



Facultad de Educación.
Escuela de Humanidades y Ciencias.
Departamento de Artes.
Carrera de Pedagogía en Educación Artística.

**LA MÚSICA COMO FORMA DE CONOCIMIENTO:
ESTUDIO CRÍTICO DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN
LA ACTUALIDAD**

Seminario de Título para optar al Grado de Licenciado en
Educación y Profesor de Educación Artística
en Enseñanza Básica y Media con mención en Artes Musicales

Guajardo Macaya Natalia Andrea
Leiva Flores Sebastián Horacio
Muñoz Carrasco Emilio Adolfo
Plaza Vidal Rodolfo Enrique
Velásquez Martínez Marcos Felipe

Director: Cristhian Uribe Valladares

Santiago de Chile, Enero, 2012

Agradecimientos.

Especialmente a mi madre y nuestro “ángel del cielo”. Gracias por el apoyo y amor incondicional. Eres mi mejor modelo para seguir adelante.

Natalia Guajardo M.

A mi familia, en especial a mis padres y a Araceli por el apoyo durante estos años.

Sebastián Leiva F.

A mis padres y hermanos por el apoyo y la compañía incondicional durante mi proceso de formación.

Emilio Muñoz C.

A Manuel.

Rodolfo Plaza V.

A mi familia por el apoyo en todos estos años, a la profesora Elda Balbontín por creer en el Arte como vehículo transformante y generador de una mejor sociedad. A mis amigos de la vida y de la Universidad. A Ayrton y a don M.A.B.C.

Felipe Velásquez M.

Resumen

La presente investigación exhibe una pesquisa respecto al concepto Conocimiento y cómo se genera éste, desde de la Educación Musical, en los estudiantes de nuestro país. Aquí el equipo investigador recopila respuestas en relación a las metodologías empleadas por profesores de Artes Musicales para clarificar si en definitiva estos últimos logran la obtención en sus alumnos de Conocimiento dentro de la asignatura de Educación Musical. La metodología utilizada para esta investigación es de carácter exploratorio y de corte cualitativo, a modo de reunir información suficiente para contrastar entre sí los datos obtenidos y poder fundar una opinión acabada al respecto. Los resultados fueron bastante claros y concisos, ya que al trabajar con dos supuestos de investigación se consiguió validar ambos; el primero apunta a que la Enseñanza Musical genera Conocimiento, este último entendido bajo la característica de andamiaje que permite otros aprendizajes, y el segundo se refiere a que la praxis de la Enseñanza Musical no emerge necesariamente desde el concepto Conocimiento con el cual se asocian otras asignaturas como lenguaje o matemáticas. El primer supuesto nace desde el *deber ser* y el segundo desde la realidad actual en las aulas. Se concluye, en definitiva, que la generación de Conocimiento en Educación Musical es prioritaria para la formación integral de los estudiantes, pero también el equipo investigador concluye que los docentes entrevistados, por diferentes motivos, no priorizan esta generación de Conocimiento, sino que su trabajo se enfoca hacia logros mínimos planteados en el curriculum académico.

PALABRAS CLAVE: Educación Musical, Conocimiento, Metodologías.

Abstract

This research presents a different point of view referred to the Knowledge settled on the Musical Education in our country, in which the research team tried to obtain related responses to the methodologies used by Musical Arts teachers, intended to clarify if these work methodologies reach the consecution of generate Knowledge within the Musical Education subject. The used methodology in the research is exploratory, based on a qualitative matter, enough to gather information in order to compare in between, which makes the research applicable on this context. The results were very clear, because of working with two research assumptions, the research team could validate both of them; the first one, aims to that Musical Education does provide Knowledge. The second one, refers to that the Musical Education praxis does not emerge from the Knowledge concept, based on the interviews. The first assumption borns from the *must be* concept, and the second one from the current classrooms. This research concludes that Knowledge generation in Musical Education is a priority in the consecution of the integral formation, but also the research team concludes that interviewed teachers, by different reasons,

do not prioritize this Knowledge generation, but their work is aimed forward to minimum achievements settled on the academic curriculum.

KEYWORDS: Musical Education, Knowledge, Methodologies.

TABLA DE CONTENIDO

1. Introducción	3
2. Marco Teórico	
2.1. Conocimiento desde una mirada filosófica o epistemológica.	6
2.1.1 Susan Langer	6
2.1.2 Ernst Cassirer	9
2.1.3 Noam Chomsky	11
2.1.4 Nelson Goodman	13
2.1.5 Jean Piaget	14
2.2 Concepto de conocimiento en Educación Musical	17
2.2.1 Maurice Martenot	17
2.2.2 Joss Wuytack	23
2.2.3 Raymond Murray Schafer	26
2.2.4 Émile Jaques Dalcroze	29
2.2.5 Zoltán Kodaly	32
2.2.6 John Paynter	34
2.2.7 Gertrud Meyer-Denkman	37
2.2.8 Edgar Willems	39
2.2.9 Carl Orff	42
2.2.10 Eleonor Stublely y el conocimiento en Educación Musical	45
2.3 Conocimiento desde la Educación Musical en el sistema escolar en Chile	49
2.3.1 Marco Curricular	50
3 Preguntas, problemas y supuestos de la investigación	54
4 Diseño de investigación	55
4.1. Herramientas de recolección de datos	55

4.2 Características de los informantes claves.	56
4.3 Validación	56
4.4 Preguntas de entrevistas	56
5. Criterios de Análisis	58
6. Análisis de entrevistas	60
7. Conclusiones Parciales	92
8. Conclusiones Finales	101
9. Verificación de Supuestos	103
10. Bibliografía (APA)	104
11. Anexos	106

1. Introducción.

Tradicionalmente el campo de intereses de quienes se ocupan por el desarrollo de la especialidad de Educación Musical, como así se puede verificar al revisar la bibliografía de algunos destacados autores que más adelante serán abordados, se enmarca dentro de los límites de las metodologías. Una de las razones que se podría establecer, es que el concepto Educación Musical emerge de la fusión de dos disciplinas fundantes que confluyen en un espacio educativo, como es la escuela. Es así que la Educación, en tanto corpus de conocimientos y prácticas curriculares, se ha orientado a diseñar estratégicamente aquello que los niños y jóvenes deben aprender, saber o desarrollar, en una determinada edad o nivel de formación. Es decir, se han ocupado del qué y del cómo, visto desde una perspectiva teórica. Por otro lado, la especialidad, que en este caso es la música, tiene su espacio de estudio propio a través de la ejecución, composición/creación y el desarrollo de capacidades audioperceptivas, que permitan poner en ejercicio los componentes que participan de la producción artístico-musical. Es decir, se han ocupado del qué y del cómo, desde una perspectiva práctica. Desde aquí entonces, al preguntarse por el concepto Conocimiento en el que se reconoce esta especialidad, es evidente que las respuestas provendrían de las dos vertientes antes señaladas: la educación y la música.

Sin embargo, hoy por hoy la educación musical ha desarrollado un campo de acción que la ha alejado de su sentido originario, como era enseñar el lenguaje musical. Y mediante esta disciplina se ha intentado desarrollar la creatividad de los niños y jóvenes; las capacidades audioperceptivas, más allá del reconocimiento de estilos y lenguajes sonoros; se la ha vinculado con estudios interdisciplinarios, como la enseñanza de las matemáticas o la informática musical; se la ha vinculado con el desarrollo de las relaciones interpersonales, mediante el trabajo en grupo; se la ha usado para el fortalecimiento de ciertas concepciones identitarias, como la enseñanza de la música folclórica o de algunas tradiciones, etc. En este estado de cosas, las posibilidades de encontrar una razón única o argumento de fuerza en el que se asiente un concepto de conocimiento en Educación Musical, se hace mucho más complejo y difícil.

Lo anterior, que bien podría ser visto como una fortaleza de la especialidad, pareciera que desde otra perspectiva es una de las razones que ha generado que la Educación

Musical haya perdido valor simbólico en el espacio escolar. Ello pues, al no estar alineada con los intereses del actual modelo educativo –más ocupado del desarrollo de habilidades y destrezas cognitivas relacionadas con el lenguaje y el pensamiento matemático-, la Educación Musical haya quedado reducida al espacio simbólico en que se la ve como una especialidad destinada al entretenimiento y dispersión del estrés que generan las otras asignaturas. En el momento en que se estaba realizando esta investigación, se ha dado a conocer las disposiciones ministeriales que modifican la obligatoriedad y permanencia de la Educación Musical para los niños que cursan desde quinto a octavo básico.

Por esto resulta pertinente preguntarse hoy qué se entiende por conocimiento en Educación Musical. Originalmente nos planteamos la posibilidad de realizar una investigación teórica, pero nos topamos con una situación que no deja de ser preocupante: en Chile, el desarrollo de la investigación en Educación Musical es precario y las publicaciones de la especialidad no alcanzan a dos o tres en el país. Eso se traduciría en que para cumplir con nuestros objetivos inevitablemente nos íbamos a sostener en trabajos realizados lejos de nuestra realidad. Por esta razón optamos por una investigación de tipo exploratoria y de corte cualitativo, en el que se pudiera consultar directamente a profesores en ejercicio: qué enseñan, cómo deciden aquello que enseñan, qué conocen de las teorías fundantes de la especialidad, cómo relacionan su saber con otras teorías, entre otros temas que se profundizarán más adelante. Por otro lado, los límites del Marco Teórico se orientaron más bien a describir distintas miradas del concepto conocimiento, tanto desde una perspectiva filosófica –o epistemológica–, como de la especialidad Educación Musical, sin profundizar necesariamente en cada autor. El diseño nos permitía ir directamente al campo investigativo para recoger aquello que respondiera a las preguntas que nos planteamos, y posteriormente comparar esas respuestas con algún referente teórico. Pero, por otro lado, también nos dimos cuenta que nuestra formación como profesores de Educación Musical, se reconoce en ese binomio educación y especialidad musical, como entes separados que confluyen en el ejercicio docente de la asignatura.

Como se podrá observar, tanto en las entrevistas como en los análisis y conclusiones, los profesores en ejercicio tienden a relacionar la *práctica musical* con el concepto conocimiento. Y en lo relativo a la teoría del conocimiento, la reducen a la teoría musical. Eso podría deberse al hecho de que, al observar las mallas curriculares formadoras de profesores de la especialidad, no se encuentran asignaturas que aborden

temas relativos a teoría del conocimiento; pero tampoco –cosa que nos llamó la atención— asignaturas que aborden el pasado de la especialidad, desde una perspectiva teóricas. Dicho de otra manera, en Chile no se está enseñando –como alguna vez se hizo— metodologías de la especialidad; nos referimos a Kodaly, Orff, Martenot, Suzuki, Schafer, etc.

Se entrevistó a ocho profesores, todos con una amplia experiencia en el ejercicio docente. A cada profesor se hicieron las mismas preguntas, permitiendo que se expresaran libremente respecto de los temas abordados. A su vez, las preguntas emergieron de las lecturas seleccionadas para el Marco Teórico y de las discusiones que desde ahí se generaron. En atención al tiempo de entrevista, las preguntas se redujeron a sólo 16, sin perjuicio que en algunos, fue el resultado de la síntesis de las mismas. Permitiendo así, que sea la propia realidad la principal fuente de información. Para el análisis de las respuestas, se usó el modelo propuesto por Hugo Echeverría, quien distingue siete niveles de análisis cualitativo; visto desde la caracterización del espacio investigado hasta la cuantificación de los datos codificados. Para efecto de esta investigación, sólo se profundizó hasta el cuarto nivel propuesto por este autor; es decir, la descripción y reordenamiento de los datos, de acuerdo a las categorías propuestas.

En el apartado de las Conclusiones, se distinguieron dos niveles: las conclusiones parciales, estructuradas en dos columnas que distinguen una descripción y una interpretación de los datos; y las conclusiones finales, en las que se responde directamente a las preguntas de investigación y se comprueban los supuestos construidos para tales efectos.

Finalmente, esperamos contribuir con este trabajo a iniciar una discusión y generar un diálogo fructífero en torno a las bases en las que se sustenta nuestra especialidad de Educación Musical. Ello, pues, la motivación por el Conocimiento en la especialidad surgió precisamente como parte de una conversación en torno a la pregunta ¿por qué no es reconocida la Educación Musical como un espacio importante de aprendizajes y desarrollo para los niños y jóvenes que hoy asisten a las escuelas de nuestro país?

2. Marco Teórico.

2.1. Conocimiento desde una mirada filosófica o epistemológica.

Dada la necesidad de comprender y reconocer cómo se relacionan de manera directa los conceptos de arte, música y conocimiento, es que se ha decidido indagar y sustentar acerca de dicha relación. Para ello se ha observado, en primer lugar, el concepto conocimiento desde una mirada filosófica o epistemológica. Esto basado en el texto “arte, mente y cerebro” de Howard Gardner, quien a través del estudio de diversos autores se refiere al conocimiento, indagando y estableciendo relaciones y diferencias respecto a este último. A continuación se presentan dichos autores, sustentando parte de las bases teóricas para este trabajo investigativo.

2.1.1. Susanne Langer.

Filósofa estadounidense, nacida en New York, 1895 y fallecida en la misma ciudad en el año 1985. Discípula E. Cassirer, dedicó especial atención al estudio de los símbolos en sus obras. Enrico Fubini define el trabajo y el peso social que se le atribuye a Langer de la siguiente manera:

Langer, en sus obras, aunque no presente elementos verdaderamente originales en sus resultados, constituyó, en la última postguerra, un punto polémico de referencia, paso casi obligado para todos los estudios de estética musical dentro del mundo anglosajón, razón por la cual resultará oportuno aclarar los motivos esenciales de su pensamiento, entre otras cosas, para constatar hasta qué grado puede justificarse realmente el interés suscitado por sus obras en estos años (Fubini, 1976).

Howard Gardner en su libro “Arte, mente y cerebro”, incluso dedica un capítulo a Susanne Langer. Él sustenta sus palabras basado en la obra de la autora: *Philosophy in a New Key: A Study in the Symbolism of Reason, Rite, and Art*.

Susanne percibe la música como un sistema de símbolos, pero que “no transmiten directamente ni referencia (por ejemplo, el rumor de las olas) ni sentimientos” (por ejemplo, la sensación de felicidad o de ira del compositor) (Gardner. 2007, p. 67). Lo que Langer afirma de la música es que esta transmite las formas de los sentimientos, como por ejemplo: la felicidad, como también la ira o la tensión, el goce el placer. Todo el conjunto de sentimientos que no pueden “ser descritos con palabras o fórmulas lógicas”. En un pasaje que refleja tanto la seducción como la enloquecedora ambigüedad de su prosa, la filósofa sugiere” (Gardner. 2007, p. 67).

Gardner, en el capítulo que le dedica, la cita diciendo:

El verdadero poder de la música radica en el hecho de que puede ser "fiel" a la vida de los sentimientos de un modo en que el lenguaje no puede serlo, pues sus formas significantes poseen esa ambivalencia de contenido que no pueden tener las palabras... La música es reveladora allí donde las palabras son oscuras, porque puede tener no sólo un contenido sino un juego transitorio de contenidos. Puede articular sentimientos sin atarse a ellos... La atribución de significados es un juego cambiante, caleidoscópico, probablemente debajo del umbral de la conciencia y sin duda fuera de los límites del pensamiento discursivo. La imaginación que responde a la música es personal, asociativa y lógica, teñida de afecto, de ritmo corporal y de ensueño, pero comprometida con un caudal de formulaciones para su capital de conocimiento no verbal, o sea todo su conocimiento de la experiencia emocional y orgánica, del impulso vital, el equilibrio, el conflicto, los modos de vivir y morir y sentir.

Dado que ninguna atribución de significado es convencional, ninguna es permanente más allá del sonido que pasa; pero la breve asociación fue un destello de comprensión. Su efecto perdurable es, como el primer efecto del habla sobre el desarrollo de la mente, el de hacer que las cosas resulten creíbles, más que el de acumular proposiciones (Gardner, 1997, pp. 206-207).

En esta misma línea en el ensayo “El ritmo: una herramienta para la integración social” (Pérez Aldeguer, 2008), habla de Langer y su relación con la música. A continuación se presentan cinco puntos que resumen los dichos de Aldeguer:

- a) La música es una forma de lenguaje simbólico de mayor abstracción que las otras artes.
- b) La música facilita más que otras artes la expresión de los sentimientos y de las emociones.
- c) La música es una forma simbólica inacabada que permite al ser humano ver proyectados en ella sus estados de ánimo.
- d) Los sentimientos humanos son expresados con mayor congruencia bajo formas musicales que a través del lenguaje, por lo que la música puede revelar la naturaleza de los sentimientos con más detalle y verdad que éste último.
- e) La posibilidad de expresar cosas opuestas simultáneamente, confiere a la música la posibilidad más intrincada de expresión y consigue con ello ir mucho más lejos que otras artes.

(Pérez Aldeguer, 2008)

Langer ve y nos escribe que la música es un lenguaje simbólico. Por las características de la educación musical, esta ejerce un efecto emocional especial sobre los niños, mucho más fuerte que otros fenómenos que se relacionan con el contexto socio-cultural. “Organiza y disciplina a los niños, que han de adquirirla en el seno de la comunidad, enriquece su vida emocional y les ayuda a expresarse y a establecer relaciones sociales que refuerzan el trabajo colectivo” (Gardner, 1997, pp. 206-207).

La música implica una comunicación entre los hombres fortaleciendo la amistad y el entendimiento mutuo, siendo, en definitiva, un medio muy efectivo para la educación moral y estética.

2.1.2. Ernst Cassirer.

Nació en Breslau en 1874, fue filósofo, formado en la filosofía Kantiana. Además fue especialista en historia del pensamiento. Dentro de las bases de su propio pensamiento se establece lo siguiente: “Su epistemología se encuadra dentro de la perspectiva crítica kantiana y sostiene la teoría de la construcción del objeto de conocimiento por parte del sujeto a partir de las impresiones recibidas del mundo exterior” (www.philosophica.info, 2011).

La obra de Cassirer propone diversas aristas del conocimiento, sin embargo, su obra “La filosofía de las formas simbólicas” es clave y a la vez representativa de este autor. En esta obra Cassirer define los símbolos como la forma en que funciona el pensamiento y los diferencia de manera radical de su concepción de “señales”, donde define que estas son propias del mundo físico, que por ende responden a eventos, creando una relación estable (sin doble interpretación). Sin embargo, al referirse a los símbolos, dice que pertenecen al mundo humano, a los sentidos. Gozan de más flexibilidad que las señales, pero sin caer en la arbitrariedad. El significado de cada símbolo es intrínseco a sí mismo (www.philosophica.info, 2011).

Dada esta separación entre símbolo y señal, se entiende de mejor manera la importancia de la teoría filosófica de las formas simbólicas. Gardner, en el texto “arte mente y cerebro”, se refiere a la obra de Cassirer afirmando:

Los símbolos no son simples herramientas o mecanismos del pensamiento. Ellos mismos son el funcionamiento del pensamiento; son formas vitales de actividad y los únicos medios de que disponemos para "hacer" la realidad y sintetizar el mundo. Es imposible concebir a la actividad de simbolizar como algo separado de la imaginación y la creatividad humanas: el hombre vive en un universo simbólico (Gardner, 1997, p. 64).

Proporcionada esta afirmación, se reconoce la real magnitud que Cassirer da a los símbolos. Para ello, asigna categorías a lo que denomina como las principales formas simbólicas, en donde el mito (como primera expresión de actividad cultural del hombre), el arte (como modo de configuración del mundo o manera de organizar la experiencia de manera auténtica), el lenguaje (clasificación de las percepciones bajo categorías generales), la religión (dogmatismo) y la ciencia (visión del mundo caracterizada por la

inserción de lo particular en una forma universal ordenadora), pasan a ser aristas diversas entre sí, pero unidas por un elemento común que es la forma simbólica (www.philosophica.info, 2011).

Si algo se le puede atribuir al planteamiento de Cassirer (Gardner, 1997, p. 64) es el carácter revolucionario que este posee:

Por empezar, la noción de que el mito, la imaginación y otras formas de "imprecisión" o de "ignorancia" debían ser tratados con la misma seriedad que la matemática o la ciencia, resultaba detestable para muchos filósofos formados en la tradición de Descartes, Leibniz y Kant. Pero más revolucionario aun parecía el pensamiento de Cassirer a los partidarios del empirismo. En lugar de presuponer una realidad independiente de las formas simbólicas, Cassirer sostenía que nuestra realidad es creada por las formas simbólicas y que el lenguaje, de hecho, constituye, no refleja, la realidad (Gardner, 1997, p. 64).

La imprecisión, ignorancia, inmediatez de la cotidianeidad, la emotividad, entre otros, son aspectos que la ciencia deja de lado en sus mediciones exclusivamente por el hecho de carecer de herramientas para su medición y mucho menos para su cuantificación. Sin embargo, el lenguaje o las artes responden y atienden de buena manera a estas variables, ya que son la base de estas mismas. Es por esto que el agrupar todas estas categorías como arte o lenguaje junto con la ciencia es la gran novedad propuesta por Cassirer y que es lograda gracias a la filosofía de las formas simbólicas.

Si bien Cassirer plantea todos estos elementos como diversas maneras de ver la realidad a través de los símbolos, no lo hace de manera jerárquica, si no que más bien señala que responden a perspectivas distintas. Gardner señala que en particular, las artes, tenían un espacio de cierto privilegio en Cassirer:

Reconoció que el arte suministraba una imagen más rica, más vívida y colorida de la realidad, y que también brindaba una percepción más profunda de su estructura formal. Otorgó el mayor valor a la obra original espontánea, en la que el hombre explora su propio universo (Gardner, 1997).

Sin lugar a dudas Cassirer tenía un entendimiento particular por el arte y su forma de desarrollar al hombre, dándole un lugar especial dentro de las formas que él consideró para el pensamiento.

2.1.3. Noam Chomsky.

Nace en 1928 en Filadelfia, Pensilvania, Estados Unidos, hijo de un emigrante ruso. Estudió filosofía y lingüística en la Universidad de Pensilvania, donde se doctoró en 1955, año de su ingreso en el Massachusetts Institute of Technology (MIT). En 1961 obtuvo una cátedra en el Departamento de Lingüística y Filosofía del MIT, al tiempo que desarrolló otras actividades académicas en las Universidades de Princeton, Oxford, Cambridge, entre otras. Militante de la izquierda intelectual norteamericana, que algunos han calificado de socialismo libertario, se destacó en la oposición a la guerra de Vietnam, dentro de una actitud contra-sistema que ha mantenido a lo largo de su trayectoria profesional y política (Díaz, B., 2011).

Noam Chomsky era un intelectual intenso y mundano, quién dedicó mucho tiempo al estudio altamente técnico de la lingüística. Además de ser un hombre comprometido en comentarios y controversias sobre la política exterior de los Estados Unidos. Con sus devastadoras críticas, Chomsky había desacreditado, prácticamente él solo, a dos prominentes escuelas de las ciencias sociales: la psicología conductista y la lingüística estructuralista tradicional. Compartía además con Freud la convicción de que los aspectos más importantes de la mente se encuentran debajo de la superficie. Por lo que no es posible resolver los misterios del pensamiento limitándose a describir palabras o conductas manifiestas. Se debe, en cambio, buscar las estructuras subyacentes de la mente: según Chomsky, las leyes de la gramática universal (Gardner, 1997).

Para Chomsky -padre de la "gramática generativa"- el idioma es una suerte de computadora que funciona de manera automática, como los procesos de asociación anteriores al pensamiento. Chomsky plantea la teoría de que el niño tiene una programación genética para el aprendizaje de su lengua materna. Las normas para las declinaciones de las palabras y la construcción sintáctica de las mismas están ya programadas genéticamente en el cerebro. Lo único que hace falta es aprender a adaptar esos mecanismos gramaticales al léxico y la sintaxis del idioma materno, que, en el

fondo, es una variante de una gramática que es común para todas las lenguas, sin que esto quiera decir que exista -o existió- una "lengua madre universal" de la cual derivan todos los idiomas hasta hoy conocidos (Jeffmar, C., "Moder Utvecklingspsykologi", 1983, p. 66).

La teoría de que: "el lenguaje está antes que el pensamiento" plantea que el idioma influye o determina la capacidad mental (pensamiento). En esta corriente lingüística incide la "gramática generativa" de Noam Chomsky, para quien existe un mecanismo idiomático innato, que hace suponer que el pensamiento se desenvuelve como consecuencia de este desarrollo lingüístico. Por lo tanto, si se considera que el lenguaje es un estado interior del cerebro del hablante, independiente de otros elementos adquiridos del entorno social, entonces es fácil suponer que primero está el lenguaje y después el pensamiento; más todavía, si se parte del criterio de que el lenguaje acelera nuestra actividad teórica, intelectual y nuestras funciones psíquicas superiores (percepción, memoria, pensamiento, etc.) (Montoya, 2001).

Dentro de las diversas críticas de Chomsky se halla la que apunta contra el conductismo, que contempla el comportamiento lingüístico como un conjunto de estímulos y respuestas (E-R) o, lo que es lo mismo, contra una concepción externa de la lengua. Si el dualismo fue catalogado de error, el conductismo fue considerado irracional, además de igualmente erróneo. El concepto de que el lenguaje sea algo adquirido del entorno social contrasta con la teoría defendida por los nativistas, según la cual el lenguaje es un producto interior de la mente y/o cerebro del hablante, independiente de las experiencias y los conocimientos adquiridos del entorno social por medio del proceso de aprendizaje (Montoya, 2001).

Es indudable que el lenguaje articulado constituye una de las manifestaciones características que separan al hombre de los seres irracionales. Éstos últimos expresan y comunican sus sensaciones por medios instintivos, pero no hablan, a diferencia de los seres dotados de conciencia. Por lo tanto, si tuviésemos que añadir un sexto sentido a los cinco tradicionales, sin duda alguna éste sería el habla, ya que la lengua, además de servir para el sentido del gusto y otras funciones cotidianas, tiene la aplicación de emitir sonidos articulados, una particularidad que, como ya dijimos, nos diferencia de los animales inferiores con los que compartimos: vista, oído, tacto, olfato y gusto (Montoya, 2001).

2.1.4. Nelson Goodman.

Fue un filósofo estadounidense nacido en 1906 y fallecido en 1998 que, según Howard Gardner, lidió con muchas interrogantes difíciles, abarcando así campos tan lejanos a la filosofía -en sus tiempos- como la psicología y las artes (Gardner, 1997).

Esto sorprende en un inicio, aunque lógicamente es natural que el cauce de su trabajo haya seguido este rumbo. Por ejemplo, fue 15 años director de una galería de arte en Boston, estuvo casado con una artista visual, estudió Bellas Artes en Harvard, por nombrar algunos de sus nexos.

Goodman enfatiza todo desde una perspectiva artística y de su visión del arte en cuanto desarrollo humano. Trata de manifestar que el arte es un vehículo competente en el desarrollo del ser humano, y su motor, la filosofía del arte o estética. En una frase suya: “mi enfoque se basa, más bien, en el estudio analítico de tipos y funciones de símbolos y de sistemas simbólicos” (Goodman, *Ways of worldmaking*, 1978).

Podemos añadir lo anterior en este apartado, observando que calza perfectamente. Sin embargo la metodología empleada por Goodman en su trabajo estético se basa en dar a conocer al lector claves y pistas para lograr una agudeza en el ojo que indique con cierta seguridad lo que es y no es auténtico en el arte. Y esto en su sentido más básico, si lo que ves es copia de un original o no. Así lo trata en su texto “los lenguajes del arte” (Goodman, *Languages of Art*, 1968).

Ahora bien, ¿Cuál es el contenido en el que navega Goodman? Es una reestructuración de lo dicho anteriormente por Cassirer sobre el arte y sobre todo la simbología, ni siquiera sobre la estética, ya que Goodman casi por sí solo levantó la filosofía del arte o estética, convirtiéndola en lo que es hoy en día. Goodman introduce un sistema notacional; un sistema de símbolos que abarcan lo semántico y lo sintáctico. Éste sistema sirve de lupa para observar otros medios de sistemas simbólicos que son usados en todo el mundo. Un ejemplo es la música occidental, donde se observa que cumple perfectamente con ser un sistema simbólico, con los requisitos semánticos y sintácticos que son condición *sine qua non* para que así sea.

En este ejemplo, el calce de este sistema de símbolos en el sistema notacional de Goodman se da, debido a que la notación musical posee un solo significado y carece de

ambigüedades que pueden llevar a confusión para el usuario de la misma. En el caso de referirnos al lenguaje común y corriente, podemos afirmar que sus elementos básicos de construcción –las palabras- y la forma en que se mezclan –sintaxis- poseen también la ambigüedad mencionada antes por conllevar miles de combinaciones, contradicciones y redundancias. Esto mismo sucede al usar esta “lupa” (sistema notacional de Goodman) al mirar obras de arte a través de ella, como pinturas y esculturas, debido a tantas interpretaciones como espectadores puedan tener las mismas y carecer de una objetividad común en los espectadores.

El trabajo de Goodman, se diferencia de Cassirer, principalmente porque con este sistema notacional podemos abarcar el campo psicológico, tan importante en la actualidad. Se remarca en la búsqueda de un significado a inquietudes del ser humano a la hora de crear la simbología, trabajo que no hizo Cassirer; él se limitó a darle una significancia a los símbolos estudiados.

En síntesis, con el análisis realizado desde la perspectiva *Goodmaniana*, no se intenta responder la clásica interrogante de “¿Qué es arte?”, sino que “¿Cuándo es arte?”.

2.1.5. Jean Piaget.

Nace el 9 de agosto 1896 en Neuchâtel, Ginebra y muere el 16 de septiembre de 1980.

En el proceso de formación realiza un Doctorado en Ciencias Naturales. En el mismo periodo se interesa por la filosofía, la metafísica e inclusive por la teología.

Según Gardner, “Piaget eligió como tema de estudio un dominio intangible, desapasionado y en un tiempo sumamente oscuro: el funcionamiento de la mente infantil” (Gardner, 1997, p. 28). Ello porque en ese periodo existieron muchos estudios científicos y psicológicos en temas más observables como el trabajado por de Sigmund Freud con la personalidad, como lo menciona Gardner.

Gardner consideró que “Piaget definió los principales aspectos psicológicos relativos al niño y al conocimiento” (Gardner, 1997, p. 33). Fue un visionario al volcarse en la observación de este aspecto de los niños. Piaget percibió que las investigaciones de ese momento veían a los niños como personas adultas en miniatura, y no se detenían en una

visión más cercana a lo que realmente hacían los niños o cómo funcionaba su pensamiento.

Piaget a través de varios estudios obtuvo sus respuestas, las que demostraron que las acciones tienen lugar "dentro de la cabeza"; en realidad, esas "operaciones mentales" constituyen el origen de lo que habitualmente se denomina pensamiento" (Gardner, 1997, p. 29). Producto de estos resultados, Piaget desarrolló aún más su trabajo genético y comenzó a observar con mayor atención a los niños desde sus primeras semanas de vida, hasta llegar a sus juegos y sus conductas diarias. Este autor realiza un trabajo detallado del desarrollo de la mente humana. El autor categorizó esta evolución en 4 etapas o Estadios del desarrollo; La primera llamada "Inteligencia sensorio-motriz", la segunda denominada "Intuitivo simbólico", la tercera correspondiente a lo "Operacional concreto" y la cuarta nombrada como "Operaciones Formales".

Cada etapa tiene características especiales:

- a) Inteligencia sensorio-motriz: Aquí el niño conoce el mundo a través de la interacción propia, sus acciones definen cómo descubrir el mundo. Algunas de estas acciones son chupar, morder, succionar. Este periodo se encuentra desde los cero a los dos años de vida. Se desarrolla el apego del bebé con la madre y su dependencia.
- b) Intuitivo simbólico: Es en este período, cuando el niño conoce el lenguaje, lo adopta como medio de expresión simbólica, aunque de modo estático. Descubre que las cosas existen aún cuando no las ve. Adquiere rutinas, por ejemplo de juegos. Comienza a utilizar estrategias para memorizar. El periodo es entre los dos y los cinco años de edad.
- c) Operacional concreto: Al inicio de este ciclo el niño desarrolla la capacidad de generar imágenes mentales, con lo que marca el inicio de las operaciones concretas, también llamadas operaciones mentales o internas. Igualmente se aprecia su inicio a la edad escolar. Sociabiliza con sus pares, comienza con sentimientos de culpa, amistad, afecto. Desarrolla un concepto de sí mismo. Alcanza la capacidad de "Reversibilidad", esto es, se logra poner en el lugar del otro. Alcanza su periodo pleno entre los cinco y los ocho años de edad.

- d) Operaciones Formales: Es la última etapa descrita por el autor, donde el niño comienza su etapa de adolescencia. Maneja efectivamente los símbolos, su lógica. Combina situaciones y genera procesos mentales con mayor grado de dificultad, como problemas matemáticos, ecuaciones e hipótesis.

Piaget consideraba que esta secuencia de cuatro etapas era tanto invariable como universal. Dada una cantidad suficiente de interacción con un medio normal y de tiempo, todo niño normal debería realizar esta secuencia. Esta es parte del modelo humano. (Gardner, 1997, p. 29)

Es por ello que la clasificación determinada por Piaget es muy utilizada en el ámbito pedagógico. Esto permite tener definidas diversas alternativas metodológicas, las cuales incluyan todas estas observaciones respecto a los niños y su desarrollo para el logro de aprendizaje.

“El hábito en Piaget de pensar en forma ordenada le permitió, como al fabricante de relojes, preparar una asombrosa cantidad de piezas sueltas y avanzar bastante en la construcción de un instrumento equilibrado y de buen funcionamiento” (Gardner, 1997, p. 35).

2.2. Concepto de Conocimiento en Educación Musical.

Al establecer previamente los cimientos teóricos acerca de la caracterización del conocimiento según la filosofía, se procede a continuación a observar diversos autores especialistas en la enseñanza de la música. Estos metodólogos han creado sistemas de enseñanza musical ampliamente reconocidos por sus aportes y efectividad didáctica.

Posteriormente, se detallaran algunos de estos autores, poniendo énfasis en la relación entre el concepto de Conocimiento y Educación Musical.

2.2.1. Maurice Martenot.

Maurice Martenot fue un ingeniero y chelista francés que vivió durante los años 1898 y 1980. Entre otras cosas fue conocido por descubrir en 1928 las ondas que llevan su nombre a partir de la pureza de las vibraciones de los tubos radiales, lo que le motivó a una serie de investigaciones en el campo del sonido y la electrónica (Biografía, M. M., 2004).

Martenot posee una valoración del hombre en cuanto este es un ser dotado de cuerpo y mente, aspecto indisoluble, inserto en un contexto histórico-social, el cual le otorga características específicas e individuales. Promueve, además, que la enseñanza de la música debe ser para todos los que ven en ella una oportunidad de expresarse, otorgando a la educación musical un contenido democrático que busca entregar el conocimiento no sólo a los que poseen “talento”, si no que a los que ven en la música un aspecto interno natural e integral para el desarrollo del ser humano. Él entiende que “el arte es, quizás, la única oportunidad para el hombre de lograr una calidad de vida” (Malagutti, V., Araldi, J., 2011).

Al promover Martenot la democratización de la enseñanza musical queda claro que de alguna manera este hombre estaba respondiendo a la ruptura de su época. Su método activo para la enseñanza de la música dejaba atrás, o eso pretendía, la reclusión donde esta se asentaba desde hace muchos años. La academia, con sus conservatorios, había por mucho tiempo relegado el saber musical sólo a una élite (Giráldez, 2007).

Un apoyo o inspiración fue entregado por el funcionalismo de John Dewey (1859-1949), quién aseguraba que la adaptación es algo muy importante para la vida, pues el mundo cambia tan deprisa que quienes no se adaptan no pueden seguir el ritmo del mundo, quedando marginados o simplemente excluidos. A raíz de este pensamiento surge la idea de una educación para todos o la democracia en la educación, lo que apuntaba a que la enseñanza debía cambiar para que todos puedan aprender.

Las propuestas de Martenot pueden conectarse también con ciertos principios propuestos por la italiana María Montessori. Ésta considera la educación como una ayuda activa para el perfecto desarrollo del ser humano en proceso de crecimiento, aspecto que se vincula estrechamente con la idea de Martenot en cuanto a que la música debe estar al servicio de la educación para la búsqueda de un ser humano íntegro. El desarrollo será producto de un progreso interno que involucre la percepción del mundo y de nosotros mismos. Los conceptos de esta pensadora son parte del movimiento que se llamó "Escuela Nueva". Esta denominada "Escuela Nueva" consiste prácticamente en una educación para la vida en general, y especialmente, para la vida en sociedad; se trata pues, de una formación total (moral, social, física, intelectual y espiritual) del ser humano. La idea es aprender a trabajar independientemente o en grupos. Debido a que desde una corta edad se motiva a los niños a tomar decisiones estos pueden resolver problemas, escoger alternativas apropiadas y manejar bien su tiempo. Ellos son incentivados a intercambiar ideas y a discutir sus trabajos libremente con otros. Sus buenas destrezas comunicativas suavizan el camino en ambientes nuevos (El método Montessori, 1912).

Investigaciones han mostrado que las mejores predicciones del éxito futuro es cuando se tiene un sentido positivo de la autoestima. El programa Montessori basado en la propia dirección, actividades no competitivas, ayuda al niño al desarrollo de la propia imagen y a la confianza para enfrentar retos y cambios con optimismo.

A continuación, reafirmando las ideas anteriores, observamos un cuadro comparativo de ciertos aspectos educativos entre la propuesta Montessori y una propuesta tradicional (Grau, 2011).

Montessori	Tradicional
Énfasis en: estructuras cognoscitivas y desarrollo social.	Énfasis en: conocimiento memorizado y desarrollo social.
La maestra desempeña un papel sin obstáculos en la actividad del salón. El alumno es un participante activo en el proceso enseñanza aprendizaje.	La maestra desempeña un papel dominante y activo en la actividad del salón. El alumno es un participante pasivo en el proceso enseñanza aprendizaje.
El ambiente y el método Montessori alientan la autodisciplina interna.	La maestra actúa con una fuerza principal de la disciplina externa.
La enseñanza individualizada y en grupo se adapta a cada estilo de aprendizaje según el alumno.	La enseñanza en grupo es de acuerdo al estilo de enseñanza para adultos.
Grupos con distintas edades.	Grupos de la misma edad.
Los niños son motivados a enseñar, colaborar y ayudarse mutuamente.	La enseñanza la hace la maestra y la colaboración no se le motiva.
El niño escoge su propio trabajo de acuerdo a su interés y habilidad.	La estructura curricular para el niño esta hecha con poco enfoque hacia el interés del niño.
El niño formula sus propios conceptos del material autodidacta.	El niño es guiado hacia los conceptos por la maestra.
El niño trabaja por el tiempo que quiera en los proyectos o materiales escogidos.	Al niño se le da un tiempo específico, limitando su trabajo.
El niño marca su propio paso o velocidad para aprender y hacer de él la información adquirida.	El paso de la instrucción es usualmente fijado por la norma del grupo o por la profesora.
El aprendizaje es reforzado internamente a través de la repetición de una actividad e internamente el niño recibe el sentimiento del éxito.	El aprendizaje es reforzado externamente por el aprendizaje de memoria, repetición y recompensa o el desaliento.
Material multi sensorial para la exploración física.	Pocos materiales para el desarrollo sensorial y la concreta manipulación.
Programa organizado para aprendizaje del cuidado propio y del ambiente (limpiar zapatos, fregar, etc.).	Menos énfasis sobre las instrucciones del cuidado propio y el mantenimiento del aula.
El niño puede trabajar donde se sienta confortable, donde se mueva libremente y hable de secreto sin molestar a los	Al niño usualmente se le asignan sus propias sillas estimulando el que se sienten quietos y oigan, durante las

compañeros. El trabajo en grupos es voluntario.	sesiones en grupos.
Organizar el programa para los padres, entender la filosofía Montessori y participar en el proceso de aprendizaje.	Los padres voluntarios se envuelven solamente para recaudar dinero o fondos. No participan los padres en el entendimiento del proceso de aprendizaje.

Cuadro N°1 Comparación entre aspectos educativos Montessori y tradicional.

En el cuadro N°1, podemos apreciar la comparación entre los métodos anteriormente mencionados. Sin embargo hay que hacer hincapié en que el método tradicional usado para realizar esta comparación no responde al mismo concepto de tradicionalidad que se emplea hoy en día. La perspectiva tradicionalista que vemos aquí es una perspectiva de origen conductista, donde el estudiante se limitaba sólo a recibir información.

La visión democrática de Martenot respecto a la educación es compartida y reafirmada por Montessori. Ambas perspectivas defienden la igualdad en relación al acceso al aprendizaje. Si bien Martenot no habla desde un sistema educativo formal o escolar, como lo hace Montessori, lo medular de sus ideas convive en ambas propuestas.

Por otro lado, uno de los cuestionamientos de Martenot respecto a lo pedagógico radica en la siguiente idea: ¿ser profesor de arte o enseñar para el arte? El profesor de arte busca resultados concretos a corto plazo (que toque alguna melodía en un determinado instrumento o que lea efectivamente un ejercicio rítmico), mientras que el educador para el arte está preocupado de resultados más impalpables como la sensibilización para el arte, el desarrollo de un sentido estético (Malagutti, V., Araldi, J., 2011).

Una serie de objetivos caracterizan las ideas de Martenot, quien se deja entrever como un hombre que cree firmemente en la música como parte integral del desarrollo del ser humano: amar profundamente la música, poner el desarrollo musical al servicio de la educación, favorecer el desarrollo del ser, dar medios para canalizar las energías, transmitir los conocimientos teóricos en forma viva concretándolos en juegos musicales, formar auditorios sensibles a la calidad, entre otros (Malagutti, V., Araldi, J., 2011).

Según Ángel Arnaus (2007), las ideas respecto a la educación musical de Martenot se sintetizan en seis puntos:

- a) Las artes son parte integral de la educación.
- b) La enseñanza se dirige al ser en su totalidad, tanto en el ámbito sensorial, como en el intelectual.
- c) Lo lúdico debe estar entrelazado al estudio diario.
- d) Es esencial el desarrollo de la escucha atenta.
- e) La formación musical debe estar al servicio de la educación.
- f) La música debe favorecer el desarrollo del ser humano.

Ahora bien, luego de situarse en el mundo provisto de ciertas ideas y principios, Martenot nos aclara el cómo llevar a cabo dicha propuesta metodológica. En primer lugar, parte de la concepción de que el niño presenta las mismas reacciones psico-sensoriales y motoras que el hombre primitivo, por lo que es conveniente trabajar en el sentido instintivo del ritmo en su estado puro, descartando en un principio las nociones de métrica y melodía (Martenot, 1960).

Uno de los pilares de su metodología consiste en particularizar cada una de las áreas que compone la teoría musical o más bien, el lenguaje musical, y encontrar así respuestas que permitan una ágil comprensión de la lectura de la disciplina. Ahora bien, esta comprensión debe ir mucho más allá del mero descifrado de signos y de la idea musical que se esconda en alguna melodía o pieza. Lo importante es que los signos lleguen a ser la memoria de una vivencia musical que integra los conocimientos para expresar, improvisar y crear (Díaz, M., Giráldez, A., 2007).

En cuanto al ritmo, éste es considerado como la fuerza que, puesta en movimiento, impulsa la acción. Lo que constituye una de las claves para una enseñanza viva. Se pretende con esto la comprensión del pulso, el tempo natural y la precisión. El concepto de sentido rítmico radicará en encontrar la independencia entre pulso y fórmula rítmica, y supone un trabajo de independencia mental y muscular. Todo ello está enfocado a cultivar el estado rítmico (léase postura corporal, actitud y disposición de acción inmediata) que permite la precisión y la expresión vital.

Martenot nos propone una serie de ejercicios lúdicos que estimulan la expresión constante. Esto a través de ejemplos a imitar por parte de los alumnos que serán siempre rápidos y provistos de dinámicas que eviten la mecanización y la rutina. Su metodología se conforma básicamente de juegos y su justificación radica en que el niño que juega,

moviliza en conjunto sus potencialidades y capacidades, permitiendo integrarlas, motivado por el entusiasmo (Malagutti & Araldi, 2011).

Un ejemplo de esto son los denominados juegos de silencio, ejercicios basados en el uso del lenguaje y el ritmo que se esconde en las frases o palabras que utilizamos. La idea es ir explorando internamente los ritmos que conforman nuestra manera de hablar para descubrir así la musicalidad interna de cada cual. La audición interior también forma parte de los ejercicios lúdicos de Martenot, escuchar atentamente como “suena” nuestro cuerpo y nuestro entorno cercano afina la precisión rítmica. Todos estos juegos apuntan en gran medida a la formación sensorial del niño, herramienta con la cual -según Martenot- “la comprensión teórica del lenguaje musical se presentará de manera más fácil y natural” (Malagutti, V., Araldi, J., 2011).

Respecto a la entonación, es prudente mencionar que también es parte de la imitación, primero sin notación y con la sílaba “NU”. Esta sílaba puede subir o bajar de acuerdo al intervalo o altura que se esté trabajando o aprendiendo. Luego sigue el movimiento melódico a través del gesto (asociación del gesto con el sonido). Martenot (citado en Díaz, M., Giráldez, A., 2007) manifiesta que antes del sonido está el gesto, antes del gesto es estado interior.

En relación al contenido, o más bien al lenguaje que maneja, su finalidad pedagógica consta, en gran parte, del logro de la comprensión teórica del lenguaje musical, el material con que logra este fin radica en la experiencia musical a través del cuerpo, a través de lo sensitivo. Para esto se vale de un método de trabajo que consta de tres etapas. En primer lugar se instala el conocimiento empírico. Este permite vivenciar elementos como el ritmo a través de manifestaciones como el andar, el palpar cardíaco, el masticar, etc. La idea es identificar patrones o esquemas rítmicos propios de nuestro cuerpo. En una segunda etapa contamos con el canto libre. Aquí lo que se busca es la asociación de los gestos a la emisión vocal. No se busca, por el momento, lograr afinación, más bien familiarizar el movimiento del cuerpo con la articulación del canto libre y espontáneo. Por último aparece el canto consciente. Esta etapa se presenta como una transición desde el canto libre hacia una auto observación atenta, organizando el aprendizaje desde el conocimiento experimental hacia el teórico, generando en este último una comprensión viva. Se asocian alturas melódicas y valores rítmicos con sonidos ya experimentados en las dos primeras etapas (Malagutti, V., Araldi, J., 2011).

En resumen podríamos hablar de una aplicación práctico-teórica donde la teoría no debe ser destituida de la práctica (Martenot, 1970).

2.2.2. Joss Wuytack.

Compositor y pedagogo musical nacido en Bélgica en 1935. Discípulo y amigo de Carl Orff, de quien basa todas sus ideas y su metodología para el desarrollo de su pedagogía Musical.

Dentro del contexto de la metodología Orffeana, Wuytack continúa su trabajo donde su aporte más sobresaliente consiste en la audición de música activa, la cual se caracteriza en que personas que no poseen un gran conocimiento musical, pueden oír de manera consciente (Müller, 1999).

Bajo el concepto de música elemental de Carl Orff, el cual consiste en que la música debe estar relacionada con el movimiento, las palabras y la danza, Wuytack propone una experiencia musical para los niños, desde temprana edad, compuesta por una totalidad de tres formas de expresión: Verbal, Musical y Corporal. Lo verbal está representado aquí por los cuentos, fábulas y poesías. La danza con la expresión corporal y lo musical desde lo vocal e instrumental. En palabras de Wuytack, casi todos los países europeos seguían los modelos del conservatorio de París: los niños debían hacer “solfeo-solfeo”, aprender las notas, etc., pero nada interesante en lo musical. La gran revolución fue el cambio del método deductivo, donde se exponían las reglas y luego las aplicaciones; por el inductivo, donde la experiencia debe ser anterior a la teoría (Müller, 1999).

Pero no fue solo Orff quien propugnó este cambio, también participaron otros creadores de métodos como Jaques Dalcroze. Se trata de que la experiencia personal va a la conciencia. “Como digo siempre, la conciencia es el ordenador que hace consciente la música que realizamos, pero antes hay que realizarla, practicar los ejemplos musicales y solo luego hacerlos conscientes y extraer las conclusiones teóricas” (Müller, 1999).

El sustento de esta metodología se basa en una serie de principios pedagógicos, los cuales son: Actividad, Creatividad, Comunidad, Totalidad y Adaptación. La Actividad es un concepto clave para Wuytack, ya que en ella los niños se desenvuelven, realizan y experimental el hacer musical, desarrollando su capacidad de atención y observación. La

creatividad siempre se ha de estimular para que los niños no dejen de desarrollar toda su imaginación. Para esto, a los niños se les debe invitar de manera constante a que improvisen por medio de la voz, de su cuerpo y con instrumentos; para llegar así a expresarse y comunicarse musicalmente.

Otro principio importante según Wuytack es la Comunidad. Según él, todo niño debe estar desarrollado en el hacer música, todos enseñando a todos, sin excluir a nadie. Y si por algún motivo alguien aprende muy rápido, este debe ser invitado a que ayude a quienes les cuesta más, nunca un niño debe ser excluido de alguna actividad (Graça Boal Palheiros, 2010).

El principio de Totalidad, Wuytack lo explica una entrevista en el año 1999:

Hemos olvidado lo que nos decían los griegos, la palabra música significa expresión verbal, expresión corporal y expresión musical. Sin embargo en todo occidente la educación musical ha sido tocar y cantar, tocar y cantar; y hemos olvidado que lo más importante es el cuerpo y la expresión verbal. Juntar los tres tipos de expresión y después trabajar la totalidad con los cinco elementos de la música (ritmo, melodía, armonía, timbre y forma) con cada uno de los tres aspectos. Sin olvidar la relación entre forma y expresión verbal, el timbre con la expresión corporal, etc. Esa es la Totalidad (Müller, 1999).

Y el último punto de estos principios es la Adaptación. Wuytack comenta que cualquier método musical puede ser aplicado en cualquier país y cultura, es más, cada país debe contribuir al método con ideas tanto desde su conocimiento, sus tradiciones y las características propias de cada cultura. No deja de ser importante este principio, puesto que Wuytack está consciente que los métodos educacionales, sobre todo los que se refieren a lo musical, no se pueden llevar a cabo de igual manera en cualquier parte del mundo, dada las diferencias culturales que se dan en cada país, pero, para Wuytack esto no es un impedimento que afecte al desarrollo del método, sino que, es una instancia para adaptar el método sin perder su fin.

La metodología de Wuytack se basa en la interacción de los puntos nombrados anteriormente. Junto a esto los contenidos que propone siguen la línea de su maestro Orff. Un ejemplo es el aprender por imitación, donde el profesor debe dar una clara

demostración para que lo puedan reproducir, manteniendo un pulso firme y una buena afinación, o la enseñanza del ritmo a través de lo verbal.

Otros contenidos que trata Wuytack son: el ostinato, la notación rítmica, la melodía, armonía, acompañamiento, improvisación y movimiento corporal.

Destaca la ya nombrada educación musical activa, orientada a personas que no conocen la notación musical. La educación musical activa es la percepción visual apoyada en la percepción auditiva, en los llamados musicogramas. Wuytack hace la acepción que la música activa no debe realizarse en niños menores de 7 años, debido a que no tienen la capacidad de abstracción para seguirla (Graça Boal Palheiros, 2010).

Wuytack pretende que desde muy temprana edad los niños estén relacionados con la música y con el hacer musical. La ideología que manifiesta es una en donde la educación entregue a los niños capacidades de creación, expresión y desenvolvimiento, tanto en lo musical, como en su vida. En palabras de Wuytack:

En resumen, he organizado todos los aspectos de la música siguiendo los principios de Orff. De esta manera contamos con un sistema válido para llevarlo a las escuelas y aplicarlos de forma progresiva a todos los medios (Müller, 1999).

Finalmente, Jos Wuytack afirma que para ser un buen pedagogo se debe ser un buen músico. Si no existe una buena base no se puede hacer bien la enseñanza musical. Porque se debe vivir el ritmo, la estructura, la arsis y la tesis, etc. Cuando la persona no siente eso no se puede transmitir.

Un buen profesor debe saber tocar un instrumento. Puede ser flauta dulce, guitarra, piano saxofón, flauta traversa u otro. Un instrumento con el cual debe saber leer las notas, hacer música y expresarse con él. Después deberá venir una buena preparación pedagógica, ya que sin ella tampoco es posible educar musicalmente (Müller, 1999).

2.2.3 Raymond Murray Schafer.

Pedagogo y compositor de origen Canadiense. Nacido en el año 1933. Murray se caracteriza por su particular visión y ejecución que tiene sobre la educación musical. Para introducirse en su método, las palabras de Violeta Hemsy de Gaiza, escritas en la introducción de la edición en español del rinoceronte en el aula (1975) resumen su labor pedagógica: Schafer proyecta la imagen del maestro seguro de sí mismo -no porque todo lo sabe, sino porque no le asusta cuestionar y cuestionarse- capaz de aprender de sus alumnos, junto con sus alumnos (Schafer, 1975).

La misma Violeta Hemsy, sigue en la introducción del rinoceronte en el aula (1975) indicándonos su ideología, resumiéndola en cuatro puntos:

- a) El descubrimiento de las potencialidades creativas de los alumnos, niños y jóvenes (A pesar de que solamente trabajó con alumnos comunes, nada excepcionales, nunca encontró un niño -dice- incapaz de realizar una pieza musical original).
- b) El descubrimiento y valorización del entorno o paisaje sonoro ("Escucharlo tan intensamente como escucharíamos una Sinfonía de Mozart... No quisiera confinar el hábito de la audición al estudio de música y a la sala de conciertos. Los oídos de una persona realmente sensible están siempre abiertos. No hay párpados para los oídos"). Y también, por supuesto, al estudio y discusión de una de sus máximas obsesiones: la polución sonora.
- c) La búsqueda de un terreno común en el que todas las artes pudieran reintegrarse y "desarrollarse armoniosamente" ("Para el niño de cinco años la vida es arte y el arte es vida. Observe jugar a los niños y trate de delimitar sus actividades por las categorías de las formas artísticas conocidas. Es imposible").
- d) El aporte de las filosofías orientales para la formación y sobre todo la sensibilización de los músicos en Occidente. "...comenzar a tratar los sonidos como objetos preciosos. Después de todo, no hay dos sonidos iguales" (Schafer, 1975).

La metodología de Murray queda plasmada en el relato que él nos cuenta: A veces, comienzo un curso conduciendo a los estudiantes a una habitación repleta de instrumentos de percusión. La primera lección es breve: "Familiarícense con estos instrumentos. Mañana regresaré a ver que han descubierto". Al día siguiente vuelvo y hago ciertas preguntas: ¿Han descubierto el tiempo de reverberación del vibráfono? ¿Han descubierto cuántos tipos de sonidos pueden obtener del timbal utilizando diferentes baquetas y escobillas? ¿Descubrieron la función del pedal de las campanas tubulares? Si no es así, no han realizado la tarea. Los dejo nuevamente. Cuando están relativamente familiarizados con los sonidos que pueden obtenerse de los instrumentos disponibles, comenzamos con las sesiones de improvisación y composición (Schafer, 1975).

La base de toda su metodología se podría resumir en un sólo, pero, gran contenido. El escuchar todos los sonidos que nos rodean, ya que el mundo está lleno de sonidos y se pueden escuchar en todas partes. Para iniciar esto, el profesor debe realizar una limpieza de oídos con sus alumnos, para luego pasar a otra etapa.

En el final del libro "El rinoceronte en el aula", Murray nos da un modelo de currículo. Él nos señala: "lo que ofrezco aquí está pensado sólo como una orientación para una institución de las artes integradas. Nada en este libro es tan experimental como mi modelo de currículo". Junto con esto, para finalizar, se señalan máximas para los educadores escritas por Murray Schafer.

Bosquejo de Currículo para Música (Schafer, 1975).

Ejercicios diarios iniciales: (1) práctica del canto llano; (2) contemplación; (3) euritmia.

Primer año

- a) Percepción y sensibilización (sonido, visión, gusto, olfato, tacto, movimiento, gesto, psiquis y soma).
- b) Limpieza de oídos (aprendiendo a escuchar).
- c) Creatividad (exploración libre para descubrir repertorios de sonidos).
- d) Acústica 1 (acústica básica).
- e) Historia y teoría 1 (básica).
- f) Cultura vocal 1 (experimentación con la voz en poesía, canto, alocución).
- g) Instrumento (a elección).

Segundo año

- a) Educación auditiva 1 (percepción de estructuras).
- b) Creatividad (creatividad controlada, trabajo con formas establecidas).
- c) Psicoacústica.
- d) Polución sonora.
- e) Estudio de los Medios I (grupos de trabajos intermedios, euritmia, danza, etc.).
- f) Historia y Teoría II.
- g) Cultura vocal II (canto coral).
- h) Instrumento (a elección).

Tercer año

- a) Educación auditiva II (estudio del paisaje sonoro mundial).
- b) Creatividad (composición libre-dentro-del-control).
- c) Electroacústica.
- d) Música electrónica y computarizada.
- e) Estudio de los Medios II (cine y televisión).
- f) Historia y Teoría III (exploración de una cultura musical exótica).
- g) Cultura vocal III (composición con la voz, poesía, programas radiales, etc.).
Instrumento (a elección).

Cuarto año

Dos proyectos:

- a) Personal (creativo o erudito).
- b) Social (investigación grupal o individual de una situación socio-acústica; ej: trabajo sobre el Proyecto Paisaje Sonoro Mundial).

Máximas para Educadores (Schafer, 1975).

Para mantenerme en línea, escribí sobre mi escritorio algunas máximas para educadores.

Son las siguientes:

- a) El primer paso práctico en cualquier reforma educativa es darlo.
- b) En educación, los fracasos son más importantes que los éxitos. No hay nada tan deprimente como una historia de éxito.
- c) Enseñe al borde del peligro.
- d) Ya no hay maestros. Sólo una comunidad de aprendices.

- e) No desarrolle una filosofía de la educación para los demás. Desarrolle una para usted mismo. Quizás algunos desearán compartirla con usted.
- f) Para el niño de cinco años, el arte es vida y la vida es arte. Para el de seis, la vida es vida y el arte es arte. El primer año de escuela es un jalón en la historia del niño: un trauma.
- g) El antiguo enfoque: el maestro tiene información; el alumno tiene la cabeza vacía. El objetivo del maestro: introducir información en la cabeza vacía del alumno. Observaciones: al comienzo, el maestro es un imbécil; al final, el alumno es un imbécil.
- h) Por el contrario, una clase debería ser una hora de mil descubrimientos. Para que esto suceda, el maestro y el alumno deberían primero descubrirse recíprocamente.
- i) ¿Por qué será que los únicos que nunca rinden examen de ingreso a sus propios cursos son los maestros?
- j) Enseñe siempre de manera provisional. Sólo Dios puede estar seguro.

2.2.4 Émile Jaques Dalcroze.

Nace en Viena el 06 de Julio de 1865 muere en Ginebra 1950. Estudia Piano desde los 6 años, tiene influencias de Mathis Lussy, que se dedica a los estudios de las leyes de la expresión musical y el ritmo, en Paris. Crea un Instituto de Rítmica en Hellerau, Alemania. En 1915 regresa a Ginebra e inaugura el Instituto Jaques Dalcroze, publica sus dos volúmenes de su Método de Educación Musical denominados “La Rítmica I y II” (Mateiro T.; 2010).

Jaques-Dalcroze estudia en el sistema privado de Educación. En el camino de su formación estudia en Ginebra, París y Viena. Se vincula con la gente, la cultura y las formas de expresión natural de estos lugares. Enfrenta las transformaciones políticas y sociales de Europa a fines del siglo XIX. Al observar el individualismo deambular en la sociedad y dejándose seducir por la psicología, establece un pensamiento hacia el desarrollo integral del hombre. Pensamiento expresado como contrario y revolucionario al que mantenía la sociedad de ese momento.

El autor propone una visión humanista del hombre. Para él la música es parte de la cultura del ser humano; la música es el medio con el cual se puede “transformar el aula

en momentos poéticos” (Mateiro T.; 2010, p. 30).

Bajo esta perspectiva el autor sostiene que “el aula debe ser un lugar democrático para el alumno y no un lugar selectivo en el que se fragmente por quienes tienen acceso a la música y los instrumentos por su nivel económico” (Mateiro T.; 2011, p. 31).

A raíz de ello Dalcroze, con su pedagogía incorpora el concepto de “Escuela Nueva”, (Mateiro T.; 2010, p. 28) paso a dar valor a la experiencia, el alumno es partícipe activo de su aprendizaje.

Convertir la educación en una experiencia significativa para quien la vive más que en un traspaso de información. Muestra aquí una verdadera preocupación por la persona, el ser humano integral, con talentos, capacidades y sentimientos dispares unos de otros, pero que forman parte de una convivencia diaria.

Por ello, para el autor, la enseñanza de la música beneficia a las personas con variadas habilidades, más aún cuando ésta práctica es desde temprana edad. La puesta prematura en ejercicio del aspecto mental, sensorio-motriz y afectivo de la persona favorece en todo ámbito. Adicionalmente a los conocimientos musicales adquiridos, Dalcroze tomó cursos de actuación, lo que da herramientas suficientes al autor para hablar sobre las expresiones y sentimientos que puede articular el ser humano. Incluyendo este punto dentro de su propuesta metodológica.

El método Dalcroze se caracteriza por la rítmica. Este autor comienza su teoría con un pensamiento que expresa su crítica hacia el modelo que en ese tiempo se administraba en la educación, el academicismo. A modo de oposición se vuelca en profundidad al desarrollo de la persona como un todo, no como un recipiente o mero imitador y memorizador de contenidos.

Influenciado por la psicología y por Mathis Lussy en París, el método se desarrolla primero en lo rítmico. Para el autor todo movimiento es ritmo, y ello genera en la persona capacidades corporales, sosteniendo que el cuerpo tiene memoria. En la práctica del ritmo se desarrolla la coordinación y equilibrio.

El método se compone en una primera instancia por el trabajo en el ámbito de la experiencia sensorio-motriz y el ritmo, donde el alumno expresa sus propias sensaciones

con la música, las que serán diversas debido a su conocimiento previo con la música y la libertad de exteriorizar lo que se siente en el cuerpo. A continuación se intensifica el ritmo y se incorporará paulatinamente el solfeo, el canto, la interpretación y la expresividad.

La improvisación se visualiza como un elemento importante dentro de este método, pero que sólo es utilizado cuando se tienen suficientes conocimientos teóricos previos y prácticos de la música. Se utiliza en la etapa final del método, al poner en ejercicio lo aprendido durante el proceso. La improvisación juega el papel de expresividad dentro del método. Es la instancia donde se mezclan el ritmo, el sonido, la memoria corporal y se ve la sinestesia, entendida ésta como la imagen o sensación subjetiva, propia de un sentido, determinada por otra sensación que afecta a un sentido diferente.

Un ejemplo del trabajo en el canto es el canon. Los pasos que realizan son; primero escuchan la canción y comienzan a moverse de acuerdo al ritmo de ella; luego cantan todos a una voz; continúan conformando el canon. Una vez lista la canción se suman instrumentos como pitos, quedando libres los brazos y piernas. Con las extremidades inferiores realizan pisadas marcando el pulso al igual que con las palmas.

Las etapas mencionadas conforman el método Dalcroze. Las capacidades adquiridas y/o optimizadas durante la realización de este tipo de ejercicios o método ayudan en la evolución del intelecto, expresión de sentimientos y el desarrollo biológico de las personas. Finalmente el conexión realizada entre lo íntimo y lo externo, incorporando la naturaleza como parte del ser, se hace comunión entre el sonido y los pensamientos expresados.

Rudolf Steiner también menciona a la persona desde un punto de vista más íntimo, psicológico y muy similar a Dalcroze. Algunas de las palabras de Steiner son: “Verdaderamente, aquello que puede expresarse a través de los brazos y las manos, es algo que puede manifestar la interioridad humana en un grado extraordinariamente elevado” (Steiner, 2005, p.12). Aquí podemos ver la preocupación por el lado más sensible y etéreo de la persona, aquel espacio que brinda a la persona sentimientos, ideas, motivaciones y por la que genera expresiones; ya sean verbales, corporales, materiales o sonoras.

Este lado sensible, íntimo y personal también lo considera Dalcroze y lo presenta como parte fundamental para el desarrollo del ser.

El método se lleva a cabo primero en Alemania y luego en Ginebra, en el Instituto Jaques-Dalcroze. Sus contenidos se ajustan a las personas, a la disposición de estos es para que descubran a través de la experiencia y el trabajo propio.

2.2.5 Zoltán Kodaly.

Nace el 16 de Diciembre de 1882 en Kecskemét, Hungría y muere en Budapest el 06 de Marzo de 1967. Estudió piano a un gran nivel, violín y *violoncello*. A los 16 años escribe sus primeras obras. Estudia composición en Academia Liszt de Música. Recolecta canciones folclóricas e infantiles con Bártok, analiza elementos melódicos y rítmicos relevantes de la música Húngara y de Europa Oriental, las que luego son publicadas para posteriormente consolidarse como etnomusicólogo (Mateiro T.; 2011).

Kodaly, al igual que Dalcroze, ve al hombre como un ser íntegro, y se enfoca en que sea el alumno el partícipe de su propio conocimiento y desarrollo. Este autor sostiene que “ser instruido musicalmente proporciona la capacidad de pensar, escuchar, leer y escribir de forma musical dando paso a un desarrollo superior del lenguaje a través de la palabra” (Mateiro T.; 2011, p. 57).

La música es parte de la vida del hombre y ella es para ser vivida, experimentada de forma participativa y no pasiva. Se puede observar la utilización de este recurso desde el inicio del hombre, cuando acompañaba con música todos sus ritos.

Para el autor la música no solo es para los alumnos de la escuela, sino que para adultos, jóvenes, niños pequeños y en general a cualquier persona, no importando la edad, estudios musicales ni su situación económica, ya que el principal instrumento es la voz que todos tienen. Por lo que no necesitan algo adicional que el propio cuerpo.

Por eso en el método Kodaly el principal instrumento es la voz, es decir el canto. Porque a través del canto se desarrolla el oído. La inclinación del autor por el canto se debe a que es el mejor elemento que ayuda en la tarea de educar a su pueblo sobre sus orígenes, a través de canciones como las recopiladas en el trabajo del autor. En este sentido se distinguen tres líneas que colaboran con el canto y en general organizan todo el método:

- a) Canciones y juegos infantiles cantados en lengua materna.
- b) Melodías folclóricas nacionales.
- c) Temas derivados del repertorio erudito occidental Europeo.

(Mateiro T.; 2011, p. 57).

El autor de este método utiliza el canto como una buena herramienta para la transmisión de conocimientos originarios. Kodaly rescata la herencia de su pueblo mediante el canto, como se puede apreciar en su trabajo recopilatorio de canciones nativas húngaras. El trabajo inicial dio paso a su reproducción en otros pueblos. El autor valora las tradiciones de cada localidad de Hungría y destaca los elementos positivos de ella en su trabajo.

Con la propuesta que hace Kodaly en su método consistente en educar desde pequeños a los niños en la música y en general a sonidos “afinados”, se muestra su preocupación por las etapas de desarrollo del crecimiento de los niños.

Los contenidos que utiliza el método se encuentran organizados gradualmente llegando a un total de veintiún libros. En sus libros expresa todo su pensamiento y el fundamento de ello. También se encuentran los ejercicios para utilizar desde las primeras edades.

Dentro de los contenidos de este método, vemos que el material producido es principalmente para el trabajo de la voz, conjuntamente con la educación del oído. El énfasis que Kodaly le da a la voz se debe a que “es el principal medio de acceso a la música” (Mateiro T.; 2011, p. 68). Para el autor la voz es un instrumento del cual toda persona se vale durante la vida y que no discrimina por sector económico.

Técnicamente, para el desarrollo del método, se utiliza el sistema pentatónico; también el canto a *capella*, el oído junto con el solfeo se trabajan a través de la fononimia. En el estudio de esta práctica el alumno cultiva herramientas musicales que van desde las más básicas hasta algunas más especializadas.

Al entrar en el detalle de la metodología se puede observar que en los solfeos progresivos primero se comenzaba en la altura de Do. Esto incluye grafía musical, lectura y solfeo a través de nombre de notas sin utilizar el pentagrama. A continuación un mayor detalle de la evolución de los contenidos en el método:

Luego de aprendido este paso se avanza hacia escalas pentatónicas completas, mayores y menores, luego se incluyen los semitonos, los modos, escalas mayores y menores, intervalos aumentados y disminuidos, y uso de claves (lectura absoluta). El contenido total está incluido en todos los libros que componen su pedagogía (Mateiro Teresa; 2011, p. 70).

El uso de la escala pentatónica en el método para la enseñanza musical, se debe a que Kodaly observó que “el intervalo de semitono presenta una dificultad para los niños pequeños y que las canciones infantiles recolectadas de raíz folclórica y de la lengua del país no contenían semitonos” (Mateiro T.; 2011, p. 69).

La fononímia mencionada anteriormente es muy desarrollada en el trabajo coral, ya que proporciona la atención de sus alumnos o coristas. Es importante destacar que se debe tener muy buen dominio de la técnica para poder ejecutarla. La no correcta realización del gesto llevará a un error porque quienes reproducen los intervalos solicitados no lo harán de manera correcta. Lo que hace la fononímia es desarrollar la distancia, tanto visual como auditiva, entre las notas. La dirección del sonido (Agudo-Grave) y la relación entre ellas. La velocidad con que se realice el movimiento de cada ejercicio dependerá exclusivamente de la duración de las notas y de la práctica.

Entre Dalcroze y Kodaly existe claramente una cercanía en lo referido a sus perspectivas basadas en la propuesta psicológica del ser humano. Ambos autores se desarrollaron en el continente Europeo en el mismo tiempo, pero en distintos lugares. Esta convivencia puede ser el origen de la coincidencia de algunas líneas de pensamiento de sus métodos.

2.2.6 John Paynter.

John Frederick Paynter (South London 17 de Julio de 1931 – 1 de Julio de 2010), fue un conocido compositor y profesor de música, quien llevó el uso del aula como medio de expresión de sus estudiantes a un nivel pocas veces visto antes. Él, sin ser egoísta, usó sus propias dudas y cuestionamientos para el desarrollo del estudiante mediante la educación musical y, de esta manera, marcar a fuego su ingreso al selecto grupo de docentes-músicos que hoy en día estudiamos a nivel global.

Paynter utiliza la libertad como motor ideológico en su quehacer pedagógico, es decir, se basa en los lineamientos característicos de inicios del siglo pasado: dejar que el estudiante “haga”, descubra, interprete y se asombre de lo que vive *in situ*. Es la misma ideología que usa en su forma de componer, situación que no nos atañe en esta oportunidad. Sabía que su forma de enseñar a hacer no era un método 100% eficaz, pero sí efectivo, porque a la larga, incluso los resultados negativos o “perturbadores” eran producto del trabajo a conciencia. Se refiere a estos resultados así:

Si hemos de expresar la realidad a través de las artes, los resultados podrán ser a veces perturbadores. Esto no significa que la pintura, la poesía y la música siempre tengan que tratar temas y problemas sociales. "Perturbador" no significa que la música deba ser "aterradora" (Paynter, 1991).

Identificado con la “educación liberal”, pertenece al grupo denominado “escuela nueva”, grupo que se cuestionó fuertemente la forma de enseñanza de la “vieja escuela”, la rigidez de la enseñanza en las aulas y el trato profesor-estudiante, Paynter enfocó su forma de enseñar a la psicología de los estudiantes, al absorber lo que ellos mismos obtienen de su exploración con los distintos elementos que constituyen su entorno. Trata el conocimiento como una consecuencia de la exploración propia del estudiante, del aprender haciendo y servir como guía desde la composición musical, fundamentándose en la mixtura de las líneas educativas del siglo XX y en la libertad del ser.

Esta educación liberal nace en la segunda mitad del siglo XX, cuando compositores interesados en la enseñanza musical cuestionan paradigmas y metodologías “antiguas”, es decir, las meramente expositivas, centradas en depositar información en los estudiantes, esto es, memorización de contenidos. Aquí comienza el enriquecimiento del curriculum escolar a nivel global, ya que la enseñanza musical no solo se limita a enseñar a ejecutar instrumentos a estudiantes, si no que se introduce como una forma de alcanzar un mayor desarrollo cognitivo por partes de los estudiantes. Algo muy importante aquí es el rasgo de interdisciplinariedad que ofrece la enseñanza musical. Se deduce de esto que Paynter pensaba que, al igual que las demás disciplinas en educación, la enseñanza musical era para todos y no solo para algunos.

Dicho anteriormente, John Paynter usa principalmente como contenido a presentar en el aula la exploración, esa suerte de ensayo-“error” (entre comillas, porque el error aun así es una forma de conocimiento-enseñanza que permite desarrollo en el estudiante). Como

dice Teresa Mateiro, parafraseando a Paynter, “las actividades musicales que Paynter presenta no son propuestas de curso o métodos a seguir, sino que formas de pensar sobre cómo hacer música experimentando ideas, considerando que la principal característica de la experiencia es la creatividad” (Mateiro, 2011).

La mejor manera de comprender el trabajo en aula de Paynter, es mediante una reflexión del propio compositor: “Lo que aquí se expone es una visión de educación musical y no un método de enseñar música. Ésta es precisamente un área donde se deben evitar los métodos, porque ellos son la antítesis de la mente creativa”. Y continúa: “Si usted descubre alguna vez que acaba de desarrollar un sistema para la enseñanza de la composición, ese es el momento de renunciar a él” (Paynter, *Sonido y Estructura*, 1992).

Al prescindir de método, Paynter basa su forma de enseñar en su propia visión de escuela y en lo que cree necesario que sus estudiantes aprendan en las clases de educación musical, es decir, se diferencia del método o de una metodología, ya que no posee una estructura clara al momento de enseñar, sólo el “deber ser” que nace de su propia experiencia, tanto como estudiante y como profesor.

Enfocándose al hecho, Paynter propone una selección de materiales tangibles o intangibles, que pueden ser madera, piedras, palabras, sonidos, entre otros, para decidir qué objetos utilizar en una composición. Se vuelve imprescindible el descubrimiento de qué hace y cómo suena cada material seleccionado previamente. Posteriormente se realiza una selección categorizada de estos materiales: melódicos, rítmicos y armónicos, dando como fruto una composición en conciencia, donde nada es azaroso. Con esto queda de manifiesto la forma de usar la música, y más concretamente, la composición musical en el aula; es un proceso natural, intuitivo y desafectado de toda clase de teoría o reglas, es crear de y desde la nada, sin pasos previos que conocer, aludiendo claramente al constructivismo que ya se venía gestando como método de enseñanza-aprendizaje para suceder al conductismo o para paliar en parte las deficiencias de éste. En síntesis, la metodología de Paynter es el aprender haciendo, ensayo-error con dos claras temáticas: el folklore y la música popular.

2.2.7 Gertrud Meyer-Denkman

Gertrud Meyer-Denkman fue una educadora musical, pianista y compositora alemana nacida en 1918. Cultiva una manera de enseñar con un enfoque primordial a la música nueva, no está de más decir que fue estudiante de Eduard Steuermann y John Cage, de los cuales adquirió el gusto por la composición no-tradicional. Desde antes de sus estudios con estos compositores, surge su interés por la pedagogía y enseñanza de la música, pensando que las metodologías existentes hasta el momento eran insuficientes, debido a los avances del tiempo y a las necesidades que se iban generando mediante la aparición de la “nueva música.”

De carácter frío fue bautizada por sus profesores como “*Querdenkerin*” o “niña terrible” siempre estuvo a contrapelo respecto a la forma en que la sociedad actuaba. Iba en contra de los convencionalismos y no seguía las normas regulares, tomando en cuenta la coyuntura de Europa y sobre todo de su Alemania natal en plena época de fines de la Primera Guerra Mundial (1918) y el inicio de la Segunda Guerra Mundial (1939). Uno de los cambios que trató de entablar en la educación musical de su país fue dejar de lado la enseñanza marcial a la que estaban acostumbrados, debido al régimen nazi que acababa de terminar, pero sus repercusiones no; canto mecánico de canciones, en el folklore, donde no existía una formación específica para los docentes en esta área.

Propone un tipo de enseñanza creativa, donde ella trata de extraer la creación propia de los niños, no obstante quiere que el nexo del estudiante y su entorno se mantenga también en la educación musical que reciben, la música debe ser parte de lo cotidiano. En este sentido, Meyer-Denkman es muy similar a otros autores que abordan el plano pedagógico de la música, por ejemplo, John Paynter, al tratar con libertad la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, esta variable que nace en el siglo XX del aprender haciendo, en contraposición a la escuela tradicional, no es más que la libertad en el aula y, por cierto, fuera de ella.

En esta exploración o libertad, para Meyer-Denkman el instrumento musical más importante es la voz, ya que posee una gran gama de variantes de exploración y de timbres, además de la posibilidad de ejecutar fonemas, onomatopeyas y sonidos que no necesariamente son representativos del habla.

Hay una crítica especial al tipo de materiales e instrumentos típicos que son solicitados a los niños en las escuelas europeas, situación que alcanza la realidad americana, claramente. Ésta crítica se basa en que los niños deben utilizar y ejecutar la música en instrumentos musicales verdaderos, no en juguetes o materiales de desechos, ya que ésta situación le quita seriedad a la enseñanza musical; digamos que en otras asignaturas curriculares no se les solicita a los estudiantes reemplazos en sus materiales, por ejemplo libros “falsos” o fabricados con un fin de entretención tipo juguete para ser usado dentro del aula de clases. Gertrud Meyer-Denkman, por razones como ésta, afirmaba que el sistema educativo imperante trataba a los niños como “débiles mentales” (Souza, 2010).

Meyer-Denkman utiliza en sus contenidos el trabajo del arte de una forma interdisciplinar, es decir la música dentro de otras ramas del arte y este mismo arte dentro de las demás ramas educacionales (asignaturas). Este trabajo inspiró a trabajar y traducir su obra principal dentro de la didáctica y enseñanza de la música en los colegios. Por ejemplo, John Paynter tradujo su libro *“Klangexperimente und Gestaltungsversuche im Kindesalter: Neue Wege einer musikalischen Grundausbildung”* (“Experimentos sonoros e improvisación en la infancia: nuevos cambios para una educación musical básica”) tratando de enfocarlo más en los niños y no tanto en la educación básica; un enfoque en los estudiantes y no en el sistema escolar. Paynter lo tradujo como *“Experiments in sound: new directions in musical education for Young children”* (“Experimentos sonoros: nuevas direcciones en la educación musical para niños pequeños”).

Finalmente, en su contenido se expresan cuatro puntos principales, citados a continuación:

- a) Ampliar la capacidad de percepción y sensibilidad artística.
- b) Promover la autorrealización en el campo de las relaciones sociales.
- c) Desarrollar las capacidades creativas y el pensamiento crítico-productivo.
- d) Preparar para una diferenciación crítica y consciente de la oferta musical.

(Meyer-Denkman, 1972).

2.2.8 Edgar Willems.

Nace en Lanaken, Bélgica, el 13 de octubre de 1890. Realizó sus estudios de bellas artes en Bruselas, instalándose luego en París, donde pasa años buscando su identidad, siempre ligado a las artes. Entre 1925 y 1948 fue cuando generó su método, estudiando música y a la vez psicología, mezcla que se volvería fundamental y base para su técnica. Entre 1950 y hasta su muerte en 1978, vino el periodo de fama y masificación, convirtiéndose en conferencista recorriendo diversos países dando a conocer su propio método (Mateiro T, 2011).

La visión del hombre, según Willems, es la de un ser integral. Este le otorga a la música características intrínsecas al ser humano, por ende irrenunciables. Nos dice que la música está dentro de la naturaleza, que la armonía está presente y viene desde la madre naturaleza (Mateiro T, 2011). Para ello ejemplifica con analogías propias de la cotidianidad, como la asociación del pulso con los latidos, el crecimiento o el ritmo de la respiración.

Dicho esto, se puede presuponer la visión de Willems para con la música. Ya que al considerarla como un elemento propio del ser humano, renuncia al elitismo y exclusividad que genera la academia y el conservatorio, negándose claramente a la asociación intrínseca entre música y talento. Más bien se atribuyen condiciones musicales al ser humano de manera natural, otorgando a todos por igual la posibilidad de experimentar como potenciales músicos. No estaba de acuerdo con la intelectualización de la música.

Willems plantea que la música debe ser considerada en función del hombre, desde su propia esencia, ya que es un lenguaje interior. Se refiere a la música como una práctica que requiere la totalidad del ser humano para realizarse, para ello relaciona los elementos básicos de la música con aspectos propios del desarrollo humano (Mateiro T, 2011). Lo que se expresa en el siguiente cuadro:

	Fisiológico	Afectivo	Mental
Descripción	Como llega el sonido al oído humano	Afectividad, emoción: Intervalos, escalas y sentido tonal	Cognición, racionalidad. Nombre de notas, reglas armónicas, formas y estructuras
Resumen	Ritmo	Melodía	Armonía

Cuadro N° 2. Relación entre elementos básicos de la música y estados del desarrollo humano.

En este cuadro, se deja en manifiesto la relación entre los elementos fundamentales de la música y su relación con los elementos que afectarán directamente la enseñanza-aprendizaje de la música, relaciones que fundamentan el método de enseñanza de la música que propone este autor.

Para Willems, la experiencia y vivencia de la música es parte fundamental a la hora de lograr aprendizaje en el área, por ello sostiene que debe haber una constante estimulación musical, desde temprana edad, sensibilizando la capacidad de escuchar y orientando la enseñanza de la música a los más pequeños (Mateiro T, 2011). El que se estimule desde temprano supone para Willems una relación directa con buenos resultados musicales.

El método es global, esto a partir de que considera el desarrollo de la memoria, el canto, la imaginación, el solfeo y la práctica instrumental. Es decir, proyecta la enseñanza más allá de la escuela, sin embargo, aclara que la música no debe utilizar elementos extra musicales, dejando de manifiesto su rechazo a aquellos métodos que refieren a analogías, colores u otros elementos para la enseñanza (Mateiro T, 2011).

Dentro de los niveles por los que debe pasar la enseñanza de la música, Willems propone cuatro grandes categorías, donde la primera refiere en grandes términos a la capacidad de percepción ya sea auditiva, sensorial o rítmica, incorporando el canto y el movimiento corporal. En la segunda categoría, mantiene lo anterior e incorpora la grafía, lectura musical y los ritmos. En la tercera categoría aparece el solfeo propiamente tal, tanto en lectura vocal como instrumental en niveles básicos. En la última categoría, el método de Willems incorpora todos los elementos, desarrollando el sentido melódico y

armónico, el sentido rítmico, las escalas, tonalidades, estructuras musicales e incluso la improvisación (Mateiro T, 2011, p. 110).

El método de Willems supone de la utilización de determinados instrumentos, cada uno de ellos pensados especialmente para las categorías de aprendizaje señaladas anteriormente, entre estos instrumentos se destacan variedades de flautas, el *carrilnhao* intratonal (especie de metalófono con división por cuartos de tono) instrumento que permite desarrollar la percepción sonora, campanas, claves, entre otros (Mateiro T, 2011).

El uso de palabras, frases y textos reconocibles por los estudiantes también es fundamental a la hora de enseñar música en relación al canto. Las frases de cotidianeidad hacen más natural la música, dando una facilidad y quitando complejidades externas al estudio musical (Mateiro T, 2011). Cabe señalar que como se dijo anteriormente, se busca la menor utilización de elementos externos al lenguaje musical, por ende los textos o frases serán solamente utilizados en la forma canción, ya que para el solfeo y la lecto-escritura el autor prefiere encarecidamente la utilización de nombre de notas.

Como se dijo anteriormente, la experiencia y la vivencia musical es fundamental para Willems. Es por ello que la enseñanza de la música desde los niveles más tempranos supondrá un mejor resultado. Si se considera que la primera categoría responde a los aspectos sensoriales, la crianza natural para la vida, acompañada de estimulación sonora supondrá una persona mucho más sensible y preparada para enfrentar de mejor manera el fenómeno musical y la vida misma.

Es totalmente recomendable que para la buena aplicación de las ideas de Willems se conste con un aula de música. El reconocimiento de un espacio físico determinado para la actividad musical ayuda a la confianza y naturalidad del proceso. Las relaciones humanas pasan a ser un pilar determinante a la hora de enseñar música, es por ello que el reconocimiento de un aula determinada, el buen trato, la cortesía y el hacer son elementos que se conjugan a la hora de implementar este método.

2.2.9 Carl Orff

Nace en la ciudad de Múnich, Alemania, el 10 de julio de 1895. Su familia estaba impregnada por la música, por ende siempre estuvo familiarizado con el tema. Realizó sus estudios musicales en principio con su madre, que era pianista, y luego en la academia de música de Múnich. Fue educador, director y compositor. Tuvo referencias musicales con los autores rupturistas y en las combinaciones de música, ruido y atonalidad de los autores en boga de su época, como Mahler, Debussy o Schönberg, entre otros. Si bien Orff tuvo estudios como intérprete, ya sea en piano o cello, su mayor interés y lo que definiría su legado fue su capacidad compositiva, la cual lo llevó a la creación de su método (Mateiro T, 2011).

Dentro de su obra, destaca la creación de la “Gunther Schul”, escuela destinada a la enseñanza de la música, la gimnasia y la danza de manera transversal e interdisciplinar, además de su obra escrita “Das Schulwerk”, la cual consta de rimas, refranes, ejercicios rítmicos instrumentales y vocales, todos de formas muy sencillas para niños (Mateiro T, 2011).

A continuación se presenta una compilación de los textos publicados por Orff, donde recoge sus trabajos para desempeñar el trabajo en aula.

Volúmenes Schulwerk	Descripción
Volumen I (4 a 8 años)	Pentatónico, utiliza bordones y ostinatos.
Volumen II (8 a 10 años)	Escala Heptatónica con modos mayores, bordones y triadas.
Volumen III (10 a 12 años)	Escalas mayores, acordes de dominante y cadencias.
Volumen IV (12 a 14 años)	Cuaderno Menor. Modos menores con bordones.
Volumen V	Canciones y obras instrumentales en todas las versiones musicales.

Cuadro N°3. Textos publicados por Orff.

Dentro de este marco de publicaciones, emerge la metodología medular empleada por Orff.

Para él, la música parte desde lo elemental, entendiendo como elemental aquello que está al principio de la formación. Es por ello que propone como música elemental aquella que está presente desde la niñez, incorporando a la persona en todo su ser, no como oyente pasivo, si no que haciendo, desde pequeño y con los recursos que se cuente (Mateiro T, 2011). Para Orff esa es la oportunidad de ofrecer al individuo experiencias significativas, complementando el aspecto musical con el desarrollo de la personalidad. La simple, pero buena experiencia musical temprana, según Orff, será un referente para el buen desarrollo musical futuro (Mateiro T, 2011).

Sus obras pedagógicas están construidas sobre la música vocal, instrumental (principalmente piano y percusiones) y escénica. Sobre los textos utilizados en lo vocal, Orff acude a diversas fuentes, como la tragedia griega, los cuentos, la lírica medieval, pero siempre en la lengua materna, lo que genera mayor accesibilidad a su música por parte de los aprendices (Mateiro T, 2011).

Carl Orff define que la combinación palabra/movimiento es la base del trabajo musical. Por ende el trabajar en conjunto el ritmo, la palabra y movimiento se vuelve la base, siendo la palabra el elemento que determina a los otros a la hora de producir material musical.

Si la palabra es factor fundamental, y el ritmo responde a esa premisa, las danzas y el movimiento toman significado y dan sentido a la escuela interdisciplinar de Orff.

Dentro de su metodología, los alumnos deben ser capaces de cantar o ejecutar instrumentos, a la vez que realizan la coreografía de la danza en ejecución (Mateiro T, 2011). Esto alude claramente a la idea de integralidad que le da a la música. Además, el descubrimiento de las posibilidades sonoras del propio cuerpo humano da al estudiante posibilidades inmediatas de ejecución, acercando la música a cualquier persona o contexto.

Para el uso del cuerpo, propone la utilización de planos sonoros, ordenando las partes del cuerpo para la interpretación musical. En primera instancia, sitúa los chasquidos de dedos, luego las palmas, las palmas en los muslos y por último las pisadas. Orff

considera a la persona como la principal fuente de emisión musical, por ende su método no se excluye a la necesidad de los instrumentos Orff.

Dentro de los recursos que usa Orff en su método destacan el uso de los ecos, canon y ostinatos en lo que referido a lo vocal, además del ritmo/palabra, donde busca palabras que se adecuen según su acentuación natural a determinadas métricas, volviendo el aprendizaje más cercano al alumno. Para la creación de melodías, Orff usa una secuencia lógica en donde van apareciendo los intervalos, uno a la vez, en relación a proximidad (Es decir, primero unísono, luego segundas, terceras, etc.).

En lo instrumental, el método Orff se puede jactar de tener mucho que decir, ya que en respuesta a la búsqueda de dar simplicidad a la música es que se crean los instrumentos Orff, instrumentos principalmente de percusión y cuyo objetivo es que cualquier persona sea capaz de ejecutarlos sin necesariamente tener gran formación técnica sobre ellos (a diferencia del violín o el piano). Dentro de los instrumentos Orff se pueden detallar los instrumentos de plaquetas: xilófonos diatónicos en distintos registros, percusiones de membrana como bombos, maderas (como cajas chinas o claves), y metales (platillos, gong, triángulos, etc.).

La creatividad es un factor relevante en su método, es por ello que la improvisación adquiere preponderancia. Para ello señala cuatro ámbitos donde trabaja la improvisación, siendo el primero la improvisación melódica, sea esta instrumental o vocal. Luego la improvisación rítmica, sea métrica o amétrica. La improvisación de textos, que incluye la creación de textos e inclusive palabras, y por último la improvisación de movimientos.

Si bien la propuesta de Orff es interesante en sí misma, no deja de llamar la atención el carácter homologable que esta posee, esto dado a que la naturaleza del método es aplicable a cualquier contexto o lugar. Si pensamos, por ejemplo, que uno de los elementos base del método es la palabra/movimiento, se puede adaptar perfectamente al lenguaje nativo de donde se aplica, además, el tipo de instrumentos utilizados, al ser principalmente de percusión, hacen que la factibilidad de este método sea inmensa. No se quiere quitar importancia a los instrumentos, ya que su creación es especial para el método en virtud de su facilidad de ejecución y riqueza sonora, sin embargo sólo basta con tener claridad respecto a los principios de la propuesta Orff para lograr un buen aprendizaje musical en el aula.

2.2.10 Eleonor Stubley y el conocimiento en Educación Musical

El conocimiento en Educación Musical, ha sido abordado desde una perspectiva epistemológica por Eleonor Stubley, quien publicó hace un par de décadas un interesante artículo (Stubley, 1992) dando cuenta del estado de la cuestión desde una perspectiva histórica, así como también incorporando los más recientes avances en materia de filosofía del conocimiento específicamente en artes.

En la primera sección, Stubley destaca que el concepto Conocimiento se ha desarrollado desde tres grandes escuelas de pensamiento presentes en el mundo occidental, las que, a su vez, han posibilitado una gran cantidad de preguntas y respuestas específicas para cada área de interés de quienes se han encontrado en ellas. Estas escuelas, que evidentemente tienen su origen en la antigua Grecia se las reconoce como: racionalismo, empirismo y pragmatismo. El elemento común a cada una de ellas, es que el conocimiento que se ha generado es del tipo proposicional, es decir de aquel cuando “alguien dice saber algo y de ése algo se trata”. La autora señala que el término proposicional denota la “posesión de fragmentos específicos de información” los que pueden ser comunicados a otros a través del lenguaje. En este contexto, la validez de aquello está dada por la eficacia de la información manejada la que es posteriormente transmitida.

Respecto al racionalismo, Stubley lo describe como el pensamiento que “construye la mente como un profundo reservorio de conocimientos *a priori*, el que es descubierto y elaborado mediante el análisis racional de ideas”. Alguna de las características más conocidas, es la posibilidad de establecer hipótesis las que son confirmadas o refutadas mediante la aplicación de herramientas provenientes de la Lógica, en tanto ciencia formal. Esta escuela tuvo su base en el pensamiento religioso, desde donde se sostiene que el hombre debe cumplir “los designios de Dios”, en consecuencia: “lo que importaba más como conocimiento eran las formas ideales a las que aspiraban los objetos naturales y las criaturas.”

Desde el empirismo, que surge en el siglo XVII con René Descartes, también se asume “la existencia de un cuerpo fijo de verdades fundamentales e inmutables”, al igual que en el racionalismo. Sin embargo, a diferencia de este último, el empirismo toma distancia de las doctrinas religiosas o ideas que no sean posibles de verificar mediante la percepción del mundo natural. Es así que el empirismo reconoce a la mente como un

“espacio en blanco, dotado desde el momento del nacimiento con la capacidad para recoger, organizar y registrar impresiones sensoriales”. Es preciso decir, que esta corriente de pensamiento ha tenido un gran impacto en todo el campo del saber, pues establece una diferencia fundamental entre el conocimiento objetivo y el conocimiento subjetivo, dándole una importancia determinante al método por el cual se llega a conocer.

Finalmente respecto de la última de las tres escuelas, Stubley señala que, al igual que los empiristas, “los pragmatistas sostienen que los humanos adquieren conocimiento y comprensión del mundo a través de la experiencia”. La diferencia es que desde este modelo de pensamiento no se ve a los hombres como meros actores pasivos frente al mundo natural, sino que, por el contrario, se los reconoce “resolviendo problemas”, “creativamente en constante interacción con el mundo”. En consecuencia, el conocimiento sería el producto de “un constante proceso interactivo de acción desde y hacia el individuo”.

Como se ha señalado, los tres modelos de pensamiento tienen como elemento común el desarrollo del conocimiento de tipo proposicional, y esta característica ha definido, entonces, el contenido del conocimiento que transmite la Educación Musical. Así se entiende que uno de los aspectos más relevantes sea el estudio de la Teoría Musical como uno “de los principios que se mantienen como componentes significativos” de esta especialidad. La teoría de la música, ha estado presente como eje de problemas a lo largo de la historia de este lenguaje y de la enseñanza del mismo en occidente, incluso en el presente siglo. Desde la especialidad de la Educación Musical, la teoría se usó en un comienzo para transmitir el estudio de las formas musicales, para posteriormente ampliar el contenido “explicando los desarrollos en la práctica de la música misma”.

Ya en el siglo XX, y gracias al desarrollo de la psicología que se orientaba al estudio de la conducta, se intentaba estudiar la mente como una “herramienta para recoger, analizar, y alojar impresiones sensoriales”. En este contexto, ya no sólo interesaba saber qué era la música en un sentido objetivo, físico y artístico, sino también “qué diferentes capacidades facilitaban la habilidad de los humanos para responder a los sonidos como música”.

Como señala la autora,

El desarrollo de dispositivos de medida y herramientas observacionales específicas a la conducta musical ha jugado un rol de importancia en la definición de la investigación en educación musical como una rama distinta de las ciencias naturales y de la conducta. Dichas herramientas han hecho posible explorar la eficacia de diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje musical, con cambios positivos en las conductas musicales a través del tiempo, utilizados como una medida del éxito o de la eficacia (Stubley, 1992, p. 3 PDF).

Ahora bien, gracias al desarrollo de las teorías epistemológicas en el pasado siglo, dice Stubley, perdieron fuerza las preguntas sobre verdad y certeza en las que se había centrado la búsqueda del conocimiento. En este nuevo escenario, surgió una nueva manera de enfrentar el problema, interesándose más por la comprensión y la representación del saber. Es así que la autora reconoce el aporte de Ernst Cassirer, como uno de los que abrió el campo investigativo hacia la búsqueda del conocimiento proveniente del mito, la religión y el arte. Es preciso señalar que, tal vez uno de los aspectos más novedosos que incorporaría este filósofo, es que reconoce a la intuición operando “en el nivel de los asuntos volitivos y teleológicos con una sistematización que pone el acento en lo sensitivo”. El desarrollo del simbolismo asociado a la experiencia emocional y afectiva, estaría a la base de las expresiones culturales mitológicas y artísticas, diría Cassirer.

En este nuevo contexto de pensamiento, uno de los aportes destacados es el que desarrolló Susan Langer, asociando a la música con el mundo de los sentimientos. Posteriormente, esta base sirvió a Leonard Meyer para estudiar el impacto de las formas musicales y sus funciones expresivas en la naturaleza de la emoción y la percepción auditiva. Como señala Stubley,

[Primero] esta vinculación fue un medio para explicar con exactitud el modo en que los patrones musicales y las formas pueden ser considerados análogos a los patrones y formas del sentimiento humano. Segundo, en el área de la investigación experimental, el registro de Meyer respecto de la teoría de Langer ha llevado al desarrollo de nuevas metodologías mediante las cuales la expectativa musical y su importancia en el aprendizaje y la enseñanza musical pueden ser entendidas mejor (Stubley, 1992, p. 6 PDF).

En la última sección del texto señalado, la autora concentra su mirada en el aporte que la fenomenología habría hecho al desarrollo del conocimiento. Señala que desde esta escuela se entiende que el conocimiento, en tanto una forma de comprensión del mundo, se adquiere “dirigiendo activamente la conciencia hacia él y reconociendo en [cada] experiencia inmediata elementos de experiencias pasadas”.

Desde aquí, Stublely desarrolla su propuesta teórica, la que le permite entender la música como una forma de conocimiento. La experiencia musical, señala,

Sea del auditor, del ejecutante, o del compositor, es un acto intencional en el cual los individuos aceptan el hecho musical como propio, configurando lo que dicha experiencia brinda con relación a su cúmulo de experiencias y conocimientos anteriores (Stublely, 1992, p. 8 PDF).

La autora reconoce a la audición, en tanto percepción estética y reflexión en acción, como una forma de conocimiento. El reconocimiento de ciertos patrones culturales o estilísticos, dice, proporcionan la base para generar una actitud de expectación en el auditor, quien podrá ver satisfechos o no, los distintos modos de continuidad musical.

Pero también reconoce la ejecución musical como una forma de conocimiento. Esta idea se fundamenta en el desarrollo de “habilidades comprometidas con la producción del sonido”; habilidades que están presentes en la ejecución vocal o instrumental, en la lectura musical, en el cálculo rítmico, en el fraseo, etc. Todas, experiencias que están ligadas a un tipo de conocimiento procedimental.

Finalmente, Stublely establece que la composición musical es también un modo de conocimiento. Al respecto señala,

Cada vez que los artistas crean una nueva obra de arte o exploran nuevos modos de expresión, están envueltos en la construcción de mundos ‘artísticos’ alternativos, con la ‘verdad’ y el mérito de las creencias que subyacen a dichas construcciones entendidas como conocimiento procedimental manifestado en la práctica exitosa de las decisiones del artista. (Stublely, 1992, p. 13 PDF)

En este proceso de creación, están involucrados tanto los ejecutantes como los auditores, quienes participan activamente de la experiencia musical. Es claro que la participación

será más significativa, en tanto “el proceso de cuestionamiento del compositor” forme parte del espacio de significados que “define un aspecto de la música como objeto” en el que se reconocen todos los actores.

2.3 Concepto de Conocimiento en Educación Musical en el sistema escolar en Chile.

Ya caracterizado el conocimiento desde una mirada epistemológica y a partir de la Educación Musical a través de los metodólogos presentados anteriormente, se procede a reconocer el concepto de conocimiento entendido desde el currículum nacional actual de la Educación en nuestro país. Al abordar este tema es necesario especificar que en nuestro país la Educación se desarrolla bajo las normas y/o reglas de este documento legal, el cuál como base general recoge cuatro instrumentos curriculares que son:

- a) Marco/Base curricular: establece los objetivos fundamentales para cada uno de los años de estudio de la enseñanza básica y media, y los contenidos mínimos obligatorios que facilitarán el logro de los objetivos formulados.
- b) Programas de estudio: ofrecen una propuesta para organizar y orientar el trabajo pedagógico del año escolar. Esta propuesta tiene como propósito promover el logro de los Objetivos Fundamentales (OF) y el desarrollo de los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) que define el marco curricular.
- c) Planes de estudio: definen la organización de cada nivel escolar. Consignan las actividades curriculares que los estudiantes deben cursar y el tiempo mínimo semanal que se les dedica.
- d) Mapas de progreso: describen la secuencia típica en que se desarrolla el aprendizaje en determinadas áreas o dominios que se consideran fundamentales en la formación de cada estudiante, en los distintos sectores curriculares.

(www.mineduc.cl)

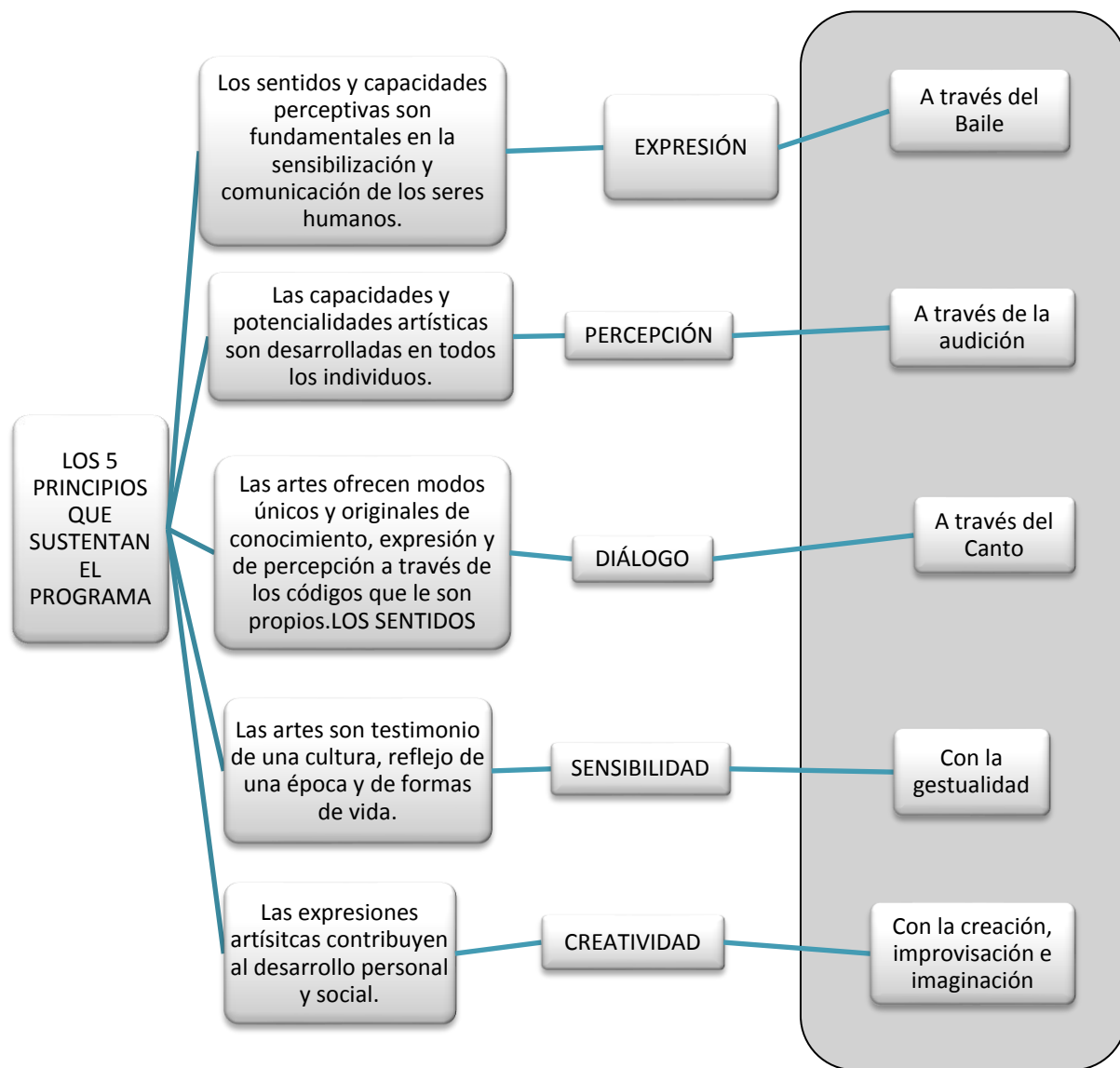
A continuación se profundizará en el Marco Curricular, puesto que éste como documento desde el cual se desprenden los planes y programas ayudará a comprender qué asume la Educación Musical por conceptos tales como aprendizaje y conocimiento.

2.3.1 Marco curricular

Durante los primeros tramos de la enseñanza formal del Arte, específicamente Educación musical en la enseñanza básica, esta se orienta básicamente a:

“Desarrollar en el estudiante la capacidad de expresión artística e iniciar la percepción estética del entorno y la apreciación de obras de arte. Esto implica enfatizar una experiencia del arte más bien intuitiva, en la cual el desarrollo de la expresión y de la percepción artística estará directamente vinculado a la exploración, la invención espontánea y el juego. En los niveles más avanzados el sector pretende desarrollar en el alumno la capacidad de expresión y apreciación artística en relación con diferentes temáticas y lenguajes del Arte, así como la comprensión, en un nivel básico, de acontecimientos de la historia del arte; todo ello, enriquecido con el contacto que el niño debe tener con las diversas manifestaciones y agentes artísticos del medio” (decreto 232, 2002. p. 155).

A continuación, y para aclarar lo mencionado anteriormente, se presenta el siguiente cuadro que resume los cinco principios que sustentan el programa y como decantan en actividades concretas.



Cuadro N° 4. Cinco principios que sustentan el programa.

Como se puede apreciar en el cuadro n°4, el paso de los Principios hacia las Actividades Concretas (baile, audición, canto, gestualidad, creación, improvisación e imaginación) se vehicula a través de distintos tópicos de carácter perceptivo. Los sentidos juegan un rol primordial en esta etapa.

En lo que respecta a la Educación Media se puede observar que el sentido general del currículum de Artes Musicales se orienta hacia una apertura y exploración del campo musical en sus distintas dimensiones, en el cual los alumnos y las alumnas son los actores principales en la experiencia creativa del descubrimiento y redescubrimiento de la música y de las propias capacidades perceptivas y expresivas.

En música se plantean dos dimensiones complementarias: la música como disciplina artística y la música como cultura. La premisa básica es que el aprendizaje a través de experiencia de la música y la conciencia de lo sonoro en general tienen una función importante en el proceso formativo de cada persona, ya que potencian su capacidad de conocer, expresarse y comunicarse. En este sentido es pertinente abordar el aprendizaje de la música desde varias perspectivas:

- a) El conocimiento amplio de lo musical, como producto artístico (obras) y como fenómeno sociocultural.
- b) La capacidad de percibir y apreciar la música (audición comprensiva, goce estético).
- c) La vivencia de diversas modalidades de expresión emocional, procesamiento simbólico, trabajo creativo y comunicación a través de recursos sonoros (interpretación, composición)
- d) La conciencia del valor y sentido de la música en la vida de las personas y en la comunidad; su diversidad de manifestaciones (multiculturalismo), su vínculo con otros campos del conocimiento (arte y filosofía, ciencia y tecnología) y sus usos (comunicación, identidad).

El currículum de Artes Musicales se estructura en tres ámbitos interrelacionados:

- 1) apreciación: percepción y valoración de la música; 2) interpretación; 3) composición (Decreto 220, 1998. p. 195).

Según lo expuesto en el Marco Curricular es posible inferir, por un lado, que en ambos niveles (tanto en educación Básica como Media) se reiteran las temáticas desde donde se desprenden contenidos tales como la exploración (referida a la práctica musical) y la música como cultura, esto es, el reconocimiento de obras, autores, estilos musicales,

entre otros. Por otro lado, se observa una profundización en la Enseñanza Media de los contenidos tratados en Educación Básica, vislumbrando en menor medida información nueva.

Producto de esta tendencia a profundizar las temáticas en el transcurso de la Educación Básica y Media se presentan a continuación tres puntos, extraídos desde los Planes y Programas (Primero Básico a Cuarto Medio), que se muestran de manera transversal en la Educación musical.

- a) Las artes ofrecen modos únicos y originales de conocimiento, expresión y de percepción a través de códigos que les son propios. Junto con esto el conocimiento y manejo elemental de estos lenguajes contribuirá a que niños y niñas amplíen su visión de la realidad, la aprecien y la expresen de un modo personal, libre y original.
- b) Este conocimiento es abordado por medio de la experiencia de manipulación directa y de la apreciación de dichas propiedades para, de esta forma, profundizar y sistematizar los aprendizajes anteriores y fortalecer el desarrollo de la capacidad de apreciación estética.
- c) En el ámbito de las Artes Musicales, la orientación principal de la “alfabetización” estético- musical es hacia el fomento de una actitud perceptiva y sensible al entorno sonoro, de un manejo elemental del lenguaje musical y del desarrollo de la capacidad de expresión musical (Planes y Programas, 2011).

3 Preguntas, problemas y supuestos de investigación.

La búsqueda por el conocimiento en el actual estado de la Educación Musical en Chile, requiere de la revisión de todos aquellos factores que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje de la especialidad. Esto conlleva a indagar sobre las distintas posturas y factores que se relacionan en el ejercicio de la profesión, ya sea desde una perspectiva de la praxis docente como de las condiciones que se presentan actualmente. Producto de esta reflexión surgen las siguientes preguntas que guiarán la investigación.

- a) ¿Cómo se caracteriza el concepto conocimiento en los Planes y Programas de Educación Musical del MINEDUC?
- b) ¿Qué entienden los profesores en ejercicio de la especialidad, cuando se les pregunta por el conocimiento que imparten?
- c) ¿En qué medida los profesores de Educación Musical, se reconocen en alguna de las escuelas tradicionales de Educación Musical? ¿Bajo qué condiciones utilizan esas teorías (propuestas)?
- d) Con relación al concepto conocimiento, ¿en qué se diferencian las distintas escuelas de Educación Musical?

De las preguntas antes expuestas emerge el problema de investigación que se sintetiza en la siguiente interrogante:

¿Cómo se caracteriza el concepto conocimiento en el ejercicio del actual estado de la docencia en Educación Musical?

Supuestos de Investigación.

Los supuestos que guiarán esta investigación son los siguientes:

- A. La educación musical genera conocimiento.
- B. La praxis de la educación musical desarrollada en el sistema escolar no emerge desde el concepto conocimiento en el que se reconoce la educación tradicional.

4 Diseño de investigación.

El equipo de investigación consideró, vistos los antecedentes, la pertinencia de una investigación exploratoria de tipo cualitativa. La razón de esta decisión se fundamenta en dos aspectos:

- a) La escasa producción investigativa del campo de la especialidad en nuestro país y la carencia de referentes para abordar esta problemática, caracteriza este trabajo como un primer acercamiento a la realidad. La investigación exploratoria, de acuerdo a Miguel Valles (1999), constituye una posibilidad para observar la realidad desde una perspectiva problematizadora, cuando no se tienen referentes previos que permitan comprenderla en toda su magnitud.
- b) El contexto en el que se enmarca esta investigación se caracterizó por las distintas movilizaciones estudiantiles del año 2011, las cuales a través de los paros y tomas de establecimientos dificultó el acceso a una mayor cantidad de informantes para una investigación de corte cuantitativo.

4.1 Herramienta de recolección de datos.

El equipo investigador consideró adecuado la utilización de las entrevistas de tipo formal estructurada, estandarizada y de respuesta abierta. Esta herramienta nos va a permitir conocer la realidad escolar de hoy en día, de parte de los mismos profesores, quienes serán para esta etapa nuestros informantes claves. Mediante este instrumento podremos abrir el campo investigativo en lo referente a las experiencias de cada profesor, sus conocimientos, sus decisiones, intereses, entre otros aspectos a considerar. Pero al mismo tiempo, y visto desde una perspectiva del Marco Teórico, la batería de preguntas se orientará a comparar las respuestas con los referentes seleccionados desde este marco referencial.

A su vez, esta herramienta nos permite llevar a cabo la entrevista sin mayores problemas de tiempo, lugar, espacio, y otros factores presentes en la relación con los entrevistados.

4.2 Características de los informantes claves.

Los informantes con los que contó el equipo investigador, corresponden a una muestra intencionada que consta de ocho profesores. La elección de dichos sujetos estuvo supeditada a la cercanía con los integrantes del equipo investigador, puesto que su rol correspondía al de profesor colaborador en práctica profesional o recomendado por el profesor guía del presente seminario de investigación.

A continuación se detallan de manera particular las características de los informantes claves:

- a) Profesores de Música de Educación básica o media con título de especialidad.
- b) En ejercicio de la profesión, o con un cese docente en el sistema escolar no mayor a dos años.
- c) Con una experiencia mínima de tres años en el ejercicio de la profesión.
- d) Diversidad entre los informantes claves respecto de las realidades escolares que abordan. (Sistema escolar privado y público)

4.3 Validación.

Para la validación de la herramienta de recolección de datos se aplicó previamente una selección de preguntas a dos informantes de prueba. Luego del análisis de las respuestas entregadas se redujo el número de preguntas, dejando sólo a aquellas que eran más efectivas en cuanto a la entrega de información para los objetivos de esta investigación. Esto junto con la venia del director de esta investigación.

4.4 Preguntas de entrevista.

Las preguntas que conforman las entrevistas han emergido de una profunda reflexión en torno a los referentes teóricos seleccionados. Se entiende entonces, que cada una de éstas sintetiza las distintas visiones que nos aportaron los teóricos estudiados.

Como se verá en el acápite relativo a los análisis se espera que las categorías o conceptos que sintetizan las respuestas contengan, tanto las visiones de los autores considerados como del conocimiento o teorización que los informantes clave hayan generado. Estas interrogantes han sido definidas con posterioridad a un proceso de validación, pues

originalmente se estructuraron algunas preguntas que posteriormente se desecharon, pues, por no abordar con claridad los problemas de la especialidad o simplemente porque estuvieron mal planteadas.

PAUTA DE ENTREVISTAS

1. ¿Qué aspectos considera Ud. de mayor relevancia al decidir los aprendizajes de la educación musical en sus estudiantes?
2. ¿Cómo trabaja Ud. la vinculación entre su propuesta académica y otras áreas presente en el currículo?
3. ¿Qué estrategia y/o metodología utiliza Ud. para desarrollar el contenido teórico musical?
4. ¿De acuerdo a qué criterios evalúa los aprendizajes teóricos musicales?
5. ¿Qué metodología(s) utiliza para la enseñanza de la lectoescritura?
6. ¿Cómo verifica la eficacia del método para la lectoescritura musical?
7. ¿Para qué enseñar lectoescritura musical?
8. ¿Qué aspectos considera Ud. relevantes al momento de evaluar el ritmo?
9. ¿En qué niveles considera más efectivo el juego como medio para el desarrollo musical?
10. Dentro de la práctica musical en la escuela ¿Qué grado de relevancia le atribuye a la improvisación? ¿Qué consigue en los alumnos al enseñar la improvisación? (Creatividad)
11. ¿Qué mecanismo tiene Ud. para que los alumnos traduzcan a conceptos la audición dirigida?
12. ¿De qué manera incorpora UD. el entorno sonoro a sus objetivos de aprendizaje?
13. ¿Cómo verifica la eficacia de las metodologías desarrolladas para alcanzar los objetivos planteados? (respecto al nivel que le imparte la clase).
14. ¿Cómo verifica Ud. los efectos del aprendizaje del conocimiento musical en el desarrollo cognitivo?
15. ¿De qué manera se verifica el impacto que tiene el conocimiento musical en los aspectos psicosociales del niño?
16. ¿Cómo se constata el impacto que tiene el conocimiento musical en los aspectos emocionales?

Cuadro N°5. Pauta de Entrevista

5. Criterios de Análisis

En el siguiente cuadro/análisis, se presenta un ordenamiento en base a criterios emergentes. Estos surgen a partir del estudio de las respuestas entregadas por los profesores en ejercicio, en donde se presentaron elementos que al reiterarse fueron estableciendo ciertas tendencias. Las categorías siguientes no responden a un ordenamiento jerárquico, ya que el objetivo de esta investigación no es establecer niveles de importancia respecto a los elementos que aparecen dentro de la enseñanza/aprendizaje de la educación musical. Su ordenamiento responde más bien a una agrupación de los criterios según: desarrollo de habilidades y competencias, preparación de la enseñanza-aprendizaje y la evaluación de éstos.

Para el análisis y ordenamiento de datos, el equipo de investigación utilizó como referencia el texto de Hugo Echeverría, “La investigación cualitativa y el análisis computarizado de datos” (2008). El autor describe aquí siete niveles de análisis que van desde las características de los datos hasta tablas y cuadros cuantitativos. En lo que atañe a esta investigación sólo se ha llegado hasta el nivel IV-B. En esta etapa los datos se presentan como una selección de ellos, es decir, se eliminan algunas partes pero mantienen el mismo orden original.

A continuación se presentan cada uno de los criterios utilizados para el análisis de las entrevistas

Cuadro de Criterios de Análisis

1. Expresión musical (Instrumental y vocal)
2. Educación para el Ritmo (psicomotricidad, coordinación, pulso, duración)
3. Enseñanza-aprendizaje de lectoescritura
4. Audición dirigida.
5. Ecología y conciencia sonora. (Entorno sonoro)
6. Aplicación y/o desarrollo de Planes y Programas
7. Interdisciplinario.
8. Metodologías
9. Recursos y/o estrategias.
10. Criterios teóricos
11. Concepto de infancia (Piaget y otros)
12. Desarrollo Sensibilidad estética
13. Aprendizaje significativo (Desarrollo cognitivo, emocional, simbólico)
14. Improvisación. (Desarrollo creatividad; dominio de lenguaje, otras)
15. Evaluación (procesos y producto)
16. Conocimientos previos
17. Desarrollo de Objetivos transversales (motivación, esfuerzo, compañerismo, trabajo en equipo, otros)

Cuadro N°6. Criterios de Análisis.

6. ANÁLISIS DE ENTREVISTAS

En el cuadro análisis de entrevistas, se presenta la información recabada desde dos entradas. Una aborda los criterios establecidos y por otro lado, la segunda entrada, recoge las distintas respuestas entregadas por los profesores a modo de facilitar la comparación entre éstas. Dicha comparación permitirá contrastar y reflexionar rumbo a las conclusiones.

Criterios	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4	Entrevista 5	Entrevista 6	Entrevista 7	Entrevista 8
1. Expresión Musical (Instrumental y vocal)	Cada vez que están trabajando un instrumento, cada vez que se está cantando, cada vez que se está realizando una actividad de ese tipo... diría que son esos aspectos (relevantes en ed. Musical)... y por otro lado		1. Creo que es importante para las niñas poder interpretar con un instrumento. Tocar la guitarra. Entonces si ya saben leer, aplicar, escuchar los intervalos, pueden entender				Les he pasado, de repente, partituras y logran descifrar cosas que yo no imaginaba que ya lo habían podido aprender y comprender. Entonces de esa manera lo he podido ir constatando. Les entrego	1.(el desarrollo de) La expresión vocal y expresión instrumental. Y ojalá, cosa que es bastante difícil, desde un punto de vista lo más y técnico posible, es decir, con un mayor conocimiento

	también, junto con eso, entregarle herramientas para que puedan manejar algún instrumento.		más claramente. 2. Interpretar una canción. Un poquito más lento, pero ya pueden interpretar una canción. De hecho hay niñas talentosas que tocan acordeón, guitarra, teclado, se nota que hay un avance.				alguna partitura de trabajo o bien escribimos en la pizarra. Antes de terminar la escritura, los niños, ya comienzan a descifrar ciertos pasajes rítmicos o melódicos de la partitura.	del lenguaje musical, vale decir, lectura musical. 2. Y otros (alumnos) tienden a hacer melodías y allí yo siento que estoy consiguiendo mi objetivo, que haya una expresión musical.
2. Educación para el Ritmo (Psicomotricidad, coordinación, pulso, duración,)	La precisión rítmica, la seguridad con que enfrenta el ritmo el chico.	1. Tiene que ver con la motricidad. La motricidad es uno de los puntos que generalmente está presente en todas mis planificaciones.	1. (Indico) hacer un ritmo con la mano izquierda y otra con la derecha y voy evaluando, ensayando, practicando, pero a algunas (...alumnas) les	1. Me hizo sentido que los muchachos aprendieran el pulso desde sí mismos y posteriormente que hacen la traducción al lenguaje	(La lectoescritura...) regularmente, trato de enseñarla en forma corporal. Que el ritmo sea parte del cuerpo más que del intelecto.		Bueno que el niño pueda, por ejemplo, establecer o identificar las diferenciaciones que hay en cuanto lo que es duración de sonido. Que	1. Normalmente yo siempre parto de lo básico: pulso, acento y ritmo, dejando en claro eso. 2. Más que nada se trata de

		<p>Sobre todo en la primera infancia. Desde pre-básica hasta el quinto y sexto básico. Es fundamental.</p> <p>2. Cualquier dinámica que tú hagas en conjunto, sobre todo que tenga que ver con la motricidad o con el conectarse con el cuerpo y el cuerpo con otra persona.</p> <p>3. Que el estudiante sea capaz de comprender que hay un pulso.</p>	<p>cuesta bastante.</p> <p>2. (Me interesa...) la coordinación. También me ha tocado niñas que tienen cero oído. Les cuesta coordinar las dos manos, (ejercicios de) polirítmia a dos manos.</p> <p>3. Bueno, en las más chiquititas que percutan las blancas, las negras y las corcheas con los pies. Que relacionen, que con una mano lleven un ritmo y con la otra otro. De manera</p>	<p>musical.</p> <p>Básicamente era establecer el concepto de pulso, la diferencia entre el concepto de pulso y de ritmo y que ellos lo supieran verbalmente explicar.</p> <p>2. Creo que el aprendizaje del ritmo, sobretodo del ritmo, es sumamente útil. Cuando yo parto entiendo (el valor de...) la negra, entiendo que la puedo tener dividida en dos y en cuatro.</p>	<p>Entonces... si yo enseñó, por ejemplo, la cuartina de semicorcheas, primero lo enseñé teóricamente... <i>ra-pi-di-to</i>, <i>ra-pi-di-to</i> y después les digo: ¿hagámosla con el cuerpo?, ¿hagámosla con los hombros, con la cabeza?</p>		<p>pueda incorporarlo en su esquema corporal</p>	<p>que sean capaces de comprender , o sea, de discriminar entre patrones rítmicos básicos, o células rítmicas, básicas que generalmente están presente en la distinta música que escuchamos.</p>
--	--	--	---	---	---	--	--	--

			alternada, con las manos llevan las blancas y las negras con los pies.					
3. Enseñanza-aprendizaje de lectoescritura	1. La enseña en función de algún instrumento, o sea, enseñar la lectoescritura por el gusto de enseñar la lectoescritura... no tiene ningún sentido. En la medida que el chico comience a trabajar con el instrumento y sienta la necesidad de aprender, entonces lo valora y entonces		1. Primero les voy enseñando la teoría, que ellos puedan leer a primera vista la partitura. 2. Lo más importante es que sepan conocer la partitura, las notas musicales. 3. Porque sólo hasta octavo tenemos música en el colegio. (Me interesa...) que salgan con			1. Los alumnos primero tienen un conocimiento más exacto de la música, ya sea de la canción que van a tocar o que van a interpretar, o también incluso de lo auditivo. 2. Entonces en ese sentido la lectura musical creo que es algo que ayuda por un lado a la perfección de cómo tocar	Relaciono lo que es la imagen a lo que es la interpretación de esa imagen. Puede ser en un dibujo o puede ser también en un plano relacionado con el movimiento o con algún otro material que simbolice a lo mejor lo mismo que está planteado en el lenguaje escrito.	

	<p>aprende.</p> <p>2. Siempre enfocado a la necesidad que tienen del trabajo instrumental que van a realizar después, o que van trabajando simultáneamente.</p>		<p>capacidad de leer una partitura.</p> <p>4. Bueno es que como son chicas, de 5° básico, a la partitura les hago poner las notas debajo, pero después ya, las más grandes no, tienen que leer a primera vista.</p>			<p>mejor, y también a valorar auditivamente de mayor manera la música que ellos escuchan.</p>	
<p>4. Audición dirigida.</p>		<p>La audición requiere de silencio absoluto. Hay cursos que definitivamente es súper difícil lograr la</p>		<p>Pero ellos mediante la audición eran capaces de reconocer un periodo distinto de otro, lo mismo con el</p>	<p>Analizar música popular. Entonces analizo no solamente la parte de los timbres, de los elementos que</p>		<p>1. Empezamos a hacer un análisis y que ellos vayan tratando de descifrar a que cosa podría parecerse o como se podría</p>

		<p>audición. No resulta con todos los cursos, pero sí cuando los chicos logran concentrarse.</p>		<p>renacimiento y el barroco, lo mismo que el clasicismo y el romanticismo.</p>	<p>están ahí en la conjugación de la obra, sino que además el “por qué”. Les trato de decir porque aparece cierto elemento ahora y no antes.</p>		<p>definir o mencionar o nombrar lo que trabajamos y de esa manera vamos como analizando, discutiendo hasta que llegamos al nombre en concreto.</p> <p>2. La he utilizado (la audición dirigida) con los niveles más grandes, 5° y 6° básico, incluso hasta 4° básico.</p>	
--	--	--	--	---	--	--	--	--

<p>5. Ecología y conciencia sonora.</p>		<p>Los chicos (primer ciclo) realizan audición desde el entorno del colegio, que ese puede ser precisamente en la sala. También podemos traer música de gusto personal para escuchar. Y la otra es salir del colegio, salir a dar vueltas a lugares cercanos: al parque, al estacionamiento, al supermercado y escuchar.</p>	<p>1. Primero hago que cierren los ojos y escuchen todos los sonidos del ambiente, “imagínense que hay viento”, y ellas anotan los ruidos del colegio. El timbre, los gritos y hasta sienten su respiración.</p> <p>2. Hicimos un trabajo que era con los mismos materiales del entorno. Ir relatando una historia con hojas secas, piedras, con lo que sea. Ellas crean una</p>		<p>Mira, regularmente trato de que todo lo que sea cotidiano, lo que a ellos no le ven ningún sentido para la clase de música, tenga un sentido. Los zapatos, las palmas, peguémosle al libro. Tratar que el entorno, las manos, el anillo, un tubito de ensayo de química, ese da una nota. “ahí está la sonoridad, hay que descubrirla”</p>	<p>Salen las niñas, al patio, escuchan y dibujan. Si escuchan a un pajarito, si escucharon a un búho si escucharon el entorno. Después se pide: “vamos a dar de tarea que Uds. al estar en su casa escuchen un ratito y van a ver”. Entonces “ah, que está la aspiradora, está sonando esto”. Van un poquito abriéndose a todo lo que suena. Y después se les</p>		
--	--	--	--	--	---	---	--	--

			historia pero que lleven ruidos y sonidos del ambiente: el viento, los pasos, las piedras, las hojas, también con láminas de latas como truenos.			pregunta: “¿este sonido, es de la naturaleza, o es un sonido artificial?”		
6. Aplicación y/o desarrollo de Planes y Programas	Nosotros en el colegio, siendo un colegio particular, nosotros tenemos bastante libertad para hacer nuestras planificaciones, para hacer nuestros programas de			1. Potenciar el currículo y no cambiarlo radicalmente, y obviamente que eso se pudo hacer, o sea, yo no sabía que se podía, pero todos los profesores lo pueden hacer. Cuando el				

	trabajo...			<p>Ministerio te pide un mínimo tú puedes hacer más. Depende cuales son las estrategias o las metodologías para abordar los contenidos que te exige el Ministerio como mínimo.</p> <p>2. Al seguir al pie de la letra lo que decían los planes y programas de los contenidos con respecto a las evaluaciones y comparando eso con mi formación de licenciado y también en piano; me di</p>				
--	------------	--	--	--	--	--	--	--

				<p>cuenta que la educación era acéfala, no había un fin claro.</p>				
<p>7. Interdisciplinario.</p>	<p>1. De alguna manera nosotros participamos muy a menudo con los chiquillos del colegio en actos de todo tipo.</p> <p>2. Nosotros hacemos historia de la música entonces hay relaciones que se dan de manera absolutamente directa a través</p>	<p>Se conversa previamente con el profesor de la asignatura y se propone una actividad en conjunto, luego se incorpora en la planificación.</p>	<p>Cuando tengo un tercero básico, mezclo canciones con dibujos. Les hago colorear, que trabajen los instrumentos, que dibujen una guitarra, por ejemplo.</p>	<p>1. Había un proyecto integral educativo. ¿En qué consiste esto? En los cursos desde 6° básico hasta 2° medio, preparan un proyecto en el que están involucrados distintos subsectores de aprendizaje, bajo una temática</p>				

	de la música, a través del tiempo y de la historia.			<p>definida por una asignatura o subsector.</p> <p>2. Viendo el programa de física, el programa de lenguaje, viendo el programa de historia, sin ver el de artes visuales todavía, encontré un elemento que estaba presente en la música, que era el sistema, el concepto de sistema y la narrativa en la música.</p> <p>2. Haciendo este proyecto me respaldaba para</p>				
--	---	--	--	---	--	--	--	--

				<p>darle a conocer a los alumnos un concepto que también existe dentro de las artes musicales. Entonces a raíz de eso, empecé a trabajar lo que era el concepto de sistema y tonalidad en 2° medio.</p> <p>3. Y ahí entra en juego la matemática también, porque los alumnos en ese tiempo están ya con multiplicación y división, entonces se hace sencillo trabajar desde otras áreas el pulso y</p>				
--	--	--	--	--	--	--	--	--

				el ritmo.				
8. Metodologías	<p>1. Tengo un colega que trabaja de pre básica a 4to básico y, hemos probado distintas estrategias. Se ha trabajado ponte tú la música en colores.</p> <p>2. Pero colegas que son más jóvenes, utilizan otro tipo de metodologías, que se yo música en colores o cosas por el estilo.</p>	<p>1. Primero escribo en la pizarra, ellos la traspasan a su cuaderno, la percuten, luego la dicen, dicen el nombre de la nota. Después lo solfeamos cantando y lo vamos aplicando al Metalófono.</p> <p>2. Los niños bien chiquititos trato de enseñarles a través de colores y figuras geométricas, un lenguaje que sea</p>	<p>1. La profesora que hace primer ciclo básico ven “Música en Colores”.</p> <p>2. En primer ciclo básico es como lo principal. Juego de manos, música en colores, juegos grupales, bailes, coordinación, todo eso.</p>	<p>Te inventas tu metodología, tu sistema. Tú ves con que cosas las pueden relacionar, como están ellos alfabetizados para lograr los objetivos que tu estas planteando. Entonces, en base a eso, uno se da cuenta que las expectativas que uno puede tener frente a un grupo curso van a depender de este.</p> <p>2. Siempre el</p>	<p>He trabajado, por ejemplo, con cartas. Los niños escriben cartas, las hacen ellos mismos, las construyen. Cada carta tiene una nota musical por detrás y por delante no, entonces juegan a las cartas con tiempo. Eso a mí me ha dado un buen resultado. De hecho ha hecho que lean mucho más rápido. “De aquí a 15 días más, el que lea</p>	<p>1. En el colegio hay objetivos transversales, por lo tanto con eso nosotros igual vamos un poco abordando y tratando de ir a la par con lo que hacen las profesoras del primer ciclo.</p> <p>2. Como ellas ya tienen la base de la música en colores después lo que uno va haciendo es cómo explicar ciertos puntos. Que aparece el calderón,</p>	<p>1. Utilizo elementos concretos. Que el niño pueda dibujar, por ejemplo, símbolos musicales.</p> <p>2. Que ellos puedan relacionar visualmente algunos elementos que no necesariamente tienen que ser las figuras convencionales, también pueden ser otros elementos.</p>	<p>1. Las estrategias dependen de lo que tenga como curso. A mí nunca me ha dado resultado aplicar métodos como los conocidos. Llámese Dalcroze, Kodály, Orff. Aplicarlos tal como lo encuentre en un texto. Generalmente lo que hace uno es, una adaptación, tomar un poco de aquí un poco</p>

		<p>comprensible para ellos.</p> <p>3. Entonces ellos reconocen colores, reconocen figuras geométricas y le vamos asignando una duración y una altura. Posteriormente eso se va transformando a figura rítmica y nota musical en el pentagrama.</p>		<p>pentagrama, siempre. Incluso con los niños de pre kínder.</p>	<p>tal cantidad de cartas en tantos segundos tiene un 7". Entonces ellos mismos se van evaluando. Después de tanto jugar, al final no se van dando cuenta cómo van desarrollando la rapidez que el ojo vea la nota y diga "La" lo más rápido posible. Eso a mí me ha dado buenos resultados, los métodos que han tenido que ver con la parte visual, trabajar con cartas, con pentagramas</p>	<p>aparecen otros elementos de la música que a lo mejor antes no fueron trabajados, pero la base que nosotros tenemos es la música en colores.</p> <p>3. Lo que hacemos es que se explican las partes. Se explica lo que es una introducción, se explica por ejemplo lo que es una parte A, una parte B, un puente, una coda y en base a eso se hacen audiciones. Se</p>	<p>Esferas o cubos que puedan tener distintos tamaños y eso signifique distintas duraciones, de tiempo.</p> <p>3. Se trabaja las figuras en forma rítmica primero, después lo llevo al pentagrama y por lo general he trabajado directamente la música. Yo sé que existen otros métodos con colores, pero la verdad es que no es que no sea partidario, si no que no lo he trabajado. He</p>	<p>de allá.</p> <p>2. No siempre me dan resultados el aplicar o copiar metodologías... yo trabajo en base a ejemplos, repetición y ejercitación.</p> <p>3. Y me doy cuenta si voy bien o mal mucha veces cuando entrego una partitura con los contenidos que ya hemos trabajados y que no son capaces de aplicarlos, entonces, ahí voy verificando quienes van</p>
--	--	--	--	--	---	--	--	--

					móviles que yo los pego, los voy moviendo... hoy día la tecnología te ayuda hartito.	escucha la obra y se dice "miren, esto es la introducción, esto es la parte A, aquí termino A y comienza B". Se va haciendo eso, y después, se ponen otras audiciones de manera que ellos vayan distinguiendo donde encuentran el interludio.	sentido que el niño es capaz de aprender música tal cual está concebido el lenguaje	bien y quiénes no
9. Recursos y/o estrategias.	1. Utilizamos Metalófono hasta 4to básico y flauta a partir de 5to básico. Entre 5to y 7mo normalmente utilizamos		Utilizo como metodología el uso de palmas percutidas, hartas guías de estudio, audiciones, instrumentos de			Que estén las condiciones para aprender. Por ejemplo, si vamos a aprender un instrumento, que ojalá todos		

	<p>flauta dulce. A partir de 7° los chiquillos ya escogen algún instrumento para trabajar dentro de lo que son los teclados, las guitarras, flautas, Metalófono u otro instrumento.</p> <p>2. Ejercicios de lectura. Usamos pizarra, pizarrón normalmente, o guías de trabajo.</p> <p>3. Trabajar con pizarra en estos casos, o con papelógrafo.</p>		<p>percusión Metalófono y la partitura.</p>			<p>tengan su instrumento o por lo menos que exista uno por pareja de alumnos. Que tengan los elementos para estudiar, si es una partitura. Que todos tengan su partitura. Si es un material escrito, que todos lo tengan o que todos tengan su cuaderno, sus materiales en el fondo; los materiales que son necesarios para la actividad a mi me parecen importantes.</p>		
--	--	--	---	--	--	---	--	--

10. Criterios teóricos	La teoría para que les haga sentido no me parece el medio más indicado, creo que la práctica es la forma en que ellos más pueden experimentar la música.	En cuanto a la teoría, a lo que se lee, también ellos deben reconocer figuras, saber cómo se llaman, qué duración tienen, (qué es...) una cifra indicadora, qué es un pentagrama.			Lo teórico... regularmente yo tomo elementos como el ritmo, la memorización de ciertas melodías. Y una de las cosas que menos evalúo es la afinación.			
11. Concepto de infancia (Piaget y otros)	1. (El juego en...) pre-básica, todo lo que sea primeros ciclos, los primeros cursos de la básica. Se hace todo muy	1. La motricidad es bien fundamental, sobre todo en la primera infancia diría yo, desde la pre-básica hasta el quinto o sexto básico. A	En el primer ciclo básico, los primeros años es puro jugar. De 1° a 4° básico, ahí yo creo que es puro juego con las	1. Hacer juegos (4° y 5° básico) muchos juegos, de reconocimiento, de audición, de poner mucha música y siempre poner el		1. En el fondo ha sido mucho mejor implementar este método (...) porque ha sido más concreto, en general los	1. Yo creo que en todos los niveles, que uno puede ir adaptando los juegos según las edades de los niños y los intereses de los	Me acuerdo que jugábamos a lo que llamábamos el teléfono, donde yo percutía un ritmo en 4/4 a un niño y ese ritmo iba

	<p>lúdico, a través de juegos de pregunta respuesta, a través de juegos de teléfono rítmico, a través de dictados.</p> <p>2. Cuando son más chiquititos uno parte trabajando con el entorno sonoro evidentemente.</p>	<p>través de juegos rítmicos, a través de bailes, a través de eh... coreografías, etc. 2. Yo generalmente lo hago (creación...) con los más chicos, no siempre sí, pero trato de hacerlo. A mí me parece que es fundamental, que es un complemento.</p>	<p>niñas.</p>	<p>autor por lo menos.</p> <p>2. Entonces a través de ese juego, que no duraba más de 15 minutos, yo alfabetizaba con ciertos conceptos musicales duros. Que quizás para ellos puedan haber sido muy duros, pero, se explicaba, se contextualizaba y se iban repitiendo durante las clases.</p> <p>3. Un juego muy simple consistía en tocar dos</p>		<p>alumnos de básica y desde el primer ciclo necesitan cosas más concretas para aprender.</p> <p>2. Ahora, obviamente que cuando hablamos del juego en si, a lo mejor hasta 6° básico lo podríamos encontrar como innato de la edad.</p>	<p>niños, pero creo que es fundamental.</p> <p>2. Bueno, hay una etapa, sobre todo en los cursos más pequeños, pero que en realidad está inserto en todos los niveles que trabajo, que tiene que ver con el reconocimiento del entorno inmediato al cual tenemos acceso, primero en el espacio propio, digamos, en la misma sala, luego sacarlos al patio a terreno, ir a distintos</p>	<p>avanzando y lo iban repitiendo a través de una fila y al final el último, supuestamente, tenía que percudir lo mismo del que partió, pero al final el ritmo se iba deformando en el transcurso.</p>
--	---	---	---------------	--	--	--	---	--

				compases cada uno, después sigue el siguiente [sic], dos compases el otro y el otro y el otro.			puntos acá en el colegio y solo escuchar y memorizar o escribir en un papelito, en un cuaderno lo que ellos van escuchando y después llevarlos al plano identificar qué tipo de sonido escucharon, establecer clasificaciones: los sonidos artificiales y naturales. También las diferenciaciones de este timbre, agudos graves. Diferenciar lo que es un	
--	--	--	--	--	--	--	---	--

							sonido de un ruido.	
12. Desarrollo Sensibilidad estética	<p>1. El arte tiende a sensibilizarlos, evidentemente que estamos involucrando el aspecto emocional, el aspecto psicológico, el aspecto emocional. Incluso te diría más, con la cosa espiritual.</p> <p>2. (Se busca la...) sensibilización del alumno a través de una obra de arte. Que el alumno se sensibilice a</p>		<p>1. También hago que cuando escuchen cierta música (...se pregunten) que sensación les produce. Luego, dibujen esa sensación.</p> <p>2. Les gusta captar, que no solamente sea reggaetón, que ellas puedan optar, o sea, tener el gusto por otro tipo de música. Yo veo niñas que le gusta lo sinfónico gracias a la</p>		Hay un elemento de improvisación, el alumno empieza a sentir que la música es parte del ser humano y que él la puede "hacer".		El gusto por la belleza o identificar lo que es belleza o lo que no es belleza.	Son más tolerantes con la música que van recibiendo desde distintos lados y van escuchando. Ese impacto, si se puede hablar de impacto, es de una mayor apertura al mundo cultural. En un ambiente que está invadido por el reggaetón o la cosa farandulera mediática.

	través del arte, que pueda gozar de una obra musical.		(asignatura de...)música.					
13.Aprendizaje significativo (Desarrollo cognitivo, emocional, simbólico)	<p>1...es porque efectivamente fue significativo lo que le enseñaste y él lo entendió, lo asumió, lo hizo propio y lo puede llevar a otro ámbito.</p> <p>2. Cuando el chico empieza a atreverse, por ejemplo, a mostrar lo que hace delante de los demás.</p> <p>3. Consideramos que es re-</p>	Yo podría relacionarlo con la emotividad que le genera el ejecutar el instrumento o cómo él se siente.			<p>1. Yo lo que he podido comprobar... es que a mayores conexiones tenga el niño con la música y con el aprendizaje de la música, va teniendo más capacidad de análisis, más capacidad de inferir, de deducir algo.</p> <p>2. La lectoescritura creo que abre un camino en el cerebro del ser</p>	<p>1. Uno como solamente las tiene durante esas dos horas, tal vez la única vez que uno puede ver que hay un avance en ese sentido es en las presentaciones, cuando una las ve como están presentando o que hacen en la presentación.</p> <p>2. (impacta la música...)</p> <p>también, en el sentirse más valoradas (las</p>	<p>1. Creo que eso afianza otros procesos intelectuales que yo creo son importantes. El poder cambiar simbología, poder decodificar ciertas cosas intelectualmente ... el ser humano es capaz de hacerlo tanto en el lenguaje español como en las matemáticas, como distintos códigos que se</p>	

	<p>importante que el chico se atreva a enfrentarse al resto del colegio.</p>				<p>humano, o sea, el niño que es capaz de leer una partitura tiene más posibilidades matemáticas, tiene más posibilidades en varios ramos, por que se desarrollan conexiones que solamente desarrollan ejercicios como la lectoescritura.</p> <p>3. Hay un montón de elementos que están cuando el niño es capaz de leer una melodía, se abre un campo de posibilidades</p>	<p>alumnas). Que cómo pueden hacer esto, de que bien lo hacen, de que ahora “soy solista de”, cuando antes nunca nadie me miró ni siquiera para que hiciera un ejercicio a la pizarra.</p>	<p>utilizan.</p> <p>2. creo que hay ciertos elementos de la música que por el hecho de ser una disciplina bastante abstracta hace que intelectualmente el niño tenga ciertos procesos que, quizás, en otras asignaturas no se desarrollan.</p> <p>3. El poder aprender a respetar las diferencias de habilidades que existen dentro de un mismo grupo. Aprender</p>	
--	--	--	--	--	---	--	---	--

					<p>mentales que no las tiene, tal vez, otra asignatura.</p> <p>4. Los aspectos más importantes para mi... son el lenguaje, sin el lenguaje; si el niño no es capaz de entender lo que uno explica, y si la música no pasa a ser una especie de nuevo lenguaje, o de conexión con otras cosas; creo que no tiene mucho sentido enseñar música.</p>		<p>a valorar lo que es capaz de hacer otro compañero o más aun ser capaz incluso de ir en ayuda de esos de que a lo mejor tienen cierta dificultad. Ponerse en servicio de... ser un elemento que pueda ayudar a tu compañero.</p>	
--	--	--	--	--	---	--	--	--

<p>14. Improvisación. (Desarrollo creatividad; dominio de lenguaje, otras)</p>	<p>Desgraciadamente pocas veces queda tiempo como para dejar un espacio grande a la improvisación. Nosotros, sin embargo, trabajamos un poco más la creación que la improvisación. Pero no es mucho el tiempo.</p>		<p>Sí en octavo. En séptimo y octavo ellos inventan su propia música. Incluso en sexto vi que ellas hicieron un pequeño arreglo, crearon una música folclórica, un pequeño arreglo y ya en octavo inventan su propia música.</p>		<p>Cuando digo “hagamos una cueca”, por ejemplo, o “hagan una rima de 8 silabas”, empiezan a trabajar en eso, y de repente empiezan a salir cosas re-buenas. Así el tipo descubre por ejemplo que tiene talento para la letra. “Voy a hacer otra” (...dice entonces el alumno). Yo les doy el tema. De repente, tema libre o doy yo el tema.</p>	<p>1. Hacemos más creación, si por ese lado se puede tomar un poco la improvisación. Ellos crean canciones melódicamente. Si están tocando instrumentos, Metalófono por ejemplo, crean melódicamente, después crean letras también.</p> <p>2. Cuando ellos empiezan a manejar esta parte (la improvisación) van valorando mucho más todas las cosas que se crean, porque se dan</p>	<p>Como está dada la estructura de la asignatura mucha veces cuesta, cuesta mucho conseguir eso. Pero uno está atrapado en los colegios porque tienes que ceñirte a un plan curricular.</p>	<p>Para el desarrollo del pensamiento y de la creatividad creo que es importante improvisar.</p>
---	--	--	--	--	--	---	---	--

						cuenta lo que significa crear algo.		
15.Evaluación (procesos y producto)	<p>1. Una forma es viendo los resultados directamente, otro es a través de auto evaluaciones con los chiquillos.</p> <p>2. Evaluamos a cada chico de acuerdo a las capacidades de cada uno.</p> <p>3. El trabajo previo. Para nosotros es importante el proceso. El proceso es mucho más</p>	<p>1. Cuando tengo un curso de niños de seis años que son capaces de tocar una melodía.</p> <p>2. Generalmente en el momento de la evaluación, bueno en realidad el proceso. Tú vas viendo en el proceso si te va sirviendo, es que con los grupos siempre es distinto.</p> <p>3. Yo puedo</p>	<p>1. Como te dije antes, con los resultados.</p> <p>2. ¿Cómo lo evaluó? Al tocar un instrumento, la interpretación, si han aprendido.</p> <p>3. ¿Cómo verifico si está bien?, por el avance que tienen, si veo que están avanzando.</p> <p>4. Según el proceso, el primer proceso es el avance, como</p>	<p>Yo en las evaluaciones hacía rubricas, se fueron perfeccionando en el tiempo. Las rubricas contemplaban dos criterio de evaluación, uno que era el perceptivo y el otro el conocimiento teórico que es la teoría dura.</p>		<p>1. Hay una percepción mía, en primer lugar, del interés que van mostrando y del avance que va mostrando cada alumno. También hay pruebas que se les están haciendo a los alumnos periódicamente. Tienen alrededor de 15 notas por semestre, o sea, se evalúan todas las canciones del libro que tienen, se</p>	<p>1. Ver de manera significa cuanto desarrollaron los niños en el proceso y por supuesto es de carácter totalmente individual.</p> <p>2. Voy poniendo a prueba de a poco. Si es que el paso de lo que estoy llevando a cabo esta dando resultados en el momento.</p>	<p>1. Fundamentalmente en el aprendizaje esperado.</p> <p>Descifrar una partitura sin escribir los nombres de las notas en el pentagrama y que puedan ejecutarlo con sus instrumentos, en este caso flauta dulce, de forma fluida. Yo elaboro una pauta de evaluación, que normalmente es</p>

	<p>importante, muchas veces, que un resultado final.</p> <p>4. Es difícil que uno evalúe a dos niños de la misma manera. A diferencia de una prueba de matemática en que el resultado es correcto o no es correcto, nosotros en ese sentido le damos mucha importancia a las capacidades, al niño mismo. Por eso la evaluación como te digo son muy, muy personales.</p>	<p>tener una idea para el quinto básico de este año que probablemente en el quinto del próximo año no me resulte, va depender del grupo.</p>	<p>van... luego les voy corrigiendo por grupos.</p>			<p>evalúan todas.</p> <p>2. Generalmente en las evaluaciones (pruebas), eso te arroja una primera mirada de cómo esa siendo. Si hay buenas notas, si están entendiendo y como el aprendizaje igual es gradual, uno se puede ir dando cuenta cuando va enseñando. A la segunda, la tercera, que tienen más complejidad, ahí uno se va dando cuenta como estuvo el</p>		<p>una lista de cotejo y eso yo lo aplico a la hora de evaluar.</p> <p>2. eficacia va en el resultado de la nota</p>
--	--	--	---	--	--	--	--	--

	5. Dar trabajos como en el que los alumnos compongan en un minuto o dos utilizando simplemente elementos de la naturaleza. Que utilicen el viento, que utilicen una bocina, que utilicen el ruido del computador.					proceso, o que cosas no entendieron.		
16. Conocimientos previos				1...Yo trabajaba el ritmo, desde la experiencia, desde la propia experiencia. 2. Con el trabajo que se hizo los años anteriores (con los alumnos) al	1. Tomar elementos que ya están en el niño, tomar lo que ya viene con ellos desde la cuna. 2. Empezar por buscar elementos que		Creo que lo primordial es diagnosticar cuales son los intereses de los alumnos, los conocimientos previos. Los intereses están, a veces, delimitados por	

				<p>profesor de media se le hace la tarea mucho más fácil, cuando la tarea en educación inicial y en básica está bien hecha.</p>	<p>ya los tengan asumidos.</p> <p>3. Le haces así (gesto corporal) y entran todos bien, porque eso lo tienen de niños, desde el jardín vienen cantando esa canción, entonces ya esta asimilado.</p>		<p>los conocimientos previos, por el bagaje cultural que ellos puedan tener y por supuesto el nivel de habilidades que puedan tener para desarrollar la clase.</p>	
--	--	--	--	---	---	--	--	--

<p>17. Desarrollo de los Objetivos transversales (motivación, esfuerzo, compañerismo, trabajo en equipo, otros)</p>	<p>1. Pero si yo veo que un chico se esfuerza, se motiva, participa y trabaja, normalmente tiene nota máxima.</p> <p>2. Me parece relevante el trabajo en equipo que realizan los chiquillos.</p>	<p>1. (Contenido teórico...) se ve un poquito más de lleno ya en los optativos y en los cursos más grandes, pero en los otros cursos (ed. Básica) se van haciendo de una forma que fluya, de una forma que sea un lenguaje comprensible.</p> <p>2. Siempre tratando de que sea lo más comprensible posible para no generar una frustración.</p> <p>3. Los niños están felices de</p>	<p>Que toquen instrumentos que vayan relacionando, que trabajen en grupos.</p>	<p>1. En base a eso uno se da cuenta que las expectativas que uno puede tener frente a un grupo curso. Estas van a depender del encanto con la asignatura, de la relación con los muchachos.</p> <p>2. Tener una noción (...musical) le hace comprender y tener una curiosidad mayor por la música que antes no estaba habituado a escuchar.</p>	<p>Entonces... (Respecto al efecto de autoestima). Que el niño de alguna forma se sienta más capaz de aprender. Abra su mente y además que eso le da una satisfacción social: me vio mi papá, me sacaron fotos...</p> <p>Lo prepara, para la vida. Para terminar la idea, yo creo que un niño que toma la flauta y se para frente a 800 personas para tocar la flauta, está más</p>	<p>1. Lo primero es lograr el orden de la sala, tener a los alumnos dispuestos para aprender. Pero eso tiene que ver, un poco, con la motivación que uno hace al principio. Que sea una buena información, de algo que realmente les interese, que la atención este en lo que vamos a aprender después, eso es una parte súper importante.</p> <p>2. En el colegio hay objetivos transversales,</p>	<p>Yo creo que hay que basarse mucho en los intereses, porque la verdad es que puedes tener un planteamiento personal muy bueno para la clase, pero si no das en el clavo con los intereses de los alumnos y hasta ahí no más llegaste con tu propuesta.</p>	<p>Hay una motivación personal ahí (en la clase), los chiquillos no están obligados pero se ve que hay un interés por aprender aun cuando yo planteo una música totalmente distinta a la que ellos suelen escuchar o tocar</p>
--	---	--	--	--	---	---	--	--

		<p>tocar Metalófono, no es una frustración.</p> <p>4. Te hace conectarte con otra persona, te hace respetar a la otra persona. Me parece que la música es un súper buen elemento para la mejora o el impacto psicosocial de un estudiante.</p> <p>5. Todos (...los niños) sentados, ordenados, la clase en silencio, ya es como otra la dinámica (...de 6ºbásico para</p>		<p>3. Estar pendiente del otro, estar atento a lo que está haciendo el otro para poder responderle en el tiempo preciso.</p> <p>4. Y si es en conjunto (el trabajo instrumental), si me equivoco la cuestión suena mal completa, o sea, se entiende también un trabajo en equipo que lo da el deporte, también tiene esa similitud con la práctica (musical).</p>	<p>preparado para el día de mañana hablar frente al jefe. Está más preparado para hablar en el sindicato. “Si yo –piensa el niño- me paré frente a 800 personas cuando era chico, a tocar la flauta, muerto de miedo, pero lo hice”, ahora levanto la mano y hablo.</p>	<p>por lo tanto con eso nosotros igual vamos abordando y tratando de ir a la par con lo que hacen las profesoras, especialmente en el primer ciclo.</p> <p>3. O sea, generalmente me doy cuenta de cómo ellas se van ordenando con el tema de la música cuando están siendo capaces de escuchar al otro también.</p> <p>4. Hay una retribución social del</p>	
--	--	---	--	---	---	---	--

		<p>arriba) y probablemente ellos lo asumen así en todas las áreas.</p>		<p>5. Lo que se hizo en acuerdo con los (...otros ramos) fue una apuesta mía en el fondo, fue estimularlo un poco más. Hacerle la pega más difícil. Él decía que le costaba, pero en el fondo no le costaba, era flojera.</p> <p>6...y empecé a explicarle, en la medida que hacía estos ejercicios, lo que él era capaz de hacer. Lo que estaba logrando con esos ejercicios, bajar a tierra lo que él</p>		<p>“cómo lo hice”, en las presentaciones por parte de los papás. De las felicitaciones, de cuales son mejores y van construyendo una especie de fama.</p>		
--	--	--	--	---	--	---	--	--

				estaba haciendo: “mira, lo que tú estás haciendo es esto, eres capaz de esto, esto y esto”, en tiempo real.				
--	--	--	--	---	--	--	--	--

Cuadro N°7. Análisis de Entrevistas.

7. Conclusiones Parciales

Como primer acercamiento en lo que respecta a la elaboración de las conclusiones, se expone un cuadro comparativo entre la descripción de los criterios, a través de una síntesis de las respuestas concretas de los entrevistados, y por otro lado la interpretación de dichas respuestas por parte del equipo investigador.

En este cuadro se presentan, además, conclusiones detalladas en base a cada criterio de análisis.

Descripción	Interpretación
<p>Expresión Musical (vocal instrumental)</p> <p>Interpretar vocal y/o instrumentalmente melodías y canciones.</p>	<p>Llama la atención, al analizar la importancia o los métodos que existen para la enseñanza de la lectoescritura, la perspectiva que tienen los docentes en el ejercicio de esta, puesto que, en la mayoría de los casos solo se remiten a la “utilidad práctica” que esta entrega, ya sea en términos de ejecución vocal o de algún instrumento (que suelen ser flautas, metalófonos o guitarras).</p> <p>Esta visión, nos hace suponer que, en cierta medida, existe una parte de los profesores que piensan que el conocimiento musical se asocia directamente a la ejecución, relacionando el “saber musical” con el “saber hacer música”. Direccionando los conocimientos teórico musicales a las necesidades que el instrumento en estudio requiera, necesidades que por lo general no salen de parámetros básicos y que limitan el ejercicio musical solo a “practica instrumental”. De esta manera, podemos reconocer un abandono por parte de los docentes hacia otras formas de enseñar música, independiente de los objetivos o temáticas a tratar en las unidades de aprendizaje.</p>

<p>Educación para el Ritmo (psicomotricidad, coordinación, pulso, duración)</p> <p>La enseñanza del ritmo, si bien está asociada a un entendimiento de éste, en donde los profesores buscan lograr una comprensión en lo que respecta a figuración y duración, se basa en la incorporación del ritmo al esquema corporal, esto a través de la realización de juegos rítmicos, de poliritmias, sobre todo cuando son más pequeños.</p>	<p>Esto, para la mayoría de los profesores entrevistados pasa a ser la primera instancia de aprendizaje y de acercamiento musical, postergando a la parte cognitiva o teórica a otro momento.</p>
<p>Enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura</p> <p>Dentro del marco de la educación musical en los Planes y Programas del MINEDUC, la lectoescritura musical aparece desde los primeros niveles de enseñanza básica y es necesario abordarla para la consecución de los Objetivos Verticales solicitados. Aquí aparece y nace el método más usado por los profesores entrevistados por el equipo investigador: “La música en colores.” Algunos educadores reemplazan figuras comúnmente relacionadas a la lectoescritura musical por objetos cotidianos, Por ejemplo maceteros, flores, soles, balones, globos, etc.</p>	<p>Ahora bien, en lo que no es claro el MINEDUC, es en la metodología necesaria para llevar a cabo esta enseñanza y posterior aprendizaje de la lectoescritura musical, es decir, no existe exclusividad en el método de su enseñanza y es aquí –después de entrevistar a los profesores- donde existe una dicotomía metodológica. Por una parte –la mayoría- prefiere usar eufemismos en la enseñanza de la lectoescritura musical, más aún en los primeros niveles de enseñanza. Teorías al respecto pueden haber muchas, entre las cuales se barajan el poco conocimiento de los docentes de enseñanza musical en el campo de la psicología, vale decir, ignorancia de acuerdo a las etapas del desarrollo mental de los niños, dando por hecho que el lenguaje musical tradicional (léase “notación tradicional”) sobrepasa la capacidad mental de niños en sus etapas iniciales. Otra arista es la escasa especialización existente en la docencia de enseñanza musical a nivel inicial y básico; el equipo investigador ha podido dar cuenta de un gran número de profesores de educación básica realizando trabajos de docencia musical en estos niveles, con poco conocimiento de la asignatura e impartíendola bajo una mixtura de</p>

	<p>metodologías enfocadas en su especialidad, pero no esencialmente musicales.</p> <p>Ahora bien, su contraposición es claramente la Notación Tradicional, siendo una metodología de enseñanza bastante menos usada debido al supuesto poco atractivo para con los estudiantes y por suponer un proceso de engranaje mental más complicado que el método anterior.</p> <p>La bifurcación entre estas metodologías parte desde la misma concepción de los Planes y Programas ministeriales: ¿Qué buscan?, ¿conseguir sólo los resultados enfocados en niveles de enseñanza (cursos) ó una formación diacrónica, tomando en cuenta desde un principio y como un todo desde la educación inicial hasta la enseñanza media?</p> <p>El equipo investigador se inclina por la primera, es decir, los Planes y Programas del MINEDUC buscan que el niño aprenda en el curso en el que está, sin importarles la educación a través del tiempo, como un todo.</p>
<p>Audición dirigida</p> <p>Se busca que sean capaces de reconocer un periodo musical distinto de otro.</p> <p>Que discriminen no solamente la parte de los timbres, de los elementos que están ahí en la conjugación de la obra, sino que además el “por qué.”</p> <p>Se trabaja con los niveles más grandes, 5° y 6° básico, incluso hasta 4° básico.</p>	<p>Existen aquí distintas miradas respecto a este concepto. Una de ellas apunta a la asociación de la audición dirigida con el silencio en la sala de clases. Al concepto de disciplina u orden. Existe además un afán por parte de los profesores de música en generar una dinámica de análisis musical, pero básicamente del formato canción.</p>
<p>Ecología y conciencia sonora</p> <p>Lo que hacemos es salir a escuchar los sonidos del entorno.</p> <p>Discriminan entre agudos y graves o naturales y artificiales.</p> <p>Clasificar ciertos sonidos para utilizarlos como expresión artística.</p>	<p>Lo que caracteriza este criterio, a raíz del trabajo investigativo, es que se presenta como contenido sobre todo en el primer ciclo. Además su aplicación se ejecuta fundamentalmente bajo tres categorías, no siendo utilizadas todas estas categorías de manera progresiva, necesariamente. Un primer nivel corresponde a lo exploratorio:</p>

	<p>salir a escuchar los sonidos del entorno (árboles, aves, autos, artefactos varios, etc.) para luego reconocerlos y plasmarlos en dibujos o materiales concretos. Un segundo nivel se refiere a la categorización de los sonidos del entorno. Se discriminan entre agudos y graves o naturales y artificiales. Por último, en un tercer nivel se trabaja a modo de análisis y uso. Luego de clasificar ciertos sonidos se indaga los alcances que tengan y luego se experimenta con estos para utilizarlos como expresión artística. Por ejemplo: el relatar cuentos y que su música incidental se constituya de elementos tales como hojas secas, piedras, sonido del viento simulado, latas y otros. Buscando con este último nivel la apropiación de los sonidos externos.</p> <p>Lo interesante respecto a la temática en cuestión es que la mayoría de los entrevistados que otorgaron cierta importancia a este criterio sólo trabajan en uno o dos niveles de profundización como máximo. La tónica en general es abarcar sólo uno y con esto establecer el contenido como trabajado.</p>
<p>Aplicación y/ desarrollo de Planes y Programas</p> <p>Hay profesores que toman los planes y tratan de pasar mucho más de lo que está establecido en ellos, además de esto hay otros profesores que se centran en un contenido que generalmente es la lectoescritura musical y lo aplican sin darle otro sentido que la memorización.</p>	<p>Frente a este trabajo, el equipo investigador detectó cómo los profesores de música trabajan los planes y programas prácticamente a su manera. Algunos desarrollan solamente lo que pueden trabajar en sus clases, es decir, asumiendo las capacidades de los estudiantes como también basándose con los recursos que cuentan (instrumentos, sala de música y otros).</p> <p>Son prácticamente nulos los profesores que se aferran en su totalidad a los planes y programas.</p> <p>Los planes y programas, al no tener un orden frente a la asignatura de música, producen vacíos para los profesores, tanto metodológicos como de contenidos.</p>

<p>Interdisciplinario</p> <p>Se asocia a la participación en actos del colegio (actividades extra-programáticas) o a la mezcla de canciones con dibujos: dibujar instrumentos.</p>	<p>Desde las entrevistas realizadas se desprende que la interdisciplinariedad es escasa tanto en colegios subvencionados como en municipales. Distinto es el caso en colegios particulares pagados, donde la interdisciplinariedad es planificada y trabajada, no recayendo en meras presentaciones para efemérides. Al trabajar la interdisciplinariedad en colegios particulares, los aprendizajes musicales se maximizan de tal manera que sirven como nuevas herramientas para altos logros que comúnmente quedan fuera de los aprendizajes esperados de los primeros colegios ya nombrados.</p>
<p>Metodologías</p> <p>Dentro de las respuestas recogidas se observa que las metodologías más utilizadas son música en colores y notación tradicional. En los casos que la mencionada música en colores es utilizada, es llevada a cabo en los primeros ciclos haciendo el traspaso a notación tradicional en cuarto o quinto básico, aproximadamente.</p>	<p>Vemos entonces que en los cursos pequeños existe un afán de acercar la música al niño desde la metodología, incluyendo allí juegos de canciones, colores y figuras simples, que es de lo que está compuesto el método.</p>
<p>Recursos y/o estrategias</p> <p>Se revela una confusión entre conceptos como metodologías, estrategias y recursos de parte del profesor.</p>	<p>En general, al preguntar por metodologías las respuestas fueron expresadas desde el ámbito de los recursos utilizados para el desarrollo de una clase, más no por el método empleado para el desarrollo de un contenido específico. Pero al ser consultados por algunos contenidos específicos nos dan a conocer además de lo preguntado, las metodologías que utilizan para ello. En esta confusión se refleja la desorganización que existe en los profesores, lo que no significa que no conozcan algunas metodologías, pero sí dejan ver que en el mayor de los casos la metodología es superada por los recursos.</p>

<p>Criterios teóricos</p> <p>Se resume en que los alumnos sean capaces de reconocer figuras, duración y memorizar canciones.</p>	<p>La teoría musical no es sólo esto y su aprendizaje provee a quien la aprende de un nuevo lenguaje necesario para decodificar la música desde un nivel más profundo que solamente el sentido del gusto por sí solo.</p>
<p>Concepto de infancia</p> <p>En base a esto, los docentes mencionaron en su mayoría que utilizaban unidades de exploración con los estudiantes pequeños, de hecho la tendencia fue hacer hincapié en que mientras más pequeños mejor para el resultado de la actividad, de tal manera que las unidades de entorno sonoro se vieron, en su mayoría, presentes en los niveles pre-básico y NB1, pasando a los contenidos más abstractos en edades más grandes, en la medida que crecen y se desarrollan cognitivamente.</p> <p>En lo que respecta al juego como herramienta de enseñanza aprendizaje, los profesores señalaron el uso de él como herramienta válida y efectiva para lograr buenos aprendizajes musicales en los estudiantes. El uso dinámico de pregunta respuesta, cartas con figuras musicales en alturas determinadas en donde se mide la velocidad de las respuestas, etc., enfocando la enseñanza de la música a los intereses de los estudiantes y captando su atención de manera lúdica. Si bien la tendencia fue la utilización del juego en los niveles más pequeños, hubo casos particulares en que se señaló la utilidad del juego en todos los niveles de enseñanza de la música, evidenciando su efectividad como herramienta metodológica.</p>	<p>Existe una visión piagetana predominante por parte de los profesores hacia las habilidades cognitivas o inteligencia de los alumnos, enseñándoles de manera concreta en la medida que son pequeños, lo que se sustenta con el estadio propuesto por Piaget como etapa operacional concreta.</p> <p>Por último, el análisis logra establecer una clara relación entre el concepto de infancia y el desarrollo de la motricidad, puesto que la tendencia de los profesores fue enseñar música, desde pequeños, a través de esquemas y juegos corporales, lo que se sustenta en autores como Orff, Wuytack, o Dalcroze.</p>

<p>Desarrollo sensibilidad estética</p> <p>Se busca la sensibilización del alumno a través de una obra de arte. Que cuando escuchen cierta música se pregunten qué sensación les produce y luego, dibujen esa sensación. Además de desarrollar el gusto por otro tipo de música.</p>	<p>Respecto a lo que concierne al cultivo o desarrollo de una sensibilidad frente al arte por parte de los estudiantes, particularmente en educación musical, se manifiestan distintas entradas que buscan diversos objetivos. El equipo investigador, a través de las entrevistas realizadas, reconoció además una positiva tendencia donde más de la mitad de los profesores se reconoce en la búsqueda de este criterio.</p> <p>Una de las primeras entradas corresponde a una aspiración, por parte de los profesores entrevistados, en generar una capacidad de goce o gusto por la música en sus estudiantes, vinculando esto último con áreas internalizadas en los O.F.T., tales como el desarrollo de la emotividad, de lo psicosocial y respecto al fortalecimiento de las habilidades sociales. Por otro lado, una segunda entrada recae en la necesidad de formar un estudiante que integre una visión más ecléctica en cuanto a su consumo musical.</p>
<p>Aprendizaje significativo (Desarrollo cognitivo, emocional, simbólico)</p> <p>El aprendizaje significativo es, básicamente, el conocimiento que el estudiante adquiere cuando es capaz de realizar procesos mentales que ligan lo entregado por el profesor y lo asimila a su propio contexto, ya sea social, cultural, educacional, mental, etc.</p> <p>El aprendizaje significativo busca la integralidad en el desarrollo humano y es aquí donde interfieren los campos mencionados en el título de esta sección, primero, el desarrollo cognitivo o la capacidad de la persona para generar una capacidad de pensamiento y raciocinio lo suficientemente estable y válida por sí</p>	<p>Dentro de las entrevistas realizadas en esta investigación, el equipo investigador asegura reconocer docentes que trabajan otro tipo de lenguaje y desarrollo, sin entrar al campo de los resultados como premisa. De alguna manera, los docentes de educación musical aún sabiendo que el trabajo cognitivo, emocional y simbólico rinde resultados no solo académicos, sino que en la metaformación, no es trabajado por más de un tercio.</p> <p>A la educación musical se le atribuye un desarrollo cognitivo <i>per se</i>, por lo cual no se planifica de manera consciente su inclusión en el curriculum escolar por parte de los mismos docentes.</p>

<p>misma. Desarrollo emocional, supone una capacidad ligada al campo personal y social; una visión y manera de afrontar realidades emocionales donde cualquier daño se minimiza y donde se espera que la decisión tomada sea la menos contraproducente con el individuo. Por último, el desarrollo simbólico, muy de la mano de la abstracción, espera que el individuo sea capaz de comprender su entorno no articulado, verbalmente. Traduciéndolo a un lenguaje propio y siendo capaz de generar desde ese lenguaje símbolos abstractos referentes a su capacidad.</p>	
<p>Improvisación. (Desarrollo creatividad; dominio de lenguaje, otras)</p> <p>Supone entregar herramientas a los estudiantes para que puedan manejar un lenguaje anexo al que ya conocen y manejan desde su más primaria infancia.</p> <p>Hay un enfoque desde el Ministerio de educación al desarrollo del pensamiento que es interdisciplinar, es decir, no solamente en las clases de artes musicales existe este desarrollo cognitivo, sino que en todas las demás asignaturas.</p>	<p>La improvisación en la escuela cobra una significancia relevante a medida que el docente y los estudiantes van descubriendo funcionalidades desde ella que se enmarcan fuera del contexto del hacer improvisación. El desarrollo cognitivo que se produce es tal, que la creatividad se transforma en una nueva herramienta del estudiante para desenvolverse de manera más íntegra.</p> <p>Esta creatividad es una cualidad desarrollable en el tiempo y que es directamente proporcional al dominio del lenguaje (hablado) y, en el campo de las artes musicales, al mismo lenguaje musical.</p> <p>Por lo tanto, la educación musical no puede dejar de lado esta mezcla de creatividad, desarrollo cognitivo y aprendizaje de un nuevo lenguaje, utilizable incluso interdisciplinariamente.</p> <p>Si es sabido por todos los especialistas en educación, y particularmente en artes musicales, que las bondades de la improvisación son elevadas, ¿Por qué la cabida dentro del curriculum es mínima?</p> <p>El equipo investigador, basado en las respuestas dadas por los profesores entrevistados, acerca su opinión no sólo a la carencia de instancias para desarrollar la improvisación que existen desde los</p>

	<p>curriculistas, sino que también a la poca o escasa formación académica al respecto por parte de los profesores de música.</p>
<p>Evaluación (proceso y producto)</p> <p>En la mayoría de las entrevistas realizadas, los profesores manifiestan que sus evaluaciones son solamente prácticas, en la cual el alumno ejecuta una melodía en un instrumento o a través del canto.</p>	<p>En este trabajo, el equipo investigador ha dado cuenta que la evaluación es un punto no muy profundizado por parte de los profesores de la especialidad de música. No se trata de juzgar la evaluación práctica como negativa, sino manifestar que este tipo de evaluación no es la única forma de medir los conocimientos musicales. Sin embargo, queda la duda si lo que ejecutan los estudiantes, en este tipo de evaluaciones, es gracias a la imitación o al entendimiento. Si bien existen diferentes momentos en los cuales el profesor debe ser capaz de guiar, corregir y/o ayudar; ya sea durante el proceso en que el estudiante aprende y desarrolla un contenido o al finalizar éste, existe poca claridad para reconocer cuando es capaz de traducir lo aprendido a un producto. Esta investigación entrega un primer acercamiento a la realidad de la evaluación en música, donde los profesores expresan su radical inclinación por la evaluación de la práctica musical por sobre una evaluación de contenidos más teóricos.</p>
<p>Conocimientos previos</p> <p>El concepto de conocimientos previos se vio manifestado en poco menos de la mitad del total de ellos, aunque en algunas oportunidades no en forma directa.</p>	<p>De manera positiva se observa que en la realidad escolar, de aquellos profesores que mencionaron relevante este concepto, los conocimientos adquiridos con anterioridad son necesarios para el nuevo aprendizaje desde el punto de vista de hacer este proceso más efectivo.</p> <p>De este modo el paradigma constructivista adquiere adherentes cuando los profesores entrevistados expresan que les interesa que los alumnos pongan en práctica los conocimientos adquiridos en los cursos anteriores y realicen conexiones mentales desde la música para lograr nuevos conocimientos que sean transferibles en su fondo hacia otras áreas de desarrollo de la persona.</p>

<p>Desarrollo de Objetivos transversales (motivación, esfuerzo, compañerismo, trabajo en equipo, otros)</p> <p>Los objetivos transversales que se aplican en la música son el trabajo en equipo, el compañerismo y la motivación de los alumnos junto con el esfuerzo.</p>	<p>Sin menospreciar los O.F.T, creemos que de motivación o de esfuerzo no vive la asignatura, sino que lo realmente relevante es entregar conocimiento significativo a los estudiantes, conocimientos particulares de la disciplina.</p>
---	--

Cuadro N° 8. Conclusiones desde una perspectiva de comparación entre descripción e interpretación de las respuestas de los entrevistados.

8. Conclusiones Finales.

El equipo investigador, luego de enfrentarse a los resultados que arrojaron las entrevistas y el posterior análisis, pudo contrastar dicha información con las preguntas que guiaron este trabajo. Además, dilucidar los supuestos que se levantaron en la investigación.

a) ¿Cómo se caracteriza el concepto conocimiento en los Planes y Programas de Educación Musical del MINEDUC?

En resumen, el conocimiento que emana desde los planes y programas para con la educación musical se refiere a conceptos como lectoescritura, estética y sonoridad. Junto con esto los planes y programas nos dicen que la educación musical entrega conocimientos únicos y originales que se sustentan en un lenguaje propio y validado en su uso.

b) ¿Qué entienden los profesores en ejercicio de la especialidad, cuando se les pregunta por el conocimiento que imparten?

A grandes rasgos lo que entienden los profesores por conocimiento en educación musical se refiere a la asimilación del saber musical con el hacer musical. Existe una tendencia marcada por generar una práctica musical, sea a nivel instrumental o vocal, en la que se manifestaría el logro de los contenidos de la asignatura. En lo que respecta a los contenidos teóricos, los cuales podrían entenderse en parte como lo medular del

conocimiento en música, se insiste en reducir su funcionalidad al ejercicio musical práctico.

El ritmo, por otro lado, se manifiesta también como una de las variantes del conocimiento para los profesores en ejercicio. El manejo corporal o práctico de este se enfoca a una suerte de desarrollo motriz que intenta generar una habilidad percusiva que en la mayoría de las veces se obtiene a través de la imitación o la repetición mecánica.

Este aspecto también repercute de manera mayoritaria en lo que atañe a la enseñanza de la lectoescritura, donde se privilegia la práctica musical basada en la memorización frente al trabajo de alfabetización. Trabajo que muchas veces se presenta como una metodología de enseñanza poco utilizada –a excepción de algunos profesores- debido al escaso atractivo para con los estudiantes, y por suponer un proceso de engranaje mental más complicado que otros métodos. Sin embargo, existen entrevistados – con los cuales compartimos la visión- que consideran la lectoescritura como una herramienta de desarrollo cognitivo que entrega posibilidades distintas y diversas que son transferibles a otros ámbitos del aprendizaje. Considerando que el manejo del lenguaje musical supera su área puesto que permite niveles de comprensión de lo abstracto.

c) ¿En qué medida los profesores de Educación Musical, se reconocen en alguna de las escuelas tradicionales de Educación Musical? ¿Bajo qué condiciones utilizan esas teorías (propuestas)?

Desde los resultados de la investigación, podemos deducir que los docentes en ejercicio, en su gran mayoría, no se reconocen en ninguna de las escuelas tradicionales de educación musical presentadas en el marco teórico de esta investigación. El no reconocerse bajo ninguna escuela, al parecer responde más bien a un desconocimiento teórico que a la opción de no utilizarlos. Es más, en aquellos que sí se reconocen bajo alguna teoría o método, observamos el surgimiento de la “música en colores” como estrategia fuertemente adoptada en la enseñanza de la lectoescritura musical, sobre todo en los primeros niveles educativos.

Por último, tomando las ideas de Stublely presentadas en el marco teórico del presente trabajo, es imperante manifestar que una de las ideas fuerza generada en la investigación responde a la concepción de que el Conocimiento en educación musical no sólo debe responder al ámbito de la práctica instrumental o vocal. Es vital para la enseñanza musical reconocer el Conocimiento en otros aspectos tan importantes como lo práctico. El desarrollo de lo auditivo (más allá de la atención a lo que se escucha) y el conocimiento teórico con sus aristas históricas y de uso, representan un espacio de

aprendizaje infinitamente enriquecedor para el trabajo de aula, permitiendo a los estudiantes un acercamiento significativo y global hacia el entendimiento de la música como disciplina y posibilidad de desarrollo.

9. Verificación de Supuestos.

A. La educación musical genera Conocimiento.

Por medio de este trabajo, el equipo investigador valida de manera categórica este primer supuesto que indica que la educación musical sí genera conocimientos. A través de lo manifestado por los entrevistados respecto a su práctica docente se instala con fuerza el hecho de que el conocimiento y manejo del lenguaje musical funciona, entre otras cosas, como un andamiaje hacia otros niveles de pensamiento. Que los estudiantes que logran un aprendizaje musical de manera significativa obtienen herramientas desde el ámbito intelectual como desde el manejo de habilidades y destrezas. Además, atinge al desarrollo de una serie de aspectos inmersos en los denominados Objetivos Fundamentales Transversales, tales como la motivación, desarrollo psicosocial, trabajo en equipo, entre otros.

B. La praxis de la educación musical desarrollada en el sistema escolar no emerge desde el concepto conocimiento en el que se reconoce la educación tradicional.

Lamentablemente, luego de realizada la investigación, se valida de forma contundente este segundo supuesto. En la práctica de la educación musical, la validación del conocimiento o aprendizaje por parte de los estudiantes emerge desde tópicos poco claros tales como el esfuerzo o la constancia. Estos aspectos, sin el afán de desmerecerlos, no presentan un sustento concreto a evaluar. Mientras que en la mayoría de las asignaturas a los estudiantes se les mide frente a la apropiación de contenidos concretos y a todos por igual, en artes musicales se tiende a subjetivizar la evaluación. Si bien esto no se presenta como un aspecto totalmente negativo, tomarlo por sí solo constituye o condiciona una carencia metodológica al momento de detectar logros de aprendizaje.

10. Bibliografía (APA)

Biografía, M. M. (2004). Retrieved 20 de 09 de 2011 from Biografías y Vidas: <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/m/martenot.htm>

Díaz, B. (2011). Comunicación, Sociedad y Cultura. Disponible en: Perfil biográfico y Pensamiento, Directorio: www.infoamerica.org/teoría/chomsky1.htm

Díaz, M., Giráldez, A. (2007). Maurice Martenot, Ángel Arnaus. En P. Alsina. M. Díaz, A. Giráldez, J. Muñoz, P. Pastor (Coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. (pp.55-62) Barcelona: Díaz, Giráldez.

Gardner, H. (1997). *Arte mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Argentina: Paidós.

Gardner, H. (1997). Encuentro en Royaumont: El debate entre Jean Piaget y Noam Chomsky. En G. de Vitale (Trad.), *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad* (pp.37-47). Nueva York: Gardner.

Graça Boal Palheiros, L. B. (2010). Jos Wuytack, A pedagogia musical ativa. En E. a. Graça Boal Palheiros y Luis Bourscheidt, *Pedagogías em educação musical*. (págs. 306-341). Curitiba: IBPEX.

Grau, M., (2011). *El método Montessori: Algunas comparaciones del método Montessori con el tradicional*, (en línea). Disponible en: [educar.org](http://www.educar.org), Directorio: <http://www.educar.org/articulos/metodomontessori.asp>

Echeverría, H. (2008). Argentina *La investigación cualitativa y el análisis computarizado de datos: Homo Sapiens*.

Fubini, E. (1976). *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX* (1992 ed.). Torino, España: Lavel.

<http://www.awpm.pt/esp/intro.html> . (s.f.). Recuperado el 20 de Septiembre de 2011, de <http://www.awpm.pt> <http://www.awpm.pt/esp/intro.html>

Lagner, S. (1951). *Philosophy in a New Key: A Study in the Symbolism of Reason, Rite, and Art*. New York: Mentor Books.

Malagutti, V., Araldi, J. (2011). Maurice Martenot, Educando com e para a música. En Mateiro, T., Ilarí, B. (Comp.), *Pedagogías em educação musical*. (pp. 158-218) São Paulo: Mateiro, Ilarí.

(Martenot, M. (1960). *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación*. Madrid: RIALP.)

Mateiro T.; Iliari B. (Org.). (2011). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: IBPEX.
Ernst Cassirer. (2011). Obtenido 14 08, 2011, desde Enciclopedia filosófica on-line:
<http://www.philosophica.info/archivo/2010/voces/cassirer/Cassirer.html>

Montoya, V. (2001). Lenguaje y Pensamiento. Disponible en: Sincronía, Directory:
<http://sincronia.cucsh.udg.mx>

Müller, Á. (1999). Entrevista sobre Educación Musical. *Revista de musica del Conservatorio Superior de Sevilla* , 28-31.

Pérez Aldeguer, S. (2008). Didáctica de la expresión musical. El ritmo: una herramienta para la integración social.
Revistad de la Falcultad de la Universidad de Albacete , 189-198.

Schafer, M. (1975). *El Rinoceronte en el Aula* (1 a ed. Buenos Aires: Melos 2008 ed.).
(R. d. Gainza, Trans.)

Steiner, R. (2005). La Euritmia - El arte del movimiento. Buenos Aires: Editorial Antroposófica.

Stubley. E (1992) Philosophical Foundations [Fundamentos Filosóficos. Traducción.:I.C. Martinez]. En R. Colwell (ed). *Handbook of research in Music Teaching and Learning*. Reston: Menc- Shirmer Books

Valles, M. (1997). Técnicas cualitativas de investigación social. Madrid. Síntesis

!

11. Anexos

Entrevista 1

Realiza clases de 5to básico a 4to medio.

1. La primera pregunta es. ¿Qué aspectos considera Ud. de mayor relevancia al decidir los aprendizajes de la educación musical en sus estudiantes?

Que aspectos considero relevantes... a ver. La sensibilización del alumno a través de una obra de arte. Que el alumno se sensibilice a través del arte, que pueda gozar de una obra musical, de un cuadro, de un paisaje, que se sensibilice. Acercarlo por consiguiente a lo que es la obra. Me parece relevante el trabajo en equipo que realizan los chiquillos, cada vez que están trabajando un instrumento, cada vez que se está cantando, cada vez que se está realizando una actividad de ese tipo... diría que son esos aspectos... y por otro lado también, junto con eso, esta entregarle herramientas para que pueda manejar algún instrumento y pueda a su vez expresarse no cierto de acuerdo a eso.

2. ¿Cómo trabaja Ud. la vinculación entre la propuesta académica y otras áreas presentes en el currículo?

A ver, primero, nosotros en el colegio, siendo un colegio particular nosotros tenemos bastante libertad para hacer nuestras planificaciones, para hacer nuestros programas de trabajo... tú te refieres a trabajar digamos la vinculación entre la música con las demás áreas verdad?... Bueno hay vinculaciones que se dan en forma bastante natural. Nosotros hacemos historia de la música entonces hay relaciones que se dan de manera absolutamente directa a través de la música, a través del tiempo y de la historia y lo que ha sido la historia de la humanidad, así que por ese lado tenemos eso de alguna manera nosotros participamos muy a menudo con los chiquillos del colegio en actos de todo tipo. Nosotros celebramos el día de la ciencia, el día de la historia, el día del lenguaje, talleres que se yo, entonces permanentemente hay vinculaciones ya sea a través de canto ya sea a través de música instrumental, guitarra, que se yo, hay una cosa que es como bastante permanente entre nosotros. En nuestro medio digamos, educativo.

3. ¿Qué estrategia o metodología utiliza para desarrollar el contenido teórico musical?

El contenido teórico musical. El contenido teórico por lo general nosotros lo trabajamos principalmente... teoría musical en bruto si tu quieres, la trabajamos con los cursos chicos. Yo trabajo desde 5to básico hacia adelante. Tengo un colega que trabaja de pre básica a 4to básico y, hemos probado distintas estrategias. Se ha trabajado ponte tú la

música en colores. Pero al final te diría que lo más da es trabajar con pentagrama, es trabajar con pauta y que los chicos vayan trabajando con su Metalófono, que vayan trabajando con una flauta... Metalófono hasta 4to básico utilizamos y flauta a partir de 5to, entre 5to y 7mo normalmente utilizamos flauta dulce. 5to y 6to. A partir de 7mo los chiquillos ya escogen algún instrumento para trabajar dentro de lo que son los teclados, las guitarras, flautas, metalófonos u otro instrumento de repente. Entonces, se me va la onda...

Entrevistador: en las metodologías...

Dependiendo digamos de que se esté trabajando, por lo general necesitamos trabajar con pizarra en estos casos, o con paleógrafo, o con... pero normalmente, yo como profesor antiguo, como profesor viejo normalmente tiendo a trabajar de manera un poquitito más antigua si tu quieres en ese aspecto. Pero, compañeros digamos colegas que son más jóvenes, utilizan otro tipo de metodologías, que se yo música en colores o cosas por el estilo..

4. ¿De acuerdo a que criterios evalúa los aprendizajes teóricos musicales?

Haber, las evaluaciones que nosotros hacemos son absolutamente personalizadas. Evaluamos a cada chico de acuerdo a las capacidades de cada uno. Son absolutamente personales, en que existe un piso mínimo nos cierto, pero, es difícil que uno evalué a dos niños de la misma manera, a diferencia de una prueba de matemática en que el resultado es correcto o no es correcto, nosotros en ese sentido le damos mucha importancia a las capacidades, al niño mismo. Por eso la evaluación como te digo son muy, muy personales.

5. Ahora específicamente, ¿Qué aspectos considera usted relevantes al momento de evaluar el ritmo?

Que aspectos considero, relevantes, muy buena pregunta ehh, la precisión, rítmica, la seguridad con que enfrenta el ritmo el chico, y el trabajo previo. Para nosotros es re importante el proceso. El proceso es mucho más importante muchas veces que un resultado final y eso en todo orden de cosas, o sea el trabajo instrumental ponte tú un cabro que ha sido súper dotado en ese sentido, tiene hartas facilidades, le cuesta nada. Hay otros chicos que uno ve que le cuesta, que les cuesta, que le dan y que le dan y que le dan y que le dan y evidentemente que llegado el momento de evaluar sea mejor el resultado final de uno y de otro son bastante diferentes. Pero si yo veo que un chico se esfuerza y le da y se motiva y participa, trabaja, normalmente tiene nota máxima.

6. Según su criterio, ¿Para qué enseñar la lecto-escritura?

Hoy día es como bien buena preguntarse ¿Para qué se enseña la lecto-escritura?. Simplemente uno la enseña en función de algún instrumento, o sea enseñar la lecto-escritura por el gusto de enseñar la lecto-escritura, que el cabro escriba el Do- Mi-Sol y que solfee, no tiene ningún sentido. En la medida que el chico comience a trabajar con el instrumento y sienta la necesidad de aprender, entonces lo valora y entonces aprende.

7. Y ¿Qué metodología tiene para enseñar la lecto-escritura?

-A ver, eh yo creo que la metodología antigua en ese caso o sea, ejercicios de lectura. Usamos pizarra, pizarrón normalmente, que los chicos.. o guías de trabajo con la cual los niños van preparando , van ensayando, van solfeando, van interpretando con sus flautas normalmente pequeños ejercicios 2-3 compases que uno les da un pulso, trabajan con la negra, con las corcheas, por eso como te digo siempre enfocado a la necesidad que tienen del trabajo instrumental que van a realizar después, o que van trabajando simultáneamente en el fondo.

8. y ¿En qué niveles considera más efectivo el juego como medio para el desarrollo musical?

Principalmente cuando son más chicos cierto, todo lo que sea pre-básica, todo lo que sea primeros ciclos, primeros cursos de la básica. Se hace todo muy lúdico, que se yo, a través de juegos de pregunta respuesta, a través, que se yo, de juegos de teléfono rítmico, a través de dictados, o sea. Pero en general es como bien lúdico el aprendizaje para los chicos

9. Dentro de la práctica musical en la escuela ¿Qué grado de relevancia le atribuye a la improvisación?

Desgraciadamente pocas veces queda tiempo como para dejar el espacio grande a la improvisación. Nosotros, sin embargo, trabajamos un poco más la creación que la improvisación.. pero no es mucho el tiempo. Piensa que nosotros tenemos dos horas a la semana, lo que no es nada. Cuando de repente en el programa, por mucha libertad que nosotros tengamos, o sea, igual nosotros hacemos un programa que es nuestro a diferencia del programa del Ministerio, que es mucho más completo evidentemente, entonces el tiempo que queda así como para dedicar expresamente a la improvisación, no es mayor, pero sin duda ninguna que cuando se da, bienvenida sea...

Entrevistador 2: disculpa, dijo que trabajaba más que la improvisación, la creatividad. ¿Dé que manera lleva a cabo eso?

Haber los chiquillos componen canciones por ejemplo. Ellos componen textos de repente, uno les da unos determinados patrones para que compongan una melodía, ehh que se yo, tantos compases llegamos a una dominante, tantos compases llegamos a una tónica, sin explicarles prácticamente, o sea, sin manejar muchas veces terminología muy técnica por que se nos va a enredar, pero uno les va dando determinadas formas para que puedan componer y componen grupalmente. Trabajamos mucho la composición grupal, sobre todo con los cursos más grandes. A partir yo te diría de primero segundo medio los chiquillos normalmente componen canciones y las muestran delante de sus compañeros, de esa manera.

10. ¿Cómo verifica la eficacia de las metodologías desarrolladas para alcanzar los objetivos que Ud. se plantea?

Haber, hay distintas maneras de verificarla. Ó sea, una es viendo los resultados evidentemente y directamente, otro es a través de co-evaluaciones con los mismos chiquillos, si ellos sienten que lo que están haciendo les va sirviendo para lo que tienen que hacer. Si las estructuras que uno le entrega por ejemplo para crear una canción le sirven efectivamente para crear la canción, o sea, cuando tu vez que se está cumpliendo, es porqué son eficaces las formas, las metodologías que tú estás empleando.

11. La siguiente... ¿Cómo verifica Ud. los efectos del aprendizaje del conocimiento musical en el desarrollo cognitivo?

Como cualquier aprendizaje. O sea, como verificamos el aprendizaje en cualquier, en cualquier índole. O sea cuando el chico es capaz de..., sacado del aspecto netamente, del punto en que tu lo tienes, cuando es capaz de relacionar eso con otras formas, con otras situaciones. O sea, a ver. Tu le enseñas un determinado, un determinado concepto y el es capaz de aplicarlo a otro momento. Es porque efectivamente fue significativo lo que le enseñaste y él lo entendió, lo asumió, lo hizo propio y lo puede llevar a otro ámbito

12. y... ¿De qué manera se puede verificar el impacto que tiene también el conocimiento musical, pero en los aspectos psicosociales del niño?

A ver. De qué manera se puede verificar... cuando el chico empieza a atreverse por ejemplo, a mostrar lo que hace delante de los demás. Cuando el chico de repente, nosotros el día de la música ponte tú, ponemos un escenario en el patio y los chicos se inscriben para participar y tocan, cantan, bailan... ó sea, eso consideramos que es re-

importante que el chico se atreva de repente a enfrentarse al resto del colegio, o sea, todo el colegio va a mirar que se va a presentar ese día. Y nosotros normalmente una semana antes inscribimos a los chicos que quieran participar y ellos participan con sus creaciones, participan con baile, participan con teclado, o sea, eso me parece súper relevante a la edad que nosotros estamos trabajando, estamos trabajando con niños, con pre-adolescentes, con adolescentes; me parece que es bien importante ese aspecto.

13. Y eso ¿También incluye por ejemplo el aspecto emocional de los chicos?

Bueno también, en la medida o sea, de partida en la medida en que el arte tiende a sensibilizarlos, evidentemente que estamos involucrando el aspecto emocional, el aspecto psicológico, el aspecto emocional. Todo lo que tiene que ver con la cosa; incluso te diría más, con la cosa espiritual.

14. ¿Qué mecanismo tiene Ud. para que los alumnos traduzcan a conceptos la audición dirigida?

Nosotros practicamos harto en..., tenemos unidades de audición dirigida fundamental, bueno, desde chicos uno los hace dibujar, escuchar música no cierto desde bien chicos... perdón la pregunta exacta se me fue perdón...

Entrevistador 1: el mecanismo tiene Ud. para que los alumnos traduzcan a conceptos la audición dirigida...

R: La traduzcan a conceptos... ¿A qué te refieres con traducir a conceptos?

Entrevistador 1: ¿Para qué Ud. enseña audición dirigida?

Por varios motivos. Uno como te digo para sensibilizarlos, para que tengan un contacto con la obra. Para que los chicos conozcan una música que si no normalmente no escucharían. Aunque nosotros trabajamos en colegios de un nivel socioeconómico no cierto relativamente acomodado, en donde en las casas normalmente hay algún tipo de inquietudes culturales un poco mayores que en estratos digamos menos, ehh, menos pudientes económicamente si tu quieres, pero, pero de qué manera pueden traducir en conceptos... no te sabría decir fijate. No hay... tendría que empezar a pensar un poco más...

16. Y lo ultimo... ¿De qué manera incorpora UD. el entorno sonoro a sus objetivos de aprendizaje?

De qué manera se incorpora el entorno sonoro... a ver de qué manera. Cuando niños. Cuando son más chiquititos uno parte trabajando con el entorno sonoro evidentemente, o sea, la música existe dentro de la naturaleza verdad, existe en todas partes la música, y después de eso a través de creaciones por ejemplo en que los niños utilizan, crean pequeñas obras solamente utilizando elementos de la naturaleza, elementos sonoros que existen en la naturaleza, sin utilizar suponte tu instrumentos tradicionales... en que tú les das trabajos que los cabros compongan en un minuto, dos minutos de algo en que utilicen simplemente elementos de la naturaleza. Que utilicen el viento que se yo, que utilicen una bocina, que utilicen el ruido del computador o sea, utilizando elementos extra-musicales entre comillas para hacer creaciones musicales.

Entrevista 2

6-12-2011.

1. ¿Qué aspectos considera Ud. de mayor relevancia al decidir los aprendizajes de la educación musical en sus estudiantes?

Qué aspectos encuentro de mayor relevancia...a ver. Los aspectos...pensando de qué utilidad pueda tener para ellos...principalmente, tiene que ver con la motricidad. La motricidad es uno de los puntos que presente está en todas mis planificaciones, generalmente. Sobre todo en la primera infancia diría yo, desde la pre-básica hasta el quinto, sexto básico, es bien fundamental la motricidad. A través de juegos rítmicos, a través de bailes, a través de eh... coreografías, etc. Ligándolo, por supuesto, a las unidades que te van pidiendo. Otra cosa es la habilidad rítmica...sí, la habilidad rítmica hartoo, siento que sirve mucho para la motricidad precisamente, y la ejecución instrumental. Esas áreas son...sí, principalmente. La teoría musical también me parece algo importante de aprender, pero no a todo el mundo le hace mucho sentido y le gusta mucho la música. Se ve un poquito más de lleno ya en los optativos y en los cursos más grandes, pero en los otros cursos se van haciendo de una forma que fluya, de una forma que sea un lenguaje comprensible. Generalmente con tablaturas mas bien, ya. La teoría musical generalmente es bien complicada para los chicos escolares, por lo menos esa ha sido mi experiencia. Hay unos que la logran dominar súper bien y hay otros que les cuesta hartoo...no es fácil ah, todos lo sabemos. Es aprender un nuevo lenguaje. Esos son principalmente los ejes que yo trabajo, o que le doy mayor relevancia.

2. ¿Cómo trabaja Ud. la vinculación entre su propuesta académica y otras áreas presentes en el currículo?

Otras áreas...te estás refiriendo a otras asignaturas, cómo se vinculan. Mira, generalmente en las actividades extra programáticas. Particularmente en el colegio donde yo trabajo hay muchas actividades extra programáticas, ya sea con el mes de la literatura, con el mes de pueblos originarios, fiestas patrias, mes de las artes, mes de la tecnología. Así puedes tu ir complementando. Se conversa previamente con el profesor de la asignatura, oye mira, se propone una actividad en conjunto, se incorpora en la planificación y posteriormente se... en ambas áreas, haciendo ver que todo puede ser complementario, todo se puede complementar mejor de hecho. Y yo puedo a través de una canción contarte la historia, una historia para el caso de sociedad, o tantos ejemplos. Pero generalmente es previo conversación con los profesores.

3. ¿Qué estrategias y/o metodologías utiliza Ud. para desarrollar el contenido teórico musical?

Teórico musical... bueno, como te decía, hay algunos cursos o algunos chicos que comprender mejor el lenguaje musical. Me refiero a esto, principalmente como un texto, como leer, como leer un texto. Eh... a ver, la teoría musical yo igual la aplico desde bien chiquititos, de hecho a los niños bien chiquititos trato de enseñarles a través de colores y figuras geométricas, un lenguaje que sea comprensible para ellos, siempre tratando de que sea lo más comprensible posible para no generar una frustración. Entonces ellos reconocen colores, reconocen figuras geométricas y le vamos asignando una duración y una altura. Posteriormente eso se va transformando a figura rítmica y nota musical en el pentagrama. Algunos cursos no, no, no...el pentagrama, sobre todo les cuesta mucho...asociar a un espacio, a una línea y...trabajamos más bien con la rítmica y el nombre de la nota musical. Esa es como la tendencia. Estrategias, a mí la que más me resulta en cuanto a estas estrategias son principalmente con los niños chicos la lectura con color y figura rítmica, perdón, figura geométrica, y para los grandes tablaturas. Lo que más resulta, es mucho más práctico pensando que tienes una gran cantidad de seres humanos que no todos están interesados en hacerlo o en aprenderlo.

4. ¿De acuerdo a qué criterios evalúa los aprendizajes teórico-musicales?

A ver...teórico musical, cómo lo evalúo. Con práctica, principalmente con práctica. Yo necesito ver que él está solfeando, que él está haciendo correctamente el ritmo. Eh...siempre mis evaluaciones son... presencial se podría decir. La teoría para que les haga sentido no me parece el medio más indicado, creo que la práctica es la forma en que ellos más pueden experimentar la música, ¿ya? Bueno, que otro criterio de evaluación yo puedo tener, de evaluación era el criterio ¿o no? En cuanto a la teoría, a lo

que se lee, claro, también ellos deben reconocer figuras, saber cómo se llaman, qué duración tienen, una cifra indicadora, qué es un pentagrama. O sea, ellos la simbología también deben reconocerla. Desde bien chicos si, la simbología se reconoce, pero yo prefiero la evaluación práctica, ya. Prefiero que él me lo diga antes que me lo escriba.

5. ¿Qué metodologías utiliza para la enseñanza de la lectoescritura?

Tu, creo que me hablabas de los colores...

Pero eso es cuando están chiquititos. Hasta tercero básico, puede ser. Por ejemplo tu trabajaste conmigo en un tercero básico y ellos ya reconocían figuras rítmicas, o sea no hubo necesidad de...de hacer figuras geométricas. Ellos ya reconocían, el profesor que habían tenido antes, porque ojo yo no le hago a todo el colegio desde hace mucho tiempo, a partir de este año. Eh y el profesor que tenían antes él ya le había enseñado figuras rítmicas, pero por ejemplo en el caso del segundo básico o primero básico y la pre básica, que ahí es netamente sólo ver colores, los ritmos...no pasa nada. Primero y segundo básico ellos son capaces de leer o de tocar sabiendo que no se pöh, que yo comparo un cuadrado con una negra, un rectángulo más pequeño o dos rectángulos más pequeños con dos corcheas. Si abarco dos cuadrados, son dos tiempos entiendes, entonces ellos lo van asociando. Esa metodología me resulta mucho para la lectoescritura musical. Sí, yo esa la recomendaría porque sirve para muchos niveles, de hecho si tú quieres lograr un trabajo inmediato es súper efectivo, o sea, cualquier ser humano desde los cinco años para adelante identifica una figura geométrica y un color. Es bien fácil.

6. ¿Cómo verifica la eficacia del método para la lectoescritura?

Cómo lo verifico. Cuando tengo un curso de niños de seis años que son capaces de tocar una melodía. Yo se que la están leyendo, porque no tiendo a enseñarla en transmisión oral. Primero la escribo en la pizarra, ellos la traspasan a su cuaderno, la percuten, luego la dicen, dicen el nombre de la nota. Después lo solfeamos cantando y lo vamos aplicando al Metalófono, o sea, que más evidencia tengo que verlo. Yo el otro día salí con estos niños chicos al, a un parque cercano, fuimos a hacer una clase al parque y la gente estaba muy sorprendida porque ellos tocaban Metalófono teniendo seis años, melodías simples por supuesto, una pregunta una respuesta, cosas en Do mayor en Sol Mayor que, que no hay alteraciones, hasta ese momento por lo menos todavía no hay alteraciones. Eh, bueno y claro yo veía la cara de gente que iba pasando cerca de nosotros y así como, oh que son chiquititos y están tocando, entonces su profesora a mí me lo manifiesta. Además para ellos se hace muy grato, como yo te decía, los niños

están felices de tocar Metalófono, no es una frustración porque es una forma muy simple de verlo. Así lo verifico.

7. ¿Para qué enseñar la lectoescritura?

¿Para qué? ¿Para qué aprendemos a leer letras? Es una forma de comunicación, es una forma de comunicación universal. Yo me puedo comunicar musicalmente con personas que no hablan mi mismo idioma y ambos vamos a saber que una blanca son dos tiempos y que una negra es un tiempo y que esta figura suena así, hay hasta películas que se han hecho con extraterrestres que se comunican a través del sonido. Me parece que es un lenguaje universal, para eso se necesita, para comunicarse todos a través de una misma frecuencia, una misma vibración, una misma... no sé. Hasta empírico si quieres llamarlo, ¿ya?, pero...yo eso creo, que es un medio de comunicación. Para eso me sirve.

8. ¿Qué aspectos considera Ud. relevantes al momento de evaluar el ritmo?

Qué aspectos son relevantes para evaluar el ritmo al momento de evaluar ritmo. Que el estudiante sea capaz de comprender de que hay un pulso, que el ritmo no es como me salió, porque estamos hablando de lectoescritura todavía ¿cierto? (*como tú lo trabajas...*) A ver...relevante del ritmo... que difícil igual, contestar a eso. Porque claro, principalmente yo veo que los chicos sean capaces de comprender que yo estoy dando un pulso por ejemplo, que ellos sean capaces de seguirlo. O que su ritmo sea comprensible, tenga a lo mejor una dinámica, que te... por ahí puede ser la cosa, ¿ya? Sí, eso. Que reconozca la figura que está haciendo, que, que él sepa lo que está haciendo. En realidad eso es lo que a mí me importa. Que repita como mono bien, ya. Pero ojalá vayamos entendiendo de qué se trata. Sí, por ahí creo que va la cosa.

9. ¿En qué niveles considera más efectivo el juego como medio para el desarrollo musical?

Principalmente en las edades que juegan poh, que juegan. Yo creo que jugamos hasta como sexto. Por lo menos la realidad que yo tengo aquí. De séptimo para arriba me es más complicado realizar un juego musical porque no enganchan con el juego tanto. Ellos ya...no sé si será por los otros profesores también, pero ya no hay una dinámica de niños. Todos sentados, ordenados, la clase en silencio, ya es como otra la dinámica y probablemente ellos lo asumen así en todos los, en todas las áreas. Pero claro, en la pre básica los juegos son lo máximo, además de pasarlo muy bien. Es que la idea es pasarlo bien, si yo voy a aprender algo, o voy a disfrutar de algo, o voy a tener que experimentar obligatoriamente algo me parece que la idea es que sea grato. Pre básica disfrutan mucho

los juegos. El nivel uno, NB1, a ver...hasta que podría ser. Sí, quinto sexto básico yo creo que ahí ellos disfrutaban mucho de los juegos y se compenetraban con los juegos también, lo encuentran entretenido. Más grandes difícil. Ya piensan en otros juegos (risas).

10. Dentro de la práctica musical en la escuela ¿Qué grado de relevancia le atribuye a la improvisación? ¿Que consiguen los alumnos al enseñar la improvisación?

Mira, la improvisación me parece un tema bien difícil. Generalmente la gente tiende como a confundir un poquito la improvisación, sobre todo hablando de la improvisación musical. Cuando uno habla de la palabra improvisación no hay, se supone, un hilo conductor, no hay... no hay... no hay una base, no hay nada. Cuando yo digo la palabra improvisación para mí quiere decir que sale todo espontáneamente, pero en el caso de la música no es así. Es difícil hacerle entender eso a los chicos, que no es así como que ya yo toco esto y tu esto y la banda del “Chavo del ocho”, no. Que tiene que haber una estructura, de alguna forma igual está un poquito estructurado. Entonces cuando ellos logran comprender de qué se trata la improvisación... claro, ah ya pero no es tan improvisado. Entonces es un tema difícil. A mí me parece que la gente se complica mucho al hacer una improvisación porque no saben cómo. ¿Cómo yo improviso algo y que suene bien? Porque cualquier cosa podría sonar bien. Depende de cómo se ha enseñado, depende de cómo esté guiado. La otra vez nosotros igual hicimos improvisar a unos niños en primero medio y ellos comprendieron que no era así como ¡ah! Cualquier cosa, sino que íbamos a tener un orden, íbamos a tener una pequeña estructura iba haber algo chiquitito y me parece que ellos lo comprendieron bastante bien. Sí me sigue pareciendo muy difícil el tema de la improvisación. Es una unidad difícil de abordar, es difícil. A mí me parece personalmente. No tiendo a abordarla mucho. No siempre la abordo, depende del curso, depende de si son capaces de comprender más o menos de que se trata.

11. ¿Qué mecanismos tiene Ud. para que los alumnos traduzcan a conceptos la audición dirigida?

Depende de la audición. ¿Cuando tú me hablas de audición dirigida, me estás hablando de audición de repertorio? (*Básicamente escucha atenta*). Ya. Haber... hay cursos que tienen mucha mayor dificultad para lograr audición. La audición requiere de silencio absoluto. Hay cursos que definitivamente es súper difícil lograr la audición. No resulta con todos los cursos, pero sí cuando los chicos logran concentrarse. Haber mira, por ejemplo en la primera infancia a través de una canción “una manito en la boquita”, por

ejemplo y otra simulando estar en silencio y con atención. Hay otros cursos que, pegarles un grito o una palabra fuerte. Hay algunos otros que si te ven a ti en silencio y logran el silencio... depende. Hay diferentes formas para diferentes tipos de grupos. Generalmente sí se logra, pero tiene que ver mucho con la dinámica de los grupos. Ese tipo de cosas a mí me resulta. Con los niños chicos algo más lúdico, con los más o menos de pronto hay que ser un poquito más estricta, después ya el observar le va dando la razón al profesor en este caso. Sólo ellos observan y se dan cuenta que tienen que lograr concentrarse y estar en silencio para escuchar. Siempre cuesta sí.

12. ¿De qué manera incorpora Ud. el entorno sonoro a sus objetivos de aprendizaje?

A ver... casi la mayoría de las unidades, sobre todo en la básica, hay mucho entorno sonoro. Sobre todo en primero y segundo básico, ya está súper presente. Los chicos realizan audición desde el entorno del colegio, que ese puede ser precisamente en la sala, en la sala también podemos traer música de gusto personal para escuchar. Y la otra es salir del colegio, salir a dar vueltas a lugares cercanos, al parque, al estacionamiento, al supermercado y escuchar. Como tarea en tu casa... tarea para la casa: escucha el entorno de tu casa, el entorno sonoro de tu casa y dibuja o escribe cuales son los seis primeros sonidos o los que a ti más te llamen la atención. Diferencia entre agudo grave, no sé. Ahí tu vas viendo que otras cosas le puedes ir sumando al entorno como para análisis, ya. Pero puede ser en la sala o en otros lugares también tu puedes perfectamente salir, no hay problema.

13. ¿Cómo verifica la eficacia de las metodologías desarrolladas para alcanzar los objetivos planteados?

De objetivos planeados... entonces. La eficacia. A ver, si logré entender bien la pregunta. Tú me estás diciendo ¿cómo yo puedo saber que es eficaz los métodos que estoy planeando? Generalmente en el momento de la evaluación, bueno en realidad el proceso. Tú vas viendo en el proceso si te va sirviendo, es que con los grupos siempre es distinto. Yo puedo tener una idea para este quinto básico de este año que probablemente en el quinto del próximo año no me resulte, va depender del grupo. Pero es procesal generalmente, procesal. Igual hay una evaluación, o sea la evaluación que yo hago de mi trabajo, una evaluación final. Pero yo estoy claro que siempre es una ilusión creer que tu método, que tu plan o lo que tú estás planificando se va concretar en la cantidad de horas y en la cantidad de clases porque puede que el curso sea más rápido, sea más lento y finalmente para mí es una evaluación procesal. Todo el rato. Eso por lo menos así lo voy

verificando yo. Clase a clase voy viendo si me resultó la actividad si no me resultó, cómo la puedo ir cambiando, cómo puedo ir mejorando. A lo mejor hay cursos que funcionan más con teoría con escribir en la pizarra, otros son más visuales, más empíricos. Va depender del grupo humano también. Tiene que ser pasito a pasito.

14. ¿Cómo verifica Ud. los efectos del aprendizajes del conocimiento musical en el desarrollo cognitivo?

Ya, mira... generalmente tu no alcanzas a darte cuenta inmediatamente si sirve de algo o no. Esta es una discusión que yo he tenido varias veces últimamente con todo este cuento de quitarle horas a música. Mira, yo recuerdo hace un tiempo atrás haber ido a un seminario que pagaron acá en el colegio también que tenía que ver con la neurología y la música. Entonces la mujer esta que estaba dando esta charla hacía harto hincapié en la música y el deporte sobre todo cuando los niños son más chiquititos ya, por lo menos hasta sexto básico la edad que ella más o menos recomendaba que debiera estar la presencia musical. Uno se cuestiona pero para qué, por qué. El desarrollo cognitivo es mayor cuando tú tienes un estímulo. Cuando tú logras tener un estímulo de creación, de repetición, de... bueno haces hartos ejercicios cuando tu estay tocando un instrumento, cuando tú estás leyendo para tocar, para ejecutar. Estás haciendo hartos procesos mentales que es como hacer abdominales finalmente para el cerebro. Pasa con el deporte también, la oxigenación, etc. Bueno, que también son cosas que debemos aplicar nosotros, implementar. Yo generalmente lo hago con los más chicos, no siempre si, pero trato de hacerlo. A mí me parece que es fundamental, que es un complemento, ojo. Me parece que es un complemento. Yo no soy ciega al pensar que mi asignatura va ser considerada más importante o al mismo nivel de importancia, aunque debiera serlo cierto, pero no soy ciega y lo tengo claro. Sé que van a preferir poner más horas para matemática que para lenguaje, pero creo que es un tremendo error. Me parece que la música es un complemento perfecto para poder ser un excelente matemático o un excelente en el área del lenguaje. Es un complemento, además un complemento muy satisfactorio. Mucho más que otros. Entonces, la pregunta cómo la contesto. Para mí es difícil verificarlo, o sea, yo lo verifico claro, cuando veo que un niño es capaz de hacer rápidamente una operación mental. Pero cuando yo le pregunto a su profesora jefe, ¿oye tú cómo lo ves? Ves que han mejorado, si es más capaz de concentrarse por ejemplo. Porque para tocar todos juntos, contamos hasta cuatro, partimos todos, o sea, el control que tú necesitas, teniendo seis años, imagínate. El control que tú necesitas para tocar un instrumento todos juntos sin antes que nadie, o sea... y eso mismo les ayuda a controlarse en las otras áreas o a lograr procesos mentales similares.

15. ¿De qué manera se verifica el impacto que tiene el conocimiento musical en los aspectos psico-sociales del niño?

Mira, a mi me ha tocado ver en varias oportunidades a niños que son súper piola, súper retraídos, súper ensimismados, tímidos que a fin de año terminan hablando fuerte, tocando fuerte, haciendo expresión corporal. Un niño que no era capaz de moverse por sí solo, con voluntad. Levanta tu brazo y claro él lo hace, gira. Pero después a fin de año ese niño gira solo, levanta la mano solo. Ya, crea una secuencia para con cuatro movimientos y lo hace. O sea, definitivamente sirve. El impacto psico-social de este niño claramente la música es un súper buen elemento para desarrollarlo porque hay conexión, hay interacción, hay movimientos individuales, grupales. Te hace conectarte con otra persona, te hace respetar a la otra persona. Me parece a mí que es un súper buen elemento la música como para la mejora o el impacto psicosocial de un estudiante, de un niño o de cualquier persona en realidad si cualquier dinámica que tú hagas en conjunto, sobre todo que tenga que ver con la motricidad o con el conectarse con el cuerpo y el cuerpo con otra persona. Además que mejora por supuesto tu habilidad social o psicosocial en este caso.

16. ¿Cómo se constata el impacto que tiene el conocimiento musical en los aspectos emocionales?

Mira, ahí es más difícil en realidad saber, emocionalmente hablando. Tanto no es el tiempo que uno tiene para estar con los niños como para saber cómo están emocionalmente o si su cambio emocional ha sido significativo. A lo mejor yo podría relacionarlo con la emotividad que le genera el ejecutar el instrumento o cómo él se siente, ya. Pero así personalmente, emocionalmente cómo se desarrolla es como difícil yo saberlo. Mira, eso te podría decir yo por o menos. Sí me parece que los chicos terminan teniendo una súper buena conexión emocional con la música, sobre todo cuando es aprendida a gusto, ¿ya? Lo cual es una consecuencia para todo lo demás finalmente. Si tu tení un ser humano equilibrado, un ser humano que logra disfrutar de sus actividades, que logra sacar provecho de ellas vas a tener un loco seco para matemáticas, seco en lenguaje, seco en su inteligencia emocional. Me parece que es un excelente complemento. Lo recalco nuevamente. La música es un excelente complemento para todas las áreas de tu vida. Así podría contestar a lo emocional, me parece que es difícil. A í me parece difícil por lo menos constatar.

Entrevista 3

Jueves 8-12-2011

Hola mi nombre es ..., trabajo en el Colegio El almendral, que queda en La Pintana. Colegio subvencionado, particular-subvencionado y hago clases a un tercero básico, quinto, los dos quintos, los sextos, los séptimos y los octavos.

¿Es de básica la escuela?

Básica y media. En media ya no tienen música...

1. Entonces la primera pregunta es: ¿Qué aspectos considera Ud. de mayor relevancia al decidir los aprendizajes de la educación musical en sus estudiantes?

Que yo conozca, lo más importante que lo estudiantes aprendan!. Bueno es un proceso de a poco. Primero les voy enseñando la teoría, eh que ellos puedan leer a primera vista, la partitura, ee tocar instrumento, algunos tocan guitarra, teclado, instrumentos de percusión de viento. O sea lo más importante es que aprendan, que sepan conocer, conocer la partitura, las notas musicales, si es que se les va hablar de historia, que les quede algo, que puedan valorar más la música.

Ya, entonces lo más importante aquí sería por ejemplo primero conocer la partitura y aprender a leer pentagrama...

Música y después tocar instrumento. A bueno otra cosa es que yo hago coro en el colegio, no lo dije antes.

2. ¿Cómo trabaja Ud. la vinculación entre tu propuesta académica y otras áreas presente en el currículo?

Como trabajo yo, a que se refiere al Arte por ejemplo, mm en los cursos más chicos por ejemplo cuando tengo un tercero mezclo ee canciones con dibujos, les hago colorear que trabajen los instrumentos, por ejemplo que dibujen una guitarra con relleno, cosas así.

Por ejemplo, ¿No hay una cosa que vincule música con otra asignatura?

Si, también en séptimo en una unidad que se llama atmosfera sonora, que mezclamos las sensaciones y mezclan la parte de teatro. Es una música que ellos como que van, se imaginan una historia, me entiendes como una obra teatral, atmosfera sonora. (**..Atmosfera sonora, en séptimo...**). Mezcla un poco lenguaje, lenguaje un poco de historia e no sé de algo que haya pasado de, y artes, pintura.

3. Ahora ¿Qué estrategia y/o metodología utiliza Ud. para desarrollar el contenido teórico musical?

Qué estrategia o metodología. Palmas, percutido hartas guías de estudio, audiciones, instrumentos de percusión metalófonos y la partitura. Que lean harta partitura, que conozcan las notas, yo uso harta partitura, después las hago leer, las interrogo a primera vista y eso. Bueno en las más chiquititas que percutan las blancas, negras, las corcheas con los pies, que relacionen, con una mano lleven un ritmo con la otra otro, alternados con uno llevan las blancas, las negras con los pies o sea como..bueno y la profesora que hace primer ciclo básico ven “Música en Colores”, también se está usando música en colores allá en el colegio. Se supone que como ya vienen preparadas yo las tomé y las, las, piensen más la parte teórica viene un poquito ya..(ya viene un poco más avanzado) con una base.

4. ¿De acuerdo a qué criterios evalúa los aprendizajes teóricos musicales?

Criterios... cómo a que se refiere esa pregunta.

¿Cómo evalúas tú los aprendizajes teóricos?

Como lo evaluó?..Al tocar un instrumento, la interpretación, si han aprendido, ee a veces las hago. Bueno es que como son chicas, un quinto, la partitura las hago poner las notas debajo, pero después ya, las más grandes no, tienen que leer a primera vista. Si veo, veo al interpretar instrumento, si han aprendido, hay un avance, si hay pruebas teóricas. Historia si ven que historia de la música, les interesa, le paso videos, o audiciones de música y las veo que se...ah! esta música es del barroco, renacimiento, ellas ya saben ya por las misma audiciones, por las misma partituras que hemos trabajado, que el barroco tiene mucho más cuerda, que el renacimiento era más vocal, cosas así, y se va, se ve un avance en ellas.

5. Ya, ahora ¿Qué aspectos considera Ud. relevantes al momento de evaluar el ritmo?

Ritmo, a ver la coordinación, coordinación bueno también me ha tocado niñas que cero oído, cero oído, les cuesta coordinar la, cuesta coordinar las dos manos, polirítmias a dos manos. Hacer un ritmo con la mano izquierda y otra con la derecha y vas evaluando, ensayando, practicando, pero algunas les cuesta, les cuesta bastante. Lo mismo hemos trabajado la canción nacional, que tiene mucho saltillo, tresillo y ahí con la música, van tocando con la música de fondo que le vayan colocando el ritmo, eso se evalúa harto en

el baile, en el mismo baile, hacen coreografía, que vayan aplicando el ritmo en la misma coreografía como que todas sean iguales.

6. Ya, ahora según tú ¿Para qué enseñar lectoescritura?

Para que enseñar... bueno para, a los niños les gusta mucho la interpretación, creo que es importante para las niñas poder interpretar con un instrumento tocar la guitarra, entonces si ya sabe leer, aplicar, escuchar los intervalos pueden ya entender más claramente, en el mismo coro. Yo tengo niñas de coro y leen partituras entonces saben que la octava cada cuerda tiene su diferentes notas las sopranos, la contralto, es importante ya saben ya, quizás a lo mejor las más chiquititas saben que si la nota está más alta en el pentagrama tienen que cantar más agudo y si están más abajo tienen que cantar más grave, así van relacionando y yo creo que lo más importante es la interpretación ya sea vocal o instrumental.

7. Ahora ¿Qué metodología(s) utiliza para la enseñar la lectoescritura?

Ya, bueno hartas guías, antes te dije práctica de ritmo, poliritmias trabajo de escalas musicales, intervalos, instrumentos, que también toquen instrumentos que van relacionando, trabajo en grupos que ellas se vayan dando.

8. Y ¿Cómo verificas la eficacia del método para la lectoescritura?

Como verifico..si está bien?, por el avance que tiene, veo que están avanzando que ya, hemos estado ya, porque hasta octavo no más tenemos música en el colegio, que ya salgan con, poder, poder leer una partitura, poder interpretar ya una canción aunque sea con algunos un poquito más lento, pero ya pueden interpretar una canción. De hecho hay niñas talentosas tocan acordeón, guitarra, teclado, se nota que hay un avance. Lamentablemente en media no hay música, que debería! Hace falta.

9. Ahora ¿En qué niveles considera más efectivo el juego como medio para el desarrollo musical?

En el primer ciclo básico, primeros años puro jugar primero, de primero a cuarto, ahí yo creo que es puro juego con las niñas. Ya en quinto ya empiezan a leer ya la partitura, pero en primer ciclo básico es como lo principal. Juego de manos, música en colores, juegos grupales, bailes, coordinación, todo eso.

10. Ahora, dentro de la práctica musical en la escuela ¿Qué grado de relevancia le atribuye a la improvisación?

Improvisación... Bueno de repente hay que improvisar porque uno cree que va con la planificación a una clase pero es difícil que, hay días que, son diferentes personalidades, hay 40 niñas en una sala y tú crees que con esa planificación va a estar bien o vas a estar bien con los minutos, 45 minutos pero resulta que ese día el curso esta insoportable, ahí pero inmediatamente hay que improvisar, hacer algo entretenido. Y me ha pasado! Creo que con esa planificación no voy a estar bien!! Pero era un mal día para el curso, están todas alteradas, entonces hay que improvisar y sacas la guitarra y las haces cantar, moverse.

Y ahora la improvisación en la música con los alumnos?

La música...

Si es que los alumnos trabajan por ejemplo alguna parte de la unidad que ellos creen, que ellos improvisen...

Ellos...sí en octavo. Séptimo y octavo ellos inventan su propia música incluso en sexto vi ya, que ella hicieran un pequeño arreglo, crear una música folclórica un pequeño arreglo y ya en octavo inventan su propia música.

Se logra eso?.. ¿Qué avances tienen?

Si, se logra, cuesta pero hay que ... se logra...

Se puede trabajar

Si, se puede trabajar

11. ¿Cómo verifica la eficacia de las metodologías desarrolladas para alcanzar los objetivos planteados en su clase de música? (respecto al nivel que imparte la clase).

A que te refieres con eso?

¿Cómo verificas que tus metodologías son eficaces?

Como te dije antes, con los resultados, claro yo trabajo con las niñas, que son un poco ansiosas de repente, son de escasos recursos, la música también las ayuda a cómo salir de ese ambiente de pobreza, pero yo creo que ellas han avanzado, a lo mejor me gustaría que avanzaran más que también faltan los instrumentos, falta una sala, porque no tenemos sala de música, entonces tenemos que estar ahí acarreando instrumentos para la sala, pero por los resultados creo que lo que yo he planificado se ha logrado..Un curso

más que el otro, a veces los paralelos no son iguales, puede ser que un sexto aprendan más que el otro sexto... el octavo, que yo lo dejo este año, es un octavo totalmente musical, casi todos por lo menos las tome en guitarra y varios grupos, muchas ya tocan guitarra, en cambio el otro octavo cero, cero actitud en clase, no sé si no les gusta, si es el horario de clase. Eso pasa a veces que hay curso que a lo mejor te pueden tocar en un horario en la mañana que están despiertos y otros cursos te pueden tocar en la tarde que tan cansado, choreado, todo el día que clases, en jornada completa y este octavo me toca los miércoles a la última hora. Cuesta trabajar con ellos, llegas a la sala y da rabia a penas se paran y yo ahí “vieja bruja” los espero ahí...entonces terminan y se paran (risas).

12. Ahora ¿De qué manera verifica Ud. los efectos del aprendizaje del conocimiento musical en el desarrollo cognitivo?

No sé si podre verificar si estoy logrando cosas o sea yo podría decir por ejemplo las alumnas del coro, hay muchas que por estar en el coro son las mejores de su curso. Porque la música ayuda a todo po, ustedes saben, a la concentración, al trabajo metodológico, pero no sé si estoy logrando en otros aspectos o si yo le estoy haciendo bien en su desarrollo.

O sea se podría decir que es como más evidente el cómo afecta la música en los aspectos sociales, emocionales más que en lo cognitivo, quizás más explícito se ve a simple vista.

Sí, sí se ve más a simple vista

13. Y en el aspecto social, tú puedes ver algún aspecto positivo?

Sí, sí, yo creo que se nota que ellas tienen como ya un, son más como es la palabra, no es la palabra exquisita, que pueden, que la música le... (**..Les gusta más?...no entiendo..**)
No... les gusta captar. Que no solamente sea reggeton, que como ellas puedan optar, o sea tener el gusto por otro tipo de música, yo veo niñas que le gusta lo sinfónico que gracias a la música, le gusta la música clásica...

Y eso lo logras por ejemplo tu pones lo ejemplos en la clase o como... la pregunta va dirigida a como ellos se acercan a otros estilos de música que no son por ejemplo los que están todo el rato en la radio

Con las audiciones que siempre tienen desde chiquititas, hartas audiciones

Siempre le haces audiciones durante tus clases?

Si trato, trato de siempre de música de todos estilos folclórica pero más música clásica, que no sea reggaeton siempre. Yo ve visto niñas que ya no están que tienen otros gustos y yo le dije que te gusta? (responden) el reggaeton no, tampoco la bachata ya están como con un gusto más exquisito, les gusta el folclore también, por eso trato, le pongo en las clases, poner hartas audiciones, para este tipo de colegio, porque a lo mejor para un colegio en las Condes no, es una realidad de cada colegio.

14. Con respecto al tema de las audiciones ee tenemos una pregunta dirigida a los sonidos del entorno, queremos saber si tú trabajas con los sonidos del entorno y si los incorporas a los contenidos de la clase?

Sí, también, hay una unidad que estamos viendo en séptimo “Atmósfera sonora”, primero hago que cierren los ojos y escuchen todos los sonidos del ambiente, imagínense que hay viento, y ellas anotan los ruidos del colegio el timbre, los gritos y hasta sienten su respiración las hago trabajar también hicimos un trabajo que era con los mismos materiales de entorno hacer con puros sonidos del entorno, ir relatando la historia con sonidos, con hojas secas, piedras con todo lo que sea, ellas crean una historia pero que lleven ruidos, sonidos, sonidos del ambiente, que el viento, los pasos, las piedras que las hojas, también con láminas de latas como truenos, ocupan hartos sonidos del medio ambiente, crean historias.

Como evalúas eso?

Según el proceso, el primer proceso es el avance como van... bueno les voy diciendo por grupos ¿Sabes que este sonido a lo mejor tú quieres hacer este sonido de lluvia te queda mejor en este y ellas que vean también que al principio les da risa y no que esto es con seriedad y no que lo tomen aa..y les gusta, les gusta!!. También las hago que cuando escuchen una música que sensación les producen y la dibujen esa sensación. Algunas son puras rayas o ya dibujos reales. En séptimo les gusta mucho los sonidos, les gusta el cuerpo, actuar y las sensaciones de la Atmosfera sonoras.

Entrevista 4

(30:33)

7. ¿Y la metodología? Hay, por ejemplo, gente que enseña con colores o bigramas, trigramas. Tu metodología para enseñar la lectoescritura musical.

Siempre el pentagrama, siempre, siempre. Incluso con los niños de prekinder, siempre era así. Los niños no se cuestionan más de lo que uno les muestra. Es cierto, uno les muestra un pentagrama, pero si no le hablas de las cuatro líneas que están sobre la primera, no te van a preguntar. A no ser que haya un niño más curioso que te empiece a preguntar y uno responde lo que él pregunta. Creo que eso es muy importante para el profe: tener el tacto de saber cuando este niño está preguntando algo, qué tanto yo sé sobre esa información –porque hay mucha información que uno desconoce o que la sabe, como cuando a uno le preguntan por el pulso, el pulso es esto: [dedos chasqueando]. Pero si alguien no puede entender esto, ¿cómo le explico? O si el tipo es sordo, ¿cómo le explico cual es el pulso?. Por eso verbalmente tengo que ser muy coherente para poder explicar algo que estoy enseñando.

- No quedar corto con la explicación y que no pase de largo tampoco.

Justamente, yo creo que es un detalle super importante cuando uno está haciendo clases. Y generar preguntas, tratar de generar curiosidad en el niño y también exigir que él se ordene, entonces, de alguna forma, ponerse en la altura de él.

“No, es que no sé lo que es el ritmo”. Bueno, el ritmo es una... es una marcación del tiempo... dentro de un tiempo [cara de duda] “- ¿entiende? – No, no entiendo, es que no quiero preguntar eso”. Y uno cacha cuando no están formulando bien la pregunta. Y lo peor que uno puede hacer es formular la pregunta por ellos... a no ser que ya estén super entrapados y estén seguros que esa es la pregunta y uno... no. Entonces ahí uno dice “tu lo que me estas preguntando es esto otro”. Y lo confirmas: “¿estás preguntando eso?”, “Ah, sí, eso, en realidad eso quiero saber.”

Entonces, primero ser guía de lo que quieren saber.

Ser guía, ser guía, sí, ser guía. Completamente, porque de esa forma ellos empiezan a procesar, a tratar de ordenar la cabeza pa preguntar lo que reamente quieren. Y también

se estimula un poco la curiosidad por preguntar, porque si uno les da contenido y fichas y guías no van a preguntar nada, la curiosidad no los va a matar nunca, nunca.

Entonces eso, primero estaba la notación. Yo nunca parto con... bueno, cuando ellos después tiene el conocimiento uno explica cual es el origen del pentagrama, pero cuando estás enseñando música es el pentagrama, esta es la llave de sol, punto. ¿Por qué se llama llave de sol? Porque ahí esta el sol. Entonces cada vez que aparezca una nota ahí es sol. Y no tenís la necesidad de hacerle ni caritas, ni maceteros, ni sol, porque el problema de esa metodología es que después le sacai la carita y le sacai el macetero y el niño no sabe que nota es, porque finalmente está aprendiendo que el macetero en el pentagrama es “sol”, o el color es sol. Entonces, creo que las otras metodologías pueden ser útiles para ciertos fines, por ejemplo: el método Suzuki -que es un método en colores también y de memorización- tiene una ventaja inalcanzable desde el punto de vista, de, digamos, de la satisfacción del que está aprendiendo, por qué, porque un alumno que entra a estudiar piano con el método Suzuki o está aprendiendo música que se puede hacer al tiro con el método Suzuki versus el niño que está estudiando de forma tradicional la música, los logros musicales, digamos, que se pueden presenciar desde la melomanía o desde la expectación, cierto, son radicalmente distintos al tipo que está leyendo el pentagrama y está esforzado... porque el tipo al año va a tocar algo de piano y va a sonar la cuestión o va a tocar violín o va a tocar flauta o va a tocar... lo que sea, lo que esté en el método Suzuki, y el tipo que está estudiando piano por el método tradicional va a estar más lento... entonces, si comparan el uno al otro, y uno dice “ah, pucha, pero este gallo toca mucho más que yo”, por lo tanto, ergo -que es lógico pensarlo- el método es mucho mejor. Cual es el problema, que el método Suzuki y todos estos métodos que hablan del lenguaje musical pero no propiamente tal son el lenguaje musical, tienen un techo. Entonces, cuando el alumno del método Suzuki empieza a tocar y empieza a tocar sonatas, se las tiene que memorizar y los colores y después: “oye, pero, ¿la sonata de Beethoven? -No, es que esa no está en método Suzuki, -¿y qué tengo que hacer? -No, es que tenís que empezar con el otro sistema.” Y ahí viene la frustración total, total. Entonces, para formar melómanos... melómanos, yo lo encuentro bueno: que te guste la música... pero pa entender, digamos, el lenguaje musical, creo que se hace complejo después. Y la mayoría de los alumnos que uno tiene y que vienen de ese método, se frustran. Llegan a un peak donde ya dicen “el método Suzuki a mí ya tocó techo”, y entonces se van al método tradicional y bajan y frustración y hay que motivarlos: “No, si tu tocai más de lo que entendís que tocai, ese es el problema: tocai mucho más de lo que entendís que tocai”. Ahí hay que estimular y todo el show que uno puede hacer pa que no abandonen, que es lo principal. Pero es un conflicto. Pero a los

niños tu les presentas “esta es la llave de sol y este es do, siempre va a ser do” y listo, no te lo van a cuestionar. Y el niño que te lo cuestiona se le explicará lo justo y necesario, como dice Felipe, en el fondo, no pasarse y no quedarse corto. Y también tener la estrategia suficiente como para decir: “mira, sabes que, vamos a hacer un ejercicio y te voy a responder mañana”, dejarlo metido, ahí me estoy zafando de que a lo mejor yo... bueno, donde está la nota uno lo sabe, pero a lo mejor con preguntas más complejas, ya a uno le da tiempo para googlear o buscar información en libros o referentes y después llegar con la información más clara, yo creo que eso es importante. Ahora, las preguntas que salen en los colegios... eh... por lo general son preguntas que uno puede abordar con los conocimientos musicales que tenemos acá, pero cuando llegamos a la media y tenis al alumno que está estudiando música por otro lado, o tiene clases de guitarra, te empieza a hacer preguntas más específicas y uno corre el riesgo de que si no sabe, cagaste, cagaste. Entonces después, qué ocurre: que ese niño, cierto, en primero medio o en octavo básico o en quinto, se da cuenta de que el profesor no sabe tanto como el profesor que le está haciendo clases. Entonces le dice al compañero: “No, si este viejo no cacha na, porque esta cuestión es así y así. –Ah el viejo no cacha na”. Y lo perdiste y lo perdiste y lo perdiste, por eso, es super difícil, hay que ser criterioso, sobretodo con las preguntas que ellos hacen; uno sabe cuando... a uno le puede decir un cabro: “profe, no sé hacer esta cuestión, como la hago” y ya, la hacís, la tocai en la flauta y todo. Pero cuando hay una pregunta de contenido, que es más densa, creo que uno, es muy irresponsable hacerse el tonto con ese tipo de preguntas, porque finalmente el alumno inconscientemente, quizás te está poniendo, inconscientemente, te pone a prueba, te pone a prueba. Inconscientemente, de verdad, no hay ninguna mala intención en ponerte a prueba. Pero si tu te caís, todo lo que pudiste lograr antes, se cae. Porque ellos están, finalmente, eh, sobretodo de sexto a segundo medio, están buscando referentes en sus vidas, están buscando patrones a seguir que puede que sea la familia, puede que sea un compañero mayor, puede que sea alguien de televisión... da lo mismo el referente. Pero ese referente tiene que ser lo suficientemente serio y responsable con la información que se le está dando. Incluso si le preguntan de otras asignaturas, o sea, “sabes que, yo podría respondértelo, pero no me corresponde, yo lo entiendo de una forma que a ti...” no sé, ser responsable con los contenidos que se están entregando.

Entonces, una vez aprendidos ciertos conceptos teóricos, cierto, del lenguaje y lecto-escritura, viene de qué manera esto se representa en la vida diaria, entonces desde tocarse el corazón, se dan cuenta que hay un pulso, nosotros podríamos asignar que el corazón tiene una marcación cada cierto tiempo, márquenla [ejemplo de pulso], entonces a eso le asignamos una duración, podría ser... siempre tiene que ser regular y ahí se

empieza a detallar un poco más, entonces vamos a escribir el corazón [ejemplos de pulsos largos] pero, ¿es eso, o es [ejemplos de pulsos más cortos]? ah no, son dos tiempos más cortos, entonces, ¿cómo lo podemos combinar con la otra?. Y ahí empiezan a salir otros elementos de la lecto-escritura, como las corcheas, semicorcheas, tiempos dentro de un compás, qué es un compás, para qué sirve el compás, tiene sentido el compás... o sea, se empieza a ampliar, pero siempre de la percepción, con conocimientos elementales –que son las figuras de duración y el ritmo- y después la percepción. Tanto así, que los alumnos después pueden decir que el corazón tiene un pulso, pero interiormente también tiene un ritmo. A este le falta pulso [se apunta la muñeca] pero el ritmo cardíaco puede ir variando, cierto [ejemplos de variación de ritmo dentro de un mismo pulso], mantengo un mismo pulso, pero el ritmo interno es distinto. Entonces ahí pueden definir que, si bien la música inherentemente tiene un pulso, la mayoría, sobretodo la música que ellos escuchan, tienen pulso y los ritmos internos son los que van variando.

¿Cómo verificar la eficacia de esta metodología?, la tradicional, digamos.

¿En qué sentido?

¿Se puede evaluar de alguna manera? ¿pruebas, ejercicios?. Cómo verificar que es eficaz, que aprenden con eso.

Eh... depende de, claro... bueno, yo también lo he hecho acá en la universidad en teoría, pero... lo relaciono con, con... con situaciones cotidianas, la división de la... o con palabras, cierto, cotidianas, que es clásico y tampoco es la pólvora... eh... para que los alumnos puedan hacer las subdivisiones. Creo que el aprendizaje del ritmo, sobretodo del ritmo, es sumamente útil cuando yo parto entendiendo la negra, que la puedo tener dividida en dos y en cuatro, al tiro, la puedo tener dividida en dos y en cuatro y enseño cómo se entiende en cuatro. Parto con la división en cuatro y después con los ligados. Eso es todo. Y ellos, al verbalizar las palabras, conocidas por todos, ra-pi-di-to, cho-co-la-te, lo que sea empiezan a percutir y lo empiezan a entender.

Eh, nunca tuve la necesidad de –y este ejercicio es super interesante, porque- nunca tuve la necesidad yo de decirle a un alumno, en algún ejercicio específico, “mira, esto es así”, pa que el tipo lo aprendiera por oído, yo trataba de evitar eso, porque si lo aprende por oído, la cabeza no procesa y si no procesa estoy perdiendo la oportunidad de razonamiento de parte del alumno, no estoy aprovechando una oportunidad de aprendizaje. Pero cuando aprendían las figuras, sabían que una valía un cuarto y en un ejercicio que combinaba silencio, negra, corchea, semicorchea, blanca, hacía el ejercicio

y decía “¿quién puede hacer esto?”, es chino y todos decían “es chino”. Pero ahora, qué pasa si ocupamos la subdivisión de la... y lo pensamos de esta otra forma... y todos los podían hacer a la tercera, a la tercera lo podían hacer, ahora, no lo podían vivir, porque estaban tan pendientes de no equivocarse que no podían, no sabían, no disfrutaban lo que estaban haciendo, pero esa es parte de la música, del aprendizaje musical, uno al principio, cuando tu estai aprendiendo guitarra lo único que queris es sacarlo po, sacarlo. Y lo vai a sacar cuando ya la mecánica esté en los dedos. Muchas veces cuando uno se acerca al instrumento podis estar 10 años sin tocar el instrumento pero los dedos se acuerdan de repente y tu no te acordai las notas se acuerdan los dedos. Hay una memoria mecánica que es importante. Y cuando esa memoria mecánica se adquiere, es rápido, igual es rápido dentro del aprendizaje si es sistemático, los alumnos recién ahí entran a percibir la música desde la percepción y el disfrute, recién ahí, en la ejecución. Entonces, claro, si tu le pedís a un alumno que saque algo difícil y si no es por oído le va a dar lata, “no, es que es muy peluo!” y lo abandona, pero si hay un desafío de por medio, que ellos vean que lo pueden hacer, que en el fondo la cuestión implica tirar el tejo un poco más pasado y apretar un poco más los tornillos, lo puede hacer, aprender la mecánica y después lo pueden disfrutar y andan ahí “pecho de paloma” porque sacan la pieza, o sea, no es ningún problema.

Dentro de esta misma práctica musical, ¿le das importancia, o qué importancia le das a la improvisación?

Ehh... bastante, sobretodo en la asimilación del ritmo, de ritmo y del pulso. Ahora, la improvisación guiada, no la improvisación literalmente improvisación que se haga lo que quiera, siempre la improvisación vista desde el mundo musical, como se entiende el jazz también o me imagino que algunas formas del flamenco que son clásicas. Entonces se les raya la cancha y ellos pueden jugar con ese rayado de cancha dentro de esos bordes. Es muy importante, sobretodo en la práctica colectiva.

Con eso, ¿qué se consigue en los estudiantes? ¿con la improvisación?

Estar pendiente del otro, estar atento a lo que está haciendo el otro para poder yo responderle en el tiempo preciso. Un juego muy simple –que también lo hacía acá en piano cuando había que estudiar una obra todos juntos- dos compases cada uno, después sigue el siguiente [sic], dos compases el otro y el otro y el otro. Y hasta acá cuesta y el que pierde queda afuera y al final te quedai con dos tipos, tres tipos que están ahí peleando, pero ahí se forma una dinámica entretenida, más lúdica de parte de los alumnos que están pendientes de lo que está haciendo el otro y que empiezan a pensar y

empiezan a estructurar la idea que tienen pa hacer, que por lo demás uno les raya la cancha: “ustedes pueden improvisar con negras, corcheas, blancas, silencios”, entonces los tipos ya no improvisan finalmente porque anotan “ya, voy a hacer esto” y si de repente hay alguno que hace lo que... la cambia, pero todo tiene que ser en el acto.

Es creatividad también.

Completamente, innovación, tenis que innovar en el acto porque si el tipo justo hace dos blancas y tu queris hacer dos blancas y la condición es no repetirse, no se puede repetir, tenis que estar pendiente del penúltimo y el último que te toca, no solo del último pa saber lo que yo voy a hacer. Y el nivel de atención es importante, o sea, cuando uno hace ese tipo de actividades, creo que mucho también depende del carisma que tenga el profe, o sea, el profe tiene que tener un carisma casi de “Patch Adams” pa lograr el encanto de los alumnos en el colegio desde la enseñanza básica. Entonces los alumnos terminan agotados después, uno se da cuenta que los cabros necesitan un recreo y después tomai altiro, o sea, les das 5 minutos de descanso y después tomai altiro tratando de sintetizar lo que se hizo en el ejercicio anterior, en el modulo anterior o en la actividad anterior, no dejarlo “ya, eso terminó, entonces nos vamos”. Se hace la actividad, se descansa y después, bueno, la hacemos de nuevo casi como un personal trainer que está ahí educando. Obviamente que la clase no puede ser solo eso porque los cabros terminan agotados, la exigencia cognitiva, intelectual y de razonamiento y de lenguaje es tan compleja y es tan potente que no tiene ninguna otra actividad de la... cuando ellos rinden una prueba en matemática tienen todo el tiempo del mundo pa hacerla y pa pensar y olvidarse y estar pensando en la mamá y en la abuelita, que tengo una pichanga, que quiero el recreo que no me hace esta pregunta, que lata, me carga la matemática, todo eso. Y por último hacen el ejercicio: “parece que me equivoqué”, lo borro y después lo entregan, “ya, se sacó un 7”. La música, imposible, imposible que eso se evalúe así, a no ser que sea una prueba teórica nomás, solamente teórica. Pero dentro de la práctica musical a mi me piden que lo que está escrito se haga como está escrito en el tiempo que está escrito y en el pulso, sin apurarse, porque todo eso va a influir en que la cuestión salga mal. Y si es en conjunto, si me equivoco yo la cuestión suena mal completa, o sea, se entiende también un trabajo en equipo que lo da el deporte, también tiene esa similitud con la práctica.

Yendo a eso mismo del desarrollo cognitivo, ¿cómo se puede verificar que la metodología empleada realmente desarrolla la parte cognitiva del estudiante? ¿cómo has visto tu que ha surgido ese desarrollo en la práctica musical?

[piensa...]

Primero, ¿hay desarrollo cognitivo?

Sí, si hay.

¿Cómo se verifica?

Yo llegué a verificarlo por accidente en verdad, como no vengo de la educación nunca me hice la pregunta, solamente lo hacía por intuición, pero me acuerdo que yo tuve un alumno, el Pedro Brahm que lo odiaban todos los profesores porque era flojo, porque era irresponsable, porque el tipo no podía en el fondo. Bueno, al principio era un encanto, no lo odiaban en el fondo, pero el tipo volvía denso porque el tipo era un encanto, muy amable con los profesores, pero al tipo le iba como el forro, entonces el mismo colegio empezó a decir “sabis que a este gallo no le da pa más”. Entonces, dentro de las actividades que hacía conmigo en música, todo esto que estábamos hablando de la exigencia cognitiva y de razonamiento que exige, digamos, la práctica musical, él lo hacía el descueve, mejor que sus compañeros, o sea el tipo estaba super atento, sabía qué es lo que venía, sabía lo que pasó, lo que tenía que venir, o sea, tu le ponías un ejercicio incluso con dinámica y el tipo era capaz de hacerlo, porque una cosa es manejar la variable digamos, rítmica de un ejercicio, de altura de un ejercicio... y ponle dinámica. Aparte de hacerlo más rápido, las notas van para abajo y más encima el sonido va aumentando... son demasiadas variables que las tengo que resolver dentro de dos segundos, todo eso lo tengo que evidenciar y constatar, altiro, peludo, y él lo podía hacer. Entonces, yo le hago, lo converso en un consejo de profesores, se expone ahí, típico: “Pedro Brahm es un cacho” entonces yo salí a defenderlo: “saben que, yo creo que habría que hacer otro tipo de exámenes con él, porque los resultados en música con él son estos” y el ejercicio que se hizo en música con él es este y les expliqué lo mismo que les estoy explicando a ustedes, “y este trabajo consistió en esto, en esto, en esto” entonces, ¿será desmotivación? ¿será que el sistema de cómo se le está entregando el aprendizaje, para él, no engancha, que es netamente motivacional?. Bueno, finalmente se le hizo un test, no me acuerdo del test, pero para saber cuales son tus habilidades; si son de lenguaje, ciencia, matemática, etc. El tipo sacó un porcentaje sobre el promedio, pero de alguna forma no se estaba reflejando dentro de las otras asignaturas que no fuera deporte –pal deporte era seco- y para música. Ahí lo que se hizo un poco, en acuerdo con los... fue una apuesta mía en el fondo, fue estimularlo un poco más, digamos, hacerle la pega más difícil, él decía que le costaba y ni él lo tenía claro, decía que le costaba pero en el fondo no le costaba, era flojera. Y era mucho más cómodo para él ser conocido por

el que le cuesta que porque es flojo. O sea, socialmente es mucho más aceptado alguien que le cuesta pero hace lo posible, que el tipo que se las anda tirando todo el día. Entonces se hicieron ciertas estrategias –esto a nivel de colegio- y en ese curso en específico de ir haciéndole la pega distinta, plantearle el problema, estimularlo intelectualmente porque lo que pasa es que no se estimulaba con sus compañeros, pero no era displicente, era un niño también, no sabía lo que le pasaba. Al principio era un fracaso, porque le hacías la cuestión más difícil y el tipo no entendía lo que se estaba haciendo, pero a mí se me asignó como tutor, porque yo lo defendía, entonces ahí la directora del colegio me dice: “usted señor Rubilar, no sé si tiene algún parentesco con él pero entonces hágase cargo como tutor”, me hice cargo de él y empecé a explicarle en la medida que hacía estos ejercicios, lo que él era capaz de hacer, qué estaba logrando con esos ejercicios, bajarle a la tierra lo que él estaba haciendo: “mira, lo que tu estás haciendo es esto, eres capaz de esto, esto y esto”, en tiempo real. Y se empezó a evidenciar él mismo que aquí había un profe que ya lo estaba cachando y él también se empezó a conocer, entonces empezó a decir “sí, en verdad puedo hacer esto” y empezó a adquirir cierto incentivo a decir “esta cuestión parece que es más fácil” y cambió, en un año de tener un promedio 4,8 nunca repetía, porque son de esos tipos que nunca van a repetir, nunca, porque el tipo no es tonto, nunca va a repetir. Y si están todos desesperados en Octubre porque tiene 3 promedios rojos, da las pruebas globales y se salva. ¿Cómo lo potencias? Le bajaba la información, conversaba hartito con él en las clases y ahí tenía un trato distinto a nivel escolar con el alumno. Y empezó a encontrarle sentido a las otras asignaturas, también a él después... yo lo tuve en primero medio, era un caso, el colegio estaba preocupado porque el tipo estaba sumando notas para la PSU.

¿Se verificó desarrollo psicosocial también de él? Con sus compañeros...

Ni te cuento, si antes era el tipo que no cachaba na', marginado y era el que le costaba... y él, super cómodo en esa “pará”, era comodísimo, aparte era un encanto, nunca faltaba el respeto, entonces se engañaba él mismo. Y en segundo medio ya llegó “reloaded”, así completamente recargado, con otro “speech”, y fue otro. También tocaba este proyecto de física, de biología donde se veía la célula, a él le cargaba la célula, pero al descubrir que eso también estaba en la música –a él le encantaba la música-. Habían un montón de conceptos que se trabajaban en música que yo veía que estaban en otros lados y él, más capaz que yo, porque tenía más capacidades que las mías, era capaz de traducir. Si en música se habla de célula en relación a esto, éste concepto debiese ser común en biología y debiésemos estar hablando de lo mismo. Y el tipo salió con promedio 6,3 después de haber tenido 4,8 y cambió todo, es impresionante lo que

cambió, porque se sentía valorado, nunca fue líder, a los compañeros era una ayuda él, era de los que andan siempre con el pelo tapado [sic] no les gusta mostrarse, son esas personalidades introvertidos, pero buena onda no era con problemas de relaciones. No tenía asperguer, no era autista, pero siempre yo me daba cuenta que andaba como con una bufanda y en invierno o verano. Después en tercero medio, pelo corto, sin bufanda, seguro de sí mismo y después quiso estudiar ingeniería civil, creo que está en la USACH, no, en la Adolfo Ibañez y feliz, el cambio fue rotundo, rotundo. Después fui un espectador de este cambio, no seguí al lado de él, agarró vuelo y la hizo. Tenía las herramientas para poder descifrar el problema, porque era rápido, daba buenas pruebas, ponía atención en clases, se le hizo mucho más fácil de lo que era. Entonces el colegio, de ser una mochila pa él, super pesada empezó a ser una cuestión de transición para cosas mayores inconscientemente. Esa es la mayor experiencia que he tenido de cómo ciertos conceptos y la experiencia musical ha ayudado a los alumnos, obviamente si yo tengo una relación así de cercana con alguien va a ser mucho más fácil potenciarlo, pero de alguna u otra forma todas las clases que yo hacía iban enfocadas para el mismo lado y alguno iba a caer y le iba a hacer click solo u otros necesitaban ayuda, como en todo.

Entrevista 5

Iros medios, 6to, octavo y media completa

En la vida, todos los cursos, incluso abuelitos

1. ¿Qué aspectos considera Ud. de mayor relevancia al decidir los aprendizajes de la educación musical en sus estudiantes?

Los aspectos más importantes para mí es el lenguaje, sin el lenguaje; si el niño no es capaz de entender lo que uno explica, y si la música no pasa a ser una especie de nuevo lenguaje, o de conexión con otras cosas; creo que no tiene mucho sentido enseñar música. Si no hay una conexión de la música con todo lo demás. O sea, cuando yo logro (no siempre se logra), pero cuando logro hacer que el niño se dé cuenta de que la música tiene que ver con todo, cachay, que la música tiene que ver con la historia, o sea este ritmo no hubiese ocurrido si no hay esclavos, o no hay esclavitud!, o el proceso de liberación da origen a esto otro, al bossa-nova y empiezan a mirar al bossa-nova hacia atrás y dicen, tiene que ver con procesos, tiene que ver con invasiones, te fijas?... cuando empiezan a conectar y uno ve que empiezan a conectar y ven que no son cosas aisladas. Regularmente el estudio chileno tiene que ver con el aislamiento, o sea, todo es aislado. La llegada de colon no tiene que ver con el proceso de la universidad hoy día por ejemplo que se yo, ¿cachay?, que un cabro logre conectar la llegada de colon con el

problema de la educación chilena es grandioso. Si lo logra un maestro es porque es maestro.

2. ¿Qué estrategia y/o metodología utiliza Ud. para desarrollar el contenido teórico musical?

Mira regularmente la metodología que yo trato de usar es que... tomar elementos que ya están en el niño, tomar lo que ya viene con ellos desde la cuna. Por ejemplo, si yo quiero, si yo quiero enseñar, por ejemplo el silencio, el sentido del silencio, o la corchea que se yo, por ejemplo yo le digo. Cantemos arroz con leche (canta arroz con leche)... ah esto no está en el tiempo fuerte, me entiendes? Empezar buscar elementos que ya los tengan asumidos. Lo que pasa es que no saben que hay un silencio ahí. Mira cantemos arroz con leche (Canta), no dicen arroz con leche me quiero casar. Ahí está. Estas golpeando después del tiempo fuerte (canta) "Ahí hay un silencio mira"... pero si yo lo trato al revés, parto al revés, desde la parte intelectual, es mucho más difícil. Entonces eso tú ya lo tienes, tú conoces el silencio, lo que pasa es que no sabías que estabas haciendo un silencio. Tú tomas al niño de cuarto básico y le dices "cantemos arroz con leche". Le haces así (gesto corporal) y entran todos bien, porque esa cuestión la tienen de niños, desde el jardín vienen cantando esa canción, entonces ya esta asimilado. Como metodología yo la encuentro súper buena porque tú ya lo tienes, a tratar de meter algo que por primera vez ve. Es un trabajo de investigación decía, de ¿donde está la sincopa en estos niños, donde está el silencio? En estas canciones mira, en las canciones de cuna esta esto, en las canciones infantiles, en las cuestiones del futbol. ¿De qué equipo soy? Del Colo-colo. Haber ¿Cual es del colo-colo? aquí hay un elemento que los cabros ya tienen internalizado. Después intelectualizamos no más a verdad, (tararea vamos chilenos) el tipo ya tiene eso metido ahí me entiendes, entonces es mucho más fácil metodológicamente utilizar un elemento que ya está metido en la impronta del niño, lo que lleva, porque lo aprendió a los dos, tres años, a mi por lo menos me ha dado mejores resultados

3. ¿De acuerdo a qué criterios evalúa los aprendizajes teóricos musicales?

Ya... los criterios que yo utilizo...

Entrevistador 1: lo teórico musical

Lo teórico... regularmente yo tomo elementos como el ritmo, la memorización de ciertas melodías, ya. Y una de las cosas que menos, que en realidad yo evalúo re poco es la afinación. No le doy tanta importancia a la afinación, porque creo que es un poco injusto eso, porque igual la afinación, uno como que vienen con la afinación eso es verdad.

Como que el niño como que viene con... imagínate de repente, hay cabros afinaditos. Uno con seis años los ve cantar y cantan afinaditos. Hay otros que los cabros no traen en su gen digamos... lo pueden desarrollar con mucha... lo pueden mejorar. Entonces digo... es medio...creo que no es muy justo evaluar la afinación, pero si el ritmo, si la memorización de texto, si el trabajo constante en el ritmo o en una lectura, en el trabajo teórico, si el niño se aprendió los valores... cuánto vale la corchea? Eso es teórico. Eso el niño lo puede aprender independiente que a lo mejor tenga mal oído. El trabajo que tiene que ver con el trabajo de casa, de que el papá se preocupe de que el niño tiene prueba de música y que lo que entra son las escalas de Do, de Sol, de Fa, cachay? Y que accidentes tiene. Es memoria, eso es trabajo constante, y para mí eso es importante evaluarlo de forma muy, de la forma más objetiva posible. Lo otro cuesta más. La interpretación, esas cosas cuestan más, por eso tiene que hacerse una escala lo mas entendible pal niño: “¿por qué yo tengo un seis y yo creo que cante mejor que el de acá?. Y a él le puso un siete.”

4. ¿Qué metodología(s) utiliza para la enseñanza de la lectoescritura?

De la lecto-escritura... mira, regularmente, trato de enseñarlo en forma corporal, ya, que el ritmo sea parte del cuerpo más que del intelecto. Entonces trato de... si yo enseño por ejemplo la cuartina de semicorcheas, lo hago, primero lo enseño teóricamente... ra-pi-di-to, ra-pi-di-to y después, ¿hagámosla con el cuerpo?, ¿hagámosla con los hombros, con la cabeza?, ¿entiendes?, ¿caminemos en semicorcheas?, ¿caminemos en negra?. Los de allá, caminen en semicorchea, hagámoslo con las caderas, ¿entiendes? Lo que además es súper lúdico por que los cabros empiezan a reírse, ¿entiendes?, entonces el proceso de aprendizaje, para leer una partitura rítmica por ejemplo, se transforma en un juego, o para leer las notas, cuando hablamos de altura, las notas, trato de trabajar, cuando los niños no tienen, la base muy buena, porque normalmente en Chile, en música por lo menos hay unos vacíos increíbles. Hay niños que leen y otros que no conocen el pentagrama, así te encuentras tú, hay niños que, dice el niño: “yo vengo de tal lado de Maipú y a mí nunca me hicieron música. Me hacia el profe jefe, pero él no sabía mucho, entonces el profesor hacia lo que podía”. Les pasaron unos huasitos, unas canciones, y el de acá dice: “no, el profesor nos hacia leer piano, teclado”, hay una diferencia así, ¿entiendes? Entonces, yo me encuentro con que de repente debo hacer, partir de la base, o sea, que conozcan el pentagrama, entonces he trabajado por ejemplo con cartas, ahh, con cartas. Y los niños escriben cartas, las hacen ellos mismos, las construyen y cada carta tiene una nota y la carta tiene por detrás una nota escrita y por delante no, entonces juegan a las cartas con tiempo. Eso a mí me ha dado un buen resultado. De hecho ha

hecho que lean mucho más rápido. “De aquí a 15 días más, el que lea tal cantidad de cartas en tantos segundos tiene un 7” entonces ellos mismos se van evaluando o sea, “ah yo estoy en el cinco, estoy en el cuatro, el seis” y se las van tirando, “fa, mi, re”... después de tanto jugar, porque se convierte en un juego de apuesta entre dos, ¿entiendes? “fa, mi, re, ah te gané”, al final no se van dando cuenta cómo van desarrollando la rapidez de ver, que el ojo vea la nota y diga “La” lo más rápido posible. Eso a mí me ha dado buena metodología, los métodos que han tenido que ver con la parte visual, trabajar con cartas, con pentagramas movibles que yo los pego, los voy moviendo... hoy día la tecnología te ayuda hartito.

5. ¿Para qué enseñar lectoescritura musical?

La lectoescritura yo creo que abre un camino en el cerebro del ser humano, o sea, el niño que es capaz de leer una partitura tiene más posibilidades matemáticas, tiene más posibilidades en varios ramos, por que se desarrollan conexiones que solamente desarrollan ejercicios como la lectoescritura. Uno está trabajando el ojo, la memoria. Hay un montón de elementos que están cuando el niño es capaz de leer una melodía, se abre un campo de posibilidades mentales que no las tiene a lo mejor otra asignatura. Por eso es súper importante que los niños lean, aunque sea un poco pero que lean una partitura. En Chile los niños no leen partitura. En comparación con otros países, no sé, Alemania, que yo tengo la... por lo menos conozco profesores alemanes que dicen que los niños en general leen, y que incluso el alemán en general lee partituras, porque le enseñan desde chico.

6. Dentro de la práctica musical en la escuela ¿Qué grado de relevancia le atribuye a la improvisación? ¿qué consigue en los alumnos al enseñar la improvisación? (Creatividad)

Lo primero yo creo que la improvisación genera que el niño haga, se haga parte del proceso creativo. No como que la música viene desde afuera y yo me la tengo que aprender y luego repetirla. Hay un elemento de improvisación, el alumno empieza a sentir que la música es parte del ser humano y que él la puede “hacer”, “yo la puedo crear” como hacer un texto, cuando digo: “hagamos una cuartina”, o sea, cuando digo “hagamos una cueca por ejemplo, o hagan una rima”, de 8 sílabas, empiezan a trabajar en eso, y de repente empiezan a salir cosas re-buenas, y así el tipo descubre por ejemplo que tiene talento para la letra, y “voy a hacer otra”, dice. Yo les doy el tema de repente, tema libre o les doy el tema. El tema, “el transantiago”: “brindo dijo una está por el transantiago” tiene que rimar. O una rima de 10, o un verso o una décima, que es mucho

más difícil... y ahí empiezan a darse cuenta que tienen talento para un montón de cosas. Por eso creo importante que la creatividad sea parte también del proceso educativo. Que no lo es, regularmente no lo es, ¡en todas las áreas!. O sea en historia tampoco, castellano tampoco. Normalmente el profesor está pasando materia, informando y después memorizando. Pero se puede, el proceso se puede abrir. Yo he visto clases con foros, con conversación de los tipos; un tipo defendía, no sé, la llegada de los españoles a América y otros tipos decían lo contrario. Y tenían que chocar ideas, igual que un foro en la tele, y lo encontré súper creativo, por que los tipos tenían que obligadamente fundamentar, porque decían: “no, fue un aporte la llegada de los españoles”, “no fue un robo, nos saquearon”, ¿entiendes? No fue solamente que el profesor pasa la materia y queda ahí pos... “a los españoles llegaron en mil novecientos y tanto y listo”... y ¿Cuál es la reflexión?, ¿cuál es mi punto de vista como alumno? ¿Estuvo bien que llegaran? Otros dicen: “no mejor hubiesen llegado los alemanes porque son más...” “no, mejor no hubiese llegado ninguno” dice otro, “podríamos haber sido nosotros mismo no más.” Pero ese proceso no se da si no hay un proceso creativo por parte del profesor también, de historia, como en este caso que yo observé. Yo lo encuentro súper creativo que el cabro, un profesor joven, que planteaba el proceso de historia así, como foros con cuestiones interesantes.

7. ¿Qué mecanismo tiene Ud. para que los alumnos traduzcan a conceptos la audición dirigida?

Regularmente trato de analizar, por ejemplo, si analizamos... un ejemplo: Pedro navaja. Estoy hablando de música popular. Entonces yo les digo, analizo no solamente la parte de los timbres, de los elementos que están ahí en la conjugación de la obra, sino que además el “por qué”. Les trato de decir por que aparece ahora y no antes. “¿Por qué crees tú que Rubén Blades ehh, a esta canción la trata de esta forma?... fijense como va apareciendo... ¿Cómo empieza? Ahh “empieza súper como desgana”, dicen los niños, “empieza simple”. Y, ¿qué hay detrás? “Un bongó parece” ya, que se yo... ¿y por qué no empezó con toda lo orquesta al tiro? ¿Por qué creen ustedes que no empezó al tiro con todos los elementos?.. Y al tiro les llamó la atención. Entonces, lo que yo trato de dirigir es que se den cuenta de que es un proceso, ¿cachay? Que igual que un cine, que igual que en el cine, esta cuestión tiene que durar dos horas y en dos horas tengo que mantenerte alerta. Si eres un buen cineasta; Y no los primeros diez minutos y después tú te vas al baño. Entonces les digo: “en seis minutos tienen que ser capaz de mantener la historia arriba, alerta”. Entonces fijense como van apareciendo los elementos y ahí el niño no solamente entiende que entró un trombón, sino que entiende “porque”, ojo,

“porque entro un trombón”. Porque los otros dicen: “a si, entró un trombón, entró un piano, entró un bajo, o entraron los coros”, ya pero lo interesante, mas allá de que uno dirija la audición es el porqué el compositor va colocando los elementos en ese orden. Qué necesidad, que necesidad te plantea el tema. Claro. Y ¿Por qué? “A porque la línea melódica es monótona, claro relativamente monótona. (Tararea) y empieza a analizar y de repente se da cuenta que sube medio tono, y empieza a subir de medio tono, sube como tres veces creo. Y eso va produciendo atención, va produciendo que la cosa se empieza a agilizar. Fíjate que uno va... hace los elementos: “pa” cuando suena el balazo hacen “baa” los trombones, uno va asimilando ideas. Y por eso te parece entretenida, y los niños te dicen “póngala de nuevo”, y la cuestión es larga; “póngala de nuevo”... claro, la historia está bien, primero el texto está muy bien hecho y segundo el arreglo está muy bien hecho. (Cuenta la historia de otro tema) que el niño entienda que la audición es entender, más que solamente descubrir que allá esta el violín, que ahí sonó el triangulo, que aquí hay armonía, que aquí hay un cambio de pulso o de metro. Más que entenderlo por entenderlo, es entender porque el tipo hace lo que hace. Chachay? Que vea, “si pos hay una cosa detrás que tiene que ver con llamar la atención, con desarrollar el tema... desarrollarlo, “miren lo está exponiendo”... “fíjense como la misma idea que escuchamos al principio ahora esta acá pero con toda la orquesta” esta resaltando la idea.

8. ¿De qué manera incorpora UD. el entorno sonoro a sus objetivos de aprendizaje?

Mira regularmente trato de que todo lo que sea cotidiano, que ellos no le vean ningún sentido en la clase de música tengan un sentido. Los zapatos que se yo...las palmas, peguémosle al libro. Tratar que el entorno, lo que tenis acá pos, las manos, el anillo “golpea ese anillo” el lápiz “a ver pasa el lápiz por el... (Sonido) y empieza a hacer un güiro entiendes? Un tubito de ensayo de química, ese da una nota. “ahí está la sonoridad, hay que descubrirla”

9. ¿Cómo verifica Ud. los efectos del aprendizaje del conocimiento musical en el desarrollo cognitivo?

Yo lo que he podido comprobar, porque igual eso es complicado, es que a mayores conexiones tenga el niño con la música y con el aprendizaje de la música, va teniendo más capacidad de análisis, más capacidad de inferir, de deducir algo. Va conectando, “si, yo me acuerdo que cuando en esta obra el tipo hacia esto para lograr esto”, ¿entiendes? Fácilmente esa inferencia que está haciendo el tipo podría darse en historia... “ah el tipo hizo esto para lograr esto” el músico igual, “hago esto y no hago esto otro” entonces la

conexión en el conocimiento, en el aprendizaje es que si en música le encontró una lógica a la música, esa lógica también la va a encontrar en otros aspectos... a mi por lo menos, yo le pongo mucho énfasis al trabajo de textos. Que los niños la música que oyen comúnmente; hasta cumbia hemos analizado nosotros, que se yo una vez analizamos la piragüa. Y los cabros se dieron cuenta de que era muy poética la piragua. “A que es lindo lo que dice profe” mire, “las estrellas, va encañonándolo de luz y de leyenda”... eso es poesía, me decían, sin embargo es una cumbia pero ahí hay poesía pura. Eso es poesía, lo podría haber dicho Neruda, entiendes? Y ahí van conectando el mundo, es un aporte al conocimiento, a la parte cognitiva del ser humano.

10. ¿De qué manera se verifica el impacto que tiene el conocimiento musical en los aspectos psicosociales del niño?

Por ejemplo, cuando el niño, yo le decía una vez a un director, que tuvimos una discusión, en buena onda, que es cuando llegué a esa escuela él me dijo “yo quiero que usted haga un coro”, me dijo. Él quería que yo tuviese un coro. Entonces yo le dije: ¿le puedo hacer una propuesta, por qué no hago un taller mejor? Y él me dijo: ¿Pero por qué? Porque el coro igual yo encuentro, pero es mi visión, no le digo que yo tenga la razón, pero yo encuentro que, en una escuela básica, en que además los niños no han tenido mucha clase de música, yo llegue ahí como especialista... hacerlos cantar, y más encima hacer una selección porque tengo que seleccionar. Entonces ya, de estos 40 que escuche, este sirve, este sí, este no, y le hago un coro y va a sonar, y se van a lucir y cuando venga el alcalde usted se va a lucir y todos los vamos a lucir y yo voy a quedar como rey. Pero creo que, le dije yo que es más pedagógico trabajar un taller donde puedo meter más gente o subdividirlo en varios talleres, en donde a lo mejor el cabro que no canta si puede tocar el pandero. Ese niño que va a quedar excluido va a estar arriba del escenario en un mes más, dos meses más y lo va a estar viendo el papá, el abuelo, la mamá, el hermano menor. Y eso tiene un gran impacto social en el niño, porque se subió, donde habían 800 cabros mirando lo vieron y el tocó el pandero en la obra. Y el otro de acá, que es más desordenado, tocó el bombo.... Bueno y después el me acepto la cosa pos, entonces se produjo un proceso bien extraño, por que cuando yo llegue los cabros no querían cantar, le tenían alergia a cantar. “No, por favor póngame el uno pero yo no voy a cantar”, entonces me di cuenta que forzarlos no era un buen método. Entonces empecé a cantar yo, yo no canto tan mal, entonces empecé a cantar y les empezó a gustar de a poquitito de a poquitito. Y después, empezamos a sacar a un curso todos los lunes a cantar el himno nacional después del proceso, y salían. Al principio, los primeros cursos había que empujarlos para arriba, ¿entiendes? , pero en la

medida, como les hacia clases a todos ellos, empezamos a cantar música andina, cosas del Illapu; después yo llegaba y querían cantar. Después: “ya pos profe cantemos la del niño, la del lorito, cantemos la no sé cuánto, el negro José”, entonces cuando, cuando comprobé el efecto, fue cuando tuve una licencia una vez, falte como 15 días, me enyesaron el pie. Y cuando llegué, por decirte iba con el A-salía el 5toB-C... entonces me salté dos pos, que no salieron por que no había quien los llevara, y cuando yo llegué me salté la lógica, entonces dije: “no voy a volver a hacer esto, voy a seguir acá”, me salte los dos no más. Y llegó el curso a alegar. Y al director le impactó eso. “oiga” dijo: “me impactó que vinieran a alegar porque no salieran a cantar adelante”. Se produjo la necesidad. Lo que antes era terror, ahora era necesidad de cantar “cantaron los otros, yo también quiero cantar, ¿por qué nos salto profe?, ve que usted falto me decían, falto dos clases, nos tocaba a nosotros y no cantamos”. Cuando antes a lo mejor hubiese sido “que rico que no cantamos”, ahora es al revés, “que penca que no nos toco”.

Entonces el efecto de autoestima, cachay, y de que el niño de alguna forma se sienta más capaz de aprender, cachay? Se abra su mente y además que eso le da una satisfacción social, en el sentido que me vio mi papá, me sacaron fotos... lo prepara, lo prepara para la vida.

Para terminar la idea, yo creo que un niño que toma la flauta y se para frente a 800 cabros para tocar la flauta, está más preparado para el día de mañana para hablar frente al jefe. Está más preparado para hablar en el sindicato. “si yo me paré frente a 800 cuando era chico, a tocar la flauta. Muerto de miedo, pero lo hice”, ahora levanto la mano y hablo. ¿Entiendes el efecto? Que no lo ve la gente, que ve como “ah bueno toco la flauta y chao... no es tan simple, velo al tiempo. Si después toco más y más y cada vez sintió más confianza y después tocó cosas más difíciles, y después cantó, ¿quién lo para? Puede que no sea músico, si yo no estoy hablando de músico, el día de mañana quizá va a ser un dirigente, va a ser un cabro que está dirigiendo no se pos... o va a ser más sensible frente a otras cosas. Cuando sea jefe, le vea el sentido a las cosas, porque el paso por esa etapa. Entonces por eso insisto que la educación no es una cosa solamente así, yo creo es así. Tú no sabes dónde va a parar lo que tú enseñas, si lo enseñas bien.

Entrevista 6

Colegios Los Andes, Las Condes

2do básico a 4to medio

1. ¿Qué aspectos considera Ud. de mayor relevancia al decidir los aprendizajes de la educación musical en sus estudiantes?

Que aspectos.... ¿por ejemplo?...

Entrevistador 1: que aspectos son importantes a la hora de decidir el aprendizaje...

De los objetivos que yo necesito saber para realizar la clase?, o de mis alumnos?...

Entrevistador 1: de sus alumnos.

Ya. Mira, lo primero es tener, es saber el orden de la sala, tener a los alumnos dispuestos para aprender. Pero eso tiene que ver un poco con la motivación que uno hace al principio. Que sea una buena notificación, de algo que realmente les interese, que la atención este en lo que vamos a aprender después, eso es una parte súper importante. Después, que estén las condiciones para aprender. Por ejemplo, si vamos a aprender un instrumento, que ojala todos tengan su instrumento o por lo menos que esté de a dos para que lo puedan turnar. Que tengan los elementos a estudiar, si es una partitura que todos tengan su partitura, que si es un material escrito que todos lo tengan, o que todos tengan su cuaderno, sus materiales en el fondo; los materiales que son necesarios para la actividad a mi me parecen importantes. Y, ya teniendo la atención y los materiales, creo que el resto del trabajo tiene que ver con el profesor, como dicta su clase y explica el profesor.

2. ¿Cómo trabaja Ud. la vinculación entre su propuesta académica y otras áreas presente en el currículo?

En general aquí en el colegio hay objetivos transversales, por lo tanto con eso nosotros igual vamos un poco abordando y tratando de ir a la par con lo que hacen las profesoras, especialmente en el primer ciclo. Ya, o sea si están viendo el mes del mar tratar de buscar una canción que tenga que ver con eso, si están viendo no se “el mes da la patria”, aprendemos el himno nacional, o sea tratamos de ir combinando con los temas grandes que se van viendo de estar inmerso dentro de ese... lo que se hace un poco más libre a partir de 5to básico hacia arriba. Ahí hay una planificación mía y con respecto a esa planificación no vamos tan enlazados como en básica

Entrevistador 1: antes de 5to si?

Claro, de 2do a 4to, aunque no hago clases en primero, pero también desde 1ro a 4to básico se va parejo con los que se van tratando. Y de 5to para arriba se hace un poco más libre porque hay más profesores también, entonces ahí como que cada profesor va dando su materia.

3. ¿Qué estrategia y/o metodología utiliza Ud. para desarrollar el contenido teórico musical?

Acá en el colegio estamos trabajando sobre un método que se llama “la música en colores”. Y cada alumno tiene libro, con el que va en forma gradual la parte de la teoría, musical. Eso está basado en base a que una es un cuadradito, dios cuadraditos una blanca, entonces en el fondo ha sido mucho mejor de cuando lo veíamos antes con las alumnas, al implementar este método porque ha sido más concreto, en general los alumnos de básica y desde el primer ciclo necesitan como cosas más concretas para aprender, entonces para ellos de repente es difícil diferenciar por ejemplo entre la primera línea y el primer espacio en el pentagrama, “es lo mismo”, entonces al ponérselos con un color distinto, y al ponérselos con una figura musical distinta entre un cuadrado y un rectángulo por ejemplo para diferenciar entre la negra, se les hace mucho más fácil y más concreto. y después hay que ir tratando, ya llegando a 4to básico, de empezar a traspasar este método, en decirles que bueno, que ahora el cuadradito va a ser la negra, que el do que era azul va estar escrito con una línea adicional y uno va de a poco haciendo el traspaso. Pero eso hace que cuando se enfrentan ya, a partir de 5to básico, a la partitura normal, tengan mucho más claro que no es lo mismo el que la figura va a estar en una línea o un espacio, te fijas?, o sea ya hay una, hay mucha más conciencia de que no es lo mismo

4. ¿De acuerdo a qué criterios evalúa los aprendizajes teóricos musicales?

Bueno. Hay una percepción mía, en primer lugar, del interés que van mostrando y del avance que se va mostrando en cada alumno, también hay pruebas que se les están haciendo a los alumnos periódicamente, tienen alrededor de 15 notas por semestre, o sea, se evalúan todas las canciones, en el libro por ejemplo, que tienen, se evalúan todas. A veces cuando hay poco tiempo se evalúan de a dos niñitas, porque son puras mujeres, o sea evalúan de a cuatro, por ejemplo si es un canon a cuatro grupos se evalúa de a cuatro niñitas juntas, pero ahí igual hay que darles más tiempo porque no solamente tienen que saberse su melodía si no que también tienen que saber mantener el pulso para que les calce el canon a las cuatro niñitas. Así que se hacen pruebas periódicamente. Hay una parte de percepción de cómo uno va captando, se evalúan los libros también; el material que ellas tienen, como trabajan su libro, si pintan de cualquier manera, si tienen claro, si pintaron bien el que era azul, el que era verde, se van evaluando todos esos aspectos. La participación en clase también

5. ¿Qué metodología(s) utiliza para la enseñanza de la lectoescritura? A lo mejor adicional a la música en colores...

Mira principalmente está basado en la música en colores, cuando no lo hacemos, hay cosas como puntales; como ellas ya tienen la base de la música en colores después lo que uno va haciendo es cómo explicar ciertos puntos... que aparece el calderón, aparecen otros elementos de la música que a lo mejor antes no fueron trabajados, pero la base que nosotros tenemos es la música en colores.

6. ¿Para qué enseñar lectoescritura musical?

Mira por varias razones. Los alumnos tienen, primero tienen un conocimiento más exacto de la música, ya sea de la canción que van a tocar o que van interpretar, o también incluso de lo auditivo. En la medida en que tienen una base en la lectoescritura es más fácil para ellos saber distinguir entre calidades de música, distinguir entre cuando algo sale bien o sale más o menos, que lo puedan corregir, porque saben por ejemplo que no está concordando con el pulso, o que está corrido, o aquí por ejemplo se hizo una negra normal y era con punto. Entonces como que hay mucho más atención primero para poder hacer una buena ejecución, ya! De lo que se está tocando. También de repente para valorar o sea, uno les hace escuchar música clásica entonces, “imagínense como por ejemplo Beethoven estando sordo, como pudo crear esto, pudo escribir esto para todos los instrumentos” o sea, cuando ellos tienen el conocimiento de cómo se escribe la música, de todo lo que hay que saber, de todo lo que significa, de todo lo que hay que estar atento, no solo del ritmo, de la melodía, donde se escribe, que cada instrumento escribe distinto, que hay instrumentos que leen en Do, otros que leen en Fa, otros transportados, el Sib, etc. Cuando tienes esos conocimientos en la parte teórica te es mucho valorable tenerla, cuando escuchas el concepto de la música y decir más que “oh que bonito lo que invento” te fijas? Entonces en ese sentido la parte musical, de la lectura musical creo que es algo que ayuda, por un lado a la perfección de cómo tocar mejor, y también a valorar más la audición de la música que ellos escuchan.

7. ¿Qué aspectos considera Ud. relevantes al momento de evaluar el ritmo?

Yo creo que el hecho de mantener el pulso y de distinguir cada figura en su duración correcta. Esas dos cosas. Que vaya de acuerdo al pulso y que este haciendo la duración que corresponde a cada figura

8. ¿En qué niveles considera más efectivo el juego como medio para el desarrollo musical?

Mira en realidad, así a grueso modo, creo que el juego tiene que estar presente siempre, incluso con los adultos, ya traspasando incluso el nivel escolar, porque siento que el

juego hace que la clase tenga otro dinamismo, ya?. Ahora, obviamente que cuando hablamos del juego en si a lo mejor hasta 6to básico lo podríamos encontrar como innato de la edad, en lo que es jugar, pero creo que no es malo de repente hacer una instancia de juego ya sea auditivo, con un premio mínimo, una decima en el caso de las alumnas de media que les importa más sus notas, o con una galleta si es que es con un niño no sé, con un dulce, pero tener una instancia de premio de motivación por que en general a los alumnos, yo me he dado cuenta, que la competencia es algo que los motiva mucho

9. Dentro de la práctica musical en la escuela ¿Qué grado de relevancia le atribuye a la improvisación? ¿Qu consigue en los alumnos al enseñar la improvisación? (Creatividad)

Mira yo creo que hay como un 20% de importancia en la improvisación, porque tú haces tu planificación y llegas al curso y de repente te das cuenta de que no es posible hacer todo lo que tu planificaste y todo lo que tu viste, entonces el profesor tiene que también tener esa parte de improvisación, de poder cambiar en el momento lo que se necesita, lo que se requiere para seguir haciendo una buena clase, lo que no significa que sea tan bueno para improvisar, que no planifique nada y que llegue a ver ahí “haber hoy día que hacemos”, entiendes?, a ese nivel no. Pero si tiene que haber una parte de improvisación que uno tenga de manera que pueda ser como fácil, como flexible a de repente tener que cambiar alguna cosa, o a veces la clase completa de lo que el alumno también te requiere o en el momento de cómo se está dando la clase.

10. ¿Qué consigues con los alumnos al enseñar la improvisación musical?

Ya no estamos hablando de la improvisación de la clase. Mira, en general aquí es poco lo que vemos en esa parte de la improvisación. Hacemos más creación si por ese lado se puede tomar un poco de improvisación, ellos crean canciones melódicamente, si están tocando instrumentos; metalófono por ejemplo, crean melódicamente, después crean letras también. También se les dan las melodías y que ellos creen las letras, en ese sentido a lo mejor va más inspirado a la creación que la improvisación en el momento así que por ejemplo ellos sepan los acordes y vallan improvisando en base a eso, no llegamos a eso, pero si hacemos parte de la creación, que inventen una canción, que inventen una melodía.

Entrevistador: ¿que consigues con los alumnos con eso?

Mira, se desarrolla bastante la parte de, fuera de la creatividad misma, es como, el valorar. Yo siento siempre que es como el valorar lo que otras personas hacen. Cuando

ellos pueden buscar, cuando ellos empiezan a manejar esta parte van valorando mucho mas todas las cosas que se crean, por que se dan cuenta lo que significa crear algo.

11. ¿Qué mecanismo tiene Ud. para que los alumnos traduzcan a conceptos la audición dirigida?

Bueno generalmente lo que hacemos es que se explican las partes, ya?, se explica lo que es una introducción, se explica por ejemplo lo que es una parte A, una parte B, un puente, una coda y en base a eso se hacen audiciones. Se escucha la obra y se dice “miren, esto es la introducción, esto es la parte A, aquí termino él A y comienza el B” se va haciendo eso, y después, se ponen otras audiciones de manera que ellos vayan distinguiendo donde encuentran el interludio, donde encuentran, que la misma parte a lo mejor pudo haber sido la introducción pero esta al medio entonces “ah” eso tienen otro nombre, en ese sentido. Así se va enseñando.

12. ¿De qué manera incorpora UD. el entorno sonoro a sus objetivos de aprendizaje?

Hay una unidad del entorno sonoro, o sea se incorpora como una unidad más. Tal vez no se incorpora en todas las actividades, pero si hay unidades en que nosotros vemos el entorno sonoro, salen las niñitas, por ejemplo las chiquititas al patio, escuchan, y dibujan, si escuchan a un pajarito, si escucharon a un búho si escucharon o sea el entorno. Después dicen ya, “vamos a quedar de tarea que Uds. van a estar en su casa en un ratito y van a ver” ya, entonces “ah, ya, que esta las aspiradora, está sonando esto”, entonces van un poquito abriéndose a todo lo que suena. Y después se les van poniendo haber ya, “¿este sonido, es de la naturaleza, es un sonido artificial?”, entonces así se evalúa después, si es que fue un pajarito, si es que fue una maquina, si es que fue un grito, si es que fue un instrumento.

13. ¿Cómo verifica la eficacia de las metodologías desarrolladas para alcanzar los objetivos planteados? (respecto al nivel que le imparte la clase).

Generalmente en las evaluaciones, eso te arroja primero una primera mirada digamos de cómo esa siendo, si hay buenas notas, si están entendiendo, y como el aprendizaje igual es gradual uno se puede ir dando cuenta cuando va enseñando ya la segunda, la tercera, que tienen más complejidad, ahí uno se va dando cuenta como estuvo el proceso, o que cosas no entendieron. También hay como un poquito de seguimiento de los alumnos. Generalmente los alumnos que no tienen buenas notas salen de la clase y se les hace

algunas preguntas de que es lo que no están entendiendo, de esa manera se refuerza con ellos directamente lo que no está siendo aprendido.

14. ¿Cómo verifica Ud. los efectos del aprendizaje del conocimiento musical en el desarrollo cognitivo?

Mira ahí, a lo mejor tal vez en las presentaciones que uno de repente tiene; lo puede mirar un poco mejor, como profesora de música, porque a lo mejor tal vez un profesor jefe puede tener más aspectos. Uno como solamente las tiene durante esas dos horas, tal vez la única vez que uno puede ver que hay un avance en ese sentido es en las presentaciones, cuando una las ve como están presentando o que hacen en la presentación, que hacen en este escrito, o sea ver los otros aspectos de cómo está influyendo la disciplina o todas las otras cosas, aspectos de la música para la actividad. Pero no tengo un aspecto más general, creo que en ese sentido el profesor jefe puede tener mayor...

Entrevistador: pero en lo que son por ejemplo estas presentaciones que tu mencionas, ¿no puedes a lo mejor darte cuenta de algo?

O sea generalmente me doy cuenta un poco de cómo ellas se van ordenando en el fondo por ejemplo. Se van ordenando con el tema de la música, van siendo capaces de escuchar al otro también, aunque al principio igual cuesta mucho, porque hablan mucho, entonces cuesta ver de como otra toca, o como otra canta, en ese sentido.

15. ¿De qué manera se verifica el impacto que tiene el conocimiento musical en los aspectos psicosociales del niño?

En el aspecto social siempre hay como una retribución social de “cómo lo hice”, del tanto de las presentaciones de los papás, de las felicitaciones, de los que son mejores y que se van haciendo como una especie de fama como de los que lo hacen mejor, siempre esta esa cosa “pero es que como se llama esa que cantó no se qué? Claro, están como más pendientes de esa niñita que lo hizo mejor...

16. ¿Cómo se constata el impacto que tiene el conocimiento musical en los aspectos emocionales?

En el aspecto emocional creo que es donde más se puede hacer en la parte de la música, porque generalmente hay niñitas que les cuesta la parte académica, y tenemos estos alumnos que como que aquí florecen en la parte de la música. O sea que a lo mejor ellos sienten que no son buenos para matemática, que no son buenos para castellano, pero que

cantan muy bien, tocan instrumento bien, que son capaces de bailar bien, entonces como que esa parte en lo emocional les repercute mucho, entonces es como una manera un poco de ayudarlos en esa, de ver que ellos tienen otras aptitudes no más.

Entrevistador: ¿en qué cosas nosotros nos podríamos dar cuenta que por ejemplo esto les impacta, que la música les ayuda?

En, bueno hay una parte social, lo que yo te decía. O sea Cuando esa niñita canta bien hay un reconocimiento por parte de sus pares, fuera de sus papás, lo que hace que haya una mejor, de hecho ahí hay una mejor... también, del sentirse ellas más valoradas te fijas, de que como pueden hacer esto, de que bien lo hacen, de que ahora “soy solista de”, cuando antes nunca nadie me miro ni siquiera para que hiciera un ejercicio a la pizarra.

Entrevista 7

12/12/11

1. ¿Qué aspectos considera Ud. de mayor relevancia al decidir los aprendizajes de la educación musical en sus estudiantes?

Bueno, creo que lo primordial es diagnosticar cuales son los intereses de los alumnos, los conocimientos previos, digamos, los intereses van... están a veces delimitados por los conocimientos previos, pero... por el bagaje cultural que ellos puedan tener y por supuesto el nivel de habilidades que puedan tener para desarrollar la clase. Eso primordialmente, yo creo que hay que basarse mucho en los intereses porque la verdad es que si tu, no sé, puede haber un planteamiento tuyo personal muy bueno, pero no das en el clavo con los intereses de los alumnos y hasta ahí no más llegaste con tu propuesta. Entonces yo creo que hay que hacer un justo equilibrio lo que tú puedas entregar, puede ser anexo a lo que ellos ya tienen y que también ellos te puedan aportar con lo que, con los conocimientos que tienen, digamos con los intereses que tienen.

2. ¿Cómo trabaja Ud. la vinculación entre su propuesta académica y otras áreas presentes en el currículo?

Mira, me ha tocado en estos años de trabajo, con los más chicos sobre todo, que es fundamental en la etapa de desarrollo de ellos, las habilidades del lenguaje por ejemplo en donde he sentido que música le presta un servicio pero muy importante a lo que las habilidades en el desarrollo del lenguaje. Todo lo que tiene que ver también con elementos históricos, yo creo que como que asignatura proporciona cosas bien importantes, digamos. Contextualizar al niño históricamente, no sé, si enseñas una canción, una determinada melodía no solo enseñas la melodía como tal sino que también

contextualizarla. A lo mejor mostrarle los instrumentos que originalmente participan, a que zona corresponden, de qué origen son. Entonces y creo que aporta bastante la música a otras asignaturas, por lo tanto, una opinión personal, considero un error garrafal el restarle horas a música, pensando en que no va ser útil para desarrollar otras habilidades en otras asignaturas, que además las toma desde otro punto de vista. El niño, por ejemplo, un niño que tenga problemas en dicción muchas veces a través del canto los problemas de dicción muchas veces desaparecen. El niño que es tartamudo, por ejemplo, al cantar no tartamudea, son cosas como importantes que uno tiene que poner ojo en eso.

3. ¿Qué estrategias y/o metodologías utiliza Ud. para desarrollar el contenido teórico musical?

Bueno, utilizo elementos concretos como que el niño pueda dibujar, por ejemplo, símbolos musicales. Posteriormente que los puedan ir comprendiendo cómo se ejecutan, que los vayan relacionando las figuras, digamos, a lo que es un movimiento. Se puede relacionar con distintas partes del cuerpo también por ejemplo. Porque es algo tan abstracto que en realidad uno tiene que manejar como ciertos elementos concretos que se puede aprender. Qué se yo, el ritmo por ejemplo, no sólo debe ser del punto de vista acústico sino que también sea desde el punto de vista visual y que ellos puedan relacionar visualmente algunos elementos. Que no necesariamente tienen que ser las figuras convencionales, también pueden ser otros elementos. Que se yo, no sé, materiales concretos, no sé, esferas o cubos que puedan tener distintos tamaños y eso signifique distintas duraciones, durabilidad del tiempo por ejemplo. O sea, yo creo que de esa manera el niño va comprendiendo mejor el lenguaje.

4. ¿De acuerdo a qué criterios evalúa los aprendizajes teórico-musicales?

A qué criterios, mira, teóricamente o sé como a qué específicamente referirme. Lo que yo hago habitualmente es ver significativamente cuanto desarrollaron en el proceso el niño y por supuesto de carácter totalmente individual. Puedo tener un parámetro de evaluación que puede ser comparativo entre ellos, pero más bien como un dato para mí, para ver en qué nivel me estoy más o menos manejando. El desarrollo es totalmente individual y tratar de adaptarlo un poco a las posibilidades de cada niño. Y un poco lo que pongo énfasis cuando, sobre todo los que son más grandes en la básica es que ya están más consientes de lo que es un proceso de evaluación. A ellos se los hago totalmente consciente, digamos, o sea ellos saben que son evaluados contra sí mismos. No están dentro de un parámetro de comparación con los demás. Entonces tengo que

tomar desde el punto donde él partió hasta donde hemos podido avanzar, pero en forma individual.

5. ¿Qué metodologías utiliza para la enseñanza de la lectoescritura?

La lectoescritura... mira, en principio me baso prácticamente en lo que es identificar el ritmo, se trabaja las figuras en forma rítmica primero, después lo llevo al pentagrama y por lo general he trabajado directamente la música. Yo sé que existen otros métodos de colores y todo eso pero la verdad es que y no es que no sea partidario sino que no lo he trabajado, he sentido que el niño es capaz de aprender música tal cual está concebido el lenguaje. Entonces como que los he llevado directamente a trabajar en eso. No he tenido grandes problemas. En alguna oportunidad les cuesta comprender, les cuesta relacionar... pero finalmente lo logran. Entonces, como decía en la pregunta anterior, relaciono lo que es la imagen a lo que es la interpretación de esa imagen o puede ser en otra, en un dibujo o puede ser también en un plano relacionado con el movimiento o con algún otro material que simbolice a lo mejor lo mismo que está planteado en el lenguaje escrito.

6. ¿Cómo verifica la eficacia del método para la lectoescritura?

Mira el... o sea, me voy dando cuenta en realidad que los niños van afianzando el lenguaje en forma natural. Incluso de repente como profesor ni siquiera se da cuenta cuando los niños ya han aprendido algo y uno cree que no lo han afianzado sin embargo ya comienzan a hablar en un lenguaje distinto. Les he pasado de repente partituras y logran descifrar cosas que yo no imaginaba que ya lo habían podido aprender y comprender. Entonces de esa manera lo he podido ir constatando. Les entrego alguna partitura de trabajo o bien escribimos en la pizarra. Los niños ya en el momento empiezan a... antes de terminar la escritura ellos ya comienzan a descifrar ciertos pasajes rítmicos o melódicos de la partitura.

7. ¿Para qué enseñar la lectoescritura?

Bueno, yo creo que... uno podría pensar que a lo mejor la música como muchas veces uno la está atendiendo, acústicamente a lo mejor desde un instrumento de oído que en algunos casos tienen mucho talento, tiene muchas habilidades y le es muy fácil aprenderlo o interpretar música sin tener conocimiento, digamos, del lenguaje sin embargo creo yo que eso afianza otros procesos intelectuales porque, que yo creo que son importantes. El poder cambiar simbología, poder decodificar ciertas cosas intelectualmente son cosas y

digamos el ser humano es capaz de hacerlo tanto en el lenguaje español como en las matemáticas, como distintos códigos que se utilizan. Yo creo que en eso es fundamental que un niño pueda aprender otras simbologías, que le pueda dar otra interpretación. Entonces yo creo que eso es... creo que es bastante útil para la vida.

8. ¿Qué aspectos considera Ud. relevantes al momento de evaluar el ritmo?

Bueno el niño pueda, por ejemplo, establecer o identificar las diferenciaciones que hay en cuanto lo que es duración de sonido que pueda incorporarlo en su esquema corporal, y que pueda traducir lo que está escrito e incorporarlo en su esquema personal.

9. ¿En qué niveles considera más efectivo el juego como medio para el desarrollo musical?

Yo creo que en todos los niveles, que uno puede ir adaptando los juegos según las edades de los niños y los intereses de los niños, pero yo creo que es fundamental. Yo creo que la música en sí o el hacer música ya es un juego y visualizarlo de esa manera yo creo que es muy útil no solo para afianzar los aprendizajes si no que también para mantener un nivel de motivación, porque en algunos aspectos, digamos, la música puede ser bien tediosa también como dice... pero yo creo fundamental en todos los niveles. Ahora que me acentúe o ponga más énfasis en algunos niveles, por ejemplo: yo que trabajo con niños pre-escolares se pone mucho más énfasis en el juego, en esa parte, en esa etapa e a vida, pero por lo menos yo no lo dejo de hacer nunca, con los más grande no sé uno cambiara el tipo de juego, para juegos de expresión y amplificación de ciertos símbolos, no sé, adivinanzas de ciertas cosas, pero creo que es fundamental en todas las etapas de la vida.

10. Dentro de la práctica musical en la escuela ¿Qué grado de relevancia le atribuye a la improvisación? ¿qué consigue en los alumnos al enseñar la improvisación? (Creatividad)

Creo que está en la última palabra que dijiste, en realidad cuando un alumno es liberado digamos dentro de este esquema de clases, es cuando más puede desarrollar su creatividad, en el fondo, poder reconocer sus potenciales, reconocer sus habilidades, sus capacidades y saber que la música no tiene límites, puede tener, algunos pueden desarrollar ms cosas otros menos, pero, dentro de un rango de libertad es fundamental. Si uno los encasilla demasiados es imposible conseguir creatividad, es imposible conseguir improvisación. Ahora, como está dada la estructura de la asignatura mucha

veces cuesta, cuesta mucho conseguir eso, pero uno está atrapado en los colegios porque tienes que ceñirte a un plan curricular, que lo tienes que cumplir, se tienen que dar ciertas cosas y si tu vas demasiado a estos aspectos, no para uno, sino, que para el esquema del colegio puede parecer que no estás cumpliendo con los objetivos y eso de alguna manera te encasilla, pero yo creo que es fundamental que el niño se sienta libre de poder explorar sus propias capacidades sus propios gustos por ejemplo y darle ciertos elementos con los que se pueda desarrollar. De hecho hay niños que muchas veces, en instrumentos dicen: tío invente una canción y la verdad es que tú escuchas una canción, a veces, una canción que no tiene ninguna lógica para uno lo que he aprendido, digamos, en la vida. Sin embargo para él la tiene yo creo que eso es uno como profesor y también hacer que sus compañeros logran respetar y aceptar que todos los intereses, las creaciones pueden ser muy distintas muy diversas.

¿Hay como una unidad de creación o está implícito?

Está implícito dentro del transcurso claro.

O sea se le va dando como la herramienta al chico para que vayan improvisando sobre lo que se está viendo, pregunta sobre la misma ¿ acá en el colegio tienen plan y programa especial propio o se rigen con el ministerio?

No solamente con el ministerio. Entonces por eso te decía lo otro, esta como encasillado lo que tiene que cumplir muchas veces y lamentablemente otra cosa que juega en contra es el tiempo, que no, a veces en alguna sesión uno no logra hacer todo o que esperaba hacer, pero por ejemplo en el caso mío creo ser bastante flexible, de repente he preparado algún trabajo y justo los niños estaban, no sé, motivados por otra cosa y tengo que ser flexible y poder cambiar y a lo mejor llevarlo a lo que yo quería pero a través de lo que ellos en ese minuto, porque en la clase hay que sacarle el mejor provecho algunas veces en 2 horas , no se, los pillaste que se yo en las 7° y 8° hora del día, donde no quieren nada, entonces tienes que buscar otros elementos que te puedan facilitar un poco el conseguir el objetivo que tenias y que a lo mejor puede, que se yo, haya sido a través de otras cosas que con el curso anterior que a lo mejor del mismo nivel las pudiste conseguir así en 2 segundos, en este otro curso, por horario o por características del curso son totalmente distintas y uno tiene que tener es capacidad de ser flexible frete a eso.

11. ¿Qué mecanismo tiene Ud. para que los alumnos traduzcan a conceptos la audición dirigida?

La he utilizado con los niveles más grandes, 5° 6° básico incluso hasta 4° básico. La verdad... cual es la pregunta del principio. (Se repite pregunta). Mira lo he hecho en base a que vayamos descubriendo ciertas cosas, muchas veces no les he dicho el concepto desde un inicio, sino que, trabajamos en base al desarrollo quizás de ese concepto y una vez que esa actividad está menos desarrollada comenzamos hacer un análisis y que ellos vayan tratando como de descifrar a que cosa podría parecerse o como se podría definir o mencionar o nombrar lo que trabajamos y de esa manera vamos como analizando discutiendo hasta que llegamos al nombre en concreto, o sea, trato de no encasillarlos en un nombre específico, sino que a lo mejor ese nombre puede tener varios sinónimos y a través de esos sinónimos ellos vayan comprendiendo finalmente lo que ellos traducían de tal manera era esto específicamente.

12. ¿De qué manera incorpora UD. el entorno sonoro a sus objetivos de aprendizaje?

Bueno, hay una etapa que sobre todo en los cursos más pequeños, pero que en realidad está inserto en todos los niveles que trabajo y que tiene que ver con el reconocimiento del entorno inmediato al cual tenemos, primero en el espacio propio, digamos, en la misma sala, sacarlos al patio a terreno, ir a distintos puntos acá en el colegio y solo escuchar y memorizar o escribir en un papelito en un cuaderno lo que ellos van y después llevarlos al plano identificar qué tipo de sonido escucharon, establecer clasificaciones que puede ser los sonidos artificiales naturales también las diferenciaciones de este timbre, agudos graves. Diferenciar lo que es un sonido de un ruido. Así es como yo lo he trabajado con los niños.

13. ¿Cómo verifica la eficacia de las metodologías desarrolladas para alcanzar los objetivos planteados? (respecto al nivel que le imparte la clase).

La verdad es que es un proceso bastante natural a veces no es tan intencionado, pero la verdad es que voy poniendo a prueba un poco si es que el paso de lo que estoy llevando a cabo esta dando resultados en el momento, digamos, en base a un poco como esa respuesta al grupo. Algunas veces hay grupos que responden a una metodología totalmente dirigida y como que necesitan que sea el profesor él como que esté llevando un poco la batuta en ese caso digamos, pero, hay otros cursos, otros grupos que no necesitan de pequeñas direcciones y ellos después como que llevan el proceso más o menos solitos, en que uno más bien, pasa a ser un mero guía un apoyo. De esa manera es como los voy verificando si realmente me están dando resultados ciertos procesos o no. Como te digo, a veces no son tan intencionados uno como que busca un collage de cosas

de repente para poder entusiasmar y motivar a los niños. Entonces es difícil poder definir, digamos, en realidad utilicé este proceso. La verdad que me baso en muchos aspectos, no sé, aspectos visuales, acústicos, a veces solamente de movimiento. Otras veces son, no sé, hacer un esquema un dibujo, como hablábamos de nante, o sea, a veces en algún juego, entonces como que siento que a través de la exploración de todas estas instancias el niño va afianzando de a poco ciertas cosas, que algunos tienen más habilidades visuales otros más habilidades acústicas otros habilidades corporales, entonces como de esa manera voy tratando como de mantener cierto nivel en lo que es el grupo completo.

14. ¿Cómo verifica Ud. los efectos del aprendizaje del conocimiento musical en el desarrollo cognitivo?

Bueno, algo parecido con lo que me plantearon con alguna pregunta anterior y es que yo creo que los procesos cognitivos, creo que hay ciertos elementos de la música que por el hecho de ser una disciplina bastante abstracta hace que intelectualmente el niño tenga ciertos procesos que a lo mejor hay elementos en otras asignaturas que no las desarrollan entonces creo que es súper útil para, no sé, el relacionar un sonido por ejemplo diferenciaciones de sonidos, hay algunas asignaturas que no lo tienen, por ejemplo: en el lenguaje muchas veces se estimula lo que es la lectura en voz alta con ciertas inflexiones o cosas así que se va fijando como para la profesora, pero, no con tantas diferenciaciones como lo puede tener la música, o sea, la música puede tener mucho mayor de grados diferentes, entonces creo que en ese sentido aporta, o sea, la gama es mucho mayor, por lo tanto estimula el aspecto cognitivo que a lo mejor desde el punto de vista de solo esa asignatura no lo lograrían por completo. Lo mismo, no sé, incorporar elementos del movimientos, ciertas cosas relacionar a lo mejor figuras con corporales con simbologías o números por ejemplo, creo que es re importante para establecer procesos cognitivos y sobre todo en esta etapa escolar que es tan concreta.

15. ¿De qué manera se verifica el impacto que tiene el conocimiento musical en los aspectos psicosociales del niño?

Mira yo creo que, veo lo psicosocial como dentro de lo que es todo el espectro cultural que el niño se puede desarrollar. Yo creo que es súper importante desde el punto de vista el desarrollo emocional, el gusto por la belleza o identificar lo que es belleza o lo que no es belleza. El poder aprender a respetar las diferencias de habilidades que existen dentro de un mismo grupo, aprender a respetar eso o aprender a valorar lo que capaz de hacer

otro compañero o más aun ser capaz incluso de ir en ayuda de esos de que a lo mejor tienen cierta dificultad y es ponerse en servicio de ser un elemento que pueda ayudar a tu compañero. Entonces yo creo que como disciplina en ese aspecto ayuda muchísimo, la verdad, la satisfacción de repente de poder aprender melodías o aprender una canción disfrutar de una melodía que a lo mejor fue gusto pleno de algún niño, yo creo que fomenta mucho, no sé, en el aspecto espiritual como una mejor disposición para la vida. Que yo creo que es lo que experimenta uno como profesor de música o como músico.

Entrevista 8

Profesor Juan Valencia

Más de 30 años de experiencia docente, en educación básica y educación media y también universitaria.

1. ¿Qué aspectos considera Ud. de mayor relevancia al decidir los aprendizajes de la educación musical en sus estudiantes?

Bueno, hay que pensar en el programa oficial del ministerio de educación, en lo que yo puedo aplicar de eso o en lo que a mí me interesa aplicar y cuál puede ser mi fin último. Ahora, más que nada en mi trabajo lo que le he dado más importancia o relevancia ha sido la expresión vocal y expresión instrumental. Y ojalá, cosa que es bastante difícil, desde un punto de vista lo más y técnico posible, es decir, con un mayor conocimiento del lenguaje musical, vale decir, lectura musical.

2. ¿Cómo trabaja Ud. la vinculación entre su propuesta académica y otras áreas presente en el currículo?

Te refieres a artes, ciencias. En general yo he estado un poco desvinculado, esporádicamente he revisado trabajo que tengan vinculación interdisciplinaria con artes visuales o educación tecnológica o historia, pero, quizás es un defecto, realmente trabajo más bien solo.

3. ¿Qué estrategia y/o metodología utiliza Ud. para desarrollar el contenido teórico musical?

Esa estrategia depende de lo que tenga como curso. A mí nunca me ha dado resultado aplicar métodos como los conocidos, llámese Dalcroze, Kodály, Orff. Aplicarlos tal como lo encuentre en un texto. Generalmente lo que hace uno es, una adaptación de tomar un poco de aquí un poco de allá. A veces también la imitación que se usa en el método Suzuki puede servir para hacer un trabajo con instrumentos musicales, entonces,

todo eso yo lo voy adaptando a la realidad del grupo curso. Ahora aquí en nuestra realidad chilena, generalmente hay que partir de poder captar la atención del alumno, poner orden y que se den las condiciones ideales para la clase y ahí uno empieza a trabajar; entonces la forma en que uno aborda un contenido un trabajo va depender del curso que tenga en ese momento

4. ¿De acuerdo a qué criterios evalúa los aprendizajes teóricos musicales?

Fundamentalmente en el aprendizaje esperado. Si yo me planteo como meta que los alumnos de aquí al mes de diciembre sean capaces de descifrar una partitura sin escribir los nombres de las notas en el pentagrama y que eso puedan ejecutarlo con sus instrumentos, en este caso flauta dulce, de forma fluida. Yo elaboro una pauta de evaluación, que normalmente es una lista de cotejo y eso yo lo aplico a la hora de evaluar.

5. ¿Qué metodología(s) utiliza para la enseñanza de la lectoescritura?

Retomando lo anterior, lo que dije hace un rato, de que no siempre me dan resultados el aplicar o de copiar metodologías tal como pueda tener éxito en otro país, donde la cultura es distinta y la atención es distinta. Generalmente la lectoescritura yo la trabajo en base a ejemplos repetición y ejercitación. Esa ejercitación puede ser la percusión por imitación, ecos rítmicos o puede ser también el desarrollo de guías de ejercicio o puede ser el trabajo del dictado rítmico. Normalmente saco ejercicios de libros, siempre tengo algún libro de apoyo, pero, también está la experiencia o lo que yo pueda ir creando en el momento. De esa manera yo voy trabajando la lectoescritura. Una cosa difícil es el, o sea difícil para mí, para otros profesor yo me he dado cuenta que es más fácil, de repente lograr que comprendan el sentido del pulso, ese pulso lo podemos ir dividiendo. Ahora, normalmente yo siempre parto de lo básico, pulso, acento, ritmo, dejando claro eso.

6. ¿Cómo verifica la eficacia del método para la lectoescritura musical?

Bueno eso es muy fácil, yo voy viendo que hay ciertas cosas que no debo insistir, porque, simplemente no dan resultado, o sea, la cosa no va por ahí entonces tengo que buscar por otro lado. El uso de las palabras, de dos sílabas tres sílabas eso digamos da bastantes resultados en algún momento, pero si no me ayuda a solucionar muchos problemas. De repente los chicos eso lo aprendieron en la básica y después no lo aplican o lo que da resultado de alguna manera se lo aprenden de esa manera, pero, tú se los cambias de ubicación, le pones por ejemplo, la síncopa no al comienzo de la frase si no

que al final de la frase y se pierden totalmente. Ahora obviamente que hay un trabajo personal que es bien importante y no todos lo hacen. Entonces esto va retardando el avance. Y yo me doy cuenta si voy bien o mal muchas veces cuando entrego una partitura con los contenidos que ya hemos trabajados y que no son capaces de aplicarlos, entonces, ahí voy verificando quienes van bien y quiénes no.

7. ¿Para qué enseñar lectoescritura musical?

Buena pregunta, si el programa de educación media, actual del ministerio de educación no aborda la lectoescritura musical, la lectoescritura musical esta como contenido transversal en la educación básica junto con el aprendizaje de un instrumento musical. Entonces el programa de educación media da por supuesto de que eso los alumnos lo saben, pero esa no es la realidad; ahora aquí, en el colegio chile, como hay educación artística en básica, algo viene avanzados eso, pero, no es así con el caso de los alumnos nuevos que viene de otros colegios, entonces si yo pretendo abordar algún repertorio que implique un conocimiento básico de lectoescritura debo hacerlo, ahora creo que... para mí es muy importante. Ahora si estoy en un 4° medio no voy a insistir en la lectoescritura musical porque no tiene sentido que si van a salir del colegio aprendan a leer música, pero trato de darle, de hacer mayor énfasis en 1° y 2° medio y en 3° medio, también tomo la lectoescritura musical, porque, agrego otros conocimientos que también son parte de la música, porque, no solamente se trata de que yo pueda lograr tener buenos auditores, sino que también, entiendan el lenguaje musical y eso pasa por ejemplo entender lo que es la armonía. Y si yo en una clase hablo de triadas y de construcción de acordes los chicos tienen que saber ubicar eso y van a poder entender el concepto de acorde.

8. ¿Qué aspectos considera Ud. relevantes al momento de evaluar el ritmo?

Bueno, como decía antes, pulso acento y ritmo. Ahora el ritmo es una de las cosas que tardé en incorporar a las clases de música, siempre lo hice, pero, dándole poca importancia. Hubo una época en que lo que más me interesaba era que ubicaran las notas en el pentagrama y todas las dificultades rítmicas las íbamos solucionando sobre la marcha; ahora creo que le estoy dando una importancia a ambas cosas. Más que nada se trata de que sean capaces de comprender, o sea, discriminar entre patrones rítmicos básicos, o células rítmicas, básicas que generalmente están presente en la distinta música que escuchamos. Ya que si escuchas música folclórica de la zona norte y escuchas una cumbia, vas a tener ahí una galopa, cierto, metida; como si escuchas música folclórica

latinoamericana vas a tener 6/8 metidos en alguna parte, más o menos lo enfoco por ese lado.

9. ¿En qué niveles considera más efectivo el juego como medio para el desarrollo musical?

Bueno, hace mucho tiempo que yo no hago clases en básica y la verdad es que en ese sentido yo soy bastante fome, no le doy importancia al juego. De hecho, cuando hacía clases en básica hice algunos trabajos de juegos rítmicos, repetir una secuencia, hacia, como por ejemplo, me acuerdo a que jugábamos a lo que llamábamos el teléfono, donde yo percutía un ritmo en 4/4 a un niño y ese ritmo iba avanzando y lo iban repitiendo a través de una fila y al final el último, supuestamente, tenía que percutir lo mismo del que partió, pero al final el ritmo se iba deformando en el transcurso. No tengo recuerdo de otro tipo de juego, pero ahí creo que tengo una falencia profesional, nunca le he dado importancia al juego.

Pero ud. que trabaja en media ¿se puede aplicar el juego?

Si, se puede aplicar la danza para el sentido del pulso. Bueno hemos hecho algunas cosas como por ejemplo que yo antes no hacía, en 2º medio, como ponernos todos de pie y caminar en negras y percutir en corchea y balancearse de izquierda a derecha, cosa que alguna gente le cuesta también por el tema del sentido del ridículo. El juego puede ser aplicado en cualquier nivel, depende de la claridad del profesor y en ese sentido no me considero muy creativo, soy como más formal, más rígido de la enseñanza musical

10. Dentro de la práctica musical en la escuela ¿Qué grado de relevancia le atribuye a la improvisación? ¿Qué consigue en los alumnos al enseñar la improvisación? (Creatividad)

Harto, primero a la improvisación mía como profesor. Yo siendo niño admiraba mucho a los profesores que llegaban a hacer clases con las manos en los bolsillos y sin ningún libro sin ningún papel y podían hacer una clase donde nos mantenían a todos entretenidos y todos ocupados, eran otros tiempos sí, no había internet, no existían los mp3. Basta con que un profesor nos contara un cuento y nosotros fascinados atendiendo toda la clase. Sin embargo yo rescato de eso, que si a mí bien yo planifico mis clases, siempre ando con un cuadernito con apuntes con un punteo de la clase donde anoto los objetivos de las clases, la actividad principal que voy a desarrollar. No siempre me resultan o hago una clase tal como yo la entregue en U.T.P.; voy modificando cosas, voy improvisando, entonces, eso por el lado del profesor, creo que el profesor sea un buen improvisador. Si estoy haciendo una clase que hablo del fraseo o hablo del antecedente

consecuente y si no tengo un ejemplo a la mano yo lo puedo hacer con la flauta o la guitarra, en ese sentido creo que es importante no depender del apunte o de la partitura uno puede, el profesor debe ser un buen improvisador. Ahora para el caso del alumno, al alumno le cuesta mucho improvisar cuando le dicen improvisa porque le da vergüenza, pero para el desarrollo del pensamiento y de la creatividad creo que es importante improvisar, de hecho en 3º medio, hay una unidad que siempre la adapto que habla del desarrollo de la música del siglo XX, del rock, del blues, de los orígenes de la influencia africana en la música americana. Yo tomo una parte de eso como contenido, el blues y hago que los chicos improvisen y hacemos sesiones de improvisación en una tonalidad que sea cómoda para ellos en la flauta dulce en la guitarra en una base de blues bien simple y normalmente lo hacen en una escala pentatónica y los que pueden trabajan en una escala de blues que yo escribo en la pizarra. A muchos les da vergüenza y tocan cualquier cosa que no tiene mayor sentido si está en el tono y esta afinado yo lo acepto, pero les cuesta mucho y yo creo que es importante a la hora que uno quiera abordar la composición ser capaz de improvisar antes de.

Y ¿Qué consigue en los alumnos al enseñar la improvisación?

Buena pregunta, algunos no se dan cuenta lo que están haciendo y piensan que están tonteando, otros consiguen superar el temor al ridículo. Y otros tienden a hacer melodías y allí yo siento que estoy consiguiendo mi objetivo, que haya una expresión musical.

11. ¿Qué mecanismo tiene Ud. para que los alumnos traduzcan a conceptos la audición dirigida?

Yo no he hecho mucho trabajo de ese tipo, los trabajos de audición normalmente son audiciones del tipo de escuchar, analizar una melodía del punto de vista formal, distinguir instrumentos, más que nada eso, pero no he hecho trabajos enfocados en el tipo de transcribir o de buscar algún método de representar gráficamente sonidos, eso no he hecho, o sea, lo hice en el pasado en algún momento pero me anduve aburriendo, honestamente me anduve aburriendo.

12. ¿De qué manera incorpora UD. el entorno sonoro a sus objetivos de aprendizaje?

A veces no le presto mucha atención al entorno sonoro, si, cuando hablamos del ritmo, cuando hago o doy ejemplos como dije hace un rato, patrones rítmicos; esto es así se escribe así están presente en tal música o a veces toco un pedacito de canción que está sonando en la radio, bueno ahí hay una relación con el entorno sonoro. Cuando hemos

hecho en 1° medio, hemos hecho trabajos, porque en 1° medio también hay una unidad que es sobre el sonido, sobre los parámetros del sonido, las cualidades del sonido ahí yo hago ejercicios de, cosa que a ellos les cuesta mucho, de hacer un silencio y ver qué pasa alrededor o de salir con una guía a recorrer todo el colegio y pararse en distintos lugares del colegio y anotar: sonidos de distinto timbre, sonidos más intensos o menos intensos. Este tipo de trabajo he hecho en 1° medio. No es una cosa que hago habitualmente, este año con las tomas y las movilizaciones se me achico totalmente. Hubo muchas cosas que quedaron afuera

13. ¿Cómo verifica la eficacia de las metodologías desarrolladas para alcanzar los objetivos planteados? (respecto al nivel que le imparte la clase).

A ver la eficacia va en el resultado de la nota, uno verifica eso. Ahora hay ciertos modos de trabajo que uno se acostumbra a usar que dio resultado aquí, que a lo mejor da resultado en otro lado, no de la misma forma, que, traslado a otra parte no va resultar de ninguna manera, entonces uno maneja ciertos caballitos de batalla, ciertas rutinas, comprobadas que dan resultados, entonces, esa es una manera que yo tengo de comprobar que hubo cierto, digamos, la mayor o menor eficacia en el logro del aprendizaje.

14. ¿Cómo verifica Ud. los efectos del aprendizaje del conocimiento musical en el desarrollo cognitivo?

La palabra cognitivo me complica un poco, de eso yo no me he preocupado muy poco, solo que veo un avance en la medida que yo manejo un vocabulario y me van entendiendo, porque yo no rebajo el vocabulario, cuando yo recién empecé a hacer clases acomodaba mi vocabulario pero ahora yo no lo hago. Los alumnos que participan conmigo en conjunto instrumentales, o que no, practican en conjunto instrumentales pero que siempre se mantienen activos, es una demostración de que hay un conocimiento y que ellos van aplicando, o, que van descubriendo cosas, pero no es la gran mayoría. Esto que está aquí en la pizarra por ejemplo, esto que está $2/4$ nosotros lo vimos en 1° medio y esto que está en $6/8$ lo empecé a trabajar este año en 2° medio, pero les cuesta de repente relacionar una cosa con la otra, o sea, paso, recibieron la nota y ahí quedo. Se va a la papelera de reciclaje.

15. ¿De qué manera se verifica el impacto que tiene el conocimiento musical en los aspectos psicosociales del niño?

Hay una motivación personal ahí, los chiquillos no están obligados pero se ve que hay un interés por aprender aun cuando yo planteo una música totalmente distinta a la que ellos suelen escuchar o tocar, pero, ese impacto psicosocial, no estoy seguro que este respondiendo bien, pero veo que ellos van abriendo su mente y son más tolerantes con la música que van recibiendo de distintos lados y van escuchando, o sea ese impacto, si se puede hablar de impacto, es de una mayor apertura al mundo cultural. En un ambiente que está invadido por el reggaetón o la cosa farandulera mediática.

16. ¿Cómo se constata el impacto que tiene el conocimiento musical en los aspectos emocionales?

Ahí no, de hecho ni me lo he planteado. Ahora bueno una cosa que quizás no sé hasta dónde puede estar relacionado pero los que están en 4° medio y se van, se despiden del grupo con cierto dejo de nostalgia, pero la verdad es que no me he preocupado de ese aspecto.