



Universidad de Chile
Facultad de Artes
Departamento de Música

LAS EXPERIENCIAS PREVIAS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE AUDITIVO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE MÚSICA EN NIVEL INICIAL

Memoria para optar al título profesional de Profesor
Especializado en Teoría General de la Música

Andrés Ignacio Muñoz González

Sofía Beatriz Carrasco Salazar

Profesora guía: Tania Ibáñez Gericke

Santiago de Chile, Diciembre de 2017

Agradecimientos

A Tania Ibáñez, por su entrega, dedicación, alegría y motivación; y por su infinita generosidad y paciencia en este tiempo.

Al profesorado y estudiantado de la UMCE, por su disposición a colaborar con nuestra investigación.

A Bárbara Ulloa, James Motta, Claudio González, Winston Moya, Camila Castillo, Vernon Belaunde, Evelyn Carrasco, Belén Aldana y cada persona que colaboró con revisiones, comentarios y sugerencias en nuestra investigación.

Agradecimientos de Sofía:

A mi querida familia: mi madre Nely y mi hermana Evelyn, que siempre me han apoyado incondicionalmente en cada proyecto que emprendo.

A mis amigos y colegas, especialmente a Jeny, Juan Pablo, Macarena y Belén, por ser un gran soporte en este proceso arduo e intenso.

A la profesora Silvia Contreras, por su gran paciencia y enorme vocación; a los profesores Soledad Morales, Juan Vergara y Winston Moya por tener la buena voluntad de recibirme como practicante. Al Liceo Mater Purissima, mi hogar laboral, por permitirme perfeccionarme en pro de mejorar mi labor educativa.

Y agradezco a Dios y a mi Maestro por haberme permitido recorrer este nuevo camino de aprendizaje sobre música y educación, pero especialmente sobre mí misma.

Agradecimientos de Andrés:

A mis padres Soledad y Andrés, a mis hermanas Fernanda y Catalina; por su amor y apoyo incondicional.

A Daniela Aguilera, por ser mi amada, mi motivación y mi compañera ideal.

A Claudio Acevedo, Jean Pierre Karich, Tania Ibáñez, Winston Moya, Juan Vergara, Silvia Contreras y Miguel Ángel Jiménez; por haber sido un tremendo aporte a mi formación profesional.

Y por sobre todos, gracias a Dios "Porque de Él, y por Él, y en Él, son todas las cosas".

Tabla de Contenidos

RESUMEN	6
INTRODUCCIÓN	8
OBJETIVOS.....	11
CAPÍTULOS	
I. MARCO TEÓRICO	12
1.1 Teorías de aprendizaje y modelos educativos	12
1.1.1 Las experiencias previas como recurso para lograr un aprendizaje significativo	12
1.1.2 Modelos didácticos.....	20
1.1.3 Los recursos tecnológicos en el proceso de aprendizaje musical. .	22
1.2 Las habilidades auditivas y la formación de músicos profesionales.	23
1.2.1 Del “buen oído” a las “habilidades auditivas”.	23
1.2.2 El desarrollo de habilidades auditivas en la educación musical.....	30
1.2.3 Aproximación a la educación auditiva en la educación superior chilena.	36
1.2.4 El entrenamiento auditivo.....	41
1.2.4.1 Aproximación a una definición	41
1.2.4.2 La transcripción dentro del entrenamiento auditivo	43
1.2.4.3 Problemáticas relacionadas con el entrenamiento auditivo	45
II. METODOLOGÍA	58
2.1 Planificación.....	61
2.2 Diseño, aplicación y protocolos	63
2.2.1 Nota de campo	63
2.2.2 Encuesta	65
2.2.3 Entrevista	67
2.3 Categorización de la información	68
2.4 Resultados.....	70
2.4.1 Notas de campo	70
2.4.1.1 Contexto sociocultural y familiar	70
2.4.1.2 Ámbito académico.....	70
2.4.1.3 Saberes teóricos	72
2.4.1.4 Saberes prácticos	73
2.4.1.5 Consumos musicales.....	74
2.4.1.6 Ámbito auditivo.....	75
2.4.2 Encuestas.....	76
2.4.2.1 Contexto sociocultural y familiar	76

2.4.2.2	Ámbito académico.....	79
2.4.2.3	Saberes teóricos	80
2.4.2.4	Saberes prácticos	81
2.4.2.5	Consumos musicales	82
2.4.2.6	Ámbito auditivo.....	83
2.4.3	Entrevistas.....	85
2.4.3.1	Contexto sociocultural y familiar	85
2.4.3.2	Ámbito académico.....	86
2.4.3.3	Saberes teóricos	90
2.4.3.4	Saberes prácticos	90
2.4.3.5	Consumos musicales	91
2.4.3.6	Ámbito auditivo.....	92
2.5	Triangulación de la información.....	94
2.5.1	Entre distintos instrumentos e iguales categorías.....	94
2.5.1.1	Contexto sociocultural y familiar	94
2.5.1.2	Ámbito académico.....	95
2.5.1.3	Saberes teóricos	98
2.5.1.4	Saberes prácticos	101
2.5.1.5	Consumos musicales	102
2.5.1.6	Ámbito auditivo.....	104
2.5.2	Entre distintos instrumentos y distintas categorías	106
2.5.2.1	Las vivencias musicales previas de los estudiantes y su relación con la práctica auditiva.....	106
2.5.2.2	Valoración de las experiencias previas de los estudiantes.....	108
2.5.2.3	Influencia de las experiencias previas en el desempeño académico.....	111
III.	DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	113
3.1	Aprendizajes previos provenientes del contexto escolar.....	113
3.2	El aprendizaje significativo y lo afectivo: la visión del profesor de música del colegio.....	114
3.3	El aprendizaje autodidacta	115
3.4	Los saberes prácticos en el desarrollo de habilidades auditivas.....	119
3.5	Consumos musicales y repertorios académicos	120
3.6	La práctica auditiva.....	123
3.7	Valoración de vivencias: experiencias invisibilizadas y conceptos errados.....	124
3.8	Evaluación diagnóstica y su utilización.....	126
3.9	Uso de la tecnología como recurso de aprendizaje.	127
3.10	Poca bibliografía sobre metodología de educación musical	128
IV.	CONSIDERACIONES FINALES	131

BIBLIOGRAFÍA	135
Referencias.....	135
Sitios web consultados	143
Otras fuentes consultadas	146
ANEXOS	149

Resumen

Esta investigación tiene el propósito de describir los ámbitos de las habilidades, saberes y experiencias previas que portan los estudiantes de primer año de carreras de música; y analizar las relaciones entre las diversas representaciones y valoraciones otorgadas por docentes y estudiantes referentes a dichas experiencias, con el fin de comprender el impacto de éstas sobre el aprendizaje de los estudiantes específicamente en el ámbito auditivo. Se realizó un estudio exploratorio descriptivo en cuatro cursos en carreras de educación musical de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Mediante notas de campo, encuestas y entrevistas se recogió información acerca de las experiencias previas y la valoración de las mismas otorgada por estudiantes y docentes. Una vez recogida la información, esta fue categorizada, analizada y comparada para hallar coincidencias o disidencias entre las opiniones de los docentes y estudiantes; y de esta forma inferir la relevancia que tienen las experiencias previas para cada grupo.

Palabras clave: *Educación musical – Educación auditiva – Aprendizaje significativo – Entrenamiento auditivo – Experiencias previas – Conocimientos previos – Saberes previos – Buen oído.*

Abstract

This research has the purpose of describing the scopes of abilities, knowledge and previous experiences that the first-year university students of music education careers; in addition to analyzing the relationship between several representations and evaluations granted by teachers and students regarding these experiences, in order to understand their impact on the students' learning, specifically in the aural field.

An exploratory study was conducted in four courses in music pedagogy and music degree in the *Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación* (Metropolitan University of Education Sciences). Through field notes, surveys and interviews, information about previous experiences and their evaluation by researchers, students and teachers was gathered. Once the information was collected, it was categorized, analyzed and compared in order to find coincidences or differences between the opinions of teachers and students; and, in this way we could infer the relevance of previous experiences for each group.

Keywords: *Music education – Aural education – Meaningful learning – Ear training – Aural training – Previous experiences – Previous knowledge – Good ear.*

INTRODUCCIÓN

Probablemente cualquier músico puede afirmar que las habilidades auditivas son indispensables en su ejercicio profesional. Ya sea para la composición, la transcripción, la interpretación, la discriminación, la afinación o el análisis, las habilidades auditivas siempre serán deseadas o por lo menos bien valoradas. Entonces, no es de extrañar que cualquier programa de estudios de educación formal en música pretenda desarrollar en alguna medida estas habilidades, aún más si es pensada para formar músicos profesionales. No obstante, los resultados no necesariamente responden ni se condicen con los objetivos, contenidos, formas, didácticas y estrategias. Aún cumpliendo todas las exigencias académicas, no necesariamente se desarrollan habilidades pertinentes al desarrollo profesional. Esto lo hemos notado en nuestra experiencia como estudiantes en dos generaciones distintas en la carrera de Licenciatura en Artes con mención en Teoría de la Música de la Universidad de Chile, donde, pese al paso del tiempo, y ante un número importante de estudiantes con dificultades en materia auditiva, no observamos acciones conducentes a solucionar este problema de manera efectiva. Por eso, creemos necesario reflexionar acerca de “qué” se enseña, “cómo” se enseña y “a quién” se enseña, en el contexto de la formación auditiva para músicos profesionales. Para responder “qué” aprendemos en el ámbito auditivo, debemos averiguar los saberes que se pretenden alcanzar en las asignaturas que propenden al

desarrollo auditivo. Estas asignaturas se enfocan principalmente en la percepción y discriminación de elementos como la altura y duración, y en menor medida aspectos como la dinámica, agógica, articulación, timbre, textura, etc. Basados en nuestra constatación como estudiantes, pensamos que se promueve la formación de un músico de alta competencia en los parámetros mencionados, sin embargo, con un enfoque pedagógico que no logra tratar el objeto de estudio, la música, como un fenómeno integral, donde cada una de sus partes interactúa con las demás generando una sinergia.

Junto con la interrogante acerca de “qué” aprendemos en el ámbito auditivo, sale a la luz la pregunta: ¿”cómo” se aborda este aprendizaje?

Al enfrentarnos en la actualidad al desafío de enseñar, nos resulta complejo idear nuevas técnicas para lograr un aprendizaje óptimo, ya que en nuestra formación no contamos con suficientes espacios formativos que abordan intencionadamente problemas como el descrito. Hemos observado que hay una tendencia a repetir estrategias y didácticas, con una insuficiente reflexión acerca del aprendizaje musical y de cómo se pueden abordar los distintos problemas asociados específicamente al ámbito auditivo.

Para responder al “cómo” enseñar, necesitamos saber “a quién” se le enseña, bajo la consideración de un proceso de aprendizaje centrado en los individuos y su contexto personal, disciplinar, social y cultural.

Por un lado, consideramos importante tener claridad respecto del contexto sociocultural en el cual se intenciona el desarrollo auditivo de los músicos,

teniendo en cuenta también la realidad cultural que cada persona posee. Todo estudiante que ingresa a una carrera universitaria de música trae consigo sus experiencias y saberes musicales tanto desde la educación escolar como fuera de ella. Sin embargo, ignoramos si los docentes rescatan esas experiencias y saberes al momento de aplicar herramientas didácticas. En cuanto a la educación no formal, aún cuando no puede ser generalizada ni estandarizada, se pueden observar conductas y manifestaciones de los estudiantes respecto a saberes teóricos, conocimiento de repertorios muy variados y experiencias previas que pueden ayudar a entender mucho mejor la realidad de los sujetos de cada curso. En este sentido, creemos importante conocer de qué manera los docentes se valen de estas experiencias, y si consideran las conductas de los estudiantes y la emergencia de sus experiencias previas al menos en una etapa inicial de su desarrollo profesional, específicamente en el ámbito auditivo.

Objetivos

Objetivos Generales:

- 1 - Describir ámbitos de habilidades, saberes y experiencias que traen consigo los nuevos estudiantes universitarios de carreras correspondientes al quehacer musical.
- 2 - Analizar la relación entre las representaciones¹ de estudiantes y profesores referidas a las experiencias y aprendizajes previos.
- 3 - Analizar el impacto de dichas experiencias en el desarrollo auditivo de los estudiantes observados.

Objetivos Específicos:

- 1a - Definir las características y límites del concepto “experiencias previas”.
- 1b - Identificar los saberes y experiencias previas que emergen en el contexto de la clase de lenguaje musical, de programas académicos profesionales de música y pedagogía.
- 2a - Describir las estrategias didácticas aplicadas por los docentes referidas a los saberes y experiencias previas de los estudiantes.
- 2b - Contrastar las estrategias y enfoques didácticos utilizados por los docentes con las habilidades, saberes y experiencias previas de los estudiantes.
- 2c - Contrastar las significaciones que docentes y estudiantes otorgan al concepto de saberes y experiencias previas.
- 3a - Analizar la pertinencia y relevancia de la consideración de las experiencias previas de los estudiantes dentro del proceso de aprendizaje.
- 3b - Propiciar la reflexión en torno a la relación entre las experiencias previas y los aprendizajes significativos en el ámbito auditivo.

¹ “Imagen o concepto en que se hace presente a la conciencia un objeto exterior o interior”. www.rae.es, consultado el 4 de diciembre 2017.

² Ver sitios web consultados: Escuela Moderna de Música y Danza, Universidad Católica, U. Católica de Valparaíso, U. de Chile, U. de Concepción, U. Mayor, U. Metropolitana de Ciencias de la Educación.

I. MARCO TEÓRICO

1.1 Teorías de aprendizaje y modelos educativos

1.1.1 Las experiencias previas como recurso para lograr un aprendizaje significativo

Existen diversas teorías que postulan ideas acerca de cómo se produce el proceso de aprendizaje en los estudiantes y qué factores lo afectan o influyen, como el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo, entre otras.

El conductismo se enfoca en observar la conducta del sujeto, dando por cierto que según esta conducta, podemos deducir qué es lo que sabe. Propone la idea de generar refuerzos a las conductas que son acertadas, de manera de prolongar o mantenerlas. Por lo tanto, el estudiante es reactivo a lo que percibe, y no se profundiza mayormente en cómo percibe o cómo incorpora los aprendizajes.

El cognitivismo, teoría que surge posteriormente al conductismo, centra su foco en cómo aprende el estudiante, y por lo tanto, qué sucede a nivel psíquico con el aprender. Busca comprender cómo se crean y funcionan las estructuras mentales internas.

El constructivismo, a diferencia de los otros, propone que el aprendizaje, si bien es determinado por el estímulo externo y modifica la estructura mental del

estudiante, también está altamente influido por el significado que dicho estudiante entrega al objeto de aprendizaje, y por ende, releva la importancia de la experiencia al momento de aprender. Por lo tanto, la mente produce su propia realidad, interpretando la realidad externa.

Dentro del constructivismo, aparece el concepto de estructura cognitiva o cognoscitiva, definida por Piaget como “el contenido sustancial de la estructura del conocimiento de un individuo como sus propiedades principales de organización dentro de un campo específico de estudio” (151). Esto se entiende entonces como la arquitectura que posee la cognición del ser humano en un momento particular, y que se va modificando a través del tiempo por las distintas experiencias de aprendizaje.

También inserto en el constructivismo, aparece el concepto de “aprendizaje significativo” propuesto por David Ausubel, quien plantea que “un aprendizaje es significativo si la tarea de aprendizaje puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe y si éste adopta la actitud de aprendizaje correspondiente para hacerlo así” (Ausubel, Novak & Hanesian 37). Esto quiere decir que los nuevos saberes deben relacionarse con los conocimientos previos, que son aquellos que el estudiante ya posee, porque de esa manera tienen un asidero, y a partir de ello, puede construir nuevos conocimientos. Ausubel plantea que el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe (152).

En la misma línea, Ahumada señala la importancia del nivel de desarrollo cognitivo del estudiante. Por lo tanto, el punto de partida son los conocimientos previos del estudiante (18). Entonces, el aprendizaje significativo requiere que el alumno tenga la disposición para generar una relación entre el nuevo material y su estructura cognoscitiva, así como también que dicho material sea relacionable con sus conocimientos anteriores (Ausubel, Novak & Hanesian 48). Por su parte, Coll (*El constructivismo...*) apela a que la diferencia entre el modelo de aprendizaje significativo y el repetitivo, justamente reside en que, en el primero, el estudiante logra vincular los nuevos aprendizajes que se le presentan con los anteriores, y a partir de esto, genera una estructura sólida de aprendizaje. De lo contrario, solo repite conceptos sin modificar su estructura cognoscitiva. Por lo tanto, se puede visualizar qué aprendió el estudiante cuando, a través de su pensamiento y de sus acciones, manifiesta su estructura o esquema cognoscitivo, pues como también propone Schunk, al momento de aprender, “los estudiantes tratan de ajustar la información en los espacios de sus esquemas” (Schunk 189).

Concordando con la teoría de aprendizaje planteada por Ausubel y con los aportes de los autores mencionados, consideramos que para poder lograr un aprendizaje significativo es necesario descubrir los conocimientos previos que el estudiante trae consigo para poder utilizarlos como una especie de “anclaje” al cual se deben sujetar los nuevos conocimientos. A partir de esto, el estudiante logra armar una nueva estructura que incluya los antiguos y los nuevos. Junto

con ello, debemos también considerar la forma en que ha organizado sus conocimientos, la manera en que aprende, su funcionamiento mental a partir de esquemas organizativos que ha ido generando a través del tiempo, y en los cuales él posee conocimientos organizados.

La relevancia de esta idea reside principalmente en que el estudiante puede realizar un proceso de “metaaprendizaje”. Este concepto se puede describir como “un proceso en el cual el aprendiz se vuelve consciente y controla cada vez más sus hábitos de percibir, de buscar, de aprender y de desarrollar aquello que ha interiorizado” (Maudsley, cit. en Hrímech 1), es decir, el estudiante observa de qué manera aprende, por lo que al darse cuenta de su propio proceso, puede optimizarlo y de esa manera, aprender a aprender. El comprender cómo ha ido elaborando sus conocimientos le facilita la adquisición de otros nuevos, pues ya sabe de qué manera trabaja su cognición.

En resumen, para lograr un aprendizaje significativo, existen dos requisitos fundamentales: primero, que el material de aprendizaje tenga la potencialidad de ser significativo, es decir, que sea relacionable con la estructura cognitiva del estudiante; y por otro lado, que esté dispuesto a aprender a un nivel más complejo que el repetitivo, haciendo el ejercicio de relacionar los nuevos saberes con los previos.

Por otro lado, la estructura cognitiva completa y los conocimientos previos se han generado a partir de las experiencias que el estudiante ha vivido, mediante

las cuales ha formado sus propios conceptos sobre el mundo. En relación a esto, Coll explica que:

cuando el alumno se enfrenta a un nuevo contenido a aprender, lo hace siempre armado con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos, adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas, que utiliza como instrumentos de lectura e interpretación y que determinan en buena parte qué informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipos de relaciones establecerá entre ellas” (Coll, cit. en López 5).

Los esquemas o estructuras cognoscitivas entonces “reflejan las experiencias previas y constituyen el propio conocimiento en un momento dado” (Schunke, 124). Estos esquemas incluyen diversos elementos, tales como informaciones, experiencias, actitudes, anécdotas, conocimientos, entre otros. (Coll, *El constructivismo...* 51).

López, por su parte, afirma que dentro de este esquema caben informaciones, experiencias, anécdotas personales, actitudes, conceptos, procedimientos... por lo tanto, no entenderemos “lo previo” como simplemente un conocimiento objetivo (7). La experiencia previa es “una especie de almacén donde cada sujeto organiza, estructura, da significado e integra el material conceptual y procedimental que va construyendo junto con las resonancias afectivas que experimenta” (Aznar 63). Y dentro de este almacén, tienen tanta relevancia los conocimientos académicos como la experiencia subjetiva relacionada a lo afectivo y emocional (Aznar 60).

Por lo tanto, también es importante relevar el tema afectivo y el clima de aula, puesto que “la interacción del profesor con sus alumnos, conlleva procesos afectivos, y éstos a su vez intervienen en la generación de un determinado clima social en el aula, el cual puede ser propicio para el aprendizaje, o puede interferir con el mismo” (García 3). A partir de ello, las vivencias de clase y la experimentación de situaciones de aprendizaje novedosas también puede ayudar a mejorar el clima de aula, como lo propone en sus clases el compositor R. Murray Schafer, que comenta “lo que se enseña probablemente importe menos que el espíritu con que se imparte y se recibe” (*El Rinoceronte... 8*), refiriéndose a que el proceso de aprendizaje debe ser interesante, desafiante y motivador para el estudiante.

Considerando estos conceptos dentro de la teoría del aprendizaje significativo, Ausubel reconoce principalmente dos tipos de aprendizaje: el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje por recepción.

El aprendizaje por recepción es el más común, y es aquél en que se presenta un contenido, concepto o saber que el estudiante debe internalizar por sus propios medios para más adelante recuperarlo o replicarlo. En cambio, en el aprendizaje por descubrimiento, el estudiante debe “reordenar la información, integrarla con la estructura cognitiva y reorganizar o transformar la combinación integrada de manera que se produzca el aprendizaje deseado” (Ausubel, Novak & Hanesian 3). En esta teoría, el aprendizaje por descubrimiento es mejor para lograr significado para los estudiantes, pero eso no quiere decir que el

aprendizaje por recepción no sirva, de todas maneras es necesario. Sin embargo, el aprendizaje por descubrimiento entrega al estudiante la responsabilidad de sí mismo y lo vuelve protagonista de su proceso, entregando no solo conocimientos, sino también la experiencia de aprender, la vivencia. Schafer declara “He intentado que el entusiasta descubrimiento de la música preceda a la habilidad de tocar un instrumento o leer notas” (*El Rinoceronte...* 8), aludiendo a que prefiere llegar al aprendizaje teórico cuando el estudiante pregunta por él, cuando lo necesita para avanzar en su proceso de aprendizaje, y de esa manera se vuelve significativo.

En su libro “Teorías del aprendizaje”, Schunk propone que uno de los criterios para lograr aprendizajes es que “el aprendizaje ocurre por medio de la experiencia” (Schunk 4). En este sentido, la experiencia se configura como necesaria para generar un aprendizaje. También, haciendo referencia a los procesos de la fijación del aprendizaje en la memoria, Schunk indica que “no únicamente las características objetivas influyen en la percepción, también lo hacen las experiencias previas y las expectativas” (Schunk 179). Es de importancia considerar las experiencias previas porque, de acuerdo a lo que expone Coll, si la experiencia previa indica que, por ejemplo, para aprender no deben esforzarse, no lo harán. A partir de eso, lograr aprendizajes, y con mayor razón significativos, será más difícil. Junto con otros factores, las experiencias anteriores también determinan la disposición a los aprendizajes y las representaciones que poseen de las tareas a realizar (López, *La importancia...*).

Por lo tanto, para lograr un aprendizaje óptimo en los estudiantes, debemos considerar no solo el conocimiento objetivo, sino comprender a cabalidad cómo ellos aprenden, y a partir de qué tipo de experiencias han adquirido dichos aprendizajes. A todo ese conjunto de ideas, creencias, representaciones, conceptos y conocimientos, lo llamaremos “experiencia previa”, pues el mismo concepto de experiencia engloba la vivencia, el conocimiento y las representaciones subjetivas.

A partir de esto, es discutible qué conocimientos (y experiencias en general) se van a considerar “válidos” para tomar como punto de partida en el proceso de aprendizaje. También es relevante señalar que, al momento de diagnosticar en el estudiante cuáles son sus conocimientos previos, puede suceder que descubramos conocimientos erróneos o ausencia de conocimientos, pues obligaría a replantearse los objetivos pedagógicos del docente. “Es preciso enfrentar a los alumnos con sus propias ideas –explícitas o implícitas–, para reflexionar sobre ellas y confrontarlas con las demás”, y “las ideas de los alumnos, aunque ‘erróneas’, no constituyen obstáculos sino vehículos a partir de los cuales se edificarán los nuevos conceptos” (López 13).

Por lo tanto, consideramos relevantes las decisiones que ha de tomar el docente especialmente durante los primeros semestres de formación profesional de los estudiantes de música. Nos parece importante entonces adentrarnos en el terreno de la consideración o utilización de las experiencias

previas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, las que pensamos pueden influir positivamente en la adquisición de nuevos conocimientos.

1.1.2 Modelos didácticos.

Los modelos didácticos “son herramientas para analizar el quehacer docente, que representan la realidad o algún aspecto concreto de ella, como es el caso de los modelos de enseñanza o de aprendizaje” (Jorquera 53). Son más cercanos al ejercicio práctico de la enseñanza, y en algunos casos toman elementos de diversas teorías, logrando así articular un conjunto de propuestas para el docente, con lo que permiten “aterrizar” dichas teorías en un ámbito más concreto y manejable para establecer, por ejemplo, un programa de estudio. Los modelos didácticos son más prácticos, adaptables, modificables y requieren ser permanentemente evaluados.

Una de las características de los modelos didácticos es que tienen un acercamiento más específico a la ciencia o especialidad en que se está trabajando. Sin embargo, dentro del área de las artes, y específicamente de la música, no fue fácil encontrar bibliografía en relación a este tema. Es así como nos parece interesante la propuesta formulada por María Cecilia Jorquera, quien propone cuatro modelos didácticos orientados al quehacer musical: el académico, el práctico, el comunicativo-lúdico y el complejo. El modelo académico hace referencia a la utilización de elementos tales como la explicación, el adiestramiento, las audiciones, el trabajo con la notación musical

tradicional. En este modelo, el conocimiento tiene valor absoluto. En tanto, el modelo práctico se centra en el trabajo mecánico de la interpretación, sea de instrumentos, canto, solfeo, entre otros. No propicia la reflexión, sino que se centra en el resultado concreto musical. El modelo comunicativo lúdico es un modelo activo, dentro de los que podríamos encontrar la metodología Dalcroze, Orff, Willems y otros. Centra su interés en el disfrute y la entretención, y están principalmente orientados a los niños. Y finalmente, el modelo complejo busca una profundización mayor en la vivencia musical del estudiante, observando la función de la música, su contexto y una reflexión acerca de estos elementos por parte del mismo. Se basa en teorías como las de Freire y Giroux.

Lo interesante de esta propuesta es que, por un lado, nos permite aplicar elementos relevantes de diversas teorías del aprendizaje al ejercicio docente, y por otro lado, observar de mejor manera el tipo de aprendizaje que se está generando en los estudiantes. Podemos apreciar, por ejemplo, que en el modelo académico, el aprendizaje por descubrimiento podría no ser tan relevante o central como en el comunicativo-lúdico. También podríamos inferir que este mismo tipo de aprendizaje puede lograr mayor profundidad en el modelo complejo.

Al tener el docente una mayor claridad del modelo que se está utilizando en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puede lograr de manera más clara y precisa, conocer y propiciar los aprendizajes necesarios para sus estudiantes, logrando finalmente que éstos sean significativos.

1.1.3 Los recursos tecnológicos en el proceso de aprendizaje musical.

En las últimas décadas la tecnología ha tomado cada vez mayor protagonismo en distintos aspectos de nuestras vidas, y la educación no escapa a ello. Desde los años '80 se encuentran indicios de utilización de tecnología para optimizar procesos de aprendizaje (Tejada 19), lo que se ha ido desarrollando de manera cada vez más generalizada hasta el día de hoy.

En el ámbito de la música existen diversos recursos tecnológicos que abarcan los secuenciadores y sintetizadores de sonido, reproductores de música, editores de partituras, afinadores de instrumentos, videotutoriales, softwares para desarrollar habilidades auditivas, etc. Todos estos recursos pueden ser utilizados para potenciar un aprendizaje significativo en el área de la música, por ende, pueden ser utilizados en el proceso educativo de los estudiantes.

Para Tejada, la tecnología en la enseñanza musical tiene su mayor aprovechamiento en el contexto del conservatorio, es decir, en la educación musical especializada. “La tecnología musical, en determinadas situaciones y con el software adecuado, facilita que el estudiante pueda llevar a cabo “transferencias simbólicas”, como la asociación entre sonido musical, símbolo y concepto” (22). Esto sería más visible en procesos como la formación instrumental y el desarrollo auditivo del músico.

En cuanto a la labor docente, este autor indica que las herramientas tecnológicas “facilita[n] una orientación hacia el proceso y hacia el producto”

(Tejada 23). Esto significa que le permiten al docente solucionar problemas de composición del material de clase, así como desarrollar otras herramientas para su planificación. También puede propiciar la reflexión sobre su propia labor.

Sin embargo, Tejada presenta ciertos reparos en la utilización de la tecnología a nivel escolar, pues considera que el tiempo que por currículum ha sido asignado al ramo es insuficiente para ello. “Parece fuera de lugar que el profesor pueda dedicar unas cuantas sesiones a llevar a los alumnos al aula de informática a costa del escaso tiempo del que dispone la música como área curricular” (23). Por lo tanto, propone priorizar el aprendizaje musical enactivo, es decir, el que tiende a desarrollar las habilidades musicales a través de la acción.

1.2 Las habilidades auditivas y la formación de músicos profesionales

1.2.1 Del “buen oído” a las “habilidades auditivas”.

Probablemente cualquier persona que tenga relación con el quehacer musical ha escuchado en algún momento el concepto de “buen oído”. Este término suele ser bastante aceptado y utilizado por los distintos sectores del estudio y práctica musical. Se puede emplear tanto para describir un fenómeno que se da en la academia como en la misma *praxis* musical, independientemente de la corriente musical o el tipo de escuela en cuestión. Es más, generalmente se le da una valoración privilegiada dentro de las demás habilidades musicales, y es

porque la música se da principalmente en el terreno de la audición (Jackendoff & Lerdahl 34; Karpinski 6). Pero ¿qué es tener un buen oído? Y más aún ¿cuál es la importancia de tener un buen oído?

Baker apunta a posicionar el concepto e importancia del buen oído desde la dimensión práctica, señalando que la audición es muy valorada, y consiste en “[...] La habilidad de escuchar todo lo que él toca [el intérprete] antes de que lo toque” (1). Karpinski caracteriza este buen oído citando a varios autores, señalando por ejemplo que “debes llegar al punto en que escuchas música desde la página” (Schumann cit. en Karpinski 3), que “el músico debe aprender a ‘escuchar con el ojo y ver con el oído” (Smith cit en Karpinski 3) y que “la percepción del sonido musical debería ser un propósito primario en la enseñanza musical” (Gromko cit. en Karpinski 6). Willems postula que

Nunca será excesiva la importancia que demos [...] al hecho de escuchar bien. Y nosotros queremos decir: a recibir los sonidos en el oído y no por el oído en el cerebro; lo cual no es, en absoluto, la misma cosa desde el punto de vista psicológico; se trata de un acto sensorial y no afectivo o mental (64).

También señala que

es preciso despertar en el niño la apetencia del sonido así como la atención al fenómeno sonoro, con el fin de establecer las bases de la imaginación auditiva que es la clave de la audición interior, por lo cual diremos que es la base de la inteligencia auditiva (65).

A pesar de los matices que toman los distintos autores en cuanto a las dimensiones y delimitaciones del concepto de buen oído, todos coinciden en la

importancia fundamental de la audición en el desarrollo de todo músico. En palabras de Gruhn:

¡Nadie necesita que le digan que “oír” forma una parte central e importante de la educación musical! Oír como una forma de comportamiento, “oír” como un dominio de aprendizaje, “oír” como “entrenamiento auditivo”, “oír” como un canal de acceso auditivo, “oír” como un tema de investigación fisiológica, médica, psicológica y pedagógica; y simplemente “oír” como parte de la vida diaria (Gruhn cit. en Herbst 1).

En el ámbito de la ciencia, la *American Speech-Language-Hearing Association* (ASHA) propuso en el año 1996 una definición y delimitación de procesos de identificación y prácticas de intervención en relación al procesamiento auditivo. Es así como se definió el término Procesamiento Auditivo Central (PAC) como "todos aquellos procesos y mecanismos auditivos responsables de los siguientes fenómenos conductuales: localización y lateralización del sonido, discriminación auditiva, aspectos temporales de la audición [...], desempeño auditivo frente a señales acústicas [...]. Todos estos procesos y mecanismos son aplicables tanto a señales verbales como no verbales" (Zenker & Barajas 32). En palabras simples, el término procesamiento auditivo puede ser definido como “qué hacemos con lo que oímos”.

En el ámbito de la música, y en un intento por definir y delimitar el concepto del buen oído de una manera más universal, Shifres postula que “una persona da cuenta de un buen oído musical cuando puede involucrarse en la música de manera pertinente, ajustada y expresiva” (*Introducción...* 1), “así, el músico tiene buen oído cuando puede producir un sonido que previamente ha

imaginado de manera ajustada al contexto de la ejecución” (Mc Pherson & Gabrielsson cit. en Shifres & Holguín 11). En este sentido, el buen oído no se sustenta sólo en la audición de “cosas”, sino que se refiere a lo que se hace “en” y “con” la música en un espacio determinado.

Por su parte, Willems hace la distinción entre oír, escuchar y entender. Oír hace referencia a tener un sistema auditivo operativo. Escuchar tiene que ver con la afectividad, es decir, oír algo preferentemente por sobre los demás estímulos auditivos presentes. Entender esto lleva a la inteligencia auditiva, lo que conlleva a una elección voluntaria de aquello que interesa. En ese mismo sentido, Palacios señala que:

Escuchar es una actividad, no una pasividad. Los oyentes, por el mero hecho de escuchar, participamos de una manera dinámica. La audición no sólo es exterior, es también interior. Para escuchar, debemos intervenir activamente y no quedarnos como simples receptores de sonidos: tenemos que poner de nuestra parte, atender, vencer la vaguería (Palacios 154).

Adicionalmente, Bamberger (*The Mind...*) propone que existen múltiples formas de escuchar, y que la escucha es en sí misma una “performance”, entendida como un proceso activo de construcción de significado. Esto se condice con la idea de que “cuando escuchamos música, “imaginamos” acciones que están implicadas en su ejecución” (Clarke cit. en Shifres 11).

A pesar de que la escucha musical es una actividad que nos compromete activamente en la música, que la gente le dedica mucho tiempo, y que se involucra bastante en su vida con ella (tanto de manera profesional como

amateur), sería errado pensar que no pueden hacerlo sin prepararse mediante un entrenamiento sostenido o una enseñanza sistemática (Shifres 4-5). A partir de esto, podemos inferir que si bien el entrenamiento sostenido o la educación en torno a la audición musical podría ayudar a tener una comprensión global del fenómeno musical en aspectos más específicos o formales, quizás no es un prerrequisito para escuchar música o para poder escuchar o entender la música. Al respecto, varios autores han establecido criterios sobre los cuales se puede separar el “cómo” se escucha.

Copland establece que hay tres planos de escucha musical: el plano sensorial (oír música, “sin pensar nada más”), el plano expresivo (“qué” nos expresa la música, lo cual es sumamente subjetivo, aunque no menos importante), y el plano “meramente musical” (referente a elementos específicos como las alturas, ritmos, acentos, etc); los cuales interactúan entre sí, en distintos niveles de profundidad en cada caso particular (Copland 9-19).

Por otro lado, Shifres (5) evidencia que la escucha no se limita exclusivamente a comportamientos receptivos, sino que involucra aspectos psicológicos, de acción y conceptuales. Los aspectos psicológicos se refieren a los recursos cognitivos que demanda la escucha musical, los aspectos de acción a “qué es lo que hacemos al escuchar música”, y los aspectos conceptuales a todos los recursos teóricos y conceptuales involucrados en la audición. En ese sentido, existen modos de escucha dicotómicos en tres distintos planos: en el plano de la conciencia existe una “escucha implícita” y una “escucha explícita”, es decir,

un modo que no está consciente de las particularidades del fenómeno sonoro escuchado, y otro que sí es consciente de ellas; en el plano de la acción hay una “escucha receptiva” y una “escucha produccional”, es decir, un modo que no busca generar acciones o respuestas a la escucha (aunque sí las pueden haber, por ejemplo: emocionarse o cambiar el sintonizador de la radio), y un modo que busca intencionadamente generar acciones (por ejemplo: corregir errores en la ejecución musical, bailar al ritmo de la música, etc.); y en el plano conceptual está la “escucha estética” y la “escucha musicológica”, es decir, un modo que tiene como fin disfrutar del evento de escuchar música, y un modo cuyo objetivo es el análisis y el esclarecimiento de las complejidades de cada composición musical (Holguín & Shifres 7; Shifres 8-16).

Los autores citados anteriormente (Shifres, Copland, Bamberger, Musumeci), concuerdan con que el proceso de audición musical posee distintos niveles de profundidad, y mientras algunos proponen que lo psicológico y/o afectivo pueden formar parte de esta audición, otros se centran en la escucha más selectiva o analítica. Por lo tanto, existiría una escucha pasiva, *amateur* o inconsciente, y otra más activa, erudita o consciente, donde el auditor se involucra desde lo afectivo, psicológico-mental, analítico-conceptual, entre otros. No obstante, todos estos modos de escucha son complementarios y no indican que haya un modo mejor que otro. Es más, Shifres (16-17) propone que un modelo educativo que sólo considere los modos eruditos de escucha llevará inevitablemente a la frustración y desconexión con la práctica habitual del

músico. Ante esta realidad, postulamos que no hay mejores o peores formas de escuchar, sino que simplemente son formas diferentes o complementarias que responden a diversas necesidades o situaciones.

Es así como el concepto de buen oído ya no es suficiente para explicar el fenómeno auditivo en su totalidad. A pesar de estar instalado en el lenguaje de los músicos dentro de su *praxis* cotidiana tanto en el mundo académico como en el no especializado, y que en dicho escenario puede ser suficiente para la mutua comprensión dentro de una conversación, trataremos el concepto con suma discreción, ya que el calificativo “bueno” nos sugiere una dualidad muy subjetiva, que incluso se podría interpretar como tener un “don”. Consideramos que esta connotación tiene una visión limitada del fenómeno auditivo, ya que no se trata solamente de poseer un órgano funcional y sano, sino que a través de éste podamos tener una precisa percepción del fenómeno sonoro escuchado – específicamente musical–, y además, involucra posibles acciones que exceden al mero hecho de escuchar.

Ante la ambigüedad que genera el concepto de buen oído, nos inclinamos a emplear el término “habilidades auditivas” (Shifres, *Introducción...*; Shifres & Holguín, *El desarrollo...*), entendiéndolo como el abordaje, comprensión y relación con el fenómeno auditivo desde un punto de vista más amplio, tanto de manera verbal como no verbal, sin limitarlo a la recepción de estímulos auditivos, ni mucho menos a la dicotomía entre “buenas” y “malas” habilidades. Adicionalmente, y entendiendo que el oído y la audición están involucrados en

muchos más contextos que únicamente la música, debemos aclarar que para efectos de la investigación, cuando hablamos de habilidades auditivas, nos referimos siempre a las que son específicamente musicales, y no a las referentes a otros ámbitos.

Los diversos autores citados hasta el momento, mediante distintos conceptos, ideas y puntos de vista, coinciden en la importancia del desarrollo de las habilidades auditivas de cada músico, tanto en su formación como en su desarrollo profesional. Sin embargo, y a pesar de que las habilidades auditivas han sido transversalmente valoradas por distintos expertos, el desarrollo sistemático y la reflexión acerca de las estrategias para el desarrollo de dichas habilidades no siempre ha sido considerado en la historia de la educación musical.

1.2.2 El desarrollo de habilidades auditivas en la educación musical.

En sus inicios, la educación musical concebía que las habilidades auditivas eran un prerequisite para poder dedicarse a la música (Shifres & Holguín 11-12). La educación musical consideraba el aprendizaje de la lectoescritura musical, técnicas de composición (armonía, contrapunto, etc) e interpretación, pero no el desarrollo de habilidades auditivas, ya que éstas eran consideradas como un “don”. Según Herbst (23-26), existen precedentes algunos siglos atrás que esbozan intenciones de desarrollar habilidades auditivas, sin embargo, las propuestas didácticas que se enfocan en aspectos específicamente auditivos

empiezan a surgir alrededor del siglo XX. A comienzos de ese siglo, así como surgieron teorías del aprendizaje, también surgieron nuevas propuestas para la enseñanza musical (que incluyen el aspecto auditivo dentro de una formación más amplia) las cuales nos parece útil conocer para entender qué lugar ocupa la educación auditiva dentro de la formación musical.

La metodología de la rítmica Dalcroze, creada por el francés Émile Jaques-Dalcroze se basa en experimentos educacionales hechos por el mismo autor, y postula que la música se aprende por excelencia a través del movimiento. Según la actual directora del Instituto Jaques-Dalcroze de Ginebra, Silvia Del Bianco, la rítmica es

un enfoque de la música muy dinámico. Y sobre todo, es un enfoque de la música que implica a las personas, la que enseña y la que aprende de una manera completamente global. [...] la rítmica es una educación de las percepciones, porque vamos a educar la percepción auditiva, la percepción táctil, la kinestésica, vamos a usar una cantidad global de percepciones (7).

Para Dalcroze, el ritmo está directamente relacionado con el movimiento, lo cual es primario e incluso instintivo en el ser humano. En esa misma línea señala (a modo de crítica para los músicos de su época) que de la misma forma en que no se le puede enseñar a un niño a escribir sin antes saber pensar, no se puede enseñar una elaborada técnica sin antes poder escuchar, sentir y ser movido por la música (Jaques-Dalcroze 13-14).

Entre las cualidades esenciales de un músico, Dalcroze destaca la educación del oído, el desarrollo de la “sensación rítmica”, la inervación que debe ocurrir entre el cerebro y el cuerpo para tocar, y por último, la posibilidad de expresión (Del Bianco 9). En este método se promueve la vivencia de la música primordialmente a través del cuerpo, en tres distintas áreas de trabajo: el solfeo, la rítmica y la improvisación.

Por influencia del propio creador del método, se contempla el uso transversal del piano para todos los profesores, aún cuando puedan utilizar la voz u otros instrumentos de manera complementaria. La razón, además de que Dalcroze era pianista, es que el piano permite una buena coordinación y posibilidad para realizar ejercicios a dos –o incluso tres– voces, las cuales en su mayoría se pueden diferenciar con facilidad, debido a su timbre. Esto trae consigo la predilección de un tipo de música en particular: la música tonal, principalmente con influencia de la música occidental de tradición escrita.

Las ideas propuestas por Jaques-Dalcroze indujeron a Carl Orff a crear su propio método: el método Orff, que considera que los niños en una primera instancia deben ser orientados a vivir y experimentar la música en un sentido más lúdico: jugar, moverse, cantar, etc. En una fase inicial, experimentar la música en ese sentido no es compatible con estudiar un instrumento, ya que si un niño inicia su experiencia en la música a través de un instrumento, esto lo lleva a relacionarse con ella desde aspectos demasiado técnicos, teóricos e

incluso mecánicos para un acercamiento inicial (Keene 376). De acuerdo a este método, la enseñanza debe partir siempre desde un escenario sin mayores dificultades: ostinatos rítmicos simples, frases rítmicas, melodías pentáfonas que se mueven en ámbitos pequeños, canon, además de instrumentos adaptados –o incluso creados– para poder ser tocados fácilmente por niños (Keene 377-379). Según Orff, todo esto ayuda a que los niños desarrollen mejor su expresividad y creatividad en la música. Relacionando los principios del método Orff con las teorías que hablan de los “aprendizajes significativos”, podríamos hallar similitudes e incluso suponer que Orff trataba de generar aprendizajes significativos en sus estudiantes.

Por otro lado, Zoltán Kodály crea el “Método Kodály”, cuyo énfasis es la utilización de la voz y el movimiento como recursos conocidos por los estudiantes para aprender a desarrollar habilidades musicales (Houlahan & Tacka xiii; Eősze, Houlahan & Tacka 716-726). Uno de los principales recursos utilizados en esta metodología es que mediante un sistema de gestos con las manos el profesor guía a los alumnos a cantar distintas alturas. Esto también permite la transposición de melodías y le quita protagonismo a la partitura. Hay que mencionar que las melodías se presentan de manera bastante gradual en cuanto a su dificultad, partiendo con dos alturas cantadas y jugando con ellas, para luego añadir paulatinamente otras más. A su vez, se evidencia la

presencia del folclor húngaro, utilizando melodías principalmente modales y diatónicas (Hegyi, *Método...*).

Este método está especialmente pensado para niños, aunque con el paso del tiempo se ha adaptado para contextos de educación musical profesional en adultos. Para Kodály, es de vital importancia estar expuesto al menos a algún estímulo musical durante la niñez, responsabilidad que recaería de manera importante en el sistema educativo (escuelas y profesores) (Eősze, Houlahan & Tacka 716-726). En definitiva, y al igual que el método Orff, propone que para la enseñanza musical se debe contar con experiencias previas en música.

El “Método Suzuki”, o “Método de la lengua materna”, creado por el japonés Shinichi Suzuki propone que todos los niños, aún cuando no tengan buen rendimiento en el colegio, han pasado por un proceso de enseñanza de su primera lengua (de la cual aprenden aproximadamente cuatro mil palabras en los primeros cinco años de vida); y además, todos los niños prosperan en su proceso educativo si son expuestos a estímulos constantes y mantenidos que potencien sus habilidades. (Suzuki *Nurtured...*; Shibata & Kanazawa 742-743). En ese sentido, plantea que los niños en todo Japón hablan japonés, y lo hacen magníficamente (Suzuki, *Ability...*, *Nurtured...*, *How to teach...*), y postula que si un niño en Japón –que habla japonés– no es hábil en matemáticas, no es tonto, sino que dicha habilidad no ha sido cultivada apropiadamente. Si fuera tonto, no aprendería japonés (Suzuki, *Nurtured...*, *How to teach...*).

Suzuki basa su filosofía en experiencias bastante comunes que sirven de fundamento a su propuesta. Por ejemplo, a pesar de que para un diestro es más fácil escribir con la mano derecha, ambas manos en principio tienen potencialmente las mismas habilidades, y sólo se diferencian en que la mano derecha ha sido expuesta por más tiempo al estímulo de escribir. Otro ejemplo: Un perico que repite palabras dichas por humanos tiene que estar expuesto a mucho estímulo auditivo desde muy temprana edad para poder pronunciar recién su primera palabra. Pero luego de aprender la primera, la segunda requiere una porción de estímulo mucho menor, y así sucesivamente con las siguientes palabras aprendidas, hasta que el perico pueda repetir sin dificultad gran parte de las palabras. Este principio postulado por Suzuki dice que “la habilidad llama a la habilidad” (*Ability...* 6). Es decir, luego de adquirir una habilidad, esta misma nos sirve de experiencia previa para lograr y potenciar un aprendizaje más efectivo, profundo y significativo.

De una manera quizás intuitiva, Suzuki recoge varios elementos de la teoría del aprendizaje significativo (Ausubel, *Teoría...*; Coll, *Un marco...*) para fundamentar su método. Este en resumen pretende: (1) valorar el potencial cognitivo que tienen todos –y cada uno de– los niños, (2) apostar a que tal como se aprende la lengua materna, se puede aprender música, (3) y desarrollar las habilidades musicales mediante la estimulación constante, presentada de una manera simple, sin agregar dificultades innecesarias. Mientras más joven se apliquen estas propuestas, mejores serán los resultados (Suzuki, *Nurtured...*).

Respecto a las propuestas educativas mencionadas anteriormente, es importante señalar que todas consideran la formación musical desde una mirada amplia, sin limitarla exclusivamente a la interpretación instrumental, al canto, al solfeo ni a la audición musical. Esto, además de contribuir a una visión integral de la música, contribuye a la reflexión para poder enriquecer el proceso de aprendizaje en los estudiantes. Consideramos que estos métodos son grandes aportes a la educación musical, tanto en la reflexión como en la práctica de la enseñanza en las aulas. No obstante, la utilización de algunos de sus elementos en el aula responde a la formación de cada docente, o a un interés personal que los lleva a rescatar las ideas de los autores mencionados. En ese sentido, creemos que si estos métodos –que fueron creados para realidades específicas, las cuales difieren bastante a las de los países latinoamericanos del siglo XXI– fueran adaptados a distintos contextos, podrían ser aún más efectivos.

1.2.3 Aproximación a la educación auditiva en la educación superior chilena.

A raíz de nuestra propia experiencia como estudiantes de carreras de música, y de la escasez de bibliografía respecto a la aplicación en Chile de los métodos anteriormente descritos, hemos podido observar que no se aplican de manera generalizada en las instituciones donde se imparten carreras profesionales de música. En este escenario cabe preguntarnos ¿Qué metodología usan las

escuelas de música para la enseñanza, específicamente para el desarrollo de habilidades auditivas?

Las habilidades auditivas pueden ser desarrolladas en diversos espacios curriculares, como por ejemplo el desarrollo instrumental. Sin embargo, tras revisar las mallas curriculares de varias universidades chilenas² pudimos observar que el desarrollo de habilidades auditivas principalmente se enmarca – al menos de manera explícita– dentro de las asignaturas de lectoescritura y teoría musical. Este espacio curricular dedicado al desarrollo de habilidades auditivas lo denominaremos “Educación Auditiva”. Shifres propone que la educación auditiva es “el conjunto de actividades, contextos, dispositivos y personas que favorecen el desarrollo, perfeccionamiento, ampliación del alcance y profundización de las implicancias de la audición como modo de conocimiento musical” (2), es decir, todo aquello que intencionadamente favorece el desarrollo de habilidades auditivas. Debemos señalar que este término puede tener distintos nombres dependiendo de la institución, del currículo profesional o incluso del profesor o el experto que lo emplee. Es más, la educación auditiva también puede ir circunscrita a distintos espacios curriculares, con diferentes visiones y nombres. Por esta razón, debemos mencionar que no existe un consenso entre los expertos acerca de estas definiciones, por lo tanto podemos encontrar autores hablando de “Educación auditiva”, “Educación audioperceptiva”, y “Entrenamiento auditivo” con distintos

² Ver sitios web consultados: Escuela Moderna de Música y Danza, Universidad Católica, U. Católica de Valparaíso, U. de Chile, U. de Concepción, U. Mayor, U. Metropolitana de Ciencias de la Educación.

tintes e implicancias. Para fines de la investigación, nosotros entenderemos la educación auditiva como el espacio curricular enmarcado dentro de las asignaturas de lectoescritura musical y que está destinado específicamente a desarrollar habilidades auditivas.

Así como no hay consenso en la definición o en la delimitación de un concepto universal para el área encargada del desarrollo de habilidades auditivas (en adelante “educación auditiva”), tampoco lo hay para identificar o establecer metodologías en ella, puesto que es un área que puede estar circunscrita a diversos espacios académicos, y por sí misma no existe como un método. Adicionalmente, hay escasez de bibliografía respecto al alcance de la educación auditiva (Herbst 5), y por esa misma razón es que los términos que empleamos deben ser entendidos como propuestas nuestras, que concuerdan con los autores citados en los puntos que consideramos esenciales.

En un intento por lograr abarcar la mayor cantidad posible de material didáctico sobre educación auditiva e investigación sobre la misma, encontramos seis investigaciones de diversos autores (Herbst; Santander; Aguilera, Leiva & Miquel; Donoso; Holzapfel & Ramírez; Gallardo) que, según consideramos, generan un aporte al conocimiento del material didáctico existente respecto a la educación auditiva. Herbst muestra un panorama de la educación auditiva en universidades y conservatorios de Sudáfrica, República Federal Alemana y Estados Unidos a fines de los años ‘80 y principios de los ‘90, donde existen textos de apoyo a la labor docente que consisten principalmente en series de

ejercicios graduados en dificultad, pero la bibliografía en torno a la reflexión sobre la educación auditiva es escasa (Herbst 5). Más recientemente, Santander (*Análisis...*) realizó una revisión del material existente para la práctica auditiva, en la que además se incluyen sitios web. A través de un análisis comparativo entre diversos textos, Santander propone un método que consta de 330 ejercicios de discriminación auditiva. De este análisis se desprende que los textos no suelen tener una secuencia metodológica muy clara, y cuando sí la tienen, ésta responde a un orden creciente de dificultad. Además, muchos textos y páginas web carecen de explicaciones teóricas respecto de la metodología y los contenidos utilizados (Santander 132).

En el caso chileno, Aguilera, Leiva y Miquel (*Dictado...*) también proponen la creación de material de apoyo a la labor docente para la realización de dictados musicales, debido a que consideran que hay escasez de dicho material. En esta propuesta los autores también realizaron una revisión de algunos textos utilizados para la práctica auditiva. Donoso también propone la creación de un repertorio de dictados musicales, basado en que, tras una revisión bibliográfica, pudo “constatar la necesidad de material de apoyo docente sobre el dictado rítmico” (2); no obstante, no declara cuáles fueron los textos consultados. Más recientemente, Holzapfel y Ramírez realizan un análisis comparativo entre varios métodos de enseñanza musical (entre ellos Dalcroze y Orff), además de analizar algunos textos de apoyo para la labor docente en educación auditiva. Por otro lado, Gallardo (*Hacia una propuesta...*) realiza un análisis de dos

softwares para la práctica auditiva: *Ear Master* y *Auralia*. Ambos *softwares* presentan un aporte a la labor docente principalmente en una primera etapa de la educación auditiva (Gallardo 158), no obstante, en varios puntos también carecen de explicaciones teóricas, que deben ser intuitas por el docente.

Al realizar la revisión de estas investigaciones, pudimos apreciar que los textos, páginas *web* y *softwares* mencionados por los autores constan en gran medida de ejercicios, específicamente dictados, y si bien presentan un aporte para la labor docente, generalmente carecen de reflexión acerca del proceso de aprendizaje auditivo. Entonces, podemos observar que existe bibliografía de ejercicios para la labor docente, pero esta se reduce considerablemente cuando se trata de la reflexión en torno a preguntas como el “por qué”, “qué”, “cómo” y “dónde” respecto a la educación auditiva.

En este escenario, para conocer la metodología utilizada para el aprendizaje auditivo en varias instituciones de educación superior en Chile, luego de revisar la literatura existente decidimos realizar un pequeño sondeo para averiguar qué línea metodológica podrían tener las diversas instituciones, tomando como referencia los profesores del ámbito del solfeo y práctica auditiva; los grados académicos de los mismos, sus áreas de especialización y universidades de egreso; y las mallas curriculares de la Universidad de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad Mayor,

Universidad de Concepción e Instituto Profesional Escuela Moderna de Música y Danza³.

En cuanto al cuerpo docente, en el área de teoría, solfeo y práctica auditiva, las instituciones de música tienden a ser cubiertas por profesores egresados de su propia casa de estudios y/o de la Universidad de Chile. Tomando en cuenta esto, podemos inferir que existen grandes similitudes en la forma de aprendizaje en las clases de solfeo y práctica auditiva entre las universidades.

La forma en que se lleva a cabo la educación auditiva en la Universidad de Chile (y probablemente de manera muy similar en todas las instituciones observadas) corresponde a una mixtura de metodologías de diversas procedencias que han sido preservadas debido a la tradición y la transmisión oral, constituyéndose como una práctica habitual de los conservatorios y universidades. A esta práctica educativa la denominaremos “Entrenamiento Auditivo” por las razones que a continuación detallaremos.

1.2.4 El entrenamiento auditivo

1.2.4.1 Aproximación a una definición

Trataremos de acercarnos al concepto de Entrenamiento auditivo desde la descripción de las palabras implicadas. Según la Real Academia Española,

³ Fueron consultadas las páginas web de dichas universidades (ver “Sitios *web* consultados”). Además fueron consultados varios programas de estudio, los cuales fueron facilitados por estudiantes o profesores de las casas de estudio, y no circulan en la *web*.

“Entrenamiento” es la “preparación o adiestramiento de personas o animales, especialmente para la práctica de un deporte” (RAE, *Diccionario...*). Entonces, bajo ese concepto, el entrenamiento auditivo tiene un enfoque netamente práctico, y supone la preparación o el adiestramiento para que los músicos automaticen sus procesos de escucha, es decir, hacer “implícitos” procesos que inicialmente pertenecían a la categoría de “escucha explícita” (Shifres 8).

En definitiva, el entrenamiento auditivo lo entenderemos como una educación auditiva sistematizada, que busca potenciar el desarrollo auditivo a través de la ejercitación constante y la automatización de procesos auditivos, principalmente mediante dictados para la adquisición de una mayor discriminación auditiva de parámetros musicales específicos. Además, esta práctica está enmarcada dentro del espacio curricular de la lectoescritura y/o teoría musical.

Otro concepto empleado por Shifres es el de “Educación Audioperceptiva”, el cual se refiere al espacio curricular dedicado al desarrollo auditivo (de la misma forma en que las asignaturas de solfeo se pueden denominar “Lectura musical”, “Lenguaje musical”, “Lectoescritura”, “Solfeo”, “Teoría”, etc.); pero también es utilizado como un sinónimo del entrenamiento auditivo, ya que ambas prácticas están basadas en “el establecimiento de automatismos para la generación de respuestas clasificatorias en términos de la teoría musical básicamente a través de entrenamientos de naturaleza asociativa” (Shifres 3). Se debe hacer hincapié en el hecho de que este término implica entender la audición como un fenómeno únicamente receptivo (Shifres & Holguín 12), a diferencia de lo que

hemos declarado durante los capítulos anteriores acerca de la educación auditiva. Por esta razón, y para no generar confusiones conceptuales al hablar de dos términos con un mismo significado, sólo utilizaremos en adelante el concepto de Entrenamiento auditivo para referirnos a este fenómeno.

1.2.4.2 La transcripción dentro del entrenamiento auditivo

Una de las principales características del entrenamiento auditivo es que está centrado en el desarrollo de habilidades auditivas mediante ejercicios de tipo estímulo-respuesta (de naturaleza asociacionista), tratados constantemente como dictados y transcripciones de los mismos, actividades que tienen un papel privilegiado en las aulas, pues sirven al desarrollo de la lectoescritura musical (Musumeci, *¡Tócala...*; Ibáñez, *El dictado...*; Herbst 7).

De acuerdo con Musumeci (*Adiós...* 1), la transcripción se define como “la habilidad para representar gráficamente la música escuchada” e involucra una multitud de factores, tales como: cognitivo-perceptuales (referentes a experiencias previas o estímulos visuales), intelectuales (conocimientos teóricos, históricos, etc.), sinestésicos (las asociaciones motrices que la música genera), psico-sociales (el contexto social en que tiene lugar la actividad) y afectivos (estado de ánimo) (Musumeci, *¡Tócala...* 5); y señala que:

Esta práctica pedagógica es considerada central en la formación de cualquier músico, y tiene el doble objetivo de que los alumnos identifiquen los elementos musicales y sus relaciones, tanto a nivel práctico como teórico, y a la vez, en una interacción fluida, aprendan a

utilizar la Notación Musical Convencional para formalizar y hacer pública su representación de la música (Musumeci, *¡Tócala...* 3).

La transcripción se materializa en la realización de dictados, los cuales se dan en dos formatos: en el primero se busca discriminar auditivamente lo que Ibáñez (132) nombra “elementos discretos de la música”, tales como escalas, intervalos y acordes, es decir, elementos que se utilizan constantemente en la música, vistos separadamente de su contexto real. En el segundo se presentan ejemplos musicales interpretados en el piano por el profesor –y generalmente creados por él mismo–, en los cuales los estudiantes deben reconocer y transcribir la melodía (ritmos y alturas solamente). Cabe decir que ambos formatos no son excluyentes, y suelen realizarse siguiendo una didáctica en orden creciente de dificultad. Esta es la forma tradicional en que funciona el entrenamiento auditivo en el sistema universitario chileno (Ibáñez, *El dictado...*), y nos atrevemos a declarar que es una metodología bastante aceptada y preservada en los conservatorios de música en diversos lugares del mundo, ya que los distintos textos de apoyo docente para el ejercicio del entrenamiento auditivo, creados por autores de diversos países, suelen seguir una misma lógica didáctica bajo el concepto de “Entrenamiento auditivo”. Es más, se puede encontrar el mismo concepto bajo los nombres de *Ear Training* o *Aural Training* en inglés, o como *Gehörbildung* en alemán. Podemos postular entonces que se ha instaurado –quizás sin intención– una suerte de metodología de Entrenamiento Auditivo.

1.2.4.3 Problemáticas relacionadas con el entrenamiento auditivo

Al ser el entrenamiento auditivo una actividad eminentemente práctica, requiere bastante trabajo en aula, constancia y mucha ejercitación (Tejada 21). No se deben olvidar las implicancias que tiene el uso de la palabra “entrenamiento” en esta metodología. Inevitablemente nos referimos a una preparación para resolver ciertas dificultades, o lograr cierto nivel de destreza en una habilidad específica. Es innegable que una vez terminados los ciclos educativos los estudiantes logran alcanzar un nivel de destreza muy elevado que les permite tener una discriminación auditiva muy precisa sobre alturas, ritmos y armonías. A propósito de este desarrollo tan elevado de algunos elementos a través de los ejercicios es que Musumeci incluso se aventura a comparar esta metodología con los deportes competitivos (*¡Tócala...*), proponiendo similitudes tales como el alto grado de especialización en ámbitos específicos y el estrés que implican la situaciones evaluativas en ambos casos (Musumeci, *¡Tócala...*; Ibáñez, *El dictado...*).

Por otro lado, se promueve la transcripción de manera casi exclusiva en su formato de dictado, cuya pertinencia en términos de aprendizajes significativos consideramos que puede ser bastante cuestionable, ya que “[...]La idea fundamental subyacente a la utilización específica de dictados parece originarse en criterios musicales y pedagógicos que en la mayoría de los casos resultan irrelevantes –cuando no directamente opuestos– a la manera en que las

personas procesan cognitivamente la música” (Musumeci, *Adiós...* 1). Esto se da por varias razones, entre ellas: (1) la audición es entendida como un comportamiento exclusivamente receptivo, (2) existe una visión segmentada y “atomicista” de la música, (3) la supremacía de la notación occidental, (4) el formato en que suelen ser presentados los dictados, (4) la metodología que no está en constante auto-revisión y cuestionamiento, y (5) las condiciones adversas para el aprendizaje. Es más, esta práctica educativa tiene una gran influencia de la teoría conductista (Herbst ii), y tiene una innegable influencia del *modelo conservatorio*⁴ y trae consigo toda la carga cultural de la colonización europea (Holguín & Shifres 44).

Es cierto que al hablar de audición inevitablemente involucramos comportamientos receptivos. Sin embargo, la audición no se reduce exclusivamente a la recepción de estímulos sonoros, ni solo involucra comportamientos receptivos. Si sólo bastara con tener un oído funcional sano, no sería necesario dedicar esfuerzos pedagógicos para desarrollar habilidades auditivas. Y es que la audición musical involucra muchos aspectos más que sólo escuchar. Ya hemos mencionado que la audición y transcripción de dictados involucra experiencias previas, estímulos visuales, conocimientos teóricos, asociaciones motrices que la música genera, contexto social, estado de ánimo, etc. (Musumeci, *¡Tócala...* 5). Dalcroze postula que la escucha está

⁴ Entenderemos el *modelo conservatorio* como el sistema educacional musical basado en la tradición académica occidental, con un fuerte énfasis en la alfabetización musical, y con repertorios muy definidos.

estrecha y directamente relacionada con el movimiento y el “sentir” de la música (Jaques-Dalcroze, *The Eurythmics...*). Por otro lado, Baker (1) señala la importancia de la audición y su inevitable correlación con las habilidades de ejecución musical. En definitiva, la audición musical está involucrada directamente con la afectividad, corporalidad, visualidad, el contexto sociocultural y la ejecución musical misma; e interactúa constantemente con estos elementos, generando una relación de interdependencia, ya que, en definitiva la audición musical no existe de manera aislada, ni mucho menos “sólo en el oído”.

Otro de los problemas de la práctica del entrenamiento auditivo es la visión “atOMICISTA” de la música. Al hablar de música, podemos pensar en diversos elementos: altura, ritmo, timbre, dinámica, agógica, ataque, articulación, textura –homófona o polifónica–, letra, forma, y probablemente un sinfín de elementos más. Todos estos son componentes de la música, sin embargo, sería un error pensar que un grupo de ellos (o todos ellos) recomponen automáticamente la música en su totalidad. Este es uno de los principios básicos de la psicología de la *Gestalt*, que dice que “el todo es más que la suma de sus partes”. Y, más aún, “Es más correcto decir que el todo es ‘algo más’ que la suma de sus partes” (Koffka 176, énfasis nuestro). A pesar de que este principio puede parecer bastante obvio y evidente, no se logra apreciar su correlación con la manera en que se plantea el entrenamiento auditivo. Y esto es porque se privilegia casi exclusivamente la discriminación de alturas, ritmos, cifras de

compás y secuencias armónicas (cadencias y/o funciones armónicas) por sobre una comprensión global de la música (Herbst 6). Incluso existen ejercicios donde sólo se busca discriminar alturas o ritmos específicos aislados de cualquier contexto musical real, como es el caso de los dictados de acordes, intervalos o escalas (Ibáñez, *El dictado...*). Musumeci (*Hacia una educación...*) señala que este problema se origina en los mismos planes de estudio:

Por lo general la mayoría de estos documentos [los currículos y programas de los conservatorios] muestran una concepción positivista de qué es la música: usualmente sólo enumeran los fragmentos finales obtenidos luego de que se ha realizado una disección de la música [...], y asumen que una reconstrucción ordenada de los fragmentos a través de la instrucción va a recomponer automáticamente “la música” en la mente del educando (5).

Esto puede deberse a que los elementos preferentemente evaluados en dictados musicales son los que –gracias a la notación occidental tradicional– son evaluables de una manera mucho más objetiva. Usando el mismo sistema de notación, sería mucho más difícil evaluar –por ejemplo– la discriminación de dinámicas, agógicas o formas. El escenario es mucho más complicado si se piensa en una comprensión de elementos que no tienen una correspondencia escrita, y es porque

Lo que no se escribe, es decir lo que no ha hallado un lugar entre las categorías de la teoría práctica (con su correspondiente correlato en la notación) no existe, o al menos no son significativos para estudiar la música como objeto de la realidad. Todo aquello (...) ha sido confinado a la torre de lo inaccesible, lo inexplicable, aquello que se da en la subjetividad pero no puede ser comunicado, y por ende no puede ser enseñado (Shifres & Holguín 31).

Por lo general el desarrollo auditivo se enmarca dentro del espacio curricular de la lectoescritura musical, con algún nombre que haga referencia a la misma disciplina (“Lectura musical”, “Lenguaje musical”, “Teoría”, “Solfeo”, etc.). De esta forma, el desarrollo auditivo queda subyugado a los objetivos de aprendizaje del área de solfeo. En definitiva, se valora el buen oído en cuanto sirve para tener una buena lectura musical (Shifres & Holguín 11). Además, si revisamos los textos utilizados para la enseñanza del solfeo (por ejemplo: López de Arenosa, *Ritmo...*; Lambert, Alfonso & Zamacois, *Método...*; Pozzoli, *Solfeos...*; Ratez, *Cent Leçons...*; Riffo, *Manual...*; Ropartz, *Soixante Leçons...*), veremos que “La partitura [...] concentra la mayor parte de los esfuerzos didácticos” (Shifres & Holguín 14). Y al estar el entrenamiento auditivo sujeto a este espacio curricular, ocurre lo mismo.

Por otro lado, los jóvenes en la actualidad vienen de tradiciones musicales muy heterogéneas, con conocimientos musicales muy diversos, basados en repertorios que exceden ampliamente los estudiados en conservatorios y universidades, por lo tanto su relación con la notación musical es en muchos casos muy escasa (Shifres & Holguín 15). Este último punto abre nuevas reflexiones acerca de la universalidad del código notacional, ya que ante esta realidad cabría la posibilidad de comprender la música sin utilizar necesariamente el mismo código que el profesor espera, o incluso sin utilizar código de notación alguno. No se debe olvidar que cualquier sistema de

notación musical es una representación del fenómeno sonoro, y no el fenómeno en sí mismo, por ende, la música podría entenderse a través de diversas formas de notación, o incluso prescindiendo de ella. Como ejemplo, Bamberger realizó un experimento en niños, los cuales aprendieron un patrón rítmico a través de la percusión con las palmas y la asociación con una letra con rima, tal como se aprecia en la Figura 1.

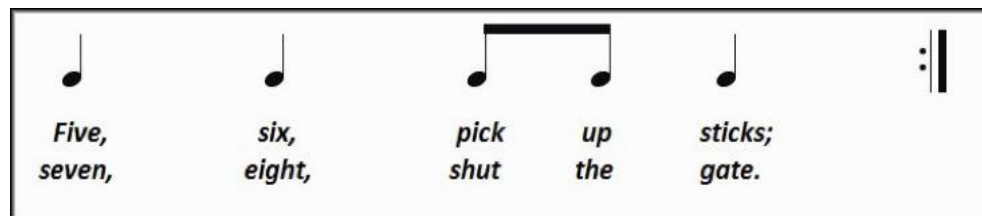


Figura 1.- Esta serie rítmica fue usada por Bamberger en sus clases con niños pequeños, no de manera escrita, sino que percutida y con las sílabas rítmicas descritas arriba.

Dicho ritmo nunca fue escrito, y se utilizaría para las siguientes clases en otras actividades, por lo que de los mismos estudiantes surgió la necesidad de transcribir dicho ritmo para que no fuera olvidado. Los niños eran muy pequeños, y no sabían escribir, por lo que se les dio la libertad de transcribir la música como quisieran. Mediante la transcripción con dibujos se obtuvieron dos tipos de resultados principalmente, que demuestran dos formas muy distintas de escribir y pensar un fenómeno muy simple, las cuales llama “versión figurativa” y “versión formal” (Bamberger, *The Mind...* 24-26), que pueden ser apreciadas en la Figura 2.

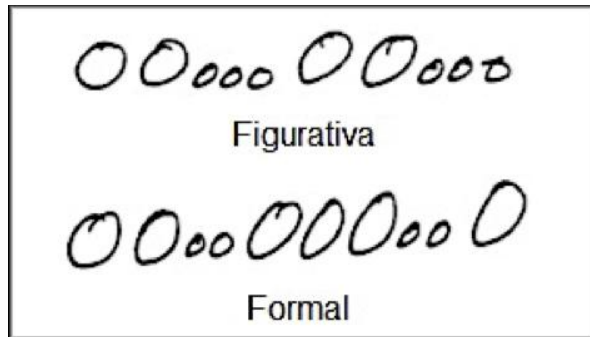


Figura 2.- En esta figura se aprecian dos formas distintas de escribir un fenómeno musical simple. Sin embargo, cada una de ellas da cuentas de una manera distinta de percibir y estructurar los sonidos en la música.

En la versión formal, podemos apreciar una diferenciación entre los círculos grandes y pequeños, que representan la duración de cada sonido producido (por una sílaba y/o palma), y guarda bastante concordancia con la notación tradicional. No obstante, no se logra apreciar con claridad la estructura musical, ya que es más difícil de percibir la repetición de la frase. Por otro lado, la versión figurativa no se corresponde totalmente con la notación tradicional, pero sí es clara en cuanto al fenómeno global y su estructura en frases, ya que visualmente se separan ambas. A pesar de que el quinto círculo tiene el mismo valor en duración que el primero y el segundo, su ubicación dentro de la frase hace que guarde más relación con el tercer y cuarto círculo. Este pequeño detalle que diferencia ambas versiones da cuenta de dos formas distintas de escuchar, y creemos que eso conllevaría incluso a tener formas distintas de interpretación y razonamiento de la música.

Dichos experimentos consideramos que son siempre oportunos para replantear la labor docente en el ámbito del desarrollo auditivo. Es evidente que a pesar de

que existe un código notacional común para gran parte de los músicos en las diversas escuelas e instituciones del mundo, éste no siempre es suficiente para dar cuenta del entendimiento que cada persona puede tener de la música. Y precisamente ese es el riesgo de la transcripción de dictados: se fija la atención en la precisión con que el estudiante logra descifrar lo que el profesor interpreta en el piano, generando un aprendizaje que se basa en la relación “estímulo-respuesta”.

Otra cosa que ocurre en cuanto a los dictados, es que los ejercicios utilizados son creaciones propias del profesor (Ibáñez, *El dictado...*). Si bien consideramos positivo que el profesor cree material para la realidad de su curso, generalmente las creaciones son presentadas en el mismo formato: Melodías breves con acompañamiento armónico interpretadas en piano, que no pueden ser identificadas con ningún estilo musical (música académica, folclórica, popular, jazz, o algún otro estilo), y que suelen ser demasiado evidentes en los contenidos (ej: estructura muy simple, acentos exagerados dentro del compás, melodías y armonías muy condicionadas por reglas de conducción de voces, etc), o por el contrario, mezclan demasiados elementos, haciendo de una pieza muy acotada algo innecesariamente difícil. A esto Ibáñez lo llama “formato ejercicio”, es decir, pequeñas piezas musicales que no tienen otro fin que el ejercicio de discriminación de ciertos elementos –muy específicos– por sobre la comprensión holística del discurso musical. Creemos que esto hace que los estudiantes se enfrenten en las aulas a ejercicios que distan de la realidad en la

música, por lo que no se podría asegurar que un estudiante con buenos resultados académicos en los dictados pueda tener una comprensión del fenómeno auditivo en contextos musicales reales, como por ejemplo, al aplicar los aprendizajes en las músicas que el mismo estudiante practica, lo cual creemos que podría ser muy provechoso.

Postulamos que esta poca conexión entre la práctica en las aulas y la obtención de aprendizajes realmente significativos en los estudiantes se da por una metodología poco actualizada, que considera preponderantemente un orden de contenidos según su dificultad (por adición de voces, disonancias, síncopas, subdivisiones, ritmos irregulares, etc), y en algunos casos como resultado de separar los distintos elementos de la música y tratarlos luego por separado (ritmo, melodía y armonía). Pensamos que graduar los contenidos según su dificultad es favorable para la práctica pedagógica. No obstante, el hecho de graduar los contenidos según su dificultad no asegura por sí mismo buenos resultados de aprendizaje; y si no existe un fundamento pedagógico y/o metodológico, se corre el riesgo de caer en procesos que no aseguren aprendizajes significativos, independientemente de la metodología aplicada.

Tras una revisión de varios textos de entrenamiento auditivo (Acevedo & Ibáñez, *Don Orejario...*; Contreras, *Repertorio...*; Gallon, *Cours complet...*; Lasala, *La educación...*; Lieberman, *Ear...*; López de Arenosa, *Dictado...*; Pozzoli, *Guía teórico práctica...*) complementado a los análisis y propuestas de varios autores –Herbst; Santander; Donoso; Gallardo; Aguilera, Leiva & Miquel;

Holzapfel & Ramírez– sobre la bibliografía en torno al entrenamiento auditivo, podemos concluir que los textos se ordenan usando alguna –o varias– de las siguientes lógicas: (1) Dificultad creciente en los contenidos, partiendo de lo más “fácil” a lo más “difícil” de discriminar auditivamente, (2) Adición de voces simultáneas, partiendo de una y llegando a cuatro –o más– voces simultáneas, (3) Adición de disonancias, (4) Tratamiento de ritmo, melodía y armonía por separado, y (5) Tratamiento de actividades por separado (intervalos, acordes, escalas, dictados melódicos, dictados rítmicos, etc.). Cabe mencionar que todos los textos son pensados para ser aplicados mediante el piano principalmente. Si bien algunos tienen algunas indicaciones para el profesor y/o estudiante al principio y entre los ejercicios (Ej: Acevedo & Ibáñez *Don Orejario...*, López de Arenosa, *Dictado...*), en varios casos no alcanza a ser más que una pequeña presentación que se extiende desde un par de párrafos hasta un par de planas previas a la serie de ejercicios, con escasa o nula explicación o indicaciones entre ellos (Ej: Pozzoli, *Guía teórico práctica...*; Lasala, *La educación...*; Lieberman, *Ear...*; López de Arenosa, *Dictado...*; Gallon *Cours, complet...*; Baker, *A New...*). Sumado a eso, podemos constatar también en los textos la preponderancia de la discriminación de alturas y ritmos por sobre cualquier otro elemento propio de la música (ej: dinámicas, fraseos, articulaciones, etc.). Esta situación no es de extrañar, ya que al estar subyugada al desarrollo del solfeo, la forma de plantear la metodología es bastante similar. Revisando distintos textos utilizados normalmente en clases de solfeo (Acevedo, *Método...*; Cole &

Lewis, *Melodía...*; Edlund, *Modus Novus*; Edlund, *Modus Vetus*; Lambert, Alfonso & Zamacois, *Método graduado...*; Pozzoli, *Solfeos...*; Ratez, *Cent Leçons...*; Riffo, *Manual...*; Ropartz, *Soixante Leçons...*), podemos constatar que este fenómeno es común tanto en el solfeo como en la práctica auditiva. Sin embargo, en algunos casos podemos observar que se buscan otros elementos de la música, como las dinámicas y carácter de las piezas musicales (ej: Beaucamp, *Le Solfège...*; Gallon, *Solfège...*; Lambert, Alfonso & Zamacois, *Método...*; Merino & Retamal, *Teoría...*; Ruef, *Vingt Leçons...*).

Dentro de la bibliografía revisada, queremos destacar las propuestas de Donoso (*Creación...*) y Oyanedel e Ibáñez (*de la música...*) en cuanto a la educación auditiva, y las de Allende (*Canciones...; Puro ritmo*) y Oyanedel (*El ritmo...*) en cuanto al lenguaje musical. Donoso propone la creación de 94 dictados para discriminar melodías, incluyendo en la partitura indicaciones como marcas metronómicas, dinámicas, articulaciones, fraseo e incluso digitaciones para ser interpretadas en el piano. Por su parte, Oyanedel e Ibáñez proponen 35 temas presentados en formato de audio en CD, los cuales están insertos en diversos repertorios musicales, con una gran diversidad tímbrica, logrando que el ejercicio de la transcripción esté más ligada a la realidad en la música. Allende realiza una propuesta que incluye una descripción detallada de varias estrategias didácticas para utilizar con cada ejercicio, además de incluir diversos repertorios musicales (*Canciones...; Puro ritmo*). Oyanedel por su parte propone ampliar el repertorio de la enseñanza rítmica hacia la música de

raíz folclórica latinoamericana, con el argumento de que será más cercana al estudiante (*El ritmo...*).

En resumen, podemos encontrar una amplia variedad de textos de apoyo para el entrenamiento auditivo, que constan principalmente de creaciones musicales y dictados para interpretar en piano, en algunos casos con más o menos indicaciones metodológicas para el desarrollo de las actividades en el aula. No obstante, es muy escasa la bibliografía acerca de la reflexión en torno a educación musical, y si somos más específicos y nos centramos en la educación auditiva, la cantidad de textos de apoyo es mucho menor.

El problema subyace en la escasa reflexión acerca de teorías educativas aplicadas en las clases de solfeo para llevar a cabo un aprendizaje significativo en el ámbito de la educación auditiva. En resumen, se dedica parte importante de la formación musical profesional al desarrollo de algo sobre lo cual se requiere una mayor reflexión en términos del “cómo”, “por qué” o “para qué” se hacen las cosas (Herbst 25-26).

Al respecto, Musumeci señala abiertamente que la educación en el conservatorio –en especial en el ámbito de la enseñanza para el aprendizaje de habilidades auditivas– no es “humanamente compatible”⁵, entendiendo una educación compatible con el ser humano como

⁵ Término creado por L. Thurman (2000): Human-Compatible Learning. En Thurman, L. y Welch, G. (eds.) *Bodymind and Voice: Foundations of Voice Education*. Iowa: The VoiceCare Network: 188-301.

Aquella en la cual las situaciones de aprendizaje comienzan con la convicción de que cada persona tiene vastas capacidades neuropsicobiológicas para desarrollarse y aprender, y cuyos “estados sensitivos, afectivos, emotivos y emocionales están fundacionalmente interrelacionados con toda cognición (*Hacia una educación... 1*).

Esta declaración tiene mucho sentido si reflexionamos en torno a cómo se lleva a cabo el entrenamiento auditivo tradicional. Por un lado, se genera un ambiente hostil, en el que se presentan ideas musicales innecesariamente difíciles, en algunos casos sin coherencia musical (Musumeci, *Adiós...*), se utiliza principalmente un instrumento que separa espacial, visual y corporalmente al profesor de los oyentes (Ibáñez, *El dictado...*), y por si fuera poco, se privilegia la transcripción visualmente más parecida a la que proporciona el profesor por sobre una comprensión más global del estímulo sonoro (Musumeci, *Adiós...*) con ejercicios que deben ser transcritos con un número reducido de repeticiones (Musumeci, *¡Tócala...*). En ese escenario, las condiciones están lejos de ser óptimas para asegurar un aprendizaje significativo en materia auditiva para todos los estudiantes.

II. METODOLOGÍA

Para realizar esta memoria, decidimos llevar a cabo una investigación de tipo exploratoria descriptiva. Esto se debe a que, tal como constatamos en el marco teórico, existen investigaciones referentes a la educación auditiva, sin embargo el material es escaso, y encontramos muy pocas referencias bibliográficas que traten las experiencias previas en la educación auditiva. Por lo tanto, la finalidad de esta investigación fue exponer una situación sobre la cual consideramos que no se ha hablado lo suficiente, y que creemos podría ser un aporte a la enseñanza musical universitaria.

Realizamos un estudio de caso con la intención de lograr un primer acercamiento a la realidad universitaria, considerando que, si bien nosotros hemos sido estudiantes universitarios, nuestra experiencia no necesariamente es compartida por los demás. Es así como decidimos realizar un estudio exploratorio en un grupo de estudiantes universitarios de primer año de carreras de música. Escogimos este grupo de estudio porque su visión debería estar menos influenciada por la educación formal, permitiéndonos apreciar la diversidad de vivencias que ellos portan al momento de ingresar a la carrera. Fue así que seleccionamos cuatro cursos de “educación lecto-auditiva”, cuyos informantes fueron profesores y estudiantes. Tres de estos cursos pertenecían a la carrera de “Licenciatura

en Educación y Pedagogía en Música” en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (en adelante, UMCE), y uno a la carrera de *Licenciatura en Música y Dirección de agrupaciones musicales instrumentales* en la misma casa de estudios. Decidimos realizar la investigación en esta universidad con la intención de explorar un contexto educativo distinto del nuestro, y así aproximarnos a una reflexión desde una mirada más amplia.

Para poder apreciar las experiencias previas de los estudiantes de una forma más concreta e integral, diseñamos tres instrumentos de recogida de información: notas de campo de clases, encuestas a los estudiantes y entrevistas a los profesores. Estos instrumentos fueron diseñados en base a categorías deductivas, es decir, categorías establecidas previamente a la aplicación de los instrumentos de acuerdo a los objetivos de nuestra investigación. De este modo, obtuvimos información proveniente de los estudiantes, profesores y nuestra propia observación, para posteriormente analizar toda la información mediante la triangulación y la categorización inductiva, es decir la agrupación y organización de la información a partir de los datos recogidos, y al servicio de los mismos.

En relación a la nota de campo de clases, se generó una pauta para recoger aspectos generales y específicos de la clase, nuestras apreciaciones, y también elementos directamente relacionados a experiencias previas y

representaciones o valoraciones de las mismas por parte de profesores y estudiantes.

La encuesta a los estudiantes tuvo una orientación similar, tomando en cuenta sólo las opiniones y respuestas de los estudiantes. Esta encuesta fue validada por expertos ajenos a la investigación, y a su vez fue sometida a tres pruebas piloto, con el objetivo de lograr un instrumento comprensible para los informantes pertenecientes a los cursos a investigar, que fuera lo más fiable posible y que arrojara resultados pertinentes para la investigación.

La entrevista fue diseñada, por una parte, para recabar datos del curso, y por otra parte, para registrar apreciaciones, experiencias, valoraciones, creencias y representaciones de los docentes en relación a las experiencias previas de los estudiantes, sobre la propia experiencia como docente y músico, sobre el sistema educacional musical, y específicamente, sobre la educación auditiva. Para ello se desarrolló una pauta, la cual fue revisada y corregida por una persona experta, para garantizar un instrumento más efectivo. Sin perjuicio de lo anterior, todas las entrevistas fueron realizadas de manera semiestructurada, ya que aún poseyendo una pauta, se daba el espacio al interlocutor de expresar sus pensamientos y sentimientos en relación a los temas que se tocaban, o incluso cambiar el orden de las preguntas, siempre en beneficio de una conversación más fluida. Consideramos que una entrevista es una instancia que puede generar

muchas conversaciones y reflexiones espontáneas, y en este caso, permitió que los docentes expusieran de manera libre y abierta sus creencias y representaciones sobre las experiencias previas de los estudiantes, la educación, y específicamente, sobre la educación auditiva. También nos permitiría rescatar sus vivencias como estudiantes y como profesores.

Los instrumentos fueron aplicados entre septiembre y diciembre de 2016, meses en los cuales acudimos a las clases como observadores, siendo testigos de cuatro clases por curso. Luego, en la siguiente clase de cada curso se aplicaron las encuestas. Una vez finalizado ese proceso se realizaron las entrevistas a cada profesor.

El proceso incluyó las siguientes actividades: planificación, diseño y aplicación de los instrumentos, categorización de la información, análisis de datos por cada instrumento, y finalmente triangulación de la información obtenida entre categorías e instrumentos.

2.1 Planificación

En esta etapa se propuso la carta Gantt para la nota de campo de clases, la encuesta y entrevista (ver anexo 1). Esta carta Gantt más adelante tuvo diversos cambios en las fechas por problemas imprevistos, pues en primera instancia se comenzarían las notas de campo de las clases en el primer semestre, pero por razones de paros universitarios y actividades postergadas de cierres académicos, se debió reagendar para el segundo

semestre. Sin embargo, en general el tiempo destinado para la aplicación de los instrumentos fue respetado.

También en esta etapa se construyeron los instrumentos de recogida de datos, que son la pauta para la nota de campo, la encuesta para los estudiantes y la pauta para la entrevista con el docente. Dentro de este diseño, se propusieron algunas categorías de análisis, comunes para los tres instrumentos, con el fin de organizar de mejor manera la información recogida. Las categorías fueron: (1) factores académicos, (2) variables sociodemográficas y económicas, (3) saberes teóricos previos, (4) práctica previa, (5) vivencias previas, y (6) valoraciones. Como se explicó anteriormente, la finalidad de los tres instrumentos fue recoger información desde distintos flancos para lograr una mejor comprensión del fenómeno a observar.

Además, en esta fase se realizaron los contactos para realizar las observaciones en los cursos, siendo las primeras opciones algunos cursos de la Universidad de Chile y otros de la UMCE. Finalmente, por motivos de coordinación de horarios, y especialmente para explorar otra realidad universitaria, se escogieron cuatro cursos de la UMCE. Logramos contactar a tres docentes que estaban dispuestos a permitirnos realizar las notas de campo de las clases, las encuestas y entrevistas. De todos modos, solicitamos una autorización formal –por escrito– al Director del Departamento de Música de la UMCE para poder realizar la investigación en

dicha universidad; y sólo se iniciaron las observaciones una vez que fuimos autorizados. De esta manera nos comprometimos a seguir los conductos regulares y también a utilizar los datos de manera ética, salvaguardando las identidades de docentes y estudiantes. En esta etapa se diseñó el consentimiento informado, a través del cual se solicitó –tanto a estudiantes como a docentes– autorizar la utilización de los datos que nos entregaron para los fines de esta investigación con las condiciones adecuadas de confidencialidad y anonimato que esto requiere.

2.2 Diseño, aplicación y protocolos

2.2.1 Nota de campo

En principio, al momento de realizar los contactos con los docentes a cargo de los cursos para observar, se planteó la realización de estas observaciones durante el primer semestre de 2016, pero - como ya se ha mencionado - debido a motivos de fuerza mayor, se realizaron entre los meses de septiembre y noviembre del mismo año.

La nota de campo de cada clase fue realizada con una pauta diseñada previamente para describir las actividades realizadas, la duración que demandó cada una de ellas, horas de inicio y término de clases, asistencia, comentarios surgidos en clases, ambiente y varias apreciaciones que

podrían haber sido consideradas importantes o pertinentes por los observadores (ver anexo 2).

Las notas de campo fueron realizadas por los autores de este trabajo de manera separada distribuyendo las sesiones de los cursos, de modo que ambos estuvieran presentes en al menos una clase por cada curso, para lograr distintas apreciaciones de lo observado.

En total fueron observados cuatro cursos, a cargo de tres docentes de la UMCE. Los cursos tenían entre 15 y 20 estudiantes, abarcando 73 estudiantes en total. Los horarios de clase fueron variados, así como las salas en que se realizaron, pero todos pertenecían al Departamento de Música de la UMCE. La duración de cada clase fue de noventa minutos. En los cursos se observaron al menos cuatro clases, pero en algunos se observaron más debido a que hubo algunas clases en que solo se presentó el programa, y por ende, no era tan interesante para este estudio.

En cada clase, el observador se ubicó en un lugar alejado para visualizar tanto al profesor como a los estudiantes. En la primera clase de cada curso, el docente presentó al observador y explicó que este no intervendría en ningún momento de las clases. Así, los estudiantes no se distrajeron con la presencia del observador y las clases pudieron realizarse con normalidad. Al finalizar la clase, se esperó a que los estudiantes abandonaran la sala para dar por finalizada la nota de campo.

Los datos obtenidos en las notas de campo fueron apuntados inmediatamente en la pauta. Si bien, los resultados podían ser escritos en formato digital o apuntados en un cuaderno, las categorizaciones y los análisis de datos posteriores fueron realizados a partir de los datos traspasados al formato digital, sin sufrir alteraciones.

2.2.2 Encuesta

En la fase de diseño, esta encuesta pasó por dos filtros. En primer lugar, dos expertos revisaron el planteamiento de las preguntas y la pertinencia de las mismas. En segundo lugar, se realizaron tres pruebas piloto con distintos estudiantes, donde se les pidió que, además de responder todas las preguntas para medir el tiempo de aplicación, comentaran si había dudas respecto a la formulación de las mismas, e hicieran todas las observaciones necesarias. Con todos estos elementos en consideración, se hicieron todas las correcciones y reformulaciones necesarias. Finalmente se llegó a un modelo único de encuesta que fue aplicada a todos los cursos en estudio (ver anexo 3). Junto con la encuesta se diseñó un consentimiento informado, documento mediante el cual cada encuestado autorizó a utilizar los datos entregados para fines investigativos exclusivamente, garantizando así el anonimato y la confidencialidad correspondientes (ver anexo 4).

En cada curso, la encuesta fue aplicada una vez realizadas todas las notas de campo necesarias, y con los estudiantes que estuvieran en ese

momento; vale decir, no se les entregó encuesta en otra ocasión a los inasistentes. En ese escenario, la encuesta fue respondida por cincuenta de los setenta y tres estudiantes registrados en las listas de los cursos. Al momento de entregar la encuesta, se entregó también el consentimiento informado, y se explicó brevemente en qué consistía, junto a los protocolos de confidencialidad. Todos quienes querían participar debían firmar el consentimiento, sin ser necesario señalar sus nombres ni datos personales. También se les dio la posibilidad de entregar su dirección de correo electrónico en caso de que estuvieran interesados en recibir posteriormente los resultados de la encuesta.

Sin considerar los primeros cinco minutos destinados a entrega y explicación de la encuesta y consentimiento informado, se acordó un tiempo de aplicación de diez minutos como máximo, el cual fue respetado por la mayoría de los encuestados, aunque en algunos casos pudieron llegar a ser hasta quince minutos.

Los resultados de la encuesta se recibieron en los formatos llenados por los mismos estudiantes, junto a los consentimientos informados. Todos estos documentos fueron escaneados para ser respaldados en formato digital, y luego fueron traspasados a archivos digitales, los cuales se sistematizaron según el tipo de pregunta: preguntas cuantificables (de selección múltiple y/o dicotómicas), y preguntas abiertas. Las respuestas a preguntas cuantificables fueron recogidas y agrupadas de manera que pudieran ser

analizadas y comparadas numérica y estadísticamente; en cambio, las respuestas a preguntas abiertas fueron transcritas íntegramente en una primera instancia, para luego poder ser agrupadas según las categorías ya establecidas, y así ser analizadas y comparadas junto a las respuestas cuantificables.

2.2.3 Entrevista

Una vez ya realizadas las notas de campo y aplicadas las encuestas se solicitó una reunión con cada docente por separado para la realización de la entrevista. Las entrevistas se realizaron en espacios de la UMCE, con ambos observadores presentes y con una duración de entre sesenta y setenta minutos por cada entrevista. Se utilizó una pauta de preguntas de entrevista, que incluía datos personales, educacionales y laborales del profesor, así como comentarios sobre el curso y sus apreciaciones personales sobre algunos temas (ver anexo 5). Además se propició un espacio de expresión personal del profesor en la entrevista. La información se registró mediante grabación, previa autorización del docente, y luego fue transcrita. En este caso también se diseñó y entregó un consentimiento informado que fue firmado por todas las personas entrevistadas (ver anexo 6). En dicho documento señalaron que autorizan la realización de la entrevista, la grabación de la misma y la posterior utilización de los

resultados con fines investigativos, resguardando siempre el anonimato y confidencialidad.

Las entrevistas fueron registradas en soporte de audio, grabadas desde dos fuentes en cada ocasión. Luego fueron transcritas tal cual se registra en dicho soporte, se anotaron los elementos no verbales presentes (énfasis, gestos, intenciones, etc), y fueron comparadas ambas grabaciones cuando así se requería. Posteriormente se realizaron correcciones de redacción y eliminación de muletillas para poder trabajar con los datos de manera más eficiente, sin alterar el contenido de lo dicho por los docentes. Finalmente, para la utilización y análisis de datos, se recogieron los elementos considerados más pertinentes de acuerdo a nuestros objetivos de investigación planteados, escuchando nuevamente las grabaciones y destacando las declaraciones más relevantes hechas por los profesores. Todos los análisis fueron hechos a partir de declaraciones hechas por los docentes, y contrastándolas con las demás respuestas obtenidas.

2.3 Categorización de la información

Las categorías fueron creadas previo al análisis de los datos obtenidos. Sin embargo, al recoger los datos y ordenarlos, emergieron categorías y se modificaron algunos nombres para que fueran más pertinentes con los datos. Vale decir, preguntas que fueron formuladas para recabar información respecto a una categoría específica, terminaron sirviendo a otra

categoría debido a los resultados obtenidos. Del mismo modo, las categorías se fueron redefiniendo para tener coherencia con la triangulación de la información.

Esta corresponde a la versión definitiva de la categorización:

- a. **Contexto sociocultural y familiar:** diversos datos relevantes para un acercamiento al grupo estudiado. Se refiere a la edad, género, nacionalidad, entorno familiar, escolar, cultural y social.
- b. **Ámbito académico:** se refiere, por un lado, a factores académicos y metodológicos, como el rendimiento académico de los estudiantes, promedio de asistencia a clases y apreciaciones sobre los hábitos y planes de estudio. Por otro lado, se incluyen estrategias metodológicas y didácticas empleadas y/o declaradas por los profesores en el aula.
- c. **Saberes teóricos:** se refiere a los conocimientos teóricos de los estudiantes previamente a su ingreso a la universidad, los cuales pueden ser atribuidos a estudios que hayan realizado anteriormente de manera formal, por ejemplo, en una academia, clases particulares de lectura musical, en el conservatorio, clases de teoría en el colegio, entre otros.
- d. **Saberes prácticos:** se refiere a la práctica musical previa a la etapa universitaria de los informantes, como por ejemplo interpretar un instrumento solista o en una agrupación, danza, canto, aprendizaje de algún instrumento en clases o de manera autodidacta, y situaciones similares.
- e. **Consumos musicales:** experiencias de vida que estén relacionadas con la música, no como intérprete, sino como espectador. Abarca los distintos repertorios que los informantes consumen habitualmente, y los medios que utilizan para ello.
- f. **Ámbito auditivo:** apreciaciones y observaciones generales y específicas referentes al desarrollo auditivo.

De manera transversal se incluyeron opiniones, juicios de valor, representaciones y creencias respecto a cada categoría.

2.4 Resultados

De la aplicación de los instrumentos se obtuvieron los siguientes resultados:

2.4.1 Notas de campo

2.4.1.1 Contexto sociocultural y familiar

Los cuatro cursos observados tenían entre 15 y 20 estudiantes, y sus edades fluctuaban entre los 18 y los 33 años, estando la mayoría ubicado entre los 18 y los 20. En el primer curso se observaron seis clases; en el segundo, cinco clases; y en el tercer y cuarto curso, cuatro clases respectivamente.

2.4.1.2 Ámbito académico

La asistencia promedio de los cuatro cursos fue de 71%, siendo 57% la más baja y 86% la más alta. No se observó relación entre el horario en que se realizaba el curso y la asistencia del mismo, considerando que habían cursos que tenían clases dos veces a la semana en distintos horarios; sin embargo, en los cursos cuyas clases se realizaban a las 8 de la mañana, hubo un porcentaje importante de atrasos, llegando incluso en una ocasión

a cambiar el porcentaje de asistencia de 30% a 90%. Tres de los cuatro cursos se realizaron en la mañana, y uno en la tarde.

Las actividades realizadas en clase fueron de diversa índole, pasando por dictados rítmicos y melódicos, solfeos hablados y cantados, transcripción, canto, explicaciones teóricas, entre otras.

También se encontraron diversas vivencias que aparecieron en el transcurso de las clases, como parte del discurso del docente o del estudiante. Se hicieron variadas referencias a situaciones de la vida cotidiana y conocimientos de cultura general (tales como arte, matemáticas, religión, literatura y otros), los que en algunos casos fueron utilizados por el docente para acercar algún conocimiento a los estudiantes, es decir, con un objetivo didáctico. En diversos casos, esto también se realizó con la finalidad de crear un ambiente de trabajo más ameno. En un curso surgió una experiencia común, que consistió en una salida al Teatro Municipal. Esta vivencia parece haber sido significativa para los estudiantes.

De parte de los docentes surgieron las vivencias que han tenido en otros contextos, especialmente el escolar, con el objetivo de guiar a los estudiantes en su camino a la docencia, mostrando opciones didácticas de entrega de contenidos. Junto con ello, de manera más o menos directa, aparecieron vivencias extramusicales. Cuando se habló del contexto escolar, especialmente en dos casos particulares, se hizo de manera bastante mordaz, dando a entender lo difícil de este trabajo y lo complejo

que es trabajar con los escolares, siempre en tono irónico. Refiriéndose a los estudiantes escolares, aparecieron comentarios generalmente en tono sarcástico, haciendo ver lo difícil que sería trabajar con ellos, y qué estrategias deberían tomar los estudiantes al momento de comenzar su camino docente. Aquí aparecieron juicios de valor sobre niños y apoderados.

Por otra parte, aparecieron apreciaciones estéticas de los docentes con relación a los contenidos, mencionando algunos como “bellos”, “fomes”, “sexies”, entre otros, y valoraciones en cuanto a la dificultad, siendo unos contenidos más “fáciles” y otros “difíciles”, así como en las maneras de abordar los contenidos, por lo que se sugirió constancia y esfuerzo. En algunos casos, el docente predispuso a los estudiantes a que los contenidos a desarrollar serían difíciles o fáciles, antes de que los estudiantes mismos lo experimentaran.

2.4.1.3 Saberes teóricos

En cuanto a los saberes teóricos que surgieron de los estudiantes se observaron dos tendencias. En la primera, el conocimiento que el estudiante declaró fue recogido por el docente, y aprovechado para la construcción de nuevos conocimientos; y como segunda tendencia, el estudiante declaró algún conocimiento que de inmediato fue considerado “erróneo” por el docente, quien solicitó revertir y modificar la situación. Esto sucedió con

algunos conceptos que son de uso menos formal (como por ejemplo “tritonos”), y con ciertos conceptos o usos extraídos de la música popular, como la “clave americana”, o el uso práctico de la “enarmonía” en el caso de la tradición popular; conceptos que también fueron rápidamente evitados por los docentes. En estos casos surgieron algunos juicios reprobatorios de parte de los docentes, lo que incluso en una ocasión provocó ciertas “burlas” en torno a un estudiante.

En uno de los cursos surgió una duda en cuanto a la disonancia, quedando este tema abierto y sin una claridad conceptual por parte de estudiantes y docente.

2.4.1.4 Saberes prácticos

Dentro de esta categoría, igualmente observamos dos tendencias: la primera, que tiene que ver con el rescate de la práctica previa de los estudiantes para resolver situaciones de la asignatura. Esta práctica generalmente se refirió a lo que los estudiantes habían aprendido o estaban aprendiendo en otras asignaturas, especialmente en relación a la práctica instrumental, la cual se lograba apreciar en clases al observar a los estudiantes tocando en el piano o instrumentos que ellos mismos llevan a la universidad. Con ello, el docente persiguió acercar el contenido que se estaba estudiando a lo que el estudiante ya conocía, y crear una relación provechosa.

La segunda tendencia se refirió a corregir o desestimar la práctica previa de los estudiantes cuando ésta no parecía emparentada de manera directa con los conocimientos académicos. En estos casos, no se observó un aprovechamiento de la experiencia, sino solo se hizo notar el error y se solicitó la corrección del mismo.

2.4.1.5 Consumos musicales

En cuanto al repertorio utilizado en clase, apareció una gran variedad de estilos, autores y obras. Por ejemplo, aparecieron agrupaciones y autores como Mazapán, Víctor Jara, Inti Illimani, Beethoven, Bach, Vangelis; además de piezas musicales como la música de la serie de TV “Los Simpsons”, el himno de la UMCE, “Cantarito de Greda” y “Mi Banderita Chilena” (ambas de raíz folclórica), entre otros. Aquí se pudieron observar diferencias entre estudiantes y docentes atribuibles más bien a cierta brecha generacional que se hizo evidente en algunos casos. Como ejemplo, en una de las clases se propuso realizar la transcripción de una canción de Mazapán, pero los estudiantes no la conocían, lo cual hizo más lento el proceso de memorización y transcripción. Por otro lado, en algún momento los estudiantes nombraron la serie “Los Simpsons” para utilizar su música como ayuda en intervalos, pero el docente no emitió comentarios con respecto a la utilidad de la canción. Solo en un caso surgió una apreciación estética de un docente relacionada con la música que un estudiante tocó. En

este caso, el juicio fue de índole negativa hacia dicha música, que pertenecía al estilo *electrónico*.

2.4.1.6 Ámbito auditivo

Otro de los aspectos que consideramos relevante dentro de las notas de campo fue el tiempo de clases destinado al desarrollo auditivo, lo que también refleja las prioridades de los docentes con respecto al desarrollo musical de los estudiantes. De todas las actividades que se realizaron en clase, las que estaban directamente relacionadas al desarrollo auditivo ocuparon en promedio un 35,2% del total de tiempo de clases. Sin embargo, se observaron diferencias importantes entre los cursos, teniendo uno de ellos con un promedio de 15,5% del tiempo de clases destinado al trabajo predominantemente auditivo, contra otro curso con un promedio de 54,5%.

En resumen, los cuatro cursos observados se desarrollaron con normalidad, en un ambiente de respeto y generalmente tranquilo. Todas las salas donde se desarrollaban las clases contaban con un piano o teclado eléctrico, y estaban las condiciones para poder realizar las clases. Los tres docentes manifestaron distintos estilos de enseñanza, variadas formas de relacionarse con los estudiantes, y diferentes ritmos en los que llevaban la clase. A modo general, los docentes se valieron de las experiencias previas de los estudiantes en cuanto respondían a su etapa escolar, y fueron

enfocadas a su futuro desempeño profesional. Es interesante este aspecto, pues aparecieron muchos juicios de parte de docentes y estudiantes acerca de la escuela, lo que también generó en ellos una visión de su futuro trabajo. En cuanto a los conocimientos previos, también surgieron experiencias referentes a los repertorios musicales y práctica instrumental que ellos poseían, pero cuando esto sucedió, no pareció tener un mayor impacto ni potenciar un aprendizaje significativo en los estudiantes. Dentro de este tema, parece importante que en algunos casos, al aparecer estas experiencias, los docentes tomaron la decisión de rescatarlas, o por el contrario, las invalidaron cuando no parecían ser un aporte a la asignatura.

2.4.2 Encuestas

De los 70 estudiantes que participaron en las clases observadas, fueron encuestados 50, coincidiendo con la asistencia registrada los días en que se aplicaron las encuestas, es decir, se aplicó la encuesta a toda persona presente.

2.4.2.1 Contexto sociocultural y familiar

El 44% de los encuestados fueron mujeres y el 56% hombres. La edad promedio de los estudiantes fue de 20 años, concentrándose el 90% entre los 18 y 22 años, siendo 18 la edad mínima y 33 la máxima. Todos son de nacionalidad chilena.

En relación a los ingresos familiares, la mayoría (56%) se ubicó entre el III y IV quintil. El 50% proviene de un colegio particular subvencionado, el 42% de colegio municipal y el 6% de colegio particular. La mayoría de estos establecimientos están ubicados en la Región Metropolitana, y principalmente en comunas asociadas a las clases económicas media y alta. En el nivel de estudios de los padres y madres, entre un 68 y 72% completó la educación escolar completa, sin haber completado estudios universitarios. Observamos una brecha entre el nivel educativo de los padres, en desmedro de la madre. Sin embargo, en las madres, un 4% tiene estudios de postgrado, mientras que los padres no tienen.

Con relación a las influencias que ejercen diferentes elementos en su formación musical, Internet y las agrupaciones extraescolares fueron señaladas por la mayoría de los encuestados como importante o muy importante (70% por cada opción). También fueron reconocidos, aunque con menor recurrencia, los talleres y clases de colegio (62%), el grupo familiar (60%) y los amigos (58%), y lo menos recurrente fueron las clases particulares (44%), pero probablemente tiene que ver con que muy pocos han accedido a esa formación.

También fueron consultados acerca de la influencia que ejercieron personas cercanas, y la mayoría de los encuestados (70%) reconoció la influencia de alguna persona cercana. De ellos, los integrantes de la familia aparecieron como los principales referentes (89%), de los cuales la figura paterna

destacó ampliamente por sobre las demás (37%); le siguieron los amigos (26%), otros familiares (23%), profesores (20%), hermanos (17%) y finalmente la madre (11%).

Los estudiantes describieron a sus profesores de música del colegio mediante comentarios positivos (62%), negativos (36%) y neutros (4%). Cabe mencionar que un 16% de los encuestados realizó comentarios positivos y negativos a la vez, y dicho porcentaje se sumó respectivamente al de los que dieron exclusivamente uno de los dos comentarios. En la figura 3 se aprecia la clasificación de los comentarios de los estudiantes.

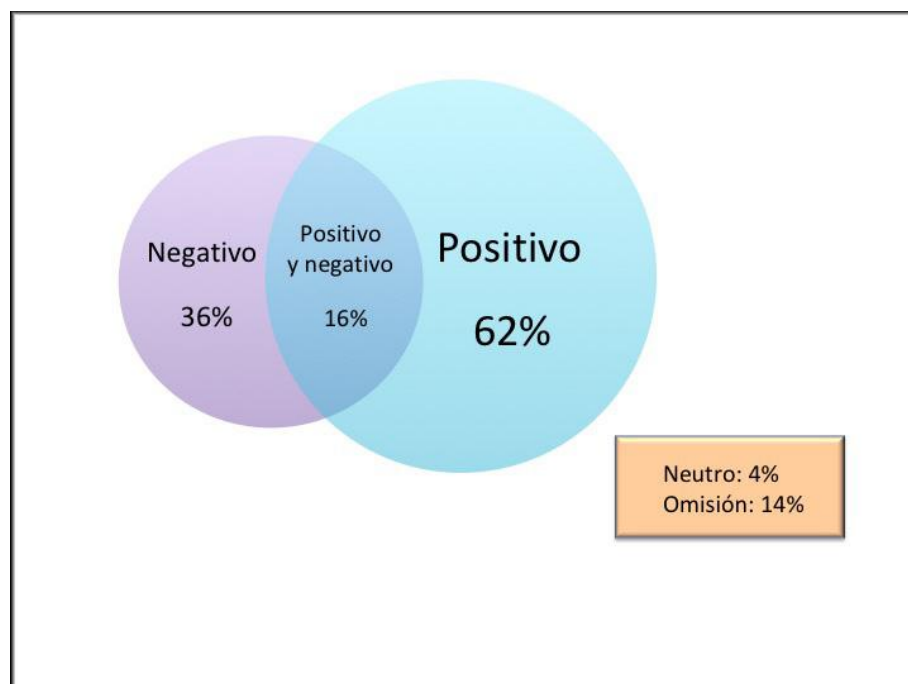


Figura 3.- Aquí se explica la cantidad de comentarios positivos y negativos respecto de los profesores de música del colegio. El total de comentarios positivos fue de 62%, frente a un 36% de comentarios negativos; y considerando que ambas cifras están siendo sumadas al porcentaje de estudiantes que tienen apreciaciones positivas y negativas simultáneamente.

Esta pregunta tuvo un alto índice de omisión (14%), que coincidió en la mayoría de los casos con los estudiantes de más edad. Si bien, muchos no especificaron mayormente por qué consideraron “buenos” o “malos” a sus profesores, hubo una tendencia a valorar negativamente a los profesores de enseñanza básica (comentarios como “poco motivadores”, “flojos”, “fomes”, “malos”), y a valorar positivamente a los profesores de enseñanza media (comentarios como “motivadores”, “simpáticos”, “comprometidos”, “buenos”).

2.4.2.2 Ámbito académico

La mayoría de los estudiantes (42%) declaró tener un promedio entre 5.0 y 5.9; y un 78% dijo tener una asistencia entre 75 y 100%; siendo los hombres quienes en promedio tienen mejor rendimiento y asistencia.

La mayoría de los estudiantes no ha pasado por otras carreras (72%). De los que sí han pasado por otra carrera (28%), en su mayoría no tienen ninguna relación con la música (43%), y en su mayoría no finalizaron su anterior carrera.

Uno de los resultados que nos pareció relevante fue que al ser consultados los estudiantes sobre el aporte que han sido sus experiencias previas al ingreso a la universidad para su desarrollo académico, la mayoría cree que dichas experiencias le han ayudado en su desempeño (70%), aunque en general señalaron que ha sido “medianamente” (43%). Al hacer la pregunta

a la inversa, casi por unanimidad (98%) señalaron que lo que han aprendido en la universidad ha ayudado a su desempeño fuera de ella y al enriquecimiento de sus experiencias previas, que es lo esperable especialmente en el ámbito auditivo. En cuanto a reconocer actividades en que utilicen de manera explícita las experiencias previas personales, la mitad de los estudiantes recordó haberlas usado, y la otra mitad no.

2.4.2.3 Saberes teóricos

Respecto a la escolaridad musical, el 60% declaró haber tenido clases de música durante todos los años en el colegio. Un 40% restante tuvo educación musical sólo durante algunos años, ya sea durante la enseñanza básica o la enseñanza media. Sólo el 8% de los encuestados pasó por algún colegio artístico en su período escolar. Por otro lado, muy pocos estudiaron en alguna academia (22%). En general, los estudiantes consideran su formación principalmente autodidacta.

Sólo un 40% de los estudiantes y docentes declaró haber tenido clases de teoría musical en el colegio. Es interesante apreciar la relación entre la dependencia del colegio de procedencia y la inclusión de la teoría en las clases de música. El 52% de los estudiantes provenientes de colegios municipales declararon haber tenido clases de teoría musical y/o solfeo. Por otro lado, sólo el 32% de los estudiantes provenientes de colegios particulares subvencionados declararon haber tenido clases de teoría

musical y/o solfeo. Finalmente, ninguno de los estudiantes provenientes de colegios particulares declararon haber tenido clases de teoría y/o solfeo.

En cuanto a la valoración de sus propios saberes teóricos previos, una gran mayoría declaró haber ingresado a la universidad con un nivel de lenguaje musical bajo o muy bajo (76%), y porcentajes muy reducidos señalan haber entrado con un nivel medio (18%) o alto (6%). Esto se condice con la realidad del 60% de estudiantes que declaró no haber visto nada relacionado a teoría de la música en el colegio.

2.4.2.4 Saberes prácticos

El 86% de los encuestados declaró haber participado como intérprete en varias ocasiones, principalmente eventos (91% de ellos) y la vía pública (60% de ellos). El mismo porcentaje declaró haber participado en agrupaciones musicales, y es más, la mayor parte ha estado en varias (60% del total de encuestados), mientras que un 20% ha participado en sólo una. Destacan las orquestas, ensambles y los grupos de música popular; y estos grupos en su mayoría duran más de un año, con ensayos regulares al menos una vez por semana.

Sólo un 52% de los estudiantes dijo haber aprendido un instrumento en el colegio. En promedio, sólo aprenden un instrumento, principalmente guitarra o flauta dulce. Al separar los resultados por tipo de establecimiento educacional, pudimos hallar una relación entre el tipo de dependencia del

colegio y el aprendizaje de instrumentos en ellos: el 43% de los encuestados provenientes de un colegio municipal aprendieron a tocar un instrumento allí, en los colegios particulares subvencionados fue el 48%, y en los particulares fue el 100%. Este dato revela una relación inversa con el aprendizaje teórico: a mayor aprendizaje teórico, menor aprendizaje práctico.

En contraposición, un 80% de los encuestados dijo haber aprendido a tocar instrumentos de manera autodidacta. En promedio los estudiantes aprenden dos instrumentos de esta manera, principalmente guitarra (80%) y algún otro. La preponderancia de la guitarra contrasta mucho con el aprendizaje de otros instrumentos. Salvo los teclados y pianos (24%), el resto de los instrumentos son aprendidos por porcentajes bastante menores de estudiantes (por debajo del 15%). De los autodidactas, es interesante ver que muchos declararon haber aprendido música a través de videos tutoriales, y en menor porcentaje gracias a amigos, libros y grupos en que se han desempeñado como intérpretes.

2.4.2.5 Consumos musicales

El consumo de música de los encuestados es bastante heterogéneo. Los estilos musicales más escuchados son: el rock (80%), seguido por la música folclórica (60%) y la clásica (52%). Otros estilos escuchados por porcentajes

menores son la música latina (50%), el Pop (36%), el Jazz (18%), R&B, Funk y Soul (12% entre los tres, a menudo mencionados juntos).

Con relación a los medios para el consumo de música, YouTube destaca por ser la plataforma más utilizada (98%), seguido por la música en vivo. En cuanto a aparatos tecnológicos, los dispositivos móviles lideran (96%), seguidos por los computadores. Aparecieron otros en menor cantidad, como la radio, aplicaciones para dispositivos móviles, CD y cassette, y mucho más atrás la televisión.

En cuanto a los eventos musicales, la mayoría asiste a conciertos gratuitos (96%), las tocatas (73%) y los conciertos pagados (63%). Sólo un 35% asiste a peñas. En general los encuestados asisten regularmente a eventos de música en vivo (96%), y con una frecuencia que en su mayoría es alrededor de una vez cada dos meses (82%).

Los encuestados señalaron diversos medios por los que declararon aprender música, dentro de los cuales destacan principalmente los videos (80%). También son señalados por porcentajes importantes los amigos (58%), libros (52%) y grupos musicales (46%). Por otro lado, los medios menos señalados son el grupo familiar (28%) y las revistas (10%).

2.4.2.6 Ámbito auditivo

En relación al ámbito auditivo, gran parte de los encuestados considera que el nivel de dificultad de la práctica auditiva es adecuado (66%) o difícil

(30%). Además, un 98% considera que la práctica auditiva es un aporte al desempeño personal como músico, principalmente en aspectos teóricos (48%), o directamente involucrado en la práctica musical (34%).

En resumen, con relación a las respuestas obtenidas a través de la encuesta, llaman la atención dos elementos: por un lado, un porcentaje considerable de estudiantes (hasta un 40% en algunos casos) no justifica ni argumenta de manera clara sus respuestas cuando se trata de valoraciones o representaciones; y por otro lado, muchos de ellos tienden a considerar válidas sus experiencias previas musicales sólo en cuanto sean experiencias en educación formal o se refieran a saberes teóricos, y no así cuando tienen relación con la educación no formal, sus vivencias, agrupaciones musicales o lo aprendido de manera autodidacta. Sin embargo, la formación del tipo autodidacta e informal es mucho más común en ellos, y sus experiencias previas y saberes previos provienen principalmente de esa fuente. Elementos como la alta asistencia a eventos musicales, la cantidad de instrumentos aprendidos de manera autodidacta, la participación constante en diversas agrupaciones, la influencia familiar y de internet en la educación nos permiten inferir que los estudiantes en general tienen una amplia experiencia relacionada a la música, la cual de alguna manera no logra transformarse en algo significativo en el aula; no así a la inversa, donde la mayoría de los estudiantes reconoce el aporte de lo

aprendido formalmente para el enriquecimiento de los saberes y conocimientos previamente adquiridos.

2.4.3 Entrevistas

2.4.3.1 Contexto sociocultural y familiar

Los tres docentes son chilenos que provienen de regiones distintas a la metropolitana: Calama, Valdivia y Puerto Montt. Dos de ellos tienen sobre 50 años, y uno tiene menos de 30. En promedio tienen 45 años.

Los docentes declararon haber iniciado su vida en la música durante la niñez. En una primera etapa, la familia tuvo un rol fundamental en la motivación, sean o no músicos. Se reconoce el fomento que hubo al hecho de practicar un instrumento (o canto) o estar en clases de música.

Respecto a la iniciación en la docencia, las motivaciones surgieron posteriormente a su formación escolar, ya sea en la etapa universitaria o después del egreso. Además, estas motivaciones no surgen de una manera tan espontánea ni evidente como ocurre en el caso de la música. Dos de los tres docentes entraron directamente a estudiar una carrera de pedagogía, y declararon que desde un principio quisieron estudiar para enseñar. No obstante, otro declara que fue algo que se da en el camino, ya que en Chile no se puede vivir de la performance.

Los docentes se desenvuelven también en varios ámbitos, como la dirección coral, canto coral, partidos políticos, hinduismo, proyectos de difusión y creación artística, sociedad de musicología y baile.

2.4.3.2 Ámbito académico

Si bien no hubo preguntas en la entrevista directamente intencionadas a recoger factores académicos referentes a los profesores, dentro de las conversaciones los mismos docentes opinaron respecto a ciertos aspectos de los estudiantes relacionados con este ámbito, señalando elementos como la carencia de hábitos de estudio, el rendimiento académico, y las condiciones adversas que tienen para el aprendizaje, especialmente en lo auditivo.

Todos los docentes hicieron referencia a que los contenidos que traen los estudiantes generalmente tienen vicios o conceptualmente hablando están errados. Sin embargo, hubo opiniones divididas respecto a cómo deberían ser sus condiciones de entrada a la asignatura. Por un lado, dijeron que deberían venir “sin errores en su formación”, por otro, que vinieran “desde cero” en su formación, y finalmente que deberían haber tenido “alguna formación en la música” previa al ingreso a la universidad. A pesar de los matices distintos, coincidieron al opinar que al existir una formación previa, se produce una resistencia a aprender producto de los vicios que dejan esos aprendizajes previos, lo que, en opinión de ellos, en algunos casos cierra a

los estudiantes a recibir nuevos aprendizajes. Dos docentes declararon que los estudiantes deberían tener una vivencia musical previa que no se mida por conceptos, sino por experiencia en la música, ya sea en talleres, grupos, baile, canto, etc.

Los comentarios respecto a las características de los estudiantes se dividieron en dos: debilidades y fortalezas. Las debilidades señaladas fueron principalmente la poca oferta de carreras ligadas a la música aparte de la pedagogía, los vicios de la educación escolar, las diferencias entre los distintos tipos de colegios, el “facilismo” y la poca rigurosidad; y cuyas razones fueron atribuidas principalmente al “sistema educacional chileno” y a un problema de las generaciones actuales. Existieron menciones también a la poca comunicación entre los estudiantes, la visión idealista de la carrera y la competencia en detrimento del compañerismo. Por otro lado, entre las fortalezas mencionadas, se destacó como una gran ventaja el hecho de que los estudiantes tienen un profundo gusto y/o amor por la música, y que eso motiva incluso a los que no tienen muchas habilidades. En el fondo, “nadie” entra obligado a estudiar música. Por otro lado, esta generación es más “despierta” y dispuesta a aprender. En el caso de los estudiantes de pedagogía, una fortaleza es que tienen mucha experiencia en el sistema educativo, porque han pasado muchos años por él.

Al ser consultados sobre la consideración de las experiencias previas en las clases, los docentes hicieron mención a una evaluación diagnóstica que

realizan o realizaban. Se mencionó también la consideración de experiencias previas extramusicales, y a pesar de que todos los docentes declaran que consideran las experiencias previas de los estudiantes, la mayoría no especificó claramente en qué situaciones.

Los docentes realizan las evaluaciones diagnósticas por varias razones: para que el estudiante se sienta escuchado y “se dé una cosa social”, para establecer una directriz a lo largo del año, o para nivelar el curso en cuanto a lo visto el semestre anterior. Dos de ellos preguntan a modo de conversación dentro de clases qué instrumentos toca el estudiante y su colegio de egreso. Este diagnóstico puede ser desde una prueba de contenidos hasta conversaciones durante las primeras clases, pudiendo producirse en el lapso de una clase, una semana o un mes, dependiendo del docente. La sistematización depende de cada uno, es decir, no hay una pauta común para ninguno de ellos. Dos de los docentes aún mantienen en su planificación una evaluación diagnóstica a principio de año, con una duración flexible de acuerdo al curso al que se aplique.

Al final de la entrevista se le dio espacio a cada docente para exponer sus reflexiones finales y propuestas respecto a estrategias para mejorar la educación musical en cualquiera de sus niveles. El primer docente propone reformular los conceptos de aprobar y reprobar, y en especial cuestionar la duración de las carreras, ya que el terminar una carrera en más tiempo del estipulado no significa ser tonto, y terminar una carrera rápidamente no

asegura un buen nivel de desempeño. El segundo docente señala que la educación musical chilena está en deuda si la comparamos con Europa o Estados Unidos, falta rigurosidad. Los estudiantes deberían partir de pequeños con un sistema gradual, como el que propone Orff, en el que los niños empiezan cantando, percutiendo, bailando, jugando y descubriendo, y luego deberían estudiar un instrumento; pero por sobre todo, es muy importante que todo músico aprenda a cantar. Por otro lado, propone que se deberían replantear las bases de la educación auditiva actual, ya que no es muy pertinente para las generaciones actuales. El último docente apunta a que se necesita una educación mucho más personalizada, es decir, menos estudiantes por sala. Hacer un filtro por habilidades al momento del ingreso, y debería existir un propedéutico en música, para acompañarlos en especial en primer año para desarrollar habilidades de estudio y suplir todas las carencias. Además los programas de solfeo están mal planteados, son muy rígidos, a veces están los contenidos al revés, son muy abstractos, muy eurocentristas, y están muy poco ligados a la música. La asignatura se ve como algo aburrido y difícil, y debería estar más vinculada con la música, puesto que el solfeo y la práctica auditiva adquieren sentido solo en cuanto nos ayudan a comprenderla.

2.4.3.3 Saberes teóricos

Los tres docentes poseen un título universitario y egresaron de alguna universidad estatal –con tradición de conservatorio–. Dos docentes poseen grado de magíster, y el otro está cursando uno actualmente. Además, los tres docentes han pasado en algún momento de su enseñanza por la Universidad de Chile.

Al ser consultados por los saberes teóricos previos de los estudiantes que han podido observar, los docentes mencionan que debido a las falencias del sistema educativo escolar, en general los estudiantes no traen muchos saberes o conocimientos consigo, y que si llegan a tener algo es muy probable que esté errado, además de estar muy arraigado en ellos. Además, señalan que carecen de hábitos de estudio y habilidades relacionadas, y que las desarrollan dentro de la carrera. No obstante, uno de los docentes señala que los que “sí traen algo” son los que escuchan mucha música o los que tocan un instrumento.

2.4.3.4 Saberes prácticos

Todos los docentes tocan piano, señalando que su formación inicial lo contemplaba como una asignatura transversal, y la labor profesional demanda la práctica constante de ese instrumento.

Dos de los docentes consideran el canto como un instrumento transversal y fundamental para cualquier músico, y lo practican constantemente en el ámbito coral como directores y como cantantes.

El violonchelo es tocado también por dos de los docentes, principalmente en orquestas o grupos de menor formato. Sólo un docente toca instrumentos relacionados a estilos “no clásicos”. Dos docentes a su vez declararon saber tocar guitarra a un nivel muy básico.

2.4.3.5 Consumos musicales

Respecto de las músicas que prefieren, todos los docentes coincidieron en la “música clásica”. Dos de ellos escuchan música coral, y señalaron que su música favorita varía dependiendo de la situación.

Por otro lado, al ser consultados sobre la música que les desagrada, en los tres casos se hizo referencia a algún tipo de “música latina” (*reggaeton, salsa, bachata*).

En relación al repertorio que los docentes utilizan para los estudiantes, uno de los docentes señaló que intenta rescatar las experiencias previas de ellos al utilizar repertorio “conocido” (música latinoamericana), sin embargo señaló que es frustrante debido a que los estudiantes no lo conocen.

2.4.3.6 Ámbito auditivo

En este ámbito, todos los docentes coincidieron en que es importante desarrollar habilidades auditivas, que han sido de gran utilidad para su propio desarrollo profesional, y con distintos matices señalan que la discriminación auditiva es importante para la transcripción (por ejemplo para composiciones), arreglos musicales, desarrollar la audición interna y afinación, dirección de conjuntos vocales o instrumentales, como complemento al solfeo, o para desarrollar un nivel auditivo mayor al del estudiante, ya que nunca un profesor debería tener un nivel inferior al de sus estudiantes. Sin embargo, uno de los docentes tuvo discrepancias respecto a la forma o los objetivos, y declaró no saber bien para qué se hace la práctica auditiva, más allá de que es una obligación curricular, e incluso señala que “cierra espacios de audición” por la forma en que se lleva a cabo.

Respecto de las dificultades que surgen producto de la educación auditiva, los docentes consideraron que:

- Lo auditivo produce un conflicto con ellos en un principio; cuesta desarrollar la audición interna y prescindir de la exteriorización de los sonidos;
- Muchos estudiantes se desmotivan porque debido a su práctica en la guitarra conocen y tocan acordes mucho más complejos que los que estudian en el aula;

- El piano no es un buen instrumento para esta práctica, porque no se puede compatibilizar un ejercicio bonito con un ejercicio preciso, y además se mal acostumbra al estudiante a estar siempre recibiendo explícitamente el acompañamiento rítmico y armónico;
- Los estudiantes al principio necesitan mucho tiempo de estudio, y eso es algo que no sucede en la realidad, porque hay poco tiempo en la semana para practicar, se reparte entre todas las áreas de la lectoescritura, y pasan muchos días sin practicar porque no existen herramientas para que estudien lo auditivo por su cuenta. Y por último,
- Hay falta de disciplina en el estudio.

En síntesis, los tres docentes entrevistados están estrechamente relacionados con el contexto académico tradicional del conservatorio. Ya sea desde su formación profesional como desde la práctica instrumental y en conjunto, los docentes tienen un acercamiento sustantivo con la música “docta”. Adicionalmente, señalan que los estudiantes entran a la universidad con una enorme falencia de elementos –hábitos, habilidades, conocimientos, etc.–, para poder enfrentarse a sus estudios con éxito.

Llaman la atención las menciones recurrentes a que el problema nace del sistema educacional, principalmente en la educación temprana y a los vicios que trae consigo la educación escolar. Los docentes consideran que los

estudiantes en general comienzan sus estudios con una preparación deficiente por parte del sistema.

2.5 Triangulación de la información

Los datos obtenidos a través de las notas de campo, encuestas y entrevistas fueron triangulados en dos etapas: en primer lugar, se agruparon los datos obtenidos desde las distintas fuentes consultadas para analizarlos y relacionarlos según categorías comunes. Una vez realizado esto, se relacionaron y analizaron los resultados más significativos de la primera etapa de la triangulación.

2.5.1 Entre distintos instrumentos e iguales categorías

Todos los resultados fueron resumidos y llevados a una tabla separada entre un eje de instrumentos y otro eje de categorías, para que así se pudieran analizar los datos obtenidos y hallar posibles relaciones, congruencias o contradicciones desde el punto de vista de los observadores, estudiantes y docentes (ver anexo 7).

2.5.1.1 Contexto sociocultural y familiar

Tanto estudiantes como profesores declaran una fuerte influencia del círculo familiar en la etapa de acercamiento a la música. Sin embargo, en el caso

de los estudiantes aparecen otros factores igualmente influyentes, como Internet, agrupaciones extraescolares y clases o talleres en el colegio.

Tanto docentes como estudiantes son de nacionalidad chilena. Si bien, los estudiantes no fueron consultados sobre el lugar donde vivieron su etapa escolar, sí podemos saber con mayor precisión en qué región vivían al momento de egresar de la enseñanza escolar. La mayoría de los estudiantes vivía en la Región Metropolitana (86%) al momento de egresar del colegio. Por otro lado, los docentes vivieron sus respectivas infancias e incluso juventudes en las regiones de Calama, Puerto Montt o Valdivia. Esto nos muestra que el contexto es distinto en ambos casos.

2.5.1.2 Ámbito académico

Un 42% de los estudiantes declara tener un rendimiento entre 5.0 y 5.9, lo que podríamos considerar como “bueno”⁶. Sin embargo, estos resultados no se condicen con la apreciación que los estudiantes tienen sobre su desempeño y sus aptitudes.

Por otro lado, a pesar de que la asistencia en general es alta, no pareciera ser un factor que indique buen o mal rendimiento académico, ya que no se logra apreciar una relación evidente entre el porcentaje de asistencia de los estudiantes y su respectivo promedio de notas.

⁶ Tomando como referencia el decreto 1480 art. 10 perteneciente al Reglamento de Calificaciones, Exámenes y Promociones de Alumnos de Educación Secundaria, y el reglamento de la Universidad de Ciencias de la Educación UMCE que establece la aprobación y distinciones al momento de la titulación.

En los cursos de la carrera de pedagogía, los docentes utilizan las experiencias previas de los estudiantes durante su paso por el colegio. No las rescatan en cuanto a conocimientos o saberes musicales, sino en su calidad de vivencias previas en el contexto escolar general. Es interesante observar que los profesores las utilizan como ejemplos que posiblemente hayan vivido los estudiantes en su época escolar, para que desde ahí se sitúen desde la mirada del profesor. De esta manera trasladan y orientan estas experiencias hacia su futuro desempeño profesional como docente.

En algunas clases se hace referencia al sistema escolar (caracterizado y ejemplificado en recreaciones) de manera irónica o cómica. No lo hacen de manera peyorativa, sino de forma graciosa, promoviendo un clima de distensión para que los estudiantes las reconozcan en sus propias experiencias y las puedan proyectar a su futuro laboral, lo que “probablemente vivirán siendo profesores”.

Con relación a la evaluación diagnóstica, podemos observar en las entrevistas que, si bien los docentes declaran realizarla, no hay una claridad en su discurso de cómo utilizan posteriormente estos resultados. Ellos cuentan que la utilizan principalmente con dos objetivos: el primero, conocer a los estudiantes; y el segundo, para “nivelar” al curso. Sin embargo, no comentan que exista posteriormente una estrategia para realizar esta nivelación. Esto es un punto interesante, pues al realizar una evaluación diagnóstica, el objetivo es tener claridad del punto de partida del curso, y

posteriormente, generar una estrategia y una planificación para el trabajo con estos estudiantes.

En cuanto a la valoración que los estudiantes tienen de sus experiencias previas como aporte al proceso de aprendizaje universitario, la mayoría considera que ha sido de importancia en distintos niveles e instancias; sin embargo, al momento de utilizar de manera concreta estas experiencias en actividades de clase, no hay mucha claridad. La mitad de los estudiantes opina que se utilizan en ciertas actividades, pero muchos de ellos no logran especificar cómo o dónde. Esto, además, se relaciona con el discurso de los docentes, quienes también declaran utilizar las experiencias previas de los estudiantes en la clase, pero al momento de especificar cómo y en qué actividades, las respuestas son poco específicas, hablando en general del repertorio y otras instancias que no explican de manera concreta. Todo esto nos lleva a inferir que existe una noción generalizada de que las experiencias previas se utilizan, pero no hay claridad por ninguna de las partes en cómo se llevan a lo práctico.

Uno de estos factores tiene relación con la apreciación acerca de los profesores del colegio. Si bien esta apreciación es más bien positiva, en algunos casos señalan que los profesores de la enseñanza media eran “buenos” y los de la básica eran “malos”.

Esto es coherente con la opinión de los docentes, los que en la entrevista sugieren distintas estrategias y medidas para paliar el efecto de la deficiente

formación escolar, como propedéuticos en carreras musicales, y la educación musical desde una edad más temprana, enfocada en la vivencia de la música y que permita la gradualidad del aprendizaje, sin tener que forzar el proceso natural de aprendizaje.

2.5.1.3 Saberes teóricos

Los docentes tienen una formación de magíster (completada o en curso) en los ámbitos de la educación o la música, y fueron formados en universidades estatales con características del “modelo conservatorio”. Por otro lado, la mayoría de los estudiantes no tiene contacto con la teoría musical, colegios artísticos, academias ni educación musical formal, salvo la experiencia de las clases en la asignatura de música en el colegio. Esto se condice con la apreciación de docentes y estudiantes respecto a que estos últimos llegan a la universidad con un nivel de conocimientos teóricos y de lectura musical muy bajo.

Adicionalmente, los profesores señalan que los saberes adquiridos previamente por los estudiantes generalmente están errados. Esto se condice con lo registrado en las notas de campo, donde se rebatieron, negaron o corrigieron las opiniones de los estudiantes que se refirieron a aspectos de la teoría desde un enfoque correspondiente a la música popular.

Los docentes expresan que los estudiantes traen muchos “vicios” o errores en sus aprendizajes teóricos, los cuales deben corregir durante sus primeros meses en la universidad, pues interfieren en la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades. En relación a este punto, podemos observar diversos factores atribuibles a la educación escolar de los estudiantes que influyen en este proceso.

Otro factor relevante a considerar es que el 60% de los estudiantes dice no haber aprendido teoría musical en el colegio. Si analizamos la relación entre aprendizajes teóricos y prácticos, y apreciamos cómo se comportan dichos aprendizajes según la dependencia del colegio de egreso –tal como muestra la Figura 4–, podemos postular que la dependencia del colegio tiene directa relación con la adquisición de aprendizajes principalmente teóricos o prácticos; y que, a su vez, a mayor porcentaje de aprendizajes teóricos, se observa un menor porcentaje de aprendizajes prácticos, y viceversa.

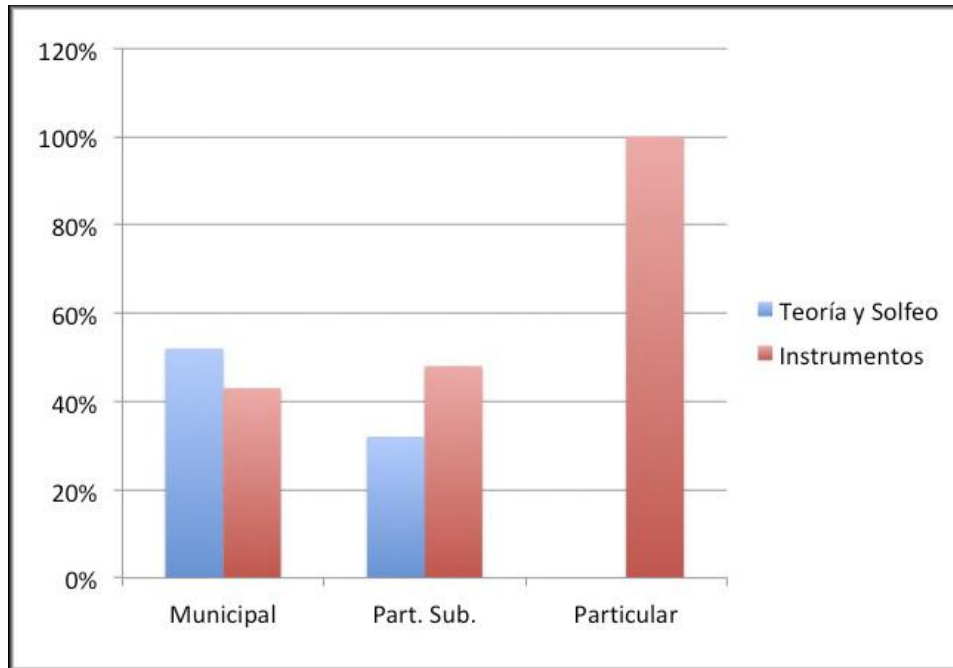


Figura 4.- Acá se puede apreciar que existe una correlación inversa entre la dependencia de egreso del estudiante y los tipos de aprendizaje (teórico y práctico): en colegios municipales, el 52% de los estudiantes declaró tener aprendizajes teóricos, y por otro lado, un 43% de los estudiantes de dichos establecimientos declaró haber aprendido a tocar algún instrumento musical. En contraste, en el caso de los estudiantes egresados de colegios particulares se observó que ninguno declaró tener aprendizajes teóricos, pero en cambio, el 100% de ellos aprendió algún instrumento musical.

Además, la mayoría considera que su formación musical ha sido una mezcla entre autodidacta y guiada por algún profesor. Estos datos son coherentes con lo que se observa en la Figura 5 relacionado con el aprendizaje instrumental: un 80% dice haber aprendido instrumentos de manera autónoma, pero solo un 48% aprendió un instrumento en el colegio.

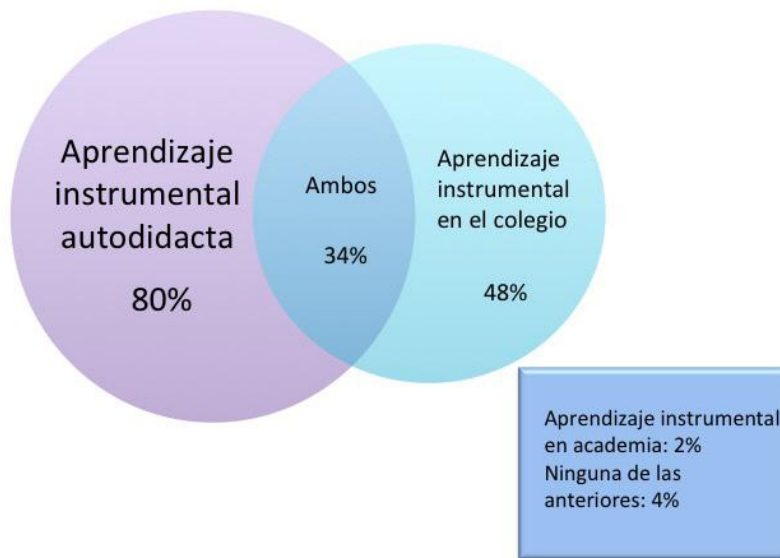


Figura 5.- Esta figura muestra la relación entre la cantidad de estudiantes que declaran haber aprendido a tocar algún instrumento de manera autodidacta, frente a los que lo hicieron siendo guiados por un profesor.

2.5.1.4 Saberes prácticos

Tanto docentes como estudiantes poseen práctica instrumental. No obstante, el tipo de instrumento es sustancialmente diferente. Los estudiantes en su mayoría tocan guitarra (aprendida de manera autodidacta o en el colegio), en cambio los docentes se relacionan con instrumentos de tradición orquestal, como el cello, piano y el canto (especialmente ligado al canto coral). Dos de los docentes tienen un nivel alto de canto y lo ejercen (o ejercían) de manera constante y profesional en coros. Por otro lado, los estudiantes en su mayoría no declaran tener mayor experiencia en el canto,

lo cual a la vez fue comprobado en las notas de campo (en general no se apreciaban estudiantes que tuvieran dominio de él). En los cursos de los docentes que tenían más relación con el canto, se evidenciaba con mayor claridad la poca cercanía de los estudiantes con éste.

En general, tanto docentes como estudiantes tienen experiencia práctica en instrumentos y agrupaciones. La diferencia radica en que los docentes tienen experiencia en grupos musicales, orquestas y coros, principalmente ligados a la música docta; mientras que los estudiantes en su mayoría participan en grupos musicales relacionados a la música popular.

Se observa en el discurso y en la práctica docente la intención por parte de la mayoría de los profesores, de integrar las experiencias previas de los estudiantes relacionadas a la práctica instrumental, pero al momento de realizarlo, surgen los saberes de los estudiantes que los docentes consideran como conceptos errados.

2.5.1.5 Consumos musicales

Los estudiantes en su mayoría escuchan música en vivo, y lo hacen frecuentemente. Si a esto le sumamos los estilos que escuchan, las agrupaciones en que participan y los medios por los que aprenden música, podemos suponer que conocen varios repertorios musicales, los cuales son distintos a los conocidos por los docentes.

El uso de las tecnologías en la educación musical es muy distinto entre los distintos docentes, lo cual suponemos que se debe a la brecha generacional. Es interesante analizar la poca presencia que tienen los medios tecnológicos en los profesores, si lo comparamos con la importancia que tiene internet (YouTube, Apps, Dispositivos, PC, Spotify, Videos tutoriales, etc) para los estudiantes en especial considerando su formación autodidacta previa. Suponemos que junto a la brecha generacional, esto se debe también a la notablemente mayor exposición a la tecnología que tienen las generaciones actuales en comparación a las anteriores. (Recordemos que los estudiantes en promedio 20 años, y los docentes en su mayoría tienen sobre 50).

Además, se constata que los estudiantes no conocen el mismo repertorio que los profesores; ya que los profesores en algunas instancias tratan de utilizar repertorios supuestamente conocidos por los estudiantes (del ámbito popular y/o folclórico), pero estos en su mayoría los desconocen. Esto tiene relación con lo expresado en los gustos musicales de los informantes: los profesores demuestran interés por músicas distintas a los estudiantes. Suponemos que esto se puede deber a dos factores: brecha generacional y/o diferencias en la formación escolar en música. Adicionalmente, se observa en algunos profesores una tendencia a emitir juicios de valor más bien negativos respecto a los repertorios provenientes de la música popular

conocidos por los estudiantes y a los saberes asociados a dichos repertorios.

2.5.1.6 Ámbito auditivo

Se constata que tanto profesores como estudiantes consideran que la práctica auditiva es importante para el desarrollo profesional de un músico y/o profesor de música. Esto fue señalado casi por unanimidad (todos los docentes y un 98% de los estudiantes concuerdan). No obstante, los fundamentos acerca del “por qué es importante” o “para qué sirve” son muy diversos, y en eso no existe consenso total.

Los docentes señalan que la práctica auditiva es importante para el desarrollo profesional de un músico que dirige agrupaciones y/o que tiene que realizar correcciones a la ejecución de estudiantes (u otros músicos). Es importante también como habilidad asociada al solfeo, a la transcripción y a la audición interna. No obstante, no todos los docentes están de acuerdo con la manera en que se implementa en la clase. Las principales objeciones a esto son la falta de herramientas para el estudio individual, el poco tiempo de clases que se le dedica (porque se tiene que “compartir” con las horas de solfeo) y por la forma “desactualizada” en que se implementa (la hegemonía del piano y de la partitura). Por otro lado, los estudiantes señalan que la práctica auditiva es importante principalmente para la comprensión de aspectos teóricos (discriminación de elementos específicos, solfeos,

comprensión teórica), aspectos prácticos (afinación, composición, práctica instrumental) o para aspectos netamente académicos (para mejorar rendimiento, o para “aprender más”, o “mejorar”, sin especificar en qué ámbitos).

En el caso del docente que declara tener discrepancias respecto de la forma de la educación auditiva, llaman la atención las repercusiones de este pensamiento en el comportamiento del curso. En las notas de campo se constata que el porcentaje en tiempo que se le dedica a la práctica auditiva es significativamente menor al del resto de los docentes; además, se aprecian situaciones en las que los estudiantes reflexionan y se cuestionan respecto a conceptos como “consonancia” y “disonancia”, sin llegar a conclusiones satisfactorias por parte de ellos o del docente. Esto concuerda con los resultados de las encuestas, en las que se aprecia que los estudiantes de este curso no logran responder con claridad *por qué* es importante la práctica auditiva.

Por otro lado, la apreciación de los docentes de que la práctica auditiva genera conflicto en los alumnos parece tener concordancia con los resultados obtenidos, siendo posible hallar una relación entre la cantidad de práctica auditiva en el aula y el rendimiento académico: en los cursos en que hay mayor tiempo dedicado a la práctica auditiva se observa un menor promedio de calificaciones, y viceversa. También observamos que en los cursos en que hay mayor cantidad de tiempo destinado a la práctica auditiva

en el aula, los estudiantes perciben un menor aporte de sus experiencias previas en el proceso de aprendizaje en la etapa universitaria; y viceversa. Por otro lado, se observa que hay una directa relación entre la cantidad de tiempo destinado al desarrollo auditivo con la percepción de los estudiantes acerca de la dificultad de la misma: a mayor presencia de práctica auditiva en las aulas, los estudiantes perciben que ésta es más difícil; por lo tanto, podemos hallar una correlación con la opinión de los docentes acerca del conflicto que produce la práctica auditiva en los estudiantes, ya que aparentemente presenta una dificultad en sí misma y no se relacionaría directamente con los saberes y experiencias previas de los estudiantes.

2.5.2 Entre distintos instrumentos y distintas categorías

Se generaron tres tópicos principales que agruparon diversas categorías e instrumentos, y que involucran, según nosotros, las ideas más relevantes de la investigación.

2.5.2.1 Las vivencias musicales previas de los estudiantes y su relación con la práctica auditiva

Respecto a aprendizajes relacionados a la práctica musical, como tocar un instrumento (de manera autodidacta o guiado en el colegio), o participar en agrupaciones musicales; no hallamos relación con una percepción diferente acerca de la dificultad del trabajo teórico o auditivo, ni con el aporte que

declaran sobre sus experiencias previas dentro de la carrera. En ese sentido, las experiencias previas de los estudiantes referentes al ámbito práctico no parecen ser relevadas en las clases, o simplemente no tienen relación alguna con la práctica auditiva. La percepción de la dificultad de la práctica auditiva aparentemente tiene mayor relación con la presencia de ella misma que con alguna otra variable, es por eso que inferimos que la práctica auditiva tal como se entiende en el contexto del área curricular de la lectoescritura musical no se relaciona con los saberes previos de los estudiantes, comportándose de manera autónoma y desarticulada; y por ello presenta una dificultad en sí misma.

Por otro lado, la experiencia instrumental que puede ser apreciada en clases respecto a los docentes se refiere al piano y el canto. Esta práctica va directamente relacionada a la metodología utilizada en el aula (solfeo entonado y práctica auditiva mediante dictados en el piano) y forma parte de la práctica habitual de los docentes, sin embargo, la práctica de los estudiantes difiere bastante, ya que sólo un 28% de los estudiantes declaran tocar piano o teclado, un 8% declara cantar, y en cambio, un 76% señala que toca guitarra. Uno de los docentes además señaló en la entrevista que el piano es un “mal instrumento” para la práctica auditiva, puesto que deja de lado muchos elementos expresivos de la música y crea una dependencia por parte de los estudiantes a siempre recibir de manera explícita elementos como la cifra de compás. También, en este punto, parece bastante llamativo

el mínimo porcentaje de alumnos que declaran algún conocimiento en el canto.

Se puede encontrar además una escasa relación entre los saberes prácticos de los estudiantes y la apreciación de la dificultad de la práctica auditiva. Es decir, la práctica instrumental y en conjuntos musicales no representa una influencia positiva significativa en términos de la percepción del nivel de dificultad del trabajo auditivo. De la misma forma, los consumos musicales no parecen tener relación con alguna apreciación sobre la dificultad de la práctica auditiva. Por otro lado, también se aprecia una escasa relación entre los saberes prácticos de los estudiantes y la percepción acerca de si sus experiencias previas son consideradas.

Además, muchos estudiantes consideran la Internet como un elemento muy relevante en la propia vida y formación musical, por lo tanto, cualquier forma sistemática de aprendizaje que pudieran haber adquirido por este medio, probablemente sea bastante distinta al estilo de la educación formal.

2.5.2.2 Valoración de las experiencias previas de los estudiantes

En este ámbito encontramos diversos elementos susceptibles de ser relacionados que nos parece necesario relevar. Las experiencias previas de los estudiantes que surgen en esta investigación son de diversos tipos: saberes y conocimientos tanto teóricos como prácticos, vivencias, valoraciones, entre otros. A partir de esto, al momento de analizar qué valor

tienen estas experiencias tanto para estudiantes como para docentes, surgen varios resultados interesantes.

Uno de los elementos que los docentes valoran de los estudiantes es la motivación. Según su opinión, nadie estudia música si no quiere, por lo que se cuenta con el factor motivacional para mejorar los aprendizajes. Sin embargo, ellos también piensan que en un curso ideal, los estudiantes deberían traer más vivencia musical, sin enfocarse en los conocimientos, pues éstos pueden traer errores difíciles de corregir. Pero en la encuesta podemos apreciar que los estudiantes tienen variadas vivencias musicales, aprendiendo instrumentos en el colegio y de manera autodidacta, tocando en diversos lugares y escuchando variados tipos de música. Aquí podemos observar una contradicción, pues por alguna razón pareciera que estas vivencias no fueran “visibilizadas” en la clase, y por ende, los profesores no las utilizan. No obstante, en las notas de campo pudimos observar que las experiencias previas de los estudiantes que se refieren a la etapa escolar son rescatadas constantemente por los profesores como una manera de vincular la experiencia a la labor que el estudiante llevará a cabo cuando sea docente. Independientemente de algunos prejuicios e ironías que aparecieron sobre la vivencia escolar, hay una utilización didáctica de ella para prepararlos a enfrentar el aula con diversas herramientas metodológicas asociadas a su vivencia previa.

En cuanto a la valoración que los estudiantes realizan de sus aprendizajes previos a la universidad, una gran mayoría declara haber ingresado a la universidad con un nivel de lenguaje musical bajo o muy bajo (76%), y porcentajes muy reducidos señalan haber entrado con un nivel medio (18%) o alto (6%). Al ser consultados sobre el aporte que han sido sus experiencias previas al ingreso a la universidad para su desarrollo académico, la mayoría cree que dichas experiencias le han ayudado en su desempeño (70%), aunque en general señalan que ha sido “medianamente” (43%). Al hacer la pregunta a la inversa, casi por unanimidad (98%) señalan que lo que ha aprendido en la universidad ha ayudado a su desempeño fuera de ella y al enriquecimiento de sus experiencias previas, que es lo esperable especialmente en el ámbito auditivo. En cuanto a haber tenido actividades en clases que utilicen de manera explícita las experiencias previas personales, la mitad de los estudiantes declara haberlas tenido, y la otra mitad no. Por otro lado, no se aprecia una relación evidente entre la valoración que los estudiantes tienen de sus profesores del colegio con el nivel de conocimientos teóricos y/o prácticos que declaran haber adquirido en la etapa escolar, por lo tanto podemos suponer que dichas valoraciones responden más bien a factores de personalidad, relaciones y motivaciones que a elementos académicos.

2.5.2.3 Influencia de las experiencias previas en el desempeño académico

Los estudiantes con las más altas calificaciones declaran escuchar en promedio menos estilos musicales que los que tienen las calificaciones más bajas. No se observa relación entre peores o mejores calificaciones en los estudiantes que declaran no escuchar ciertos estilos, como por ejemplo la música clásica. En resumen, y contrariamente a lo que se podría especular, los estudiantes que escuchan mayor variedad de estilos musicales tienen un menor rendimiento académico, y los que escuchan una menor variedad de estilos musicales tienen mejores calificaciones. Esta relación se aprecia en la Figura 5.

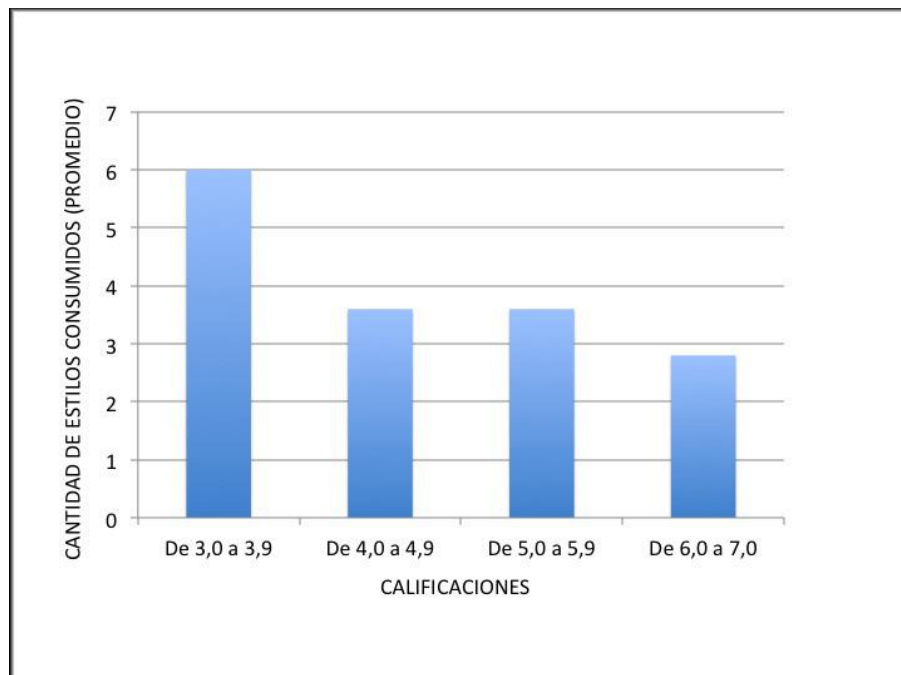


Figura 5.- En el eje horizontal se aprecia el rendimiento académico que declaran tener los estudiantes, y en el eje vertical la cantidad de estilos musicales que consumen.

Por otro lado, no se observa un mayor aprovechamiento de la tecnología por parte de los profesores, lo cual contrasta con la relevancia que tiene para los estudiantes.

III. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

3.1 Aprendizajes previos provenientes del contexto escolar

Tal como vimos en los resultados, un gran porcentaje de los estudiantes declaró haber ingresado a la carrera con un nivel bajo de lenguaje musical, además de haber estudiado poco o nada de teoría musical en el colegio. Por otro lado, casi la mitad de los encuestados tampoco utilizó instrumentos musicales en esa etapa. Por lo tanto, se nos genera la siguiente interrogante: ¿qué aprendieron en las clases de música del colegio?

Sabemos que todos los encuestados tuvieron clases de música en el colegio, y un porcentaje mayoritario las tuvo durante todos los años de la enseñanza escolar; por lo tanto, es una experiencia previa transversal a todos los estudiantes, la cual es rescatada y utilizada en clase por los profesores como recreaciones de situaciones (principalmente jocosas) en la relación profesor-estudiante. Sin embargo, ese rescate no ocurre al hablar de los aprendizajes específicamente musicales emergentes de la época escolar.

Ya que en general los estudiantes no reconocen haber adquirido saberes teóricos ni prácticos musicales en el colegio, y considerando que nos parece poco probable que no haya algún aprendizaje a lo largo de todo el proceso

educativo escolar, podemos suponer que efectivamente sí hubo aprendizajes. Sin embargo, tomando en cuenta la valoración de los estudiantes respecto de sus profesores de colegio, podemos suponer que fueron significativos aquellos aprendizajes mayoritariamente relacionados a aspectos sociales, afectivos y experienciales (como describimos en el siguiente punto), mientras que no fueron significativos ni suficientes los del ámbito académico musical, y por esa razón no les sirven para construir nuevos conocimientos.

3.2 El aprendizaje significativo y lo afectivo: la visión del profesor de música del colegio

Es un factor interesante a tener en cuenta la visión que los estudiantes tienen de sus profesores de colegio. Si bien, como vimos en el punto anterior, los aprendizajes académicos no han sido óptimos, la imagen que los estudiantes conservan de dichos profesores en general es positiva, especialmente en la enseñanza media. ¿Cómo podríamos explicar esto?

Es importante para comprender esta situación recordar que, como propone Coll, hay diversos elementos que convergen para lograr aprendizajes aparte de los saberes conceptuales, y tienen que ver con lo experiencial, conductual, afectivo y valórico (como proponen Musumeci, Bamberger, Copland, Aznar, Schafer, entre otros). Hablamos entonces de elementos como la motivación que genera

el profesor o que el estudiante presenta por sí mismo, de lo afectivo, emocional y de clima escolar, por nombrar algunos, que influyen de manera importante en el estudiante durante su proceso de aprendizaje. En la entrevista a los docentes, ellos declararon haber observado una gran motivación de los estudiantes por aprender, pese a las dificultades y a la poca preparación académica-musical que traían consigo. A partir de esto, podemos inferir que los profesores de colegio, aún no logrando que los estudiantes obtengan los aprendizajes académicos que los docentes universitarios esperan de ellos, logran imprimir en ellos la motivación por la asignatura, pese a las dificultades que sabemos que enfrenta ésta en el contexto escolar chileno (tiempo destinado, infraestructura, poca preparación de los docentes escolares, entre otros). Por lo tanto, parece ser que los estudiantes valoran este esfuerzo del docente, e incluso logra inspirarlos a seguir en el camino de la música. Recordemos que autores como Aznar y García hacen un especial énfasis en lo afectivo y emocional en el aula, por lo que podemos deducir que esa podría ser una fortaleza en los profesores de música del colegio.

3.3 El aprendizaje autodidacta

A partir de lo declarado por los estudiantes, notamos también que el aprendizaje autodidacta es bastante común en los estudiantes, y probablemente se deba a diversos factores. Por un lado, podría ser que no existan muchas posibilidades de tomar

clases particulares, tanto por el costo económico como por el tiempo. La tecnología también podría tener un gran peso en este tema, puesto que la aparición de videos tutoriales y aplicaciones para smartphone que tienen como objetivo aprender a tocar algún repertorio en particular son bastante populares entre el público juvenil. Esto además concuerda con lo que nos propone Tejada, donde explica que la tecnología es bastante útil en el campo de la interpretación musical y sus aspectos técnicos, permitiendo un aprendizaje autónomo. Otro aspecto importante podría ser la pobre presencia de la asignatura de música en el currículum escolar, con solo dos horas semanales de clase para cursos de hasta 40 estudiantes, más la desaparición de muchos talleres instrumentales con la aparición de la Jornada Escolar Completa. Nos parece relevante este punto, porque al hablar de la poca preparación de los estudiantes en lo teórico-musical, también podría haber una relación con la poca cantidad de tiempo que se le dedica a la asignatura, lo que hace más difíciles los procesos de retroalimentación necesarios para el estudiante por parte del docente. Para tomar conciencia o reflexionar sobre el propio proceso de aprender, en muchos casos es necesaria la figura de un guía que contribuya a ordenarlo, siguiendo pasos metodológicos adecuados que permitan ir construyendo una estructura cognoscitiva adecuada para incorporar aprendizajes cada vez más complejos, logrando aprendizajes significativos y propiciando además procesos de metaaprendizaje. Sin embargo, también es interesante

observar que los estudiantes aprenden de manera autodidacta la ejecución instrumental, pero no así la teoría musical. ¿Por qué un estudiante querría adentrarse en lo teórico-musical si solo tiene un interés por la música relacionado con el placer de la audición y la interpretación? ¿Por qué le podría parecer interesante la teoría musical como un estudio escindido de la vivencia musical? En muchos casos, el aprendizaje autodidacta surge de manera espontánea al querer, por ejemplo, tocar una canción en particular y buscar un video tutorial para aprenderla, sin pasar por el proceso de aprender el instrumento lentamente “desde cero”, estudiando lecciones de técnica que suelen ser poco motivantes. Esto está asociado a lo que plantea Jorquera en el modelo práctico en cuanto a que el estudiante comienza a interesarse en la música simplemente por el placer de interpretarla, por lo que sus primeros acercamientos a ella serán buscando la vivencia musical, sin pensar necesariamente en procesos más complejos como la comprensión de su contexto o su análisis. La desventaja de esto está en que el aprendizaje instrumental, a diferencia del aprendizaje teórico, tiene una arista motriz y mecánica (e incluso a veces imitativa), por lo que no propicia necesariamente espacios de reflexión acerca de los contextos y significados de la música (como expone Jorquera). Esto nos lleva a comparar este aprendizaje con el que se realiza en el “modelo conservatorio”. En este caso, existe la figura del profesor que guía los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, de acuerdo a nuestra propia

observación, tampoco se propicia un aprendizaje contextualizado o reflexivo. Concordando con Jorquera, este aprendizaje de conservatorio está centrado en los aspectos técnicos de la interpretación, en el virtuosismo y en cierto repertorio bastante acotado, que el estudiante debe repetir hasta lograr interpretarlo tal como el profesor le dice. Y entonces ¿qué sucede con la teoría musical, y dentro de ella, con lo auditivo? Al parecer se genera un conflicto, pues la enseñanza de este ámbito corresponde a modelos académicos, los que generalmente son menos motivantes para el estudiante, pues pasa a adquirir un rol pasivo; además de corresponder a una visión atomista de la música, que como plantea Musumeci, divide la música en partes para ser analizada, asunto que al estudiante probablemente le resulte más árido, pues de esta manera la obra musical pierde su sentido. La lógica de aprendizaje graduado de la academia parece ser, a estas alturas, menos motivadora para el estudiante actual. En este punto, lo que plantea Schafer es muy relevante, pues al hablar del aprendizaje por descubrimiento, justamente calza con que al estudiante le resulta árida la teoría musical porque no le resulta familiar con lo que sabe, es decir, no es significativa para él. Por lo tanto, sería interesante –y seguramente más motivante para el estudiante– partir desde lo práctico hacia el descubrimiento de lo teórico.

3.4 Los saberes prácticos en el desarrollo de habilidades auditivas

Los estudiantes tienen una experiencia práctica musical indiscutible. Gran cantidad de ellos ha aprendido a tocar varios instrumentos de manera autodidacta, la gran mayoría se ha desempeñado como intérprete en diversas instancias (como la vía pública, eventos y ceremonias, etc), además de participar en agrupaciones musicales por períodos de tiempo considerables y con ensayos regulares. Ante esta realidad sería errado pensar que los estudiantes carecen de saberes o de experiencias. En este mismo sentido, podríamos suponer que tener dicha experiencia práctica daría por resultado mejores resultados en el ámbito auditivo, ya que, tal como plantea Shifres, las habilidades auditivas no se limitan sólo a comportamientos receptivos, e incluso son las que permiten realizar ajustes a la ejecución musical.

Sin embargo, si tomamos en cuenta las apreciaciones de los estudiantes, hay una escasa relación entre sus saberes prácticos y la apreciación que tienen sobre la dificultad de la práctica auditiva; es decir, sin importar cuánta experiencia práctica tenga el estudiante, su percepción sobre la dificultad de la práctica auditiva no se ve afectada positiva ni negativamente. Además, tanto docentes como estudiantes tienen una percepción de que en general estos últimos no desarrollaron previamente las habilidades necesarias para poder responder a las exigencias de los cursos de lectoescritura musical.

Como vimos anteriormente en Jorquera, la práctica musical puede ser irreflexiva, por lo que no necesariamente el estudiante toma conciencia o analiza lo que escucha. También vimos según lo que planteaba Shifres que hay diversas maneras de escuchar, por lo que no necesariamente al practicar la música se genera el nivel de audición que se requiere en la universidad.

3.5 Consumos musicales y repertorios académicos

También existe un conflicto entre los consumos musicales y el desempeño académico. Se podría inferir que, a mayor cantidad y/o variedad de estilos musicales que conozca y consuma el estudiante, su desempeño académico debiera ser mejor, ya que poseería una mayor cantidad de conocimientos y experiencias previas sobre las cuales podría construir nuevos aprendizajes, como plantea la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel. Sin embargo, y pese a que en esta investigación no podemos generalizar (por ser de carácter descriptiva respecto de un estudio de caso cuya muestra es pequeña), sí pudimos observar que no había grandes diferencias en las calificaciones entre los estudiantes que escuchaban más o menos estilos de música, ni tampoco en que los estudiantes que escuchaban música “clásica” tuvieran mejores rendimientos. Incluso observamos una tendencia en los estudiantes con mejor rendimiento, que concentraban sus preferencias en tres estilos en promedio, a diferencia de los seis o siete estilos que otros

estudiantes declararon escuchar. Esto entonces nos indica que la variedad de consumos musicales no parece tener relación con el desempeño académico.

Por otra parte, tampoco observamos una relación entre los consumos musicales (cantidad o estilo predominante) con la apreciación de los estudiantes sobre la dificultad de la práctica auditiva. Esto quiere decir que no necesariamente al escuchar mucha música o de variados estilos, lo auditivo les parecerá más fácil.

A partir de estos resultados, podemos inferir varias respuestas con el fin de explicar este fenómeno.

En primer lugar, intuimos que la manera que tienen de escuchar música los estudiantes no es compatible con la que se utiliza en la metodología de clases; y quizás es porque los estudiantes escuchan mucha música y de diversos estilos, pero de manera poco reflexiva, es decir, sin reparar en aspectos técnicos, teóricos, estilísticos o de contexto, lo que no permite un trabajo auditivo más consciente, como plantea Shifres.

En segundo lugar, inferimos que a los estudiantes les puede resultar más complejo contrastar los conocimientos previos (repertorios musicales) con los nuevos (dictados y ejercicios) si escuchan una mayor variedad de repertorios. Recordemos además, que según plantean autores como Musumeci, Ibáñez y Shifres, los ejercicios suelen ser creaciones de los profesores aisladas de cualquier contexto musical, y que suelen estar

desconectadas de cualquier repertorio musical. En ese sentido, conocer un repertorio musical más acotado podría presentar una ventaja para obtener mejores resultados, porque el repertorio utilizado en la práctica auditiva, al no ser contextualizado, suele estar desconectado de los repertorios musicales de los estudiantes. Esto podría generar conflictos en el proceso de aprendizaje.

En tercer lugar, creemos que es posible que, al escuchar menos repertorios musicales, se puede llegar a un nivel de profundización mayor en cada estilo, logrando una agudeza auditiva mayor y una capacidad más fina para la discriminación.

Ante estos supuestos nos surge la interrogante acerca de si se produce correlación entre los consumos musicales de los estudiantes y aprendizajes obtenidos en espacios extraacadémicos. Si así fuera, existiría un conflicto con el aprendizaje auditivo en el aula, tomando en cuenta que no hay una relación evidente entre los consumos musicales de los estudiantes y sus resultados de aprendizaje. Esto además sería coherente con los comentarios de los docentes respecto de los problemas de formulación de los programas educativos en el ámbito auditivo, y además estaría de acuerdo a los planteamientos de Musumeci, Shifres, Ibáñez y Herbst acerca de la escasa relación que tiene la práctica auditiva con el quehacer de los músicos. De cualquier manera, la respuesta a estas interrogantes serían datos interesantes para abordar en futuras investigaciones.

3.6 La práctica auditiva

Uno de los docentes señaló en la entrevista que la práctica auditiva llevada a cabo en clases genera un “choque” con los estudiantes, ya que es una práctica nueva y desconocida para ellos. Tras haber comparado los resultados de todos los instrumentos y categorías podemos deducir que el docente tenía razón. Y no solo eso, sino que pudimos establecer relaciones entre la práctica auditiva y diversos aspectos académicos.

Encontramos una correlación negativa entre varios de los resultados obtenidos, como por ejemplo: entre más tiempo se dedicó a la práctica auditiva, se observaron promedios de calificaciones más bajos, y viceversa. Por otro lado, en los cursos con mayor cantidad de tiempo destinado a la práctica auditiva en el aula, los estudiantes perciben un menor aporte de sus experiencias previas en el proceso de aprendizaje en la etapa universitaria; y viceversa.

Se observa también que a mayor cantidad de tiempo destinado a la práctica auditiva, los estudiantes perciben que ésta es más difícil; por lo tanto, podemos inferir que la práctica auditiva presenta una dificultad en sí misma y no se relacionaría directamente con los saberes y experiencias previas de los estudiantes.

Los resultados obtenidos concuerdan con las ideas planteadas por Musumeci, ya que la forma en que se lleva a cabo la educación auditiva

(entrenamiento auditivo, ligado al *modelo conservatorio*) pareciera no responder al modo en que las personas aprenden naturalmente. Además, no es una práctica que se relacione con la música directamente, ya que se abstrae a tal punto de centrarse sólo en la percepción de algunos parámetros musicales aislados (Shifres, Musumeci, Ibáñez, Herbst), y por ende no genera aprendizajes significativos en los estudiantes.

3.7 Valoración de vivencias: experiencias invisibilizadas y conceptos errados

Para los docentes, un elemento fundamental para el aprendizaje es la motivación que tienen los estudiantes de música, ya que en su opinión nadie estudia música por obligación. También piensan que en un curso ideal, los estudiantes deberían tener vivencias musicales previas más orientadas a desarrollar habilidades que a adquirir conocimientos, pues estos últimos pueden tener errores difíciles de corregir. Por otro lado, en la encuesta pudimos apreciar que los estudiantes tienen variadas vivencias musicales, ya que han aprendido a tocar instrumentos en el colegio y/o de manera autodidacta, además de haber tocado en diversos lugares y escuchado variados tipos de música. Sin embargo, aquí podemos observar una contradicción, pues parece que estas vivencias no son validadas en la clase, y por ende, los profesores no las utilizan, a pesar de que en el discurso los profesores declaran la intención de integrarlas. Además, se

observa una escasa relación entre las experiencias previas de los estudiantes y la percepción que tienen acerca de la consideración de ellas en el aula. Teniendo en cuenta que la mitad de los estudiantes declara haber utilizado sus experiencias previas en clases y la otra mitad no, podemos suponer que la consideración de dichas experiencias puede deberse al surgimiento espontáneo de ellas mismas por parte de los estudiantes, y el aprovechamiento de ellas por parte de los profesores, y que por lo mismo no se debe a estrategias metodológicas premeditadas, y que por lo tanto no se puede extender a todos los estudiantes. De esta forma, es probable que los saberes prácticos de varios estudiantes no sean vinculados a los aprendizajes esperados en la clase, y por ende sean invisibilizados. Inferimos que esto se debe a que surgen conocimientos que son considerados errados por los profesores. Pero en este sentido, y como propone López, el error también es susceptible de ser utilizado para generar aprendizajes, por lo tanto, visibilizar el error es una estrategia interesante para considerar.

En contraste, la experiencia escolar de los estudiantes sí es validada y utilizada por los profesores, y en las observaciones que realizamos aparece constantemente como una manera de vincular la experiencia a la futura labor profesional del estudiante. Independientemente de algunos prejuicios e ironías que aparecieron sobre la vivencia escolar, hay una utilización

didáctica de ella para preparar a los estudiantes para enfrentar el aula con diversas herramientas metodológicas asociadas a su vivencia previa.

3.8 Evaluación diagnóstica y su utilización

Podemos observar en las entrevistas que, si bien los docentes declaran realizar la evaluación diagnóstica, no hay una claridad en su discurso de cómo utilizan posteriormente estos resultados.

Ellos mencionan que la utilizan principalmente con dos objetivos: el primero, conocer a los estudiantes; y el segundo, para “nivelar” al curso. Sin embargo, no comentan que exista posteriormente una estrategia para realizar esta nivelación.

Como vimos anteriormente con Ausubel y la teoría del aprendizaje significativo, el conocimiento previo de los estudiantes es esencial para la construcción de nuevos aprendizajes. A partir de esto, creemos que la evaluación diagnóstica debería establecer claramente en qué nivel de aprendizaje general (abarcando los diversos aspectos de la disciplina) se encuentran los estudiantes, esto es, la estructura cognitiva que poseen, y a la que se irán sumando los nuevos aprendizajes, como plantea Ibáñez. Todo esto es para que posteriormente se generen estrategias educativas planificadas adecuadamente para la realidad de los estudiantes. Además, como ya hemos mencionado, es un tema complejo al momento de la evaluación diagnóstica el decidir *qué* es lo que necesitamos saber sobre el

estudiante, y esto implica tomar decisiones por parte del profesor como también desde la institución.

3.9 Uso de la tecnología como recurso de aprendizaje.

No se observa un uso importante de la tecnología en el aula por parte de los profesores, ni tampoco es relevada por ellos en sus comentarios. Es más, uno de ellos incluso bromeó en clases respecto a lo aburrido que sería incluir la tecnología en el desarrollo de las clases. Esto contrasta con la relevancia que tiene para los estudiantes. Creemos que este fenómeno se debe a la diferencia etárea que hay entre profesores y estudiantes, e incluso entre los mismos profesores.

Sin ser el foco de nuestra investigación la utilización de tecnologías en el aula, queremos considerar el hecho de que para los estudiantes la tecnología es cada vez más relevante, y a la vez, cada vez está más integrada a sus experiencias de vida. Por lo tanto, así como las experiencias escolares son transversales a todos los estudiantes, las experiencias con el uso de tecnologías en música también lo son.

Y no solo creemos que la consideración y utilización de las tecnologías es importante para el proceso de aprendizaje de los estudiantes, sino que para ser proyectado a su futuro laboral. Si consideramos el hecho de que la mayoría de los estudiantes se desempeñará profesionalmente como profesores de escuela, y que probablemente las herramientas tecnológicas

serán aún más importantes para las futuras generaciones, será fundamental considerar dichas herramientas y orientarlas al rol de docente de escuela.

Sin embargo, el uso de la tecnología debe ser prudente, y no debería ser relevado por sobre las experiencias previas en música, ya que la tecnología es una herramienta que a pesar de ser útil, no es suficiente para sustituir vivencias musicales como la práctica, el movimiento, el canto, la dimensión afectiva, la dimensión expresiva, etc. Tal como señala Tejada, el uso de la tecnología puede servir para muchos aspectos, tales como el fomento de la creación, la práctica de la lectoescritura musical, una comprensión musical más global, o incluso para la reflexión acerca de la didáctica musical en el caso de los profesores. No obstante, su implementación no debería sustituir la vivencia de la música desde los otros aspectos. Tejada describe un panorama de la educación musical en las escuelas públicas de España, que no parece ser muy distinto del panorama de la realidad chilena: destaca por una carencia de recursos materiales y un horario muy reducido de docencia en el aula. En un caso así, incentivar la utilización de tecnologías en el aula podría causar que pierda el foco principal: lograr que el estudiante descubra la música de manera enactiva, como un fenómeno individual y social.

3.10 Poca bibliografía sobre metodología de educación musical

Existe una amplia bibliografía sobre educación, sobre la cual ya hemos expuesto diversas ideas que compartimos respecto a teorías de aprendizaje

y modelos educativos. Si bien, dicha bibliografía puede aplicarse a cualquier ámbito del saber sobre el que se quiera aprender y/o enseñar, en música no existe una amplia bibliografía especializada dedicada al aprendizaje musical, y se reduce considerablemente si hablamos específicamente del ámbito auditivo. Curiosamente, existe una amplia variedad de textos que proporcionan material de estudio para el solfeo y/o la práctica auditiva, éstos generalmente siguen una lógica de ejercicios ordenados por orden de dificultad, sin proporcionar una reflexión suficiente para el aprendizaje musical. Por otro lado, existen diversos métodos surgidos durante el siglo XX (ej: Dalcroze, Orff, Kodaly, Suzuki), y que están institucionalizados en diversos lugares del mundo, los cuales pueden ser aprovechados por los profesores, pero tampoco son aplicados en las universidades de manera generalizada. Intuimos que puede deberse a las diferencias de contexto entre el Chile actual y los lugares y momentos en que fueron concebidos. En resumen, los profesores de música cuentan con bibliografía respecto a la educación, pero carecen de la que es específica en su área de desarrollo, especialmente si realiza práctica auditiva en el aula. Esto ya fue constatado por autores como Jorquera, que explican lo importante y necesario que es aumentar la investigación en torno a la educación musical en general.

Es interesante apreciar que dicho fenómeno tiene una correlación con la consideración de las experiencias previas en el aula. Los docentes rescatan las experiencias escolares de los estudiantes, lo cual puede ser utilizado

como recurso didáctico por un profesor de cualquier otra área del saber. Sin embargo, es menos usual que los profesores consideren las experiencias previas de los estudiantes que se refieran explícitamente a saberes musicales.

IV. CONSIDERACIONES FINALES

A partir de toda esta investigación, nos quedamos con diversas inquietudes con relación a la educación auditiva y las experiencias previas de los estudiantes, así como también con el rol de las instituciones educativas y nuestra realidad como país.

En primer lugar, creemos que los resultados de esta investigación deben ser tratados con mesura, de acuerdo a la metodología del estudio de caso de una investigación de carácter exploratorio. Nuestra intención al abordar este tema de investigación es poner en el tapete diversos aspectos relacionados con las experiencias previas y la educación auditiva, con la esperanza de incentivar nuevas investigaciones al respecto.

Al comparar los resultados de los instrumentos de investigación con la bibliografía consultada podemos afirmar que las experiencias previas sí son importantes, pero no han sido suficientemente observadas o relevadas en el ámbito de la enseñanza musical en Chile. La producción académica, y por ende, la investigación sobre este tema parece ser insuficiente, lo que puede producir un estancamiento en las estrategias de aprendizaje utilizadas en el aula tanto escolar como universitaria. Esto es de suma relevancia, pues los estudiantes van cambiando con el correr del tiempo, y las instituciones deben

responder a sus nuevas realidades con las adecuaciones necesarias para acogerlos y lograr aprendizajes significativos.

En el transcurso de nuestra investigación observamos una gran brecha entre lo que los estudiantes aprenden en el colegio en el ámbito musical y lo que se espera de ellos en la universidad. Esto crea un problema de articulación importante entre ambas instituciones, y en ese sentido, también surge con mayor razón la necesidad de un trabajo coordinado entre instituciones. A partir de esto, creemos que el papel de la universidad debería ser más activo en establecer qué aprendizajes necesita que los estudiantes adquieran durante la enseñanza básica y media. De este modo, producto del trabajo articulado entre los establecimientos de educación escolar y superior, se podrían generar varias estrategias que no dependan exclusivamente de la iniciativa de cada profesor, sino que estén institucionalizadas, como propedéuticos en música, evaluaciones diagnósticas u otras. Así se podrá observar el panorama general de los nuevos estudiantes de música desde una mirada más amplia, y se podrán tomar mejores decisiones respecto de las estrategias a utilizar, promoviendo en ellos un rol más activo, que garantice además su motivación en el proceso de aprendizaje.

En cuanto a las representaciones de los estudiantes acerca de sus aprendizajes previos, vemos que éstas son más bien negativas, pero creemos que existe una mirada un tanto sesgada por parte de ellos y de los docentes, por cuanto dichos

aprendizajes no siempre son considerados o articulados en sus procesos educativos. Existe una mirada más bien pesimista y limitada de lo que ellos traen consigo como experiencia, pero tal vez si se abordaran dichas experiencias desde las dimensiones prácticas y/o afectivas en vez de centrarlas sólo en lo conceptual, podrían lograrse interesantes conexiones entre lo que han vivido y lo que van a aprender, pues –concordando con los diversos autores citados anteriormente–, la motivación y el rol activo de los estudiantes redundan en mejores aprendizajes, y una manera que ellos tienen de participar es a partir de sus vivencias previas, pues como hemos visto anteriormente desde diversos autores, la motivación y el rol activo de los estudiantes redundan en mejores aprendizajes, y una manera que ellos tienen de participar es a partir de sus vivencias previas. La consideración de las experiencias previas podría redundar en mejores aprendizajes, y por consiguiente, en mejores calificaciones. Considerando que la experiencia previa de los estudiantes abarca ámbitos que van más allá de los conocimientos académicos, creemos necesario que la consideración de las experiencias previas incluya los otros ámbitos importantes para el desarrollo musical tanto del futuro músico como del futuro docente.

Con relación al ámbito de la educación auditiva, creemos que la creación de materiales de apoyo siempre son un aporte a la labor docente. No obstante, consideramos aún más necesario generar mayor reflexión y más innovación en cuanto a las estrategias a desarrollar en educación auditiva, pues, si sabemos que es un área importante y a la vez compleja en su desarrollo en el aula,

requiere una constante auto-reflexión. Complementariamente, ante la desvinculación de la práctica auditiva con las experiencias previas de los estudiantes y los repertorios que consumen, creemos que la consideración e integración de estos elementos en la práctica auditiva en el aula mejoraría considerablemente la motivación e influiría positivamente en lograr aprendizajes significativos. A través de su propia motivación, los estudiantes podrían superar de mejor manera las dificultades, comprendiendo a ciencia cierta cuál es la utilidad del desarrollo auditivo para un músico, y en especial para los futuros profesores de música, que serán los encargados de generar nuevas estrategias de trabajo auditivo con sus estudiantes.

Para finalizar, creemos que como músicos debemos tomar un rol más activo en revalorar la importancia que merece la reflexión constante sobre la educación auditiva, a través del trabajo investigativo, siempre con miras a mejorar los procesos de enseñanza para obtener aprendizajes realmente significativos.

BIBLIOGRAFÍA

Referencias

Acevedo, Claudio.

2011 *Método para la enseñanza del solfeo a primera vista*. Santiago: Departamento de Música y Sonología. Facultad de Artes – Universidad de Chile.

Acevedo, Claudio & Tania Ibáñez.

2001 *Don Orejario. Método de entrenamiento auditivo para el hogar*. Santiago: Facultad de Artes de la Universidad de Chile.

Aguilera, Marcia, Sergio Leiva & Andrés Miquel

1985 *Dictado Musical: didáctica musical auditiva para los cursos de Teoría y Solfeo*. Universidad de Chile.

Ahumada, Pedro.

1998 “Hacia una evaluación de los aprendizajes en una perspectiva constructivista”. *Revista Enfoques Educativos*. Vol. 1, N° 2. Web. <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/02/docs/enfoques_02_1998.pdf> [consulta: 4 diciembre 2017].

Allende, Gina.

2011 *Puro ritmo. Manual para la práctica integrada del ritmo en la clase de solfeo*. 1° Edición. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 290 pp.

2014 *Canciones y percusiones: manual para la enseñanza creativa del solfeo elemental*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Ausubel, David.

1983 *Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF*, vol. 1.

Ausubel, David, Joseph Novak & Helen Hanesian.

1983 *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2° Edición. México: Editorial Trillas.

Aznar, Pilar.

1995 “El componente afectivo en el aprendizaje humano: sentido y significado de la educación para el desarrollo de la afectividad”. *Revista Española de Pedagogía*, Vol. 53, N° 200, pp. 59-73. Web.

<<https://revistadepedagogia.org/liii/no-200/el-componente-afectivo-en-el-aprendizaje-humano-sentido-y-significado-de-la-educacion-para-el-desarrollo-de-la-afectividad/101400002231/>> [consulta: 4 diciembre 2017].

Baker, David.

1978 *A New Approach to Ear Training for Jazz Musicians*. EEUU: Warner Bros Publications, 151 pp.

Bamberger, Jeanne.

1991 *The Mind Behind the Musical Ear. How the Children Develop Musical Intelligence*. Massachusetts: Harvard University Press.

Beaucamp, Albert.

1953 *Le Solfège contemporain: avec accompagnement de piano*. 5 volúmenes. París: Gerard Billaudot.

Cole, Samuel & Leo Lewis.

1909 *Melodia: A Comprehensive Course in Sight-Singing (Solfeggio)*. Pennsylvania: Oliver Ditson Company.

Coll, César

1990 “Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza”. C. Coll: J. Palacios; A. Marchesi (Comps.): *Desarrollo psicológico y educación*, Vol. 2: *Psicología de la Educación*, pp. 435 - 454. Madrid: Alianza.

1999 *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Ed. Graó.

Contreras, Silvia.

2002 *Repertorio didáctico musical. Una propuesta globalizadora. Libro I*. Santiago: Facultad de Artes Universidad de Chile

2011 *Repertorio didáctico musical. Una propuesta globalizadora. Libro II*. Santiago: Silvia Contreras Andrews (Ed.), 85 pp. Copland, Aaron.

1939 *What to Listen for in Music*. Nueva York: McGraw-Hill.

Del Bianco, Silvia.

2016 “La Rítmica Dalcroze: desarrollo y actuales desafíos”. *Revista Átemus*, N°2, pp. 7-13. Web. <<http://bibliotecas.uchile.cl/artes/atemus/n02/index.html#1>> [consulta: 4 diciembre 2017].

Donoso, María Soledad.

1996 *Creación de melodías con acompañamiento y su aplicación al dictado rítmico*. Tesis. Facultad de Artes – Universidad de Chile, 108 pp.

Edlund, Lars.

1963 *Modus Novus*. Estocolmo: Nordiska Musikförlaget. 111 pp.

1974 *Modus Vetus*. Estocolmo: Nordiska Musikförlaget. 219 pp.

Eősze, László, Mícheál Houlahan & Philip Tacka.

2001 "Kodály, Zoltán". En *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. 2° edición, Tomo 13, pp. 716-726. Nueva York: The Oxford University Press.

Gallardo, Felipe.

2017 *Hacia una propuesta didáctica en el uso de softwares para el desarrollo de competencias de lectoescritura musical y discriminación auditiva: el caso de EarMaster y Auralia*. Tesis. Facultad de Artes – Universidad de Chile, 165 pp.

Gallon, Noel.

1924 *Cours complet de dictée musicale: Cent dictées musicales progressives à deux parties*. París: Jean Jobert.

1925 *Solfège en vingt leçons*. París; Nueva York: Editions Salabert.

1927 *Cours complet de dictée musicale: 150 dictées harmoniques graduées à 2, 3 et 4 parties (Dictées d'accords)*. París: Jean Jobert.

1949 *Cours complet de dictée musicale: 200 dictées musicales progressives à une partie*. Tomo 1: 100 Dictées (très faciles à moyenne difficulté); Tomo 2: 100 Dictées (assez difficiles à très difficiles). París: Jean Jobert.

García, Benilde.

2009 "Las dimensiones afectivas de la docencia". *Revista Digital Universitaria*, Vol. 10, N° 11, pp. 1-14. Web.
<<http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf>> [consulta: 4 diciembre 2017].

Hegyí, Erzsébet.

1999 *Método Kodály de Solfeo I*. Adela Milán Vela (Trad.) Madrid: Ediciones Pirámide, S.A. (Título Original: *Solfège According to the Kodály-Concept I*)

Herbst, Anna Catharina.

1993 *Didactical Perspectives of Aural Training*. Tesis. University of Stellenbosch. SUNScholar. Web.
<<http://scholar.sun.ac.za/handle/10019.1/57896>> [consulta: 4 diciembre 2017].

Holguín, Pilar & Favio Shifres.

2015 "Escuchar música al sur del Río Bravo: Desarrollo y formación del oído musical desde una perspectiva latinoamericana". *Calle 14* [En línea], Vol.10, N°15, pp.40-53.

<http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/52597/Documento_completo.pdf?sequence=3> [consulta: 4 diciembre 2017]

Holzappel, Javier & Raquel Ramírez

2016 *Propuesta de actividades de apresto al dictado musical rítmico-melódico a una voz basado en los métodos de iniciación de Zoltán Kodály, Carl Orff, Emile Jaques-Dalcroze y Maurice Martenot, para el nivel de pre-grado en la asignatura de Lenguaje Musical*. Tesis. Universidad Mayor. DVD.

Houlahan, Mícheál, Philip Tacka.

2015 *Kodaly in the Kindergarten Classroom: Developing the creative brain in the 21st century*. Nueva York Oxford University Press, Inc.

Hrimech, Mohamed.

1989 “Le méta-apprentissage et l’apprentissage adulte”. *Le Propos Pédagogiques*, Élan formateur, Association des Formateurs et des Formatrices d’adultes du Québec, Montréal, Vol. 2, N° 2, pp. 18-20. Web.

<https://cdc.qc.ca/pdf/706080_propos_pedagogiques_13_22_1989.pdf> [consulta: 4 diciembre 2017].

Ibáñez, Tania.

2015 “El dictado musical en formato ejercicio, o el relato de una práctica que escinde al cuerpo”. Martínez, Isabel et al (Eds.). *Actas de ECCoM*. Vol. 2, N°1 “La experiencia Musical: Cuerpo, Tiempo y Sonido en el Escenario de Nuestra Mente. 12° ECCoM”, pp. 131-137.

<http://saccom.org.ar/v2016/sites/default/files/14%20IBA%C3%91EZ_12ECCoM.pdf> [consulta: 4 diciembre 2017]

Jackendoff, Ray & Fred Lerdahl.

2005 “The Capacity for Music: What is It, and what’s Special About It?”. En *Cognition*, Vol. 100, issue 1 (2006) p.33-72. Web.

<<http://www.sciencedirect.com/science/journal/00100277/100/1>> [consulta: 4 diciembre 2017].

Jaques-Dalcroze, Émile.

1920 *The Eurythmics of Jaques-Dalcroze*. 3° ed. Londres: Constable & Company LTD. (1° ed: 1912).

Jorquera, María Cecilia.

2010 “Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española”. En *Revista Musical Chilena*, Vol. 64, N° 214, pp. 52-74. Web.

<<http://www.revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/10571/10649>> [consulta: 4 diciembre 2017].

- Karpinski, Gary.
2000 *Aural Skills Acquisition. The Development of Listening, Reading, and Performing Skills in College-Level Musicians*. Nueva York: Oxford University Press, Inc., 258 pp.
- Keene, James.
2009 *A history of Music Education in the United States*. 2° Edición. Colorado, EEUU: Glenbridge Publishing Ltd.
- Koffka, Kurt.
1935 *Principles of Gestalt Psychology*. Oxfordshire: Routledge.
- Lambert, Juan, Federico Alfonso & Joaquín Zamacois.
1941 *Método graduado de solfeo*. 5 volúmenes. Barcelona: Boileau.
- Lasala, Ángel.
1962 *La educación musical del oído: Método completo de entonación ; con procedimientos y ejercicios prácticos metodizados: adaptado a los programas de estudios del Conservatorio Nacional de Música "Carlos López Buchardo"*. Buenos Aires: Ricordi.
- Lieberman, Maurice.
1959 *Ear Training and Sight Singing*. Nueva York: W. W. Norton.
- López, José Antonio
2009 "La importancia de los conocimientos previos para el aprendizaje de nuevos contenidos". *Revista Digital Innovación y experiencias educativas CSIF*. N° 16, pp. 1-14. Web
<https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/JOSE%20ANTONIO_LOPEZ_1.pdf> [consulta: 4 diciembre 2017].
- Lopez de Arenosa, Encarnación.
1983 *Ritmo y lectura* (3 volúmenes). Madrid: Grupo real musical.
1988 *Dictado a dos voces. Nivel 1*. Madrid: Real musical.
1990a *Dictado musical Melódico*. 2 volúmenes. 5° edición. Madrid: Real musical. (Ed. Original 1976).
1990b *Dictado musical Rítmico*. 2 volúmenes. 5° edición. Madrid: Real musical. (Ed. Original 1976)
- Merino, Claudio & Mónica Retamal
2010 *Teoría y solfeo: un enfoque didáctico integrado*. Santiago: Facultad de Artes Universidad de Chile, 101 pp.
- Musumeci, Orlando.
2002 "Hacia una educación de conservatorio humanamente compatible". *Actas de la Segunda Reunión Anual de SACCoM*. Quilmes, Argentina:

- SACCoM. 10pp.
 <<http://saccom.org.ar/v2016/sites/default/files/Orlando%20Musumeci%200-%20Hacia%20una%20educaci%C3%B3n%20de%20conservatorio%20humanamente%20compatible.pdf>> [consulta: 4 diciembre 2017]
- 2003 “¡Tócala de nuevo, Freil! Los aspectos deportivos en los exámenes de audioperceptiva”. *Actas de la Tercera Reunión Anual de SACCoM*. La Plata, Argentina: SACCoM. 15 pp.
 <<http://saccom.org.ar/v2016/sites/default/files/OrlandoMusumeci%20-%20T%C3%93CALA%20DE%20NUEVO%20FREI.pdf>> [consulta: 4 diciembre 2017]
- 2007 “Adiós al dictado musical: Propuestas cognitivas para una educación auditiva humanamente compatible utilizando música real”. En *Segundas Jornadas internacionales de Educación Auditiva. Memorias de las Jornadas*, pp. 125-167.
 <<https://docs.google.com/file/d/0B0ZGI42UZeH1MXNiWfVGYUw5UGM/view>> [consulta: 4 diciembre 2017]
- Oyanedel, Marcela.
 1995 *El ritmo en la música latinoamericana y su aplicación a la clase de rítmica corporal*. Tesis. Facultad de Artes – Universidad de Chile. Santiago, 128 pp.
- Oyanedel, Marcela & Tania Ibáñez
 2012 *de la Música al Papel. 35 temas para escuchar y transcribir*. [Grabación CD] Departamento de Música y Sonología de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile.
- Palacios, Fernando.
 1997 *Escuchar: 20 reflexiones sobre música y educación musical*. Las Palmas de Gran Canaria: Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria.
- Pozzoli, Ettore.
 1965a *Guía teórico práctica para la enseñanza del dictado musical. Parte I y II*. Buenos Aires: Ricordi Americana S.A.E.C. (Original 1930).
 1965b *Guía teórico práctica para la enseñanza del dictado musical. Parte III y IV*. Buenos Aires: Ricordi Americana S.A.E.C. (Original 1930).
 1965c *Solfeos Hablados y Cantados. Primer Curso*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Ratez, Émile.

1936 *Cent Leçons progressives de solfège a changements de clés avec accompagnement de piano* (2 libros). Paris: Émile Leduc, P. Bertrand & cie.

Real Academia Española (RAE).

2014 *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed. Madrid: Espasa. <<http://www.rae.es/>> [consulta: 4 diciembre 2017]

Riemann, Hugo.

1928 *Dictado Musical. Educación sistemática del oído*. Barcelona: Editorial Labor, S. A., 168 pp. Roberto Gerhard (Trad.)

Riffo, Guillermo.

1993 *Manual de solfeo rítmico orientado al estudio de la música popular*. Santiago: Fondo de Desarrollo de la Cultura y las Artes, Ministerio de Educación.

Ropartz, Joseph Guy

1936 *Soixante Leçons de solfège a changements de clefs, en trois volumes*. Paris: Émile Leduc, P. Bertrand & cie.

Rueff, Jeanine.

1960 *Vingt leçons de solfège: en clés de sol et fa melangées, avec accompagnement de piano*. Paris: Alphonso Leduc.

Santander, Juan David.

2012 *Análisis crítico y comparativo de los métodos de dictado musical basados en las técnicas investigativas de la teoría musical*. Tesis. Universidad EAFIT. Repositorio Institucional Universidad EAFIT. <https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/711/JuanDavid_SantanderSyro_2012.pdf> [consulta: 4 diciembre 2017].

Schafer, Raymond Murray.

1975 *The Rhinoceros in the Classroom*. Toronto: Universal Edition Ltd.

Shibata, Minao & Masakata Kanazawa.

2001 "Suzuki, Shin'ichi". En *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. 2^o edición, Tomo 24, pp 742-743. Nueva York: The Oxford University Press.

Shifres, Favio.

2013 "Introducción a la educación auditiva". En Shifres, Favio & María Inés Burcet. *Escuchar y pensar la música. Bases teóricas y metodológicas*. Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP), 1^o

edición, 2013, 311 pp. <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/37286>> [consulta: 4 diciembre 2017]

Shifres, Favio & Pilar Holguín Tovar (Eds.).

2015 *El desarrollo de las habilidades auditivas de los músicos. Teoría e Investigación*. Argentina: Editorial del Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal, 1° edición, 254 pp.

Schunk, Dale.

2012 *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Pineda, Leticia & María Elena Ortiz (Trads.). 6° edición. México: Pearson Educación.

Suzuki, Shinichi.

1981 *Ability Development from Age Zero*. Mary Louise Nagata (Trad.). Miami: Warner Bros. Publications Inc. (Original 1969).

1983 *Nurtured by Love. The Classic Approach to Talent Education*. Waltraud Suzuki (Trad.). 2° ed. EEUU: Summy Birchard Inc.

1993 *How to Teach Suzuki Piano*. EEUU: Summy Birchard Inc.

Tejada, Jesús.

2004 *Música y mediación de la tecnología en sus procesos de aprendizaje*. *Revista Educación XX1, UNED*, Vol. 7, pp. 15-26. Madrid. Web. <<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/327/283>> [consulta: 2 diciembre 2017].

Willems, Edgar.

1976 *El Oído Musical. La preparación musical de los más pequeños*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 4° edición, 104 pp.

Zenker, Franz & José Juan Barajas.

2003 “Las funciones Auditivas Centrales”. *Auditio: Revista Electrónica de Audiología*. Vol.2, N°2 pp.31-41. Islas Canarias. Web. <<http://www.auditio.com/docs/File/vol2/2/020203.pdf>> [consulta: 4 diciembre 2017].

Sitios *web* consultados

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <<https://www.bcn.cl/>>

Decreto 1480 art. 10 perteneciente al Reglamento de Calificaciones, Exámenes y Promociones de Alumnos de Educación Secundaria.

<<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1044541>> [consulta: 4 diciembre 2017]

Escuela Moderna de Música y Danza. <www.emoderna.cl/>

Carreras. <<http://www.emoderna.cl/carreras>> [consulta: 4 diciembre 2017]

Cuerpo académico <<http://www.emoderna.cl/selecciona-asignatura-eaicmp>> [consulta: 4 diciembre 2017]

Malla curricular de Especialista en Arreglos Instrumentales y Composición de Música Popular.

<http://www.emoderna.cl/mallas/OR_Mallas2017F_Composicion.pdf> [consulta: 3 diciembre 2017]

Malla curricular de Producción Musical y Gestión Artística.

<http://www.emoderna.cl/mallas/OR_Mallas2017F_Produccion.pdf> [consulta: 4 diciembre 2017]

Pontificia Universidad Católica de Chile. <<http://www.uc.cl/>>

Cuerpo Académico del Instituto de Música.

<http://musica.uc.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=284&Itemid=923> [consulta: 4 diciembre 2017]

Carreras de música.

<http://musica.uc.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=146&Itemid=1163> [consulta: 4 diciembre 2017]

Malla curricular de Licenciatura en Música, Mención Teoría y Literatura Musical.

<http://admisionyregistros.uc.cl/dara/carreras/MALLAS/arte_csoc/m_musica_10N_09.html> [consulta: 4 diciembre 2017]

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. <<http://pucv.cl/>>

Cuerpo Docente. <<http://www.pucv.cl/pucv/pregrado/pedagogia-en-musica/2015-06-10/211153.html>> [consulta: 4 diciembre 2017] y

<<http://www.pucv.cl/pucv/pregrado/licenciatura-en-ciencias-y-artes-musicales/2017-06-09/093546.html>> [consulta: 4 diciembre 2017]

Carreras de música.

<<http://www.pucv.cl/pucv/pregrado/instituto-de-musica/2015-07-03/145504.html>> [consulta: 4 diciembre 2017]

Malla curricular de Licenciatura en Ciencias y Artes Musicales.

<http://www.pucv.cl/pucv/site/artic/20170609/asocfile/20170609093546/licenciatura_en_ciencias_y_artes_musicales.pdf> [consulta: 4 diciembre 2017]

Malla curricular de Pedagogía en Música.

<http://www.pucv.cl/pucv/site/artic/20150610/asocfile/20150610211153/pedagogia_en_mu_sica.pdf> [consulta: 4 diciembre 2017]

Universidad de Chile. <www.uchile.cl>

Portafolio Académico.

<<http://www.uchile.cl/portafolio-academico/resultadoBusqueda.jsf?reparticion=1202&departamento=120209>> [consulta: 4 diciembre 2017]

Carreras de la Facultad de Artes.

<<http://www.uchile.cl/carreras/organismo/3124>> [consulta: 4 diciembre 2017]

Malla curricular de Licenciatura en Artes, Mención Teoría de la Música:

<http://futuromechon.cl/mallas/teoria_de_la_musica.pdf> [consulta: 4 diciembre 2017] y

<<http://www.uchile.cl/carreras/4954/teoria-de-la-musica>> [consulta: 4 diciembre 2017]

Universidad de Concepción <www.udec.cl>

Cuerpo Docente.

<http://musica.udec.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=99&Itemid=109> [consulta: 4 diciembre 2017]

Malla curricular de Pedagogía en Educación Musical.

<<http://admission.udec.cl/themes/garland/mallas/concep/mallapedagogiaeneducacionmusical.pdf>> [consulta: 4 diciembre 2017]

Universidad Mayor. <www.umayor.cl>

Cuerpo Docente.

<<http://www.umayor.cl/conservatorio2013/docentes/>> [consulta: 4 diciembre 2017] y

<<https://www.umayor.cl/um/bundles/umayor/descargables/academicos-santiago/pedagogia-artes-musicales.pdf>> [consulta: 4 diciembre 2017]

Malla curricular de Pedagogía en Artes Musicales para Educación Básica y Media.

<<https://www.umayor.cl/um/bundles/umayor/descargables/mallas/pedagogia-artes-musicales.pdf>> [consulta: 4 diciembre 2017]

Malla curricular de Profesor de Instrumento Musical.

<<http://www.umayor.cl/conservatorio2013/profesor-de-instrumento-musical/>>
[consulta: 4 diciembre 2017]

Universidad de Ciencias de la Educación. <www.umce.cl>

Cuerpo docente del Departamento de música.

<<http://www.umce.cl/index.php/dpto-musica-equipo-academico>> [consulta: 4 diciembre 2017]

Malla curricular de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Música.
Consultado en

<http://pregrado.umce.cl/documents/malla_musica.pdf> [consulta: 4 diciembre 2017]

Malla curricular de Licenciatura en Música y Dirección de Agrupaciones Musicales Instrumentales.

<http://pregrado.umce.cl/documents/malla_musica_direccion_agrupaciones.pdf> [consulta: 4 diciembre 2017]

Reglamento general de estudios. <[http://www.umce.cl/joomlatools-files/docman-](http://www.umce.cl/joomlatools-files/docman-files/universidad/transparencia/leyesreglamentos/Reglamento_General_de_estudios_2329_2002_y_sus_modificaciones_al_2016.pdf)

[files/universidad/transparencia/leyesreglamentos/Reglamento_General_de_estudios_2329_2002_y_sus_modificaciones_al_2016.pdf](http://www.umce.cl/joomlatools-files/universidad/transparencia/leyesreglamentos/Reglamento_General_de_estudios_2329_2002_y_sus_modificaciones_al_2016.pdf)> [consulta: 4 diciembre 2017]

Universidad de La Serena

Malla curricular de Pedagogía en Educación Musical.

<http://www.userena.cl/images/archivos/PEDAGOGIA_EN_EDUC_MUSICA_L.pdf> [consulta: 4 diciembre 2017]

Malla curricular Licenciatura en Música.

<http://www.userena.cl/images/archivos/LICENCIATURA_EN_MUSICA.pdf>
[consulta: 4 diciembre 2017]

Otras fuentes consultadas

Aranda, Raúl.

2005 *Los significados que asignan los jóvenes de enseñanza media a las músicas que escuchan*. Tesis. Facultad de Ciencias Sociales – Universidad de Chile. Santiago, 188 pp.

Assinnato, María Victoria y Violeta Silva.

2010 “La incidencia de la ejecución musical leída e improvisada en la transcripción melódica ligada a la audición”. En Fillotrani, Laura y Adalberto Mansilla (eds.). *Tradición y Diversidad en los aspectos psicológicos, socioculturales y musicológicos de la formación musical. Actas de la IX Reunión de SACCoM*. Argentina, Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música. <http://www.sacom.org.ar/2010_reunion9/actas/02.Assinnato-Silva.pdf> [consulta: 4 diciembre 2017]

Bamberger, Jeanne

2006 “What develops in Music Development? A View of Development as Learning”. En McPherson, G. (Ed.) (2006). *The Child as Musician: Musical Development from Conception to Adolescence*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Botella, Ana María & José Gimeno.

2013 “La educación auditiva como eje vertebrador de la educación musical en la Educación Secundaria Obligatoria”. En *Espiral. Cuadernos del profesorado*, Vol. 6, N°12, pp. 61-70. Web. <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4991680>> [consulta: 4 diciembre 2017].

Burcet, María Inés y Favio Shifres.

2004 *Diagnosticando la habilidad auditiva en el ingreso al grado universitario. Pertinencia y valor predictivo*. Argentina. Facultad de Bellas Artes – Universidad Nacional de La Plata. Web. <<https://www.academica.org/favio.shifres/152>> [consulta: 4 diciembre 2017].

Coll, César.

1983 *Introducción - Psicología Genética y aprendizajes escolares*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S. A..

Ertmer, Peggy A., and Timothy J. Newby.

- 1993 "Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción". En *Performance Improvement Quarterly* 6.4, pp. 50-72.
- Fassone, Alberto.
2001 "Orff, Carl". En *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. 2° edición, Tomo 18, pp. 558-563. Nueva York: The Oxford University Press. Impreso.
- Haward, Lawrence & Reinhard Ring.
2001 "Jaques-Dalcroze, Emile". En *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. 2° edición, Tomo 12, pp. 891-893. Nueva York: The Oxford University Press. Impreso.
- Ibáñez, Tania.
2016 *Experiencias y aprendizajes previos. Desafío pendiente en la educación musical académica*. Exposición oral. IV Semana de Educación Artística, 23 de mayo de 2016. Centro Cultural Gabriela Mistral (GAM), pp. 1-8.
- Ibáñez, Tania & Alma Barra.
2017 *La evaluación en la formación superior musical a partir de la experiencia docente*. 1° edición. Santiago: Facultad de Artes Universidad de Chile, 2017
- Jaquier, María de la Paz.
2009 *La comprensión metafórica del tiempo musical en la educación auditiva*. Argentina, Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música.
- Kemp, Anthony & Janet Mills.
2002 "Musical Potential". En Parncutt, Richard & Gary McPherson (Eds.). *The Science and Psychology of Music Performance. Creative Strategies for Teaching and Learning*. Oxford University Press.
- Kühn, Clemens.
1988 *La formación musical del oído*. Trad. Luis Romano Haces. Barcelona: Editorial Labor S.A. (Original: 1983)
- Malbran, Silvia, Isabel Martínez & Favio Shifres.
1999 "El rol de la repetición en la identificación auditiva de secuencias armónicas". En *Boletín de investigación educativo-musical*, Vol. 16 p. 19-23. Web. <<https://www.aacademica.org/favio.shifres/75>> [consulta: 4 diciembre 2017].
- McPherson, Gary & Alf Gabriellson.

2002 “From Sound to Sign”. En Parncutt, Richard & Gary McPherson (Eds.). *The Science and Psychology of Music Performance. Creative Strategies for Teaching and Learning.* : Oxford University Press.

Mounoud, Pierre.

2001 “El desarrollo cognitivo del niño: desde los descubrimientos de Piaget hasta las investigaciones actuales”. En Sylvia Sastre (trad.) *Contextos educativos*, Vol. 4, p. 53-77. Web.

<<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/486/450>>
[consulta: 4 diciembre 2017].

Schafer, Raymond Murray.

1965 *The Composer in the Classroom*. Toronto: Universal Edition Ltd.

1986 *The Thinking Ear: on Music Education*. Toronto: Universal Edition Ltd.

Shifres, Favio

2015 “Bases para una educación auditiva intersubjetiva”. En *II Seminario sobre Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música. Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical, Buenos Aires.* <<https://www.aacademica.org/favio.shifres/110>>
[consulta: 4 diciembre 2017]

Anexos

Anexo 1: Carta Gantt.

10. Plan de Trabajo (Carta Gantt):

	2016												2017									
	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Sept	Oct	Nov	Dic	Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Sept	Oct	Nov	
Formulación de tema de investigación																						
Elaboración de Anteproyecto																						
Revisión Bibliográfica																						
Marco Teórico																						
Elaboración Encuesta																						
Observación de clases																						
Aplicación Encuesta																						
Elaboración Entrevista																						
Aplicación Entrevista																						
Recogida de datos																						
Análisis y triangulación de datos																						
Metodología																						
Discusión y Conclusión																						

Anexo 2: Pauta para la nota de campo.

PAUTA OBSERVACIÓN CLASES

Asignatura: Clase n°:
Profesor: Fecha:
N° de estudiantes: asistentes: / lista: Hora:
Observador: Sala:

1. Actividades realizadas en clase (TODAS LAS ACTIVIDADES, proporciones, horas)
2. Evaluaciones (sumativas, formativas, de proceso, etc.):
3. Surgimiento y/o utilización de experiencias previas en la clase:
4. Características del ambiente de clase
5. Otras observaciones (comentarios, percepción global, etc):

Anexo 3: Pauta para la encuesta.

ENCUESTA

Marca con una X en la casilla correspondiente:

1. Sexo: Hombre Mujer

2. Edad _____

3. Nacionalidad _____

4. ¿Cuáles son los ingresos por persona de tu grupo familiar aproximadamente?

Menos de \$75.000

De \$75.000 a \$125.000

De \$125.000 a \$190.000

De \$190.000 a \$350.000

Más de \$350.000

5. ¿Qué nivel de estudios tiene tu padre?

Básica incompleto

Básica completo

Media incompleta

Media completa

Técnico incompleto

Técnico completo o universitario incompleto

Universitario completo

Postgrado

6. ¿Qué nivel de estudios tiene tu madre?

Básica incompleto

Básica completo

Media incompleta

Media completa

Técnico incompleto

Técnico completo o universitario incompleto

Universitario completo

Postgrado

7. ¿Estudiaste otra carrera anteriormente?

Sí, completa

Sí, incompleta

No

Si tu respuesta anterior es afirmativa, ¿Cuál(es)? _____

8. Cuando escuchas música, lo haces a través de (puedes marcar varias alternativas):

Radio

YouTube

Aplicaciones (Spotify, iTunes, etc.)

Televisión

CD, Cassette, etc

Música en vivo

Computador

Dispositivo móvil (MP3, celular, etc.)

Otro (especifica) _____

9. ¿Asistes a eventos en los que hay música en vivo?

Sí

No

Si tu respuesta anterior es afirmativa, ¿De qué tipo? (Puedes marcar varias alternativas)

Conciertos pagados

Conciertos de entrada liberada

Tocatas

Peñas

Otros (especifica) _____

10. ¿Con qué frecuencia asistes a dichos eventos?

Una o dos veces al año

Tres a seis veces al año

Siete o más veces al año

11. ¿Cuál fue tu promedio en *Educación Lecto Auditiva* el primer semestre?

- Entre 1.0 y 2.9 Entre 5.0 y 5.9
 Entre 3.0 y 3.9 Entre 6.0 y 7.0
 Entre 4.0 y 4.9

12. ¿Cuál fue tu porcentaje de asistencia *Educación Lecto Auditiva* el primer semestre?

- Menos del 50% Entre 50% y 75% Más del 75%

13. ¿Hay alguien cercano a ti que te haya influenciado musicalmente?

- Sí No

Si tu respuesta anterior es afirmativa, ¿Quién(es) y de qué manera?

14. ¿Qué tan importante fue cada uno de los siguientes elementos en tu formación musical? Marca la alternativa que corresponda para cada caso.

	Muy importante	Importante	Poco importante	Irrelevante
1. Grupo familiar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Clases o talleres en el colegio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Clases particulares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Agrupación extraescolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. ¿Qué tipo de música escuchas más a menudo? (Puedes marcar varias alternativas)

- Rock Pop Folclórica
 Clásica Latina Otro (especifica) _____

16. ¿De qué colegio egresaste (de cuarto medio)? _____

17. ¿Durante tu etapa escolar cursaste uno o más años en un colegio artístico?

- Sí No

Si tu respuesta anterior es afirmativa, ¿Cuánto tiempo? _____

18. ¿Cursaste la asignatura de música en el colegio?

- Sí No

Si tu respuesta anterior es afirmativa, ¿En qué período tuviste esa asignatura?

- Sólo en la Educación Básica Parte de la Educación Básica Todos los años
 Sólo en la Educación Media Parte de la Educación Media

19. ¿Cómo caracterizarías o describirías a tus profesores de música del colegio?

20. ¿Tuviste clases de algún instrumento musical en el colegio?

Sí No

Si tu respuesta anterior es afirmativa, ¿Cuál(es)? _____

21. ¿Tuviste clases de teoría musical y/o solfeo en el colegio?

Sí No

22. ¿Has participado en algún conjunto o agrupación musical?

Sí, en uno Sí, en varios No

Si tu respuesta anterior es afirmativa, explica tu experiencia considerando: **Tiempo** que lleva el grupo, **periodicidad** de los ensayos, cuál era tu **función**, etc.

23. ¿Estudiaste en alguna academia de música?

Sí No

Si tu respuesta anterior es afirmativa, ¿En cuál? _____

¿Qué instrumento estudiaste allí? _____

24. ¿Has aprendido a tocar algún instrumento de manera autodidacta?

Sí No

Si tu respuesta anterior es afirmativa, ¿Cuál(es)? _____

25. ¿Has utilizado alguno de estos medios para aprender música? (puedes marcar más de una alternativa):

<input type="checkbox"/> Videos/Tutoriales	<input type="checkbox"/> Revistas	<input type="checkbox"/> Libros
<input type="checkbox"/> Familiares	<input type="checkbox"/> Amigos	<input type="checkbox"/> Grupos/Bandas/Orquestas
<input type="checkbox"/> Ninguno	<input type="checkbox"/> Otro (especifica) _____	

26. ¿Te has desempeñado como músico (intérprete) en alguna de las siguientes instancias?

<input type="checkbox"/> Eventos	<input type="checkbox"/> En la vía pública o transporte urbano
<input type="checkbox"/> Pubs o restaurantes	<input type="checkbox"/> Otros (especifica) _____

27. Consideras que tu formación musical ha sido principalmente:

<input type="checkbox"/> Autodidacta	<input type="checkbox"/> Guiada por profesores
<input type="checkbox"/> Ambas	<input type="checkbox"/> Otra (especifica) _____

28. Cuando entraste a la universidad pensabas que tu nivel de conocimiento del lenguaje musical era:

- Muy alto Alto Medio Bajo Muy bajo

29. Según tu apreciación, ¿Cómo calificarías el nivel de dificultad de los ejercicios de práctica auditiva?

- Muy fácil Fácil Adecuado Difícil Muy difícil

30. ¿Crees que tus experiencias anteriores al ingreso a *Educación Lecto Auditiva* han aportado a tu proceso de aprendizaje en tu carrera? **Argumenta tu respuesta**

- Sí No

Si tu respuesta anterior fue afirmativa, ¿En qué nivel?

- Muy alto Alto Medio Bajo Muy bajo

31. Con los aprendizajes de esta clase ¿Has logrado enriquecer tus conocimientos anteriores?

- Sí No

Argumenta tu respuesta

32. ¿Has tenido oportunidad de realizar actividades en esta asignatura que permitan utilizar lo que sabías antes de entrar a la carrera? **Argumenta tu respuesta**

- Sí No

33. ¿Crees que la práctica auditiva hecha en clases es un aporte a tu desempeño como músico?

- Sí No

Argumenta tu respuesta

Anexo 4: Consentimiento informado para la realización de encuestas.

Santiago, Octubre de 2016

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado estudiante:

Nos encontramos realizando un proyecto de investigación acerca de la didáctica en el ámbito auditivo en las clases de solfeo. Esta investigación forma parte de nuestro seminario para obtener el Título de Profesor Especializado en Teoría General de la Música, en la Universidad de Chile. Parte de este proceso involucra la aplicación de una encuesta a diversos cursos de la asignatura de Educación Lectoauditiva.

A continuación, te solicitamos que completes esta encuesta. Toda la información recogida es absolutamente anónima y confidencial, por lo tanto, los datos que nos entregues serán utilizados sólo por nosotros con fines investigativos.

Mediante la firma de este documento, certificas que estás de acuerdo con la utilización de los datos entregados con fines investigativos.

Agradecemos tu atención y colaboración prestada.

Nombre y firma

Andrés Muñoz González

Sofía Carrasco Salazar

Si te gustaría que te contactáramos para conocer los resultados de nuestra investigación, déjanos tu correo electrónico acá:

Anexo 5: Pauta para la entrevista.

ENTREVISTA

Nombre de profesor(a) entrevistado(a): _____

Nombre de entrevistador(a): _____

Fecha: _____ Hora de Inicio: _____ Hora de término: _____

La siguiente entrevista tiene como objetivo conocer las experiencias previas de los profesores, sus opiniones, reflexiones, valoraciones y representaciones de las mismas. Del mismo modo, se pretende obtener su apreciación referente al estado actual de los estudiantes que ingresan a estudiar carreras de música.

Preguntas generales

- 1) Edad:
- 2) a) ¿Cuál es su **título** universitario?
- b) ¿Cuenta con **otros tipos de estudios**, sean universitarios, pregrado, magíster, etc?

Experiencias previas del (la) profesor(a)

- 3) a) ¿Cuándo y cómo se **inició** en la música?
- b) ¿Qué lo **motivó** a dedicarse profesionalmente a la **música**?
- 4) a) ¿Cuántos **años** lleva trabajando como **docente**?
- b) ¿Qué lo **motivó** a dedicarse a la docencia?
- 5) ¿Qué **otras actividades** laborales o profesionales realiza aparte de esta clase?
[considerar otra ocupación, universidad, carrera, ramo, etc]
- 6) a) ¿Qué **instrumento(s)** toca?
- b) ¿Cuál es su instrumento **preferido**? ¿Por qué?
- 7) a) ¿Qué **estilos** de música escucha/le gustan? ¿Cuál es su **favorito**? ¿Por qué?
- b) ¿Existe algún tipo de música que le **desagrade**? ¿Alguno que no pueda soportar? ¿Por qué?
- 8) ¿Participa o ha participado en alguna(s) **agrupación(es) musical(es)**?
[tiempo, estilo, función, etc].

(página 1 de 2)

Valoraciones

- 9) ¿Cómo debiera ser para usted un curso ideal de primer año de educación lecto-auditiva ?
- 10) a) ¿Cómo describiría a los estudiantes que entran a sus clases en primer año?
b) ¿Cuáles son las principales fortalezas y debilidades de ellos?
[Inducir respuesta de modo que la profesora enumere unas tres fortalezas y tres debilidades. Tomar en cuenta: aptitudes, conocimientos, inquietudes, habilidades, motivación, etc.] [Tener ojo con las debilidades, ya que puede responder cosas que tengan relación con la pregunta 14]
- 11) ¿Con qué conocimientos o experiencias previas considera que llegan los estudiantes a su curso? *[Dejar la pregunta abierta a que la profesora conteste lo que ella quiera, y si se va mucho por las ramas, especificar experiencias en música... Y a la inversa, si se enfoca sólo en música, preguntar por otras áreas que pueden ser interesantes: hábitos de estudio, habilidades y competencias de trabajo en equipo, comprensión lectora, etc.]*
- 12) En algún momento en sus clases, ¿ha realizado actividades de aprendizaje que integren de alguna manera las experiencias o conocimientos previos de los estudiantes?
[en este curso? en otro?] [qué resultados dio?]
- 13) a) Para usted, ¿cuál es la importancia de la práctica auditiva en la clase de solfeo?
b) ¿Y qué utilidad tiene ésta en los alumnos?
[proyecciones para la vida profesional]
- 14) En su trayectoria como docente, ¿Cuáles son las principales dificultades que ha observado en el proceso de aprendizaje auditivo de los estudiantes?
- 15) a) ¿Realiza evaluaciones diagnósticas a principio de semestre/año?
[no necesariamente prueba]
b) ¿Lo hizo este semestre/año?
c) ¿Qué cosas evalúa en ellas?
- 16) Y para finalizar, ¿Qué estrategias propondría, tanto en la educación escolar como en la educación universitaria temprana para optimizar el aprendizaje de los estudiantes?
[Dar espacio para que profesora se explique y/o comente algunas últimas palabras. Se puede reemplazar esta pregunta con algún tema que aún se pueda seguir explotando]

(página 2 de 2)

Anexo 6: Consentimiento informado para la realización de entrevistas.

Santiago, junio de 2017

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado(a) profesor(a):

Nos encontramos realizando un proyecto de investigación acerca de la didáctica en el ámbito auditivo en las clases de solfeo. Esta investigación forma parte de nuestro seminario para obtener el Título de Profesor Especializado en Teoría General de la Música, en la Universidad de Chile. Distintos cursos de lectoescritura de primer año en las carreras de Pedagogía en Música y Licenciatura en Música fueron objetos de estudio, con los cuales se llevó a cabo un proceso de recolección de datos que involucró al menos cuatro clases de observación, un cuestionario aplicado a los estudiantes de dichos cursos, y la aplicación de una entrevista a los profesores a cargo.

Toda la información recogida es absolutamente **anónima y confidencial**, por lo tanto, los datos entregados serán utilizados **solo** por nosotros con fines investigativos.

Mediante la firma de este documento, usted certifica que autorizó las observaciones hechas en los cursos durante el segundo semestre de 2016, la aplicación de una encuesta a los estudiantes al finalizar dichas observaciones, la realización de una entrevista grabada en soporte sonoro, la transcripción de esta misma, y que está de acuerdo con la utilización de los datos entregados solo con fines investigativos.

Agradecemos su atención y colaboración prestada.

Nombre y firma

Andrés Muñoz González

Sofía Carrasco Salazar

Anexo 7: Fragmento de tabla realizada para la triangulación de la información.

Categoría	Notas de campo	Encuestas	Entrevistas
<p>Saberes prácticos</p> <p>Estudiante canta con registro de bajo y se le corrige, pues sus alumnos de colegio van a tratar de cantar igual. Se realizan algunas preguntas o salvedades apelando a la práctica musical previa de los estudiantes. Cadenas en piano, conocimientos de instrumentos como guitarra, cello, flauta, percusión, etc.</p>	<p>Instrumento en colegio: 52% Sí. Principalmente guitarra y flauta dulce Instrumento autodidacta: 80% Sí. La gran mayoría guitarra</p> <p>Agrupación musical: 86% Sí, en al menos un grupo, por lo menos un año Interprete en varios lugares: 88% Sí. Mayoritariamente en Eventos y en la vía pública</p>	<p>Instrumento que toca: 66% Toca cello, 66% Canta. Todas tocan piano, 66% sabe tocar guitarra a nivel básico, 66% Canta, y tiene experiencia en coros</p> <p>Agrupación musical: 100% Sí, 66% en Orquestas, 66% en Coros, 33% en M. Latinoamericana, 33% en Bandas de Rock</p>	<p>Grado académico: Título profesional, 66% tiene magíster, 33% cursa un magíster</p> <p>Egreso de universidades estatales (U. de Chile, U de Valdivia, principalmente llegadas al conservatorio)</p>
<p>Saberes teóricos</p> <p>Profesora dice, en relación a una pregunta, que nunca le había tocado que confundieran ens armonías, como en la música popular. Intervalos asociados a canciones.</p> <p>Repertorio: Víctor Jara, Mazapañ, Beethoven, Shostakovich, Los Simpsons, marcha militar, himno UMCE, int-illimani, Mi Bandera Chilena, Cantarito de Greda, se mencionan las suites de Bach para cello. Canción "me muero por conocerte" en tono de broma. Noche de paz. Vangelis, Love Story, Brasil (62 m)</p>	<p>Conceptos que surgen: no decir "ritmo" sino 4e A o 5e dt, inversión directa y contraria (para intervalos) se sugiere y se acepta, clave americana, que se pide no utilizar. Un estudiante sugiere que ambos intervalos debe sumar 6 tonos, y en relación a eso se sabe la especie del intervalo. La profesora no esperaba esa respuesta, pero la acepta y reacciona. Alumno hace ver que en escala menor armónica, el V grado es mayor, por la sensible. Profesora felicita la deducción. Profesora dice, en relación a una pregunta, que nunca le había tocado que confundieran ens armonías, como en la música popular. Intervalos asociados a canciones.</p>	<p>Academia: 78% NO, 22% Sí Colegio Artístico: 92% NO</p> <p>Teoría musical en colegio: 60% NO Tipo de formación: Principalmente autodidacta</p>	<p>Sexo: 44% Mujeres, 56% Hombres</p> <p>Nacionalidad: Chilena</p> <p>Edad: 20 años promedio, 58% entre 18 y 19 años</p> <p>Región: 14% estudió en regiones, 84% estudió en Santiago</p>
<p>Contexto socio-cultural y familiar</p> <p>Número de estudiantes por curso: 20, 20, 18 y 15.</p> <p>Asistencia promedio por curso: 76%, 86%, 57% y 65%.</p> <p>Horarios: curso 1, 2 y 3 por la mañana, curso 4 en la tarde.</p> <p>Proporciones trabajo eminentemente auditivo: curso 1, 33,7%, curso 2, 37,1%, curso 3, 15,5%, curso 4, 54,5%.</p>	<p>Quintiles: 30% en 3°, 26% en 4°, 24% en 5°, 14% en 2°, 6% en 1°</p> <p>Estudios de los padres: Mayoritariamente con E. Media Completa, o Universitaria incompleta (entre 68% y 72%), 12% no completa enseñanza escolar</p> <p>Dependencia de colegio de egreso: 50% subvencionado, 42% Municipal, 6% Particular</p>	<p>Nacionalidad: Todos son chilenos</p> <p>Edad: 2 sobre 50 años, 1 bajo 30 años. 45 años promedio.</p> <p>Región de "origen": Calama, Valdivia, Pto Montt</p>	