más corta (Castro, 2018). En esta etapa vocal, no existen diferencias entre las voces femeninas y masculinas, puesto que cantan en el mismo registro (Cáceres *et al.*, 2019). Es por ello que la elección del repertorio a utilizar no debe ser una decisión superficial.

A la hora de seleccionar el repertorio, se han sugerido dos criterios. Por un lado, Carnassale (1995) se centra en la adquisición y desarrollo de la técnica, lo que implica que la educación musical sigue basándose en repertorios mal seleccionados sin equilibrar la técnica con el repertorio mismo. A partir de lo anterior, un equilibrio entre el repertorio y la técnica vocal, en el caso de un coro, podría mejorar la experiencia vocal en las escuelas, ya que mejoraría el sonido de grupo y brindarle al estudiantado una práctica coral sana vocalmente. En cuanto al canto en al



aula, el Ministerio de Educación [MINEDUC] propone una progresión de Objetivos de Aprendizaje de Música de 1° a 6° básico: desde 1° básico canto al unísono, desde 3° básico canto al unísono y cánones simples, y desde 5° básico canto al unísono y a más voces (MINEDUC, 2013a). Además, el canto sería una de las actividades musicales más importantes en la Educación Infantil y Primaria, ya que es una acción habitual en las aulas a través del tiempo (Muñoz, 2019).

Por otro lado, Verhagen *et al.* (2016) establecen que las necesidades musicales del estudiantado son un criterio para elegir el repertorio. Las posibles necesidades o preferencias de repertorio del estudiantado pueden variar, ya que estas preferencias están influidas por el entorno cultural en el que está inmerso el estudiantado (Almeida, 2016; Benhamu, 2017). Según la Segunda Encuesta Nacional de Participación y Consumo Cultural (2011), por ejemplo, los extremos de la brecha socioeconómica en Chile se posicionan, por una parte, en el sector con mayor ingreso, el que suele escuchar música rock, romántica, pop y música docta, en ese orden de preferencia. Mientras que, por otra parte, el sector con menores ingresos escucha música mexicana, música romántica, boleros y reggaetón, en ese orden de preferencia. Por lo expuesto, Huillipán y Angel-Alvarado (2020) mencionan que, para algunos/as docentes, el repertorio sugerido por instituciones educativas no es atingente a la realidad escolar.

Para aumentar el desarrollo musical y técnico en lo vocal, es fundamental que la elección del repertorio sea adecuada para generar en el alumnado una necesidad de adquirir nuevas destrezas y conocimientos musicales (Verhagen *et al.*, 2016). Es decir, para elegir un repertorio, es necesario tener criterios de selección que sean atingentes y que permitan a los directores y directoras desarrollar una práctica coral adecuada con sus coristas. El MINEDUC recomienda utilizar repertorio que sea cercano en un comienzo y después ampliar a músicas de otros lugares geográficos (MINEDUC, 2013b), aproximando al alumnado desde lo conocido para posteriormente ir enriqueciendo la experiencia musical. En este sentido, una buena selección de repertorio, además de la técnica y cubrir las preferencias del alumnado, puede brindarle al estudiantado una experiencia musical y vocal que le permita conocer un mayor número de músicas distintas (Martín *et al.*, 2018), ampliando sus conocimientos y enriqueciendo la experiencia vocal y musical del coro, incluso dando la posibilidad que el estudiantado manifieste propuestas de repertorio.

## 2. Método

El presente estudio tiene un enfoque cualitativo, porque se centra en identificar los criterios pedagógico-musicales aplicados por directoras de coros infantiles en cuanto a la selección de repertorio, mediante la recopilación de datos y analizando de forma comparativa los resultados (García, 2019).

## 2.1. Diseño

El diseño de esta investigación es no experimental y transeccional, utilizando el método comparativo constante (García, 2019), puesto que se busca identificar solo mediante entrevistas los criterios pedagógico-musicales durante la elección de repertorio en coros infantiles. Este estudio se plantea desde un enfoque inductivo, ya que permitirá construir categorías y proposiciones teóricas basadas en los datos empíricos que arrojará la entrevista (Hernández, 2014).

## 2.2. Objetivo de investigación

El objetivo de esta investigación es identificar los criterios pedagógico- musicales que se aplican para elegir repertorio en los coros infantiles, con la finalidad de brindar un material académico en apoyo a todas aquellas personas que vayan a desempeñar esta actividad musical en escuelas por primera vez o en una etapa inicial. En cuanto a los objetivos específicos:

- Desvelar las percepciones que ha construido el profesorado sobre los coros de voces blancas.
- Profundizar en los aspectos a considerar en la selección de repertorio para los coros de voces blancas.
- Establecer la incidencia de las percepciones pedagógico-musicales que influyen en la elección de repertorio en torno a los coros de voces blancas.

## 2.3. Contexto

Generalmente, el coro de voces blancas dentro de las escuelas se lleva a cabo como una actividad extracurricular. Lo que significa que el estudiantado que participa en esta actividad musical lo hace fuera del horario de clases, por tanto, en un coro pueden existir integrantes de diferentes edades. En cuanto a la convocatoria a la participación, al coro se puede invitar a través de un afiche o cualquier actividad que visibilice la instancia. Para seleccionar al estudiantado, se puede filtrar mediante una audición considerando diferentes aspectos musicales (capacidades musicales, vocales o de interés), utilizando por lo general canciones del repertorio popular y de gusto personal (Castro, 2018). En caso de no optar por la selección, es posible integrar a todos los postulantes. Una vez completado el proceso de integración al coro, se comienza a buscar el repertorio a trabajar.



### 2.3. Participantes

El tipo de muestra para el estudio es no probabilística y deliberada, ya que las dos personas que han actuado como informantes responden a un determinado perfil. A saber, se desempeñan como docentes y directoras de coros infantiles, contando con más de 20 años de experiencia en la dirección de coros de voces blancas en la Región Metropolitana, en la ciudad de Santiago, así como también poseen una especialización en la dirección coral con escolares.

Específicamente, la Informante 1 es Licenciada en Educación Musical y directora de coros con 22 años de experiencia en la dirección de coros de voces blancas, habiendo participado varias ocasiones en el concurso Crecer Cantando, así como también en encuentros corales e incluso una gira con el coro infantil que dirige actualmente, el que se subdivide en tres coros. El primero comprende a estudiantes de primero a cuarto de Ed. Básica (6-9 años), el segundo a discentes de quinto a sexto de Educación Básica (10 y 11 años) y un tercer coro que reúne a estudiantes desde séptimo de Educación Básica cuarto curso de Educación Media (12-17 años). En cuanto a la recopilación de repertorio, la informante realiza la búsqueda por internet y ha tenido la oportunidad de mandar a hacer arreglos vocales para sus coros. Con respecto a la Informante 2, cabe señalar que es Profesora de Música, Educación Media y tiene un postítulo en Música con Mención en Dirección Coral. Cuenta con 31 años de experiencia en la dirección de coros de voces blancas, ha participado en el concurso Crecer Cantando en varias ocasiones y ha dirigido coros infantiles escolares y no escolares. Es preciso destacar su experiencia en la dirección de un coro inclusivo, puesto que participan niños/as y jóvenes con barreras psicomotoras y fonoaudiológicas, con quienes ha participado en instancias televisadas en el marco de campañas solidarias. La directora a lo largo de su vida ha recopilado repertorio de diferentes maneras, ya sea intercambiando o comprando partituras, ya sea encargando arreglos corales.

### 2.4. Categorías

Para llevar a cabo este estudio se establecieron dos categorías conceptuales:

- Criterios pedagógicos para el trabajo del coro.
- Tipo de repertorio.

Estas categorías permiten arrojar datos con el fin de llegar a una categoría central que dará respuesta a la pregunta de investigación.

## 2.5. Instrumento

Una entrevista semiestructurada dirigida a la muestra que permite ahondar en los criterios pedagógico-musicales que se utilizan para seleccionar el repertorio (Anexo). Dicha entrevista fue validada por un panel de expertos conformado por un profesor de música especializado en métodos de educación musical, una directora de coros escolares ganadora del concurso “Crecer Cantando” y una socióloga y profesora de Música de Educación Media. Este panel de expertos revisó el instrumento de manera personal y enviaron comentarios para mejorarlo y revisar la atingencia del instrumento para el estudio. Los criterios de la entrevista se fundan en las decisiones pedagógicas que ha construido el profesorado sobre los coros de voces blancas (3 preguntas, por ejemplo: ¿Cómo selecciona al estudiantado?) y los tipos de repertorio que escoge el profesorado para los coros de voces blancas (4 preguntas, por ejemplo: ¿Qué criterios se utilizan para seleccionar el repertorio?). Las personas que participaron en la recolección de datos participaron en una entrevista privada y personal, la cual fue registrada mediante grabación audiovisual con previa autorización de las informantes.

## 2.6. Procedimiento

Las personas que fueron invitadas al estudio fueron contactadas mediante la plataforma WhatsApp donde se especificó la temática del estudio y el objetivo de la investigación. También, se les mencionó que su participación era mediante una entrevista semiestructurada confidencial, de las cuales la que tuvo mayor duración fue de 29 minutos y la de menor duración fue de 22 minutos. Además, se les informó al principio de las entrevistas que su participación sería privada, confidencial y que sería registrada en audio con previa autorización pudiendo el participante omitir información y/o poner fin a la entrevista si lo estimaba conveniente, esta información fue proporcionada mediante un libreto de consentimiento informado que expuso los códigos éticos de la actividad investigadora.

Tras la realización de las entrevistas, se han transcrito con el fin de realizar el análisis de datos, el cual se ha llevado a cabo mediante un proceso de codificación que permite construir un marco conceptual (Monge, 2015).

El análisis principalmente se hizo bajo la codificación abierta, axial y selectiva. Primero, la codificación abierta, la cual sirve para conceptualizar y codificar las ideas expuestas en cada una de las categorías conceptuales, segmentando estas ideas (San Martín, 2014). Segundo, la codificación axial permite buscar las posibles relaciones que se puedan establecer entre las dos categorías conceptuales (Palacios, 2016). Finalmente, la codificación selectiva, luego de establecer las relaciones entre las categorías y códigos, busca definir una categoría central que logre integrar los datos identificados en las etapas anteriores (Plaza, 2016).



### 3. Resultados

#### 3.1. Criterios pedagógicos para el trabajo del coro

Las directoras participantes no seleccionan a los coristas y la permanencia de dichos estudiantes se basa en actitudes, como la constancia en el tiempo y una asistencia frecuente a los ensayos. En cuanto a la deserción de estudiantes, ambas directoras enfatizan que la muda vocal, en el caso de los varones, es un factor determinante en el abandono de la práctica coral infantil. Respecto a la rutina de ensayo, la Informante 1 indica que:

“Abordamos una partitura, la escuchamos un poco primero, vemos un poco el objetivo, vemos un poquito el compositor, qué quiso decir, como por dónde va y luego empezamos a leer las distintas líneas..., también ocupo mucho la técnica de ir estudiando de atrás hacia adelante, es decir, si tengo una partitura de tres hojas veo primero la última sección”.

Aparte de lo musical, la Informante 1 también trabaja el área escénica de las presentaciones:

“Ingresos del escenario, como subir a un escenario, como estar en un escenario, también es importante la parte escénica porque muchas veces yo le señalo a los alumnos que un coro no solamente se escucha, también se ve... nos preparamos no solamente en lo físico o en lo musical sino que también tiene que tener una cosa del modo de expresarlo, el controlar los nervios muchas veces si es que me pongo nervioso y en la medida que esté mejor ensayado y esté mejor sabido todo lo que tengo que hacer, es un poco más fácil controlar la parte escénica del momento o los nervios del momento”.

En cambio, la Informante 2 expresa que se da un tiempo mínimo de ensayo de dos meses porque reconoce que, “cada coro es distinto. Como yo te decía, la mayoría de los niños que a mí me ha tocado, me ha tocado formarlos desde cero”. En el caso de no poder tomarse ese tiempo mínimo, ella emplea un repertorio de baja dificultad durante los ensayos: “Música al unísono dependiendo de la cantidad de tiempo que llevaban los niños en el grupo. Si tenía mayoría de niños que llevaban más tiempo, entonces, ya podía empezar hablar de repertorio a más de una voz”.

#### 3.2. Tipo de repertorio

En el caso de ambas informantes, la octava es el límite para el ámbito que deben abarcar los repertorios para coros de voces blancas que vayan iniciando el trabajo vocal, especialmente cuando se trabaja con el alumnado más joven en los primeros niveles de Educación Básica. En este sentido, la Informante 1 manifiesta que:

“El caso de los más pequeños, generalmente deben ser canciones con un ámbito no tan grande, porque tú todavía no tienes técnicamente una voz muy desarrollada. Entonces, por ese lado tienes que buscar un repertorio que no tenga tanto ámbito, más o menos una octava y también

no muy grave, para no tener que trabajar tanto el registro grave, si no que inmediatamente instalar un poquito la voz “de cabeza”. Por otro lado, también ojalá que las canciones tengan cierto movimiento para hacerlo más dinámico y que ellos no se cansen y se entretengan, casi como una especie de juego”.

En la misma línea, la Informante 2 menciona que trabaja música con las siguientes características:

“Con los niños chiquititos, muy chiquititos, tienen que ser canciones infantiles. Hay muchas, muchas. Se parte con unisonos, obviamente, con un ámbito de la melodía que no sea muy amplio, generalmente inferior a una octava de diferencia entre la nota más aguda y la más grave”.

Desde tercero o cuarto básico, las directoras trabajan repertorio que superan la octava. En este marco, la Informante 1 admite que:

“Se entiende que debieran tener un poquito más de experiencia, por lo tanto, hay una dificultad mayor en términos musicales. Se pueden hacer algunas disonancias, puedes trabajar más altos, notas que digamos, partituras que ya puedan tener más saltos en sus intervalos que trabajan, más matices también y más expresión”.

Mientras que la Informante 2 menciona que:

“Ya no hay prácticamente problemas con la amplitud de... la tesitura de los niños y ahí ya tú puedes empezar a distinguir entre niños que tiene las voces más graves y las voces más agudas. Entonces, puedes empezar a pensar en trabajo más allá del canon en el sentido que en el canon cantan todos lo mismo. Cuando los niños ya son más grandes y se identifican las diferencias entre voces más graves y agudas, ya puedes empezar a hablar de partituras a dos voces, a tres voces con soprano primera, soprano segunda, contralto, etcétera”.

El tipo de género musical que repitieron ambas informantes fue la música de películas. Por un lado, la Informante 1 menciona que “En el año 2004, existió una película que tuvo premio de película extranjera que fue Los Coristas. Fue una película en francés”. Ella propuso el repertorio en el coro y a lo largo de los años se fue manteniendo ese tipo de música en la agrupación a petición de los cantantes. Por otro lado, basándose en su experiencia la Informante 2 menciona que “a los niños les gustan las películas, les gusta las canciones de las películas, entonces, por ahí va la cosa”.

El montaje de repertorio es importante para los coros, ya que ambas informantes destacan el valor de la frecuencia con la que llevan a cabo los ensayos. Si bien la Informante 1 precisa que “tenemos ensayos con los coros una vez a la semana... yo quisiera que ensayáramos mucho más”; la Informante 2 tiene en cuenta otros factores. Específicamente, señala la importancia de conocer qué tan responsables son los integrantes del coro para determinar la frecuencia de los ensayos, puesto que, a mayor responsabilidad, “pueden ser más frecuentes los ensayos y más largos”. En cambio, ante una menor actitud responsable, “hay que tratar de hacer ensayos cortitos y no muy frecuentes”.



En el montaje de repertorio, la Informante 1 busca darle mayor seguridad al coro mientras va cantando de la siguiente manera:

“Si tengo una partitura de tres hojas, veo primero la última sección, porque generalmente pasa que los coros se saben muy bien los comienzos, pero se vuelven inseguros cuando las obras son un poquito más largas para llegar al final. Entonces, es mucho mejor estudiar los finales... porque lo que te va pasando es que en el momento de cantarla el coro se siente cada vez más seguro”.

En cuanto a recursos de apoyo en el montaje de repertorio, el uso de partituras es importante para las dos participantes, ya que ambas manifestaron el uso de la partitura como apoyo en los ensayos. La Informante 2 menciona lo siguiente:

“Los niños tienen muy buena memoria, mucho mejor que la de los adultos, entonces, para los que tienen memoria visual es muy buena la ayuda de la partitura. No es necesario que sepan solfear a primera vista, porque son muy pocos los coros donde la gente puede solfear a primera vista. Si es importante que aprendan a guiarse por la partitura”.

Complementado lo anterior, la Informante 1 utiliza el apoyo de recursos auditivos:

“Obviamente abordamos una partitura, la escuchamos un poco primero, y se les manda audio por voces a sus papás por WhatsApp o por mail, para que puedan repasar en la casa, aunque no todos lo hacen, pero por lo menos está ese material de apoyo”.

La Informante 2 usa el apoyo de otros recursos:

“Yo uso piano en los ensayos. Bueno, con los niños chicos, los unisonos hay que hacerlos con acompañamiento instrumental y de a poquito uno va soltando también el acompañamiento instrumental y los va dejando más trabajar a capella, que es lo más difícil del canto coral: sostener la afinación cuando cantan a capella”.

Para la selección misma del repertorio, la muestra toma en consideración los gustos musicales del estudiantado para cautivar o mantener la motivación de los estudiantes en la actividad coral. En el caso de la Informante 2, les solicita un listado de canciones para tomarlas en cuenta, pero ambas directoras filtran la música de las preferencias del estudiantado, siendo ellas quienes eligen qué cantar.

En cuanto a los criterios de selección de repertorio, la Informante 1 divide los repertorios en tres secciones de cara a un concierto: “una sección clásica, una sección folclórica y una sección popular. Claramente ellos [estudiantes] van a disfrutar más la sección popular”. Según esto, ella admite que busca repertorios en que “la melodía principal se vaya turnando en las voces, de manera que en algún momento todos hagan la melodía principal y todos acompañen”. En cambio, la Informante 2 menciona que “lo primero es obviamente conocer muy bien a los niños con los que trabajo, eso es súper importante”, además afirma que:

“Siempre parto por algo que les interesa a ellos. Por eso te digo que yo adapto el repertorio porque no saco nada con hacer canciones que a ellos no les parezcan bonitas. Si no les gustan las canciones, no van a quedarse en el coro y no van a querer aprender y pasar por el proceso.

Generalmente, les pido a ellos que den un listado de canciones que les guste y me dedico a buscar arreglos o adaptar arreglos”.

También, la Informante 2 agrega: “me he dado cuenta de que los niños, cuanto más chicos, son más proclives al contrapunto que a la armonía, cuando uno trata de hacer acordes. Para ellos es más natural el contrapunto”. Lo anterior también es uno de sus criterios de selección, ya que la Informante 2 establece, en una primera etapa, el canto unísono, así como también “cánones, quodlibet, canciones a dos, tres voces ... cantos antifonales”. Posteriormente, trabaja la armonía desde una textura homofónica, puesto que ya puede “clasificar voces agudas, voces graves, voces intermedias” y trabajar “a dos y tres voces”.

#### 4. Discusión y conclusiones

Los criterios pedagógicos que se utilizan en los coros de voces blancas para la selección del repertorio se pueden encauzar en dos dimensiones: lo cognitivo y lo emotivo. Desde la dimensión cognitiva, se establece que el repertorio seleccionado depende, por un lado, de la experiencia vocal del coro infantil para abordar el montaje de un repertorio y, por otro lado, de la dificultad técnico-musical que implica el repertorio para la agrupación. En otras palabras, desde la dimensión cognitiva, es importante que la persona que se desempeña en la dirección conozca al grupo y las capacidades musicales de cada integrante, ya que las experiencias individuales podrían variar debido a la diversidad de edades y bagaje coral que puede existir entre cada estudiante y el coro como conjunto (cf. Almeida, 2016; Cáceres et al., 2017; Martín *et al.*, 2018; Mozzoni *et al.*, 2016; Vega, 2020,). Con respecto a la dimensión emotiva, se sostiene que la selección del repertorio se basa en los gustos musicales de los coristas con el fin de estimular el interés por la actividad coral y la permanencia en la agrupación, vinculando de esta manera al estudiantado con el proceso de selección del repertorio (Verhagen *et al.*, 2016). En este punto, Almeida (2016) menciona que cuando los/as coristas participan en la selección del repertorio les motiva a permanecer en el coro y se sienten parte del grupo, de modo que las preferencias individuales se verían influenciadas por el entorno cultural (Benhamu, 2017). Cabe señalar que ambas dimensiones conviven en paralelo, tanto en el espacio del ensayo como en las presentaciones o conciertos, puesto que, según la teoría cognitivo-experiencial (Epstein, 1998), lo analítico y lo experiencial actúan en conjunto en la generación del comportamiento y el pensamiento.

Por lo expuesto, se identifican tres criterios pedagógicos (Figura 1). El primero tiene que ver con el bagaje musical y vocal del coro (Vega, 2020) porque es importante al momento de seleccionar el repertorio tener presente las diferentes experiencias musicales que podrían existir entre el estudiantado y la experiencia en común en la agrupación. El segundo se enmarca en la dificultad técnica-musical del repertorio (Carnassale, 1995), porque es fundamental para la persona que dirige un coro saber detectar las posibles dificultades o limitaciones que se pueden



presentar en un repertorio en particular, pensando en la agrupación en la que se esté trabajando. Por último, el tercer criterio pedagógico se centra en los procesos de selección del repertorio porque, mientras se observa en las informantes que la elección se basa en el gusto estudiantil según la perspectiva adulta, es preciso transitar hacia una selección participativa, en donde el estudiantado tenga derecho a opinar y a escoger repertorios (Verhagen *et al.*, 2016) para favorecer el descubrimiento y la socialización de repertorios de una manera transversal y horizontal (Martín *et al.*, 2018).



**Figura 1.** Criterios pedagógico-musicales empleados en coros de voces blancas

Se han identificado tres criterios pedagógico-musicales que se aplican para elegir repertorio en los coros infantiles. El primer criterio concierne al bagaje musical y vocal del estudiantado, puesto que se funda tanto en las experiencias personales de cada estudiante como en la experiencia colectiva dentro de la agrupación. El segundo criterio corresponde a la dificultad del repertorio, ya que cobran relevancia los elementos técnico-musicales que plantean desafíos musicales al grupo de cantantes, tanto en su individualidad como en el trabajo de ensamble. Por último, el tercer criterio se vincula a los gustos musicales del estudiantado porque favorece el interés y la permanencia del estudiantado por la actividad coral. Por todo lo dicho, se concluye que los tres criterios descritos interactúan transversalmente a la hora de seleccionar un repertorio para coro de voces blancas, ya que abarcan diferentes aspectos atinentes a un coro infantil. Esta interacción está basada en el bagaje musical del alumnado porque tal criterio, de una u otra manera, permite comprender la subjetividad que poseen los niveles de dificultad técnico-musical y los gustos musicales, dado que el bagaje hace referencia a una trayectoria musical que da cuenta de un proceso de construcción personal que afecta en lo colectivo, manifestándose a través de los gustos y de los niveles de dominio técnico.

Por todo lo dicho, surgen al menos tres implicaciones. Primero, desde una perspectiva teórica es necesario profundizar en los gustos musicales del estudiantado de Educación Básica, ya sea a nivel comunal, regional o nacional. Segundo, desde una perspectiva práctica, queda en evidencia la necesidad de formar al profesorado en la dirección coral infantil, particularmente en el ámbito de la elección de repertorio para voces blancas a través de instancias de seminarios o cursos complementarios. Por último, desde una perspectiva pedagógica se propone hacer parte al estudiantado de los procesos de construcción curricular, promoviendo prácticas constructivistas que favorezcan comportamientos de orden activo y participativo. Es decir, que el alumnado tenga capacidad de decisión y su participación no se reduzca a proponer repertorios para el trabajo coral.

## Referencias

- Almeida, M. (2016). Escolhendo o repertório coral: uma tarefa de regentes? *Revista Música Hodie*, 16(2), 25-34, <https://www.doi.org/10.5216/mh.v16i2.45212>
- Benhamu, T. (2017). *Factores influyentes en las preferencias musicales de los alumnos de Educación Primaria*. (Tesis de Licenciatura). Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/62890>
- Brito, D. (2018). Do Canto Orfeônico às práticas corais infantis: o desenvolvimento histórico do Canto Coral no Brasil. En *XXIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, Educação Musical em tempos de crise: percepções, impactos e enfrentamentos*. Santa Maria/RS- 26 a 28 de septiembre de 2018. <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/>
- Cáceres, N., Flores, M., Hernández, E. y López, R. (2019). *Propuesta de un repertorio de canciones y actividades para el correcto trabajo de las voces blancas en alumnos de primer ciclo básico*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Andrés Bello. <http://repositorio.unab.cl/xmlui/bitstream/handle/ria/>
- Carnassale, G. (1995). *O ensino de canto para crianças e adolescentes*. (Tesis de Licenciatura). Universidade Estadual de Campinas. <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP>
- Castro, L. (2018). Importancia de la experiencia metodológica en la enseñanza de los coros de voces blancas. *Revista de Investigación y Pedagogía del Arte*, 4, 1-7. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/revpos/article/view/2149>
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2011). *Segunda Encuesta Nacional de Participación y Consumo Cultural* (ENPCC). Ediciones Cultura. <https://www.cultura.gob.cl/wp>
- Epstein, S. (1998). *Constructive thinking: the key to emotional intelligence*. Praeger.



- García, P. (2019). El método comparativo constante y sus potencialidades para el estudio de políticas educativas para la escuela secundaria en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 10(15), 27-43. <https://dialnet.unirioja.es>
- Hernández, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/9815>
- Huillipan, J. y Angel-Alvarado, R. (2020). Arreglos musicales en el aula: Factores pedagógicos en la Educación Primaria. *Revista Electrónica LEEME*, 45, 53-67. <https://doi.org/10.7203/LEEME.45.16527>
- Martín, M. Velázquez, L. y Reyes, M. (2018). La utilidad del repertorio coral. Apuntes para una historia. *Revista Electrónica Luz*, 17(Especial), 45-53. <https://luz.uho.edu.cu/index.php>
- Ministerio de Educación (2013a). Anexo. Progresión de Objetivos de Aprendizaje para música de 1º a 6º básico. En *Bases Curriculares de primero a sexto básico*. MINEDUC. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/>
- Ministerio de Educación (2013b). *Programa de estudio quinto año básico*. MINEDUC. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-20710\\_programa.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-20710_programa.pdf)
- Monge, V. (2015). La codificación en el método de investigación de la Grounded Theory o Teoría Fundamentada. *Innovaciones Educativas*, 17(22), 77-84. <https://www.doi.org/10.22458/ie.v17i22.1100>
- Mozzoni, G., Santana, A., Sayago, A., Toledo, M., Martínez, P., Sagrera, M. y Rozenvit, M. (2016). Estudio sobre la extensión vocal en niños de 7 a 10 años. *Revista de Investigaciones en Técnica Vocal*, 4(1), 53-66. <https://dialnet.unirioja.es/>
- Muñoz, R. (2019). ¿A quién le importa el canto en el aula? Estudio basado en un cuestionario. *Revista Electrónica LEEME*, 44, 1-23. <https://www.doi.org/10.7203/LEEME.44.15631>
- Palacios, G. (2016). La codificación Axial, innovación metodológica. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 3(1), 497-509. <https://www.rediech.org/>
- Plaza-Galvez, L. (2016). Obstáculos presentes en Modelación Matemática. Caso Ecuaciones Diferenciales en la formación de Ingenieros. *Revista Científica*, 2(25), 176-187. <https://www.doi.org/10.14483/udistrital.jour.RC.2016.25.a>
- 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://www.redalyc.org/pdf/155/15530561008.pdf>

- Vega, P. (2020) Comprendiendo la experiencia musical en el currículum musical chileno. *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 7(14), 203-217  
<http://ixtli.org/revista/index.php/ixtli/article/view/141>
- Vera, A. (2018). Editorial. *Resonancias*, 22 (43), 9-11. <http://resonancias.uc.cl/>
- Verhagen, F., Panigada, L. y Morales, R. (2016). El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela: un modelo pedagógico de inclusión social a través de la excelencia musical. *Revista Internacional de Educación Musical*, 4, 35-46.  
<https://www.doi.org/10.12967/RIEM-2016-4-p035-046>



## **Anexo: Entrevista semi-estructurada.**

### **Datos del docente entrevistado.**

Edad:

Formación académica:

Lugares de formación:

Años que se desempeña como director/a de coros infantiles:

Años que se desempeña como director/a en el coro actual:

### **I.- Criterios pedagógicos para el trabajo del coro.**

- A. ¿Cómo selecciona al estudiantado?
- B. ¿Existe algún requisito de permanencia? ¿Cuáles son esos requisitos?
- C. ¿Cuál es la rutina de preparación de cara a un concierto?
- D. ¿Me podría compartir algunos hitos artísticos del coro?

### **II.- Tipos de repertorio.**

- A. ¿Qué criterios educativos se utilizan para seleccionar el repertorio?
  - A.1. ¿Cómo consigue el repertorio?
- B. ¿Cómo suele trabajar el montaje de repertorio?
- C. ¿Existe algún repertorio que permanezca en el tiempo? De ser así, ¿Por qué?

---

## Buen Vivir y colonialismo: hacia pedagogías decoloniales en América del Sur

### 'Buen Vivir' and colonialism: towards decolonial pedagogies in South America

---

Rolando Angel Alvarado  
[rolando\\_angel\\_alvarado@gmail.com](mailto:rolando_angel_alvarado@gmail.com)  
Instituto de Música  
Universidad Alberto Hurtado  
Santiago, Chile  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1800-2667>

doi: 10.7203/LEEME.48.21662

Recibido: 25-09-2021 Aceptado: 04-11-2021. Contacto y correspondencia: Rolando Angel Alvarado, Instituto de Música, Universidad Alberto Hurtado, C/ Almirante Barroso, 31, C.P. 8340540 Santiago de Chile, Chile.

---

#### Resumen

El Buen Vivir es una noción polisémica y contrahegemónica basada en cosmovisiones de pueblos nativos de América del Sur, entendiéndose como *Sumak Kawsay* en quechua, *Suma Qamaña* en aymara y *Küme Mog'ien* por el pueblo mapuche. El presente estudio busca comprender la educación musical en América del Sur desde el Buen Vivir con el afán de hallar pedagogías decoloniales en un territorio colonizado, utilizándose el método comparativo constante mediante procesos de categorización y codificación con el afán de plantear la plausibilidad de una teoría emergente. Los resultados revelan tres modelos colonialistas: 1) el modelo tridentino aplicado en los tiempos de conquista representa el polo opuesto al Buen Vivir; 2) el modelo conservatorio provoca la crisis espiritual que tensiona la fe y la razón y; 3) el pragmatismo es visto como un gatopardismo colonial. Desde el decolonialismo, se observa que el musicar resuena con el enfoque sociomusical, favoreciendo la participación y la construcción de la identidad sociomusical. Se concluye que pedagogías basadas en el Buen Vivir sanarían las relaciones comunitarias, interculturales, medioambientales y espirituales, tanto de la gente nativa como mestiza de América del Sur, ya que tales relaciones sociomusicales actuarían como nutrientes de la identidad personal y colectiva.

**Palabras clave:** Capital sociomusical; decrecimiento; capitaloceno; sincretismo.

#### Abstract

'Buen Vivir' is a polysemic and counter-hegemonic notion based on world views of native communities from South America, which is understood as *Sumak Kawsay* in Quechua, *Suma Qamaña* in Aymara, and *Küme Mog'ien* by Mapuches. The current study aims to understand music education in South American from 'Buen Vivir' to find decolonial pedagogies in a colonized territory, using the constant comparative method through procedures of categorization and coding in order to propose the plausibility of an emergent theory. Findings reveal three colonial models: 1) the Tridentine model implemented in conquest times represents the opposite side to 'Buen Vivir'; 2) the conservatory model provokes a spiritual crisis when faith is confronted with reason, and 3) the *praxialism*, which is seen as a colonial gatopardism (superficial change). From decolonialism, the musicking resonates with the sociomusical approach, favouring participation and construction of the sociomusical identity. We conclude that pedagogies based on 'Buen Vivir' may cure communal, intercultural, environmental, and spiritual relationships, both in natives and mestizo people from South America, as those sociomusical relationships serve as nutrients for personal and collective identity.

**Key words:** Sociomusical Capital; Degrowth; Capitalocene; Syncretism.

---



## 1. Introducción

Tomando como base el nivel de ingreso medio de habitantes y la jerarquía de riqueza nacional, Fernández *et al.* (2014) establecen que el Norte Global se compone por países desarrollados que cuentan con estabilidad política-económica, altos índices de esperanza de vida y tecnologías avanzadas; mientras que el Sur Global comprende al resto de países en vías de desarrollo que han sido colonizados, que sufren crisis sociales y que basan su modelo económico en el extractivismo. Es decir, hablar de Sur Global es referirse a la periferia del mundo, poniéndose el foco en las prácticas colonialistas y los movimientos insurgentes que buscan instalar el decolonialismo desde una perspectiva local que preserve los recursos naturales y culturales, que fomente las acciones comunitarias de igualdad de oportunidades y que conmemore con perspectiva histórica a quienes han sufrido vulneraciones biopsicosociales por causas colonialistas. En la educación musical sudamericana, las prácticas colonialistas se expresan mediante los modelos jesuita y conservatorio que se introdujeron desde Europa a través de la conquista luso-española y la replicación del Conservatorio de París, respectivamente (Shifres y Gonnet, 2015), mientras que las prácticas decoloniales se conciben desde el enfoque sociomusical (Angel-Alvarado, 2018; de Branco y Santos, 2021; Guerrero, 2007), ya que la participación activa y comunitaria es determinante para la construcción de la identidad personal y colectiva.

En este escenario, cobra valor el Buen Vivir como noción decolonial en América del Sur, pues implica interrelacionar de manera iterativa lo medioambiental con lo económico y lo ciudadano desde una perspectiva centrada en el sentido de comunidad. En concreto, los pueblos originarios de América del Sur practican el Buen Vivir desde el período prehispánico con el afán de entrelazar lo natural, lo espiritual, lo comunitario y lo holístico (Friggeri, 2021), denominándose *Sumak Kawsay* en la cultura quechua, *Suma Qamaña* en la lengua aymara y *Küime Mogñen* en la cosmovisión mapuche. Es imperioso discutir el Buen Vivir en la educación musical desde la reflexividad porque las prácticas pedagógicas deben legitimar las diferencias culturales para identificar prácticas colonialistas en contextos que aboguen por el decolonialismo (Shifres y Rosabal-Coto, 2017). Cabe señalar que el decolonialismo se entiende como un enfoque que valora, dignifica y perpetúa el conocimiento local en sus propios códigos de expresión, sin rechazar ni privar el acceso al saber colonial. Por consiguiente, la reflexividad ahonda en la estructura sistémica desde una perspectiva intercultural, abarcando “el pasado, el presente y el futuro que se anticipa” (Westerlund *et al.*, 2020, p.4).

El presente estudio propone como objetivo comprender la educación musical en América del Sur desde el Buen Vivir porque, más allá de las divisiones fronterizas que dan lugar a identidades nacionales, se observa el surgimiento de pedagogías decoloniales que se contraponen a las pedagogías colonialistas que invisibilizan o academizan los saberes locales y ancestrales. Por consiguiente, es imperioso observar si estas pedagogías emergentes se piensan desde el Buen



Vivir o, por el contrario, son prácticas colonialistas que se camuflan como acciones decoloniales, tomando como base teórica el decrecimiento.

### 1.1 Del decrecimiento al Buen Vivir: La *praxis* ancestral por sobre la teoría modernista

El decrecimiento es un concepto que busca equilibrar las economías mundiales desde una perspectiva “posfósil y globalmente justa del hiperconsumo” (Schmelzer, 2021, p.154), volviéndose así necesario que el Norte Global baje sus índices de consumo y que el Sur Global los aumente para reducir los niveles de pobreza. Así, los países del Norte se ven instados a comprometerse con un modelo de justicia ambiental que sirva para reducir la huella de carbono de manera sostenible, no solo por la deuda histórica que tienen tras explotar y usurpar los recursos naturales e intelectuales del Sur Global (Rivera, 2018), sino también porque su desarrollo tecnológico ha tenido consecuencias socioambientales que aquejan principalmente a los países del Sur Global. Por lo expuesto, el decrecimiento se plantea como una forma de activismo que desafía la hegemonía de producción y consumo desde una perspectiva redistributiva con el propósito de promover principios de sustentabilidad, bienestar y justicia social.

Sin embargo, el decrecimiento no resolvería las adversidades que plantea el Antropoceno y el Capitaloceno –entendidos como las repercusiones que tiene el modelo industrial en el clima, la sociedad y las especies no humanas mediante relaciones capitalistas basadas en estructuras de poder político-económicas– porque, según Nieto (2021), la construcción teórica del decrecimiento queda en buenas intenciones y en campañas mediáticas al observarse dificultades para reunir adeptos en los países desarrollados. En este sentido, Wright (2014) establece que la fragilidad del decrecimiento se comprende desde tres criterios utópicos interrelacionados entre sí. Primero, la deseabilidad cuestiona si el decrecimiento resuelve o no problemáticas intergeneracionales ligadas al cambio climático y la pobreza. Segundo, la viabilidad pone en duda si el decrecimiento se puede implementar o no de forma estable para que la sociedad pueda acceder a una mejor calidad de vida. Por último, la accesibilidad cuestiona si las condiciones y estructuras sociales permiten o no la implementación del decrecimiento. Por lo dicho, es plausible que la estrategia deseada no sea viable, así como también que la estrategia viable no sea necesariamente asequible por presiones sociales (Schmelzer, 2021).

Por ejemplo, los países del Sur tienen deudas que pagar a los países del Norte, pero dicho endeudamiento se traduce en hipotecas ecológicas que los países desarrollados jamás podrán saldar (Lessenich, 2019). Por lo tanto, el sentido de equilibrio entre las economías mundiales es deseable, pero no es viable porque la hegemonía económica del Norte ha convertido en zona de sacrificio a numerosos territorios del Sur Global (Merlinsky, 2021). La accesibilidad también refleja escenarios complejos y de cambio en América del Sur, pues las ciudadanía se han revelado contra las estructuras de poder. Reflejo de esto son los procesos migratorios en



Venezuela, las agitaciones sociales en Chile, Colombia y Ecuador, así como también las crisis político-económicas en Argentina, Bolivia, Brasil, Paraguay y Perú.

En contrahegemonía al decrecimiento, existe el Buen Vivir en América del Sur, el que se refiere a una noción polisémica que ha confrontado el sistema occidental de desarrollo (Unceta, 2013) desde una visión cultural-ancestral que piensa de manera armónica e interrelacionada el medioambiente, la economía y la ciudadanía comunitaria. Ciertamente, los pueblos originarios de la región tienen diferencias culturales entre sí, pero si hay algo que tienen en común es el sentido de comunidad que da cuenta del Buen Vivir (Friggeri, 2021). A diferencia del decrecimiento, el Buen Vivir es un saber local y ancestral de los pueblos originarios. Sin embargo, sus denominaciones varían según las lenguas nativas porque el indigenismo acusa de que el Buen Vivir carece de la dimensión espiritual al mezclarse con elementos modernistas (cf. Viteri, 2002).

Así, en el quechua se denomina *Sumak Kawsay* y se funda en las tradiciones ancestrales de la cosmovisión andina, de modo que se establecen vínculos con la *Pachamama*, la naturaleza, los mitos y los ritos, poniéndose el foco más en lo pleno que en lo bueno (Oviedo, 2011). En aymara, se llama *Suma Qamaña*, dando cuenta de una vida cosmocéntrica y holística que no hace distinciones entre lo vivo y lo inerte, sino que el todo es parte de un cosmos que se comprende como organismo vivo en el que con-vivimos en un sentido eco-filosófico (Estermann, 2012). Por lo tanto, el progreso y desarrollo no se entiende cuantitativamente, sino que cobra relevancia la distribución justa y la prudencia en el uso de los recursos. Un último ejemplo, el *Küme Mogñen* de la cosmovisión mapuche representa el bienestar dentro de una relación horizontal con la tierra, la naturaleza, la comunidad y la familia, desvelando un equilibrio holístico y cosmológico en la forma en que la persona se relaciona con otras, con su entorno natural y con lo sobrenatural (Bermedo, 2015). Por todo lo expuesto, es plausible aseverar que las ideas de crecimiento y desarrollo son irrelevantes en los pueblos originarios de América del Sur, ya que:

el futuro está atrás, es aquello que no miramos, ni conocemos; mientras al pasado lo tenemos al frente, lo vemos, lo conocemos, nos constituye y con él caminamos. En este camino nos acompañan los ancestros que se hacen uno con nosotros, con la comunidad y con la naturaleza. Compartimos entonces el «estar» juntos con todos estos seres; seres que tienen vida y son parte nuestra. El mundo de arriba, el mundo de abajo, el mundo de afuera y el mundo del aquí, se conectan y hacen parte de esta totalidad, dentro de una perspectiva espiral del tiempo, no lineal (Larrea, 2010, p.20).

A estas visiones indigenistas se agrega una corriente estatista del Buen Vivir ligada al pensamiento neomarxista, pues se ha institucionalizado en las constituciones de Ecuador y Bolivia. El Buen Vivir estatista no ha estado exento de polémicas porque, mientras los gobiernos lo entienden como una alternativa al neoliberalismo, los pueblos originarios lo conciben desde la plurinacionalidad y la interculturalidad (Rivera, 2018). Así, Bretón Solo de Zaldívar (2013) plantea que el Buen Vivir estatista es una mezcla de planteamientos étnicos, platónicos, aristotélicos, cristianos y humanistas que banalizan la visión indigenista porque el sentido de comunidad se reduce a políticas asistencialistas. Es decir, los gobiernos toman los principios del



decrecimiento para ajustarlos al Buen Vivir, camuflando los discursos de pobreza como discursos hacia las comunidades indígenas, manteniéndose las brechas y estereotipos hacia los pueblos originarios (Friggeri, 2021).

Todo lo anterior revela diferencias entre decrecimiento y Buen Vivir indigenista, ya que el primero se piensa desde el sistema-mundo, mientras que el segundo se aborda desde una visión local. De ahí que Schluchter (2011) conciba la comunidad como lo ancestral, la vida auténtica y duradera, así como también lo vivo, lo afectuoso y lo orgánico; y la sociedad como lo nuevo, lo pasajero, lo mecánico, lo competitivo y lo artificial. La dicotomía entre lo global y lo local deja entrever que el decrecimiento y el Buen Vivir estatista se vuelven inviables porque se piensan a nivel macrosocial, planteándose como novedades políticas que buscan marcar diferencias con otras ideologías, sin alterar el sistema de dominación que provoca segregaciones y exclusiones (Larrea, 2010). Al contrario, el Buen Vivir indigenista “no es solo una propuesta teórica, sino que constituye también una práctica social que, aunque restringida, debería servir como inspiración para transformar la realidad actual” (Unceta, 2013, p.201).

Vale agregar que existe una tercera corriente del Buen Vivir denominada postdesarrollista, pues rechaza las ideas de desarrollo y crecimiento porque se conciben como mecanismos de dominación, poniendo así la sustentabilidad como pilar para la convivencia. Sin embargo, la corriente postdesarrollista altera la visión indigenista porque permite que personas que no pertenecen a pueblos originarios puedan construir su propia forma de Buen Vivir sin tener que renunciar a su modo de vida, surgiendo así movimientos activistas (Cubillo-Guevara, 2016). Tal corriente fue adoptada en Europa por perseguir los ideales del decrecimiento, medida que fue criticada por el indigenismo y el estatismo debido a que tergiversa la cosmovisión nativa y carece de un pragmatismo político (Oviedo, 2011). La corriente postdesarrollista, como variante del decrecimiento (Cubillo-Guevara, 2016), aun cuando se presenta como deseable, su viabilidad y accesibilidad son discutibles porque la comunidad puede desarticularse al cumplirse el cometido activista o al cambiar los intereses personales de quienes la integran. La comunidad es frágil; si las personas cambiaron una vez su modo de vivir, es plausible que se retracten o busquen otra forma de vida después.

## 2. Método

Se utiliza el Método Comparativo Constante (MCC) porque los procedimientos de recolección y análisis dan cuenta de un proceso espiral que busca delimitar una teoría emergente tras saturarse teóricamente dos categorías conceptuales (Carrero et al. 2012). En concreto, los datos se recopilan mediante la revisión de literatura educativo-musical contextualizada en América del Sur, analizándose las categorías de manera comparativa e integrativa según procedimientos de codificación abierta, axial y selectiva (San Martín, 2014). Así, el MCC se implementa de manera deductiva porque las categorías se conceptualizan y amplían con el afán



de levantar una teoría sobre la educación musical en América del Sur desde la visión del Buen Vivir. Esto no implica llevar a cabo procesos de verificación ni probatorios, sino que el estudio se limita a plantear la plausibilidad de la teoría emergente (Osses *et al.*, 2006). Por lo expuesto, se establecen *a priori* dos categorías conceptuales:

- Prácticas educativo-musicales implementadas en América del Sur.
- Expresión del Buen Vivir en la educación musical de América del Sur.

En términos procedimentales, primero se conceptualiza cada categoría conceptual mediante códigos abiertos conforme la interpretación investigadora, prevaleciendo la recopilación de hechos documentados en lugar de reflexiones o presunciones para asegurar principios de objetividad durante la codificación abierta (San Martín, 2014). Una vez alcanzada la saturación teórica, se procede a la codificación axial, entrelazándose los códigos abiertos de ambas categorías conceptuales con el afán de determinar interacciones, condiciones y consecuencias respecto a las pedagogías, sean coloniales o decoloniales, y su comprensión desde el Buen Vivir. La tercera y última fase procedimental, la codificación selectiva, implica depurar la categorización mediante la selección de los códigos abiertos y axiales que permiten construir y explicar una categoría central, la que se entiende como la teoría emergente (Carrero *et al.*, 2012). En el presente estudio, la codificación selectiva debería orientarse hacia la definición de principios pedagógicos decoloniales, tomando el Buen Vivir como base epistemológica.

### 3. Resultados

#### 3.1. Educación musical en tiempos de conquista

En el siglo XVI, llegaron a América del Sur músicos y misioneros europeos, quienes utilizaron la música como medio de evangelización ante las comunidades nativas. La música y su educación fue regulada e implementada por la Iglesia, replicándose en la región las mismas instituciones y prácticas que ya estaban instaladas en Europa (cf. Pedrotti, 2009). En este marco, Barriga (2006) hace hincapié en cuatro cuestiones: 1) los repertorios utilizados eran casi los mismos empleados en Europa; 2) los maestros de capilla eran principalmente compositores europeos, pasando a segundo plano los músicos criollos; 3) si bien el canto llano era la puerta de entrada a la práctica musical, la polifonía se incluía en las prácticas eclesíásticas y; 4) la educación musical se institucionalizó en los colegios seminarios, estableciéndose criterios de acceso elitistas en el Virreinato del Nuevo Reino de Granada porque solo podían acceder quienes provinieran de matrimonios españoles legítimos. Esta educación musical formal permitió implementar métodos y tratados didácticos provenientes de Europa orientados a la lectura musical, el solfeo y la práctica instrumental, surgiendo con los años propuestas metodológicas locales (cf. Allende, 2014).

Tal institucionalización responde a los acuerdos establecidos en el Concilio de Trento, pues, dado que se le comenzó a exigir un comportamiento moral al clero, la Iglesia Católica Apostólica y Romana debió instaurar colegios seminarios para instruir y formar a novicios, misioneros y sacerdotes con la intención de marcar diferencias entre la ortodoxia y la herejía (Tánacs, 2002). Vale decir que el Concilio de Trento fue una política supranacional religiosa que buscaba frenar los movimientos protestantes dentro de Europa. Sin embargo, tuvo un impacto directo en la educación musical de América del Sur porque, además de su institucionalización en los colegios seminarios, primó la enseñanza del latín puesto que se introdujo el rito romano conforme a lo establecido en la bula papal *Quo primum tempore*. Esto no significa que las lenguas vernáculas se excluyeran, ya que la labor catequista daba lugar al sincretismo cultural (Baker, 2008), favoreciendo la hibridación entre lo europeo, lo africano y lo indígena (Bernand, 2014).

Por consiguiente, se observa una pedagogía musical institucionalizada por la Iglesia que sirve como medio evangelizador conforme a los ritos romanos, lo que comprende el canto llano, la notación musical, la incorporación de repertorio europeo y el uso del latín. En este marco, Shifres y Gonnet (2015) han denominado tal pedagogía como *modelo jesuita*, pues el arte colonizador eurocentrista se impone hegemonícamente, invisibilizando las expresiones de los grupos colonizados (Serrati, 2017). En otras palabras, el modelo jesuita implica procesos de aculturación porque el poder colonial erradica los elementos culturales del territorio conquistado para instalar los propios, incluso por la fuerza. Por ejemplo, los rituales andinos que implicaban entrar en estado de trance solían tildarse de satánicos por la Iglesia, al punto de que el doctrinero Bartolomé Álvarez solicitó, sin éxito, la intervención de la Santa Inquisición para erradicar dichas prácticas altiplánicas (Battcock, 2015). De ahí que Salinas (2000) enfatice que el Concilio de Trento utilizó la música como un recurso de adoctrinamiento político y religioso, dado que se censuraron las festividades locales por considerarse herejías, perversiones y paganismo, siendo sustituidas por celebraciones católicas. Estas fiestas y ceremonias religiosas, sin embargo, dieron pie al mestizaje cultural porque predominaba la música profana en lengua vernácula, la que se expresaba, por ejemplo, como romanesca, milonga o cueca (Bernand, 2014).

Las guerras de independencia no despojaron a América del Sur del modelo jesuita, puesto que, al menos en Chile, la educación musical se instaló en el sistema escolar en 1847 bajo el nombre de Canto Llano, en un marco curricular donde se priorizaba el aprendizaje del latín (Sepúlveda, 2017). Por último, agregar que la denominación de modelo jesuita es discutible, ya que, de la cifra total de misioneros que arribaron a América entre 1543 y 1820, el 56% eran Franciscanos y solo el 13% correspondía a la Orden Jesuita (Barriga, 2006). Por lo tanto, a nuestro entender, lo más apropiado sería sustituir la denominación de modelo jesuita por modelo tridentino, haciendo referencia a Trento.



### 3.2. Educación musical en la globalización colonial

El Conservatorio de París da sus primeros pasos en 1795, presentándose como una nueva institución educativa que se propuso formar profesionales de la música en los ámbitos de interpretación instrumental, canto, teoría musical, composición, historia musical y danza. En este marco, Rhalizani (2020) expresa que el Conservatorio de París se volvió una institución pionera dentro de Europa en un momento preciso, pues los países pasaban por períodos de recesión debido a las constantes guerras. Las familias aristócratas y las monarquías estaban reduciendo sus gastos en arte, de modo que los artistas estaban buscando sustento por su propia cuenta, ya que no había mecenas dispuestos a financiarles. La figura institucional del conservatorio se volvió relevante no solo por la oferta educativa que provee cualificación formal a un saber musical, sino también porque contribuye a la empleabilidad de los artistas mediante acuerdos salariales.

Se han abierto conservatorios alrededor del mundo a lo largo de los años y América del Sur no ha sido la excepción. Esto desvela un colonialismo globalizado desde los inicios del siglo XIX porque la armonía tonal se instaló en los conservatorios mediante el análisis Schenkeriano (Moreira, 2020), el que está actualmente bajo cuestionamientos porque se le acusa de invisibilizar a compositores que están fuera del canon euro-génico. A esto, es imperioso agregar los afanes institucionales por academizar la música de tradición oral, puesto que los conservatorios suelen transcribir el repertorio popular en partituras (Holguín y Shifres, 2014) y, más aún, surgen escuelas de música popular en la región, institucionalizándose la tradición oral bajo estructuras eurocéntricas. La introducción del sistema tonal y academista ha provocado el surgimiento de mitos colonialistas con respecto a la música andina (Salinas, 2000; Vera, 2014), pues, según Mendivil (2012), los pueblos originarios han sido representados por la academia como culturas estáticas en base a patrones idílicos del imperio incaico, pasándose por alto las cualidades sonoras de los artefactos que existían en el período prehispánico.

Así, el interés formativo de los conservatorios se centra en el alto desempeño técnico orientado hacia el virtuosismo, de modo que la notación musical ya no tiene un rol orientativo como en el canto llano, sino que apunta hacia la fidelidad interpretativa conforme el discurso compositivo (Holguín, 2017). La música se comprende entonces como una de las bellas artes, alcanzando un sentido estético que refleja la colonialidad del ser porque se marcan diferencias entre quien compone la música, quien la interpreta y quien la consume (Holguín y Shifres, 2014). En este marco, Shifres y Gonnet (2015) presentan la pedagogía denominada como modelo conservatorio, pues prevalece la instrucción individual y el sentido profesionalizante de la formación musical, tanto desde la perspectiva individual como colectiva. El modelo conservatorio, sin embargo, presenta el riesgo pedagógico de utilizar intencionalmente la violencia psicológica para instar la potenciación competencial-musical, lo que, según Fernández (2018), da lugar a frustraciones emocionales que podrían causar el abandono de la carrera musical.



Han surgido numerosos métodos didáctico-musicales durante el siglo XX que apuntan a la adquisición de competencias musicales elementales en los términos que define el modelo conservatorio, destacándose el método “Tonic Sol-Fa”, los métodos activos ligados a Dalcroze o Martenot, los métodos instrumentales como Kodály, Orff o Suzuki, así como también los métodos creativos vinculados a Paynter o Schafer (Hemsey de Gainza, 2004). Si bien los métodos expuestos fueron creados en el Norte Global, también han surgido propuestas en América del Sur, sobresaliendo a nivel internacional las prácticas orquestales infanto-juveniles como “El Sistema”.

Es preciso enfatizar que Jorge Peña Hen fue el precursor de tal formato de orquestas, prevaleciendo la justicia social porque el acceso no estaba condicionado a factores socioeconómicos. El Sistema en Venezuela dice apuntar a dicho objetivo, pero Baker (2019) asevera que tal cometido es más un mito que una realidad porque la propaganda mediática hace ver a “El Sistema” como un programa de justicia social, cuando ocurre lo contrario. Es decir, El Sistema no consigue llegar a los grupos socioeconómicamente más desfavorecidos (Baker y Frega, 2016). A esto, Quiroga-Fuentes y Angel-Alvarado (2021) expresan que en “El Sistema” predomina la meritocracia interpretativa, pues la incorporación a las orquestas regulares depende de las competencias profesionales que se exhiben. Por consiguiente, “El Sistema” es un programa orientado hacia la formación de talentos y no hacia la democratización del aprendizaje musical, enmarcándose entonces en el modelo conservatorio apegado al colonialismo no solo porque establece mecanismos de segregación y exclusión social, sino también porque en su repertorio prevalece una visión eurocentrista. Además, se perpetúan patrones de violencia, reportándose casos de acoso y abuso sexual (Baker, 2014), así como también campañas de deforestación (Lafontant, 2019).

### 3.3. Educación musical y el gatopardismo colonial

En 1995, Elliott publicó la filosofía praxial poniendo énfasis en la acción musical mediante la experiencia estética que surge en un contexto determinado, lo que implica dejar de ver la música como un objeto y comenzar a entenderla como una acción, reconociéndola “como una práctica humana diversa” (Elliott, 1995, p.43). Es decir, la visión eurocentrista se puso en tela de juicio, pues la música ya no se limita a las bellas artes, sino que es legítimo hablar de músicas dada la amplia diversidad cultural. Así, cobra relevancia desde la *praxis* el concepto *musicing* que se entiende como una contracción del hacer musical, de modo que se refiere al proceso musical o a la acción de llevar a cabo una práctica musical contextualizada, ya sea mediante la interpretación, improvisación, composición, conducción o confección de arreglos. Por consiguiente, las músicas se entienden como productos que se emiten o difunden. Esto revela la presencia de una espiral hermenéutica entre proceso-producto que da lugar a un dualismo sujeto-música, ya que el proceso implica prácticas musicales contextualizadas que forjan productos musicales que son consumidos por una audiencia. La filosofía praxial, al establecer que el



conocimiento musical se funda en la *praxis* y que el *musicing* es una “acción humana intencional” (Elliott, 1995, p.50), preserva la colonialidad del ser caracterizada por el modelo conservatorio, pues se distingue entre quien lleva a cabo la acción musical y quien la consume.

Esta mirada colonialista a la filosofía praxial no es nueva, pues se han expuesto varias críticas desde el Norte Global. Por ejemplo, Kneiter (2000) la concibe como un “enfoque de conservatorio elitista y tradicional del siglo XIX” (p.45) porque solo atiende a quienes desean y pueden dominar la práctica musical contextualizada. Westerlund (2002) considera que es insostenible porque prevalece el desarrollo de habilidades musicales individuales por sobre el sentido de comunidad de aprendizaje. Como último ejemplo, Reimer acusa que la mirada exclusiva hacia la práctica musical contextualizada “representa un conservadurismo extremo en el espectro de todas las posibles miradas filosóficas. ‘La educación musical basada en la performance’, con el pragmatismo como base no es nuestra solución –es nuestro problema... porque destruye cualquier esperanza” (1997, p.37) de proveer una educación musical que sea significativa a todo el estudiantado.

Desde América del Sur también han surgido críticas, ya que Hemsy de Gainza (2010) considera que la filosofía praxial encapsula la realidad debido a que cada persona debe “construir, como si se tratara de un rompecabezas, una práctica que podría estar *a priori* determinada, empobrecida, por el modelo.... El peligro reside en aquello valioso o esencial que podría perderse en medio o durante el transcurso de la misma” (p.42). Por lo tanto, la filosofía praxial va en desmedro de la *praxis* porque, según Lazzarin (2005), la práctica musical contextualizada podría generar estereotipos al condicionarse la realidad por patrones simbólicos, puesto que la musicalidad– como forma de conocimiento procedimental de cada individuo –es “sensible al contexto” (Elliott, 1995, p.260). En otras palabras, se puede insertar música en las situaciones didácticas, pero los contextos no pueden insertarse, sino que recrearse. Este el factor condicionante de la realidad que da lugar a sesgos y estereotipos sociales.

El concepto de gatopardismo se entiende como ‘cambiarlo todo para que nada cambie’, cobrando aquí relevancia porque Jorquera *et al.* (2020) postulan el enfoque filosófico praxial como alternativa a la educación musical latinoamericana, sirviendo como base epistemológica para redefinir los principios de los modelos jesuita y conservatorio. Tal propuesta da cuenta de la ambigüedad expresada por Hemsy de Gainza (2010) y Lazzarin (2005) porque, mientras se propone como eje transversal alejarse de la mirada universal de la música para ahondar en músicas de otras culturas, el siguiente eje da “énfasis al conocimiento y comprensión del mundo desde la educación musical” (Jorquera *et al.*, 2020, p.13). Ambos ejes ponen el foco en la práctica musical contextualizada, aunque el primero pondría aparentemente el foco en contextos micro culturales y el segundo en contextos abstractos, pues depende de la visión individual sobre el concepto ‘mundo’. Es ahí un ejemplo de la ambigüedad que condiciona la realidad, ya que, mientras un eje sugiere alejarse de la mirada universal, el que le sigue permite el acercamiento.



La propuesta de Jorquera *et al.* (2020) toma como pilares epistemológicos la filosofía praxial de Elliott y los fundamentos pragmáticos de John Dewey. Sin embargo, los autores dejan entrever un enlace con la corriente *musicking* de Christopher Small, sin hacer hincapié en las profundas diferencias que existen entre ambas corrientes y menos aún en los fundamentos de articulación teórica. Por un lado, el *musicing* se funda en el pragmatismo que vincula la práctica con la teoría en una espiral hermenéutica, de modo que, al ser la música una práctica humana diversa, cobra relevancia el contexto en donde ocurre la práctica musical. Por otro lado, el *musicking* se comprende desde el constructivismo social, lo que da lugar a un sentido colaborativo del quehacer musical dentro de un contexto sociocultural. Por consiguiente, el *musicing* da relevancia a la práctica musical contextualizada y el *musicking* al contexto donde ocurren las relaciones musicales. Tales diferencias son importantes, ya que el *musicing* se apega a las ambigüedades que plantean Hemsy de Gainza (2010) y Lazzarin (2005), mientras que el *musicking* abre la puerta a pedagogías decoloniales.

#### 3.4. Educación musical en vías de decolonialismo

Desde el constructivismo social, Small presenta el enfoque *musicking* o musicar (Small, 1999a), el que implica “formar parte... en una actividad musical, ya sea interpretando, escuchando, ensayando..., dando material para la interpretación (lo que se llama composición), o bailando” (1998, p.9). Por lo tanto, el musicar concibe la acción musical como un lugar de encuentro que permite configurar grupos sociales dentro de un ritual, estableciéndose roles de participación que dejan entrever esfuerzos colectivos que no se limitan al aprendizaje, sino que se extienden hacia la experiencia relacional (Small, 1999b). Esta visión comunitaria hace que el musicar sirva de base epistemológica para entender la complejidad de la actividad humana, pues permite ahondar en el cómo y el porqué de las acciones performativas tras considerarse las formas de existencia individual y social en donde se exploran, se afirman y se celebran las relaciones (Small, 1998). En este marco, Samper enfatiza que “no hay un acto de musicar más serio que otro” (2017, p.122), ya que las dimensiones de exploración, afirmación y celebración de relaciones pueden acontecer dentro de una orquesta, en una pareja de baile o en circunstancias íntimas de escucha musical.

En América del Sur, el musicar hace plausible adoptar el decolonialismo porque, en lugar de replicar o perpetuar patrones colonialistas, abre caminos para dignificar o reinventar las prácticas locales desde miradas comunitarias que dan cuenta de territorialidad y memoria colectiva, pudiéndose destacar cuatro ejemplos. Desde una perspectiva indigenista, de Branco y Santos (2021) reportan que elencos musicales aymaras y quechuas no solo reafirman su identidad indígena mediante la acción performativa, sino que también refuerzan su vida cosmocéntrica y holística al concebir, por un lado, el viento como un instrumento musical altiplánico que anuncia las variaciones climatológicas y, por otro lado, la música como un elemento ritual indispensable



para la agricultura. Desde una dimensión subjetiva, Ponce (2020) critica que la población mestiza tenga libertad para explorar y reinventar la música occidental euro-génica, pero que se le acuse de apropiación cultural cuando piensa y reinventa las sonoridades locales del territorio que habita, aun cuando es parte de la cotidianeidad social. Desde una dimensión política, Fuentealba (2021) recalca que el musicar es determinante durante la sublevación y protesta social porque la *performance* musical da cuenta de un ritual colectivo que conlleva emociones, ironías, territorialidad, identidad, sentido de comunidad, confrontación a la autoridad y recuperación del espacio público. Por último, desde una dimensión medioambiental, la Orquesta de Instrumentos Reciclados de Cateura y la Escuela de Música Toki en Rapa Nui dan cuenta de una cadena de valor que, a la vez, fomenta y cuestiona principios de sustentabilidad y justicia epistémica (Boscarino y Saraviac, 2021; Padgett, 2015).

El musicar abre campos de acción y desarrollo a la educación musical desde una perspectiva centrada en el decolonialismo. Sin embargo, se hace imperioso establecer lineamientos para que no se acepte cualquier tipo de educación musical. En este sentido, Samper (2017) destaca que la cultura occidental experimenta una crisis espiritual que confronta la fe y la razón, lo que insta a promover “una pedagogía de la escucha; de la verdadera escucha atenta y afectuosa: de sí, del otro, de la música, de los territorios y contextos culturales, de la diversidad de ritmos vitales, del cosmos, del espíritu” (p.148); sirviendo la música como lugar de encuentro experiencial para reconectar la dimensión cognitiva con la dimensión holística. Esta visión pedagógica atenta y afectuosa demanda incorporar el enfoque sociomusical, pues es una corriente que se ha instalado en el Sur Global, más allá de las fronteras de América del Sur.

En concreto, Angel-Alvarado (2018) plantea el enfoque sociomusical como una teoría que se funda en la visión holística de la educación musical, pues aportaría tanto al conocimiento micro como macrosocial, permitiendo profundizar en la identidad sociomusical conforme a principios de diferenciación del capital sociomusical. En este sentido, el capital sociomusical surge como un subtipo del capital sociocultural, puesto que tanto las experiencias personales y colectivas pueden analizarse desde el musicar, profundizando en “cosas que la gente sabe, pero que no necesita explicar” (Weidman, 2012, p.230). El capital sociomusical se distribuye en la sociedad, lo que implica que las experiencias individuales se entrelazan con la estructura social, dando lugar a una movilización sociomusical, pues cada persona internaliza de manera particular el capital sociomusical que le proveen grupos sociales específicos. En este sentido, Kippen (2002) establece que el capital sociomusical despierta una identidad sociomusical indisoluble a la genealogía, determinando posiciones sociales conforme a los comportamientos musicales que exhibe cada persona dentro de la comunidad. Sin embargo, Kippen también enfatiza que “no se puede confiar a cabalidad en ninguna genealogía o historia familiar como representación de hecho, pero eso no significa que todos los aspectos sean falsos” (2002, p.114).



Dicho esto, el enfoque sociomusical se plantea desde el sincretismo porque entrelaza los elementos ancestrales y modernos mediante la incorporación de elementos sonoro-musicales extranjeros, electrónicos y digitales en las prácticas musicales locales (Guerrero 2007, Skinner, 2015), incitando a procesos de “preservación, adaptación e innovación” (Hamish, 2005, p.265). Es decir, el enfoque sociomusical da cuenta de intercambios recíprocos entre las comunidades colonizadas y colonizadoras, permitiendo el surgimiento de nuevas identidades sincréticas basadas en la interculturalidad y la post-etnicidad (Casas-Mas, 2018). Esta visión sociomusical es determinante porque permite valorar, dignificar y perpetuar el conocimiento local, sin rechazar ni privar el acceso al saber colonial (Serrati, 2017), ya que la identidad se construye en un ciclo interminable desde la complejidad, comprendiendo la individualidad del ser, la comunidad, la sociedad y el mundo (Angel-Alvarado, 2018). Un ejemplo al enfoque sociomusical es la Orquesta de Instrumentos Autóctonos y Nuevas Tecnologías de la Universidad Nacional de Tres de Febrero en Argentina, pues se entrelazan las sonoridades de artefactos indígenas con las tecnologías aplicadas a la música (Iglesias, 2020). Vale agregar que toda persona posee una identidad sociomusical, pero esta es nutrida o debilitada por las experiencias de vida, volviéndose crucial la promoción de comportamientos musicales participativos dentro de ritos comunitarios para romper la colonialidad del ser representada por el modelo conservatorio.

#### 4. Discusión y conclusiones

El musicar orienta la acción musical hacia el *Sumak Kawsay*, *Suma Qamaña* o *Kiime Mogñen*, pero, no es plausible asegurar que hay un acoplamiento cabal porque las visiones indigenistas, en su justo derecho, reclamarían que el musicar carece de una cosmovisión o una dimensión espiritual (Larrea, 2010; Unceta, 2013; Viteri, 2002). Por consiguiente, la teoría emergente sugiere que la educación musical asimila la visión polisémica y armónica del Buen Vivir indigenista cuando el musicar se propone pensar, dignificar y reinventar el saber local desde los criterios que define el enfoque sociomusical (Angel-Alvarado, 2018; de Branco y Santos, 2021; Guerrero, 2007; Hamish, 2005; Skinner, 2015). La reinención del saber no abre espacios a la apropiación cultural, pues son las mismas comunidades colonizadas y colonizadoras las que incitan en reciprocidad el sincretismo que da lugar a la configuración de identidades emergentes post-colonialistas (Casas-Mas, 2018), lo que implica dejar atrás el activismo postdesarrollista para avanzar hacia modelos pedagógicos auténticos, duraderos, vivos, afectuosos, comunitarios, genealógicos y orgánicos (Boscarino y Saraviac, 2021; Kippen, 2002; Schluchter, 2011; Weidman, 2012). Por ende, la población mestiza debería poder acoger libremente el capital sociomusical sincrético (Ponce, 2020) porque son el ejemplo vivo y orgánico de la interculturalidad y la post-etnicidad.

En el polo opuesto, está el modelo tridentino, pues representa un atentado cultural al intentar cambiar, incluso por la fuerza (Battcock, 2015), los comportamientos y ritos



cosmocéntricos, holísticos y comunitarios de los pueblos originarios mediante el adoctrinamiento político-religioso (Serrati, 2017; Tánacs, 2002). El modelo conservatorio tiende a verse como un ajuste del modelo tridentino y, aun cuando también representa una oposición al Buen Vivir, tal apreciación no es del todo cierta porque, si bien el modelo conservatorio invisibiliza, academiza y construye mitos sobre los saberes musicales de América del Sur (Holguín y Shifres, 2014; Mendivil, 2012; Salinas 2000; Vera, 2014), la instalación del Conservatorio de Paris es el hito que pone en confrontación la fe y la razón, pues la educación musical ya no se centra en la evangelización, sino que pone el foco en la formación de profesionales de la música (Holguín, 2017; Rhalizani, 2020).

Esta crisis espiritual provoca que el modelo conservatorio no solo se aplique en espacios educativos no profesionalizantes mediante métodos didáctico-musicales (Hemsey de Gainza, 2004), sino también que se camufle como propuesta contrahegemónica mediante la filosofía *praxial* (Kneiter, 2000; Reimer, 1997; Westerlund, 2002), pues se apegaría al Buen Vivir postdesarrollista o al decrecimiento porque el sentido de comunidad es frágil (Cubillo-Guevara, 2016; Hemsey de Gainza, 2010; Lazzarin, 2005; Oviedo, 2011). De ahí que se haya instalado el colonialismo en las repúblicas de América del Sur, expresándose musicalmente mediante el currículo escolar (Sepúlveda, 2017) y las orquestas infanto-juveniles que marcan diferencias entre intérpretes y oyentes (Baker, 2014), mientras se devastan bosques bajo la excusa centrada en la construcción de instrumentos (Lafontant, 2019). Por lo dicho, es difícil erradicar la cultura colonialista de América del Sur.

Podríamos decir, sin dramatismos, que la situación de colonialismo interno e internalizado con respecto al mundo indio es tan profunda..., que nos hemos convertido en artífices de nuestra propia colonización. Inconscientemente, hemos contribuido a que prosperasen los elementos fetichistas y ornamentales de la identificación con el mundo indio, y con ello hemos ayudado a transformar sus organizaciones y liderazgos en una especie de emblema compensatorio que impide a la sociedad pensar qué cosa realmente es la descolonización (Rivera, 2018, p.98).

Shifres y Rosabal-Coto (2017) expresan que la colonialidad implica estructuras de poder cimentadas bajo un modelo eurocéntrico, donde se imponen “modos de conocer, ser y estar en el universo, desvalorizando otros cuerpos, lenguas, culturas, religiones, economías, formas de organización social y subjetividades” (p.86). Sin embargo, es imperioso que nuestras relaciones sociomusicales en América del Sur se sometan a un proceso de sanación que será difícil, ya que deberemos mirarnos, perdonarnos, aceptarnos y transformarnos una vez que hayamos pensado, destruido, reconstruido, aceptado y amado nuestra posición sociomusical sincrética, tanto a nivel personal como comunitaria. Desde ahí deben surgir pedagogías

en donde el cuidado de sí y del otro sean el sustrato dentro del cual germina vigorosa la planta única de cada voz individual: ‘Yo soy si tú eres’, dice el Sumak Kawsay o buen vivir de los pueblos americanos ancestrales subrayando el valor comunitario que tanto se ha perdido en Occidente (Samper, 2017, p.147).

En conclusión, el Buen Vivir indigenista cobra sentido desde el musicar y el enfoque sociomusical, pues el primero da lugar a los comportamientos participativo-musicales y el segundo da cuenta de que las personas deben nutrirse de experiencias musicales para construir una identidad sociomusical. Esta nutrición no implica que la música sea el nutriente, sino que son las relaciones sociomusicales las que nutren la identidad, determinando una posición social que puede ser reflejo de la genealogía o la historia familiar o comunitaria, aunque no necesariamente las personas están sujetas o predeterminadas a repetir el patrón. Yo, de hecho, me reconozco como la única persona de mi núcleo familiar que ha adoptado la música como modo de vida, desde una mirada que nace del presente hacia el pasado en dos generaciones. Por lo dicho, es imperioso actuar pedagógicamente desde visiones que articulen el musicar con el enfoque sociomusical, pero aquello no basta, pues debemos ser capaces de someternos, ya sea desde nuestra posición nativa o mestiza, a rituales de sanación para descubrir y conocer nuestro ser y estar en la pedagogía, en la comunidad, en el colonialismo, en la interculturalidad, en la naturaleza y en lo espiritual.

Para avanzar hacia las pedagogías decoloniales vivas, auténticas y duraderas, debemos primero abrazar nuestro pasado y el presente que vivimos; desde ahí caminar, conmemorando y celebrando a quienes nos precedieron para que nos acompañen en el sendero incierto y desconocido que depara el futuro. En consecuencia, las pedagogías decoloniales surgirán de las (re)construcciones personales y, por ende, la sanación comienza en la intimidad del ser. Ahora no sabemos si surgirán muchas pedagogías decoloniales o todo se reducirá a un único modelo, pues el futuro no lo vemos. No obstante, las problemáticas medioambientales ligadas al Antropoceno y al Capitaloceno nos indican que ya es tiempo de iniciar la descolonización, lo que no debería reducirse a las relaciones humanas y culturales, pues es también imperioso reflexionar respecto al impacto que tiene nuestro quehacer sociomusical en la naturaleza y en las especies no humanas.

## Referencias

- Allende, G. (2014). *La enseñanza de la música en la colonia: un diálogo entre el mulato Joseph Onofre Antonio de la Cadena y Herrera y los tratados heredados*. (Tesis de Magíster). Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/>
- Angel-Alvarado, R. (2018). La crisis de la educación musical como consecuencia de la decadencia de la institución educativa. *Revista Educación*, 42(2), 1-15. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.29055>
- Baker, G. (2008). *Imposing Harmony: Music and Society in Colonial Cuzco*. Duke University Press.
- Baker, G. (2014). *El Sistema: Orchestrating Venezuela's Youth*. Oxford University Press.



- Baker, G. y Frega, A.L. (2016). Los reportes del BID sobre El Sistema: Nuevas perspectivas sobre la historia y la historiografía del Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela. *Epistemus*, 4(2), 54-83. <https://doi.org/10.21932/epistemus.4.2751.2>
- Baker, G. (2019). El Sistema, "The Venezuelan Musical Miracle": The Construction of a Global Myth. *Latin American Music Review*, 39(2), 160-193. <https://doi.org/10.7560/LAMR39202>
- Barriga, M. (2006). La educación musical durante la Colonia en los virreinos de Nueva Granada, Nueva España y Río de la Plata. *El Artista*, 3, 6-23. <https://www.redalyc.org/pdf/874/87400302.pdf>
- Battcock, C. (2015). Para el fin que el demonio pretende: El baile y el temblor, un mal a erradicar en los Andes. *Perspectivas Latinoamericanas*, 5, 56-68. <https://docplayer.es/45549811>
- Bernedo, S. (2015). Dimensiones y significados que adquiere el proceso salud/enfermedad/atención en usuarios Mapuche-Williche con diabetes mellitus e hipertensión arterial. *Revista Chilena de Salud Pública*, 19(1), 47-52. <https://doi.org/10.5354/0719-5281.2015.36339>
- Bernard, C. (2014). Identificaciones: músicas mestizas, músicas populares y contracultura en América (siglos XVI-XIX). *Historia Crítica*, 54, 21-48. <https://revistas.uniandes.edu.co>
- Boscarino, E. y Saraviac, A. (2021). Cadena de valor de la Orquesta de Instrumentos Reciclados de Cateura. *Revista Científica de la UCSA*, 8(1), 57-67. <https://web.archive.org/web/20210427125504id/>
- Bretón Solo de Zaldívar, V. (2013). Etnicidad, desarrollo y 'Buen Vivir': Reflexiones críticas en perspectiva histórica. *European Review of Latin American and Caribbean Studies*, 95, 71-95. <http://doi.org/10.18352/erlacs.9231>
- Carrero, V., Soriano, R. y Trinidad, A. (2012). *Teoría fundamentada Grounded theory: El desarrollo de la teoría desde la generalización conceptual*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Casas-Mas, A. (2018). Developing an approach to the Flamenco learning-teaching culture: An innovate (traditional) learning. In B-W. Leung (Ed.), *Traditional musics in the modern world: Transmission, evolution, and challenges* (pp.25-40). Springer.
- Cubillo-Guevara, A. (2016). Genealogía inmediata de los discursos del buen vivir en Ecuador (1992-2016). *América Latina Hoy*, 74, 125-44. <https://doi.org/10.14201/alh201674125144>

- De Branco, C. y Santos, M. (2021). Musicking Aymara and Quechua Immigrants Translocalities in Sao Paulo. *Sao Paulo*, 6(1), 1-27. <https://doi.org/10.11606/issn.2525-3123.gis.2021.174364>
- Elliott, D. J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. Oxford University Press.
- Estermann, J. (2012). Crisis civilizatoria y Vivir Bien. Una crítica filosófica del modelo capitalista desde el allin kawsay/suma qamaña andino. *Polis*, 33, 1-22. <https://journals.openedition.org/polis/8476>
- Fernández, B. (2018). Violencia psicológica en la educación musical actual en los conservatorios de música. *Revista Internacional de Educación Musical*, 6, 13-24. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2018-6-p013-024>
- Fernández, V., Lauxmann, C. y Trevignani, M. (2014). Emergencia del Sur Global: Perspectivas para el desarrollo de la periferia latinoamericana. *Economía e Sociedade*, 3(52), 611-643. <https://doi.org/10.1590/S0104-06182014000300003>
- Friggeri, F. (2021). Mariátegui: socialismo y Buen Vivir. *Latinoamérica: Revista de Estudios Latinoamericanos*, 72, 81-106. <https://doi.org/10.22201/cialc.24486914e.2021.72.57245>
- Fuentealba, A. (2021). “Me sentí como si fuera invencible, como si fuéramos invencibles”. Música y acción colectiva en las movilizaciones chilenas de octubre de 2019. *Contrapulso. Revista Latinoamericana de Estudios en Música Popular*, 3(1), 66-82. <https://doi.org/10.53689/cp.v3i1.89>
- Guerrero, B. (2007). Identidad sociomusical de los jóvenes aymaras: La música sound. *Última Década*, 15(27), 11-25. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362007000200002>
- Harnish, D. (2005). Defining ethnicity, (re)constructing culture: Processes of musical adaptation and innovation among the Balinese of Lombok. *Journal of Musicological Research*, 24(3-4), 265-286. <https://doi.org/10.1080/01411890500234013>
- Hemsey de Gainza, V. (2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista Musical Chilena*, 58(201), 74-81. <https://revistamusicalchilena.uchile.cl>
- Hemsey de Gainza, V. (2010). Temas y problemáticas de la educación musical en la actualidad. *Aula*, 16, 33-48. <https://doi.org/10.14201/7430>
- Holguín, P. (2017). La música desde el Punto Cero: La colonialidad de la teoría y el análisis musical en la universidad. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 149-156. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p149-156>



- Holguín, P. y Shifres, F. (2015). Escuchar música al sur del Río Bravo: Desarrollo y formación del oído musical desde una perspectiva latinoamericana. *Calle 14*, 10(15), 40-53. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.c14.2015.1.a04>
- Iglesias, A. (2020). Descolonizando la música: La creación de la primera Licenciatura en Música autóctona, clásica y popular de América. *Tsantsa*, 10, 29-45. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/tsantsa/article/view/3544>
- Jorquera, R., Valverde, X. y Godall, P. (2020). Propuesta de principios alternativos para la educación musical en un contexto latinoamericano. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 1-16. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.16932>
- Kippen, J. (2002). Wajid Revisited: A Reassessment of Robert Gottlieb's "Tabla" Study, and a New Transcription of the Solo of Wajid Hussain Khan of Lucknow. *Asian Music*, 33(2), 111-166. <https://www.jstor.org/stable/834347>
- Kneiter, G. (2000). Elliott's "new" conservatory approach: A review essay. *Philosophy of Music Education Review*, 8(1), 40-45. <https://www.jstor.org/stable/40327151>
- Lafontant, A. (2019). Develando el Lado Oscuro de las Maderas Tonales: Un Estudio de Caso sobre la Demanda de Instrumentos Musicales para El Sistema de Orquestas Venezolano. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 18(3), 226-58. <https://doi.org/10.22176/act18.3.226>
- Larrea, A. (2010). La disputa de sentidos por el buen vivir como proceso contrahegemónico. En Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (Ed.), *Los nuevos retos de América Latina. Socialismo y sumak kawsay* (pp.15-28). SENPLADES.
- Lazzarin, L. (2005). Por uma Crítica à Nova Filosofia da Educação Musical. *Educação & Realidade*, 30(1), 103-124. <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/23018>
- Lessenich, S. (2019). *La sociedad de la externalización*. Herder.
- Mendivil, J. (2012). Wondrous Stories: El descubrimiento de la pentafonía andina y la invención de la música incaica. *Resonancias*, 16(31), 61-77. <http://resonancias.uc.cl/images/>
- Merlinsky, G. (2021). *Toda ecología es política*. Siglo XXI.
- Moreira, R. (2020). *A estrutura orgânica da música na teoria Schenkeriana*. (Tesis Doctoral). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/13104/tese.pdf?sequence=1>

- Nieto, M. (2021). El decrecimiento no es ninguna solución. *Disjuntiva*, 2(1), 7-18. <https://doi.org/10.14198/DISJUNTIVA2021.2.1.1>
- Osses, S., Sánchez, S. y Ibáñez, F. (2006). Investigación cualitativa en educación: Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, 32(1), 119-133. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052006000100007>
- Oviedo, A. (2011). *Qué es el Sumakawsay*. Sumak.
- Padgett, A. (2015). What's New on Rapa Nui. *Rapa Nui Journal*, 29(1), 73-77. <https://doi.org/10.1353/rnj.2016.0011>
- Pedrotti, C. (2009). Música y cofradías: Una institución española trasplantada a América. *Revista de Musicología*, 32(1), 167-175. <https://doi.org/10.2307/20797971>
- Ponce, I. (2020). Música mestiza: una topografía de historias particulares de escucha. *Post(s)*, 6(1), 110-129. [https://doi.org/10.18272/post\(s\).v6i1.1944](https://doi.org/10.18272/post(s).v6i1.1944)
- Quiroga-Fuentes, I. y Angel-Alvarado, R. (2021). 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>
- Reimer, B. (1997). Music education in the twenty-first century: Outgrowing its historically limited purposes, music education needs to be poised for an expanded mission in the twenty-first century. *Music Educators Journal*, 84(3), 33-38. <https://doi.org/10.2307/3399054>
- Rhalizani, J. (2020). La música en el siglo XIX: Su relación con los fenómenos. *Historia Digital*, XX(35), 103-168. <http://manglar.uninorte.edu.co/calamari/>
- Rivera, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón.
- Salinas, M. (2000). ¡Toquen flautas y tambores!: Una historia social de la música desde las culturas populares en Chile, siglos XVI-XX. *Revista Musical Chilena*, 54(193), 45-82. <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/12678/12965>
- Samper, A. (2017). La pedagogía del musicar como ritual social: Celebrar, sanar, trascender. *El Artista*, 14, 113-150. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/874/>
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: Recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php>



- Schluchter, W. (2011). Ferdinand Tönnies: comunidad y sociedad. *Signos Filosóficos*, 13(26), 43-62. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php>
- Schmelzer, M. (2021). De Maldesarrollo a Decrecimiento: Una visión posfósil y globalmente justa para las sociedades del Norte global. *Gestión y Ambiente*, 24(sup11), 153-174. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/gestion/article/view/91882/80064>
- Sepúlveda, A. T. (2017). Chile. En R. Torres-Santos (Ed.), *Music Education in the Caribbean and Latin America: A comprehensive guide* (pp.185-202). Rowman & Littlefield.
- Serrati, P. (2017). Cuestionar la colonialidad en la educación musical. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 93-101. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p093-101>
- Shifres, F. y Gonnet, D. (2015). Problematizando la herencia colonial en la educación musical. *Epistemus*, 3(2), 51-67. <https://doi.org/10.21932/epistemus.3.2971.2>
- Shifres, F. y Rosabal-Coto, G. (2017). Hacia una educación musical decolonial en y desde Latinoamérica. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 85-91. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p085-091>
- Skinner, R.T. (2015). *Bamako sounds: The afropolitan ethics of Malian music*. University of Minnesota Press.
- Small, C. (1998). *Musicking: The meaning of performing and listening*. University Press of New England.
- Small, C. (1999a). El musicar: un ritual en el espacio social. *Revista Transcultural de Música*, 4, 1-16. <https://www.sibetrans.com/trans/articulo/252/>
- Small, C. (1999b). Musicking — the meanings of performing and listening. A lecture. *Music Education Research*, 1(1), 9-22. <https://doi.org/10.1080/1461380990010102>
- Tánacs, E. (2002). El Concilio de Trento y las iglesias de la América Española: La problemática de su falta de representación. *Fronteras de la historia: Revista de Historia Colonial Latinoamericana*, 7, 117-140. <https://doi.org/10.22380/20274688.685>
- Unceta, K. (2013). Decrecimiento y Buen Vivir ¿paradigmas convergente?: Debates sobre el postdesarrollo en Europa y América Latina. *Revista de Economía Mundial*, 35, 197-216. <http://uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/REM/article/view/4748>
- Vera, A. (2014). Music, Eurocentrism and Identity: The Myth of the Discovery of America in Chilean Music History. *Advances in Historical Studies*, 3(5), 298-312. <https://doi.org/10.4236/ahs.2014.35024>

- Viteri, C. (2002). Visión indígena del desarrollo en la Amazonía. *Polis*, 3, 1-6.  
<https://journals.openedition.org/polis/7678>
- Weidman, A. (2012). The Ethnographer as Apprentice: Embodying Sociomusical Knowledge in South India. *Anthropology and Humanism*, 37(2), 214-235.  
<https://doi.org/10.1111/j.1548-1409.2012.01131.x>
- Westerlund, H. (2002). *Bridging experience, action, and culture in music education*. Sibelius Academy.
- Westerlund, H., Karlsen, S. y Partii, H. (2020). Introduction. En H. Westerlund, S. Karlsen y H. Partii (Eds.), *Visions for intercultural music teacher education* (pp.1-12). Springer Open.
- Wright, E.O. (2014). *Construyendo utopías reales*. Akal.



## Criterios pedagógicos empleados por directores en coros aficionados de adultos

### Teaching criteria used by conductors in amateur choirs for adults

Daniela Guerra Valenzuela  
[dguerraval@gmail.com](mailto:dguerraval@gmail.com)  
Instituto de Música  
Universidad Alberto Hurtado  
Santiago de Chile, Chile  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2917-850X>

doi: 10.7203/LEEME.48.21236

Recibido: 27-06-2021 Aceptado: 25-10-2021. Contacto y correspondencia: Daniela Nicole Guerra Valenzuela, Instituto de Música, Universidad Alberto Hurtado, C/ Almirante Barroso, 31, C.P. 8340540 Santiago de Chile. Chile.

#### Resumen

El objetivo del presente estudio es explorar los criterios pedagógicos que emplean los directores y directoras en el marco de los coros aficionados de adultos, puesto que las figuras directivas de los coros aficionados actúan como docentes en este tipo de agrupaciones. El diseño de la investigación es cualitativo, no experimental y transeccional, utilizando el método comparativo constante de orden inductivo. La muestra de tipo deliberada está compuesta por dos directoras corales de vasta trayectoria laboral en coros aficionados de adultos de la región anonimizada de Chile. Los resultados revelan un tránsito desde el tradicionalismo hacia el constructivismo en, al menos, tres criterios pedagógicos implementados en el trabajo con coros aficionados de adultos: selección de integrantes, trabajo didáctico en ensayos y proyección de las agrupaciones. En conclusión, las prácticas tradicionalistas se orientan hacia aspectos musicales y el control de recursos, mientras que las prácticas constructivistas también consideran las cuestiones actitudinales. Algunas implicaciones se comparten.

**Palabras clave:** Educación musical; coros; responsabilidad de liderazgo; experiencia pedagógica.

#### Abstract

The current study aims to explore teaching criteria used by conductors in amateur choirs for adults, as conductors behave as music teachers in these types of musical groups. The research method holds a qualitative, nonexperimental, and cross-sectional design, using the constant comparative method inductively. The purposive sample comprises two women conductors who have vast working experience in amateur choirs for adults from the anonymized region of Chile. Results reveal a transition from traditionalism to constructivism in at least three teaching criteria implemented in the conducting work within amateur choirs for adults: singer selection, teaching work in rehearsals, and choral groups' expectations. In conclusion, traditionalism is oriented towards musical aspects and resources management, whereas constructivism also considers attitudinal issues. Some implications are provided.

**Key words:** Music Education; Choirs; Leadership Responsibility; Teaching Experience.

## 1. Introducción

Este estudio propone explorar los criterios pedagógicos que emplean los directores y directoras en el marco de los coros aficionados de adultos, puesto que las funciones de quien dirige no se limitan a la interpretación y la quironomía (Val, 2015), sino que también dan cuenta de una labor pedagógica (Villagar, 2016). Por ende, la presente investigación se centra solo en las visiones docentes, ya que se busca documentar narrativas pedagógicas en torno a coros aficionados de adultos, sin establecerse generalizaciones.

Se entiende como coro aficionado de adultos una agrupación conformada por personas que no cuentan con estudios musicales formales, pero aun así se reúnen en el canto coral por amor y en la búsqueda de placer (Smith y Sataloff, 2013). Por tanto, la dirección del coro debe poseer conocimientos pedagógicos para poder guiar al elenco tanto en el crecimiento musical como social. Es ahí donde cobran valor los criterios pedagógicos porque, según Corbalán (2020), dan cuenta de la representación mental que la dirección construye con respecto al trabajo y las proyecciones de la agrupación, lo que se expresa mediante la didáctica porque la dirección coral internaliza un perfil pedagógico (Corbalán *et al.*, 2018).

Para alcanzar el objetivo de este estudio se realizaron entrevistas semiestructuradas a dos directoras que trabajan con agrupaciones corales aficionadas de adultos, analizándose los discursos mediante el método comparativo constante de orden inductivo. En este sentido, la teoría emergente se construye en base a las narrativas que aporta la muestra participante. En concreto, el análisis de datos cumplió procesos de categorización y codificación que permitieron construir una teoría emergente centrada en los criterios pedagógicos que se ocupan para llevar a cabo la dirección coral en agrupaciones conformadas por adultos aficionados al canto. En este punto, es procedente señalar que el presente estudio busca responder la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué criterios pedagógicos emplean directores en el marco de los coros aficionados de adultos?

### 1.1 Prácticas pedagógicas en coros aficionados

Según Smith y Sataloff (2013), un coro aficionado es aquella agrupación coral en la que sus integrantes son mayoritariamente músicos no entrenados, esto es, sin estudios musicales formales, que se reúnen en el canto coral por predilección y en la búsqueda de placer. Por consiguiente, se hace necesario formar vocal y musicalmente a cada integrante del coro, lo que implica que la figura directiva establezca criterios pedagógicos apropiados a los objetivos y propósitos de la agrupación tanto a nivel musical como social (Corbalán, 2020; Bonshor, 2016). En este sentido, los criterios pedagógicos podrían determinarse como la vinculación entre lo que se pretende enseñar y aprender con el contexto pedagógico en que se sitúa el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta las características personales de cada agente



involucrado y sus realidades (Alzate-Ortiz y Castañeda-Patiño, 2020). Dicha vinculación se entendería entonces como una espiral hermenéutica (Ángel-Alvarado *et al.*, 2018), ya que interactúa el conocimiento teórico, moral y previo con el conocimiento experiencial que se adquiere durante la práctica. En vista de lo anterior, cabe señalar que el ensayo de coros aficionados puede considerarse un espacio de enseñanza-aprendizaje, ya que la función de la figura directiva no implica exclusivamente aspectos interpretativos o gestuales (Val, 2015), sino que también existe una función pedagógica (Villagar, 2016), siendo preciso considerar que existen tres perfiles pedagógicos en la dirección coral (Corbalán *et al.*, 2018).

El primer perfil es de carácter tradicionalista porque sigue una concepción directa del aprendizaje. De esta forma, la persona a cargo de la dirección se enfoca principalmente en los resultados (Cossío y Hernández, 2016), es decir, se espera que cada corista reproduzca de manera idéntica los ejercicios u obras corales modeladas por quien dirige, sin tener en cuenta si existe un proceso de aprendizaje de por medio para lograr el producto final.

El segundo perfil, centrado en la lectura se enfoca principalmente en la partitura (López-Íñiguez y Pozo, 2014b), por lo que depende directamente del nivel de dominio en lectura musical que tiene cada cantante de la agrupación. Así, al igual que en el perfil tradicionalista, se espera una reproducción idéntica de la música, pero se tiene en cuenta que existe un proceso previo para obtener dicho resultado (Corbalán, 2020).

Por último, el tercer perfil, centrado en el aprendizaje y la representación pone el foco en el constructivismo (López-Íñiguez y Pozo, 2014a), pues procura que cada corista sea agente activo de su proceso de aprendizaje e interpretación musical a través de la interacción social y de la conexión del nuevo conocimiento con las experiencias previas de quienes integran el coro (Elorriaga, 2011). Además, la figura directiva que orienta sus prácticas hacia el constructivismo se concibe como guía del aprendizaje de cada corista, entregando herramientas y formas de representación musical además de la audición y los movimientos corporales (Ángel-Alvarado *et al.*, 2020). Dicho todo esto, cabe destacar que estos perfiles no son rígidos o estáticos, por lo que la forma de llevar a cabo un ensayo de coro podría incluir estrategias convergentes con más de un perfil pedagógico.

## 2. Método

Este estudio tiene como finalidad explorar los criterios pedagógicos que emplean directores en el marco de los coros aficionados de adultos. Así, esta investigación sigue un enfoque cualitativo, en el que “las subjetividades del investigador y de aquéllos a los que se estudia son parte del proceso de investigación” (Flick, 2012, p.20). El diseño es no experimental y transeccional, pues no se pretende intervenir la realidad estudiada, sino que la recogida de datos

se efectúa mediante la información otorgada por el grupo de agentes que integran dicha realidad; al tiempo que los datos son recabados una única vez.

Asimismo, esta investigación se sustenta en la teoría fundamentada, pues se da lugar a la recolección, codificación y análisis de los datos de manera simultánea, organizados según los criterios preestablecidos en la técnica de recolección de datos (Bonilla-García y López-Suárez, 2016). Por lo anterior, esta investigación se guía por el método comparativo constante de orden inductivo. En este sentido, las situaciones o escenarios pedagógicos en coros aficionados de adultos, a nuestro entender, han sido escasamente estudiadas en la última década, por lo que se hace necesario realizar un acercamiento a dicho contexto a través de la observación, en este caso, indirecta (Hyde, 2000). Es decir, la propuesta de criterios pedagógicos resultante de este estudio se formulará en base a los datos recogidos mediante el instrumento de recolección aplicado a la muestra. Sin embargo, los hallazgos no apuntan hacia la construcción de generalizaciones aplicables en diversos contextos, sino más bien, hacia la formulación de una teoría plausible relacionada con los criterios pedagógicos empleados en coros aficionados de adultos. Por último, en caso de haber congruencia entre los datos y el marco teórico de esta investigación, la fiabilidad de la teoría emergente quedaría sustentada por la consistencia interna entre los hallazgos y los perfiles pedagógicos definidos por Corbalán *et al.* (2018).

## 2.1. Contexto

Actualmente, en Chile se encuentran funcionando agrupaciones corales, generando actividad constante a lo largo de todo el país. Sin embargo, no existe literatura reciente respecto de la actividad coral que se ha venido desarrollando en los últimos años, ya que, a nuestro entender, las últimas publicaciones referentes a este tópico datan de principios de siglo (por ejemplo: Alarcón, 2001; Aránguiz, 2000; Minoletti, 2000).

Desde 1984, en la Región Metropolitana existe un programa del Teatro Municipal de Santiago llamado “Crecer Cantando”. Este proyecto, a lo largo de los años, se ha dedicado a fomentar la actividad coral en escuelas de todo el país mediante concursos anuales y monitoreo constante a directores/as que se inscriben en el programa. En base a esto, se ha incentivado en mayor o menor medida, la formación constante de docentes y directores/as que trabajen con agrupaciones corales escolares (Alarcón, 2001).

Sin embargo, a nuestro saber, no existe aún algún programa, proyecto, estudio o literatura que muestre algún tipo de información acerca del funcionamiento de un coro de adultos, más aún de coro de aficionados. Las instancias de formación continua existentes actualmente para coristas o cantantes de coro están implícitamente dirigidas a músicos previamente entrenados que poseen conocimientos básicos y elementales de teoría musical. Así, hoy en día, una de las pocas formas de conocer agrupaciones corales aficionadas de adultos es mediante la asistencia a conciertos (en



su mayoría gratuitos), festivales o encuentros que se realizan en distintas ciudades del país. Aun así, en estas instancias, la información a la que se accede se limita a la escucha del repertorio interpretado por los coros, así como a la interacción social entre diversas agrupaciones.

## 2.2. Muestra

El tipo de muestra fue no probabilística y deliberada, pues al ser este un estudio exploratorio, las dos informantes han debido cumplir un perfil centrado en la vasta experiencia en el ejercicio de dirección en el contexto que abarca la investigación, lo que implica contar con formación en dirección coral y con, al menos, 10 años de experiencia en la dirección de agrupaciones corales de adultos en Santiago de Chile. Cabe destacar que el número de informantes es irrelevante, pues, según Angel-Alvarado *et al.* (2019), la validez interna se sostiene mediante el proceso de contraste entre los hallazgos de investigación y el estado del arte, de modo que el foco no se pone en las generalizaciones, sino en la plausibilidad (Angel-Alvarado *et al.*, 2018).

El perfil de las dos participantes se basa en el desempeño y formación como directoras de coros, contando con más de 10 años de experiencia en el trabajo didáctico con coros aficionados de adultos en Santiago de Chile. Sin embargo, cabe destacar que existen diferencias entre ambas participantes. Específicamente, la Directora 1 (D1, de ahora en adelante) es profesora de música y ha realizado diversos cursos académicos de repertorio y dirección coral, en favor de su formación y desarrollo en la disciplina; contando con estudios de canto de manera particular con diversos maestros renombrados. En cambio, la Directora 2 (D2, de ahora en adelante) es Licenciada en Música, con un postítulo en Dirección Coral y ha cursado hasta el segundo año del Ciclo Superior de estudios formales de Canto Lírico.

Es preciso señalar diferencias entre las agrupaciones que lidera cada una de las directoras. Por un lado, el coro de la D1 lo integran entre 20 a 25 coristas, en su mayoría trabajadores de entre 30 y 45 años. Es una agrupación que no varía demasiado en el tiempo, pues la convocatoria y respectivas audiciones se realizan de manera esporádica y específica porque es la directora o el grupo de integrantes quienes invitan directa y específicamente a una persona para unirse a la agrupación. Además, este coro no se encuentra vinculado administrativamente a ninguna institución en particular. Por otro lado, el coro de la D2 lo integran entre 30 a 50 coristas, quienes integran una comunidad universitaria, de modo que participan estudiantes universitarios, egresados y académicos. El rango etario fluctúa entre los 17 y 45 años. Esta agrupación, al estar vinculada administrativamente a una facultad universitaria, realiza las audiciones de manera pública y periódica una vez por semestre.

### 2.3. Instrumento

Una entrevista semiestructurada centrada en los criterios pedagógicos que se implementan en coros aficionados de adultos fue validada a través de devoluciones realizadas por un panel de expertos compuesto por una profesora de música, una directora coral y una socióloga. Así, la técnica de recolección de datos logró perfeccionarse en base a las retroalimentaciones recibidas por distintas disciplinas relacionadas al estudio, utilizándose la siguiente entrevista semiestructurada para recoger datos:

- I. Selección de integrantes y propósitos sociales de la agrupación:
  1. ¿Cuál es el propósito de la agrupación?
  2. ¿Qué criterios emplea para convocar y seleccionar integrantes?
- II. Criterios pedagógicos de selección de repertorio:
  1. ¿De qué manera recopila el repertorio para la agrupación?
  2. ¿Qué criterios pedagógicos y musicales tiene en consideración para escoger los repertorios?
  3. ¿Cuáles son los repertorios trascendentales de la agrupación? ¿Qué tipo de repertorios son del gusto de los integrantes?
- III. Rutina de ensayo y proyección de la agrupación:
  1. ¿Cuál es la rutina habitual de los ensayos?
  2. ¿Cómo organiza el repertorio según las dificultades técnicas que representan?
  3. ¿En qué tipo de eventos sociales suelen actuar? ¿Cuántas presentaciones realizan al año? ¿En qué período del año tienen mayor demanda de presentaciones?
  4. ¿Cuál es la proyección de la agrupación? (A mediano y largo plazo).

### 2.4. Procedimiento

En primer lugar, se invitó a directoras corales mediante mensajes *WhatsApp* brindados por un contacto en común, al tiempo que se les explicó el contenido del estudio y lo que se esperaba que hicieran como participantes. Una vez consentida la participación, se determinó el día y horario de la realización de la entrevista de acuerdo con la disponibilidad y acomodación horaria de las participantes. En cuanto a las entrevistas, se realizaron de manera virtual y privada mediante videoconferencia a través de la aplicación de videollamadas *Zoom*, con una duración de 50 y 80 minutos. Como garantía para asegurar el cumplimiento de los códigos éticos de investigación, se presentó y conversó el consentimiento informado antes de iniciar la entrevista, exponiéndose la temática de la entrevista, los tiempos estimados de duración, los compromisos irrestrictos de confidencialidad de datos personales e institucionales, la grabación audiovisual de



esta sin obligar a encender la cámara, la posibilidad de retirarse durante la entrevista libremente, la opción de retractarse por participar en la entrevista y, por último, la solicitud a autorizar la difusión de los relatos en medios de prensa científica. Tras obtener los respectivos consentimientos, ambas entrevistas se registraron en formato audiovisual con la intención de hacer uso del audio registrado para su posterior transcripción.

En cuanto al procedimiento de análisis, los datos recogidos fueron transcritos para analizar los códigos *in vivo*, los que fueron organizados según los criterios que preestablece la entrevista semiestructurada. Esto, con el afán de indagar en distintos aspectos del trabajo coral de cara a la formulación de una categoría que no busca establecer generalizaciones, sino que se limita a proponer su plausibilidad (Angel-Alvarado *et al.*, 2019) conforme la consistencia interna que existe entre los hallazgos y los perfiles pedagógicos para la dirección coral que define Corbalán *et al.* (2018). Por consiguiente, si hay coherencia, quedaría a la vista la fiabilidad hermenéutica que hace factible la construcción de una categoría central, pero, de ocurrir lo contrario, la validez interna del estudio decaería y no sería apropiado construir una categoría, ya que esto se haría en base a sesgos.

### 3. Resultados

#### 3.1. Selección de integrantes y propósitos sociales de la agrupación

Según las participantes, los propósitos de un coro pueden variar, considerándose desde un espacio de desarrollo y difusión musical, hasta una instancia de esparcimiento y relación social. En este sentido, por un lado, la D1 manifiesta que integrantes del coro “sienten que el lugar es una reunión de amigos..., que la amistad es súper importante”. Asimismo, señala la importancia del coro como un “espacio artístico que tiene cada uno para expresar su interior”. Por otro lado, la D2 expresa que el coro tiene por objetivo “contribuir a desarrollar las inquietudes musicales que tienen los chicos y, con eso mismo, poder dar a conocer la actividad coral”, recalando también que “el objetivo principal no es crear una agrupación de altísimo nivel musical, sino más bien ayudar a la comunidad y a que los chicos socialicen”, manifestando sus emociones.

En otro aspecto, ambas directoras tienen ciertas coincidencias respecto a los criterios de selección de integrantes para la agrupación, estableciendo requerimientos de una voz sana y cierta orientación auditiva. No obstante, también se observan diferencias. Por ejemplo, la D2 agrega que otro criterio de selección radica en las “muchas ganas de aprender y de cantar”. En cambio, la D1 presta también atención a la personalidad de cada postulante, expresando lo siguiente:

“Lo principal es que el ambiente social sea grato.... Hay gente que, teniendo las condiciones, le cuesta mucho trabajar en equipo, le cuesta ceder, le cuesta acordar cosas, o definitivamente hay gente que tiene un carácter complicado.... Entonces, la verdad es que mis criterios han ido cambiando.... Yo, cuando llega alguien, casi que le saco la radiografía como un escáner [a] la

parte psíquica de la persona ..., porque una persona que es conflictiva... te puede echar a perder un concierto” (p.5).

Con respecto a la permanencia de integrantes en el coro, ambas directoras piensan que dicho factor influye en el trabajo de la agrupación, siendo importante que la participación en el elenco perdure en el tiempo porque incidiría en la consolidación de un coro estable. En este sentido, la D1 expresa que, de un año para otro, ya hay conocimiento sobre las capacidades alcanzadas por cada integrante del coro, lo que sirve de punto de partida para el proceso artístico del próximo año. Por su parte, la D2 manifiesta que tener un elenco cambiante “afecta mucho en el desempeño musical del coro porque siempre es un coro nuevo”, señalando que, para suplir esa dificultad, se requiere de paciencia, pues “el trabajo coral no se improvisa, [sino que] debe madurar”.

### 3.2. Criterios pedagógicos de selección de repertorio

Ambas directoras recurren a distintos medios para recopilar repertorio. Por una parte, la D1 manifiesta que “me he metido a *Youtube* a ver algunas cosas” y que, cuando alguna obra le gusta, procede a buscar la partitura de manera digital. Agrega también que “hay partituras que las pido, otras que me llegan, que me comparten los amigos, un poco de todo... [Pero] últimamente he estado haciendo más eso, busco en *Youtube* y si no la encuentro yo, me la consigo”. Por otra parte, la D2 expresa que recopila su repertorio “en internet, en mi propio hacer”, pues posee diversas partituras debido a su larga trayectoria como cantante de coro. Además, agrega que, en ocasiones, recurre a arreglistas para poseer nuevo repertorio. Respecto a esto, señala que “tengo amigos que son arregladores y que les digo ‘oye, mira, tal canción, no hay arreglo’ ‘¡ah! Yo te lo hago’ me dicen”.

Los criterios de selección de repertorio varían entre ambas directoras. Por un lado, la D2 señala que “tengo que ver el instrumento que yo tengo en ese momento” refiriéndose a la cantidad y proporción de voces femeninas y masculinas presentes en su coro. Luego, la D2 considera la extensión de las voces para seleccionar repertorio, señalando que “si hay una partitura que tiene un Do sobregado para la soprano y las niñas no pueden cantar ese Do sobregado, no voy a escoger a esa obra”. Finalmente, otro criterio que tiene en cuenta la D2 es “la experticia que en ese momento tiene el coro”, lo que la lleva a analizar visualmente las complejidades de una obra. Respecto de esto, manifiesta lo siguiente:

“Si yo tengo un coro que no es muy experto, no voy a tirarles una partitura así [muy difícil]... y tampoco le voy a tirar una partitura muy fácil a un coro que ya tiene cierta experiencia... Si es un arreglo muy complicado en la parte tonal o en la parte contrapuntística no lo voy a elegir. Si es un arreglo que los chicos si van a ser capaces de hacerlo lo elijo y lo hago, aunque yo sepa que va a ser un desafío” (p.34).



En relación a lo anterior, la D1 coincide, señalando que “tienes que ver el nivel del grupo, lo que ellos son capaces de hacer, lo que han avanzado, las experiencias de cada uno en cuanto a lo musical y también ir siempre poniendo un desafío un poquito más importante”. La D1 se refiere a los desafíos como elementos que puedan requerir de mayor trabajo en la agrupación, indicando que “en cuanto a afinación, por ahí [a] algunos [coristas] hay que corregir un poquito más, pero el aspecto rítmico es algo que yo tengo que trabajar más”. En otra arista, la D1 expresa que “también otro criterio a veces es dónde vas a cantar, dónde tienes la presentación, qué repertorio más o menos se espera en ese lugar”, pues el repertorio puede variar dependiendo si el escenario es, por ejemplo, una iglesia o un concierto para una comunidad vecinal. Otro criterio de la D1 es considerar la belleza de una obra “o si me parece muy bueno el arreglo”. Sin embargo, destaca que un criterio importante a la hora de escoger repertorio para la agrupación es considerar los intereses de sus integrantes. De esta forma, expresa lo siguiente:

“También tienes que escuchar un poco el grupo, lo que ellos quieren cantar porque a veces uno como director quiere hacer cosas que a uno le motivan, pero como que de repente tienes que ceder y tienes que escuchar un poquito.... En el fondo yo creo que uno va aprendiendo que el coro y uno son un equipo. Al menos así funciona yo. Y que tiene que ambos lados ceder en algún momento.... Uno siempre tiene que pensar que sea algo que para ambos sea atractivo, no solamente para el director.... Que ellos sientan que están presentes en esa interpretación” (p.8).

El tipo de repertorio que ambas agrupaciones usualmente trabajan es el popular latinoamericano. Respecto a esto, la D1 señala que en los períodos de Semana Santa y Navidad la agrupación se enfoca en repertorio sacro y villancicos, de acuerdo a la temporada. Sin embargo, aclara que “en realidad en gran parte del año estuvimos haciendo [repertorio] latinoamericano”. En tanto, la D2 indica que “al comienzo hice mucha música del renacimiento porque tenía una agrupación más pequeña..., éramos 15. Pero ya cuando se empezó a agrandar la agrupación... ya no me acomodó mucho hacer cosas del renacimiento y empecé a hacer más cosas latinoamericanas”. Sin embargo, al momento de destacar grandes obras, ambas directoras señalan repertorio clásico o sacro, de compositores como Camille Saint-Saëns, Mozart, John Rutter, Javier Busto, Antonio Vivaldi, entre otros.

En relación al repertorio del que gustan las personas integrantes del coro, por un lado, la D1 manifiesta que se inclinan más por el repertorio latinoamericano, “pero les gusta que sea como con contenido... que tenga una historia.... Yo diría que [les gusta] más lo latinoamericano, justamente porque el texto está más claro, está más cercano”. Sin embargo, aclara que tal preferencia no es exclusiva, pues también sus integrantes pueden gustar de música sacra, pero, por otros motivos. Respecto a esto, indica que:

“Las cosas sacras, yo creo que les gusta también, en el sentido de que pueden apreciar la belleza sonora, si algo suena hermoso les gusta. Ahora también, hay algunos temas que te permiten desplegar más la voz, también eso es rico como cantante, poder cantar fuerte en algún momento, entonces también les gusta como esto de poder cantar a todo dar.... Entonces, sí, digamos que lo clásico les gusta más por la sonoridad, por el brillo, por la potencia de la voz, por la línea” (p.14).

Por otro lado, la D2 expresa que resultan curiosas las creencias que se tienen respecto del repertorio que le podría gustar a la agrupación, manifestando lo siguiente:

“En un grupo que es amateur... , uno pudiese pensar... [en] canciones conocidas para que ellos las canten... Pero es curioso que, pensando uno eso, cuando tú les muestras una obra docta... , no sé, el Réquiem de Mozart... , ellos... quedan, pero fascinados” (p.37).

### 3.3. Rutina de ensayo y proyección de la agrupación

Ambas directoras coinciden en iniciar el ensayo con un apresto corporal, seguido de ejercicios de técnica vocal durante aproximadamente 15 a 20 minutos y finalmente el montaje del repertorio. En ambas agrupaciones, el ensayo tiene una duración de tres horas, por lo que ambas directoras optan por otorgar un tiempo de 15 minutos de descanso en medio del ensayo para después reanudar y continuar con el montaje del repertorio. Respecto de esto, la D1 señala que ese descanso ayuda a “estrechar los lazos del grupo”, puesto que es importante para sus integrantes. En tanto, la D2 indica que el descanso se dedica principalmente a una pequeña colación, ya que se realiza al mediodía. No obstante, en ocasiones, una vez terminado el ensayo, el grupo de coristas permanecen un rato conversando con ella acerca de la agrupación y sus horizontes. Así, la D2 comenta que, con los años, los integrantes del coro han empezado “a tener más decisión en el futuro del grupo, en lo que quieren hacer, en el repertorio, o dónde quieren ir a cantar”.

En cuanto a la organización del repertorio, por una parte, la D2 enfatiza que “yo siempre empiezo por las [canciones] más difíciles porque yo sé que necesitan mayor madurez musical”. Sin embargo, recalca que “siempre voy viendo más canciones.... No me quedo con la más difícil y le doy a esa, no, voy viendo distintas canciones. Puedo transitar entre tres canciones en un ensayo, o cuatro”. Por otra parte, la D1 señala que, en un principio, se inicia con repertorios que resulten fáciles y rápidos de montar. Respecto a esto, señala lo siguiente:

“Yo creo que tiene que partir... con algo que sea homofónico, que no tenga demasiados extremos de tesituras. Si estoy pensando en partir el año, siempre tienes que partir con algo que sea de fácil aprendizaje, que no sea muy extenso y, por supuesto, que sea algo motivador si es alguna melodía que conocen o que sea entretenido.... En el fondo, tú tienes que buscar que ellos sientan que es algo que pudieron incorporar rápido. Entonces, después vas buscando otras cosas con mayor dificultad” (p.19).

Respecto de las presentaciones, ambas agrupaciones tienen aproximadamente entre 7 y 10 presentaciones al año, moviéndose por diversos escenarios, desde ceremonias solemnes, encuentros corales y conciertos propios hasta presentaciones en hospitales. No obstante, la D2 destaca que “lo más común es cantar en encuentros corales o en las iglesias”, mientras que la D1 señala que “de donde nos pidan, vamos”, ejemplificando lugares como condominios, ceremonias universitarias y hogares de niños. En esta misma línea, la fecha de mayor demanda de presentaciones para ambas agrupaciones coincide, siendo el período primaveral entre octubre y



diciembre. En relación a lo anterior, la D2 recalca que “todos los encuentros corales se hacen en octubre, noviembre y diciembre, para navidad” porque en esa fecha cada agrupación ya tiene cierta cantidad de repertorio armado para presentar.

En relación a la proyección de las agrupaciones, por un lado, la D2 señala que, por su parte, le gustaría que “mejorara mucho la parte musical, que siempre fuera mejorando y que se fuera agrandando el grupo”, mientras que, por parte de la universidad a la que se encuentra vinculada el coro, se aspira a “integrar más a los académicos y los funcionarios.... Llegar a más estamentos”. Por otro lado, la D1 indica que la proyección de la agrupación es “mostrarse más, compartir más con otros coros, aprender más y crecer más” pues se encuentran en un buen momento musical.

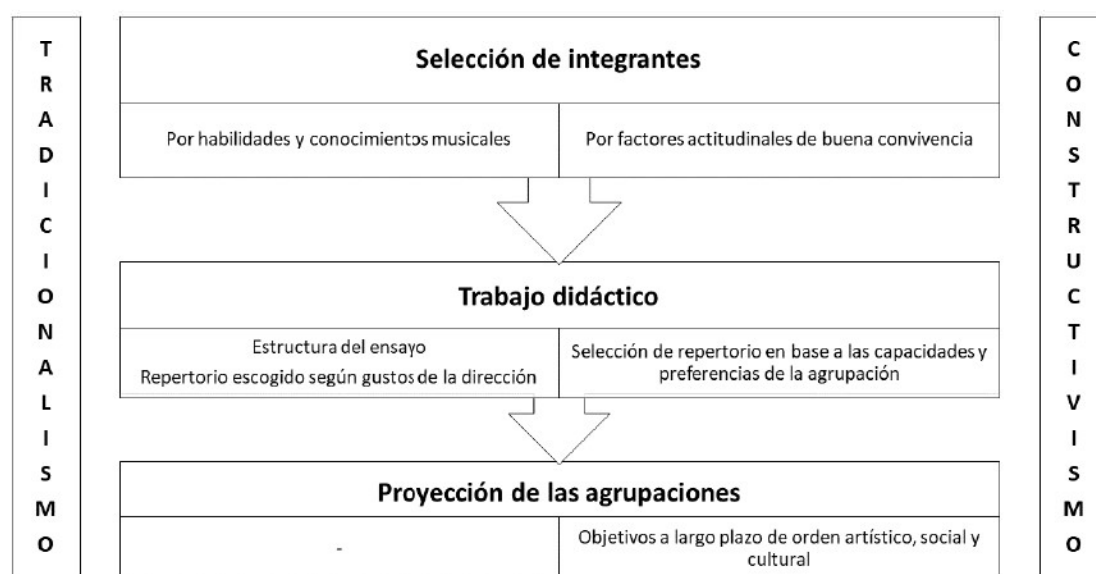
#### 4. Discusión y conclusiones

Los criterios pedagógicos se pueden estructurar en base a las experiencias particulares vividas en la práctica coral, lo que es consistente con Alzate-Ortiz y Castañeda-Pinto (2020), puesto que se da cuenta de una dimensión general que abarca el conocimiento, la ética y la experiencia previa; y también de una dimensión particular que comprende las experiencias personales que se viven en la cotidianidad. Desde la dimensión general, en primer lugar, se establece que la selección de integrantes responde a las experiencias previas de las directoras en sus quehaceres pedagógicos dentro de la práctica coral, estableciéndose requerimientos mínimos basados en los propios conocimientos musicales y técnico-vocales, como, por ejemplo, la voz sana y la orientación auditiva. En segundo lugar, la recopilación y selección de repertorio para las agrupaciones se cimienta en las preferencias personales de las directoras, tomándose en cuenta las dificultades técnico-musicales de una obra coral. Finalmente, la rutina de ensayo se define en base a una especie de estructura tipo que suele ser común entre las agrupaciones corales (Villagar, 2016), organizándose y articulándose el repertorio según las características, propósitos y proyecciones de la agrupación. Cabe destacar que, desde el punto de vista ético, los objetivos y propósitos de los coros participantes inciden en la selección de integrantes, dado que se persiguen fines artísticos y de camaradería (Corbalán, 2020).

Desde la dimensión particular, la selección de integrantes para un coro aficionado de adultos se ve afectada por las experiencias personales de cada directora en sus agrupaciones. Así, se añaden consideraciones al momento de seleccionar integrantes para que el coro mantenga un clima y una forma de trabajar constante de acuerdo con la comodidad y bienestar de cada integrante, considerándose también el efecto que tiene el clima social de la agrupación en la interpretación musical (Bonshor, 2016). Después, la recopilación y selección de repertorio se vincula, por un lado, a la adquisición y desarrollo de capacidades musicales del coro, y, por otro lado, a los gustos musicales de la agrupación con el afán de asimilar la interpretación mediante lo afectivo (Elorriaga, 2011). Por último, la proyección de un coro se definiría teniendo en cuenta

los logros y las capacidades alcanzadas por la agrupación, al menos en los casos explorados, tanto de manera individual como en la colectividad; estableciéndose nuevas aspiraciones de acuerdo a lo que cada coro en particular considera un progreso.

Dicho esto, es plausible aseverar que la dirección coral en un coro aficionado de adultos se funda en el enfoque pedagógico que cada figura directiva internaliza (Corbalán *et al.*, 2018), dejándose entrever un tránsito desde las prácticas tradicionalistas hacia las más constructivistas (López-Íñiguez y Pozo, 2014a) mediante tres criterios pedagógicos: la selección de integrantes, el trabajo didáctico y las proyecciones de las agrupaciones (Figura 1).



**Figura 1.** Criterios pedagógicos en coros aficionados de adultos detectados en el estudio. Clasificación de prácticas de orientación tradicionalista y constructivista según cada criterio

En concreto, la selección de integrantes da cuenta de un sesgo tradicionalista porque tiende a centrarse en las cualidades en la voz cantada, la orientación auditiva y la sanidad vocal. Sin embargo, al mismo tiempo, la forma de seleccionar integrantes se ve influida por elementos constructivistas que propiciarían un clima social de bienestar en la agrupación. Con respecto al trabajo didáctico, vale decir que se enmarca en el tradicionalismo (Cossío y Hernández, 2016) porque, por un lado, el repertorio se selecciona según los gustos musicales de las directoras y, por otro lado, se establece una didáctica rígida en los ensayos, puesto que se determina una estructura tipo para trabajar vocalizaciones y repertorio. No obstante, se desvelan elementos constructivistas porque, en estricto rigor, el trabajo didáctico es condicionado por las capacidades técnico-musicales del coro y los intereses de la agrupación durante el montaje del repertorio, de modo que el grupo de integrantes interactúa constantemente con su propio proceso de aprendizaje (López-Íñiguez y Pozo, 2014a). Por último, el constructivismo se observa en la proyección de las



agrupaciones, puesto que, al fin y al cabo, el equipo de coristas es el soporte al momento de definir objetivos a largo plazo de orden artístico, social y cultural. En vista de estos tres criterios pedagógicos, Corbalán (2020) indica que es imperioso brindar formación en prácticas constructivistas en el ámbito de la dirección coral, debiéndose considerar que la dimensión general está estrechamente ligada a las prácticas tradicionalistas, mientras que la dimensión particular se orienta principalmente hacia las prácticas constructivistas.

En conclusión, los criterios pedagógicos empleados en un coro aficionado de adultos no se enmarcarían exclusivamente en una corriente pedagógica. Por un lado, las prácticas tradicionalistas se vinculan a la tenencia o ausencia de cualidades musicales y a la administración de tiempo y recursos pedagógicos dentro de la agrupación coral, mientras que, por otro lado, las prácticas constructivistas se centran en cuestiones actitudinales, las que se suman a las exigencias musicales que demanda el trabajo coral. Por lo dicho, se da cuenta de un tránsito desde el tradicionalismo hacia el constructivismo porque, aun cuando cobran valor asuntos actitudinales, quedan vestigios tradicionalistas mediante exigencias técnico-musicales y la gestión de recursos.

Es preciso señalar que los hallazgos emergentes en la investigación son consistentes con el estado del arte, pues los criterios pedagógicos utilizados por ambas directoras se fundan en las corrientes pedagógicas que abarca el estudio y que son internalizadas por ellas como figuras directivas. Por consiguiente, existe una validez interna que da cuenta de la plausibilidad de los hallazgos (Angel-Alvarado *et al.*, 2018), lo que no debe malentenderse como un discurso generalizado o universal en tomo al tema tratado. En concreto, los hallazgos emergentes de las dos directoras participantes dejan entrever un tránsito desde el tradicionalismo hacia el constructivismo, haciendo plausible el surgimiento de una intencionalidad pedagógica orientada hacia el constructivismo en las prácticas corales aficionadas orientadas para adultos.

Esta plausibilidad da lugar a una serie de implicaciones. Desde un punto de vista teórico, es necesario llevar a cabo estudios de observación sobre el trabajo didáctico en agrupaciones corales aficionadas de adultos, determinando las prácticas pedagógicas más efectivas y las que pueden mejorar, prestando atención a las corrientes pedagógicas que orientan dichas prácticas. Desde una perspectiva práctica, se precisa aumentar los recursos y espacios destinados a la actividad coral adulta en Chile por parte de las instituciones. De igual forma, es necesario generar instancias de formación de profesores y directores en la disciplina de dirección coral desde una perspectiva constructivista según los criterios de selección de integrantes, trabajo didáctico y proyección de una agrupación para mejorar las prácticas pedagógicas en la actividad coral. Dichas instancias podrían generarse dentro de la asignatura de dirección coral que se imparte en programas universitarios de formación musical, así como también en cursos prácticos como diplomados o talleres. Finalmente, desde un punto de vista pedagógico, es fundamental diseñar estrategias pedagógicas que permitan transitar desde una selección de repertorio según los gustos de la directora hacia una elección de obras de acuerdo a las preferencias del grupo de integrantes.

Asimismo, es esencial establecer un modo de llevar a cabo la selección de integrantes que permita equilibrar los factores musicales con los actitudinales en el proceso de selección.

## Referencias

- Alarcón, V. (2001). Crecer Cantando: una visión hacia el futuro de la música coral en Chile. *Revista Musical Chilena*, 55(195), 70-72. <https://doi.org/10.4067/S0716-27902001019500007>
- Alzate-Ortiz, F. y Castañeda-Patiño, J. (2020). Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 411-424. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.21>
- Angel-Alvarado, R., Belletich, O. y Wilhelmi, M. (2020). Exploring motivation in music teachers: the case of three primary schools in Spain. *British Journal of Music Education*, 37(3), 196-206. <https://doi.org/10.1017/S0265051720000145>
- Angel-Alvarado, R., Wilhelmi, M. 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*, 5, 335-357. <https://ojs.uv.es/index.php/ITAMAR/article/view/15828/14281>
- Aránguiz, W. (2000). Presencia coral de Chile en América Latina. *Revista Musical Chilena*, 54(194), 95-98. <https://doi.org/10.4067/S0716-27902000019400013>
- Bonilla-García, M. y López-Suárez, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de Moebio*, 57, 305-315. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Bonshor, M. (2016). Sharing knowledge and power in adult amateur choral communities: The impact of communal learning on the experience of musical participation. *International Journal of Community Music*, 9(3), 291-305. [https://doi.org/10.1386/ijcm.9.3.291\\_1](https://doi.org/10.1386/ijcm.9.3.291_1)
- Corbalán, M. (2020). El director de coro: ¿intérprete o maestro? En J. Pozo, M. Pérez Echeverría, J. Torrado y G. López-Íñiguez (Eds.), *Aprender y enseñar música. Un enfoque centrado en los alumnos* (pp.144-150). Ediciones Morata S.L.
- Corbalán, M., Pérez-Echeverría, M., Pozo, J. y Casas-Mas, A. (2018). Choral conductors to stage! What kind of learning do they claim to promote during choir rehearsal? *International Journal of Music Education*, 37(1), 91-106. <https://doi.org/10.1177/0255761418800515>



- Cossío, E. y Hernández, G. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1135-1164. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script>
- Elorriaga, A. (2011). Una propuesta de práctica de canto colectivo en la adolescencia: Un estudio de intervención en un IES. *Revista Electrónica de LEEME*, 28, 37-77. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9825/9249>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Hyde, K. (2000). Recognising deductive processes in qualitative research. *Qualitative market research: An international journal*, 3, 82-90. <https://doi.org/10.1108/13522750010322089>
- López-Íñiguez, G. y Pozo, J. (2014a). The influence of teachers' conceptions on their students' learning: Children's understanding of sheet music. *British Journal of Educational Psychology*, 84(2), 311-328. <https://doi.org/10.1111/bjep.12026>
- López-Íñiguez, G. y Pozo, J. (2014b). Like teacher, like student? Conceptions of children from traditional and constructive teachers regarding the teaching and learning of string instruments. *Cognition and Instruction*, 32(3), 219-252. <https://doi.org/10.1080/07370008.2014.918132>
- Minoletti, G. (2000). Una visión de la vida coral en Chile. *Revista Musical Chilena*, 54(194), 87-94. <https://doi.org/10.4067/S0716-27902000019400012>
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php>
- Smith, B. y Sataloff, R. (2013). Introduction. En B. Smith y R. Sataloff (Eds.), *Choral Pedagogy* (pp.1-12). Plural Publishing Inc.
- Val, A. (2015). The process of nonverbal communication between choir and conductor. *Revista Electrónica de LEEME*, 36, 49-70. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME>
- Villagar, I. (2016). *Guía práctica para cantar en un coro. Qué es un coro y cómo funciona, la técnica vocal, salud e higiene, los ensayos y las audiciones*. Redbook Ediciones.

## 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 (Zaragozá, 2009), sino que también psicopedagógicas, pues consideran “aspectos psicológicos y emocionales que predisponen al aprendizaje” (Zaragozá, 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 currículo 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 brindada 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



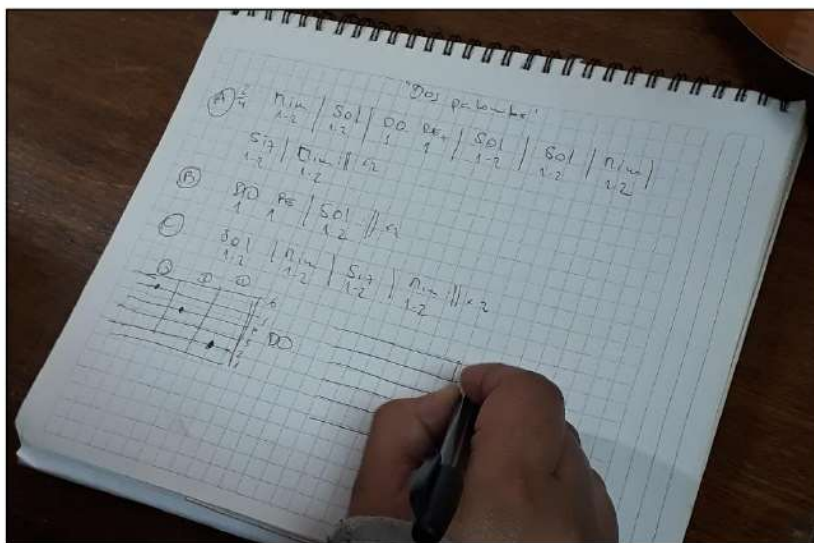
la enseñanza instrumental del estudiantado. Esta se realizaba, principalmente, mediante la memoria auditiva. Al respecto, ella indicó que “ha sido un gran trabajo, porque antes no había esa dinámica ... Se trabaja mucho que puedan ir sacando ellos solos la canción. Intuición auditiva podríamos llamar[le]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

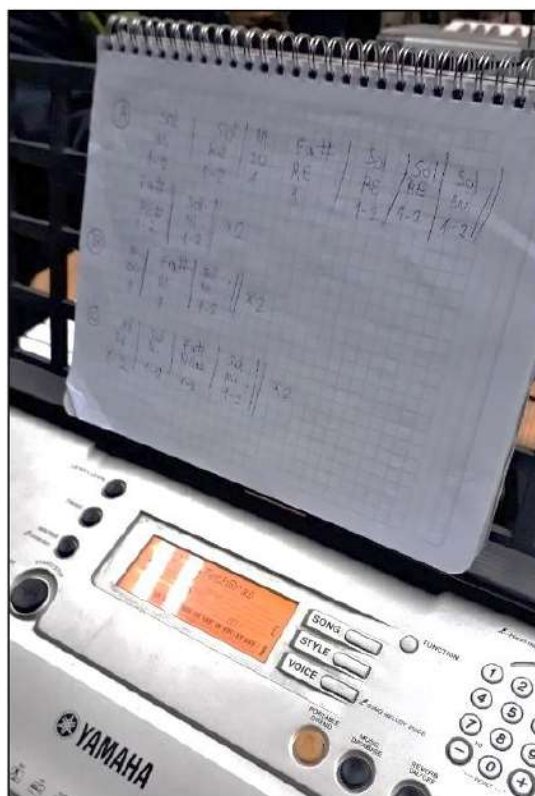
En esta etapa, eran acogidas las ideas musicales que emergían de los integrantes del 6º año de Educación Básica. Por ejemplo, la docente expresó que sus estudiantes le preguntaban: “profesora, yo quiero tocar la flauta contralto ¿puedo?” (Docente, 2019), solicitudes que solía aceptar, aun cuando le implicaran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





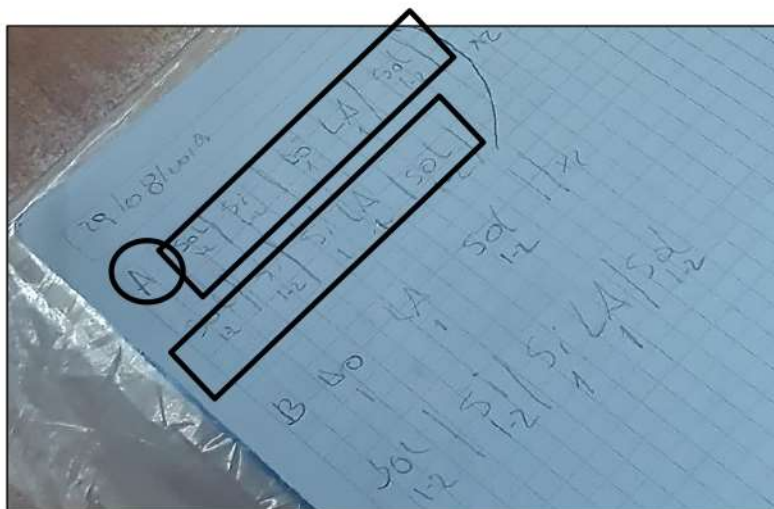
**Figura 4.** Papeles autoadhesivos con notas del bajo

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:

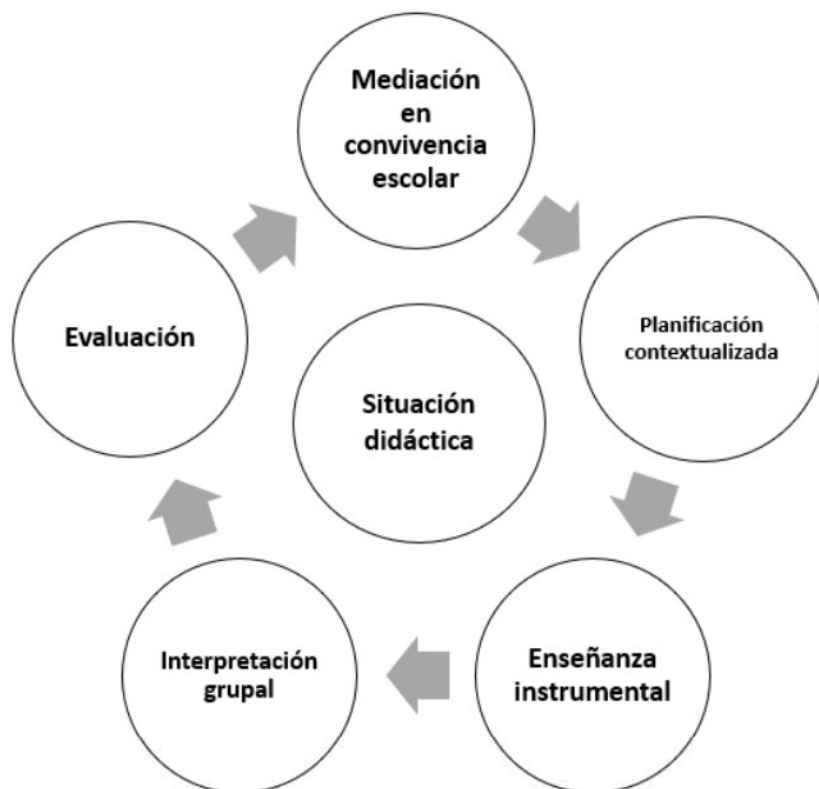


Figura 6. Estructura de la interpretación grupal en la clase de música

#### 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-

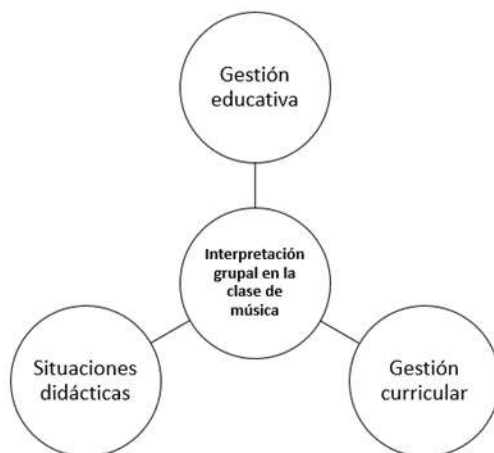


Mas y Díaz; 2013; Grau, 2013), lo que permite la generación de posibles redes de apoyo en un contexto altamente vulnerable.

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. *Eufonia: 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 Educativos*, 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. *Educación*, 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>
- Zaragozá, J.L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Graó.

## Resiliencia del profesorado de Música chileno en el contexto de pandemia de COVID-19

Resilience of Chilean Music teachers in the context of COVID-19 pandemic

Raúl Jorquera Rossel

[raul\\_jorquerar@userena.cl](mailto:raul_jorquerar@userena.cl)

Departamento de Música

Universidad de La Serena, Chile

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8470-4624>

Ximena Valverde Ocariz

[ximena.valverde@gmail.com](mailto:ximena.valverde@gmail.com)

Annie Heuser Waldorfschule, Berlin, Alemania

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9197-8044>

Rodrigo Montes Anguita

[rodrigo.montes@upla.cl](mailto:rodrigo.montes@upla.cl)

Facultad de Arte

Universidad de Playa Ancha, Chile

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0328-0303>

doi: 10.7203/LEEME.48.21695

Recibido: 29-09-2021 Aceptado: 22-11-2021. Contacto y correspondencia: Raúl Jorquera Rossel, Departamento de Música, Universidad de La Serena, Larrain Alcalde 2843, 1700000, La Serena, Chile.

### Resumen

El presente artículo pretende dar a conocer cómo ha afectado el contexto de pandemia por COVID-19 las condiciones laborales y personales del profesorado de Música en Chile. Durante el primer año de esta pandemia, se consultó a 154 docentes de Música sobre su situación personal y profesional con el objetivo de conocer cómo estaban enfrentando el contexto educativo a distancia. Los datos recopilados y contrastados con la bibliografía consultada, permiten observar no solo una modificación y reinención de sus prácticas educativas, sino además una importante capacidad de reinención, de automotivación y de salir adelante. Estas capacidades se engloban en el concepto de resiliencia. Todo lo observado permite sentar las bases de una educación musical contextualizada y con la capacidad de adaptarse a la realidad y los continuos cambios que esta presenta, y donde el rol de la educación musical dentro del currículum se toma a su vez mas importante y significativo, tanto para el estudiantado, así como también para el propio desarrollo curricular del sistema educativo.

**Palabras clave:** Educación musical; estrés (académico); resiliencia (académica); adaptación de medios educativos.

### Abstract

This article aims to show how the context of the COVID-19 pandemic has affected the working and personal conditions of music teachers in Chile. During the first year of this pandemic, 154 music teachers were consulted about their personal and professional situation in order to find out how they were dealing with the context of distance education. The data collected and contrasted with the bibliography consulted allow us to observe not only a modification and reinvention of their educational practices but also an important capacity for reinvention and self-motivation and an ability to move forward. These capacities are included in the concept of resilience. All of these observations lay the foundations for sensing a contextualized musical education with the ability to adapt to reality and the continuous changes that it presents and where the role of music education within the curriculum becomes in turn more important and significant, both for the student body as well as for the curriculum development of the educative system.

**Key words:** Music Education; Stress (Academic); Resilience (Academic); Educational Media Adaptation.



## 1. Introducción

Durante el inicio del año 2020, los noticiarios de todo el mundo no dejaban de hablar de un virus que estaba afectando e incluso matando a muchas personas en la ciudad de Wuhan, China. A poco andar, las noticias llegaron desde Italia donde pueblos y ciudades iniciaban periodos de cuarentenas y en las siguientes semanas, esto se replicaba en la mayoría de los países europeos. Mientras aquello ocurría, Chile se encontraba en medio de la crisis social más grande de las últimas décadas. Múltiples demandas sociales, desigualdades estructurales, económicas y educacionales, llevaron al país a una profunda crisis que detonó el 18 de octubre de 2019. Este fenómeno se conocería luego como “estallido social”. Desde esta fecha, el sistema educativo nacional vio afectada la regularidad de su funcionamiento por numerosos paros, protestas y huelgas generales a lo largo del país, las cuales fueron reprimidas con gran violencia por parte del estado, dejando como consecuencia numerosas víctimas mortales, además de heridos y mutilados oculares (Miranda *et al.*, 2019; Heiss, 2020; Jimenez, 2020).

En medio de este turbulento contexto, se iniciaba en el país el año escolar 2020, pero tras solamente un par de semanas de clases y, en un hecho sin precedentes, las clases dejaron de ser presenciales y comenzaron a realizarse a distancia, debido al avance incontrolable de la pandemia tanto en el mundo como en Chile, donde la cifra de afectados aumentaba cada día. Se utilizaron para ello diferentes formatos de educación a distancia, todo de acuerdo a las posibilidades que tenían para entonces tanto las unidades educativas como, a su vez, el propio estudiantado a consecuencia de sus variadas realidades socioeconómicas.

Al comienzo, se pensó que esta situación se extendería por un tiempo acotado, pero se continuó con el trabajo educativo a distancia durante todo el año escolar. El año 2021 volvió a iniciarse académicamente de forma remota y recién durante el segundo semestre, en forma paulatina y gradual, se han vuelto a abrir los centros educativos de los diferentes niveles que conforman la educación formal chilena nacional, retomando poco a poco la modalidad presencial o, en algunos casos, híbrida.

En el marco de este contexto, surge esta investigación a partir de la problematización sobre el lugar que cumplía la educación musical, pero particularmente del rol que tenía el profesorado de Música y cómo se situaba en aquel momento. A través de un proceso de reflexión, surgieron las siguientes preguntas ¿Cómo afecta la calidad de vida y el estado emocional del profesorado la modalidad educativa virtual? y ¿De qué manera han salido adelante profesionalmente en este periodo las y los docentes de educación musical? Este fue el punto de partida para el desarrollo de la presente investigación, donde, a partir de estas preguntas, se decidió conocer la realidad del momento del profesorado de Música en Chile.

## 2. Marco teórico contextual

En este apartado, se desarrollarán los conceptos abordados en la investigación como, a su vez, el contexto en el que se llevó a cabo.

### 2.1. La educación musical en pandemia

La aparición repentina de una emergencia sanitaria a escala mundial cambió los hábitos de vida de gran parte de la población de los países afectados. En el caso de Chile, el clima social estaba ya muy conmocionado por el estallido social iniciado en octubre de 2019, creándose un clima de tensión e incertidumbre social que puso en entredicho la denominada “subjetividad neoliberal”, entendida como “el pensar la sociedad según los principios de dicha ideología: individualismo, exaltación de los logros materiales, rechazo a lo comunitario” (Salinas *et al.*, 2021). En el mes de abril de 2020, la totalidad de establecimientos educacionales en Chile se encontraban trabajando en un formato educativo a distancia, en sus diferentes, variadas y creativas modalidades de enseñanza, lo que afectaba a cerca de tres millones de estudiantes de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria (Arriagada, 2020).

Comenzaron entonces nuevos e imprevisibles problemas para la continuidad del año académico. Por un lado, los problemas de conectividad de las propias instituciones educativas para las modalidades de educación virtual y, por otro lado, la falta de recursos y medios económicos que impedían a miles de estudiantes pertenecientes a familias que bordeaban o estaban dentro de la línea de la pobreza, tener acceso a la nueva modalidad educativa. Este contexto causó una alteración del estado emocional del profesorado, del alumnado y sus familias, los tres principales actores de la educación (Fernández *et al.*, 2020).

A nivel del profesorado, se comenzaba a percibir el descontento que existía por la sobrecarga laboral, sumado a la continua minusvaloración de la educación musical, aún considerando que “Chile es considerado como excepción ante la dramática evidencia continental” (Ángel-Alvarado y Lira-Cerda, 2017). Este descontento se habría incluso incrementado en el contexto educativo virtual (Rodríguez-Quiles, 2021). A lo descrito anteriormente, podemos incluir la falta de recursos para desarrollar las clases y, sobre todo, la falta de formación en herramientas educativas virtuales, situación que se hacía aún más patente entre el profesorado de mayor edad y que no utilizaba de forma regular nuevas tecnologías digitales en sus clases (Montoya, 2021). Fue así como se observaba una contradicción entre los llamados, tanto a nivel nacional como internacional, a la modernización y, sobre todo, a la digitalización de la educación escolar formal, disminuyendo cada vez más la utilización del papel y el lápiz, siendo sustituidos por recursos digitales (Daniec y Torres, 2021).



Teóricamente, estos llamados se presentaban como muy seductores para el oyente, sin embargo, la realidad económica y educacional del país no permitía que esto se desarrollara con facilidad. El desarrollo de estas ideas no fue consultado a quienes día a día realizaban la labor docente, ni tampoco se consideraron las reales necesidades del alumnado inmerso en el sistema escolar (Cisternas, 2021). Surgían entonces preguntas como: ¿el alumnado necesita realmente digitalizar sus aprendizajes con tanta premura, sobreponiéndose a la adquisición de otros saberes? Al término del primer semestre del año 2020, la educación formal en gran parte del mundo era impartida de forma remota.

## 2.2. El profesorado de Música chileno durante la pandemia

La realidad social, económica y emocional del profesorado no es en absoluto fácil, existe abundante literatura al respecto, ya que se trata de una problemática que no solamente afecta al profesorado en Chile, sino que también a educadoras y educadores de muchos países, incluso aquellos llamados del primer mundo (Barraca, 2010). El agobio laboral, un continuo estrés debido a la sobrecarga laboral, la falta de recursos y, sobre todo, los bajos ingresos económicos que recibe el profesorado en Chile, hace de esta profesión una elección poco atractiva para quienes pretenden ingresar a la universidad (Mardones, 2019). Las consecuencias de esta tormenta perfecta que se ha ido formando con los años muchas veces desemboca, por un lado, en docentes que abandonan el sistema educativo formal a los pocos años de haber ingresado (Equipo Elige Educar, 2021) y, por otro lado, en numerosas bajas laborales por salud, sobre todo a nivel socioemocional, como la depresión o el síndrome *Burnout* (Barraca, 2010), teniendo como consecuencia una importante sobrecarga emocional (Robinet-Serrano y Pérez-Azahuanche, 2020). Dentro de esta realidad, se encuentra el profesorado de Música en Chile, quienes, a pesar de aportar al desarrollo integral de sus estudiantes (Arredondo, 2019), debido a la baja carga horaria de la asignatura, se ven en la necesidad de trabajar en más de un centro educativo para acceder a una jornada laboral completa y reunir así los ingresos económicos necesarios para su subsistencia.

Como ya se expuso en el punto anterior, durante el año 2019 se vivió una revolución social en Chile y la educación no estuvo exenta de aquellos sucesos que marcaron la historia del país. De hecho, el fenómeno que provocó el estallido social fueron las demandas que el estudiantado llevó a la calle días previos. Como si lo anterior no fuese suficiente, con la llegada de la pandemia por Covid-19 a Chile, el sistema educativo nacional cambió prácticamente de un día para otro, sin espacios para una adecuada transición (Silas y Vázquez, 2020), poniendo a prueba las capacidades creativas del profesorado (Tunjo-Guerrero 2021).

Fue especialmente difícil dar continuidad a esta nueva modalidad debido a que existió una permanente presión del gobierno de Chile para retornar a la modalidad presencial, contraponiéndose a las evidencias del avance de la pandemia en el país. Finalmente, el año escolar 2020 terminó casi en su totalidad con clases vía telemática o en los diferentes formatos no

presenciales, en gran parte, debido a la férrea resistencia del Colegio de Profesores de retomar a la presencialidad, poniendo siempre sobre la mesa las consecuencias sanitarias que conllevarían dicho retorno (Muñoz, 2020).

A lo anteriormente descrito, es importante agregar la urgencia de formar al futuro profesorado en competencias digitales que les permitan enfrentar de mejor manera contextos educativos virtuales (Dominguez-Lloria y Pino-Juste, 2021), entendiendo que problemáticas como las vividas en la actual pandemia por Covid-19 podrían repetirse en cualquier momento (Picón *et al.*, 2021), sobre todo, si consideramos que el mundo que engloba los diversos sistemas educativos es digital (Dussel, 2020).

### 2.3. La resiliencia

Este artículo está centrado en la capacidad que tiene el profesorado de Música de sobreponerse a las continuas adversidades profesionales presentes en la educación formal chilena. A estas alturas no es desconocido para ningún integrante del sistema educativo el rol que tiene la educación musical en el currículum y cómo esta ha ido disminuyendo su presencia en la escuela actual, siendo sustituida por materias mal llamadas “importantes” (Valverde, 2018). La labor diaria del profesorado de Música al interior de las instituciones educativas no es fácil. En muchas ocasiones, no cuentan con los elementos mínimos necesarios para alcanzar los aprendizajes propuestos por las bases curriculares ministeriales (Valverde, 2013). Sin embargo, y a pesar de esto, el profesorado de Música continúa con su labor en el aula, muchas veces sin cuestionamientos, ya que es el momento en que pueden desarrollar y expresar todo su potencial pedagógico (Valverde, 2013).

Lo anteriormente descrito es vinculable con la capacidad humana conocida como resiliencia, que, según Benítez-Corona y Barrón-Tirado (2018), debe ser comprendida como una capacidad humana para vivir de forma positiva a pesar de la adversidad o situaciones difíciles que enfrentan las personas en los diferentes contextos sociales. Debido a sus características subjetivas, entenderla en profundidad puede resultar complejo. Por su parte, Grotberg (1996) define la resiliencia como la capacidad que tiene el ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida. Yendo aún más allá, plantea que dicha capacidad no solo le hace frente a la adversidad, sino que, además, es capaz de superarlas e incluso puede llegar a transformarlas. Cuando se hace referencia a la resiliencia en el ámbito de la educación, es necesario comprenderla como una especie de resorte moral que ayuda a la persona (docente, estudiante) a no dejarse abatir y ser capaz de superar la adversidad (Noriega *et al.*, 2015).

Para Noriega *et al.* (2015), la resiliencia en la educación contiene los llamados factores de riesgo que serán aquellos que tengan la posibilidad de causar algún tipo de daño a la persona afectada. Podemos ejemplificar esta definición en el ámbito de la educación musical: el



profesorado de Música de una institución no cuenta con los elementos mínimos para desarrollar su clase, no cuenta con instrumentos musicales, ni tampoco con un espacio adecuado para realizar su labor educativa de forma correcta. Pero, por otro lado, existen los factores protectores que son aquellas condiciones que favorecen el desarrollo de las personas y reducen los efectos desfavorables. El profesorado, pese a no tener los recursos mínimos para el trabajo, ha sido capaz de formar agrupaciones musicales dentro de la unidad educativa y ha conseguido que los niños y niñas se motiven, logrando con este accionar que el colegio los empiece a considerar (Valverde y Godall, 2018). De esta forma, la resiliencia es vista como un proceso dinámico que depende de factores internos (personales) y externos (contextuales), tanto de riesgo como protectores. Ambos factores interactúan entre sí para generar un mecanismo que posibilita el desarrollo de algunos aspectos a pesar de las circunstancias, lo que se entiende como una adaptación positiva (Morelato, 2011; 2014).

Para Román *et al.* (2020), el término resiliencia comprende, a su vez, dos variaciones del mismo. El primero se refiere la “resiliencia clásica”, entendida como la capacidad de una persona o grupo para afrontar y sobreponerse a las adversidades y la segunda la “resiliencia generativa”, la que se asocia a la capacidad de generación de alternativas y cambios para seguir adelante. Para Fiorentino (2008), se hace necesario que el profesorado cuente con una mayor capacidad de ser resiliente y de esta forma desenvolverse de mejor forma dentro del sistema educativo, lo que permitiría además aminorar los efectos negativos generados por las complicaciones del contexto (Robinet-Serrano y Pérez-Azahuanche, 2020).

### 3. Marco metodológico

El presente artículo es parte de una investigación de mayor alcance en la que se utilizó un enfoque mixto. No obstante, los resultados seleccionados para ser presentados en este artículo son analizados desde un enfoque metodológico cualitativo. No se plantearon hipótesis y se utilizaron preguntas de investigación que fueron respondidas a partir del análisis de los datos. Estas interrogantes de investigación, expuestas en la introducción, son las siguientes ¿Cómo afecta la calidad de vida y el estado emocional del profesorado la modalidad educativa virtual? y ¿De qué manera han salido adelante profesionalmente en este periodo las y los docentes de educación musical?

Esta investigación se basa en una metodología inductiva, es por esto que se apoya en principios de la Teoría Fundamentada, debido a sus características emergentes específicas que contribuyen a otorgar una mirada interpretativa de los datos recogidos (Strauss y Corbin, 2002), permitiendo dar un sentido narrativo a la información emergente de dicho discurso (Charmaz, 2004).

Se procedió a codificar, desde una perspectiva inductiva, las unidades de significado emergentes del discurso de los/as participantes, conformando así pre-categorías que dieron pie a la conformación de dos bloques categoriales.

### 3.1. Instrumentos de recolección de la información

La recolección de la información para esta investigación estuvo dividida en dos etapas. En primer lugar, se comenzó con un análisis documental y, en segundo lugar, un cuestionario. Para Ruiz (2012), el análisis documental se enmarca dentro de las ciencias de la documentación y tiene como objetivo la necesidad de extraer la información necesaria y relevante de las fuentes documentales primarias de investigación. Por su parte, Del Rincón *et al.* (1995) organiza el análisis documental en tres fases: fase de entrada que, en el caso de este estudio, no tuvo inconvenientes ya que la información recopilada se basó en revistas científicas de divulgación en formato online de acceso abierto. Se siguió con la fase de reelaboración, que se enfocó específicamente en el análisis profundo de dicha documentación para dar paso a la fase de salida, que, para los términos de esta investigación, correspondió a la fundamentación teórica y al análisis de los datos obtenidos.

Rodríguez *et al.* (1996) consideran que el cuestionario es una forma de encuesta, pero caracterizada por la ausencia del encuestador. Además, indican que se trata un procedimiento exploratorio tanto de ideas como de creencias de algún aspecto de la realidad, en nuestro caso, sobre la realidad del profesorado de educación musical de Chile durante la pandemia. Entre los aspectos positivos de este instrumento, se reconoce que su administración no produce rechazo alguno entre los miembros de determinado colectivo, sino que es mayoritariamente aceptado. Por esta razón, se le considera una técnica útil en el proceso de acercamiento a la realidad estudiada.

La elaboración del instrumento, siguiendo a López-Roldán y Fachelli (2015), se realizó a través de los siguientes pasos: formulación, prueba piloto para su validación, revisión y ajustes para concluir con su difusión y aplicación. La prueba piloto fue respondida por siete docentes, quienes no participaron a posterior en la encuesta definitiva. Estos completaron, además, una pauta de evaluación en la que registraron sugerencias que fueron consideradas en la versión final del instrumento.

El instrumento fue difundido a través de redes sociales y correos electrónicos seleccionados de bases de datos de docentes de Música a las que se tuvo acceso. Este estuvo disponible para responder durante los meses de julio a agosto de 2020. Las respuestas fueron anónimas y no se consideraron ni los años de trabajo de los participantes, ni la región (provincia) a la cual pertenecían.



**Tabla 1.** Resumen del instrumento

Ítem	Descripción	Cantidad de preguntas	Carácter
I	Datos personales de quienes participan	4	Respuestas obligatorias
II	Trabajo educativo a distancia	6	Respuestas obligatorias
III	Fortalezas y debilidades de la educación a distancia en el contexto actual	9	Respuestas obligatorias y la última de carácter voluntario

Ahora bien, el centro de la información abordada en el presente artículo gira en torno al análisis del discurso de las respuestas a la pregunta abierta de la encuesta, pregunta en la que se les propuso a las personas participantes desarrollar con mayor profundidad su percepción en torno a la problemática abordada en el cuestionario, la pregunta fue la siguiente: ¿Podrías compartir un breve comentario de lo que ha significado a nivel personal y profesional el actual formato de educación a distancia? El análisis de discurso se ha constituido en una herramienta fundamental a la hora de valorar epistémicamente el lenguaje, observado no solamente como un vehículo de expresión de ideas, sino además como un factor que participa y tiene injerencia en la construcción de la realidad social (Santander, 2011).

### 3.2. Participantes

La muestra incluyó a 154 participantes, quienes respondieron la encuesta de manera telemática. El principal criterio de selección fue establecido en el instrumento y sus convocatorias: ser docentes de educación musical que se encontrasen trabajando durante el año 2020, ya sea en el contexto formal como en el no formal. Los/as participantes se encontraban trabajando, en su mayoría en el sistema de educación formal. En este contexto, la mayoría se desempeñaba en Enseñanza Primaria, en segundo lugar, en Enseñanza Secundaria y, en tercer lugar, en Educación Inicial, además de participantes que desarrollaban su labor educativa en Educación Superior y, en otros casos, en talleres orquestales o instrumentales de academias y/o escuela de Música, como se observa en la Figura 1.



**Figura 1.** Lugares de trabajo en los que el profesorado se desempeñaba

En relación al tipo de institución en que trabajaba el profesorado participante, la mayoría desarrollaba sus funciones en establecimientos particulares subvencionados y, en segundo lugar, instituciones educativas de carácter municipal (Figura 2).

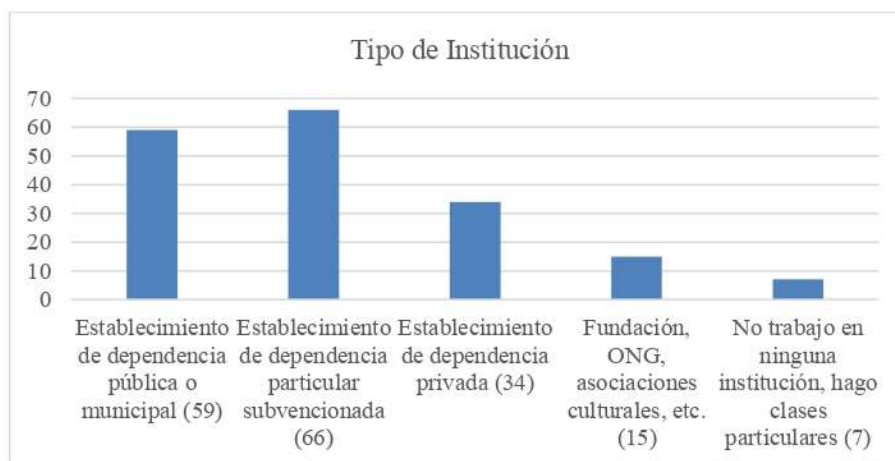


Figura 2. Tipo de institución en la que se desempeñaba el profesorado participante

En la caracterización de los/as participantes, fue importante conocer en qué contexto desarrollaban sus clases, entendiéndose este como contexto urbano o rural. 136 participantes se encontraban trabajando en el contexto urbano, se contó con las respuestas de 6 docentes que se desempeñaban exclusivamente en el contexto rural y, además, 5 docentes que trabajaban en ambos contextos, urbano y rural (Figura 3).



Figura 3. Contexto geográfico en el que se desempeñaba el profesorado participante

### 3.3. Categorías de significado

Para este ámbito del estudio, vinculado a las respuestas a la pregunta abierta de la encuesta, se optó seguir los lineamientos de la Teoría Fundamentada, debido a su apertura a observar el discurso aportado por las personas participantes desde un enfoque interpretativo,



permitiendo dar un sentido narrativo a la información emergente de dicho discurso (Charmaz, 2004).

Se procedió a codificar, desde una perspectiva inductiva, las unidades de significado emergentes del discurso de los/as participantes, conformando así pre-categorías que dieron pie a la conformación de dos bloques categoriales, el primero denominado “Estrés”, con sus subcategorías “Agobio personal y familiar” y “Agobio profesional y laboral”. El segundo bloque fue el denominado “Resiliencia” con las correspondientes categorías “Aceptación de desafíos” y “Nuevas herramientas educativas”.

#### 4. Resultados

En los siguientes apartados, se desarrolla el análisis a partir de cada uno de los bloques categoriales y sus correspondientes subcategorías. Siguiendo las propuestas de la Teoría Fundamentada, se busca articular el análisis del discurso de los participantes, a través de unidades de significado, con la conceptualización desarrollada en el marco teórico del estudio.

De las unidades de significado seleccionadas para el análisis surgen de manera esporádica conceptos que probablemente no sean del todo comprendidos en un contexto de español internacional, por lo que en estos casos se ha optado por incluir entre paréntesis sinónimos para cada uno de ellos.

##### 4.1. Estrés: agobio personal y familiar

El concepto de estrés surge de manera explícita en el discurso del profesorado participante. Se trata de un estrés vinculado al tiempo extra que se debe dedicar al ámbito laboral: “Trabajo más y la crisis aumenta el estrés” (d.27). En esta misma línea se pudo observar, incluso, catarsis genéricas que evidencian la sensación de malestar global frente al contexto de educación a distancia, como este ejemplo: “Solo diré: Estrés total y completo caos” (d.71), o bien “...caótico y confuso, lleno de dudas” (d.58). Este estrés observado en las unidades de significado aportadas por las y los docentes participantes se relaciona con otras dimensiones, como es el caso del agotamiento físico: “Ha sido una experiencia muy estresante y agotadora, considerando que debo hacer clases con mi hijo de dos años junto a mí” (d.22). Además, vinculado al estrés, se observan segmentos que reflejan sensaciones de frustración entre los docentes participantes: “Siento frustración y mucha pena” (d.8).

El cansancio, el agotamiento y el desgaste emergen como elementos recurrentes cuando se analiza la narración del profesorado de la especialidad participante en el estudio: “Mucho desgaste en reuniones, clases virtuales, preparación de material y revisión de trabajos” (d.131). El agobio generado por el trabajo frente a la pantalla de los dispositivos con los que el profesorado

participante se asocia a una pérdida de espacios personales: “Espacio personal invadido, mayor cansancio por la cantidad de horas frente al computador” (d.23) y, en voz del mismo profesorado participante, una inversión mayor de tiempo frente a la planificación y evaluación del proceso educativo: “...no hay tiempo libre, ocupa mucho más tiempo en preparación de clases y revisión de tareas” (d.23), o bien “Me siento colapsada, no tengo tiempo para mí” (d.153).

Este espacio personal invadido afecta, según el discurso de una de las docentes participantes, no solo el ámbito personal, sino que, de manera directa, a las relaciones intrafamiliares: “Mi tiempo personal y familiar se ve afectado” (d.14). Esta problemática conlleva tensiones en el intento de conciliar la dimensión laboral con los diversos ámbitos que configuran la dimensión personal de quienes participaron en este estudio, como lo menciona la siguiente docente: “A nivel personal me afecta, ya que soy mamá de una niña de dos años y es agotador conciliar la crianza, las labores domésticas, con el trabajo de docente” (d.6). Las tensiones intrafamiliares generadas, como producto de la mayor dedicación temporal por parte de quienes participaron en este estudio afectarían además al resto de integrantes de los grupos familiares, conflicto que queda muy bien reflejado en el discurso de una de las profesoras: “Ha sido un desgaste emocional para mis hijos ya que, por estar conectada durante el día, no puedo prestar atención a sus actividades” (d.95). A su vez, este conflicto se amplía al terreno de los espacios de trabajo familiares:

“En el ámbito personal, fue caótico en un comienzo, ya que compartíamos computador con mi hermano (con clases on-line todo el día), y yo solo podía trabajar en la noche, lo que fue sumamente agotador a nivel emocional, mental y también físico” (d.30).

Todos estos hallazgos están en concordancia con los estudios de Fernández *et al.*, 2020; Picón *et al.*, 2021; Robinet-Serrano y Pérez-Azahuanche, 2020 y Román *et al.*, 2020.

#### 4.2. Estrés: agobio profesional y laboral

El agobio personal familiar analizado en el apartado anterior se relaciona, necesariamente, con un agobio profesional y laboral. Al explorar el discurso de quienes participaron en este estudio, surgen de manera espontánea una serie de unidades de significado que estructuran esta subcategoría. Este agobio se vincula de manera natural con la observación que hacen las y los docentes sobre el estudiantado que participa en sus clases bajo la modalidad educativa analizada: “Sólo estrés, así lo manifiestan también los estudiantes, las horas frente al PC (ordenador), está costando muchos síntomas de estrés y depresión, profesoras llorando la presión. No, todo mal” (d.150).

La sensación de no estar cumpliendo de buena manera el rol docente encomendado, traducido en una insatisfacción laboral, emerge como una de las variantes del bloque categorial estrés, tal como lo expresa el siguiente docente: “Siento que podría hacer mejor mi trabajo y esa



sensación me invade todo el tiempo” (d.59). Esta sensación, en determinados casos, se manifiesta a modo de incertidumbre: “Es un trabajo incierto, no sabes si lo que haces está bien” (d.75). Esta insatisfacción laboral incluso puede representar un factor que afecta la relación emocional de esta docente participante con su ejercicio profesional: “poder disfrutar de tu docencia se hace lejano por sentir que le faltas a tus estudiantes” (d.111).

La relación emocional del profesorado con su desempeño profesional se ve afectada también por las características educativas del contexto. Eso queda de manifiesto cuando se incluye en el discurso la participación del estudiantado en las actividades lectivas virtuales: “La incertidumbre en el futuro, el encierro, la calidad de la comunicación y respuesta de los alumnos generan un nivel de ansiedad considerable” (d.152). Ahora bien, en el marco de la variante emocional de esta subcategoría, es relevante identificar las implicancias desde la especialidad artístico-musical: “Me ha afectado mucho no tener el contacto físico, la interacción en vivo, el saludo, un abrazo, extraño el tocar juntos” (d.144). La imposibilidad de hacer música en conjunto es uno de los principales factores que estarían afectando al profesorado de la especialidad, como lo ejemplifica el discurso de la siguiente profesional participante: “Muy estresante y cansador. En las artes, las sensaciones, emociones, la expresión musical no se reflejan a través de la pantalla. La retroalimentación y motivación sin estar cerca es casi imposible...no me adapto” (d.116).

Si centramos el análisis en las características específicas del trabajo educativo virtual, surgen factores que incrementan los niveles de estrés y agobio profesional en el profesorado participante, como es lo vinculado a la entrega de trabajos por parte del estudiantado: “Las tareas (deberes) han aumentado mucho en esta nueva modalidad, lo que me mantiene con un nivel de estrés mayor de lo común” (d.69), idea reforzada por lo expuesto por el siguiente docente: “Personalmente la carga de trabajo ha sido duplicada, mucho de ese trabajo es solo administrativo y no veo en él aporte al aprendizaje de mis estudiantes” (d.57).

La preocupación por el aprendizaje del alumnado surge como un factor recurrente cuando analizamos el agobio profesional y laboral en el discurso del profesorado participante en el estudio. En algunos casos, esta preocupación se relaciona con las características de los niveles con los que interactúan educativamente, tal como lo expone la siguiente docente participante:

“A nivel profesional es complicada la educación a distancia ya que el trabajo en los niveles en los cuales me desarrollo (pre-básica y básica), es más práctico y no tan teórico, por lo que las actividades de práctica vocal, actividades corporales, rítmicas y de audición se ven afectadas por internet” (d.6).

Esta inquietud también apunta en forma directa a la modalidad virtual, en lo específico a las opciones sincrónicas o asincrónicas que ofrecen las diversas plataformas de trabajo educativo a distancia y las expectativas que estas generaban en el profesorado, tal como lo expresa el siguiente docente participante en el estudio:

“En un principio, confiaba en que el actual formato de clases a través de *Classroom* y *Meet* ayudaría a desarrollar de buena manera la asignatura, pero esto requería de una motivación previa por parte de los estudiantes hacia el aprendizaje y con el tiempo me he dado cuenta que en general esto no existe” (d.154).

Siempre en el ámbito de la subcategoría de agobio profesional y laboral, otra variante presente en las unidades de significado extractadas del discurso del profesorado participante guarda relación con el estrés generado al verse obligados a utilizar herramientas de tecnología educativa desconocidas por este colectivo, tal como lo narra la siguiente docente: “Aprender muchas estrategias nuevas en tecnología educativa y me he estresado mucho” (d.68), planteamiento que es reforzado por el siguiente docente: “Ha sido difícil porque no estaba preparada para esta nueva normalidad a distancia, me faltan recursos y conocimiento en edición de audio y video” (d.82). Quienes debieron invertir más tiempo personal en su proceso de autoperfeccionamiento manifiestan su malestar frente a esta situación, como es el caso del siguiente docente: “Ha sido agotador, en el sentido que, a la vez que preparas tus clases, también debes perfeccionarte en herramientas y programas digitales, duplicando, así el tiempo de trabajo diario” (d.39).

Los resultados descritos en este apartado concuerdan con lo descrito por: Daniec y Torres, (2021), Fernández *et al.* (2020), Montoya (2021), Robinet-Serrano y Pérez-Azahuanche (2020) y Tunjo-Guerrero (2021).

#### 4.3. Resiliencia: nuevas herramientas educativas

Al explorar la narrativa del profesorado participante en esta investigación, no solo es posible observar unidades de significado vinculables al estrés y al agobio tanto personal como profesional, sino que surgen además segmentos que dan cuenta de posiciones que pueden ser vinculadas a la resiliencia clásica, reflejando tendencias a adaptarse a las dificultades contextuales desde las exigencias tecnológicas del formato educativo virtual, tal como lo afirma el siguiente docente: “Creo que es una buena herramienta que nos quedará a futuro para apoyar las clases presenciales. He tenido que aprender cosas nuevas” (d.14), posición reforzada por lo expuesto por el siguiente docente participante: “He tenido la oportunidad de aprender a utilizar múltiples herramientas tecnológicas que han servido para replantear metodologías y actividades con mis estudiantes” (d.151). Por otro lado, vinculado a la adaptación a nuevas herramientas educativas, es posible apreciar unidades de significado que evidencian cómo esta adaptación se produce al disponer de una mayor cantidad de tiempo para poder lograrlo: “He tenido más tiempo para dedicarme a utilizar las tecnologías y redes sociales en la didáctica musical” (d.19). Esta adaptación a nuevas herramientas educativas permite que a través de la creatividad puedan emerger estas nuevas alternativas metodológicas:



“A nivel personal, he tenido urgentemente que adaptarme a tecnologías que hace tres meses no usaba, como la edición de audio y video, así como utilizar metodologías que considero más entretenidas para mis estudiantes como títeres, repertorio más lúdico y mayor creatividad en los guiones de mis clases” (d.134).

Al continuar el análisis del discurso del profesorado participante, emergen segmentos que reflejan un vínculo en la adaptación a la modalidad educativa virtual con la relación docente-estudiante, relación que, desde una perspectiva resiliente, podría ser reenfocada gracias a la modalidad: “Me ha dado la oportunidad de establecer otras conexiones con los estudiantes y los apoderados. Aprender a utilizar diversas aplicaciones y herramientas que propician esas conexiones” (d.41). Ahora bien, esta adaptación a la modalidad educativa online es vinculable con la búsqueda de nuevas estrategias docentes: “Ha mejorado el interés y las capacidades para aprender de nuevas estrategias educativas” (d.29). Estas nuevas estrategias podrían además aportar a la motivación por parte del alumnado: “Posibilidades de explorar otras formas de educar, apuntando aún más a la motivación” (d.72).

Ahora bien, el relato que apunta a la opción de repensar las estrategias educativas, como producto de esta adaptación al formato educativo virtual, puede ser contrapuesto por lo expuesto por la siguiente docente, quien si bien observa como algo positivo la oportunidad de aplicar nuevas estrategias docentes, establece una crítica desde su visión particular en contra del procedimiento adoptado, en el mismo marco contextual, por sus pares docentes: “Ha significado una oportunidad de poner en práctica ideas nuevas que uno tiene, aunque creo que también ha sacado a la vista la poca creatividad de algunos colegas” (d.83).

La oportunidad que ofrece el contexto para acercarse a nuevas herramientas y estrategias educativas, en algunos casos, es vista como una alternativa para implementar ideas y proyectos que en un contexto pre-pandémico hubiesen tardado en hacerse efectivos, tal como lo narra el siguiente docente que participó en el estudio:

“He podido desarrollar proyectos que tenía esperando poder realizar a este nivel, de interacción virtual y utilización de las herramientas respectivas en el ámbito de la enseñanza musical y, a la vez, proyectando nuevos formatos para las clases” (d.87).

Los datos expuestos en este apartado son consistentes con los estudios presentados por: Benítez-Corona y Barrón-Tirado (2018), Fiorentino (2008), Morelato (2011; 2014), Noriega *et al.* (2015), Robinet-Serrano y Pérez-Azahuanche (2020) y Román *et al.* (2020).

#### 4.4. Resiliencia: aceptación de desafíos

Cuando se analiza el discurso del profesorado participante en el estudio, surgen una serie de narraciones que dan cuenta de una capacidad de sobreponerse a la problemática del contexto, visualizando las adversidades halladas como oportunidades de crecimiento: “Sin duda que presenta una oportunidad de crecimiento toda esta situación” (d.41). Estas posiciones se enmarcan

dentro del concepto de resiliencia generativa, sobre todo, si se refuerza con la posición de otros docentes participantes, quienes dimensionan la adversidad del contexto como un desafío que aporta a un crecimiento personal: “Solo queda verlo como un desafío del cual todos podemos aprender” (d.89), “Hay que adaptarse y tratar de buscar herramientas nuevas y ver nuevas oportunidades en lo que podría ser un problema” (d.81) o bien “Un desafío personal en cuanto a la adaptación a una nueva modalidad de trabajo, así como de vida” (d.147).

Enmarcados en la resiliencia clásica, se observan relatos que vinculan las oportunidades de crecimiento personal con las opciones educativas que surgen de las adversidades contextuales: “Gratificante, ya que me he puesto a prueba y tengo la capacidad de buscar lo mejor en circunstancias adversas, aprendido formas nuevas de enseñar música” (d.124), relato que es reforzado por la siguiente docente participante, quien incluye, además, el concepto creatividad: “Ha significado poner a prueba la creatividad, abrir la mente y explorar nuevos formatos, lo cual es bastante gratificante” (d.126).

La aceptación de nuevos desafíos emerge en el discurso del profesorado participante como un relato resiliente, el que se vincula, en algunos casos, al ámbito emocional y su relación con la dimensión educativa: “Pienso que la contención y el transmitir tranquilidad han pasado a un primer plano en este periodo, relegando el contenido de la asignatura propiamente tal a un segundo plano” (d.76). Posición que apunta a entender las adversidades de la contingencia como una oportunidad de establecer un giro en el sistema educativo: “Desafío de enfrentar un nuevo sistema de enseñanza” (d.3), idea reforzada por otros docentes participantes: “Representa un desafío tremendo, pero a la vez necesario. Obliga a replantearse el escenario educativo en dimensiones no anteriormente previstas” (d.20), “Ha sido un proceso de resignificación de la enseñanza y de la propia asignatura” (d.60) o bien “Un rompimiento paradigmático, desde el punto de vista didáctico y metodológico... hay que repensar lo esencial en la educación” (d.80).

En esta narrativa enfocada desde el enfoque de la resiliencia generativa (Román *et al.*, 2020), en algunos segmentos analizados del discurso del profesorado participante, se puede observar posiciones que, incluso, van más allá de una simple aceptación de los desafíos contextuales, sino que reflejan una completa adaptación a los nuevos formatos educativos:

“Ha significado por sobre todo un aprendizaje, me he motivado con esta nueva forma de trabajo, quizás en estos momentos me cueste más volver a la forma normal de trabajo pues luego de un gran esfuerzo, me acomodé a esto” (d.36).

La información presentada en este apartado concuerda con los trabajos de Benítez-Corona y Barrón-Tirado (2018), Fiorentino (2008), Morelato (2011; 2014) Noriega *et al.* (2015), Robinet-Serrano y Pérez-Azahuanche (2020) y Román *et al.* (2020).



## 5. Conclusiones

Sin duda alguna, la modalidad educativa a distancia ha sido uno de los grandes desafíos para los diversos sistemas educacionales a nivel internacional. Es en esta dimensión en la que el profesorado ha debido sostener el engranaje en el que convergen, por un lado, las necesidades del estudiantado junto a sus familias y, por otro lado, los requerimientos de la administración de los diversos centros educativos en conjunto a las exigencias del currículum nacional (Dussel, 2020).

De la información aportada por los/as participantes, no se observan diferencias relevantes entre su discurso y el tipo de institución en el que se desempeñaban, el nivel educativo en el que desarrollaban su función docente ni el contexto geográfico en el cual llevaban a cabo su labor educativa, situación que permitiría considerar que tanto las percepciones de agobio como las actitudes resilientes identificadas serían de carácter transversal.

Frente a la primera pregunta de investigación, ¿Cómo afecta la calidad de vida y el estado emocional del profesorado la modalidad educativa virtual?, es posible observar en el discurso del profesorado participante en el estudio que el contexto educativo a distancia se constituyó en un primer momento como un desafío complejo de superar. En este contexto, estuvieron presentes de manera recurrente sensaciones de agobio, agotamiento físico y mental, reacciones vinculadas al estrés, confusión e incertidumbre, además de sentir una invasión de espacios y tiempos, tanto personales como familiares, todo esto generado por una sobrecarga emocional (Picón *et al.*, 2021; Román *et al.*, 2020).

Este agobio anteriormente descrito podría ser aún mayor si se considera que el profesorado de la especialidad participe en el estudio se encontraba aún asimilando las consecuencias emocionales, tanto personales como educativas, de la crisis social presente en el país, la que tuvo como punto máximo el denominado estallido social, instancia que remeció los cimientos, no solo del sistema educativo nacional, sino también de la sociedad chilena en su conjunto (Olave *et al.*, 2020; Salinas *et al.*, 2021; Silva-Peña y Paz-Maldonado, 2019).

El profesorado de música chileno, desde una perspectiva histórica, ha sabido sobreponerse a una continua y creciente minusvaloración de la asignatura (Arredondo, 2020; Rodríguez-Quiles, 2021), situación que permitiría sostener la existencia de unas posiciones y actitudes resilientes previas, las que habrían permitido sobreponerse de una mejor manera a las dificultades generadas por el contexto educativo a distancia. Esta resiliencia podría incluso llegar a disminuir los efectos de las situaciones estresantes descritas. Esta posición observada en el discurso del profesorado participe del estudio, vinculada a la resiliencia clásica (Román *et al.*, 2020), se manifiesta en una aceptación del gran desafío que fue comenzar el año académico 2020 en una modalidad nunca antes trabajada, utilizar herramientas y plataformas virtuales que en muchos casos eran desconocidas, enfrentar este desafío como una oportunidad de crecimiento

personal y una profundización de sus capacidades de adaptación. Es relevante destacar aquí la urgencia de incrementar competencias digitales en los programas de formación docente del profesorado para enfrentar de mejor manera contextos similares futuros (Domínguez-Lloria y Pino-Juste, 2021).

Si consideramos la segunda pregunta de investigación, ¿De qué manera han salido adelante profesionalmente en este periodo las y los docentes de educación musical?, se observa que el profesorado del estudio percibió las dificultades del contexto como una oportunidad de acercarse a una diversidad de herramientas tecnológico-educativas, acercamiento mediado por una autocapacitación en el uso de estas herramientas y plataformas. A su vez, desde una perspectiva resiliente generativa (Román *et al.*, 2020), el contexto educativo virtual fue considerado como un espacio para poner en práctica nuevas estrategias didácticas y proyectos que no habían sido ser ejecutados en el devenir de la “normalidad” educativa pre-pandémica.

Todo lo anterior refleja que el profesorado de Música que participó en el estudio muestra una disposición a desarrollar una educación musical focalizada en la formación integral (Arredondo, 2020) y contextualizada, desde un enfoque reflexivo y, por qué no decirlo, orientado a profundizar un pensamiento libre, crítico y autónomo (Jorquera *et al.*, 2020). Esta disposición del profesorado estaría en tensión con las políticas ministeriales para la asignatura, las que, al tener un carácter nacional, consideran de manera muy débil las diferencias territoriales y contextuales en las que desarrollan el trabajo educativo del profesorado del país, problemática que se pudo haber profundizado en el contexto educativo virtual, modalidad educativa impuesta en el marco de las medidas sanitarias generadas por la pandemia por COVID-19.

La principal limitación observada en este estudio se relaciona con los posibles sesgos de voluntariedad que podría conllevar la modalidad de “cuestionario online”, en donde se pudieron sentir motivados a responder solo quienes se encontraban en situaciones complejas a causa del cambio de modalidad educativa. Y, en torno a las perspectivas de la investigación, es relevante mencionar que el equipo de trabajo se encuentra preparando una segunda versión del estudio, orientada a establecer un contraste entre las conclusiones descritas en el presente artículo y el discurso que pueda manifestar en la actualidad una muestra del profesorado de música chileno. Esto cobra especial relevancia si se considera que en el país se está retornando en forma gradual a modalidades educativas presenciales o semipresenciales.

## Referencias

Angel-Alvarado, R. y Lira-Cerda, J. (2017). Instalaciones y recursos educativos para la educación musical según la representación social de los estudiantes chilenos. *Revista Electrónica de LEEME*, 40, 19-31. <https://doi.org/10.7203/LEEME.40.10412>



- Arredondo, C. (2020). Autoridad pedagógica en la educación musical chilena: desde la periferia curricular a la revisión del sistema en medio del estallido social. *Átemus*, 4(8), 5-13. <https://rb.gy/mnomvc>
- Arriagada, P. (2020). Pandemia Covid-19: educación a distancia. O las distancias en la educación. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3e). <https://rb.gy/3hfkuz>
- Barraca, J. (2010). Emociones negativas en el profesorado universitario: *Burnout*, estrés laboral y *Mobbing*. *EduPsykhé: Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 9(1), 85-100. <https://rb.gy/eepgid>
- Benítez-Corona, L. y Barrón-Tirado, M.C. (2018). Análisis cualitativo de resiliencia en estudiantes de posgrado. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 125-145. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.7>
- Cisternas, M. (2021). FEDATEB en oposición al retorno presencial a clases: “Emplazamos al ministro a que baje a este territorio a conocer la realidad de cada colegio”. *Diario Universidad de Chile*. <https://rb.gy/z5tf8d>
- Charmaz, K. (2004). Premises, Principles, and Practices in Qualitative Research: Revisiting the Foundations. *Qualitative Health Research*, 14(7). <http://dx.doi.org/10.1177/1049732304266795>
- Daniec, K. y Torres, C. (2021). La enseñanza de la Música en la virtualidad: reflexiones en torno a la producción de materiales educativos. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 28, 258-265. <https://doi.org/10.24215/18509959.28.e32>
- Domínguez-Lloria, S. y Pino-Juste, M. (2021). La competencia digital en el profesorado de Música de Educación Secundaria en los centros de titularidad pública durante la pandemia derivada de la COVID-19. *Revista Electrónica de LEEME*, 47, 80-97. <https://doi.org/10.7203/LEEME.47.20515>
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Digital EFDGES*, 6(10), 11-25. <https://rb.gy/oomdw6>
- Equipo Elige Educar (12 de enero de 2021). Estudio proyecta que podrían faltar más de 26 mil docentes idóneos para 2025. *Elige Educar*. <https://rb.gy/8gtmlt>
- Fernández, J., Domínguez, J. y Martínez, P. (2020). De la educación presencial a la educación a distancia en época de pandemia por Covid 19. Experiencias de los docentes. *Revista*

- Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 7(14), 87-110.  
<https://rb.gy/pmwap2>
- Fiorentino, M.T. (2008). La construcción de la resiliencia en el mejoramiento de la calidad de vida y la salud. Universidad Nacional de San Luis, Argentina. *Suma Psicológica*, 15(1), 95-113. <https://rb.gy/ezacfx>
- Grotberg, E.H. (1996). The international resilience project findings from the research and the effectiveness of Interventions. En *Annual Convention of the International Council of Psychologists*, Banff, Canada. <https://rb.gy/z9kcoa>
- Heiss, C. (2020). Chile: entre el estallido social y la pandemia. *Análisis Carolina*, 18(1). <https://rb.gy/hr9msx>
- Jiménez-Yañez, C. (2020). #Chiledespertó: causas del estallido social en Chile. *Revista Mexicana de Sociología*, 82(4), 949-957. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2020.4.59213>
- Jorquera, R., Valverde, X. y Godall, P. (2020). Propuesta de principios alternativos para la educación musical en un contexto latinoamericano. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 1-16. <https://rb.gy/tuyp11>
- López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://rb.gy/w28mof>
- Mardones, C. (14 de enero de 2019). Admisión 2019: Disminuye interés por carreras de pedagogía pese a que aumentan las vacantes. *El Mercurio*. <https://rb.gy/s6psj9>
- Miranda, B., Albert, C. y Sepúlveda, N. (11 de noviembre de 2019). Lesiones oculares: advertencias ignoradas por 20 días podrían ser clave en querrela contra Piñera. *Centro de Investigación Periodística (CIPER)*. <https://rb.gy/pxeuje>
- Montoya, J. (2021). Música, Youtuber! La incidencia de Jaime Altozano en las aulas de educación musical. *Revista Electrónica de LEEME*, 47, 63-75. <https://doi.org/10.7203/LEEME.47.19379>
- Morelato, G. (2011). Resiliencia en el maltrato infantil: aportes para la comprensión de factores desde un modelo ecológico. *Revista de Psicología*, 29(2), 203-224. <https://rb.gy/1xwnkz>
- Morelato, G. (2014). Evaluación de factores de resiliencia en niños argentinos en condiciones de vulnerabilidad familiar. *Universitas Psychologica*, 13(4), 1473-1488. <https://rb.gy/w48eno>



- Muñoz, D. (2020) Encuesta Colegio de Profesores reveló que casi la totalidad de los consultados no aprueba el retorno a clases presenciales. *ADN Radio*. <https://rb.gy/hrkmwc>
- Noriega, G., Angulo, B. y Angulo, G. (2015). La resiliencia en la educación, la escuela y la vida. *Perspectivas Docentes*, 58, 42-48. <https://rb.gy/letvhc>
- Olave, J. M., Núñez, M. y Arévalo, A. (2020). Relatos del estallido social en Chile: acontecimiento y formación inicial docente como experiencia narrativa. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 272-290. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9497>
- Picón, G., González de Caballero, G. y Paredes, J. (2021). Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19. *Arandu UTIC*, 8(1), 139-153. <https://rb.gy/qgwjm6>
- Robinet-Serrano, A. y Pérez-Azauanche, M. (2020). Estrés en los docentes en tiempos de pandemia Covid-19. *Revista Polo del Conocimiento*, 5(12), 637-653. <https://rb.gy/bbdmxb>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ed. Aljibe.
- Rodríguez-Quiles, J. (2021). Educación musical, epistemocracia y postcovid-19. *Revista Electrónica de LEEME*, 47, 1-16. <https://doi.org/10.7203/LEEME.47.17550>
- Román, F., Forés i Miravalles, A., Calandri, I., Gautreaux, R., Antúnez, A., Ordehi, D., Calle, L., Poenitz, V., Pérez, K., Torresi, S., Barceló, Ernesto., Conejo, M., Veerle, P. y Allegri, R. (2021). Resiliencia de docentes en distanciamiento social preventivo obligatorio durante la pandemia de COVID-19. *Journal of Neuroeducation*, 1(2), 72-77. <https://doi.org/10.1344/joned.v1i1.31727>
- del Rincón, D., Amal, J., Latorre, A. y Antoni, M. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Dykinson.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación*. Universidad de Deusto.
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta de Moebio: Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales*, 41, 207-224. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2011000200006>
- Salinas, J., Castellví, J. y Camus, P. (2021). ¡Chile despertó! Una investigación-acción en formación ciudadana de futuros docentes durante el estallido social. *Revista Sophia Austral*, 26, 325-347. <https://rb.gy/spadym>

- Silas, J.C. y Vázquez Rodríguez, S. (2020). El docente universitario frente a las tensiones que le plantea la pandemia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(ESPECIAL), 89-120. <https://rb.gy/cnit9s>
- Silva-Peña, I. y Paz-Maldonado, E. (2019). Formación docente para la justicia social desde la perspectiva emocional: Indagaciones narrativas en el contexto de la revolución del torniquete. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(3), 195-212. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.75652>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía.
- Tunjo-Guerrero, L. y Yangali, J. (2021). Incidencia de inteligencia creativa del docente en su práctica pedagógica de docentes durante la pandemia. *Apuntes Universitarios*, 11(3), 241-259. <https://doi.org/10.17162/au.v11i3.703>
- Valverde, X. (2013). *Análisis de fortalezas y debilidades en relación al aporte de la Educación Artística en los subsectores de Matemáticas, Lenguaje y Ciencias de los docentes de primer ciclo básico del colegio Hispano Italiano de la ciudad de Iquique*. (Tesis de Magíster no publicada). Universidad Andrés Bello.
- Valverde, X. (2018). *Música tradicional en el aula: las bandas de bronces de Tarapacá y sus aportaciones a la educación musical escolar*. (Tesis de Doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona. <https://rb.gy/z8xhnr>
- Valverde, X. y Godall, P. (2018). Música tradicional en el aula: aportaciones para un aprendizaje significativo en la escuela. *Revista Electrónica de LEEME*, 41, 16-34. <https://doi.org/10.7203/LEEME.41.10530>



## Migración forzada de clases a formato *online*: un estudio de caso en la formación del profesorado de Música en el contexto COVID-19

Forced migration to online classes: a case study in Music teacher education in the context of COVID-19

Pedro Iglesias Calonge  
[pedro.iglesias@umayor.cl](mailto:pedro.iglesias@umayor.cl)  
Escuela Educación  
Universidad Mayor  
Santiago de Chile, Chile  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4678-3365>

Lorena Rivera Pino  
[lorena.rivera@umayor.cl](mailto:lorena.rivera@umayor.cl)  
Escuela Educación  
Universidad Mayor  
Santiago de Chile, Chile  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8853-444X>

doi: 10.7203/LEEME.48.21700

Recibido: 30-09-2021 Aceptado: 26-11-2021. Contacto y correspondencia: Pedro Iglesias Calonge, Escuela Educación Universidad Mayor, Av. Manuel Montt 318, C.P. 7500628, Santiago de Chile. Chile

### Resumen

Como medida de emergencia en respuesta a la pandemia producida por el COVID-19, la mayoría de las universidades en el mundo debió cerrar sus campus físicos y reprogramar sus actividades en formato *online*. Si bien las estadísticas oficiales indican que prácticamente la totalidad de las instituciones continuó con sus actividades formativas, la responsabilidad de las modificaciones didácticas y curriculares recayó sobre el profesorado que venía realizando clase en formatos presenciales y que no tenía experiencia en realizar docencia en formato *online*. Esta migración forzada significó que las universidades pudieron continuar con la formación del estudiantado de forma más o menos regular. No obstante, la estadística oficial que habla de tasas de aprobación no da cuenta de la efectividad del aprendizaje en este nuevo formato. A través una combinación de diseño de investigación de teoría fundamentada y un estudio de caso en una carrera de Pedagogía en Música en una universidad privada chilena, se busca describir, argumentar y evaluar desde el punto de vista del profesorado las modificaciones realizadas a las diferentes asignaturas, visualizar las dificultades que tuvieron durante el periodo y analizar sus percepciones sobre la efectividad y proyección de la enseñanza *online* en disciplinas musicales. Nuestros resultados apuntan a una gran diversidad de modificaciones realizadas por cada docente, destacando varias relacionadas con las metodologías activas, como el Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aula Invertida. También, se da cuenta de una sobrecarga laboral importante y una percepción de que los aprendizajes se ven disminuidos en contextos *online* respecto a los presenciales.

**Palabras clave:** Formación inicial docente; enseñanza *online*; COVID-19; profesorado de Música.

### Abstract

As an emergency measure in response to the pandemic produced by COVID-19, most of the universities in the world had to close their campuses and reschedule their activities. Although official statistics indicate that practically all the institutions continued with their learning activities, responsibility for didactic and curricular modifications fell on the teachers who had been giving classes in face-to-face formats and who had no experience in teaching in online formats. This forced migration meant that the universities were able to continue training students on a more or less regular basis; however, the official statistics that speak of approval rates do not account for the effectiveness of learning in this new format. The combination of a case study in a career in music pedagogy at a PLACE and an investigation of grounded theory design seeks to describe, substantiate, and evaluate the modifications made to the different subjects from the teacher's point of view, visualize the difficulties they had during the period, and reflect on the effectiveness and projection of online teaching in musical disciplines. Our results point to a great diversity of modifications, highlighting several related to Active Methodologies, such as Project based Learning and the Flipped Classroom. They also report a feeling of significant work overload and a perception that learning is diminished in online contexts compared to face-to-face ones.

**Key words:** Teacher Education; Online Learning; COVID-19; Music Teachers.

## 1. Introducción

Durante 2020, la mayoría de los campus universitarios del mundo debieron cerrar como respuesta a la propagación del virus del COVID-19 (OECD, 2021). Chile no fue la excepción, de manera que a partir de fines de marzo del 2020 la carrera de Pedagogía en Artes Musicales de una universidad privada ubicada en Santiago de Chile, debió cerrar todos sus campus y suspender las actividades programadas en un semestre que recién comenzaba. Esto significó, al igual que en gran parte del mundo, modificar las actividades curriculares que estaban programadas de forma presencial y transformarlas a un formato *online* (Marinoni *et al.*, 2020; OECD, 2021; UNESCO, 2021). No está documentado de manera global cuáles fueron las modificaciones ni quiénes fueron los responsables de las readecuaciones, ni mucho menos si se cumplieron los objetivos planificados originalmente.

En el contexto del caso estudiado, si bien la universidad se preocupó de proveer plataformas virtuales para realizar la docencia de manera remota, la responsabilidad de modificaciones curriculares y actividades cayó sobre el profesorado responsable de cada asignatura. Estos, en la mayoría de los casos, tenían poca o nula experiencia realizando docencia en modalidad *online*. Al igual que en todo el mundo, fue sorprendente verificar lo poco preparadas que estaban las instituciones de educación superior para este cambio (OECD, 2021).

¿Qué cambios se realizaron en las diferentes asignaturas? ¿En qué se basó el profesorado para realizarlos? ¿Qué significó a nivel personal en el contexto de confinamiento realizar una migración forzada de clases presenciales a un formato 100% *online*? Y respecto a las particularidades de la disciplina musical, ¿han sido las clases efectivas en este nuevo formato? ¿Pueden adquirirse las diferentes competencias requeridas en la música de manera *online*? ¿Qué elementos de las nuevas tecnologías son efectivos con contextos pedagógico-musicales? Las estadísticas oficiales no pueden responder estas preguntas.

De esta manera, surgen los siguientes objetivos de investigación:

- Objetivo General: describir desde el punto de vista del profesorado de Música la experiencia de realizar una readecuación forzada de sus asignaturas a formato *online*.
- Objetivo Específico 1: describir las modificaciones realizadas por el profesorado.
- Objetivo Específico 2: identificar las diferentes dificultades a nivel profesional y personal que debieron enfrentar los docentes durante este proceso.
- Objetivo Específico 3: analizar las percepciones del profesorado respecto a la efectividad y proyección de la enseñanza *online*.



## 2. Método

La investigación se enmarcó en el paradigma constructivista, donde la motivación primordial es “entender y reconstituir las construcciones que las personas sostienen inicialmente, con el objeto de obtener consenso, pero aún estar abiertos a nuevas interpretaciones al ir mejorando la información y la sofisticación” (Guba y Lincoln, 2002, p.143). El enfoque fue cualitativo, dado que la investigación se dio en un entorno natural, donde los investigadores recolectaron e interpretaron los datos obtenidos de diversas fuentes de manera inductiva, mediante un diseño emergente que buscaba describir las perspectivas de los participantes (Creswell y Creswell, 2018). Se utilizó un diseño de investigación compuesto por la superposición del estudio de caso (Yin, 2018) y la teoría fundamentada con comparación constante de Glasser y Strauss (2006).

El estudio de caso se eligió por tratarse de un fenómeno actual, con número definido de participantes situados en un ambiente natural y con múltiples instrumentos de toma de datos. También, se consideró los objetivos de la investigación relacionados con entender las perspectivas de los participantes en contextos naturales (Yin, 2018). La teoría fundamentada fue utilizada en las estrategias de toma y análisis de datos con el fin de generar categorías y teorías<sup>1</sup> a partir de los datos obtenidos. Tal y como recomiendan Glasser y Strauss (2006) y Strauss y Corbin (2015), no se tomó en cuenta la literatura y teoría existentes en etapas previas al análisis de datos, para evitar contaminar las categorías emergentes con conceptos preestablecidos. A partir de los datos obtenidos a través de múltiples instrumentos que se describen más adelante, se trianguló la información y se establecieron relaciones con la literatura y teoría disponible en la discusión de los resultados.

### 2.1. Muestra y entorno

La muestra contempló a 12 docentes del área de la especialidad de Música de la carrera de Pedagogía en Artes Musicales de una universidad privada ubicada en Santiago de Chile. De acuerdo con el diseño de teoría fundamentada, se utilizó un muestreo teórico intencionado (Glasser y Strauss, 2006).

La carrera de Pedagogía en Artes Musicales se creó el año 2001. En la actualidad, tiene 174 estudiantes y 21 docentes de la especialidad musical. Su objetivo es formar profesorado de Música que se pueda desempeñar en el sistema escolar y otros espacios de desarrollo musical. La estructura curricular contempla ocho líneas formativas musicales: 1) instrumental y vocal; 2)

---

<sup>1</sup> Entendemos teoría, tal como proponen Glasser y Strauss (2006), como relaciones entre las categorías obtenidas.

lenguaje musical; 3) cultura musical; 4) ensambles; 5) didáctica; 6) prácticas; 7) tecnología; 8) formación pedagógica.

El perfil del profesorado es, en su mayoría, Profesor/a de Música con Licenciatura en Educación, con diferentes especializaciones y con grado de Magíster. Existen también, en menor número, docentes con Licenciatura en Música, especialmente en las asignaturas instrumentales, y docentes con grado de Doctor para las del área de investigación.

## 2.2. Instrumentos e intervenciones

Para la recogida de datos, se organizó un encuentro de docentes que se denominó “Jornada de intercambio de experiencias virtuales en música”, que se realizó en la plataforma *Zoom* en diciembre del 2020. Se invitó a participar de manera voluntaria a todo el profesorado de especialidad. Los objetivos de la jornada fueron: 1) compartir a nivel de comunidad educativa los procesos de aprendizaje realizados en la readecuación de asignaturas en el contexto *online*, 2) evaluar los resultados de aprendizaje de los contenidos originalmente planificados para cada curso en el programa; y 3) reflexionar sobre la proyección de la enseñanza *online* y su integración a actividades pedagógicas en contextos presenciales. Se le pidió a cada docente preparar una breve exposición de no más de diez minutos donde: 1) describieran las principales metodologías utilizadas en la readecuación de clases en formato *online*; 2) reflexionaran sobre los resultados de las metodologías utilizadas; 3) informaran las principales dificultades que tuvieron; y 4) compararan con metodologías presenciales.

Además, se realizaron dos *focus group* con el fin de discutir y reflexionar sobre la proyección de la enseñanza *online* y su integración en actividades pedagógicas en contextos presenciales, que podría producirse una vez que las clases pudieran volver a la normalidad. Los *focus group* son instancias donde se puede identificar problemas y evaluar procesos de manera efectiva (Morgan y Krueger, 1998). Las preguntas apuntaban a la discusión y evaluación de diferentes metodologías y didácticas aplicadas en clases en formato *online* para poder explorar sus debilidades y fortalezas. Las sesiones duraron aproximadamente una hora y tuvieron seis participantes cada una.

Junto con esos datos, se hizo análisis de documentos oficiales, en particular del Documento de Priorización Curricular. Este documento, que fue solicitado a cada docente por la dirección del programa, da cuenta de manera oficial de las modificaciones de contenidos, didácticas y metodologías que cada docente realizó en su asignatura durante el período 2020.



### 2.3. Plan de análisis

Los datos de la jornada y *focus group* fueron grabados, para luego ser transcritos. Para la codificación se utilizó el software Atlas.ti versión 8. Siguiendo el diseño de teoría fundamentada (Glasser y Strauss, 2006; Hernández *et al.*, 2014; Strauss y Corbin, 2015), en primera instancia, se realizó una codificación abierta, para pasar a la codificación axial, donde se organizan las categorías en niveles de abstracción superiores en torno a ejes temáticos. Una vez que se establecieron categorías principales en la codificación axial, se relacionaron los datos obtenidos con la literatura académica, a través del método de comparación constante. Finalmente, se realizó la codificación selectiva para establecer relaciones y jerarquías entre las categorías obtenidas, buscando la saturación teórica, momento en que los datos obtenidos se tornan repetitivos y no aportan nada nuevo (Bonilla y López, 2016).

### 2.4. Consideraciones éticas

Se puso especial énfasis en el carácter voluntario de las actividades realizadas para la toma de datos. Tanto en la invitación como al comienzo de cada actividad, se aclaró a los/as participantes los objetivos de la investigación y la manera en que serían utilizados los datos. Se garantizó el anonimato de cada participante mediante la codificación de nombres propios en las transcripciones. En esta línea, en la presentación de datos solo se especifica el área de trabajo de cada docente. Cada participante firmó un documento de consentimiento informado que explicitaba los objetivos y el manejo de los datos, garantizando el anonimato.

## 3. Resultados y discusión

La necesidad que surge a raíz de la emergencia sanitaria obliga al profesorado a abandonar de manera forzada y repentina el formato de clases presenciales con el que estaban trabajando. Eso significó que cada docente debió hacer modificaciones metodológicas y curriculares en sus asignaturas. Al respecto, es necesario ser conscientes de que durante todo el año 2020 se vivieron varios momentos que hacen complejo un análisis global, pues las directrices que venían de la autoridad se fueron modificando. Durante el primer semestre de 2020 (marzo-julio), estaba la idea de que las clases presenciales se reanudarían en un par de meses, por lo que durante ese período se tuvo como alternativa comenzar con los contenidos teóricos, que en ese momento parecían más abordables en formato *online*, para luego pasar a contenidos prácticos una vez que se retomaran las clases de manera presencial. Esta primera parte estuvo marcada también por una fuerte resistencia del estudiantado a todo tipo modificaciones y readecuaciones curriculares, que significó la imposibilidad de comenzar varias asignaturas. Otro momento lo podemos identificar a comienzos del segundo semestre 2020 (agosto-diciembre), cuando la idea

de volver a la presencialidad estaba lejana y dirección, docentes y estudiantes asumen que la única manera de planificar el año es de manera *online*. Los datos que se presentan a continuación son representativos de ese período, pues se recolectaron al momento de finalizar el segundo semestre, en diciembre de 2020. Para la presentación de los datos, se especifica el área de especialidad de cada docente.

### 3.1. Modificaciones de contenidos y metodologías

De lo manifestado en los “Documentos de Priorización Curricular”, es importante mencionar que la totalidad del profesorado declaró que su asignatura se podía realizar *online*. Algunos identificaron algunos contenidos específicos del plan de estudio que serían difíciles de lograr. No obstante, la gran mayoría declaró que podría abordar los contenidos planificados. Respecto a los cambios metodológicos, la respuesta es variada. Algunos consideran que no tuvieron que hacer grandes cambios:

“Principalmente en estas asignaturas [área instrumental], las clases han sido sincrónicas y han sido mayoritariamente como es una clase presencial. La metodología, bueno principalmente es trabajo práctico, no ha existido una gran diferencia en lo que es una clase presencial [...] la respuesta en este caso de la plataforma Zoom ha sido bastante buena, la simultaneidad ha caminado bien (docente área instrumental)”.

En otras palabras, el profesorado realiza lo mismo que hacía en el formato tradicional, pero ahora por videoconferencia. Hay que considerar que las clases de instrumento principal son individuales, por lo que la latencia en la transmisión no es un problema. En asignaturas instrumentales grupales, se han tenido que realizar transformaciones convirtiéndolas en clases individuales:

“La clase en realidad se ha transformado casi en una clase individual, porque no pueden trabajar todos al mismo tiempo por lo virtual (docente área instrumental)”.

Docentes de otras áreas también manifiestan:

“Bueno yo he adaptado el formato que tenía en la clase presencial. Lo usé en el formato *online* usando la misma metodología siempre, pero cambié un poco el orden de los contenidos, la manera de profundizarlo (docente lenguaje musical)”.

En este caso, el docente manifiesta modificaciones en el orden de los contenidos, sin hacer cambios metodológicos.

“En este sentido, más que una metodología, ha sido como una forma de exponer los contenidos, porque, en el fondo, para la clase de instrumento ha sido prácticamente igual (docente área instrumental)”.



Es decir, parte del profesorado siguió utilizando la misma metodología que en sus clases en formato presencial, pero trasladándola al formato *online*. Sin embargo, otros creen que es necesario una readecuación metodológica:

“No se debe pensar justamente en plantear un periodo *online* haciendo un símil a lo presencial. Como que no llega a equipararse nunca. Por lo menos en esta carrera, requiere un monitoreo presencial (docente área didáctica)”.

Al respecto, un docente del área de conjuntos instrumentales manifiesta haber hecho varias modificaciones, tanto de contenidos como metodológicas:

“Este primer semestre yo lo planteé desde un punto de vista más teórico, pensando en la posibilidad de que ellos tuvieran la visión de poder plantear distintos talleres y una propuesta a ofrecer en el mercado laboral. O sea, tener en su mente un taller que ellos quisieran realizar, pero además tener claramente cuál es el costo de ese taller, cuáles son los objetivos de ese taller (docente área ensambles)”.

Es decir, el profesorado, ante la imposibilidad de realizar su clase de agrupaciones instrumentales, optó por ver contenidos relacionados con la temática de su asignatura, como planificación de talleres orientados al mercado laboral. Esto es considerado por el profesorado como un punto de vista “más teórico”, aunque a nuestro modo de ver es una modificación que apunta hacia el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), con un enfoque hacia el diseño de productos que puedan ofrecer en un mercado laboral, más que un punto de vista teórico. El ABP es una metodología de aprendizaje que se viene aplicando con éxito desde 1960 en educación superior (Zimmermann, 2018). Busca desarrollar “conocimientos y habilidades del siglo XXI trabajando a partir de proyectos en donde [los estudiantes] investigan en torno a un problema, desafío o pregunta compleja que sea auténtica y motivadora” (MINEDUC, s.f). Lo observado en este tipo de metodologías es que el estudiantado se involucra de forma activa en su aprendizaje, tomando la iniciativa para resolver problemas y donde el rol del profesorado es de mediador del proceso de aprendizaje más que un transmisor del conocimiento. Estas características hacen del ABP una metodología que puede ser útil en contextos de enseñanza *online*, al fomentar la autonomía del estudiantado, “sin tener que depender constantemente del profesor” (Manzanares, 2018, p.18).

Si bien estas estrategias se vienen aplicando con éxito desde hace muchos años, en el contexto de pandemia, hay documentación de aplicaciones en educación exitosas, logrando que: 1) mejore la interacción profesor-alumno; 2) aumente la autonomía del estudiantado; 3) mejore el sistema de evaluación, evitando problemas de autoría; y 4) se diversifiquen las herramientas tecnológicas (Llorens-Largo *et al.*, 2021).

El aumento en la motivación de los participantes es una de las grandes ventajas del ABP (Larmer *et al.*, 2015). Esto pudo ser observado por los docentes que lo utilizaron:

“Hubo un cambio bastante fuerte en la participación de los estudiantes, [...] en ese sentido hubo un cambio muy fuerte (docente lenguaje musical)”.

Otros docentes hicieron modificaciones que apuntan al ABP:

“También [cambié] el tipo de evaluación. Antes era la típica prueba de desarrollo, yo les hacía preguntas y ellos me respondían. Ahora lo he orientado más a productos. Les decía: ‘usted tiene que escribir un artículo de un libro con tal tema’ y les daba las directrices (docente área cultura)”.

Desde hace algunos años, se viene promoviendo en Educación Superior el cambio del esquema de enseñanza tradicional, donde el profesorado es un transmisor del conocimiento, representado por metodologías de clase expositiva o lección magistral, por esquemas centrados en el estudiantado (De Miguel, 2006). Estas nuevas metodologías, que reciben el nombre de “Metodologías Activas”, incluyen entre otras al Aprendizaje Basado en Problemas o Proyectos, Aula Invertida, Trabajo Cooperativo y Contrato de Aprendizaje (Jiménez, Gonzáles y Tomel, 2020). Lo observado en tiempos de pandemia es que este tipo de metodologías se habría adaptado bien a las modificaciones del contexto *online*, mejorando la comunicación entre discentes y docentes y flexibilizando los esquemas tradicionales de clases (Gómez-Hurtado *et al.*, 2020).

Otra variante metodológica perteneciente a las metodologías activas apareció en asignaturas instrumentales:

“Se trabajará con la metodología de Aula Invertida [...] Los estudiantes verán un vídeo explicativo de la materia junto a otros recursos de apoyo disponibles en Campus Virtual. Sobre cada contenido de estudio se practicará en forma autónoma durante la semana, antes de la clase sincrónica (Documento de Priorización Asignatura Área Instrumental)”.

El Aula Invertida es un método pedagógico basado en teorías constructivistas que emplea estrategias de presentación de contenidos de manera asincrónica, habitualmente en forma de vídeos, en momentos previos a la clase. De esta manera, la clase es utilizada para realizar tareas activas de resolución de problemas (Bishop y Verleger, 2013). Es importante hacer notar que Aula Invertida no es simplemente la presentación de contenidos en formato vídeo. No se trata solamente de que el estudiante vea el vídeo, sino que llegue a la clase con los contenidos asimilados, con el fin de utilizar el tiempo de reunión para realizar actividades cognitivas de mayor complejidad. De esta manera, en el momento previo de la clase es cuando se realizan actividades cognitivas de nivel inferior (recordar, entender) y en el momento de la clase, guiados por el profesor, se pueden realizar actividades relacionadas con los niveles superiores (aplicar, analizar, evaluar y crear) (Tucker, 2012).

En disciplinas relacionadas con la música, esta metodología ha sido utilizada con efectos positivos, aumentando la motivación y fomentando actividades cognitivas de orden superior (Doi, 2016; Ma, 2021).



### 3.2. La incorporación de vídeos como recurso de aprendizaje

Aunque no necesariamente en el contexto de la metodología de Aula Invertida, la mayoría del profesorado utilizó vídeos en sus asignaturas:

“[Utilicé vídeos], tanto como trabajo de un proceso o como parte de una evaluación. Yo antes lo hacía con bastante discreción, porque me sentía incapaz de exigirlo, puesto que yo no sabía si los alumnos tenían o no tenían los medios suficientes para hacerlo (docente área cultura)”.

No solo el profesorado realizó vídeos, sino también el alumnado para diferentes actividades formativas y evaluativas. Mediante los vídeos, también se ha podido abordar de alguna manera la ejecución grupal, que de manera sincrónica presenta serias dificultades por problemas de latencia en la transmisión. En este caso, han tenido que grabar y editar audio para el trabajo de ensamble:

“[Los estudiantes] van grabando la primera voz, luego graban la segunda voz, tercera voz y cuarta voz, con posibilidad de edición. Por lo tanto, aquí ellos aprenden a ocupar y a realizar un trabajo de edición musical en lo que es una sección de bronce (docente área instrumental)”.

Respecto a la utilización del vídeo en diferentes instancias de la clase, nuestra toma de datos alcanzó saturación teórica.

“El tema vídeos es como una nueva dimensión que se abrió ahora y creo que también va a pasar a ser parte de las competencias que debe tener un buen profesor. Hacer un buen vídeo, así como una buena dicción, una buena expresión oral, va a ser un algo que se va a requerir del profesor (docente área cultura)”.

Otro aspecto que puede potenciar el vídeo es la motivación del alumnado al utilizarlo en instancias de evaluación y retroalimentación.

“Bastante sorprendente es el resultado de los vídeos. [...] El vídeo hace que el alumno, por querer alcanzar su mejor versión, tenga que trabajar, y eso es muy bueno, es muy bueno (docente área instrumental)”.

Junto con posibilitar la evaluación, el estudiantado realiza un proceso autoevaluativo que los motiva en su aprendizaje:

“Los estudiantes graban su mejor versión, envían su mejor versión y les sirve eso también para tener para hacer un estudio más metódico y preocuparse más en lo que están de su aprendizaje (docente área instrumental)”.

Varios docentes coinciden con esta apreciación, destacando que la realización de vídeos para efectos evaluativos ha significado que aumente su capacidad autocrítica. Al respecto, se alcanzó saturación teórica. No obstante, varios docentes señalan que podría haber algunos aspectos importantes a considerar. Algunos tienen que ver con el control de situaciones de pánico escénico que podrían ser observadas en una evaluación normal. Sin embargo, esto no es visto

como una debilidad, sino que nos permitiría observar todo el potencial artístico de un estudiante sin que su rendimiento baje por situaciones de estrés o nervios.

“El vídeo, de alguna otra forma, anula el factor nervios y podemos evaluar objetivamente las habilidades musicales e interpretativa del estudiante (docente área instrumental)”.

Además de permitir la posibilidad de editarlo y producir una distorsión de la realidad:

“A veces el vídeo es muy maquillado, o sea, muestra una realidad ficticia que no es necesariamente lo que es la lectura real (docente área lenguaje)”.

La incorporación de vídeos como recurso de aprendizaje no es algo nuevo en educación. Los primeros intentos de utilizarlo como recurso pedagógico se remontan a los inicios de la televisión en la década de los 60. En ese entonces, se difundió el “Cono de la Experiencia” de Dale (1964), que ponía la enseñanza a través de medios audiovisuales por encima las metodologías verbales tradicionales. En la actualidad, se piensa que el aprendizaje se ve potenciado a través de los medios multimedia, debido a que la información ingresa al cerebro por múltiples canales (visual y auditivo) (Mayer, 2009). Esto estaría alineado con teorías propuestas desde las neurociencias, que indican qué metodologías multisensoriales podrían en determinadas condiciones ser más efectivas (Salas, 2008).

Sin embargo, es importante subrayar que la inclusión de vídeos, o cualquier innovación tecnológica, no tendrá buenos resultados si no se planifican y alinean con un contexto pedagógico adecuado. Un diseño centrado en la tecnología, hasta la fecha, siempre ha derivado en implementaciones y promesas, para luego decepcionar (Mayer, 2009). El enfoque adecuado sería el centrado en el estudiante, que tiene en cuenta cómo funcionan los mecanismos de cognición humana y adaptan la tecnología para ser aplicada en ese marco.

### 3.3. Nueva jornada de trabajo en formato *online*

El profesorado siente que todos estos cambios han aumentado su carga laboral.

“[...] para nosotros como profesores sólo aumenta nuestra carga de trabajo, [...] no hemos hablado todavía del gran desgaste que tenemos nosotros como docentes en cuanto a nuestra carga y a trabajar todo un año en una zona que no es nuestro confort (docente área de didáctica)”.

Sobre ese tema se alcanzó la saturación teórica, prácticamente todos sienten que el trabajo ha aumentado considerablemente:

“Trabajo el triple, [...] porque estoy el día lunes desde las 8 de la mañana hasta las 6:20, esperando que los estudiantes lleguen a clases (docente área instrumental)”.



Otro punto importante es que el trabajo frente a la pantalla parece agotador:

“Porque justamente el cambio más grande que yo tengo es que parto a las 8 de la mañana y apago el computador a las 11 de la noche (docente área cultura)”.

El trabajo desde el hogar además perturbaría el ambiente familiar:

“En todo este tiempo de desgaste de ambiente familiar. Y uno está sentado en el computador, es super agotador (docente área instrumental)”.

Junto con la situación de trabajo desde casa, hay que sumar que gran parte del material que el profesorado utilizaba en sus clases durante años no es compatible con el nuevo formato *online*, por lo que han tenido que rehacer o modificar su material de trabajo:

“Prácticamente nada de lo que se utilizaba en la clase presencial se puede utilizar acá (docente área lenguaje musical)”.

Sobre todo, el agotamiento proviene de la situación de realizar clases en un ambiente que les es ajeno:

“Estamos todos como agotados. Es que este formato conlleva mucho más trabajo. Pero creo que lo más difícil, más que el cansancio, ha sido cómo mantener a los estudiantes motivados, [...] esto para mí ha sido difícil, porque mantenerme enérgica, motivadora, cuando una está tan cansada... (docente área lenguaje musical)”.

Si bien la pedagogía es una profesión agotadora y demandante, el profesorado está acostumbrado a recibir retroalimentación de sus estudiantes, siendo una fuente de energía que lo motiva en el ejercicio de su labor diaria.

“Pero en esta versión *online* donde uno está frente a la computadora en realidad como que falta más retroalimentación, como energía, no sé cómo decirlo, pero hay una cosa emocional que tiene que ver con el contacto físico. [...] a mí me cuesta tener la misma energía que tengo en formato presencial (docente área lenguaje musical)”.

### 3.4. El futuro del formato *online*

Pese a la sobrecarga de trabajo y situaciones de desmotivación, el profesorado considera estos cambios como algo positivo, visualizando las ventajas que aparecen en formatos no presenciales:

“La verdad que se abrió un mundo amplio para todos nosotros, [...], en ese sentido yo creo que va a ser de mucha utilidad (docente área prácticas)”.

Esto haría que la forma de impartir clases cambie:

“Yo creo que, de cierta forma, las clases van a cambiar, [...] todo el trabajo que hemos hecho, crear material y todo ese material va a quedar y lo vamos a poder usar perfectamente (docente área vocal)”.

Si bien ha sido un esfuerzo importante el aprendizaje de nuevas tareas, el profesorado considera que en el futuro seguirá utilizando estas nuevas herramientas. Además, se percibe la sobrecarga laboral como algo temporal:

“Yo también estoy con la misma sensación de ustedes, de que estoy trabajando el triple, pero lo bueno de esto [...], los tutoriales, van a quedar grabados. Entonces el próximo año no voy a tener que hacer todos los tutoriales de nuevo (docente área cultura)”.

Cuando se pregunta si creen que en el futuro la modalidad *online* podría reemplazar a la presencial, hay consenso absoluto: de ninguna manera. Una modalidad mixta es la que ven como más factible. Algunas razones para este argumento:

“Los aprendizajes de la parte de ellos fueron mucho más lentos que cuando se hace presencial (docente área lenguaje)”.

Si bien se podría argumentar que el aprendizaje fue lento debido a la poca experiencia que el profesorado tenía en contextos de enseñanza *online*, aparecen razones que tienen que ver con aspectos motivacionales que se fomentan en una clase presencial:

“Hay ciertas energías, cosas que se conectan cuando los cabros están trabajando en grupo. Y eso se perdería por mucha tecnología que tuviéramos (docente área instrumental)”.

Relacionadas también con el área musical:

“Yo apunto a lo mixto. No se compara el poder tocar en vivo. Para un músico el poder tocar en vivo es como para un jugador de fútbol cuando entra a la cancha, la energía, las emociones y por último el reconocimiento del público, el aplauso (docente área instrumental)”.

Y, también, con el área pedagógica, que tiene que ver con el contacto humano necesario para realizar la docencia:

“El tema grave, es que la cosa pedagógica es terrible. Estamos a lo mejor pensando en que, yo lo decía el otro día en una conferencia, solo el ser humano enseña humanidad, por lo tanto, es necesario el tema y el contacto (docente área prácticas)”.

En el momento de realizar una evaluación general del período, se argumenta que se requerirá algún tiempo para sacar conclusiones:

“Imposible realizar conclusiones a esta altura del proceso, solo podemos precisar que estamos atentos a los cambios diarios el estado anímico de los protagonistas. [...] solo después que esto termine será posible analizar lo sucedido y realizar una comparación con años anteriores para identificar resultados y cualquier avance que pretendamos hacer en relación con logros. En este momento cabe dentro de la especulación, por ahora decir que hemos velado por el mejor cumplimiento de los resultados de aprendizaje declarados (docente área prácticas)”.

Es importante considerar que la integración de tecnologías en educación no es algo nuevo, con intentos de implementación desde hace años a nivel global. En países angloparlantes, existen desde hace tiempo programas académicos en el área de la música que se ofrecen en modalidad



*online*, como en *Boston University*, *Indiana University*, *University of Newcastle*, *Massachusetts Institute of Technology*, *Berklee College of Music*, entre muchas otras (Henderson, 2007). No obstante, para una implementación exitosa, es necesario un cambio de rol del docente y del estudiante, además de un replanteamiento de las formas de comunicación existentes en la enseñanza presencial (Henderson, 2007). El formato *online* requeriría una ruptura del modelo de docente como transmisor del conocimiento para transformarse en un formulador de problemas. También requeriría un alumno con una actitud activa y no un receptor pasivo de información (Henderson, 2017). Esto parece consistente con la incorporación de metodologías activas que vimos en las modificaciones reportadas por los docentes participantes de nuestro estudio.

Como ejemplo más concreto encontramos la investigación de Souza (2017), que reporta los resultados de un estudio experimental de la implementación de un MOOC (*Massive Open Online Course*) en el área musical. Este curso abordaba las áreas de composición, lenguaje musical, apreciación musical, técnica e interpretación. El estudio concluye que las aplicaciones utilizadas, que fueron implementadas en formato *online*, “son recursos eficientes para el aprendizaje musical” (Souza, 2017, p.144). También Quílez y Alsina (2021) reportan buenos resultados en cursos *online* para formación de profesorado en contextos *online*.

En contraste, la OECD en un estudio a gran escala que relacionaba resultados de la prueba PISA y enseñanza con TIC, no sólo cuestionó su valor educativo, sino que además las responsabiliza del bajo logro alcanzado en las pruebas PISA en algunos países como Emiratos Árabes, Chile, Brasil y Colombia (Castellanos, 2015; OECD, 2015). Si bien es posible atribuir esos resultados a una mala implementación, los mismos estudios concluyen que el aprendizaje requiere interacciones profundas entre el profesorado y el alumnado, que son difíciles en contextos *online* (OECD, 2015).

A modo de síntesis, se muestra un mapa conceptual con las categorías principales que emergieron de nuestros datos (Figura 1).

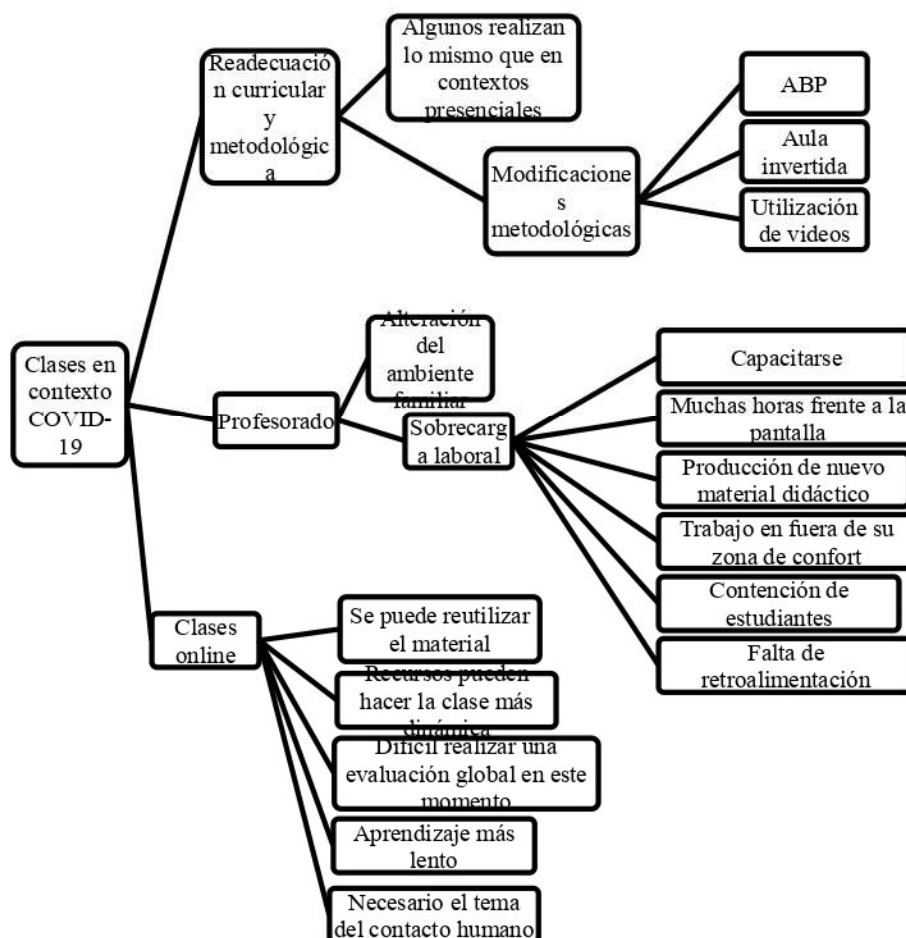


Figura 1. Mapa conceptual de categorías obtenidas

#### 4. Conclusiones

Nuestros datos dan cuenta de una gran diversidad de perspectivas por parte del profesorado que participó en el estudio. Las modificaciones en el contexto *online*, para algunos significaron realizar por videoconferencia lo mismo que realizaban en contextos presenciales. No obstante, la gran mayoría realizó cambios sustanciales en sus asignaturas. Varias de estas modificaciones están relacionadas con las Metodologías Activas, como el Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aula Invertida. Junto a eso, el profesorado ve el potencial y las posibilidades que aparecen con la incorporación de vídeos en contextos de aprendizaje.

Por otra parte, el profesorado manifestó haber tenido que soportar una carga laboral importante durante el período de confinamiento, además de alteraciones en su ambiente familiar,



al tener que realizar su trabajo desde su hogar. Si bien los docentes aprecian algunas de las ventajas y posibilidades que brindan las clases en formato *online*, la sensación es que los aprendizajes son más lentos que en contextos presenciales, además de dificultarse la comunicación a nivel profundo con el estudiantado, que denominaron “el contacto humano”. Este contacto se percibe como un factor motivador importante del aprendizaje.

Después de más de un año funcionando en condiciones de incertidumbre, podría parecer que la enseñanza *online* está siendo efectiva: las asignaturas han podido finalizar, los estudiantes están aprobando y la matrícula no ha bajado de manera considerable. Se ven en prensa comentarios de “expertos”<sup>2</sup> que hablan de que el futuro de la educación será *online*. Son varios los problemas que parecen ser solucionados mediante este formato y se ve como algo prometedor. Pero, esta promesa se basa en fundamentos débiles, estamos lejos de poder hacer una evaluación en profundidad sobre el aprendizaje efectivo en este período de emergencia. El profesorado, quien ha sido el responsable de planificar e implementar estas clases, está lejos de tener una visión positiva. Se han revelado muchas deficiencias relacionadas con este tipo de formación y los docentes lo han experimentado en primera línea. Entonces, surge la gran pregunta ¿son las metodologías *online* más efectivas que las tradicionales? O, dicho de otra manera, ¿saldrán mejores profesionales de nuestras universidades si implementamos programas en este formato? ¿Se puede transmitir información en contextos *online*? Sí. Muchos estudios dan cuenta de eso. ¿Se puede formar un profesional de la educación en contextos *online*? La transmisión de información no es lo mismo que la tarea de formar de un profesional. El problema va mucho más allá de superar brechas tecnológicas y solucionar problemas de conectividad. Durante la implementación en 2020, el estudiantado se percibe desmotivado y los docentes están experimentando una sobrecarga laboral importante. ¿Es este el futuro de la educación?

El profesorado ha sido el responsable de implementar sus clases en modalidad *online*. Para eso, se ha tenido que capacitar y cambiar su modalidad de trabajo en un ambiente que escapa a su zona de confort. Ve que su conocimiento y capacidad profesional se ha enriquecido en ese proceso. La aplicación de Metodologías Activas y la incorporación de videos como recurso educativo ha tenido un buen resultado y considera que muchos de estos elementos le servirán al momento de retornar al formato presencial. Esto no es de sorprender, estas metodologías tienen un sólido fundamento pedagógico. Ninguno de los datos obtenidos apunta a que el proceso formativo haya mejorado en formato *online*. Todo esto se ve por el profesorado como una respuesta a la contingencia, no como un intento sistemático que tenga proyección a largo plazo. No basta con implementar un aula virtual y subir contenidos a la red, no son las máquinas las que enseñan, es el profesorado quien enseña a través de las máquinas. Las TIC son una herramienta más, tal como es el libro, la pizarra o un lápiz. Si queremos que las modalidades de educación

---

<sup>2</sup> Véase por ejemplo “Impacto de la modalidad *online*. El futuro de la educación superior en Chile” (Hevia, 2021) o “La enseñanza en línea genera desarrollo” (2021).

*online* tengan éxito, necesitamos profesionales con la convicción pedagógica de que pueden funcionar.

## Referencias

- Bishop, J. y Verleger, M.A. (2013). *The flipped classroom: A survey of the research*. En 2013 ASEE Annual Conference & Exposition (pp.23-1200). <https://doi.org/10.18260/1-2--22585>
- Bonilla-García, M.A. y López-Suárez, A.D. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de Moebio*, 57, 305-315. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Castellanos, M. (2015). *¿Son las TIC realmente, una herramienta valiosa para fomentar la calidad de la educación?* UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/>
- Creswell, J. y Creswell, D. 2006. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE.
- Dale, E. (1964). *Métodos de Enseñanza Audiovisual*. Editorial Reverté.
- De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Alianza.
- Doi, C. (2016). Applying the flipped classroom methodology in a first-year undergraduate music research methods course. *Music Reference Services Quarterly*, 19(2), 114-135. <https://doi.org/10.1080/10588167.2016.1167427>
- Glaser, B. y Strauss, A. (2006). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Transaction.
- Gómez-Hurtado, I., García-Rodríguez, M.P., González Falcón, I. y Coronel Llamas, J.M. (2020). Adaptación de las Metodologías Activas en la Educación Universitaria en Tiempos de Pandemia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 415-433. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.022>
- Guba, E. y Lincoln, Y. 2002. Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman y Haro (Eds.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp.113-145). Región y Sociedad.



- Henderson, J.R. (2007). *Formação continuada de professores de música em ambiente de ensino e aprendizagem online*. (Tesis Doctoral). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://hdl.handle.net/10183/11229>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Hevia, V. (2021). Impacto de la modalidad online: El futuro de la educación superior en Chile. *EMOL*. <https://www.emol.com/noticias/Tendencias/>
- Jiménez, D., Gonzáles, J. y Tornel, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 76-94. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173>
- La enseñanza en línea genera desarrollo. (2021). *El Comercio*. <https://www.elcomercio.com/>
- Larmer, J., Mergendoller, J. y Boss, S. (2015). *Setting the standard for project based learning*. ASCD.
- Llorens-Largo, F., Villagrà-Arnedo, C., Gallego-Durán, F. y Molina-Carmona, R. (2021). COVID-proof: cómo el aprendizaje basado en proyectos ha soportado el confinamiento. *Campus Virtuales*, 10(1), 73-88. <http://uajournals.com/ojs/>
- Ma, R. (2021). Stimulating students learning motivation: A case study of music education and pedagogy course based on flipped classroom. *Psychology and Education Journal*, 58(2), 109-114. <https://doi.org/10.17762/pae.v58i2.1059>
- Manzanares, A. (2018). Sobre el aprendizaje basado en problemas. En A. Escribano y A. del Valle. (Eds), *El aprendizaje basado en problemas: una propuesta metodológica en educación superior*. Narcea Ediciones.
- Marinoni, G., Van't Land, H. y Jensen, T. (2020). *The impact of Covid-19 on higher education around the world*. International Association of Universities. <https://www.iau-aiu.net/>
- Mayer, R. (2009). *Multimedia Learning*. Cambridge University Press.
- MINEDUC Chile (s.f). *¿Qué es ABP?* <https://www.curriculumnacional.cl/portal/ABP/>
- Morgan, D. y Krueger, R. (1998). *The Focus Group Guidebook*. SAGE.
- OECD (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264239555-en>

- OECD (2021). *The state of higher education: One year in to the COVID-19 pandemic*. OECD.  
<https://doi.org/10.1787/83c41957-en>
- Quílez, A. y Alsina, M. (2021). Desarrollo profesional y formación docente online. El caso de “Mini-Deportistas”, un proyecto de música y movimiento. *Revista de Investigación y Docencia Creativa*, 10(18), 1-22. <https://doi.org/10.30827/Digibug.67828>
- Salas, R. (2008). *Estilos de aprendizaje a la luz de la neurociencia*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Souza, T. (2017). *Laboratório online de música e tecnologia: planejando e implementando um MOOC para o ensino de música online*. (Tesis de Maestría). Universidade Federal de Brasília. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31796>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2015). *Basics of qualitative research techniques*. SAGE.
- Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education Next*, 12(1), 82-83.  
<http://www.msuedtechsandbox.com>
- UNESCO (2021). *COVID-19: reopening and reimagining universities, survey on higher education through the UNESCO National Commissions*. UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378174>
- Yin, R.K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. SAGE.
- Zimmermann, B. (2018). Prólogo. En A. Escribano y Á. del Valle. (Eds), *El aprendizaje basado en problemas: una propuesta metodológica en educación superior*. Narcea Ediciones.





## Difusión de publicaciones

---

**Calvillo Castro, A.J.(Coord.) (2019). *Un mundo de proyectos ABP musicales* (2 vol.). Almería: Procompal**

---

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) es un método que supone “una búsqueda de nuevos modos de hacer, aprender y enseñar” (Moya-Mata y Peirats, 2019, p.115) que, aunque comenzó usándose en las etapas de estudios superiores, ha demostrado buenos resultados en su aplicación en enseñanzas obligatorias (Molina, 2018).

Complementar nuestra metodología habitual con el desarrollo de un ABP aporta al alumnado el aumento de la motivación, la mejora del autoaprendizaje y comprensión, el desarrollo del pensamiento y el aumento de la retención (Rodríguez, Fernández y Hernández, 2018). El ABP es una metodología en la que el alumnado asume un papel principal en el desarrollo del producto final (del Moral y Sobrino, 2016). Fernando Trujillo (2014) afirma que “el aprendizaje basado en proyectos, lejos de ser una extravagancia es una metodología que encaja perfectamente en la LOE y su modificación por la LOMCE” (p.44), motivo por el que se convierte en el aliado perfecto de la educación musical a todos los niveles.

El libro *Un mundo de proyectos ABP musicales* presenta 37 proyectos musicales realizados por 25 docentes de todas las etapas de nuestro sistema educativo. La obra, estructurada en dos volúmenes, recoge proyectos desde Educación Infantil hasta Educación Superior. En ella, el docente puede encontrar material sobre fundamentos musicales, participación de la comunidad, juego, gamificación, investigación-acción, aplicaciones tic para el aula de Música o metodologías activas variadas, entre otros temas.

Como menciona Miguel Domínguez (2019), “el contenido visual posee un gran impacto y, adecuadamente utilizado, tiene un alto valor didáctico” (p.421), hecho que en esta obra se desarrolla ampliamente, ya que los libros están ilustrados con la técnica *Visual Thinking*, por M<sup>a</sup> Pilar Muruzábal. De esta manera, el profesorado puede conocer el contenido de los casi cuarenta proyectos que se presentan de una manera novedosa, visual y rápida.

En el prólogo, elaborado por la Dra. Andrea Giráldez, se menciona la necesidad de crear los estímulos que generen procesos de enseñanza y aprendizaje; de manera que se anime al alumnado a participar en la educación musical, principalmente, en las etapas intermedias, ya que es cuando se detecta cierto rechazo a la misma. El ABP ha demostrado ser un recurso valioso en este aspecto. A lo largo de la introducción, el Dr. Antonio J. Calvillo, coordinador de la obra, explica los beneficios que esta metodología aporta al alumnado.

En el primer volumen, pueden encontrarse los cinco proyectos que se proponen para Educación Infantil. El profesorado encargado de presentar los proyectos destinados a 3-6 años está formado por Lidia González, Patricia Huertas, Soledad Mellada y Jesús Sáez. Se puede



destacar el proyecto *Operación: cómo suena mi clase*, de J. Sáez. Este ABP tiene como objetivo estimular el sistema auditivo verificando que el aprendizaje del lenguaje es el correcto, asociando nuevos sonidos a nuevas palabras, proceso fundamental en la etapa de Educación Infantil. El desarrollo de este proyecto hará que el alumnado profundice en el tema desde la gamificación, pero sin dejar atrás los fundamentos musicales.

Cada proyecto ha situado un escenario inicial, un camino de aprendizaje para el alumnado con tareas abiertas y motivadoras que desembocan en la realización de uno o varios productos finales. De este modo, se integran los conocimientos adquiridos por el alumnado y que son el ejemplo de su propio aprendizaje o la solución al problema planteado.

Se completa el primer volumen con la propuesta para Educación Primaria, formada por diez proyectos que abordan los instrumentos de la orquesta: *La orquesta trotamundos* de Natalia Barreno; las compositoras de la historia de la música con *Los juegos de género*, creado por Carmen Carvajal; *¡Berceo al rescate!*, escrito por M<sup>a</sup> Pilar Muruzábal, en el que se trabaja la historia, programación con *scratch* y aplicación al aula con *makey makey*; o *Suéname un cuento* de Lidia González, en el que las áreas de música, lengua y plástica se fusionan para conectar aprendizajes.

En el volumen dos, pueden encontrarse hasta 22 proyectos desarrollados en Educación Secundaria, Formación Profesional Básica, Bachiller y Educación Superior. Estos proyectos muestran los productos finales y procesos seguidos por catorce docentes del área de música. En los capítulos dedicados a la ESO, se viaja de la ópera romántica al rap pasando por la realidad aumentada, el reciclaje, la cultura celta o los paisajes de aprendizaje con el proyecto *La invasión zombie*, desarrollado por la profesora Ana M<sup>a</sup> Martínez.

El ABP *Este es mi barrio*, creado por Blanca Domínguez, guía al lector/a paso a paso hasta desarrollar una batucada muy especial en la que el alumnado deberá construir sus propios instrumentos de percusión. Este proyecto se puede completar ejecutando los ritmos latinos aprendidos en clase en las calles cercanas al centro educativo, a modo de *performance*. En la misma línea de construir instrumentos, se encuentra el proyecto *Los Luthiers del vertedero*, creado por Zoraida Pérez, aunque en esta ocasión el proyecto abarca todas las familias de instrumentos y se desarrolla de manera interdisciplinar con la ayuda de las áreas de Matemáticas y Tecnología, con la intención final de crear la orquesta del reciclaje.

Uno de los aspectos más interesantes de la obra es que recoge todas las etapas educativas mostrando cómo en la Educación Superior también se puede aprender usando la metodología del ABP al igual que se hace en Educación Infantil. En concreto, se presentan cuatro proyectos independientes desarrollados en las universidades de Cantabria, Segovia, Valladolid y Almería. Estos proyectos son independientes, pero mantienen un objetivo común:

hacer que el alumnado de Grado en Educación se convierta en el protagonista de su aprendizaje, y lo haga desde la reflexión crítica sobre los propios métodos y materiales.

Las autoras y autores del libro han aportado a cada proyecto todo el material desarrollado en el aula, no solo ideas o posibles tareas, con lo cual su aplicación ya parte del éxito conseguido en otros centros. Como señala la Dra. Andrea Giráldez en el prólogo, no se trata de una fórmula mágica que podamos replicar, sino de un material didáctico que facilitará la tarea de crear nuestro ABP.

El/la lector/a encontrará recursos para trabajar la Realidad Aumentada, impresión en 3D, robótica, desarrollo de la gamificación, aplicación de paisajes de aprendizaje, completos *breakout* y *Escaperoom*, además de la necesaria práctica instrumental y vocal, composición y creatividad, danza y teatro. Aunque el eje de todos los ABP sea la música, se pueden encontrar productos finales relacionados con Historia, igualdad de género o nuevas tecnologías.

El libro está ilustrado con la mencionada técnica *Visual Thinking* para agregar un valor añadido, animando al docente a introducir la creatividad en su aula con la intención de generar un cambio en su método de enseñanza. Además de las figuras de *Visual Thinking*, cada proyecto se encuentra ilustrado ejemplificando los procesos seguidos y los productos conseguidos. Los ABP se completan con enlaces y códigos QR que facilitan el acceso a tareas, videos, material complementario, productos finales y ejemplificaciones reales de cada uno de ellos. Todos los proyectos presentan un apartado de conclusiones que reflexionan sobre el proceso, las ventajas y los problemas detectados durante el desarrollo de los diversos pasos del ABP, aportando sugerencias de mejora y ayudando así al lector a su adaptación y desarrollo.

Trabajar en el aula bajo el ABP consigue que el alumnado desarrolle su habilidad, creatividad y competencias a la vez que se fomenta el trabajo cooperativo y se activa la interdisciplinariedad. En el número 42 de la *Revista Electrónica de LEEME*, Yelo (2018) ya dejaba claro que “el desarrollo de la creatividad debería ser una de las funciones de la escuela, no sólo en el estudiantado, sino también en los docentes” (p.87). En su experiencia desarrollando creatividad en el aula de Música, concluía que “es importante valorar el proceso más que el resultado” (p.95).

La lectura de los dos volúmenes aportará los recursos necesarios para enfocar el trabajo del aula desde una perspectiva activa y participativa, persiguiendo la necesaria motivación del alumnado. Es una obra recomendable para docentes de cualquier área por los aportes didácticos que se han presentado, aunque haya sido creada por especialistas en educación musical. No se trata de un manual didáctico que el profesorado deba aplicar a su aula, sino un compendio de productos finales con sus correspondientes orientaciones y materiales para que puedan adaptarlos a la realidad de su centro. Así pues, todos los proyectos presentados pueden ser



ajustados independientemente de la etapa en la que se hubieran desarrollado, sin importar si somos o no especialistas de Música.

## Referencias

del Moral, C. y Sobrino, D. (2016). Aprendizaje basado en proyectos en Ciencias Sociales. *Revista Iber*, 82, 4-6. <https://www.grao.com/es/producto/>

Domínguez, M. (2019). Visual thinking y creatividad. En M. Larragueta, (coord.), *Educación y transformación social y cultural* (pp.421-426). Editorial Universitat.

Trujillo, F. (2014). *Aprendizaje basado en proyectos: infantil, primaria y secundaria*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Yelo, J.J. (2018). La recreación artística de textos e imágenes como modelo para el desarrollo de la creatividad y la integración de los lenguajes expresivos en el aula de música. *Revista Electrónica de LEEME*, 42, 84-98. <https://doi.org/10.7203/LEEME.42.13171>

Moya-Mata, I. y Peirats, J. (2019). Aprendizaje basado en Proyectos en Educación Física en Primaria, un estudio de revisión. *REIDOCREA*, 8(2), 115-130. <http://www.ugr.es/~reidocrea/>

Molina, M<sup>a</sup>.P. (2018). Aprendizaje basado en proyectos (ABP) para la enseñanza de la historia. En A.I. Ponce y J. Ortuño Molina (Eds.), *Usos y recursos en el ámbito educativo* (pp.127-138). Editorial Universidad de Murcia.

Rodríguez, M., Fernández y P. Hernández, P. (2018). Realidad aumentada y ABP como recursos para mejorar el rendimiento académico. En E.J. López-Meneses (Dir.), *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora* (pp.231-246). Editorial Octaedro.

Dr. Mauricio Rodríguez López. Profesor de Didáctica de la Música en Facultad de Educación,  
Universidad de Almería

[maurirr@ual.es](mailto:maurirr@ual.es)

Dr. Antonio Jesús Calvillo Castro. Profesor de Música en el IES Doñana de Sanlúcar de  
Barrameda (Cádiz)

[caotico27@gmail.com](mailto:caotico27@gmail.com)

## Redes sociales



Electronic Journal of Music in Education.  
Revista Electrónica de LEEME

@leemejournal



@revistaleeme



@LeemeRevista