UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE ARTES Y EDUCACIÓN FÍSICA
DEPARTAMENTO DE MÚSICA

IMPROVISACIÓN EN LA EDUCACIÓN MUSICAL ESCOLAR: CONCEPCIONES, CONOCIMIENTOS DIDÁCTICOS Y EXPERIENCIAS DOCENTES EN SEGUNDO CICLO DE ENSEÑANZA BÁSICA

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PEDAGOGÍA EN MÚSICA

AUTORES:

KARIN MELLADO CORTÉS

MITCHEL SALINAS ACEVEDO

PROFESORA GUÍA:

NOEMÍ GRINSPUN SIGUELNITZKY

PROFESORA COLABORADORA:

LEONIE KAUSEL

SANTIAGO DE CHILE, SEPTIEMBRE DE 2021

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE ARTES Y EDUCACIÓN FÍSICA
DEPARTAMENTO DE MÚSICA

IMPROVISACIÓN EN LA EDUCACIÓN MUSICAL ESCOLAR: CONCEPCIONES, CONOCIMIENTOS DIDÁCTICOS Y EXPERIENCIAS DOCENTES EN SEGUNDO CICLO DE ENSEÑANZA BÁSICA.

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PEDAGOGÍA EN MÚSICA

AUTORES:

KARIN MELLADO CORTÉS

MITCHEL SALINAS ACEVEDO

PROFESORA GUÍA:

NOEMÍ GRINSPUN SIGUELNITZKY

PROFESORA COLABORADORA:

LEONIE KAUSEL

SANTIAGO DE CHILE, SEPTIEMBRE DE 2021

AUTORIZADO PARA

Sibumce Digital

2021, AUTORIZACIÓN

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.

*"**Léase estacionariamente:** El futuro es desconocer cuál es la próxima palabra escrita en este texto, mientras estás comprendiendo que, al decodificar el último de sus vocablos, habrás leído lo que, por definición, es pasado"* (M. S.)

Dedicada a cada docente del universo, cuyo afán sea esparcir el conocimiento y la práctica de la música, como herramienta para el crecimiento personal y la espiritualidad.

Agradecimientos

Son tantas las personas que han aportado significativamente en nuestras vidas y que, de muchas maneras, han hecho esto posible –algunas de las cuales ni siquiera hemos llegado conocer su nombre– que sería injusto mencionar a unas y dejar fuera a otras; por lo que, debemos agradecer a todas y a cada una de las personas que han contribuido, y que contribuirán positivamente en el transcurso de nuestra formación humana y académica.

Tabla de contenido

Resumen ..... **vii**

Introducción **1**

Problematización **3**

Estado del Arte **12**

Marco Metodológico **54**

Comentarios Preliminares 54

Participantes 55

Ética 56

Procedimiento 56

Técnica para la recopilación de datos 57

Método Analítico 59

Resultados y Discusión **70**

Tema I: "Que ellos también pudieran crear su propia experiencia a través de la improvisación: Implementación de la improvisación desde las pedagogías musicales abiertas" 71

Tema II: "La música como un instrumento de desarrollo y aprendizaje, abarca muchas cosas: Repercusiones de la educación musical en el desarrollo de habilidades cognitivas y sensoriomotoras desde un enfoque sistémico. 86

Conclusiones **102**

Objetivo I) Conocer estrategias didácticas que utilizan las y los docentes para el aprendizaje y desarrollo de la improvisación, implementada en la educación musical escolar, en estudiantes pertenecientes a segundo ciclo de enseñanza básica. 102

Objetivo II) Caracterizar, de acuerdo a la experiencia de las y los docentes que ejercen en educación básica, el alcance de las estrategias didácticas empleadas en el aprendizaje y desarrollo de la improvisación durante las clases de educación musical escolar en distintas modalidades.. 103

Objetivo III) Identificar el conocimiento de las y los docentes en relación a otras habilidades que permite desarrollar la práctica de la improvisación implementada en la educación musical escolar. 104

Limitaciones y Proyecciones 105

Referencias Bibliográficas **107**

Anexos ..... **i**

Entrevista: Improvisación en la Educación Musical Escolar ..... **i**

Consentimiento informado para profesores ii

Entrevistas Realizadas iii
Docente 1 iii
Docente 2 vi
Docente 3 xiii
Docente 4 xvii
Docente 5 xxxiv

Resumen

Actualmente, las investigaciones neurocientíficas permiten comprender la complejidad de los aportes que la formación musical genera sobre la plasticidad cerebral, especialmente, en períodos sensibles[1] durante la infancia. Sobre esto, se plantea que la improvisación[2] constituye una de las prácticas más beneficiosas para el desarrollo cognitivo dada la cantidad de procesos neurobiológicos involucrados al momento de realizarla, siendo descrita como "una de las formas creativas más complejas"[3]. Por esta razón, investigaremos cómo se aborda el aprendizaje y desarrollo de esta praxis en la educación escolar, comenzando por la correlación entre dicha actividad y uno de los ejes de organización curricular de la asignatura de música –Interpretar y Crear– pues en él, se expone que "la creación contempla todo aporte que el alumno pueda realizar en el ámbito sonoro"[4] incluyendo, lógicamente, la improvisación. Además, el acto de improvisar responde a numerosas variables, implicando estilo musical, participantes, contexto, entre otras. Por esto, precisamos indagar en la concepción, conocimientos didácticos y experiencia de las y los profesores, que trabajan en educación básica, acerca de la práctica de esta actividad. Para ello utilizamos una metodología cualitativa y analizamos los datos utilizando Análisis Temático Reflexivo.

Nuestros resultados confirman la hipótesis de que, si bien, la improvisación es una actividad a la cual recurren las y los docentes de música en el transcurso de sus clases, esta se utiliza de forma muy variada e intuitiva, sin relacionar, concretamente, su aplicación con el desarrollo de otras habilidades, y cuyo alcance de estrategias didácticas para su aprendizaje y desarrollo en la educación musical escolar, ha disminuido considerablemente a causa de la paralización de las clases presenciales.

[1] Períodos en los que "los efectos de la experiencia en el cerebro son inusualmente fuertes, derivados de la propiedad de especial maleabilidad de los circuitos neuronales" Knudsen (citado por Miendlarzewska & Trost, 2014, p. 5)

[2] En este caso, consideraremos la improvisación, de acuerdo con la definición entregada en los programas de estudio emitidos por el MINEDUC, como una "creación, variación u ornamentación en el instante, de un sonido o una idea musical a partir de la escucha" (Ministerio de Educación, 2013, p. 184) utilizando recursos elementales como la voz, el cuerpo, objetos, instrumentos musicales, entre otros.

[3] Siguelnitzky, N. G., & Lagos, C. P. (2018). Aprendizaje musical y funciones cognitivas: Perspectivas desde la neurociencia y la cognición corporizada. *Neuma: Revista de Música y Docencia Musical*, (2), 114-131, p. 122.

[4] Ministerio de Educación. (2013). *Programa de Estudio para Quinto Año Básico* [Ebook] (1ra ed., p. 35). Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación Ministerio de Educación.

Palabras claves: Plasticidad Cerebral, Improvisación, Desarrollo Cognitivo, Formas Creativas, Docentes, Conocimientos Didácticos y Experiencias.

Abstract

Currently, neuroscientific research allows us to understand the complexity of the contributions that musical training generates on brain plasticity, especially in sensitive periods[1] during childhood. In this regard, it is proposed that improvisation[2] is one of the most beneficial practices for cognitive development given the number of neurobiological processes involved at the time of performing it, being described as "one of the most complex creative forms"[3]. For this reason, we will investigate how the learning and development of this praxis is approached in school education, starting with the correlation between this activity and one of the curricular organization axes of the music subject -Interpret and Create- since in it, it is stated that "creation contemplates every contribution that the student can make in the sound field"[4] including, logically, improvisation. In addition, the act of improvising responds to numerous variables, involving musical style, participants, context, among others. For this reason, we need to investigate the conception, didactic knowledge and experience of teachers working in basic education about the practice of this activity. For this we use a qualitative methodology and analyze the data using Reflective Thematic Analysis.

Our results confirm the hypothesis that, although improvisation is an activity that music teachers resort to during their classes, it is used in a very varied and intuitive way, without specifically relating its application with the development of other skills, and whose scope of didactic strategies for their learning and development in school music education, has decreased considerably due to the stoppage of face-to-face classes.

[1] Periods in which "the effects of experience in the brain are unusually strong, derived from the property of special malleability of neural circuits" Knudsen (cited by Miendlarzewska & Trost, 2014, p. 5).
[2] In this case, we will consider improvisation, according to the definition given in the study programs issued by MINEDUC, as a “creation, variation or ornamentation in the moment, of a sound or a musical idea based on listening” (Ministerio de Educación, 2013, p. 184) using elementary resources such as voice, body, objects, musical instruments, among others.
[3] Siguelnitzky, N. G., & Lagos, C. P. (2018). Musical learning and cognitive functions: Perspectives from neuroscience and embodied cognition. *Neuma: Magazine of Music and Musical Teaching*, (2), 114-131, p. 122.
[4] Ministerio de Educación. (2013). *Curriculum for the Fifth Year Basic* [Ebook] (1st ed., P. 35). Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación Ministerio de Educación.

Key words: Brain Plasticity, Improvisation, Cognitive Development, Creative Forms, Teachers, Didactic Knowledge and Experiences.

Introducción

Un corpus creciente de investigaciones provenientes del ámbito neurocientífico y la literatura psicológica, nos permite constatar los beneficios que la formación musical genera en el desarrollo cognitivo, destacando, particularmente en esta área, el aprendizaje corporizado y la acción de improvisar debido a sus múltiples características y a los efectos de su práctica regular en la promoción de las habilidades cognitivas y sensoriomotoras. No obstante, se reconoce que estos antecedentes han sido recopilados a través de estudios realizados en contextos experimentales; razón por la cual, en la presente investigación se pretende efectuar un acercamiento, de la manera más ecológica posible, al contexto de la educación musical escolar, enfocándonos en su relación con la improvisación y las implicaciones de su eventual aplicación en dicho escenario; para lo cual, se recurre a una revisión de los documentos e instrumentos curriculares vigentes en el sistema educacional de nuestro país –como el Marco para la Buena Enseñanza, las Bases Curriculares, los Planes y programas de estudio y la priorización curricular determinada para el año 2020 y 2021–, pues estos constituyen herramientas fundamentales para evaluar la pertinencia y coherencia que tendría la aplicación de esta actividad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en segundo ciclo de enseñanza básica.

Por otra parte, se expone que las actuales circunstancias, a raíz de la pandemia por COVID–19, han determinado una paralización de las clases presenciales, impactando inconmensurablemente en lo que respecta al desarrollo habitual de los procesos educativos, de modo que nuestro propio trabajo investigativo se restringe notablemente, no solo porque las condiciones son, en muchos aspectos, limitantes transversales, sino porque, además, procuraremos interferir y/o alterar lo menos posible los procedimientos que las comunidades educativas están llevando a cabo con el objetivo garantizar el derecho y la continuidad de la educación para la totalidad de la población estudiantil.

En función de estos antecedentes, indagamos con base en cuestionamos, acerca de las distintas formas en que el profesorado implementa la improvisación en las clases de educación musical efectuadas en distintas modalidades, e intentamos dilucidar cuáles son las principales estrategias didácticas que utilizan para dicho propósito, además de caracterizar las repercusiones que ha tenido la educación a distancia en la viabilidad de las mismas. Conjuntamente, nos parece pertinente identificar el conocimiento de las y los docentes en relación a los beneficios que

reporta la práctica de la improvisación en el desarrollo de diferentes habilidades cognitivas y sensoriomotoras.

La relevancia de la presente investigación, se sustenta en la idea de esclarecer la asimilación, por parte de las y los docentes, de una práctica que, generalmente, se asocia a músicos profesionales, pero que resulta ser enormemente favorable para el desarrollo cognitivo de estudiantes que se sitúan –de acuerdo con el tramo etario contemplado en los preceptos curriculares– en segundo ciclo de enseñanza básica. Adicionalmente, las circunstancias actuales en conjunto a una muestra caracterizada por una notable heterogeneidad contextual, nos entregarán una amplia visión sobre las diferentes estrategias didácticas que admiten la implementación de la improvisación en los procesos de enseñanza-aprendizaje y las potenciales capacidades que pueden beneficiarse gracias a esta praxis y a las peculiaridades de las diferentes experiencias de aprendizaje.

Para llevar a la práctica estas proyecciones, fue indispensable recurrir a una amplia revisión bibliográfica que proporciona un marco teórico sólido para orientar el desarrollo de esta indagación. Posteriormente, evaluamos y seleccionamos la manera más óptima de recopilar información útil para responder a nuestras preguntas de investigación y desarrollar los objetivos trazados, para lo cual decidimos entrevistar individualmente, a través plataformas virtuales, a aquellos docentes que contaran con experiencia laboral en el tramo etario de nuestro interés; la muestra final está conformada por cinco profesores especialistas en educación musical. A continuación, se efectuó la transcripción y análisis de la información recolectada empleando la aproximación de análisis temático reflexivo propuesta por Braun & Clarke (2006), lo que nos condujo a elaborar dos áreas temáticas para presentar y discutir los resultados. Finalmente, a través de las conclusiones, sintetizamos los hallazgos de esta indagación en función de los objetivos específicos planteados en un comienzo.

Nuestras motivaciones para la concreción de esta investigación, radican en la intención de contribuir al desarrollo de un enfoque interdisciplinario entre las ciencias cognitivas y las ciencias de la educación, cuyo propósito sea la elaboración e implementación de experiencias de aprendizaje basadas en evidencias científicas sobre cómo aprendemos y las posibles formas de incorporar estos conocimientos en el ámbito educativo para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en beneficio del desarrollo integral del estudiantado.

Problematización

Aun cuando el desarrollo de las investigaciones neurocientíficas en el área educativa es, como señala Grinspun & Poblete (2018), un tanto reciente, existe un extenso conjunto de evidencias sobre las cuales es posible afirmar que la práctica de actividades de alta demanda cognitiva puede generar cambios en la estructura y función del cerebro de quienes las ejecutan; demostrándose, además, una correlación entre el grado de adaptación estructural y funcional a nivel cerebral y la duración e intensidad de la tarea realizada (Miendlarzewska & Trost, 2014).

Entre los hallazgos más notables que se han dado a conocer sobre esta materia, destaca el hecho de que, si bien existe una pluralidad de programas basados en distintas tareas que han presentado resultados favorables para el desarrollo cognitivo, parece ser que la formación musical –siendo un método de entrenamiento regular que permite estimular un interés genuino– se distingue, entre otras razones, debido a que su amplia gama de efectos observados a largo plazo sería, además, transferible a otras funciones cognitivas, característica que, de acuerdo a lo expuesto por Grinspun & Poblete (2018), no ha sido observada de la misma forma en otras actividades –Green y Bavelier, 2008; Bavelier et. al, 2010; Green y Bavelier, 2012; Young et. al, 2013 citados por (Miendlarzewska & Trost, 2014; Shen et. al, 2019)–. De acuerdo con lo señalado, el ejercicio musical, debido a su alta demanda cognitiva, se ha constituido como un excelente modelo para estudiar los cambios ocurridos a nivel cerebral –Grinspun & Poblete (2018); Schlaug citado por (Kausel et. al, 2020)–, declarándose que, en general, las modificaciones en las estructuras neuronales y su expresión funcional dependen, en parte, del inicio de la práctica a una temprana edad –Herholz y Zatorre citados por (Miendlarzewska & Trost, 2014)–.

Por otra parte, es necesario considerar que las investigaciones sobre aprendizaje musical en general, advierten mayores cambios plásticos en el cerebro a partir de factores de conducta relevantes, por sobre la exposición pasiva a estímulos –Weinberger citado por (Miendlarzewska y Trost, 2014)–, antecedentes que se complementan con el paradigma del aprendizaje musical corporizado, pues este se sustenta en la influencia bilateral entre la percepción y el movimiento, y en la activación de las áreas motoras del cerebro mientras se percibe el ritmo (Grinspun & Poblete, 2018), dado que "según los investigadores en el área del embodiment cognition (Cognición corporizada), no solo habitamos nuestro cuerpo, sino que, literalmente, lo usamos

para pensar con él" –Seitz citado por (Grinspun & Poblete, 2018, p. 117)–. En este sentido, una actividad musical específica, de la cual se han reportado notables beneficios en el ámbito de la plasticidad neural asociada al funcionamiento musical, y en relación a una aproximación corporizada del aprendizaje, es la *Improvisación* –Grinspun & Poblete, 2018; Ashley en (Hallam et. al 2016)–. Dicha relación, surge al identificar el movimiento corporal como la fuente medular de estructuras musicales; de manera que, los patrones de sonido producidos, audiblemente y en tiempo real, son el resultado de comportamientos motores –Ashley en (Hallam et. al 2016) –. Asimismo, las investigaciones dan cuenta de que improvisar constituye una de las formas creativas más complejas, pues comprende una simultaneidad de procesos cognitivos y fisiológicos que operan sobre un contexto de interacción social y estructuras musicales determinadas; elementos que, en conjunción, permiten generar y evaluar secuencias rítmico-melódicas –Beaty citado por (Grinspun & Poblete, 2018); Ashley en (Hallam et. al 2016) –. Adicionalmente, se explica que la improvisación permite adquirir una educación musical holística, al ser una instancia oportuna para la convergencia de aprendizajes y conocimientos formales e informales de la música en un ambiente de numerosos estímulos; razón por la cual, se afirma que "incluir la improvisación en la educación musical temprana sería muy ventajoso para los estudiantes, debido a que involucra distintos procesos cognitivos y aumenta la coordinación de habilidades complejas" –Levitin & Tirovolas citados por (Grinspun & Poblete, 2018, p. 122)–.

Sobre la base de los antecedentes expuestos, se pretende, a través de esta investigación, indagar sobre las concepciones, conocimientos didácticos y experiencias docentes relacionadas con la implementación de la improvisación en la educación musical escolar, pues, se carece de información concreta sobre la asimilación de esta praxis, por parte del profesorado, y las formas en que se implementa en el desarrollo de las clases de la asignatura en distintas modalidades en nuestro país. En este caso, la indagación se concentrará en las y los docentes que tengan experiencia profesional desempeñándose en los cursos que conforman el segundo ciclo de la educación básica –desde 5to a 8vo año– pues, de acuerdo a lo señalado en las investigaciones, en este período –comprendido entre infancia tardía y adolescencia temprana– se desarrollan aspectos como el control motor, el movimiento coordinado, la madurez de la estructura y función del cuerpo calloso, el desarrollo del neurofilamento en las capas corticales superiores, la conectividad de la materia blanca –la cual continúa su desarrollo hasta las últimas etapas de

la infancia–, entre otros –Moore & Guan, Hannon & Trainor citados por (Miendlarzewska & Trost, 2014); Schlaug citado por (Shen et. al, 2019) –.

Para ahondar en el vínculo entre la educación musical escolar y la praxis de la improvisación en tal contexto, es indispensable conocer los documentos e instrumentos curriculares que entregan los fundamentos y directrices –sobre las cuales se organiza el sistema educacional chileno– para su posterior implementación con el objetivo de abarcar, idealmente, a la totalidad de la población estudiantil.

Al tener presente que, entre otros factores, el desempeño docente tiene una alta incidencia en los procesos de aprendizaje y logros de las y los estudiantes, se hace evidente el rol protagónico que, como futuras y futuros educadores, debemos cumplir de la mejor manera posible (Ministerio de Educación, 2008). Por esta razón, es de suma relevancia que examinemos constantemente nuestras prácticas de enseñanza, pues la educación requiere de profesionales "con amplios conocimientos disciplinarios y pedagógicos, autónomos, responsables, reflexivos, críticos, innovadores, efectivos y socialmente comprometidos" –OREALC/UNESCO citado por (Maldonado et. al, 2017, p. 30). Para este propósito, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), en conjunto con el Ministerio de Educación (MINEDUC), elaboró el *Marco para la Buena Enseñanza*, instrumento guía en el que se exponen los parámetros que han sido reconocidos, a partir de la experiencia práctica y el conocimiento científico –a nivel nacional e internacional– como indicadores de una óptima práctica docente, proponiendo cuestionamientos claves que permiten establecer estándares que deben ser alcanzados por el profesorado en ejercicio. Es así, como este Marco aborda el ciclo del proceso enseñanza-aprendizaje a través de cuatro dominios fundamentales que van desde la preparación de la enseñanza hasta las responsabilidades profesionales fuera del aula y más allá de las y los estudiantes. A su vez, cada uno de estos dominios posee criterios que identifican y describen, en forma observable, las principales características de una buena enseñanza, con su respectiva fundamentación junto a descriptores que permiten conocer las distintas áreas con un mayor nivel de profundidad (Ministerio de Educación, 2008). Toda esta información, sumada a la declaración de que dicho instrumento no pretende limitar o restringir los desempeños pedagógicos a un estilo particular ni promover la uniformidad de las prácticas docentes, nos permitirá analizar, de modo general, las relaciones existentes entre la improvisación y la

educación musical escolar, y evaluar la pertinencia y coherencia que tendría la aplicación de esta actividad en segundo ciclo de enseñanza básica.

Al mismo tiempo, para indagar en detalle sobre el vínculo señalado, es indispensable hacer una revisión de las *Bases Curriculares* que conciernen a cada uno de los cursos en los cuales se focaliza la presente Memoria, pues estas constituyen, para todas las asignaturas, el documento medular del currículum nacional, dado que cumplen la función de ofrecer una base estructural y cultural común con el propósito de que la totalidad del estudiantado participe de una experiencia educativa semejante, respaldando un bagaje cultural afín que favorezca la cohesión e integración social. Asimismo, se aclara que estas directrices admiten ser complementadas siempre y cuando se cumpla a cabalidad con los Objetivos de Aprendizaje declarados en las bases. Por lo demás, se reafirma que contribuir al desarrollo completo e integral de todas las personas, por medio de la transmisión y cultivo de valores, conocimientos y destrezas, es la finalidad que toda educación debe procurar (Ministerio de Educación, 2018). Se pretende consumar este propósito, principalmente, sobre la base instaurada en los objetivos generales de la educación básica –establecidos en la Ley General de Educación– los cuales son trabajados desglosándose en requerimientos, principios valóricos y orientaciones sobre el aprendizaje, permitiendo establecer conceptos centrales en el proceso educativo, como son las habilidades, los conocimientos y las actitudes, elementos que se abordan de manera integrada mediante las categorías de prescripción curricular que involucran objetivos de aprendizajes transversales (OAT) y objetivos de aprendizaje (OA) por curso y asignatura (Ministerio de Educación, 2016, 2018). Ahora bien, con respecto a la asignatura de Música en particular, se enfatizan características que debiese presentar la educación musical actual, tales como la integración de los componentes de la música, aprendizaje en espiral, la música integrada a las otras artes, inclusión y diversidad, entre otros. Por otra parte, la organización curricular, en este caso, se estructura a partir de tres ejes basados en habilidades de percepción, producción y reflexión. Para ser más precisos, y como se ha indicado, la improvisación corresponde a una habilidad de producción, por este motivo es posible encontrar, al menos, un objetivo de aprendizaje –dentro del eje “Interpretar y Crear”–, que requiere, expresamente y para cada uno de los cursos pertenecientes a segundo ciclo, improvisar y crear (Ministerio de Educación, 2013, 2016, 2018). Según lo enunciado en estas bases, los OA definen cuáles son los aprendizajes terminales esperables para cada año escolar, con el propósito de contribuir a la formación

integral del estudiante a partir de las distintas áreas de aprendizaje involucradas (Ministerio de Educación, 2018). No obstante, para llevar estos objetivos a la práctica y lograr los aprendizajes comprendidos en ellos, se requiere, entre muchos otros elementos, de una propuesta organizativa basada en una estimación aproximada del tiempo escolar que se necesita para efectuar las actividades que permitirán a los estudiantes alcanzar dichos objetivos.

En este sentido, tanto los *Planes* como los *Programas de Estudio* –elaborados por la Unidad de Currículum y Evaluación perteneciente al Ministerio Educación– se plantean como una sugerencia de organización temporal que hace posible suplir este requerimiento. Mientras que los Planes establecen el tiempo mínimo asignado para cada asignatura, los Programas organizan los objetivos de aprendizaje en el tiempo, definiendo una secuencia de trabajo recomendada, que busca facilitar el quehacer docente y favorecer el desarrollo de aprendizajes integrados en el estudiantado (Ministerio de Educación, 2018). Asimismo, aun cuando son una herramienta de carácter orientador cuyo uso es voluntario, los *Programas de Estudio* cuentan con indicadores de evaluación para observar el logro de cada OA, además de secciones que ofrecen orientaciones didácticas junto a un extenso conjunto de actividades de aprendizaje y evaluación, con recomendaciones directas al docente y sugerencias para abordar el trabajo musical en el aula (Ministerio de Educación, 2013, 2016). Gracias a la cualidad de apoyo que posee este instrumento del currículum, se menciona que su implementación es de naturaleza flexible, pues estará sujeta a las adaptaciones que las instituciones educativas y sus docentes estimen pertinente realizar de acuerdo a las características de su comunidad escolar; por lo que, para colaborar en tal procedimiento, se proporcionan orientaciones para planificar y evaluar el aprendizaje (Ministerio de Educación, 2013, 2016).

Dado que, en este caso, se resuelve indagar en una experiencia de aprendizaje en particular, es preciso contar con una definición adecuada para abordar de manera óptima la práctica de la improvisación en este contexto y rango etario; de modo que, en la presente investigación, consideraremos improvisación –de acuerdo a la definición entregada en los *Programas de Estudio* emitidos por el MINEDUC– como una "creación, variación u ornamentación en el instante, de un sonido o una idea musical a partir de la escucha" (Ministerio de Educación, 2013, p. 184), utilizando recursos como la voz, el cuerpo, objetos, instrumentos musicales, entre otros.

Adicionalmente, en varios puntos a lo largo de estos instrumentos del currículum, se destaca el juego como un poderoso medio de aprendizaje, pues, se postula que esta actividad es inherente a niñas y niños, por lo que su actual incorporación al proceso de enseñanza-aprendizaje se basa en el hecho de que permite establecer un lazo fructífero entre la vida natural de la población estudiantil y los contenidos trabajados en la clase. Del mismo modo, se explica que existe una serie de características compartidas entre la música y el juego como, por ejemplo, la manipulación y dominio de material, la imitación y la instauración de normas, pero también el espacio a la imaginación y creación de símbolos (Delalande et. al, 1995; Ministerio de Educación, 2016). Sobre esta base, se afirma que los componentes de la música y su práctica deben acompañarse de procesos lúdicos que aporten un aprendizaje significativo a través de la motivación a involucrarse en la tarea, la cual surge a raíz del disfrute de la experiencia educativa (Ministerio de Educación, 2013, 2016). En relación a lo anterior, se hace referencia a la experimentación, debido a que esta se correlaciona con la necesidad de manipulación sensorio-motora que posibilita, en primera instancia, conocer y, posteriormente, dominar un elemento. Particularmente, se afirma que "la improvisación, tanto libre como dirigida, corresponde a la aplicación del juego de reglas" (Ministerio de Educación, 2016 p. 52). Al respecto, dentro de los resultados más destacables que los estudios han permitido conocer, se expone que la producción musical de niños que improvisaron con un compañero adulto se vio enriquecida, identificando la interacción social en forma de juego como una fuente notable de comportamientos creativos –Young, 2003; Ashley en (Hallam et. al, 2016)–. Asimismo, existen investigaciones que argumentan en favor de una relación entre esta actividad y el currículum escolar, llegando a proponer la implementación de la improvisación infantil como una estrategia didáctica muy significativa y beneficiosa para estudiantes y docentes, abordándola, especialmente, desde una perspectiva que la relaciona intrínsecamente con el juego, el cual, como se aclaró, se concibe como parte fundamental en los procesos de aprendizaje durante la infancia. En función de la evidencia recopilada, se sostiene que aplicar este procedimiento como experiencia de aprendizaje se destaca por su naturaleza integradora, por ser una metodología novedosa y participativa, y por la posibilidad de utilizarla con fines experimentales o de refuerzo, entre otras (Quesada, 2003; Díaz, 2005). En síntesis, se afirma que "la improvisación (…) conecta la estructura musical, nuestros cuerpos, y nuestro sentido de nosotros mismos como individuos y como miembros de unidades sociales de manera poderosa" –Ashley en (Hallam et.

al, 2016)–. Por lo que, a partir de los antecedentes señalados, es posible evidenciar un vínculo directo entre esta práctica y la educación musical escolar.

En otro orden de cosas, si bien el designio en el presente trabajo consiste en efectuar un acercamiento ecológico a los procesos educativos y sus respectivas particularidades en función de una experiencia de aprendizaje en específico, no es posible desestimar el contexto actual de emergencia sanitaria debido a la pandemia de COVID-19 –enfermedad originada por el coronavirus de tipo 2 causante del síndrome respiratorio agudo severo (SRAS-CoV-2) (Organización Mundial de la Salud, 2020)– pues, esta situación ha provocado, a nivel mundial, la paralización de las clases presenciales, impactando, en el caso de nuestro país, a más de tres millones de estudiantes pertenecientes a los distintos niveles en los que se segmenta el proceso escolar chileno. En razón de esto, en un esfuerzo por garantizar el derecho a la educación –mandato establecido por ley– y considerando que la evidencia indica que una interrupción prolongada de los estudios afecta a los aprendizajes provocando, incluso, la pérdida de conocimientos y habilidades adquiridas, el MINEDUC, a través de la Unidad de Currículum y Evaluación, ha decidido poner a disposición del sistema educacional una priorización del currículum vigente que sea factible de acuerdo a la reducción del año escolar presencial y sus semanas lectivas, sustentándose en el análisis de referentes, nacionales e internacionales, elaborados durante esta pandemia. Al respecto, se declara que el propósito de dicha *Priorización Curricular* es responder a los problemas emergentes que implica la paralización de las clases presenciales, entre los cuales destacan el aumento de la brecha y desigualdad entre estudiantes provenientes de entornos socioeconómicos distintos, siendo más afectados quienes pertenecen a contextos vulnerables, pues, el avance que cada una/o pueda realizar, estará sujeto a los recursos que le sean próximos. En función de esta diversidad, surgirán distintas necesidades educativas a las cuales se propone responder atendiendo a esta priorización, planteada como una guía o marco de actuación pedagógica que define las expectativas mínimas de aprendizaje considerando, para ello, un conjunto reducido de OA imprescindibles para el desarrollo integral del estudiantado. Conjuntamente, se explica que estos instrumentos curriculares se formularon estimando seguridad, flexibilidad y equidad como principios básicos, a fin de que las escuelas enfrenten este escenario generando oportunidades factibles y contextualizadas que permitan los aprendizajes y el avance de todas y todos sus estudiantes; razón por la cual, una vez más, se destaca el protagonismo de las comunidades educativas cuya responsabilidad, entre muchas

otras, supone diseñar y ajustar los mecanismos precisados en el proceso educativo, aludiendo, además, a las asignaturas de Orientación y Tecnología por su rol como herramientas transversales en las condiciones preponderantes. Además de lo anterior, se detalla un plan con orientaciones para la implementación de la priorización curricular, en forma remota y presencial, con vigencia durante los años 2020 y 2021, pues se reconoce que el retorno a clases será incierto y complejo, según evolucione la emergencia sanitaria; por lo que, se sugiere abordar el plan de estudios implementando la evaluación con un carácter, esencialmente, formativo, centrado en una retroalimentación que facilite el progreso del aprendizaje, apoyando estas instancias a través de fichas pedagógicas que ofrecen estrategias didácticas apropiadas para abordar los objetivos priorizados (Ministerio de Educación, 2020).

En este punto, emerge la cuestión fundamental para la presente Memoria, pues, si bien nos posicionamos sobre una sólida base de evidencia experimental que permite fundamentar los beneficios cognitivos que genera el ejercicio de la improvisación, y aun cuando en los instrumentos y documentos curriculares se presentan instrucciones –de carácter orientador– para la implementación de esta práctica durante los procesos de enseñanza-aprendizaje, se desconoce la manera en que, concretamente, se aplica la improvisación en las clases de educación musical en distintas modalidades. En consecuencia, surge la motivación de indagar en la temática planteada a partir de las siguientes preguntas: ¿Utilizan, las y los profesores que se desempeñan en segundo ciclo de enseñanza básica, la improvisación dentro del eje “Interpretar y Crear”? ¿Cuáles son las estrategias didácticas que implementa el profesorado para lograr el aprendizaje y desarrollo de la improvisación en sus estudiantes? ¿Tienen, las y los docentes, nociones acerca de cómo el uso de la improvisación pudiese favorecer otras habilidades que no son solamente las musicales? ¿Qué tipo de improvisación implementa el profesorado en las actividades que realiza durante el desarrollo de su clase?

En relación a estos cuestionamientos, se presume que, si bien, la improvisación es una actividad a la cual recurren las y los docentes de música en el transcurso de sus clases, esta se utiliza de forma muy variada e intuitiva, sin relacionar, concretamente, su aplicación con el desarrollo de otras habilidades, y cuyo alcance de estrategias didácticas para su aprendizaje y desarrollo en la educación musical escolar, ha disminuido considerablemente a causa de la paralización de las clases presenciales.

Para indagar y otorgar respuesta a las interrogantes presentadas, se proponen los objetivos explicitados a continuación:

- OBJETIVO GENERAL: Indagar acerca de la concepción, conocimientos didácticos y experiencia, de las y los docentes que trabajan en educación básica, en relación a la práctica de la improvisación, implementada en la educación musical escolar.

- OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

  I) Conocer estrategias didácticas que utilizan las y los docentes para el aprendizaje y desarrollo de la improvisación, implementada en la educación musical escolar, en estudiantes pertenecientes a segundo ciclo de enseñanza básica.

  II) Caracterizar, de acuerdo a la experiencia de las y los docentes que ejercen en educación básica, el alcance de las estrategias didácticas empleadas en el aprendizaje y desarrollo de la improvisación durante las clases de educación musical escolar en distintas modalidades.

  III) Identificar el conocimiento de las y los docentes en relación a otras habilidades que permite desarrollar la práctica de la improvisación implementada en la educación musical escolar.

Estado del Arte

Es de conocimiento general que durante el desarrollo de la historia de la humanidad, desde los mitos originarios hasta los actuales estudios neurocientíficos, la música –en tanto organización de sonidos y silencios– se configura como un elemento fundamental y constitutivo de las civilizaciones humanas y su trascendencia, pues les ha permitido modelar y transmitir sus ideas, sensaciones y emociones; propiciando la creación de una identidad que posibilita conocer, caracterizar e identificar diversas culturas; es por ello que, en relación a este arte, se reconoce la existencia de tantas manifestaciones, códigos, nombres y referencias como grupos humanos existen (Ministerio de Educación, 2013, 2016). De acuerdo con esto, es indispensable comprender que la existencia de la música depende de la permanente participación de las y los individuos en ella, mediante la creación, interpretación, escucha, reflexión, difusión y disfrute, pudiendo ser transmitida, enseñada y aprendida; aspectos que permiten su socialización y otorgan el sustento para una educación musical amplia, inclusiva y participativa (Ministerio de Educación, 2013).

Si bien, sus variadas aristas y acepciones complejizan los procesos para determinar y delimitar, con exactitud, la música como objeto de estudio, estas mismas permiten concebirla como un lenguaje dinámico y generativo, pues es un modo de expresión que favorece la participación en la construcción de aprendizajes e invita a la exploración, experimentación y al desarrollo de la creatividad, siendo, esta última, una manera óptima de incentivar la capacidad para enfrentar desafíos, generar ideas, tomar decisiones, resolver problemas y construir, tanto de manera individual como colectiva. A su vez, estos elementos se desarrollan en un contexto socioafectivo; por lo que, el ejercicio musical propicia avances significativos en aspectos como la imaginación, el simbolismo, la metáfora, el desafío intelectual, la originalidad, la participación y goce, las emociones, el sentido de pertenecía y, por supuesto, las habilidades musicales; razón por la cual, en el ámbito escolar, este arte debiese ser considerada como una herramienta que respalda un crecimiento transversal (Ministerio de Educación, 2013, 2016). Por otra parte, se destaca que la actividad musical admite el aporte de todas las personas, cuyas diferencias en cuanto a capacidades individuales deben ser contempladas como una ventaja que aporta amplitud a la mirada y a la búsqueda de escenarios pedagógicos novedosos, beneficiando el crecimiento musical y humano de los partícipes de dicho proceso (Ministerio de Educación, 2016).

A partir de estos antecedentes, se resuelve abordar la presente Memoria de título desde un enfoque basado en las evidencias derivadas desde las investigaciones en el área de las neurociencias, las cuales ofrecen una vasta cifra de resultados, correspondientes a diversos estudios, que permiten sustentar y afirmar que la práctica de actividades de alta demanda cognitiva genera adaptaciones a nivel estructural y funcional en el cerebro de quienes las ejecutan, lo cual se correlaciona positivamente con la duración e intensidad de la tarea realizada – Miendlarzewska & Trost, 2014; Gaser y Schlaug citados por (Shen et. al, 2019) –.

Algunos de los procedimientos efectuados en los estudios que respaldan estas aseveraciones, implican la observación de registros en neuroimagen, entre otros exámenes y tecnologías –tales como fMRI, EEG, ERP, PET, Morfometría–, y la evaluación del estado de algunas funciones cognitivas a través de: tareas experimentales, aplicación de pruebas estandarizadas y empleo de test neuropsicológicos, entre otros (Miendlarzewska & Trost, 2014; Linnavalli et. al, 2018; Shen et. al, 2019; Grinspun et al., 2020). Estas herramientas, han permitido analizar los efectos en la plasticidad cerebral producidos por la práctica de actividades como teatro, danza, artes visuales, entrenamiento cognitivo computarizado, videojuegos de acción, deportes, meditación, y formación musical en distintos aspectos a través de variadas metodologías –Young et al.; Moreno et al.; Bidelman; Jolles & Crone; Bavelier et al.; Green y Bavelier; Razza et. al, citados por (Miendlarzewska & Trost, 2014; Shen et. al, 2019)–.

El diseño de algunas investigaciones, ha permitido evaluar el contraste entre los efectos producidos a partir de la práctica de algunas tareas, mediante el análisis del desempeño de grupos experimentales en comparación a grupos de control activos y/o grupos de control pasivos, cuya intervención radica en realizar una actividad A, una actividad B, o ninguna actividad en particular, respectivamente; todo esto durante un período temporal definido. A modo de ejemplo, Chobert et. al (2012), realizaron un estudio longitudinal en el que los resultados mostraron un mejor desempeño en la discriminación de la duración silábica y el tiempo de inicio de la voz, por parte de niños de 8 a 10 años de edad que recibieron formación musical durante 12 meses (grupo experimental), en comparación a infantes que participaron de clases de pintura durante el mismo lapso de tiempo (grupo de control activo) –Chobert et. al citados por (Miendlarzewska & Trost, 2014)–.

Otro estudio longitudinal, examinó el desempeño de niñas y niños que asistieron, durante 18 meses, a un programa de música instrumental (grupo experimental), o bien, a un programa de ciencias naturales (grupo de control activo); constatando que, quienes acudieron al programa musical superaron, en términos de capacidad de memoria funcional, a sus pares pertenecientes al grupo de ciencias naturales –Roden et. al citados por (Miendlarzewska & Trost, 2014)–. Por otra parte, Linnavalli et. al, 2018, realizaron un estudio durante dos años en Helsinki, cuya hipótesis era que la asistencia a la escuela de música mejora las habilidades lingüísticas de las niñas y niños. El sondeo se conformó sobre una muestra de 66 infantes pertenecientes a 26 jardines infantiles, de los cuales, algunos, participaron en clases de "la escuela de música (grupo experimental), otros en escuela de danza (grupo de control activo) y otros en actividades regulares de guardería (grupo de control pasivo)" (Linnavalli et. al, 2018, p. 2). Conjuntamente, se añadieron pruebas de inteligencia e inhibición con el fin de verificar una eventual mejora en estas habilidades. En relación a los resultados, los antecedentes recabados corroboraron la hipótesis a través del análisis de algunas habilidades como el procesamiento de fonemas, informando una mejora significativa en niñas y niños que participaron en las actividades de la escuela de música. Asimismo, se encontró una mejora en los puntajes de crecimiento en el vocabulario de ese mismo grupo de estudiantes. Cabe destacar que, se constató un incremento en las calificaciones de niñas/os que participaron de clases de danza y cuyo nivel de educación de la madre influyó positivamente. Esta última particularidad, es relevante en la medida en que se considera un factor ambiental en el desarrollo cognitivo de las y los infantes. Con respecto al índice de razonamiento perceptivo e inhibición, se observó que "para aquellos niños que participaron más en la escuela de música y clases de danza y tuvieron una educación materna más alta, los puntajes en la prueba PRI fueron significativamente más altos" (Linnavalli et. al, 2018, p. 3). No obstante, se destaca que el resultado de esta interacción tripartita fue el más débil de todo el estudio y que, en razón de ello, no permite una interpretación directa sobre el impacto en el desarrollo cognitivo de los participantes. Por otro lado, en el subtest de inhibición no hubo efectos significativos. Al respecto, se explica que estos hallazgos –contrarios a resultados expuestos por otras investigaciones recientes– posiblemente, responden al hecho de que las habilidades lingüísticas examinadas en este sondeo no sean mediadas por un fuerte control inhibitorio. Considerando que, la asistencia semanal a clases en la escuela de música reveló efectos positivos en las habilidades mencionadas dentro del período de seguimiento de dos años,

se afirma que el estudio concuerda con investigaciones previas, sugiriendo que "cuanto más intensa es la intervención, más pronto aparecen los posibles efectos de transferencia." (Linnavalli et. al, 2018, p. 3). Por lo demás, se informa que el factor decisivo pudo ser la regularidad y la repetición frecuente de actividades musicales, ejemplificando con un estudio de Moreno et. al (2011), en el que los puntajes en vocabulario, de niños/as en edad preescolar, que recibieron una capacitación musical grupal computarizada, se beneficiaron después de solo 20 días de intervención. Adicionalmente, se explica que existen diferencias entre los planes de estudio de los jardines infantiles en distintos países y que, en algunos, las actividades musicales son una sección inherente de sus programas; de modo que, para evidenciar los efectos concretos de la asistencia a clases anexas en una escuela de música, se requiere una intervención mucho más extensa. Asimismo, dado que en el estudio se utilizaron clases de danza, se expone que, a pesar de las similitudes con el entrenamiento musical –tales como la sincronización rítmica, las acciones colectivas y la expresión de contenido emocional a partir de la música escuchada– las lecciones musicales se distinguen por la producción activa de sonidos en diferentes tonos, principalmente, a través del canto e instrumentos musicales, ejercitando así la diferenciación del contenido de frecuencias en los sonidos, mecanismo necesario para el adecuado procesamiento de fonemas.

De igual manera, se enfatiza en que el beneficio de las actividades musicales, comparado con el entrenamiento fonémico u otras tareas, proviene del disfrute que experimentan las niñas/os al cantar y tocar instrumentos grupalmente; lo que, a su vez, promueve las habilidades sociales. Esto, se condice con lo planteado por Shen et. al (2019), indicando que los infantes no son conscientes de la carga cognitiva que implican estas prácticas; por ende, se benefician de las cualidades de la música y, al mismo tiempo, mejoran su motivación intrínseca. Además, se ha señalado que el compromiso activo involucrado en la producción sincronizada de respuestas motoras, es indispensable para un efecto facilitador sobre recursos atencionales, control motor, memoria de trabajo auditiva, funciones dependientes del procesamiento temporal y sincronía social; características particulares de la formación musical, que la distinguen de otras formas de potenciar un vasto desarrollo cognitivo (Miendlarzewska & Trost, 2014).

Como se afirmó anteriormente, el ejercicio musical, debido a su alta demanda cognitiva, es un excelente modelo para estudiar los cambios ocurridos a nivel cerebral –Grinspun &

Poblete (2018); Schlaug citado por (Kausel et. al, 2020)–. Sobre esa base, Moreno y Bidelman (2014), propusieron un modelo bidimensional para analizar los efectos de transferencia cognitiva aún más allá de las regiones cerebrales vinculadas a las habilidades aprendidas durante la formación musical e instrumental –tales como destreza motora fina, discriminación auditiva, y percepción y procesamiento temporal, consideradas habilidades de transferencia cercanas; Miendlarzewska & Trost citadas por (Shen et. al, 2019)–. Al describir los efectos de transferencia cognitiva como un continuo multidimensional, es factible considerar las dimensiones de "cerca/lejos" y "sensorial/cognitivo" para explicar las derivaciones del entrenamiento musical a nivel cognitivo; para ilustrar, la mejora de la percepción auditiva a partir de la praxis musical, se entiende como una transferencia "cercana/sensorial"; la mejora en el procesamiento de sonido complejo por entrenamiento musical, es una transferencia "cercana/cognitiva"; la mejora en la capacidad de codificación del habla y el lenguaje con base en el entrenamiento musical, corresponde a transferencia "lejana/sensorial"; y los efectos sobre el reconocimiento auditivo de patrones y la conciencia fonológica, pertenecen a una transferencia "lejana/cognitiva" –Moreno y Bidelman citados por (Shen et. al, 2019). Dicho modelo se basa en la hipótesis de que el entrenamiento musical, en sí mismo, puede promover la mejora en las *Funciones Ejecutivas* y que esto, a su vez, es la base de otros efectos de transferencia lejana que beneficiarían el desarrollo cognitivo –White et. al citados por (Shen et. al, 2019)–. Sobre esto, existe cuantiosa evidencia que respalda una correlación positiva entre la formación musical que recibe una persona y la promoción en sus funciones ejecutivas, pues, entre otras cosas, se afirma que "la música constituye una actividad compleja que requiere de práctica constante e involucra la capacidad de integración sensoriomotora, aprendizaje, memoria y funciones ejecutivas" (Grinspun & Poblete, 2018, p.115)

El concepto de *Funciones Ejecutivas* (FEs), hace referencia a un conjunto de procesos cognitivos dependientes de un circuito neural en el que la corteza prefrontal es crucial, los cuales posibilitan la autorregulación e independencia en la conducta, la inhibición de respuestas, la mantención o cambio del enfoque atencional en los medios y en las metas, la mantención temporal y organización de la información, la alteración consciente del comportamiento para atender oportunamente a los cambios en el entorno a partir del pensamiento flexible, la planificación de acciones, entre otras capacidades elementales para la resolución de tareas novedosas, complejas y desafiantes para la atención sostenida; influyendo, en cierta medida, en

casi todos los aspectos de la cognición –Grinspun & Poblete, 2018; Banich; Huizinga & Smidts; Lesiuk; Chan et. al; Miller & Cohen; Zelazo et. al y Diamond & Lee citados por (Miendlarzewska & Trost, 2014; Grinspun et. al, 2020)–. Aun cuando el conjunto que conforma las FEs continúa en debate, generalmente, se consideran tres funciones cardinales e interdependientes: *Control Inhibitorio* (relacionado con la resistencia a las acciones impulsivas o prematuras), *Memoria de Trabajo* (la cual permite mantener presente la información útil en un momento determinado y trabajar con ella), y *Flexibilidad Cognitiva* (capacidad de ajustarse, de manera óptima, a las nuevas condiciones del entorno) –Miyake et. al; Lehto et. al; Diamond citados por (Shen et. al, 2019; Grinspun et. al, 2020)–. Sobre las características de la relación de interdependencia entre las FEs, es preciso comprender que el control inhibitorio de aspectos como los pensamientos, las emociones, la atención y la conducta, propicia el enfoque selectivo y la supresión de la atención hacia otros estímulos; orientando el foco atencional hacia las particularidades relevantes del medio en un momento determinado, desempeñando una labor clave para la percepción y el procesamiento sensorial; elementos básicos para el rendimiento cognitivo en tareas exigentes –Diamond; Posner & DiGirolamo; Theeuwes; Awh et. al; Weiss et. al; Posner & Driver; Anderson & Ding; Posner & Rothbart y Gazzaley & Nobre citados por (Grinspun et. al, 2020)–. Por otra parte, el vínculo entre la memoria de trabajo y el control inhibitorio radica en que, para relacionar múltiples hechos o ideas, se requiere inhibir distractores internos y externos –Diamond citada por (Grinspun et. al, 2020)–. Asimismo, el cambio de perspectivas involucrado en el alto rendimiento exigido en tareas creativas, reside en la flexibilidad cognitiva, la cual, a su vez, se basa en control inhibitorio y memoria de trabajo pues, para aplicar una nueva perspectiva, se debe inhibir la anterior y activar otra en la memoria de trabajo –Diamond citada por (Grinspun et. al, 2020)–.

Sobre esta base, se entiende que "la eficiencia de la función ejecutiva es un factor importante para garantizar la salud física/mental, un predictor clave de los logros académicos/profesionales, y también juega un papel vital en el desarrollo cognitivo, social y psicológico" (Shen et. al, 2019, p. 2); por ende, es preciso generar instancias que posibiliten el alcance de un nivel superior en el desarrollo de estas. Para ello, se ha elaborado un metaanálisis integral de las actividades que promueven las funciones ejecutivas, identificando los elementos imprescindibles que deben considerarse e incluirse en los programas de entrenamiento centrados en la mejora de estas –Diamond y Ling citados por (Shen et. al, 2019)–. Sobre esta materia, se

concluye que los mejores enfoques para la promoción de las FEs, son los que contemplan estos cuatro factores influyentes en la vida de las y los participantes: A) Intereses Personales, propiciando alegría y orgullo al colaborar en las actividades; B) Factores Estresantes, abordando causas externas con el fin de fortalecer respuestas saludables basadas en el manejo del estrés; C) Ejercicio Físico; D) Sentido de Pertenencia y Aceptación Social –Diamond y Lee citados por (Shen et. al, 2019)–. Conjuntamente, se afirma que los programas de intervención eficientes, implican conformar ambientes favorables a través de actividades de alta calidad con una duración adecuada y con contenido desafiante que promueva la creatividad, involucrando componentes cognitivos que puedan ser ampliamente transferidos –Grinspun & Poblete, 2018; Diamond y Ling citados por (Shen et. al, 2019) –. En relación con lo anterior, se afirma que la formación musical requiere de altas demandas de atención y memoria de trabajo, debido al procesamiento simultáneo de claves visuales, auditivas y táctiles, además de la coordinación y la flexibilidad cognitiva necesaria para integrar eventos acústicos en un contexto perceptivo coherente –sustentado en normas sintácticas particulares– y la adaptación a las diferentes tareas comprendidas, por ejemplo, al aprender a tocar un instrumento –Grinspun & Poblete, 2018; Miendlarzewska & Trost, 2014; Kraus y Chandrasekaran citados por (Grinspun et. Al, 2020)–.

Shen et. al (2019), realizaron un estudio experimental de dos fases basado en la noción de funciones ejecutivas propuestas por Diamond (2013). El objetivo del estudio consistía en explorar el impacto de la formación musical en las FEs de niñas y niños; exponiéndose que la investigación difiere de indagaciones previas en varios aspectos, entre los cuales destacan las entrevistas realizadas a profesores de música que se desempeñaron en educación musical infantil –específicamente en jardines infantiles– con el fin de conocer las preferencias de los niños/as de 3 a 6 años de edad y asimilar el nivel de desarrollo musical en ese rango etario. En razón de esto, se diseñaron planes de estudio de formación musical adecuados para infantes de 4 años de edad, elaborados desde la información recopilada en dichos encuentros y referencias de investigaciones previas. En otro orden de cosas, este sondaje procuró examinar tres componentes de las funciones ejecutivas –a saber: control inhibitorio, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva– mientras que, anteriormente, los enfoques se inclinaban por la evaluación de alguno de estos elementos en particular. Adicionalmente, se aplicaron elementos cognitivos en el diseño de los contenidos del protocolo de instrucción musical –relacionándose estrechamente con los tres componentes de FEs expuestos– los cuales se requieren para el

ejercicio efectivo de las funciones cognitivas, de acuerdo a lo planteado por Diamond (citado por Shen et. al, 2019). Otra particularidad de este estudio, es el examen de las secuelas de la formación musical 12 semanas después de la finalización de la intervención. Con respecto a las etapas, la primera fase de experimentación consistió en una intervención realizada mediante un programa de formación musical integral de 12 semanas destinado a un grupo de niñas y niños sin educación musical previa, cuya edad promedio era de 4 años. Para examinar los efectos de transferencia del aprendizaje musical en las funciones ejecutivas, se evaluó a los participantes en dos momentos: antes de recibir el entrenamiento musical y una vez finalizado el programa de estudio. La segunda fase de experimentación implicó evaluar a los participantes, tanto del grupo experimental como de control, 12 semanas después de haber finalizado su formación musical, solicitando a los padres que las niñas y niños no recibieran ningún tipo de instrucción musical extracurricular. En cuanto al diseño global del estudio, este obedece a dos hipótesis: (1) Los tres componentes de las FEs mejorarían en los preescolares mediante un entrenamiento musical integrado (es decir, teoría de la música, canto, baile y juegos de roles); y (2) 12 semanas después del cese del entrenamiento, persistirían los efectos posteriores sobre las FEs. En relación a la muestra, los participantes corresponden a infantes sanos y voluntarios, pertenecientes a dos cursos de un mismo jardín infantil público afiliado a una universidad. Sin embargo, se enfatiza en la búsqueda de la mantención en la homogeneidad de las variables de contexto con respecto a otras entidades educativas en la misma ciudad, declarando, entre otros aspectos, que los padres de las niñas y niños no tenían experiencia en labores relacionadas con la música y que, en promedio, correspondían a grupos familiares con ingresos medios. Por lo demás, se explica que el número de participantes de cada grupo fue de 29 estudiantes –Grupo de Control: realizó actividades típicas en el aula diaria; Grupo Experimental: participó de 12 semanas de formación musical integral–. Respecto al contenido, se procuró la elaboración de un programa integral, incluyendo el aprendizaje de conocimientos y el desarrollo de habilidades en aspectos como ritmo, tono, melodía, voz y conceptos musicales básicos; a través de una combinación de tareas motoras, perceptuales y cognitivas, tales como canto, danza y juegos de rol. La totalidad de las actividades y materias abordadas fueron trabajadas en dificultad gradual y creciente. Conjuntamente, se aclara que las canciones y pistas empleadas en el proceso de formación se utilizaron con múltiples propósitos; decir, una misma canción pudo aprovecharse para realizar distintos tipos de actividades o tareas. En este estudio, se utilizaron cuatro tareas que permitieron

evaluar el estado de las funciones ejecutivas a través de los puntajes obtenidos por los infantes: A) Stroop día/noche: Se utilizaron 16 tarjetas, la mitad representaba el día y la otra mitad la noche. La tarea experimental implicó dos fases. La primera, fue una etapa práctica en la cual se instruyó a las niñas y niños para que asociaran las tarjetas a un concepto, día o noche, según la imagen que aparecía en la tarjeta que se les mostraba. Posteriormente, en la segunda fase, se les solicitó a las y los participantes mencionar el concepto opuesto al de la tarjeta que se les mostraba. B) Clasificación de tarjeta de cambio dimensional (DCCS): en este experimento se emplearon 16 tarjetas y 2 platos de madera. La tarea implicó que los partícipes clasificaran las tarjetas de acuerdo a una dimensión en particular, en primera instancia, en función de su color. Posteriormente, se les pidió clasificarlas a partir de otra dimensión o característica, en este caso, en función de la forma que presentaban. C) Prueba de matriz de puntos: Para esta evaluación, se dispuso de 16 tarjetas con puntos de colores distintos ubicados al azar; el experimentador presenta pares de cartas boca abajo a los participantes y, posteriormente, voltea una de estas para que los niños/as cuenten los puntos, de un color en particular, que aparecen en ella. A continuación, la tarjeta observada, nuevamente se coloca boca abajo y se repite el proceso con la segunda carta. La prueba consiste en que las y los partícipes deben recordar el número de puntos pertenecientes a cada tarjeta. D) Tarea de intervalo de dígitos hacia atrás: En este trabajo, el experimentador seleccionaba dos dígitos del 0 al 9 al azar. Luego, los exhibía en orden creciente y solicitaba a las niñas y niños decir los dígitos en orden decreciente. Si acertaban, el número de dígitos seleccionados aumentaba a 3 y se repetía el procedimiento con los nuevos dígitos; en esta prueba, se utilizó un máximo de 4 números. En relación a la primera etapa de experimentación, a partir de los resultados de las cuatro pruebas realizadas antes del período de intervención, se comprobó que no existían diferencias significativas entre el grupo experimental y de control, indicando que los dos grupos de niños/as eran homogéneos en los niveles de rendimiento relacionados con las funciones ejecutivas. En contraste, luego de efectuar la totalidad del programa y al evaluar, nuevamente, a los infantes a través de los ejercicios mencionados, se evidenciaron diferencias significativas entre ambos grupos. Sobre esa base, se concluyó que las doce semanas de entrenamiento musical integral pueden haber promovido el desarrollo en las funciones ejecutivas de las y los participantes, lo cual coincide con resultados de investigaciones previas. Del mismo modo, con respecto a la segunda fase experimental, a partir de los datos se concluyó que “en ausencia de entrenamiento musical adicional en ambos

grupos, los puntajes de las tareas de FEs en el grupo experimental permanecieron significativamente más altos que los del grupo de control" (Shen et. al, 2019, p. 9). Por tanto, se sostiene que la formación musical presentó un efecto sostenido. No obstante, se aclara que los puntajes, específicamente en la evaluación "Stroop día/noche", disminuyeron de manera significativa en ambos grupos. Una posible explicación a este fenómeno radica en que, esta tarea en particular, involucra la inhibición de respuestas dominantes relacionadas con el paradigma de control "Día/Noche" presente en la vida diaria de los niños/as. Adicionalmente, se expone que los puntajes del grupo de control en la prueba de matriz de puntos y de la tarea DCCS aumentaron significativamente luego del transcurso de doce semanas. Si bien, esto demuestra que el rendimiento de las funciones ejecutivas mejoró simplemente por el desarrollo natural ligado a la edad, se argumenta que este incremento no fue tan pronunciado como el que se observó en el grupo experimental que participó en el programa musical. En síntesis, "los resultados del Experimento 2 mostraron que el efecto de transferencia sigue desempeñando un papel después del cese del entrenamiento musical". (Shen et. al, 2019, p. 9)

Lo anterior, reafirma el hecho de que la formación musical es un método apropiado para la promoción de las funciones ejecutivas, pues las personas deben prestar atención a la información recogida por cada canal sensorial –alternando entre diferentes simulaciones sensoriales en tiempo real–, integrándola entre sí, para ser almacenada en la memoria de trabajo y que esté disponible para su recuperación en cualquier momento, todo mientras se restringe la interferencia de otros estímulos competitivos externos –Moradzadeh et. al; Sato et. al; Slevc et. al citados por (Shen et. al, 2019)–.

El incremento en el desarrollo de las FEs y/o de otras capacidades, es inherente a las modificaciones que ocurren en regiones cerebrales como la corteza auditiva, motora y sensoriomotora, y en zonas subcorticales. Estas alteraciones, se conocen como *Plasticidad* –Grinspun & Poblete, 2018– y dependen, en parte, del desarrollo cerebral, el cual, a su vez, está subordinado a los diferentes procesos neuronales que acontecen con el avance de la edad. La noción de *Ventanas de Oportunidad*, es atingente en este punto, pues pone límites a la plasticidad cerebral inducida por entrenamiento –esto explica el hecho de que algunas habilidades pueden desarrollarse, principalmente, en rangos etarios específicos–; siendo así, información decisiva para la elaboración de los programas educativos y las actividades

incorporadas en ellos (Miendlarzewska & Trost, 2014). Los estudios de correlación e intervención muestran, consistentemente, una mejora en el funcionamiento de las capacidades referidas, especialmente, durante la infancia pues, en este período, a medida que se despliega la arquitectura fundamental de los circuitos neuronales, se presenta una singular propiedad de maleabilidad neural; razón por la cual, los efectos de las experiencias en el cerebro son particularmente intensos, de ahí surge el concepto de *Período Sensible* –Knudsen citado por (Miendlarzewska & Trost, 2014)–. De todas formas, se aclara que las experiencias son un factor que repercute en la regulación de la aparición y duración de dicho período; por lo que, la presencia de ambientes estimulantes favorece la prolongación de estas fases al no estar determinadas, únicamente, por el elemento etario –Hensch citado por (Miendlarzewska & Trost, 2014)–. Por otro lado, se enfatiza en que algunos de los procesos de temporalización y duración, propios de cada sistema neuronal, pueden diferir entre sí, generándose distintos *Períodos Críticos* correspondientes a intervalos rigurosos de tiempo, en los que la experiencia debe proporcionar la información indispensable para un desarrollo normal; de otro modo, el desempeño de algunas capacidades puede ser comprometido permanentemente (Miendlarzewska & Trost, 2014).

Conforme al hecho de que no todas las regiones cerebrales se desarrollan en el mismo lapso temporal, y dado que –como se explicitó anteriormente– nuestro trabajo se concentra en el rango etario del estudiantado perteneciente a segundo ciclo de enseñanza básica, es conveniente revisar las principales regiones cerebrales que se desarrollan durante el transcurso comprendido entre infancia tardía y adolescencia temprana. Referente a esto, es relevante que el desarrollo de la conectividad de la materia blanca continúe hasta las últimas etapas de la infancia, aunque es relevante que los tractos de esta sustancia mantengan su plasticidad incluso en la edad adulta, comprobándose, en varios estudios longitudinales, la correlación entre la duración de la formación musical y el nivel de transformaciones estructurales en los tractos de la materia blanca –Moore & Guan; Bengtsson et. al citados por (Miendlarzewska & Trost, 2014)–. Por otro lado, se ha señalado que el desarrollo del neurofilamento en las capas corticales superiores, que ocurre entre los 6 y 12 años de edad, puede acelerarse con el ejercicio de la práctica instrumental, contribuyendo a cimentar una activación neuronal veloz y sincronizada –Moore & Guan; Hannon & Trainor citados por (Miendlarzewska & Trost, 2014)–. Por lo demás, se ha indicado la probabilidad de que la madurez de la estructura y función del cuerpo calloso

se produzca en el rango etario concerniente a la presente investigación, al igual que el desarrollo del control motor y el movimiento coordinado –Schlaug citado por (Shen et. al, 2019)–. Relativo a esto, los estudios demuestran un aumento en el volumen relativo de vóxels en áreas cerebrales motoras –como el giro precentral derecho y el cuerpo medio del cuerpo calloso– y en la región auditiva primaria derecha, luego de 15 meses de práctica musical; declarándose que, la formación musical temprana se efectúa en un intervalo de tiempo caracterizado por un rápido desarrollo del cuerpo calloso y que la coordinación de ambas manos, involucrada en la ejecución instrumental, estimula el desarrollo en las áreas de movimiento del cerebro y la cooperación e intercambio de información entre ambos hemisferios cerebrales; por tanto, este tipo de actividades desempeña un rol significativo en la promoción de dicho proceso y en la maduración del cuerpo calloso, cuya área transversal crece, aproximadamente, hasta la edad adulta temprana –Hyde et. al, Schlaug et. al y Keshavan et. al citados por (Miendlarzewska & Trost, 2014); Grinspun & Poblete, 2018; Shen et. al, 2019 –.

En términos generales, dentro de las diferencias anatómicas que se aprecian en el cerebro de quienes han participado, regularmente, en la práctica musical por un período de tiempo establecido, se distingue –habitualmente por medio del incremento del volumen de la materia gris– un aumento en la densidad de las áreas somatosensoriales, la corteza auditiva, la corteza premotora, el giro temporal transversal izquierdo, el giro frontal inferior, las regiones temporal y frontal inferiores, el cerebelo; además, de que se ha sugerido el uso del entrenamiento musical como una estrategia para evitar la reducción en el volumen del hipocampo producto del avance de la edad –Barrett et. al; Sluming et. al; Reuben et. al; Oechslin et. al; Gaser & Schlaug y James et. al citados por (Miendlarzewska & Trost, 2014; Shen et. al, 2019)–. Estas diferencias estructurales revelan que la plasticidad puede producirse en regiones cerebrales implicadas en las habilidades musicales primarias, o bien, en zonas que desempeñan una función de integración multimodal, lo que, normalmente, se traduce en la ampliación de la conectividad funcional entre diferentes regiones cerebrales, como las áreas motoras y multisensoriales, permitiendo la transferencia de la formación musical hacia otras habilidades –Grinspun & Poblete, 2018; Luo et. al citados por (Miendlarzewska & Trost, 2014) –.

Al observar la plasticidad producto del ejercicio musical, es posible dilucidar la forma en que esta praxis se registra en el cerebro y la manera en que la memoria localiza su

reverberación en la estructura cerebral; por lo que, se hace necesario despejar la interrogante acerca de cuál es la expresión funcional de estas alteraciones en el sistema nervioso (Grinspun & Poblete, 2018; Miendlarzewska & Trost, 2014). Tal como indican los resultados, se evidencia una mejora en el procesamiento auditivo de infantes que cuentan con entrenamiento musical, adquiriendo una mayor sensibilidad en aspectos como la discriminación de tonos, duración silábica y tiempo de inicio de la voz –habilidades requeridas en la segmentación y procesamiento del habla y las voces–, alcanzando un nivel de desempeño superior en tareas auditivas a partir del perfeccionamiento en la orientación y el ajuste temporal de la atención en la percepción auditiva –Corrigall & Trainor; Chobert et. al; Francois et. al; Besson et. al citados por (Miendlarzewska & Trost, 2014)–. Simultáneamente, se afirma que los distintos tipos de sonido comparten, en su mayoría, las fases de procesamiento; debido a lo cual, se expone que la música y el lenguaje poseen sustratos auditivos comunes y procesos de aprendizaje compartidos; aseveraciones que se sustentan en la identificación de los mecanismos neurofisiológicos subyacentes en el procesamiento sintáctico involucrado en ambas actividades –Hannon & Trainor, Jentschke & Koelsch citados por (Miendlarzewska & Trost, 2014)–. Kausel et. al (2020), efectuaron una investigación con el objetivo de precisar la dinámica neural implicada en la mejora del desempeño, de niñas y niños con formación musical de 10 a 13 años de edad, en tareas bimodales de atención y memoria de trabajo, identificando, a través de fMRI, dos mecanismos que contribuyen al alza del rendimiento. Por una parte, se registró una mayor activación en la red de control fronto-parietal, asociada al dominio general, durante el período de codificación de los estímulos, independiente de la condición de atención –ASA: atención al estímulo auditivo; AVS: atención al estímulo visual; DA: atención dividida para ambos estímulos a la vez–, en las y los participantes que aprendían y tocaban, regularmente, un instrumento musical. Por otro lado, en este mismo grupo, se presentó una activación más alta en el Giro Frontal Inferior izquierdo (GFI) y en el Giro Supramarginal (GSM) izquierdo –relacionados, particularmente, con el dominio de codificación auditiva–, siendo, ambas áreas, mecanismos de asociación multimodal que soportan el bucle fonológico requerido en el sistema de memoria de trabajo involucrado en el procesamiento auditivo, tanto tonal como verbal –Koelsch et. al citados por (Kausel et. al, 2020)–. Al respecto, se ha declarado que el bucle fonológico podría participar en la producción de conexiones auditivo-motoras –Baddeley, Schulze & Koelsch citados por (Kausel et. al, 2020) –. En conjunto, sus resultados indican que

el ejercicio musical facilitó la codificación de estímulos auditivos y que dicha facilitación depende del GFI izquierdo y del GSM izquierdo. Ahora bien, la relación entre estos hallazgos permite fundamentar los efectos de transferencia lejana de la formación musical hacia diferentes habilidades lingüísticas, pues el GFI, concretamente el área de Broca, forma parte de la red de idiomas, interviniendo en la percepción y las vocalizaciones del habla, lo que explica los efectos beneficiosos de las intervenciones musicales en infantes con dislexia; sugiriendo, de acuerdo con lo señalado por Kausel et. al, que el entrenamiento musical puede emplearse como una estrategia de intervención no farmacológica para niños/as que tienen trastornos del desarrollo relacionados con la audición y la atención, como dislexia o TDAH, optimizando la eficiencia neural de la corteza auditiva y fomentando la sincronización intrahemisférica –Aboitiz; Habib et. al; Seither-Preisler et. al y Serrallach et. al; citados por (Kausel et. al, 2020)–. Por lo demás, se explica que estos antecedentes concuerdan con las condiciones de superposición y de atención, pertenecientes a la hipótesis OPERA de Patel (2011), en la cual se afirma que el entrenamiento musical suscita efectos favorables en la codificación neural del habla cuando se cumple con cinco condiciones –*overlap, precision, emotion, repetition, attention*–, indicando que existe una superposición anatómica de redes cerebrales comunes entre la música y el habla, las cuales se ejercitan a partir del requerimiento más preciso de representación sonora y de la alta concentración de atención que demanda la producción musical, siendo estimuladas notablemente gracias a la repetición y el alto potencial de refuerzo emocional que caracteriza dicha actividad, pues se ha demostrado que la música afecta áreas como el sistema de recompensas, la ínsula y la corteza orbitofrontal, la amígdala y el hipocampo, las cuales también están implicadas en emociones básicas –Patel; Koelsch et. al; Salimpoor et. al y Trost et. al citados por (Miendlarzewska & Trost, 2014; Shen et. al 2019; Kausel et. al, 2020) –. Adicionalmente, es posible encontrar una extensa cantidad de investigaciones que demuestran mejorías en habilidades como la distinción de los sonidos y discriminación de tono en el habla, incremento en la fluidez y la memoria verbal, facilidades en el aprendizaje y pronunciación de una segunda lengua, habilidades de lectura temprana, entre otras; apuntando a que, en general, el ejercicio y las destrezas musicales podrían predecir un amplio espectro de habilidades lingüísticas, declarándose que la transferencia hacia habilidades lingüísticas, probablemente, sea la más consistente y observable luego de un tiempo relativamente corto de práctica musical –Strait et al; Moreno et. al; Besson et. al; Chan et. al; Ho et. al; Jakobson et. al; Slevc & Miyake;

Milovanov et. al; Butzlaff; Anvari et. al; Patel & Iversen; Schlaug et. al citados por (Miendlarzewska & Trost, 2014)–.

Otra de las consecuencias funcionales de las alteraciones neuroanatómicas impulsada por la praxis musical, corresponde al proceso de consolidación de la memoria. Davis et. al (2010), efectuaron una investigación en la cual se comprobó que la capacidad para recordar nuevas palabras está condicionada, en cierta medida, por la modalidad que se utiliza para aprenderlas; para ello, se contrastó la capacidad de memorizar palabras a partir de dos métodos de aprendizaje: uno hablado y otro cantado; demostrándose un mejor desempeño cuando las palabras fueron estudiadas en modalidad cantada. Conforme a los resultados, se teorizó que la adquisición de vocablos nuevos depende del hipocampo y del lóbulo temporal medial, pues, de acuerdo a lo propuesto, luego de la fase de consolidación, la información sería transferida a la neocorteza –Davis et. al citados por (Grinspun & Poblete, 2018)–. Para comprender mejor este y otros hallazgos, es apropiado estar al tanto de que la memoria de largo plazo está compuesta por dos secciones: memoria declarativa o explícita y no declarativa o implícita; y que, a su vez, la memoria declarativa depende de las regiones neurales antes señaladas –Lóbulo temporal medial, incluyendo al hipocampo; además, se ha sugerido que el GFI colabora en la formación de la memoria; Tang et. al citados por (Kausel et. al, 2020)–, permitiendo la recolección consciente de los eventos y experiencias que constituyen la información que empleamos para la construcción de nuestra biografía y de la representación del mundo externo –Bird & Burgess citados por (Grinspun & Poblete, 2018)–. Por lo demás, se ha planteado que la consolidación de la memoria declarativa ocurre durante el sueño de ondas lentas –Björn & Born citados por (Grinspun & Poblete, 2018)–. En relación con esto, Tucker et. al (2016), indagaron sobre los efectos de la experiencia musical en la memoria motora, utilizando una tarea de secuencia motora en la cual se debe recordar un movimiento aprendido, luego de un intervalo de 12 horas, agregando, solamente para uno de los grupos, la condición de haber dormido en el transcurso de ese período de tiempo. En el análisis, se contrastó el desempeño de personas que tocan un instrumento musical que exige el movimiento fino de los dedos de la mano izquierda –saxofón, flauta, violín, guitarra y piano–, con el rendimiento de personas que no tocan instrumentos. Los resultados obtenidos, denotan un rendimiento superior por parte de los músicos luego del transcurso de 12 horas independiente de la condición de sueño a la que fueron sometidos –Tucker et. al citados por (Grinspun & Poblete, 2018)–.

En contraste, el vínculo entre el entrenamiento musical y otras habilidades, aún es controvertido, pues las investigaciones han dado a conocer resultados divergentes en las áreas en cuestión. Por ejemplo, en relación a las habilidades sociales, se ha sugerido que la música responde a una función evolutiva responsable de promover conductas como la coordinación, la cooperación y coparticipación, el contacto y la comunicación, la cognición social y la cohesión entre los integrantes de una agrupación; señalando que el factor social, preponderante en actividades como tocar en conjuntos instrumentales o el canto en coros, distingue la formación musical de otras prácticas que, aun siendo grupales, no exigen la sincronización de acciones entre los participantes, pudiendo incidir en la recompensa y motivación experimentada, afectando su plasticidad –Koelsch citado por (Miendlarzewska & Trost, 2014)–. Entre los estudios que avalan repercusiones favorables, se destaca que las prácticas musicales activas han beneficiado el desarrollo comunicativo y social en bebés, las cuales también podrían suscitar la cooperación espontánea en niños de 4 años –Gerry et. al; Kirschner & Tomasello citados por (Miendlarzewska & Trost, 2014)–. No obstante, la indagación en aspectos como el reconocimiento de la prosodia emocional y la influencia de la educación musical en ello, continúa presentando conclusiones discordantes –Trimmer & Cuddy; Strait et. al; Lima & Castro; Petrides et. al; Schellenberg & Mankarious citados por (Miendlarzewska & Trost, 2014)–. Según los antecedentes expuestos, es factible señalar que los efectos de la praxis musical en las habilidades sociales, pudiesen ser abordados mediante el contraste de los métodos de enseñanza de la música y de las clases grupales e individuales (Miendlarzewska & Trost, 2014).

En otro orden de cosas, se ha evaluado el posible alcance que la formación musical tendría en las habilidades espaciales y matemáticas. Referente a esto, se sostiene que es probable que el entrenamiento musical beneficie el procesamiento de las relaciones espaciales, pues, en la lectura de partituras, "ante un arreglo complejo de notas en el pentagrama de cinco líneas, los músicos tienden a procesar varias notas como grupo" (Shen et. al, 2019, p.11). Conjuntamente, existen hallazgos que demuestran una mayor capacidad de memoria de trabajo visuo-espacial en infantes y adolescentes con formación musical, y que tanto el área de Broca en el GFI como el GSM participan en el reconocimiento visual de palabras; por tanto, se concluye que, en el caso de los músicos, la activación de estas áreas en mayor medida, eventualmente, interviene en su procesamiento visual –Bergman-Nutley et. al; Carpentier et. al; Stoeckel et. al citados por (Kausel et. al, 2020)–. Al respecto, los resultados de un estudio realizado por Sluming et. al

(2007), en el que se examinó el desempeño en una tarea de rotación mental gráfica tridimensional a través de fMRI, reflejan mayor facilidad para resolver la tarea de procesamiento espacial por parte de músicos en comparación con no músicos, y que el área de Broca coadyuva en la mejora de la cognición visuo-espacial –Sluming et. al citados por (Shen et. al, 2019; Kausel et. al, 2020)–. A pesar de ello, los estudios de correlación entre la actividad musical y las habilidades espaciales difieren en sus resultados, pues se evidencia un rendimiento más elevado, solamente, en algunas tareas; por lo que, no es posible establecer con certeza una relación de causalidad –Hetland citado por (Miendlarzewska & Trost, 2014)–. En cuanto a las habilidades matemáticas, no existe evidencia suficiente para sustentar posibles efectos de transferencia desde el entrenamiento musical; tampoco se han registrado incrementos en el rendimiento en pruebas matemáticas o mayor musicalidad por parte de matemáticos –Vaughn; Forgeard et. al; Haimson et. al citados por (Miendlarzewska & Trost, 2014)–.

El interés substancial, al indagar sobre las repercusiones que algunas actividades específicas tienen en la plasticidad cerebral, radica en encontrar procedimientos que permitan beneficiar el desarrollo cognitivo en múltiples aspectos, esperando así, que las personas logren óptimos desempeños en diversas tareas implicadas en su calidad de vida, a partir de la mejora en sus capacidades cognitivas y físicas –Dajani & Uddin citados por (Kausel et. al, 2020)–. En ese marco, suelen utilizarse evaluaciones para medir el *Coeficiente Intelectual* (CI) y predecir el potencial de logros alcanzables por un sujeto; lo cual incentiva un cuestionamiento interesante sobre la influencia de las actividades musicales en el CI, situando la discusión en precisar si el entrenamiento musical incrementa habilidades particulares, o bien, promueve el aumento global de las capacidades cognitivas medible a través de la puntuación general en test de inteligencia (Miendlarzewska & Trost, 2014). Al respecto, se ha planteado que las funciones ejecutivas, favorecidas por la formación musical, cumplen la labor de mediadores en los efectos sobre la cognición e inteligencia; aunque los resultados no confirman esta hipótesis, al menos, en lo que respecta a la inteligencia –Schellenberg citado por (Miendlarzewska & Trost, 2014)–. Por otro lado, se ha declarado que el logro académico es predecible cuando la o el infante tiene acceso a un instrumento musical, demostrándose que el compromiso activo con la praxis musical podría potenciar las capacidades referidas –Young et. al citados por (Miendlarzewska & Trost, 2014)–. De todas formas, los estudios, y la manera de abordar la relación entre la formación musical, CI general y logro académico, son muy variados y no han obtenido resultados concordantes a

nivel colectivo, sino que, más bien, difieren en muchos aspectos, siendo temáticas ampliamente controvertidas (Linnavalli et. al, 2018). Tal como enuncian Miendlarzewska & Trost (2014), examinar la inteligencia suscita un debate complejo a raíz de los numerosos factores que inciden en los resultados, señalando, entre otras cosas, que las personas que cuentan con formación musical, habitualmente, pertenecen a un contexto socioeconómico más privilegiado, condicionando la interpretación de resultados; por ende, los estudios correlacionales que comparan el desempeño de niñas/os con o sin entrenamiento musical, sin utilizar diseños de control e intervención aleatorios, son bastante criticados y, aun cuando la aleatorización se efectúa, persiste el influjo de la variable socioeconómica en el apoyo que pueden recibir algunos/as participantes en sus procesos de aprendizaje, en contraste a infantes y/o padres desmotivados con riesgo de abandonar los estudios longitudinales, considerando que el aprendizaje y los efectos, a partir de la práctica regular de una actividad, requieren de un período temporal extenso –Corrigal et. al; Habibi et. al; Kraus et. al citados por (Linnavalli et. al, 2018)–. Incluso, se ha manifestado que las niñas y niños con capacidades cognitivas más altas y rasgos personales como la persistencia y autodisciplina, son más propensos a interesarse por la actividad musical debido a estas cualidades preexistentes, pudiendo alterar las condiciones de control y los resultados posteriores en caso de no implementar la aleatoriedad –Schellenberg, Corrigal et. al citados por (Miendlarzewska & Trost, 2014)–.

Como se puede ver, este debate es aplicable más allá del área de la inteligencia en particular, debido a que existen algunas dificultades al momento de evaluar cambios en el desarrollo cerebral a partir de aprendizajes a largo plazo como la formación musical, pues, para develar los efectos del entrenamiento longitudinal y distinguir, fidedignamente, las condiciones desarrolladas frente a las innatas, deben considerarse factores transversales que afectan el grado de experiencia adquirida y, por ende, la posible transferencia a otros dominios –Grinspun & Poblete, 2018; Linnavalli et. al, 2018; Shen et. al, 2019–. En congruencia con esto, Miendlarzewska & Trost (2014), presentaron posibles mecanismos que propician el rendimiento sobresaliente de las personas con formación musical en áreas diferentes a dicha especialidad, observando que este conjunto de agentes corresponde a variables que modulan la plasticidad cerebral; entre las cuales, es factible estimar la edad al iniciar el entrenamiento musical, pues, como se ha corroborado y expuesto anteriormente, las modificaciones neuroanatómicas inducidas a partir de la praxis en cuestión, tienen distinto grado de alcance en función del

elemento etario, permitiendo descartar que la totalidad de las diferencias estructurales en el cerebro respondan, únicamente, a predisposiciones genéticas. De todas formas, existe una serie de variables que, en cierta medida, están predeterminadas genéticamente, como la personalidad y las habilidades cognitivas generales, e incluso, estudios recientes de asociación del genoma, han confirmado que características como la percepción del tono, el oído absoluto, la creatividad y, probablemente, la sensibilidad, son atributos musicales heredables debido a sus condicionantes genéticas –Deary et. al, Veselka et. al, Drayna et. al, Theusch et. al, Ukkola et. al, Levitin et. al citados por (Miendlarzewska & Trost, 2014)–. Al mismo tiempo, se ha constatado que el rasgo personal "apertura a la experiencia" –correlacionado con la curiosidad y la tendencia a explorar– es prominente en niños/as que participan en actividades musicales, lo cual incide en la manera de abordar el aprendizaje y el desarrollo de nuevas habilidades; además, la presencia de receptores D4 de dopamina en la corteza prefrontal se ha asociado con el rasgo de apertura/intelecto, dado que se considera que la transmisión dopaminérgica en esa región, es responsable de la memoria funcional y el control atencional; de modo que, es plausible reconocer el influjo del factor genético en dichas cualidades –Corrigal et. al, DeYoung et. al, Robbins citados por (Miendlarzewska & Trost, 2014)–. Conjuntamente, se advierte una función relevante de los receptores de dopamina en la conformación de la motivación, debido a que la proporción de dichos receptores, de tipo 1 y tipo 2 en el núcleo estriado a partir de variantes genéticas, condicionan la tendencia del aprendizaje por retroalimentación positiva en contraste a la retroalimentación negativa, afectando significativamente la motivación intrínseca; trascendental en el desarrollo de habilidades complejas a largo plazo –Frank y Fossella citados por (Miendlarzewska & Trost, 2014)–. Sumado a esto, se explica que las emociones musicales intensamente gratificantes que experimentan algunas personas –por ejemplo, infantes con síndrome de Williams (Levitin citado por Miendlarzewska & Trost, 2014) – puede conducir al anhelo de adquirir formación musical, y el eventual placer y orgullo, procedentes del ejercicio musical durante las clases, activarían el sistema de recompensas implicado en el refuerzo del aprendizaje; conformando así, una experiencia afectiva positiva que promovería la motivación para continuar el proceso educativo en la música; de manera que, si en primera instancia, el placer proviene de la escucha, posteriormente, se añadirá la satisfacción de la ejecución de la música, configurando así, un ciclo de auto-refuerzo que potencie la perseverancia y la tolerancia a la frustración, teniendo notables repercusiones en los resultados y, en consecuencia, en la

plasticidad neural –Gold et. al, Salimpoor et. al, Zatorre & Salimpoor, Barrett et. al citados por (Miendlarzewska & Trost, 2014) –. Asimismo, se enfatiza en que el apoyo familiar y una grata relación con la o el docente, repercute en la experiencia emocional –Sloboda citado por (Miendlarzewska & Trost, 2014) –. Por otra parte, los objetivos personales que actúan como elementos motivadores, también son centrales para comprender los resultados del aprendizaje y las alteraciones estructurales a nivel cerebral. Por ejemplo, se indagó en las motivaciones implicadas en el caso de estudiantes y músicos populares en comparación a músicos con formación docta tradicional, y se concluyó que los primeros tienden a presentar, mayormente, una motivación intrínseca, señalando que su aprendizaje radica en el anhelo personal, por lo que suelen iniciar su entrenamiento a una edad más avanzada; mientras que los músicos con formación docta, muestran alto nivel de motivación extrínseca en función de causas como los premios a lo largo de su carrera y el reconocimiento por parte de sus referentes –Bezenac & Swindells citados por (Miendlarzewska & Trost, 2014) –. De la misma forma, las experiencias difieren entre músicos que afirman tocar por diversión, disfrutando de sus actuaciones grupales; en cambio, otros manifiestan una valoración de habilidades técnicas por sobre el placer, lo que transforma, radicalmente, la sensación experimentada y la manera de abordar la actividad musical, pudiendo pasar de satisfactoria y relajante a desagradable y estresante. Si bien, se han expuesto múltiples derivaciones positivas inducidas por el entrenamiento musical, es oportuno explicar que si la formación musical representa una obligación, podría ser perjudicial para el aprendizaje y el desempeño, pues, la evidencia indica que el estrés derivado del temor al castigo, impacta en la formación de la memoria bajo estímulos negativos, lo cual, no solo limita los alcance favorables sino que induce proyecciones nocivas para el desarrollo cognitivo y emocional –Joëls et. al, Schwabe & Wolf, Schwabe et. al, Fransson, Lepine et. al citados por (Miendlarzewska & Trost, 2014) –.

Otra de las variables o factores que modulan extraordinariamente la plasticidad cerebral, corresponde al ejercicio musical específico que se realiza, en vista de que se han reportado mayores diferencias neuroanatómicas ocasionadas por la participación activa en prácticas musicales, en contraposición a la exposición pasiva a estímulos auditivos –Weinberger citado por (Miendlarzewska y Trost, 2014)–. En concordancia con lo anterior, Grinspun & Poblete (2018), declaran que una manera adecuada de examinar los efectos del entrenamiento musical, consiste en abordarlos desde el paradigma de la *Cognición Corporizada*, en el que se considera

que cognición y cuerpo son inseparables, y que, incluso, utilizamos nuestro cuerpo para pensar con él –Tran et. al, Seitz citados por (Grinspun & Poblete, 2018) –. Sobre esto, se plantea que reutilizamos regiones cerebrales que intervienen en la percepción, al imaginar un objeto o una acción, con la finalidad de elaborar representaciones multisensoriales del entorno, y que existe una relación causal entre el sistema sensoriomotor y el procesamiento del contenido del lenguaje implicado en operaciones motoras, pues este último, *re-crearía* la experiencia de la interacción con los objetos y las acciones, gracias a la multimodalidad de las neuronas espejo y a la activación de las neuronas canónicas –Barsalou, Rizzolatti & Craighero citados por (Grinspun & Poblete, 2018) –. La teoría de la corporización del lenguaje se demostró neurobiológicamente al examinar las funciones de los grupos neuronales referidos; verificándose, a través fMRI con enfoque de patrón multivariado, que las neuronas canónicas reaccionan al observar objetos manipulables o acciones dirigidas a los mismos, en cambio, las neuronas espejo se activan al realizar una acción orientada a una meta particular o al observar una acción de esas características; por lo que ejecutan una tarea distintiva entre sustantivos y verbos –Horoufchin et. al citados por (Grinspun & Poblete, 2018) –. Este conocimiento, ha sido crucial para el paradigma de la cognición musical corporizada, permitiendo desarrollar intervenciones metodológicas que faciliten el aprendizaje mediante el procesamiento multisensorial, el cual favorece la capacidad de mantener la atención debido al aumento de la activación de la red fronto-parietal –Skulmowski & Rey, Davidson & Bavelier citados por (Grinspun & Poblete, 2018) –.

Una de las bases del aprendizaje musical corporizado, es el influjo bilateral entre el movimiento y la percepción, como ocurre en el caso de la activación de las regiones cerebrales motoras al escuchar una secuencia rítmica, lo cual comprueba que el ritmo está asociado al movimiento –Levitin et. al citados por (Grinspun & Poblete, 2018) –. De acuerdo con la teoría de la *Atención Dinámica* (TAD), las secuencias rítmicas en la música son percibidas a causa de una sincronización de procesos atencionales que permite identificar las periodicidades contenidas en el ritmo escuchado; a su vez, el *Encarrilamiento* (Entrainment), acontece cuando los movimientos corporales se acoplan con la música y las ondas cerebrales se sincronizan con el período del estímulo, requiriendo de procesamientos complejos que involucran regiones motoras y prefrontales, además de una fina precisión temporal del sistema auditivo; por lo que, la sincronía puede entenderse como una adaptación, de los procesos internos y del

comportamiento, al ritmo externo de la música o de las acciones de otros sujetos del entorno –Jones & Boltz, Fitch, Trost & Vuilleumier citados por (Miendlarzewska & Trost, 2014); Nozaradan et. al, Benchenane et. al citados por (Grinspun & Poblete, 2018)–. Es insoslayable el hecho de que la praxis musical se basa en el ritmo; de manera que, las tareas que demandan la percepción y/o producción de este en cualquier dominio sensorial, originan la conformación de expectativas que orientan los recursos atencionales y sincronizan numerosas funciones neurológicas y corporales, como las habilidades motoras finas, la coordinación auditivo-motriz e integración sensomotora, el procesamiento temporal, las poblaciones neuronales, la interacción de la corteza premotora con la corteza parietal posterior y el tálamo, la respiración y frecuencia cardiaca, y los movimientos del cuerpo en general –Bolger et. al, Gander et. al, Gómez-Ramírez et. al, Bayer et. al, Krause et. al, Müller & Lindenberger, Trost & Vuilleumier citados por (Miendlarzewska & Trost, 2014)–. En consecuencia, se optimiza la selección atencional y la plasticidad cerebral subcortical, así como la comunicación entre regiones lejanas y la consolidación de la memoria; manifestándose, en el aumento de la rigurosidad al producir, reproducir y/o mantener patrones rítmicos y detectar irregularidades métricas, y en el incremento de la rapidez en el procesamiento perceptivo y temporal de los parámetros musicales y vocales o del habla, conduciendo a un mejor rendimiento en la lectura y en tareas demandantes basadas en las funciones ejecutivas (como la planificación y ejecución de movimientos en general) y a una mayor capacidad en términos de memoria verbal auditiva –Lakatos et. al, Moreno & Bidelman, Canolty & Knight, Grahn, Fell & Axmacher, Schabus et. al, Marshall et. al, Ngo et. al, Slater et. al, Chen et. al, Baer et. al, James et. al, Cason & Schon, Tierney & Kraus, Jakobson et. al, Coull citados por (Miendlarzewska & Trost, 2014)–. Simultáneamente, se aclara que la capacidad de captar e interiorizar los patrones temporales, es una habilidad útil durante la interacción social, debido a que favorece la reciprocidad en la comunicación, y que la sincronía rítmica puede emplearse como un mecanismo de inducción a una respuesta emocional, a partir de la concordancia entre los ritmos corporales internos, como la respiración y la frecuencia cardiaca, y el ritmo externo de la música y las acciones en un contexto grupal; potenciando el respeto, el compromiso y afiliación prosocial, la confianza y cooperación, los sentimientos de compasión y la adaptación entre las y los participantes –Juslin et. al, Müller & Lindenberger, Trost & Vuilleumier, Kokal et. al, Hove & Risen, Launay et. al, Wiltermuth & Heath, Valdesolo et. al, Valdesolo & Desteno citados por (Miendlarzewska & Trost, 2014)–.

Adicionalmente, la investigación indica que la *Estimulación Auditiva Rítmica* (RAS), es un método de estimulación cerebral capaz de suscitar plasticidad a largo plazo en un cerebro dañado, reduciendo los síntomas de trastornos del movimiento, puesto que, la sincronización con un latido externo, interviene en la recuperación de la coordinación de los movimientos –Thaut & Abiru, Thaut et. al, Pacchetti et. al, Bradt et. al, Rodríguez-Fornells et. al citados por (Miendlarzewska & Trost, 2014) –.

A raíz de los antecedentes expuestos, es posible dimensionar la relevancia de la sincronía rítmica, apoyada por el sistema de neuronas espejo, en conjunto al perfeccionamiento del procesamiento temporal, como factores cruciales para el desarrollo de las funciones ejecutivas y los efectos de transferencia del entrenamiento musical; lo anterior, sumado a las experiencias emocionales positivas que modulan la formación de la memoria y la motivación, contribuye enormemente a la plasticidad cerebral; sustentando, categóricamente, el uso de actividades implicadas en la sincronización rítmica y el desarrollo de la capacidad de adaptación al pulso, en las estrategias didácticas implementadas en la formación musical –Tognoli et. al, Overy y Molnar-Szakacs citados por (Miendlarzewska & Trost, 2014); Grinspun & Poblete, 2018–.

En palabras de las y los investigadores, el elemento vital de la *Improvisación* es el ritmo, por lo que el improvisador debe estar completamente a disposición de este, demostrándose que, quienes suelen improvisar manifiestan un alto nivel de precisión y control temporal, de acuerdo a lo que sus capacidades corporales les permiten, lo cual, nos recuerda que esta es una práctica inherente al cuerpo, pues las secuencias de sonido y, por consiguiente, la música en sí misma, es el resultado del comportamiento y el movimiento corporal –Iyer, Pressing, Friberg & Sundstrom, Baily & Blacking citados por Ashley en (Hallam et. al, 2016) –. Por lo demás, y dado que la mayoría de las veces la improvisación se desarrolla de manera grupal, se asegura que, la interacción entre partícipes implica compartir un propósito y un vocabulario musical común a través de un conjunto de habilidades; promoviendo la colaboración y situando la creatividad en la agrupación, no en individuos aislados; cualidades que respaldan la noción de *Sintonía Empática* como un factor imprescindible para lograr una improvisación colectiva exitosa –Sawyer, Seddon citados por Ashley en (Hallam et. al, 2016) –. Al cumplir con estas condiciones, en concordancia con una aproximación corporizada del aprendizaje, la acción de improvisar pasa a ser una praxis altamente recomendable para ser aplicada en la enseñanza

musical. Sin embargo, es necesario revisar sus características con detención para comprender los alcances de su ejercicio. De modo general, la improvisación se concibe como una creación espontánea que, particularmente en el caso de la música, puede consistir en la producción y evaluación de secuencias rítmico-melódicas, precisando de habilidades como la capacidad de memoria, codificación perceptual, control motor, sincronía con otros, adaptación, monitorización; entre muchas otras que, además, operan en un contexto particular de estructuras musicales, siendo un ejercicio multidimensional –Keller, Weber & Engel citados por Ashley en (Hallam et. al, 2016); Beaty, Biasutti citados por (Grinspun & Poblete, 2018) –.

De acuerdo con esta revisión general, es posible aseverar que hacer música exige una cuantiosa combinación de capacidades, tanto cognitivas como físicas; probablemente, sea una de las razones por la que nos agrada y nos otorga satisfacción –Csíkszentmihályi citado por Ashley en (Hallam et. al, 2016) –. No obstante, en la improvisación se añaden aún más factores pues, a diferencia de la interpretación de repertorio aprendido, en esta tarea se hace música de manera espontánea, sin seguir acciones predeterminadas, complejizando aún más el escenario en función de los recursos a los cuales podemos acudir en tiempo real –Baily citado por Ashley en (Hallam et. al, 2016) –. Relacionado a esto, en el *Manual de Psicología Musical de Oxford* (2016), se propone que existen ciertas *restricciones* al momento de improvisar; una de ellas es *El Cuerpo*, pues la o el improvisador cuenta, únicamente, con sus propias habilidades corporales, las cuales le permitirán hacer la música llevando a cabo los procesos fisiológicos necesarios para su interpretación; siendo comparable con los procedimientos de fonología articulatoria y comportamiento dinámico del tracto vocal involucrados en la producción del habla; con la diferencia de que la actividad musical demanda la sincronía temporal con otros, mientras que el discurso se comprende exitosamente cuando interviene un orador a la vez –Baily & Blacking, Levelt, Browman & Goldstein citados por Ashley en (Hallam et. al, 2016) –. Esto último, nos conduce a otra de las restricciones, el *Tiempo Real*, puesto que, cuando un improvisador no está acompañado de otros músicos, tiene absoluta libertad para alterar su tempo (la velocidad de su interpretación), en el momento que estime conveniente y cuantas veces quiera; en contraste, y como se explicitó previamente, es frecuente que la improvisación se efectúe junto a otros participantes; por tanto, al interactuar colectivamente, se aplican restricciones de tiempo y sincronía con un margen de error dentro del rango de 40 milisegundos –Iyer citado por Ashley en (Hallam et. al, 2016) –. Recordemos que, la sincronía tiene un efecto

notable en la interacción social, e incluso, se ha identificado seis modos de comunicación, verbal y no verbal, entre estudiantes improvisadores que son parte de una comunidad, lo cual influye, indudablemente, en la definición de la identidad o autocomprensión, tanto a nivel individual como grupal – Seddon, MacDonald & Wilson citados por Ashley en (Hallam et. al, 2016) –; constatándose que "niños de 12 años se involucran en comportamientos de improvisación grupal bastante sofisticados, que implican interacciones entre sus cuerpos, movimientos y elección de instrumentos para facilitar la improvisación, y valoran la colaboración e interacción del grupo en su creación musical" –Burnard citado por Ashley en (Hallam et. al, 2016, p. 676) –. Del mismo modo, surge una tercera restricción relacionada con los *Límites de lo que Sabemos*, en virtud de que la congruencia de las acciones realizadas durante la improvisación, está sujeta al conocimiento del que dispone el improvisador, y la velocidad requerida para esta praxis determina que dicho conocimiento debe estar codificado en forma procesal; es decir, la información que, en principio es declarativa, pasa a re-codificarse o ajustarse más eficientemente, de manera que, esta vez, su aplicación sea en forma de procedimientos coherentes con el contexto; aunque, se enfatiza en que la elaboración de respuestas musicales, está continuamente delimitada por los procesos mentales que ocurren de manera inconsciente – Johnson-Laird citado por Ashley en (Hallam et. al, 2016) –. Surge entonces, la cuestión acerca de cuáles son las dinámicas de interacción entre las regiones cerebrales que intervienen en la práctica de la improvisación.

La investigación, da cuenta de la existencia de una serie de redes funcionales a gran escala, conformadas a partir de la interacción de algunas áreas cerebrales, cuyo patrón correlativo de actividad es observable en estados de ejercicio o reposo cognitivo; sistemas que, en conjunción, sustentan y coordinan los procesos complejos que se necesitan para improvisar; encontrándose, diferencias considerables con respecto a la actividad neural asociada a un desempeño preparado –Berkowitz & Ansari citados por Ashley en (Hallam et. al, 2016); Sporns citado por (Beaty et. al, 2015) –. En las redes asociadas al rendimiento espontáneo, se ha encontrado reclutamiento de áreas como la corteza prefrontal dorsolateral derecha, el área motora presuplementaria, giro temporal superior posterior izquierdo, corteza cingulada anterior, giro frontal inferior, corteza premotora ventral y corteza premotora dorsal; entre otras regiones que, por supuesto, también se activan en tareas no musicales y en otras funciones cognitivas – Bengtsson, Csíkszentmihályi & Ullén, Berkowitz & Ansari citados por Ashley en (Hallam et.

al, 2016) –. Tal es el caso de las áreas comprendidas, tanto en las locuciones a través del lenguaje como en las expresiones musicales, pues, para lograr una improvisación exitosa, es preciso "adquirir fluidez con una especie de vocabulario musical o léxico de patrones, que forman la base de la expresión musical de la misma manera que las palabras o frases en la producción espontánea del lenguaje" –Brown, Martínez & Parsons, Berliner, Monson citados por Ashley en (Hallam et. al, 2016, p. 670) – en ese sentido, es inusual encontrar hablantes de un idioma que no cuenten con la habilidad de producir nuevas expresiones de improviso –Blacking citado por Ashley en (Hallam et. al, 2016) –. Asimismo, se ha documentado que el deterioro en regiones cerebrales como los lóbulos temporales, la amígdala o el hipocampo, no elimina la toma de decisiones musicales en tiempo real, e incluso, se ha registrado una libertad melódica producto de la desactivación en zonas como el giro supramarginal derecho y en la unión temporoparietal derecha; por ende, se concluye que hay una extraordinaria plasticidad cerebral asociada a las formas en que las extensas y sofisticadas redes cerebrales soportan la improvisación –Wieser & Walter, Galarza et. al citados por Ashley en (Hallam et. al, 2016); Berkowitz & Ansari citados por (Abraham, 2014) –. Estos descubrimientos, visibilizan la conexión entre el pensamiento creativo, que emerge desde la coacción de los mecanismos neurales que modulan diferencialmente las facetas de la cognición creativa, y la acción de improvisar, que exige la capacidad de formular respuestas originales en un contexto dado –Benedek et. al citados por Ashley en (Hallam et. al, 2016); Stein citado por (Abraham, 2014)–.

El modelo Geneplore de creatividad, es parte de la indagación que emplea un enfoque basado en procesos; contemplando así, las múltiples operaciones cognitivas que participan en la producción de ideas creativas, aclarando que, la diferencia entre cognición normativa y creativa radica, substancialmente, en el contexto en el que se aplican operaciones cognoscitivas similares, pues, conforme a las características de la situación a resolver, se estimulará un tipo de pensamiento en particular; por ello, es factible evaluar el pensamiento creativo examinando procesos mentales normativos en condiciones generativas más abiertas, no lineales y/o abstractas –Ward et. al, Finke et. al citados por (Abraham, 2014)–. Algunos de los procedimientos que se configuran como componentes cognitivos de la creatividad son, la expansión conceptual, las imágenes creativas (visualización mental durante el proceso creativo), la superación de las restricciones del conocimiento y, finalmente, la perspicacia, que corresponde a la aparición súbita de una solución a raíz del cambio de perspectiva mientras se

resuelve la tarea; precisando que, la ocurrencia, interrelación y orden temporal de dichas operaciones, responden a factores intra e interindividuales; por consiguiente, no son una representación prototípica de la forma en que acontece el proceso creativo –Abraham & Windmann citados por (Abraham, 2014) –. En cuanto a las regiones cerebrales comprometidas en la expansión conceptual, entendida como la capacidad de ampliar el marco de las estructuras conceptuales adquiridas con el objetivo de integrar elementos novedosos, se encontró activación en el Giro frontal inferior anterior, el Polo Temporal y la Corteza Frontopolar Lateral; estructuras vinculadas al procesamiento de información semántica, a los depósitos de dominio amodal y adquisición de nuevos conocimientos conceptuales, y a la mediación del control cognoscitivo en el nivel más abstracto del procesamiento de la información durante el razonamiento relacional y la combinación de referencias provenientes de operaciones cognitivas separadas –Bookheimer, Binder & Desai, Jefferies, Lambon Ralph et. al, Simmons & Martin, Hoffman et. al, Badre, Christoff et. al, Wendelken et. al, Ramnani & Owen citados por (Abraham, 2014) –. Por su parte, superar las restricciones del conocimiento, implica anular la incidencia restrictiva de nociones pertinentes pero distractoras durante la gestación de una idea creativa; referente a eso, se ha constatado que lesiones neurológicas en el Lóbulo Frontal o los Ganglios Basales, favorecen la superación de los límites del conocimiento en el proceso creativo, a causa de que son parte de las redes cerebrales que organizan las funciones ejecutivas, el control cognitivo abstracto y la desinhibición mental; es así, como la evidencia permite concluir que las disfunciones en la red fronto-estriatal, incrementan la capacidad de superar dichas restricciones, confiriendo ventajas para la cognición creativa a partir de una mayor distracción y desinhibición mental; como ocurre en casos de esquizofrenia o TDAH –Smith et. al, Alexander et. al, Robbins, Abraham et. al, Brocki et. al, Badre, Badre et. al, Cummings, Fielding et. al, Aron et. al, Bradshaw & Sheppard, Robbins et. al, citados por (Abraham, 2014) –. Como podemos ver, la producción de ideas creativas conlleva una multiplicidad de procesos mentales vinculados no solamente a la libertad connatural del pensamiento imaginativo espontáneo, sino también, a la indispensable intervención del control atencional que posibilita ignorar o inhibir antecedentes que pueden conducir a una respuesta normativa, como consecuencia de la operación eficaz y eficiente de un cerebro que se desarrolla para predecir y orientar acciones en escenarios cotidianos; activándose, zonas como el precúneo y la corteza prefrontal dorsolateral (CPFDL), asociadas, respectivamente, al desempeño espontáneo y al

control cognitivo –Bubic et. al citados por (Abraham, 2014); Beaty et. al, 2015 –. Lo interesante de esto es, que muchas de las regiones activas durante el pensamiento creativo, corresponden a núcleos de redes funcionales a gran escala que, habitualmente, operan en procesos opuestos –Fox et. al citados por (Beaty et. al, 2015) –.

La *Red de Modo Predeterminado* (RMP) o red por defecto, parece estar compuesta por la corteza cingulada posterior (CCP), el precúneo y el lóbulo parietal inferior (LPI); entre otras áreas que se activan en ausencia de gran parte de las exigencias de tareas externas, siendo relevante para procedimientos cognitivos autogenerados y dirigidos de manera interna, como divagación, pensamiento futuro, toma de perspectiva y simulación mental; en razón de esto, se ha indicado que, dichos procesos, podrían estar superpuestos con aquellos que sostienen la imaginación, posibilitando una importante contribución de esta red a la creatividad; afirmación respaldada por estudios de neuroimagen, que demuestran que estas regiones actúan en la elaboración de nuevas ideas durante tareas de *Pensamiento Divergente*, el cual implica crear variadas respuestas frente a un desafío, concordando con los procesos de cognición creativa –Gusnard & Raichle, Schulman et. al, Mason et. al, Schacter et. al, Buckner & Carroll, Hassabis & Maguire, Jung et. al, Kauffman, McMillan et. al, Mok citados por (Beaty et. al, 2015); Ashley en (Hallam et. al, 2016) –. Por otra parte, la investigación advierte que las regiones de la *Red de Control ejecutivo* (RCE) –que intervienen en procesos cognitivos que precisan de atención dirigida de manera externa, como la memoria de trabajo, inhibición de la respuesta prepotente, integración relacional y cambio de conjunto de tareas– también están involucradas en ejercicios de pensamiento creativo, como el pensamiento divergente, dibujo artístico e improvisación musical; entregando indicios de que los mecanismos de control cognitivo descendente que proporciona esta red, apoyan las operaciones en la cognición creativa –Curtis & D'Esposito, Blumenfield et. al, Aron, Dreher & Berman, Gonen-Yaacovi, et. al, Ellamil et. al, de Manzano & Ullén, Benedek et. al citados por (Beaty et. al, 2015) –.

Para dilucidar la coacción entre estos sistemas neurales, Beaty et. al (2015) exploraron y analizaron la conectividad funcional de todo el cerebro en la generación de ideas creativas durante una tarea de pensamiento divergente de usos alternativos para un objeto, en contraste a una tarea de control que requería que los participantes pensaran en características o propiedades típicas de los objetos. Los análisis, permitieron identificar una relación de cooperación entre

redes afiliadas al control cognitivo y a los procedimientos de pensamiento espontáneo; lo que exhibe una red funcional a gran escala enlazada con el pensamiento divergente, la cual se distribuye en zonas frontales, temporales y parietales, y consta de áreas predeterminadas como el precúneo, CCP y LPI bilateral, además de regiones ejecutivas neurálgicas como CPFDL derecha, centros de la *Red de Prominencia* (RP) como la ínsula bilateral y la corteza cingulada anterior (CCA) y estructuras temporales como el giro temporal medial bilateral (GTM), el cual se activa, plausiblemente, al requerir de dispositivos de recuperación de la memoria comunes a los lóbulos temporales –Bressler & Menon, Seeley et. al, Gonen-Yaacovi, et. al citados por (Beaty et. al, 2015) –. Adicionalmente, se detectó que la capacidad de pensamiento de alta divergencia es afectada por la conectividad entre el GFI y la red de modo predeterminado; en vista de que el GFI actúa en operaciones ejecutivas como la recuperación controlada de la memoria e inhibición de la respuesta prepotente, es factible interpretar el aumento en esta conectividad como una mejora en la capacidad para ejercer un control descendente sobre procesos imaginativos derivados de la RMP –Badre & Wagner, Rae et. al citados por (Beaty et. al, 2015) –. Conjuntamente, mediante los análisis de conectividad temporal –evaluada en un intervalo de 12 segundos como período para la generación de ideas creativas– se captó un acoplamiento entre estructuras relativas a las redes de prominencia y de modo predeterminado al inicio de la tarea, mientras que, en etapas subsiguientes, el acoplamiento se generó entre áreas de la red de modo predeterminado y de la red de control ejecutivo; concluyéndose que, el *Acoplamiento Dinámico* entre RMP, RP y RCE, corresponde a una relación de cooperación que sustenta una red funcional a gran escala; soportando así, el pensamiento divergente gracias a una atención interna focalizada en simultáneo al control descendente de la cognición espontánea en el lapso en que se origina una idea creativa (Beaty et. al, 2015).

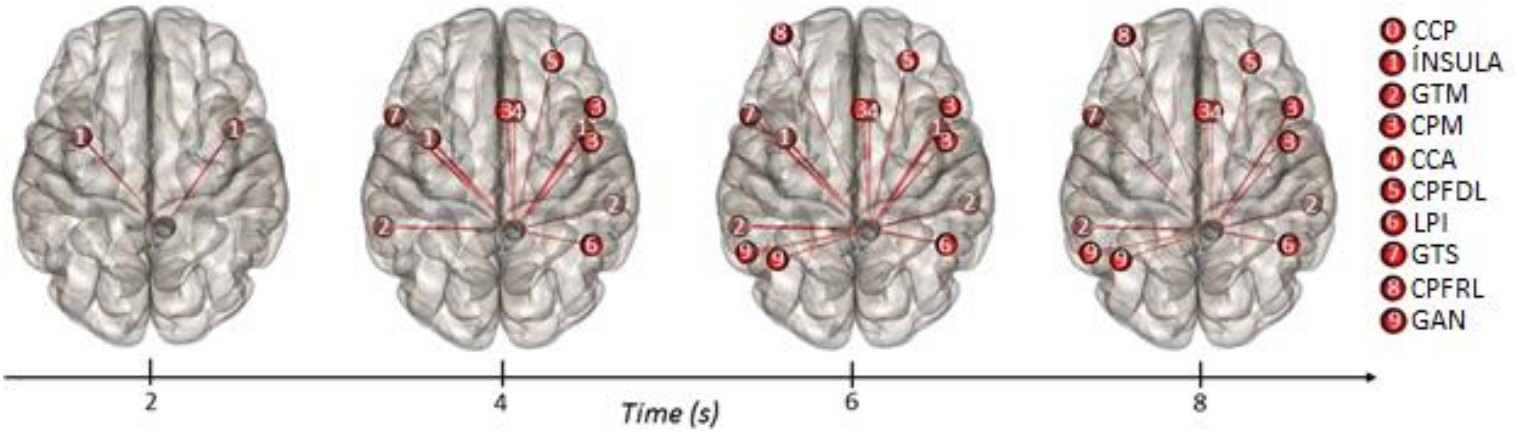

Figura 1. Conectividad temporal de RDI a RDI para el contraste general de las tareas (usos alternativos> características del objeto) con la CCP derecha especificada como RDI de origen (esfera negra) y todas las demás RDI especificadas como objetivos (esferas rojas). Las regiones rotuladas en negro a la derecha muestran una conectividad positiva con la ROI de origen; las regiones rotuladas en gris no fueron significativas.

RDI (regiones de interés). **CCP**= corteza cingulada posterior; **GTM**= giro temporal medial; **CPM**= corteza premotora; **CCA**= corteza cingulada anterior; **CPFDL**= corteza prefrontal dorsolateral; **LPI=** lóbulo parietal inferior; **GTS**= giro temporal superior; **CPFRL**= corteza prefrontal rostrolateral; **GAN**= giro angular.

Nota. Adaptado de *Default and executive network coupling supports creative idea production* (p.11) Beaty, R. E., Benedek, M., Kaufman, S. B., & Silvia, P. J. (2015). Scientific reports, 5(1), 1-14.

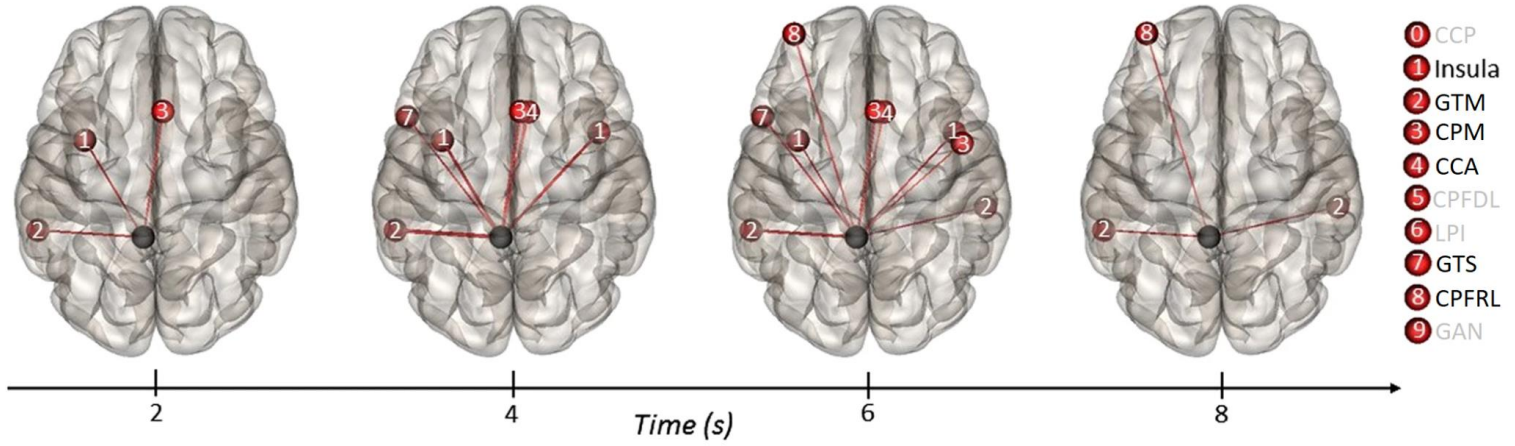

Figura 2. Conectividad temporal de RDI a RDI para el contraste general de las tareas (usos alternativos> características del objeto) con el Precúneo izquierdo especificado como RDI de origen (esfera negra) y todas las demás RDI especificadas como objetivos (esferas rojas). Las regiones rotuladas en negro a la derecha muestran una conectividad positiva con la ROI de origen; las regiones rotuladas en gris no fueron significativas.

RDI (regiones de interés). **CCP**= corteza cingulada posterior; **GTM**= giro temporal medial; **CPM**= corteza premotora; **CCA**= corteza cingulada anterior; **CPFDL**= corteza prefrontal dorsolateral; **LPI=** lóbulo parietal inferior; **GTS**= giro temporal superior; **CPFRL**= corteza prefrontal rostrolateral; **GAN**= giro angular.

Nota. Adaptado de *Default and executive network coupling supports creative idea production* (p.11) Beaty, R. E., Benedek, M., Kaufman, S. B., & Silvia, P. J. (2015). Scientific reports, 5(1), 1-14.

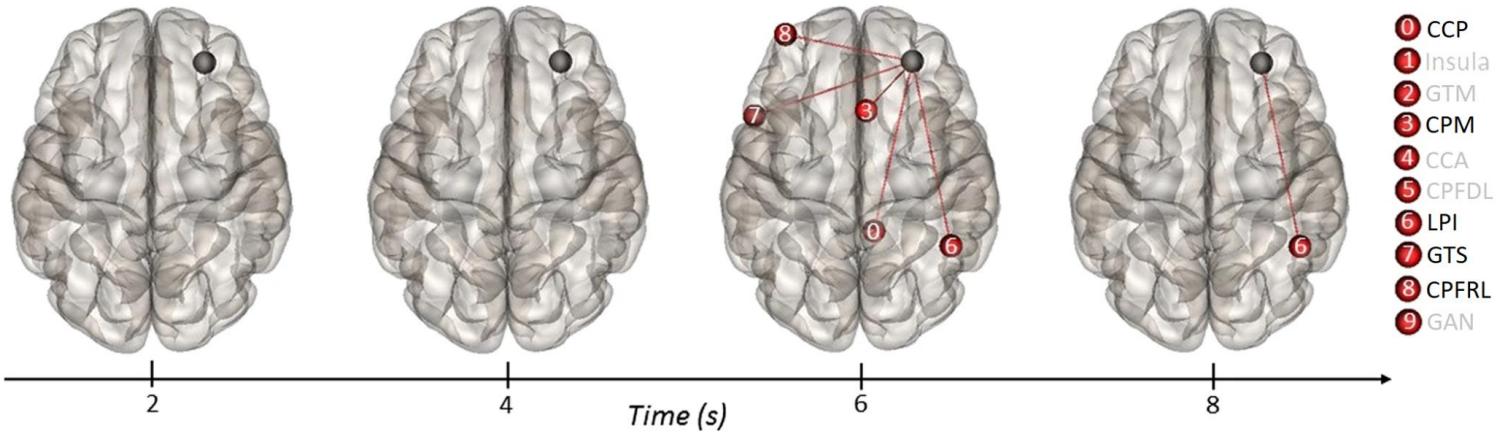

Figura 3. Conectividad temporal de RDI a RDI para el contraste general de las tareas (usos alternativos> características del objeto) con la CPFDL especificada como RDI de origen (esfera negra) y todas las demás RDI especificadas como objetivos (esferas rojas). Las regiones rotuladas en negro a la derecha muestran una conectividad positiva con la ROI de origen; las regiones rotuladas en gris no fueron significativas.

RDI (regiones de interés). **CCP**= corteza cingulada posterior; **GTM**= giro temporal medial; **CPM**= corteza premotora; **CCA**= corteza cingulada anterior; **CPFDL**= corteza prefrontal dorsolateral; **LPI=** lóbulo parietal inferior; **GTS**= giro temporal superior; **CPFRL**= corteza prefrontal rostrolateral; **GAN**= giro angular.

Nota. Adaptado de *Default and executive network coupling supports creative idea production* (p.11) Beaty, R. E., Benedek, M., Kaufman, S. B., & Silvia, P. J. (2015). Scientific reports, 5(1), 1-14.

Finalmente, es oportuno señalar que, en el caso de los participantes –25 adultos jóvenes; edad promedio: 21,04 años– con un mejor desempeño creativo, se presentó una transferencia de información más eficiente entre las distintas zonas que conforman esta macro red; recordemos que, el ejercicio musical a largo plazo promueve, tanto el intercambio de información entre los hemisferios cerebrales como las modificaciones neuroanatómicas en estructuras de integración multimodal que amplifican la conectividad funcional entre diferentes regiones, intercediendo en los efectos de transferencia de la formación musical hacia otras capacidades –Luo et. al citados por (Miendlarzewska & Trost, 2014); Beaty et. al, 2015; Shen et. al, 2019 –; un ejemplo de ello es que "el uso de la improvisación como un aspecto regular de un programa de aprendizaje de música de 5º año de escuela primaria tenía una transferencia significativa positiva a otras actividades y habilidades musicales" –Azzara citado por Ashley en (Hallam et. al, 2016, p. 676) –.

En función del cuerpo de referencias, es evidente que la inclusión de la improvisación en la educación musical temprana, confiere un medio favorable para el desarrollo del estudiantado en un sentido holístico –Levitin & Tirovolas citados por (Grinspun & Poblete, 2018) –. Con todo, se aclara que el grueso de la investigación recurre a estrategias que,

metodológicamente, están alejadas del contexto escolar ecológico, puesto que, las características de sus modelos de intervención son inaplicables en ese terreno, debiendo ser implementadas en circunstancias experimentales que, entre otras variables, exceden el tiempo contemplado en los planes de estudio de las instituciones educativas; por tal motivo, se requiere estudiar los efectos de intervenciones fácilmente aplicables en la práctica pedagógica, propiciando, además, la disponibilidad y el acceso equitativo hacia actividades que, muchas veces, son impartidas en talleres especializados de alto costo, acrecentando la brecha entre infantes procedentes de distintos estatus socioeconómicos, la cual se ha documentado en variados estudios que aseguran, que las y los estudiantes de familias con un nivel educativo más alto, suelen asistir a más actividades extracurriculares, impactando positivamente en el desarrollo de habilidades que se traducen en la obtención de mejores resultados en comparación a sus pares menos privilegiados –Grinspun & Poblete, 2018; Linnavalli et. al, 2018 –. Corresponde entonces, indagar en los elementos que hacen de la improvisación, una actividad admisible en la educación musical escolar, a fin de esclarecer el enlace concreto entre esta praxis y el contexto aludido.

Desde hace varias décadas, se ha venido afirmando que las niñas y niños son capaces de trabajar imaginativamente con los sonidos para crear su propia música, otorgándoles una sensación de superación y satisfacción –Paynter & Aston citados por (Díaz, 2005) –. Pese a esto, se reconoce que, en general, la enseñanza en la educación musical escolar no está orientada a entregar herramientas que permitan al estudiantado expresar su mundo interior elaborando un hecho sonoro propio; por lo que, desarrollar la creatividad musical supone una dificultad no menor, especialmente, si se atiende a programas que, en reiteradas ocasiones, coartan aquellas oportunidades al concentrarse, frecuentemente, en el conocimiento teórico; impidiendo la construcción de un aprendizaje musical basado en la integración de conocimientos gracias a la interacción de procesos perceptivos, exploratorios, creativos y compositivos, lo cual puede conducir a la falta de interés y, posteriormente, al abandono del estudio –Werner citado por (Díaz, 2005) –. Para evitar ese nocivo desenlace, es indispensable cuestionar nuestras prácticas pedagógicas y reformular o implementar estrategias didácticas que contribuyan a concretar procedimientos de enseñanza-aprendizaje atractivos y creativos, enfocándonos en la población estudiantil y contemplando no solo la percepción y cognición, sino también la emoción, recompensa, motivación e interacción social –Maes citado por (Grinspun & Poblete, 2018); Gardner citado por (Díaz, 2005) –. Es en este punto, donde la práctica de la improvisación

aplicada como estrategia didáctica en clases de educación musical, emerge como una instancia de trabajo creativo desafiante en muchos aspectos, que requiere de soluciones originadas en la colaboración grupal; ampliando así, las oportunidades de transitar desde la exploración sonora hasta la creación de composiciones originales –Goleman citado por (Díaz, 2005) –. Dicho tránsito, ha sido estudiado en numerosas investigaciones empleando distintos modelos de observación e intervención, entre cuyas conclusiones, destaca la propuesta de tres etapas experimentadas mientras se aprende a elaborar secuencias sonoras para expresarse: la primera de ellas, corresponde a la exploración del objeto que produce el sonido; la segunda, se refiere a la atención que se presta al sonido y al proceso de búsqueda de las posibilidades sonoras; mientras que, en la tercera etapa, es factible encontrar elementos definidos de forma musical –Delalande citado por (Díaz, 2005) –. Si bien, estas indagaciones continúan desarrollándose en escenarios, preponderantemente, experimentales, Díaz (2005), efectuó un trabajo que se acerca, considerablemente, al contexto pedagógico. En su estudio, se solicitó la colaboración de dos estudiantes de Pedagogía en Música de la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao. Dentro de los objetivos, se planteaba proporcionar a los practicantes, recursos que favorecieran la iniciación de procesos compositivos en niños, a los que se les ofreció la oportunidad de improvisar, individualmente, sobre la base de consignas semánticas y reglas que, posteriormente, servirían de fundamento para evaluar las improvisaciones en relación al aprendizaje de cada niña/o. Esta experiencia, se realizó en dos centros ubicados en Vizcaya, con un total de 119 estudiantes de entre 6 y 12 años de edad, que tienen clase de educación musical una hora a la semana. Básicamente, el procedimiento consistía en pedirle a las y los infantes que inventaran una música, utilizando un metalófono soprano, a partir de dos propuestas semánticas: "El viejo y el niño" y "Viaje en barco"; complementadas con reglas de alternancia y/o repetición. No se establecieron limitaciones de tiempo para la realización de las improvisaciones, pues, el estudio se posiciona sobre la base de algunas ideas de J. Glover (2004), señalando que, la concentración dura mucho más en la medida en que los niños/as se sienten absorbidos en una tarea, y que el trabajo individual del estudiantado es una oportunidad para desarrollar destrezas musicales con el objetivo de generar buenas composiciones. Una vez terminada la improvisación individual, se le preguntaba a cada niño sobre su experiencia en aspectos como la toma de decisiones en relación a los sonidos y su interés por repetir la praxis en sus clases habituales; solicitándoles otorgar una puntuación a la actividad, e incluso, consultándoles acerca

de sugerencias para realizar composiciones personales durante la clase de música. Todas estas instancias, fueron registradas mediante grabaciones audiovisuales y fichas multimedia, permitiendo acceder a la información del estudiantado y del maestro en práctica. Con respecto a los resultados, se expone que las improvisaciones fueron muy variadas e interesantes. De todas formas, fue posible advertir similitudes entre los recursos utilizados por niñas y niños para expresar la asociación entre las consignas semánticas, reglas y sonidos empleados con sus respectivos parámetros; por ejemplo, en la consigna "El viejo y el niño" fue posible identificar elementos como alternancia entre sonidos graves y agudos, uso de ritmos lentos y rápidos, además de melodías "alegres" relacionadas al concepto del niño a modo de descripción. Por otro lado, se entrevistó a ambos practicantes, quienes afirmaron haber disfrutado y aprendido mucho durante el proceso debido a que, a raíz de la experiencia, consideran que algunos contenidos musicales podrían trabajarse de otra manera durante las clases. Conjuntamente, señalaron haber percibido gran seriedad y compromiso por parte de las y los participantes en el transcurso de la actividad, llegando a continuar con el trabajo de manera autónoma fuera de la escuela. Otro aspecto destacable, es la sensación que tuvieron en relación a creer que la tarea supuso un mayor nivel de dificultad para estudiantes que tienen una relación más cercana con la música, además de sus clases en el centro educativo. Por su parte, las y los alumnos que improvisaron, valoraron la instancia de manera tremendamente positiva a través de la puntuación otorgada, constituyendo un 63,9 %, de la muestra, que la calificó con la nota máxima (10) y alcanzando un 6 como nota mínima. En relación a la praxis y el interés por repetirla en las clases de educación musical, se expresaron ideas relacionadas al autoconocimiento de las capacidades y habilidades, utilización de la imaginación y los sentimientos durante el proceso creativo; refiriéndose a la actividad como una experiencia divertida y original. En contraste, otros declararon dificultades, afirmando que debieron pensar demasiado; por lo que, les tomó mucho tiempo desarrollar la improvisación. Sobre las sugerencias y comentarios adicionales, se propuso incorporar la actividad durante un período breve en cada clase, integrando otros instrumentos y espacios para la composición de canciones y letras. Por lo demás, muchos niños manifestaron haber imaginado una historia sobre la base de las consignas semánticas en simultáneo al proceso de creación musical.

En las conclusiones del estudio citado, se distingue el interés de los practicantes por abordar la composición en sus programas y planificaciones. Del mismo modo, se enfatiza en

emplear la improvisación musical como un medio para estimular el interés hacia la música y su estudio, destacando la relación de esta disciplina con el lenguaje verbal, a través de la invitación al estudiantado a "pensar" con sonidos y, por medio de ellos, narrar lo que podrían expresar con palabras. Un aspecto muy relevante de dicha investigación, fue la autonomía observada en algunas de las niñas y niños, que descubrieron algunos procedimientos fundamentales de la composición –a modo de ejemplo, se transcribe una melodía, improvisada por una alumna, la cual permite apreciar la noción de reposo hacia una nota que cumple la función de tónica– alentando al profesorado a incluir actividades que propicien el desarrollo de la improvisación y ofrezcan la oportunidad de fomentar las capacidades creativas de sus estudiantes.

La indagación recién expuesta, viene a reafirmar los planteamientos que sitúan la práctica de la improvisación como una metodología integradora, participativa y novedosa, permitiendo abordar los objetivos de la educación general básica y favorecer el desarrollo integral del alumnado por medio de una praxis pedagógica dinámica y significativa para estudiantes y docentes; demandando el uso de diversos materiales sonoros en conjunto a los elementos del entorno y al caudal musical y experiencial de cada participante (Quesada, 2003). Al mismo tiempo, siendo un ejercicio que destaca por su espontaneidad y promoción del aspecto lúdico, se sostiene que improvisar con la música es equivalente a jugar, en vista de que se participa en un proceso constructivo que, al igual que el juego, nace de la curiosidad manipuladora enfocada, en este caso, en las sonoridades y en la búsqueda expresiva de significatividad con la ayuda de sonidos, ritmos y formas –Pastor citado por (Quesada, 2003)–. En línea con esta concepción, se encuentra el trabajo presentado por François Delalande en su libro *La Música es un Juego de Niños*, en el que se propone que la pedagogía debe reorientarse hacia la finalidad de ocasionar un despertar musical, entendido como el denominador común de todas las músicas y como el objetivo primordial de toda formación musical, cualquiera sea su tipo. Delalande explica que, en lugar de canalizar la enseñanza en la teoría y técnica, el quehacer docente debe potenciar el comportamiento propio del infante; es decir, su curiosidad e interés por los objetos sonoros y sus acciones sobre estos; por ende, sobre el sonido; fomentando aquellas instancias de exploración que le conducirán a la creación de secuencias musicales, sin restringir a un estilo determinado ni a un sistema musical específico la profundidad de estas experiencias de investigación sonora y creación, que permitirán al estudiante familiarizarse con el juego musical y la invención sonora fuera de los límites de la gramática tonal basada en la

combinación de alturas y duraciones; induciendo así, el desarrollo de un amplio sentido musical y la consecuente avidez por el conocimiento y el trabajo técnico que, si se ha cultivado el apetito por la música, aparecerán como una necesidad natural. En el texto, se declara que las tres formas de la actividad lúdica infantil –definidas por Piaget–, cuentan con su paralelo en distintos aspectos de la praxis musical; declarando que la investigación del sonido y del gesto corresponden al juego sensorio-motor, mientras que el juego simbólico se aprecia en la búsqueda de expresividad y significación a través de la música; asimismo, la organización de las posibilidades sonoras concierne al juego de reglas. Incluso, se destaca la relación semántica directa entre los conceptos que se emplean para los verbos jugar y ejecutar –tocar un instrumento–, reuniendo ambos significados en un mismo término, como ocurre con la palabra *Jouer* en francés o *Play* en inglés. En detalle, el ejercicio de la experiencia sensorial y motriz de manera lúdica, es el medio de adaptación, de la o el infante, al mundo exterior, complaciéndose al enriquecer progresivamente su repertorio sensorio-motor; tal como ocurre con los intérpretes que encuentran una fuente de placer al abordar obras cada vez más complejas, realizando una fusión entre sensación y motricidad muy similar a los esquemas sensoriomotores característicos de la infancia; es plausible entonces, estimar la ejecución instrumental como una forma de supervivencia del juego sensorio-motor –Piaget citado por (Delalande, 1995) –. El juego simbólico, por su parte, implica la imitación de lo real en una forma particular; consiste en la representación de algo que, en el caso de la música, se vislumbra en función de la organización de la materia sonora que devela el movimiento transversal a las vivencias y, más tarde, a la abstracción musical de estas; lo cual, explica que la música evoque elementos y/o situaciones extra-musicales, considerando que nuestra respiración y gestos, están sujetos al movimiento derivado de las emociones y estados anímicos; es por ello, que la intención simbólica presente en una conducta musical que retrata un significado expresado con sonidos, nos remitirá a diferentes afectos, imágenes, sensaciones, entre otras –Francès citado por (Delalande, 1995) –. En cuanto a la música como juego de reglas, se hace referencia a la satisfacción experimentada a raíz del dominio y aplicación del sistema musical, cualquiera sea este; de modo que, el ingenio requerido para responder acertadamente a sus normas, estimulan el avance en el dominio y la imaginación, causando una gran satisfacción intelectual (Delalande, 1995), incluso para quienes desconocen una gramática musical en detalle y descubren, sucesivamente, procedimientos compositivos en el proceso de creación, como constató Díaz (2005) o que, en el caso de los más

pequeños, reproducen e imitan, siendo esta la regla del juego para ellos –Castillo citado por (Quesada, 2003) –. Sobre este punto, cabe señalar que se está redescubriendo el valor de una *no direccionalidad*, dado que la idea ya no sería conducir la actividad de la o el infante hacia un resultado específico predeterminado, sino que, más bien, se trataría de respetar y alentar las tendencias personales del estudiantado. En tal sentido, la improvisación reaparece como una herramienta bastante versátil, en la medida en que se aprovecha para realizar propuestas sonoras que se conservarán o descartarán durante el trabajo de composición, o bien, como forma espontánea de creación que puede –o no– circunscribirse a un juego de reglas aplicado con mayor o menor destreza; simultáneamente, se puede atender a la calidad de un resultado musical o a lo vívido de la instancia; interrogando un cuerpo sonoro y capturando respuestas que, gradualmente, exhibirán lo que se quiere lograr; por lo tanto, el ejercicio de improvisar funciona como un proceso de búsqueda y descubrimiento de la identidad y autonomía –Delalande, 1995; Quesada, 2003 –. Basándonos en esto, el propósito será guiar al estudiantado utilizando la improvisación lúdicamente para que desarrollen la confianza en sí mismos/as al experimentar momentos de triunfo, mientras que exteriorizan, individual y/o colectivamente, su subjetividad, conocimientos y desarrollo psicomotor; lo que facilita y aumenta sus procesos de comunicación a nivel expresivo y receptivo, a la vez que se establecen correlaciones entre la vivencia musical espontánea y las múltiples áreas del currículum escolar –objetivos, contenidos, actitudes, evaluación, entre otros–, generando una situación de aprendizaje integral que demanda la transferencia de numerosas habilidades y que, al mismo tiempo, brinda el espacio a las posibilidades, necesidades e intereses de la población estudiantil (Quesada, 2003).

Las cualidades expuestas, evidencian lo pertinente que resulta implementar la práctica de la improvisación en la educación musical escolar; conclusión que se refuerza al corroborar la coherencia entre las propiedades de dicha actividad y los parámetros e indicaciones que se presentan en los documentos curriculares del sistema educacional chileno. Concretamente, dentro de los dominios puntualizados en el *Marco para la Buena Enseñanza* se afirma que, para una adecuada *preparación de la enseñanza*, la o el docente debe conocer y comprender los principios, métodos y actualizaciones de la disciplina que imparte, relacionándola con otras áreas, habilidades y contextos de aplicación, mediante estrategias didácticas consistentes con la progresión de desarrollo, particularidades culturales, fortalezas y debilidades, ritmos y estilos de aprendizaje de sus estudiantes; impulsando sus capacidades desde un aprendizaje

significativo secuencial y congruente con los recursos de los que dispone, la complejidad del contenido, las dificultades recurrentes y el espacio a la expresión de las necesidades e intereses de la totalidad de sus alumnos/as, para generar instancias de evaluación equitativas (Ministerio de Educación, 2008). Con respecto a la *creación de un ambiente propicio para el aprendizaje*, la profesora o profesor debe producir un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas, procurando la participación, promoviendo actitudes de compromiso y valorando las diferencias entre estudiantes, por medio de actividades desafiantes que estimulen la motivación positiva y la indagación; de este modo, se inducirá el avance autónomo, el esfuerzo y la perseverancia en un entorno organizado y flexible, caracterizado por una convivencia adecuada (Ministerio de Educación, 2008). Por otra parte, *la enseñanza para el aprendizaje de todos/as los estudiantes* supone, comunicar y desarrollar las temáticas abordadas formulando actividades que comprometan cognitiva y emocionalmente al infante durante la exploración del contenido; la intención es que no solo comprenda, sino que también sea capaz de establecer relaciones y situar sus aprendizajes de manera transversal, respondiendo a escenarios de evaluación y retroalimentación que le permitirán tomar consciencia de sus logros (Ministerio de Educación, 2008). Finalmente, las *responsabilidades profesionales* demandan la reflexión sistemática del educador o educadora sobre su praxis, evaluando el grado de alcance de los aprendizajes esperados y reformulando las estrategias de enseñanza de acuerdo con los resultados; lo que le permitirá identificar las fortalezas y necesidades académicas propias y de sus estudiantes, potenciándolas o solventándolas según corresponda (Ministerio de Educación, 2008).

Si trasladamos esta información a la práctica específica de la que se ocupa la presente memoria, las palabras de Quesada (2003) parecen idóneas al momento de respaldar el uso de la improvisación, pues, según afirma:

> el docente que proporciona esta clase de experiencias educativas promueve entre sus estudiantes el respeto hacia las ideas y preguntas que se proponen, reconoce y valora la originalidad, incrementa la habilidad de creación, se fortalecen los periodos de práctica, se fomenta la habilidad para solucionar problemas de forma creativa y surgen experiencias orientadas y no conducidas por el maestro; es decir se realiza el aprendizaje de manera constructiva entre los estudiantes y el docente, donde los

> contenidos teóricos se refuerzan y complementan (…) mediante estrategias prácticas y atractivas. (p. 18)

Ya desde los aspectos más generales y comunes a todas las asignaturas, expuestos en las bases curriculares y en los programas de estudio elaborados por el MINEDUC, se reconocen numerosos puntos de encuentro entre los atributos de la formación musical –especialmente de la improvisación– y las condiciones estipuladas en los instrumentos curriculares aludidos; destacando algunos de los propósitos de la educación básica como ofrecer a la población estudiantil la posibilidad de desarrollar sus capacidades en forma integral, valorando la vida al mantener hábitos saludables que incentiven el respeto del cuerpo, y adquiriendo, progresivamente, la autonomía, el conocimiento y comprensión personal para participar e interactuar responsable y creativamente en una sociedad, dando cauce a la expresión personal y a la apropiación del patrimonio cultural colectivo gracias a las habilidades de comunicación y colaboración que les permitirán tomar decisiones conjuntas (Ministerio de Educación, 2016, 2018). De todas maneras, a medida que se profundiza con respecto a la educación musical en particular, aquellos puntos de encuentro pasan a ser enlaces directos constantes; en ese marco, los elementos fundamentales que debiera tener una educación musical actual, aparecen como sólidos ejemplos, aseverándose que "el aprendizaje de la música se logra a partir del hacer musical, es decir, interactuando con los sonidos; escuchando, interpretando, explorando, organizando, creando, imaginando y reflexionando en torno a ellos" (Ministerio de Educación, 2016 p. 39). Conforme a esos elementos, los proyectos de creación son un ambiente sobresaliente para el crecimiento por medio de la música, debido a que son experiencias de aprendizaje que se constituyen en un *microcosmos musical*, que conlleva la integración de la totalidad de los componentes de la música y posibilita la configuración del trabajo formativo como un *ecosistema sonoro*; dando pie a una comprensión holística de la música y motivando al estudiantado a incorporar sus intereses, experiencias, conocimientos formales e informales, aprendizajes teóricos y prácticos, entre otros; por tanto, la práctica de la improvisación es, probablemente, una de las herramientas más idóneas para conocer y aprender desde una vasta gama musical, abordando variados contextos a través de diversos repertorios y estilos musicales, lo cual fortalece la inter y transculturalidad, que expande las posibilidades y posiciona este ejercicio como una óptima estrategia de integración entre las distintas asignaturas y, en función del origen comunitario de la actividad musical, como un medio favorable para la inclusión y

diversidad, que se consideran una fuente de riqueza pedagógica; potenciando un perfil estudiantil caracterizado por el desarrollo de una amplia mirada comprensiva, junto a capacidades de descubrimiento, relación, creatividad y autonomía; además de actitudes que refuerzan el autoestima sobre una base de confianza, seguridad y valoración de la identidad (Ministerio de Educación, 2016).

La estructura de organización curricular a la cual está sujeta la asignatura de música, se articula en tres ejes cardinales que están presentes a lo largo de toda la educación escolar; los cuales se interrelacionan y residen en habilidades de percepción –eje: *escuchar y apreciar*–, producción –eje: *interpretar y crear*–, y reflexión –eje: *reflexionar y contextualizar* (en 5° y 6° básico); *reflexionar y relacionar* (en 7° y 8°) – (Ministerio de Educación, 2016, 2018). Si bien, la interacción entre los ejes se debe a que las habilidades comprendidas en ellos suelen requerirse paralelamente en el quehacer musical, la presente indagación se concentra, principalmente, en *Interpretar y Crear*, dada la naturaleza de producción de la actividad que concierne a esta memoria. El eje citado, contiene al conjunto de actividades musicales que emergen como expresión; de manera que, la interpretación o creación, son habilidades substanciales que permiten responder expresivamente a un estímulo; específicamente, la interpretación involucra tocar y/o cantar –desde una orientación comprensiva, personal y creativa– obras musicales con el objetivo de comunicar; lo cual se relaciona con la creación como actividad que reconoce el carácter de lenguaje generativo inherente a la música, contemplando la totalidad de las contribuciones que la o el estudiante aporta al campo sonoro a partir de estrategias didácticas que induzcan a la experimentación, profundización en el lenguaje musical, motivación y desarrollo de habilidades que enriquezcan el trabajo creativo, basado en un modelo flexible que admite la generación de ideas personales retroalimentadas por estudiantes y docentes; denotando que la creatividad asiste a la percepción, exploración, experimentación, interpretación, interrelación, imaginación y composición (Ministerio de Educación, 2013, 2016). Esto último, se debe a que el aspecto medular de las manifestaciones artísticas es la creación; por lo que, el ejercicio de crear nuevas relaciones y visualizar múltiples alternativas, está presente en todo momento y debe fomentarse considerando indicadores como la sensibilidad, motivación, fluidez, originalidad, divergencia, iniciativa, flexibilidad, racionalidad, elaboración y desarrollo, independencia, tolerancia, autoestima e innovación; conformando una base viable para analizar e identificar elementos favorables o inhibidores en el proceso y desarrollo de aprendizajes

creativos; razón por la cual, se sugiere que, para abordar este tipo de actividades, las y los docentes conozcan las posibilidades que ofrece el material sonoro del que disponen para su clase e incentiven a sus estudiantes a experimentar y descubrir con un claro objetivo de trabajo, alentando su confianza y ayudándoles a construir algo nuevo desde sus experiencias previas, pues, la meta es alcanzar el mayor y mejor crecimiento musical (Ministerio de Educación, 2016).

En ese contexto, se dan a conocer objetivos de aprendizaje que precisan improvisar y crear; señalando que la actividad se complejizará progresivamente en términos del material a utilizar, ideas generadoras, elementos del lenguaje musical a aplicar y manejo de la creación e interpretación; así pues, para los niveles de quinto y sexto se estipula el siguiente objetivo "Improvisar y crear ideas musicales con un propósito dado y con un adecuado dominio del lenguaje musical" (Ministerio de Educación, 2018, p. 369); mientras que para séptimo se establece "Improvisar y crear música dando énfasis a ambientaciones sonoras libres, acompañamientos rítmicos, melódicos o armónicos simples" (Ministerio de Educación, 2016, p. 298); finalmente, para octavo año se prescribe "Improvisar y crear música aplicando experiencias y conocimientos basándose en indicaciones determinadas, dando énfasis a acompañamientos y variaciones rítmicas, melódicas o armónicas" (Ministerio de Educación, 2016, p. 300). Conjuntamente, se definen indicadores de evaluación para cada uno de estos objetivos, los cuales entregan los parámetros que deben cumplirse al momento de efectuar actividades de esta índole; sean las que se sugieren en los programas de estudio para cada curso, o bien, tareas ideadas por la profesora o profesor a cargo.

Ahora bien, la dificultad actual radica en que, la *Priorización Curricular* (2020) vigente hasta marzo del año 2022, determina como objetivos prioritarios de primer nivel para todos los casos, aquellos que suponen la ejecución vocal e instrumental. En cuanto a los objetivos semi priorizados, que corresponden al segundo nivel, se dispone para quinto y sexto año, aquellos que consisten en escuchar música de forma abundante y presentar el trabajo musical; por último, para séptimo y octavo, se establecen objetivos relacionados con interpretar repertorio diverso y reconocer y apreciar el rol de la música en la sociedad (Ministerio de Educación, 2020).

En consecuencia, la ausencia de los objetivos de aprendizaje que solicitan improvisar y crear es inequívoca; de tal forma, se origina un vacío que impacta indiscutiblemente en el proceso educativo de la población estudiantil de nuestro país. En razón de ello, indagar en la

implementación de la improvisación, en circunstancias que no exigen su aplicación, por una parte, supone una dificultad transversal; pero, por otro lado, los hallazgos podrían ser esclarecedores con respecto a las concepciones y al mérito que el profesorado atribuye a esta práctica musical.

Marco Metodológico

Comentarios Preliminares

Durante el desarrollo de esta Memoria de Título, a causa de las numerosas repercusiones derivadas de la emergencia sanitaria, nos enfrentamos a una serie de inconvenientes que dificultaron nuestro trabajo. En principio, tuvimos la intención de llevar a cabo esta investigación empleando una metodología mixta secuencial, que nos permitiera recolectar y analizar datos a través de técnicas cuantitativas y cualitativas. El propósito, era efectuar una cuantiosa recopilación de información y complementar ambos enfoques para enriquecer el análisis y respaldar ampliamente nuestros hallazgos. Sin embargo, por razones de tiempo y complicaciones relacionadas con la baja participación, decidimos concentrarnos en el ámbito cualitativo, considerando, para ello, técnicas como la observación directa de las clases impartidas por el profesorado, entrevistas a docentes y estudiantes, grupos de enfoque, y el análisis de registros de actividades relacionadas a la improvisación desarrollada en el contexto escolar; aunque, una vez más, la paralización de la educación presencial, las condiciones de restricción, y los protocolos orientados al cuidado y protección de la salud, alteraron significativamente la viabilidad para llevar a cabo estas técnicas. A modo de ejemplo, en la mayoría de los centros educativos –siempre que la disponibilidad de recursos lo permitiera– se optó por continuar el desarrollo de las clases en modalidades a distancia que implican la interacción entre los actores del proceso educativo mediante plataformas virtuales de comunicación, escenario que, debido al alto riesgo de exposición, requiere de estrictas normativas de seguridad que tienen por objetivo principal el resguardo de la integridad y privacidad de estudiantes menores de edad. En relación con estas medidas, tomamos la decisión de excluir cualquier técnica de recopilación que supusiera la intervención en el desarrollo de las clases online y/o la interacción entre este equipo de investigación y el estudiantado perteneciente a los establecimientos escolares. En las pocas instituciones que implementaron modalidades mixtas –complemento de la educación virtual con actividades presenciales reducidas– de acuerdo con lo establecido en los protocolos sanitarios, no se admitió el ingreso de personas externas a la comunidad educativa. Por otra parte, es relevante señalar que, varios profesores, descartaron participar en este estudio debido a la carencia de tiempo producto de la sobrecarga laboral y los percances asociados con la compatibilidad entre el ambiente laboral y personal. Considerando estas situaciones, surgieron múltiples dificultades para concretar reuniones

grupales; por lo tanto, nos vimos en la obligación de prescindir de técnicas que demandan participación colectiva, como es el caso de los grupos de enfoque. Finalmente, siguiendo la sugerencia que Hernández Sampieri et. al entregan en el texto *Metodología de la Investigación* (2014), acerca de los casos en los que el problema de investigación no es observable por complejidad o razones éticas, se resolvió emplear la entrevista cualitativa como única técnica de recopilación, atendiendo a su factibilidad en el contexto actual.

Participantes

En esta investigación, se consideró la participación de cinco docentes especialistas en Educación Musical que, como base, cumplieran con el requisito de desempeñarse, o haber ejercido, en segundo ciclo de enseñanza básica. Esta selección, se condice con el tramo etario en el que hemos decidido enfocar esta memoria en razón de los argumentos señalados en la sección anterior. Otro aspecto destacable, es la búsqueda deliberada de la heterogeneidad contextual en la que se desempeñan las y los participantes que hemos considerado; el propósito de esta determinación, se fundamenta en la intención de indagar en una amplia variedad de experiencias pedagógicas, significativamente mediadas por factores, humanos, técnico-administrativos y biogeográficos, que repercuten en la organización y las cualidades de sus respectivas comunidades educativas, influyendo en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por ende, en la manera en que el profesorado implementa la improvisación en las clases que realiza. Del mismo modo, se estimó pertinente la elección de aquellas entrevistas en las que las y los educadores evidenciaron divergencias en ámbitos como la experiencia formativa y profesional en el área pedagógica y/o musical.

Por otro lado, aunque en menor medida, también se presentan diferencias en los años de ejercicio docente que declaran las profesoras y profesores. Para individualizar, el primer participante, a quien, en adelante, identificaremos como “D01”, ejerce la pedagogía, con título profesional, desde hace 6 años aprox.; actualmente, trabaja en la comuna de Viña del Mar (Región de Valparaíso) en un establecimiento Particular Subvencionado, efectuando clases desde 1° básico hasta 4° año de educación media. El segundo participante, a quien, en adelante, identificaremos como “D02”, se encuentra en ejercicio docente desde hace 13 años; en la actualidad, trabaja en la comuna de Quellón (Región de Los Lagos) en un establecimiento

Municipal, efectuando clases desde 1° hasta 8° básico. La tercera participante, a quien, en adelante, identificaremos como "D03", ejerce la pedagogía desde hace 5 años; actualmente, trabaja en la comuna de Putre (Región de Arica y Parinacota) en un establecimiento Técnico-profesional dependiente del Servicio Local de Educación Pública de Chinchorro, efectuando clases desde 1° básico hasta 4° año de educación media. El cuarto participante, a quien, en adelante, identificaremos como "D04", cuenta con 10 años en ejercicio docente; en la actualidad, trabaja en la comuna de Rancagua (Región de O'Higgins) en un establecimiento Municipal, efectuando clases desde 7° básico hasta 4° medio. La quinta participante, a quien, en adelante, identificaremos como "D05", ejerce la docencia, con título profesional, desde hace 5 años aprox.; actualmente, trabaja en la comuna de Lo Barnechea (Región Metropolitana) en un establecimiento Particular Pagado, efectuando clases desde 1° básico hasta 4° año de educación media.

Ética

De acuerdo con su carácter, esta Memoria de Título se enmarca en los proyectos de investigación de estudiantes de la UMCE. En virtud de ello, utilizamos el consentimiento informado tipo para profesores –facilitado por el Comité de Ética de la Dirección de Investigación de esta universidad– con el propósito de solicitar la participación voluntaria de las y los docentes que colaboraron en el estudio, quienes otorgaron su consentimiento por escrito. Por medio de ese documento, se informó a cada participante sobre el asunto, los objetivos, el instrumento de recopilación de datos, las plataformas virtuales de reunión, y el tratamiento y almacenamiento de la información que concierne a nuestra Memoria, además de las personas que conforman este equipo investigativo, y el carácter de confidencialidad que nos compromete a resguardar la identidad y la totalidad de los antecedentes proporcionados por las y los participantes.

Procedimiento

Las y los docentes que accedieron a colaborar, participaron en una sesión de videollamada individual, que se efectuó utilizando plataformas virtuales como Meet o Zoom. En esa oportunidad, se les solicitó autorización para registrar la reunión con la finalidad de realizar una transcripción posterior de sus declaraciones. En el caso de situaciones emergentes,

como preferencia de otras plataformas o inestabilidad en la conexión a internet, se flexibilizó el protocolo de reunión empleando otros canales de comunicación como redes sociales o llamado telefónico. La totalidad de participantes que contemplamos como muestra en esta investigación, otorgó su consentimiento oral para autorizar el registro audiovisual. Durante la sesión personal, el profesorado respondió a una entrevista relacionada con el tema de estudio. Posteriormente, utilizando el procesador de texto *Microsoft Word*, se efectuó la transcripción de las entrevistas, en la que se intentó reproducir el discurso oral de cada participante de la manera más fiel posible, incorporando pausas, vacilaciones, risas, ejemplificaciones y discurso informado entre comillas, entre otros. Cabe destacar que, para efectos del análisis, se trabajó con la versión integral de las transcripciones y, durante la extracción de fragmentos para la codificación, solamente se suprimió los segmentos con reiteración excesiva de palabras u oraciones sin relevancia para la comprensión global del significado o contenido de un extracto. Asimismo, para el desarrollo analítico global, empleamos el procesador de texto citado anteriormente; mientras que, para la elaboración de figuras como el mapa temático o la nube de palabras frecuentes, se utilizó el *software* auxiliar de análisis de datos cualitativos ***Nvivo 12 versión pro.***

Técnica para la recopilación de datos

En función del enfoque cualitativo que hemos desarrollado en esta Memoria, y en concordancia con nuestro problema de investigación, la recolección de datos responde a nuestro interés de examinar los puntos de vista, significados, conocimientos, experiencias y disposiciones del profesorado en relación a un asunto particular –la implementación de la improvisación en la educación musical escolar–. Presumiblemente, estos aspectos variarían en cada participante sobre la base de subjetividades y constructos personales. En tal sentido, Kitwood ofrece una concepción de la entrevista que se vincula directamente con nuestros intereses; pero, a la vez, nos advierte sobre el conflicto de los sesgos que se presentan en estas "transacciones interpersonales", explicándonos que existe un conjunto de elementos no racionales a los que el comportamiento humano está supeditado, influenciando, privativamente, la definición de las situaciones; por tanto, estos sesgos deben eliminarse, o bien, ser controlados de manera adecuada en beneficio de la indagación – Kitwood citado por (Cohen et. al, 2000). Por otra parte, Kothari (2004), en su texto *Research Methodology Methods and Techniques*, señala que la entrevista es un método que involucra un intercambio de estímulos orales-verbales

entre los interlocutores, dirigidos a la recogida de información relevante. Para ello, suele utilizarse una serie de interrogantes predeterminadas. Adicionalmente, el autor nos indica que el procedimiento se complementa con técnicas de registro o grabación estandarizadas. Conforme a lo anterior, la aplicación de nuestra entrevista, se basó en una pauta de preguntas, previamente elaborada y sometida a juicio de expertos en el área investigativa, la cual se aplicó de modo semiestructurado, pues, se consideró la incorporación de preguntas adicionales con el fin de aclarar ideas o profundizar en la información declarada por las y los colaboradores, además de otorgarles plena libertad de expresión con la intención de localizar elementos subyacentes que intervienen en las decisiones que, posteriormente, se manifestarán en la conducta visible del profesorado – Ryen; Grinnell & Unrau citados por (Hernández Sampieri et. al, 2014); Kothari, C. (2004)–. En relación con esta cualidad estructural de aplicación de la entrevista, corresponde señalar que, si bien, confiere mayor flexibilidad en el proceso de ejecución, también comporta un aumento en la complejidad y el tiempo requerido para el análisis de las respuestas (Kothari, C., 2004).

En referencia a la serie de preguntas, esta constó de dos secciones principales; la primera de ellas, se orientó hacia la recolección de antecedentes generales del profesorado, como sus años en ejercicio docente, él o los niveles en los que se ha desempeñado y la caracterización del contexto escolar en el que trabaja. Mientras que, la segunda sección, estuvo dirigida hacia el objeto de estudio delimitado en esta indagación. Con respecto a la tipología de las preguntas, optamos por interrogantes relacionadas con los conocimientos y antecedentes de nuestros participantes; en algunos casos, el carácter es evidente y distintivo, por ejemplo, la pregunta "¿Qué entiende usted por el eje de las bases curriculares 'Interpretar y Crear'?" está claramente focalizada hacia la identificación de los conocimientos del profesorado acerca de la disposición curricular aludida y, por ende, a la asimilación de la misma. Lo mismo ocurre en la pregunta "Como docente que se desempeña en segundo ciclo de enseñanza básica ¿Utiliza la improvisación musical dentro del eje 'Interpretar y Crear'?" en la que el foco de interés radica en aclarar, a modo de antecedente, si la o el participante emplea esta práctica en su ejercicio docente –Mertens citada por (Hernández Sampieri et. al, 2014)–. En otras ocasiones, el contenido que se aborda en las interrogantes suscita una respuesta compleja, que puede analizarse desde el punto de vista de los conocimientos que domina la profesora o profesor

acerca de un tópico, o bien, considerarse como un antecedente relativo a las prácticas educativas que incorpora en las clases que efectúa; tal es el caso de la pregunta "¿Cuáles son las estrategias didácticas que implementa durante las clases de educación musical en distintas modalidades para lograr el aprendizaje y desarrollo de la improvisación en sus estudiantes?" cuyas respuestas exhiben ambos criterios tipológicos –de conocimientos y antecedentes– de manera no excluyente.

Método Analítico

Según lo informado en el *Manual APA de métodos de investigación en psicología* (2012), el Análisis Temático (AT) ha sido ampliamente utilizado como un método de análisis de datos cualitativos. Pese a esto, históricamente ha carecido de una sólida definición en el marco de la investigación psicológica, probablemente, a causa de que la nominación ha sido extensamente empleada en múltiples disciplinas. Como señala Clarke (2017), es posible que el concepto provenga desde los análisis musicológicos –en la década de 1930– en los que ya se hablaba de análisis temático en composiciones musicales, o bien, desde el área psicoterapéutica enfocada en el estudio de resultados sobre aplicación de Test proyectivos; lo mismo ocurre en el campo de la sociología cuando, en 1940, se desarrollaba el análisis temático acerca de la propaganda masiva. Ahora bien, lo común con respecto al término, parece ser la búsqueda de patrones de significados en un objeto de estudio. Plausiblemente sobre esa base, se produjo una notable ramificación y evolución de los enfoques asociados al AT, aunque no existe una "versión definitiva" sobre los orígenes de este método. Lo cierto es que, desde el punto de vista de la investigación cualitativa se ha cuestionado su validez o suficiencia argumentando "poca sofisticación" aparente, afirmación que se desestima de inmediato al considerar que ningún método de análisis es sofisticado o poco sofisticado por sí mismo, sino que, más bien, es una cualidad que depende de una aplicación correcta en relación con el marco teórico escogido por el investigador. Tal como señalan Braun & Clarke (2012), muchos investigadores cualitativos han utilizado el AT careciendo de referencias orientadoras o han asegurado valerse de una mezcla de otros enfoques analíticos para referirse a lo que, esencialmente, es análisis temático; la confusión, radica en la flexibilidad teórica que permite examinar los datos en función de variadas posiciones epistemológicas.

Para dilucidar estos cuestionamientos, Virginia Braun & Victoria Clarke, han venido desarrollando una aproximación propia, a la que han denominado *Análisis Temático Reflexivo*, para referirse al AT solamente como un método de análisis cuya característica esencial, es la flexibilidad teórica de la que hablábamos. En consonancia con ello, se aclara que es factible emplearlo en marcos teóricos elaborados para responder a diferentes tipos de preguntas de investigación que, a modo de ejemplo, podrían enlazarse con experiencias y opiniones personales, comprensión y representación, o bien, con la construcción de significado. Asimismo, el AT reflexivo, admite ser abordado a partir de una heterogeneidad de orientaciones, entre las que destacan las formas: inductiva, deductiva, semántica, latente o interpretativa, realista (crítica) o esencialista, y construccionista. Con todo, es importante indicar que existe una tendencia de agrupación entre las orientaciones más inductivas, semánticas y realistas; del mismo modo, ocurre con enfoques predominantemente deductivos, latentes y construccionistas; en cualquier caso, la coherencia y consistencia es crucial al momento de definir y desarrollar el análisis temático.

Estas autoras, definen el AT como un "método para identificar, organizar y ofrecer sistemáticamente patrones de significado –temas– en un conjunto de datos" (Braun & Clarke, 2012, p. 57), permitiéndonos reconocer significados y experiencias colectivas o compartidas; por lo que, se constituye como un procedimiento dirigido a identificar aspectos comunes en la información recolectada para proporcionarles un sentido, siempre que estos patrones sean pertinentes, considerando el asunto y las preguntas de investigación que nos interesa estudiar. A partir de esto, podemos focalizar el análisis de significado, globalmente, en el conjunto de datos o inspeccionar minuciosamente un aspecto particular relevante para el tópico, rescatando, tanto los significados semánticos, derivados del contenido explícito de un mensaje, como las referencias latentes, que se extraen al interrogar la información en búsqueda de los conceptos y supuestos que subyacen a lo que se comunica explícitamente. Gracias al hecho de que es solamente un método de análisis, y no un enfoque indagatorio, el AT es adaptable a los tres continuos axiales en los que se sitúan los enfoques de investigación cualitativa; una orientación inductiva en contraste a una deductiva, una disposición experiencial frente a una crítica, así como el desarrollo de la codificación y análisis desde una perspectiva teórica esencialista en contraste a una construccionista. Cuando aplicamos el AT en un enfoque inductivo, la

codificación y el análisis se desarrollan de manera ascendente; es decir, el proceso se fundamenta en el contenido de los datos y, como resultado, la codificación y la búsqueda de temas procederán de dicho contenido, precisando que el análisis se ajuste a la información. Mientras que, en un enfoque deductivo el uso del AT se desarrolla como un procedimiento descendente en el que aportamos un conjunto de ideas o conceptos apropiados para llevar a cabo la codificación de los datos; por ende, códigos y temas derivan, sustancialmente, de aquellos conceptos (Braun & Clarke, 2012).

Si atendemos a la naturaleza de la presente investigación –en términos de la problematización, preguntas de investigación y marco teórico– es posible advertir que ambos enfoques son necesarios y deben complementarse para desarrollar el análisis temático, precisamente, en razón de los argumentos que hemos venido planteando. Por una parte, presentamos cuantiosas referencias y respaldos acerca de los procesos y las habilidades cognitivas que pueden desarrollarse o beneficiarse a partir de la praxis musical; información proveniente de numerosas investigaciones experimentales que proporcionan sustento científico a nuestra Memoria. Por otro lado, en función de la revisión bibliográfica que llevamos a cabo, es admisible afirmar que –en referencia al contexto escolar chileno– se carece de información concreta sobre las prácticas educativas que efectúan las y los docente de educación musical para implementar la improvisación en sus clases en distintas modalidades, pues, si bien, contamos con abundantes disposiciones curriculares que, a través de sugerencias didácticas, orientan la aplicación de la actividad aludida y establecen su uso mediante objetivos de aprendizaje, lo que, efectivamente, ocurre en el ámbito práctico del proceso de enseñanza-aprendizaje –o "en terreno"– es desconocido. Estos antecedentes –o la carencia de ellos, según el caso– suscitan el uso del enfoque inductivo para exponer un tema orientado a identificar las estrategias didácticas y propuestas pedagógicas que desarrollan los docentes para implementar la improvisación, sobre la base de sus conocimientos, experiencias y disposiciones, y el uso del enfoque deductivo para otro tema dirigido a las habilidades cognitivas que el profesorado asocia a esta práctica en particular, incluyendo los casos en que no lo profirieron explícitamente; por supuesto, sin desconocer que, todo procedimiento analítico está sujeto a una combinación de ambos enfoques, aun cuando alguno de ellos predomina.

Partiendo desde la aproximación que Braun & Clarke (2006) han desarrollado acerca del AT, producimos nuestro análisis temático reflexivo atendiendo a las seis fases procesales que sugieren estas autoras. La primera de ellas consiste en una familiarización con los datos e involucra, esencialmente, leer y releer las transcripciones, revisar los respaldos audiovisuales de las entrevistas y destacar segmentos potencialmente significativos, añadiendo comentarios observacionales y causales; empleando, para ello, el formato más conveniente o cómodo para nosotros. Lo provechoso de esta etapa es, no solamente conocer el contenido en profundidad, sino también leer y comprender la información de manera activa, analítica y críticamente, interrogando los datos para visualizar si hemos encontrado un campo fructífero en el que podamos desarrollar el AT; desde luego, nos encontraremos con fragmentos muy ricos en contenido y significado, que serán interesantes para las preguntas de investigación que hemos formulado; asimismo, detectaremos algunos extractos que no comunicarán algo pertinente para nuestros objetivos. Finalmente, es necesario aclarar, que las notas o comentarios no son la codificación en sí misma, pues carecen de sistematicidad e inclusividad; por lo que, su función es ayudarnos a recordar elementos que pueden conducir o desencadenar fases siguientes del análisis (Braun & Clarke, 2012).

La segunda etapa, supone la generación de códigos; es decir, iniciamos el análisis sistemático rotulando, mediante conceptos u oraciones concisas –códigos–, la o las cualidades de cada segmento que, potencialmente, respondan a las preguntas de investigación. Otro rasgo de la codificación es el hecho de que podemos desarrollarla en dos niveles; por ejemplo, cuando el énfasis de los códigos radica en proveer una representación sintética del contenido de los datos, hablamos de códigos semánticos o descriptivos, en los cuales se proyecta el lenguaje, los conceptos y significados de las y los participantes. Conjuntamente, es posible codificar sobrepasando la información explícita al identificar nociones que subyacen al nivel semántico; aunque, en estos casos, estaremos interpretando el contenido de acuerdo a nuestras propias nociones conceptuales y teóricas; por tal motivo, hablaremos de códigos interpretativos o latentes. Una vez más, lo que ocurre en la generación de códigos, es muy similar al contraste "inductivo frente a deductivo", pues, una aproximación –semántica o latente– tiende a predominar, mas nunca analizamos considerando solamente una orientación. Debemos agregar que, la segmentación de datos en el AT no es prescriptiva con respecto a la extensión, puesto

que es factible codificar fragmentos breves o prolongados en vista de que, lo fundamental es, por una parte, la cohesión y coherencia del texto y, por otro lado, la codificación de cada extracto en su totalidad antes de seleccionar y examinar otro; de modo que, un mismo segmento puede reunir abundantes códigos, tanto semánticos como latentes. Secuencialmente, el procedimiento se efectúa elaborando un código inicial referido a un aspecto específico de la información, luego continuamos avanzando en la lectura hasta localizar el próximo extracto potencialmente significativo, en el que corresponde comprobar si el código previamente generado es aplicable, o si requeriremos crear uno nuevo para captar el contenido de los datos escogidos; proceso que reproduciremos hasta analizar la totalidad de la información recopilada, incorporando todos los códigos que sean necesarios y/o modificando los existentes con el fin de integrar significados adicionales, capturando, desde los patrones comunes hasta la heterogeneidad presente en el material. Pese a que no existe un límite de códigos, lo óptimo es que estos aparezcan, como mínimo, vinculados a dos o más fragmentos, en virtud de que la codificación debe ser un mecanismo inclusivo, exhaustivo y sistemático (Braun & Clarke, 2012).

Extracto de datos	**Codificado para**
"La improvisación que yo he realizado por ejemplo, en los segundo ciclo la improvisación a través de aplicar el cuerpo a lo que ellos están entendiendo, en este ejemplo de la rítmica, ocupando una música de fondo, como ellos van codificando en su cerebro y como de algún modo pueden adaptarse con su cuerpo, ya sea el movimiento, ya sea en el movimiento de extremidades, de los pies, de los brazos, de su propio movimiento corporal y también el habla, los sonidos, como utilizan su voz para poder hacer sentir, reproducir lo que están recibiendo como estimulación auditiva." **D01P.03ª**	- **Contenido e Improvisación** (Ritmo/duración) - **Habilidades Sensoriomotoras e Improvisación** (Movimiento Corporal) - **Habilidades Auditivas e Improvisación** (Percepción Auditiva) - **Habilidades Lingüísticas e Improvisación** (Habla) - **Habilidades Sociales e Improvisación** (Gestión Emocional) - **Improvisar a partir de…** (Estimulación Auditiva) - **Improvisar con…** (Cuerpo/Voz/Sonidos) - **Improvisar en actividades como…** (Ejercicio Rítmico)
"improvisar o improvisación de esa manera, yo creo que en donde he aplicado con los cursos de segundo ciclo, ha sido en la distribución de la forma canción. Esto que quiere decir, estamos tocando una canción y de algún modo la estructura es super rígida, pero ellos han podido avanzar un poco en entender de que se puede improvisar ciertas estructuras y también en la parte interpretativa. Entonces, tanto en el orden como en la interpretación ellos han podido como, digámoslo, como improvisar desde la manera en	- **Lo que influye en la Improvisación** (Tramo etario/Aportes Creativos del estudiantado) - **Contenido e Improvisación** (Repertorio/formas musicales) - **Interpretar e Improvisar** - **Participación en la Improvisación** (Colectiva) - **Habilidades Sociales e Improvisación** (Gestión Emocional) - **Habilidades Sensoriomotoras e Improvisación**

cómo nosotros podemos aportar de la interpretación, entonces la estructura yo la doy a conocer, pero ellos la empiezan a alterar, y es una cuestión improvisada, porque ellos van proponiendo cosas según lo que van sintiendo, y eso se genera en base a la propia interpelación que le hace el profesor, ahí ellos van entendiendo y en conjunto vamos proponiendo maneras de cómo se pudiese interpretar o acomodar en base a esta interpretación lo que se está haciendo, en los cursos más grandes se puede llevar más prácticamente a la improvisación más conocida, como llegar y tocar algo que pueda salir y sentir" **D01P.04**	(Motricidad para tocar un instrumento) - **Improvisación es…** (generar una creación espontánea a partir de los sentimientos) - **Improvisar a partir de…** (Interpelación [docente al estudiante]) - **Improvisar con…** (Voz/instrumentos) - **Improvisar en actividades como…** (Interpretación de Repertorio)
"Yo creo que mixta igual, mixta, sobre todo si es segundo ciclo hablando de un octavo que es bastante… ya ellos tienen un poquito más de bagaje musical entonces manejan un poco mejor los instrumentos, se puede como abrir un poco a la improvisación instrumental, también hay cantantes…que también improvisan ciertas cosas que vienen desde su memoria auditiva y son agregados musicales que nutren la interpretación. Y si, variado, corporal, vocal, instrumental, y también escrita porque… a través de la lírica hemos podido también improvisar letras, sobre todo cuando se da un contenido de la música urbana como por ejemplo el tema del folclore, cuando se pasa el contenido del folclore, el tema de las rimas, también las payas que es una forma también de improvisar" **D01P.05**	- **Improvisar con…** (Cuerpo/Voz/Instrumentos/Soporte de Texto) [Improvisación Mixta desde el punto de vista de los recursos] - **Improvisar en actividades como…** (Interpretación de Repertorio/Creación de texto) - **Lo que influye en la Improvisación (**Tramo etario/Conocimientos y Habilidades Previas) - **Habilidades Auditivas e Improvisación** (Memoria Auditiva) - **Habilidades Lingüísticas e Improvisación** (Habla/Lectura/Escritura) - **Habilidades Sensoriomotoras e Improvisación** (motricidad para tocar un instrumento) - **Contenido e Improvisación** (Repertorio Tradicional y Urbano/formas musicales)

Figura 4. Ejemplo de Transcripción Codificada (D01).
A la izquierda se presentan extractos de texto seleccionados. A la derecha se exponen los códigos pertinentes para cada segmento, con su respectivo inciso entre paréntesis. La etiqueta alfanumérica adjunta en cada fragmento, comunica la procedencia del mismo; donde "**D01**" señala al participante que declaró la información, y "**P.03a, 04 o 05**" indica a qué pregunta específica de la entrevista corresponde el testimonio analizado.
Nota. [Fuente] Elaboración Propia.

En la figura 4, se presenta un ejemplo de transcripción codificada que corresponde al participante D01; como podemos ver, cada uno de los extractos se relaciona con varios códigos que, a su vez, son válidos para distintos fragmentos de datos. Igualmente, se exhiben códigos interpretativos o latentes, como es el caso del rótulo "Habilidades Lingüísticas e Improvisación" referido al segmento D01P.05, en el que nuestro participante responde a la pregunta "¿Qué tipo de improvisación implementa en las actividades que realiza durante el desarrollo de su clase?" Dicho código, se vincula a la afirmación "también escrita porque… a través de la lírica hemos

podido también improvisar" y alude a nuestro marco teórico, pues, el docente no emplea de manera espontánea el concepto de habilidades lingüísticas, sino que hemos interpretado su declaración a partir de nuestro marco referencial –Adam citado por (Braun & Clarke, 2012)–. Por el contrario, el código "Contenido e Improvisación" se considera semántico o descriptivo, debido a que proyecta el lenguaje utilizado por el participante al comentar "hemos podido también improvisar letras, sobre todo cuando se da un contenido de la música urbana como por ejemplo el tema del folclore, cuando se pasa el contenido del folclore".

La tercera fase, consiste en la búsqueda y/o elaboración de temas iniciales para comenzar a modelar nuestro análisis. Es importante enfatizar en lo que Braun & Clarke afirman (2006, 2012, 2017) con respecto a esta etapa, pues, insisten en la corrección de una noción ampliamente difundida pero errónea, en la que se afirma que los temas "emergen" del conjunto de datos, cuando en realidad, de acuerdo con la rectificación que plantean estas autoras, es la o el investigador quien tiene la tarea de producir o construir los temas, lo cual explica que los datos puedan analizarse y comprenderse desde numerosos puntos de vista, sustentando así, el hecho de que esta fase sea un proceso activo. El desacierto acerca del origen de los temas, reside en el malentendido o confusión entre lo que es un resumen de dominio y un tema como tal; mientras que el resumen se basa en la selección y síntesis de los relatos de los participantes respecto a un asunto en particular sin ningún tipo de relación y/o comprensión unificadora, un tema se constituye al identificar un concepto nuclear que subyace a los patrones de significado que podremos localizar luego de examinar, tanto el conjunto de datos que hemos codificado como los códigos en sí mismos. Naturalmente, estos temas o patrones de significado serán considerablemente más amplios e inclusivos que un código, pero deben mantener las cualidades de relevancia y pertinencia en relación con las preguntas de investigación. Concretamente, el procedimiento comienza cuando efectuamos una revisión del material codificado, con el objetivo de delimitar áreas de agrupación de códigos que se asemejan y se superponen alrededor de una cuestión general en función de una cualidad integradora; esto nos permite visualizar los potenciales temas –con sus respectivos subtemas– y las múltiples posibilidades de combinación y vinculación entre los mismos. Una tarea crucial que debemos llevar a cabo en este punto del análisis, es advertir elementos que sean transversales a los temas pues aportarán un contexto unificador que sustentará el relato global sobre los patrones de significado que encontremos;

recordemos que, si bien los temas son distintivos e independientes en cierto modo, paralelamente, deben configurar un panorama funcional íntegro que satisfaga los propósitos de la indagación. En relación a la cantidad de temas, nuevamente, dependerá de la extensión de la información recopilada y considerada para el análisis; además, es necesario tener presente la aproximación que determinamos en nuestros objetivos, preguntas de investigación y, por ende, en los procesos analíticos; de manera que, si orientamos la búsqueda de patrones de significado hacia la globalidad y pluralidad propia de la totalidad del conjunto de datos, es muy probable que dos temas sean escasos para comunicar la riqueza y diversidad de la información; en cambio, si nos hemos concentrado en la inspección exhaustiva de algún rasgo indispensable para el problema de investigación, esa misma cantidad de temas puede ser adecuada. Para finalizar esta etapa, es preciso elaborar un mapa temático que presente los temas potenciales y sus respectivas correlaciones (Braun & Clarke, 2006, 2012).

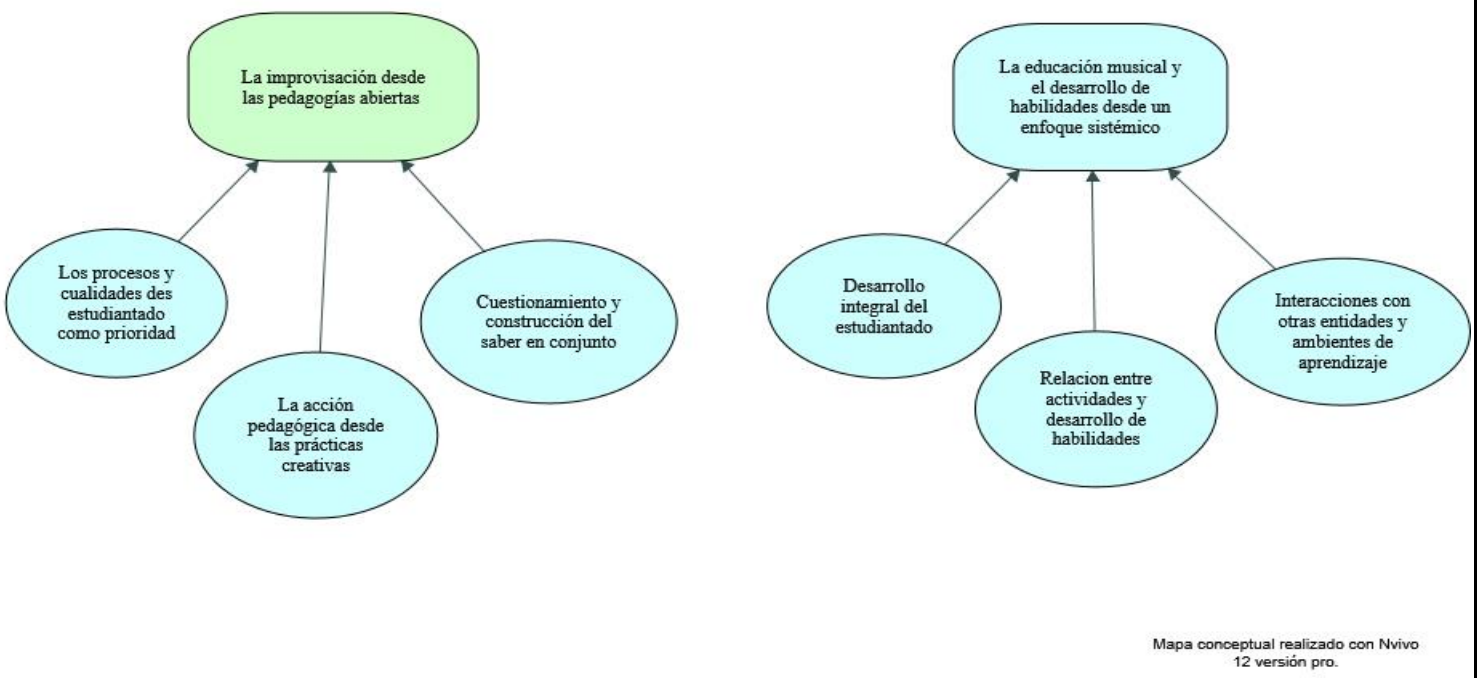

Figura 5. Mapa Temático Final.
Exhibe los dos temas principales en nuestro Análisis Temático.

Nota. [Fuente] Elaboración Propia.

En la figura 5, se observa nuestro mapa temático final, en el que se presentan dos temas principales. A la izquierda, la consigna “La Improvisación desde las pedagogías musicales

abiertas" proporciona una relación unificadora para la comprensión de un tema que, como se explicó previamente, aborda las estrategias didácticas y propuestas pedagógicas que desarrollan los docentes para implementar la improvisación, sobre la base de sus conocimientos, experiencias y disposiciones. En tanto, a la derecha, la consigna "La evolución de la educación musical escolar hacia un enfoque sistémico" actúa como nexo unificador en la comprensión de otro tema focalizado en la exploración de los enlaces entre la práctica de la improvisación y el desarrollo de habilidades cognitivas y sensoriomotoras. En cada sector, es posible notar que aparecen tres afirmaciones directamente relacionadas con alguna de las consignas centrales; dichos enunciados, hacen referencia a los subtemas o componentes más amplios de cada tema, los cuales se detallarán manteniendo la cohesión y coherencia local, considerando el ámbito particular en el que se sitúan, además de la coherencia global, pues son parte del relato analítico integral. Con respecto a la transversalidad de algunos factores, esta se puntualizará en la sección de Resultados y Discusión, aclarando su función en ambos temas.

En la cuarta etapa, corresponde efectuar una revisión de los potenciales temas que, como se evidencia en fases previas, involucra un procedimiento iterativo en el que tendremos que comprobar la calidad y funcionalidad de los temas examinando la codificación y el conjunto de datos, dando origen a eventuales modificaciones que conciernen a la reubicación de códigos, o bien, al rediseño en la delimitación y definición de los temas. Una estrategia indispensable para evaluar estos aspectos, es interrogar los temas que hemos elaborado a partir de cuestionamientos relativos al carácter de estos constructos; es decir, determinar hasta qué punto opera como una conceptualización exclusiva e inclusiva y, de acuerdo con ello, juzgar su funcionalidad como temas o unidades de análisis más específicas –subtemas o códigos–. Asimismo, la calidad es estimable al reflexionar sobre la utilidad de la información que contiene un tema, conforme a las preguntas de investigación. Otra de las cuestiones fundamentales, consiste en la densidad temática, la cual dependerá del volumen de datos significativos que sustentan a cada tema; esto último, está supeditado a la diversidad de los datos y a la amplitud que otorgamos a las distintas áreas temáticas. Las características que dilucidemos en el transcurso de este proceso evaluativo, respaldarán las reformulaciones que llevemos a cabo para, posteriormente, examinar si los temas comprenden significativamente la globalidad de la información recopilada o el aspecto particular que, preliminarmente, decidimos analizar. Nuevamente, el procedimiento estará

sujeto a nuestros objetivos y ámbitos de interés; por lo que, no es extraño descartar, crear o corregir temas (Braun & Clarke, 2012).

La quinta etapa consiste en definir y nombrar los temas corroborados en la fase de revisión. La necesidad de proponer una definición, reside en la tarea de exponer de forma clara lo que es propio de cada área temática; para ello, es crucial contemplar la aproximación singular que aportan los diferentes temas sobre el contenido recolectado, las relaciones entre ellos evitando la superposición –pese a que un tema puede derivar de otro– y las respuestas tentativas que proveen a las preguntas de investigación. Al cumplir con estas condiciones, el enfoque, propósito y alcance de cada tema serán evidentes, mientras que, colectivamente, nos ofrecerán una narración general del conjunto de datos. En este punto del proceso analítico, debemos escoger los fragmentos que presentaremos y analizaremos, con el propósito de articular el relato de las áreas temáticas con estos extractos y/o alrededor de ellos. La elección, está dirigida en función de la cualidad y calidad de los segmentos, pues, lo óptimo es que operen como modelo y evidencia contundente que respalde las interpretaciones analíticas que hemos trazado; para lo cual, es imprescindible recurrir a la totalidad de las declaraciones y evitar reducir, a un participante, el campo de referencias; de este modo, no solamente demostraremos amplia cobertura temática, sino que, además, multiplicaremos las posibilidades del curso analítico, confeccionando y proporcionando un sofisticado engranaje a la estructura del análisis. Lo anterior, ratifica el hecho de que los temas no emergen y que los datos no hablan por sí mismos; es decir, no basta con exhibir una profusa lista de citas provenientes del conjunto de datos, más bien, debemos pormenorizar qué es lo interesante de un extracto con respecto a la pregunta de investigación y al área de estudio. Según el criterio de quien investiga, es factible comunicar los resultados y la discusión de los mismos en apartados distintos o integrar ambos elementos en una sección, lo que puede prevenir reiteraciones excesivas; en la presente investigación, optamos por la segunda alternativa. Si bien no existe una razón completamente determinante para que la narración analítica de un área temática responda únicamente a una sintaxis, Braun & Clarke (2012), sugieren iniciar con una síntesis del asunto principal que se aborda en un tema dado; enseguida, debemos desglosar e ilustrar con extractos concisos y concretos las diversas dimensiones que reúne el tópico; finalmente, es factible emplear un fragmento más extenso sobre esa materia, que evoque tanto los conocimientos y experiencias del participante, como la

interpretación que hemos desarrollado acerca de los mismos. Al redactar, es conveniente armonizar dos estilos generales de análisis. Por ejemplo, cuando utilizamos un análisis predominantemente descriptivo, los datos referidos funcionarán como modelo o muestra sobre la cual, debemos establecer relaciones con el área temática en discusión; en cambio, al emplear un enfoque analítico más conceptual, examinaremos con detención los detalles que nos inducen a interpretar de un modo particular los significados implícitos. En cualquier caso, es indispensable superar la paráfrasis, considerando, como núcleo del análisis, la comprensión y proyección de la información en un espacio conceptual de mayor amplitud enlazado con nuestras preguntas y objetivos de investigación. Otro cometido básico en esta etapa, es la denominación de cada tema, procurando un equilibrio entre concisión e información; de igual manera, es aconsejable citar datos en el título de un área temática, puesto que denota la representatividad directa de las declaraciones de las y los participantes al tiempo que las vincula con la noción unificadora que hemos aportado (Braun & Clarke, 2012).

La sexta y última fase, corresponde a la producción de un informe que, en este caso, respalda la exposición de los resultados mediante un relato sustentable acerca del conjunto de datos. No obstante, es propio de la investigación cualitativa no solo la recursividad entre los diferentes procedimientos que se efectúan durante la indagación, sino también la inherencia entre los procesos analíticos y la redacción a lo largo de la evolución y depuración de los hallazgos; por ende, la división entre las fases del análisis es, básicamente, abstracta. El rasgo medular en este momento, está en los argumentos con los que defendemos las potenciales respuestas que hemos formulado considerando nuestras preguntas de investigación; por ende, es de suma relevancia propiciar una sucesión coherente en la narración global de la información relacionada con las áreas temáticas estudiadas (Braun & Clarke, 2012).

Figura 6. Nube de Palabras.
Exhibe las palabras que se mencionan con mayor frecuencia en las transcripciones de las entrevistas. En este caso, el concepto central (improvisación) es el que aparece en más ocasiones.

Nota. [Fuente] Elaboración Propia.

La nube de palabras que se expone en la figura anterior, nos permite visualizar cuáles son los conceptos que, probablemente, comportan mayor relevancia para las y los docentes en relación con el tema por el que se les consultó. Es curioso que algunos vocablos como contexto, enseñanza, estrategias, aprendizaje, habilidades, juego, crear, creación y rítmica –que son medulares de acuerdo con nuestro criterio analítico– presenten una frecuencia menor a la que esperábamos y que incluso palabras como expresión, cuerpo o cognición, y sus respectivas variantes, ni siquiera se hayan mencionado en suficientes oportunidades para aparecer en esta nube. Al respecto, es plausible concluir que el profesorado no es del todo consciente de lo crucial que son estos elementos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues, si bien algunas/os participantes se refieren explícitamente a ellos, la evidencia apunta a que son situados en segundo plano, o bien, se conciben como aspectos suplementarios cuando se trata de compartir sus experiencias pedagógicas o su dominio sobre conocimientos didácticos.

Como ya hemos precisado, los resultados de la presente investigación, y la discusión de los mismos, se organizan en dos temas centrales, los cuales se desglosan a continuación. Es necesario aclarar que, las nociones que derivan del núcleo unificador de cada tema, pueden comprenderse como subtemas. Sin embargo, para efectos de la redacción de este informe, evitamos presentarlos en apartados individuales en aras de la concatenación del análisis y como forma de prevenir la reiteración de extractos relevantes.

Tema I: "Que ellos también pudieran crear su propia experiencia a través de la improvisación: Implementación de la improvisación desde las pedagogías musicales abiertas"

El título del tema inicia con una breve cita perteneciente a una de las declaraciones de nuestros participantes. D02, nos comenta –aludiendo al estudiantado– "Que ellos también pudieran crear su propia experiencia a través de la improvisación" dándonos a entender un aspecto fundamental sobre la forma en que concibe y aplica la improvisación en el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje que desarrolla con sus estudiantes. Esto último, es un patrón de significado que se reiteró a lo largo del conjunto de datos que recopilamos. La totalidad del profesorado es consciente y manifiesta abiertamente el rol activo que atribuye al estudiantado en el desarrollo de sus aprendizajes, estableciendo variadas relaciones entre actividades, contenidos e improvisación. Conjuntamente, hemos asociado estos datos con las *Pedagogías Musicales Abiertas* en razón de los notables alcances que se observan con respecto a dichas concepciones sobre la Educación Musical escolar; vínculos que explicaremos en detalle en ambas áreas temáticas.

Retomando la referencia inicial, veremos que el planteamiento surge como una propuesta que responde a un contexto particular:

> D02: Mira el contexto de pandemia (…) fue complicado por el tema de la conectividad (…) las clases las tuvimos que hacer eh… a través finalmente de… de whatsapp (…) como improvisación podría mencionar una actividad que hice en torno al, al estudio y a la percepción del paisaje sonoro que hay acá (…) en un video, saludaban, decían su nombre y luego tapaban la cámara y caminaban por un minuto, alrededor de su casa por donde ellos querían, hasta llegar a una fuente sonora, un

> río, un ave cantando… una motosierra, un… ruido de un auto, entonces eso también dio eh… paso para que ellos también pudieran crear su propia experiencia a través también de la improvisación. (D02P.03b)

En el extracto, el docente nos relata las indicaciones e implicaciones que tiene una de las actividades que cataloga como improvisación, la cual decide implementar en el desarrollo de los aprendizajes del estudiantado. Sin embargo, surgen varias cuestiones al respecto ¿Cuál es su concepción de la Improvisación? ¿Cuál es la estrategia didáctica o propuesta pedagógica subyacente? ¿Existe una referencia metodológica evidente? en términos pedagógicos ¿Qué tan amplio puede ser algo que responde a un contexto particular?

En este caso, la concepción de improvisación que revela el docente, si bien se relaciona con la definición propuesta en los programas de estudio elaborados por el MINEDUC (2013, 2016) –en los que es definida, en específico, como una práctica centrada en la creación y/o variación de un estímulo musical a partir de la percepción auditiva– al mismo tiempo la supera notablemente, a causa de que la asimila no solamente como un ejercicio de creación musical, sino que la sitúa como un aspecto vital del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que, la o el estudiante mismo, trabaja activa y creativamente en la conformación de los procedimientos que le conducirán al desarrollo de múltiples habilidades y aprendizajes; de tal manera, la función docente consiste en facilitar o guiar, mientras que el estudiantado protagoniza los procedimientos educativos; razón por la cual, en función de la participación, es plausible señalar que la actividad se enmarca en las estrategias didácticas de autoaprendizaje (Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Instituto Tecnológico de Monterrey, s.f.). Por otra parte, si consideramos tanto las características de la tarea a efectuar como la mención explícita del concepto *Paisaje Sonoro*, la referencia metodológica a los postulados de Murray Schafer es ineludible. Este autor, posicionado en el ámbito de la ecología acústica, nos explica que una colección de sonidos presentes en el entorno es un paisaje sonoro; algo muy similar a lo que ocurre en una pintura que puede comprenderse como un conjunto de atracciones visuales. El propósito, es utilizar nuestros sentidos en forma apropiada para escuchar cuidadosamente los elementos que enriquecen y hacen más interesante nuestra vida. Adicionalmente, señala que el mundo es una gran composición musical en constante creación; en ella, tenemos el rol de compositores que intervienen significativamente –Murray Schafer en (NFB, 2017)–. Es

entonces, cuando la improvisación se presenta como una alternativa clave para interactuar de manera significativa con el paisaje sonoro próximo, valorizando significativamente la diversidad contextual y, aún más, las vivencias, cualidades y procesos del estudiantado que son, en gran medida, influenciados por su situación particular. Es en este punto, donde la apertura o amplitud pedagógica se explica por sí misma, puesto que no existe un modo único de conducir o desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que todas las elecciones pedagógicas debiesen responder al conjunto de características del alumno/a, incluyendo sus necesidades, intereses y motivaciones (Hemsy de Gainza, 2014).

De la misma manera, es interesante lo que D01 manifiesta en relación al uso de la improvisación durante sus clases, expresando que "En algunas actividades (…) me ha tocado improvisar (…) uno trabaja harto el tema de la experimentación y utilizo el tema de la improvisación para poder acercar cierto contenido (…) puntualmente seria en los elementos de la rítmica" (D01P.02). Aquí, observamos que es el propio docente quien emplea la improvisación como técnica didáctica con el objetivo de conducir un sector específico del aprendizaje relacionado con el ritmo, lo que nos permite interpretar que su concepción sobre esta praxis se extiende a la acción pedagógica en sí misma y, a la vez, demuestra una flexibilidad que parece ser propia de la improvisación, presentándose como un patrón significativo en el conjunto de datos, pues, como veremos, su aplicación en el contexto escolar es muy variada y está sujeta a múltiples factores que repercuten en las potenciales vinculaciones que establece el profesorado entre esta y otras actividades. Según la descripción, la implementación de la improvisación se efectúa, presumiblemente, en dos formas complementarias; por una parte, es posible que el profesor improvise en un sentido ilustrativo mientras transmite o enseña el contenido a sus estudiantes; es decir, ejemplificando algunas peculiaridades relativas a los elementos rítmicos sin contar, necesariamente, con una pauta de ejercicios o demostraciones elaborada con antelación. Por otro lado, se infiere que estimula al alumnado a experimentar e improvisar, vinculando estas prácticas con la materia abordada, tal como afirma en el siguiente extracto:

> D01: uno va utilizando diversas estrategias y va utilizando las estrategias también primero dependiendo del nivel y segundo de los conocimientos que puedan traer los estudiantes, entonces una de las primeras estrategias que yo podría hacer sería

> aplicar la rítmica en este caso (…) entonces se utiliza el acercamiento del contenido que para ellos es tan simple como tratar de primero encontrarse con su cuerpo y utilizarlo para un ejercicio rítmico (D01P.03a)

Nuevamente, se corrobora el hecho de que la elección de las estrategias didácticas está sujeta a las cualidades de las y los estudiantes –mencionando particularmente el nivel al que pertenece el grupo curso en términos del tramo etario– y a sus procesos educativos previos, los que inciden directamente en los conocimientos y habilidades que han desarrollado. Con respecto a la relación entre ritmo e improvisación, se deduce el influjo de las propuestas metodológicas de Jaques-Dalcroze, considerado creador de la Euritmia y pionero en la introducción del movimiento corporal en la educación musical (Hemsy de Gainza, 2004, 2014). En concordancia con lo anterior, se ha señalado que el uso de la improvisación en clases que involucren actividades rítmico-corporales debe ser habitual y, al mismo tiempo, atender a la evolución de los movimientos que el estudiantado asimila con el contenido en estudio (Molina, 2007); por ende, esta experiencia se posiciona en el paradigma de la cognición corporizada, la cual –como hemos explicado anteriormente– se sustenta en la influencia bilateral entre la percepción y el movimiento, y en la activación de las áreas motoras del cerebro mientras se percibe el ritmo (Grinspun & Poblete, 2018); situando, además, la acción pedagógica sobre la base de una práctica creativa. A nivel contextual, D01 aclaró que este tipo de prácticas se desarrollaron en modalidad presencial, lo que apunta a una interrupción de las mismas en el contexto actual de pandemia; llevándonos a la conclusión de que las modalidades a distancia dificultan bastante estos aspectos del proceso educativo. En relación con esto, Bennazar (2021) exploró la posibilidad de generar una experiencia de aprendizaje significativo para músicos profesionales denominada “Cuerpo habitado, Música Viva”; la cual se adaptó para efectuarse a través de la plataforma zoom. Sus resultados indican que la experiencia es viable siempre que los participantes cuenten con condiciones mínimas relacionadas a la conectividad y a la disponibilidad de espacio; situación que, de acuerdo a lo declarado por nuestras entrevistadas y entrevistados, no es el denominador común en estudiantes chilenos de segundo ciclo de enseñanza básica. De todas formas, Bennazar afirma que la mayor dificultad al trabajar desde la virtualidad es examinar la relación entre la estimulación sonora y los movimientos observados

–considerando el desfase que se genera– y concluye que es un problema que influye en la fidelidad de la interpretación de los sonidos a través del movimiento.

Otro de los relatos que nos ofrece una alternativa diferente sobre la implementación de la improvisación en el contexto escolar, corresponde a una docente que nos explica lo siguiente

> D03: con el tema de la pandemia (…) tuvimos que hacer clases todo el año con guías porque la mayoría de los chiquillos arriba no tienen conexión a internet (…) lo que sí trabajé, era lo que te comentaba al comienzo de la creación, que crearan coplas que es algo que igual se trabaja, es parte de su, como de la tradición del pueblo, ya, del pueblo andino, hay varias fiestas donde se cantan coplas, entonces trabajamos esa parte, que era algo que yo podía leer (D03P.03b)

Al igual que en el caso del extracto inicial, hemos decidido seleccionar otro ejemplo que ilustre la posibilidad de implementar actividades que requieran el ejercicio creativo por parte del estudiantado en el contexto de las modalidades a distancia. En este caso, las dificultades parecen aún mayor debido a que la interacción entre docente y estudiante se reduce a la transmisión de contenidos a través de material impreso. Sin embargo, la docente afronta estas circunstancias implementando la improvisación en actividades orientadas a la creación de textos, cuyo proceso demanda la capacidad de improvisar en el ámbito lingüístico. Desde luego, esta tarea no escapa a su contexto, sino que, al contrario, la docente destaca el enlace con las tradiciones propias del entorno sociocultural en el que habitan sus estudiantes. Para analizarlo desde el punto de vista estratégico, nos remitiremos a las palabras de Páramo et. al (2015) quienes afirman que "El comportamiento de los individuos no sucede en el vacío" (p. 321), de modo que, nuestros aprendizajes están influenciados constantemente por elementos como el ambiente físico y social, incluyendo las experiencias de aprendizaje individual; lo que Bronfenbrenner & Morris (1998) ya mencionaban en el texto *The ecology of developmental processes*, señalando la existencia de microsistemas, estructurados en función de patrones de actividades y relaciones interpersonales que implican el cumplimiento de roles localizados en escenarios que poseen propiedades bien definidas. Son estos microsistemas los que conforman la ecología de los procesos de desarrollo del estudiantado; por ende, al momento de emplear una estrategia didáctica, es crucial atender a las cualidades del microsistema, a la estructura lógica

de los contenidos y a las concepciones y expectativas mutuas entre los partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje (Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Instituto Tecnológico de Monterrey, s.f.).

Como estrategia didáctica, el aprendizaje situado depende de la coexistencia de actividades, conocimientos y rasgos culturales de una comunidad; procurando que las experiencias de formación en el proceso educativo sean significativas, aplicables y transferibles a las prácticas sociales de una cultura (Páramo et. al, 2015). Al comienzo, hablamos del concepto *Paisaje Sonoro*, relacionándolo con una experiencia pedagógica en la que, precisamente, el énfasis se ubica en la exploración de aquellos aspectos. No obstante, D03 expresa "es parte de (…) la tradición (…) del pueblo andino, hay varias fiestas donde se cantan coplas, entonces trabajamos esa parte", subrayando la trascendencia de la cultura tradicional de la que provienen sus estudiantes. En consecuencia, es posible hacer el símil con el concepto de *Paisaje Cultural*, cuyas definiciones son revisadas en detalle por Hernández Carretero (2010), aunque, los aspectos más relevantes para nuestro análisis, pueden resumirse en que dicha noción alude a las acciones e interacciones, entre factores naturales y humanos, que derivan en la construcción de una historia social que informa sobre las peculiaridades, necesidades, intereses y orígenes de una colectividad; por lo que, se incorporan a este concepto los bienes tangibles e intangibles que inspiran la creación de obras artísticas que constituyen el patrimonio cultural de un pueblo. Por otra parte, la improvisación poética no es algo desconocido en el ámbito de la música popular en nuestro país; a modo de ejemplo, el maestro e investigador Francisco Astorga, en su publicación *El canto a lo Poeta* (2000), aborda el canto a lo humano emplazando la paya en él y definiéndola como un duelo de poesía improvisada entre dos cantores.

En términos metodológicos, es plausible reconocer un vínculo con las iniciativas fomentadas por el compositor húngaro Zoltán Kodály quien, además de favorecer la evolución de la educación musical en el área vocal y coral, estimuló una profunda valoración del folclor (Hemsy De Gainza, 2004). De acuerdo con estos antecedentes, los fundamentos que subyacen a la acción pedagógica de D03 son numerosos. No obstante, la tarea no se detiene ahí, en vista de que la docente declara "trabajo harto eso porque igual da pie después para la música, entonces por ejemplo hacer coplas, hacer cuecas (…) trabajo la creación escrita dentro de mis clases" (D03P.01); por lo que su intención de asociar directamente la improvisación y/o creación de

textos con la interpretación musical es evidente. Asimismo, es admisible inferir que, de acuerdo al criterio docente de esta participante, un ejercicio de improvisación lingüística es totalmente transferible y/o complementario con la práctica de la improvisación musical.

Estos razonamientos se sostienen, no solamente a partir de la diversidad constatada en apenas tres ejemplos de experiencias pedagógicas en las que se aplica y se asocia la improvisación a distintas acciones y contextos, sino que, además, las distintas metodologías aportan diferentes posibilidades que enriquecen este panorama. A modo de ejemplo, otro de nuestros participantes nos explica

> D04: para poder improvisar o guiarse un poco dentro de su' concepto' (…) que lo hicieran con un musicograma, ya, y que ello' inventaran el musicograma como quisieran (…) –el musicograma que lo habíamo' hecho antes de empezar con la improvisación– entonce' bueno, cuando empezamo' a hacer lo que tenía que ver con la atmósfera (…) en cuanto a lo', lo' cotidiáfono' que le' enseñé a hacer –que eso lo hicimo' en 2 clase' prácticamente, ya– (…) le' indiqué que la activida' tenía ese fin de improvisar pero, esa improvisación también tenía que tener un poco un respaldo en cuanto a que ello' (…) pudiesen proyectar algo, más allá qué sonido (…) que hicieran un musicograma como pa' que se pudieran guiar (…) también (…) para poder ser, ser más objetivo un poco en la evaluación. (D04P.05)

En este caso, entramos al campo de la improvisación asociada, directamente, con la ejecución instrumental. El docente nos relata una experiencia pedagógica que implica un conjunto de actividades ejecutadas secuencialmente en distintas clases; razón por la cual, argumentamos que el avance continuo y progresivo en el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje es imprescindible para el desarrollo de conocimientos y habilidades; aunque, destacamos que la convergencia de abundantes factores técnico-administrativos y humanos –como las modalidades y contextos generales, ambientes de aprendizaje, disposición de recursos, preceptos curriculares y disposiciones de autoridades, segmentos del proceso escolar, cantidad de estudiantes que conforman los grupos que atiende el profesorado, formación previa tanto de estudiantes como docentes, y disposiciones psicológicas y cualidades de los actores que

intervienen en el proceso educativo (incluyendo interacciones con otras entidades); entre muchos otros– repercute irrefutablemente en la evolución y resultados de dicho proceso.

Desde el inicio del extracto, D04 nos indica que su intención es concretar una improvisación guiada o respaldada por una herramienta de notación visual. Esto se condice con una de las acepciones que este profesor explicita en más de una oportunidad durante la entrevista, la cual se relaciona con improvisaciones que están sujetas a uno o más parámetros normativos. Al respecto, el docente define y contrasta dos tipos de improvisación

> Una improvisación que es guiada, ya –eh, en ese sentido, que haya acuerdo' en cuanto a, respecto quiza' tonalidade' progresione' modalida', ya– y hay una improvisación libre (…) en este caso se busca (…) un ambiente, una textura, una atmósfera (D04P.05)

Delalande et. al (1995), ofrecen dos puntos de vista sobre improvisación y los distinguen, fundamentalmente, según el propósito y las decisiones que el improvisador toma durante la acción. Comienzan explicando que la noción de improvisación, como creación espontánea, es un tanto capciosa si nos posicionamos en los géneros musicales comúnmente asociados a esta práctica, pues, aun cuando la música que ejecutemos no esté completamente definida, todo el material que se elabore responderá a un conjunto de reglas explícitas o implícitas. En ese sentido, la improvisación guiada de la que nos habla D04 se ajusta perfectamente a esta aproximación, al mencionar la existencia de un acuerdo o convención acerca de elementos normativos como tonalidad, progresiones armónicas y modos. Por otro lado, afirma Delalande, si el enfoque al momento de improvisar corresponde a una experiencia de búsqueda, se privilegiará la libre inducción de hallazgos musicales que, eventualmente, se seleccionarán para construir una composición o simplemente funcionarán como un estímulo intenso que conduzca a nuevos descubrimientos en términos de aprendizajes e incluso de objetivos, debido a que, tal como señala Quesada (2003) "en la improvisación libre el objetivo es de carácter subconsciente y por lo tanto está implícito en la actividad" (p. 6). Claramente, la concepción de improvisación libre que D04 nos aporta, se condice con esta última orientación. Lo interesante de todo esto es que, el docente manifiesta que su finalidad es conseguir que el estudiantado efectúe una improvisación guiada utilizando cotidiáfonos –instrumentos sonoros cuyo material de

construcción son objetos de uso cotidiano (Akoschky, 1988)– para generar una atmósfera sonora; lo cual, en principio, parece sumamente contradictorio si consideramos las características que distinguen las dos ópticas de improvisación que propone Delalande. Aún más, el docente sostiene que incorpora musicogramas, previamente elaborados, con el fin de guiar o proyectar la improvisación a partir de aquel elemento gráfico; pese a que Jos Wuytack (1992) –creador del musicograma– lo define como una herramienta visual que permite reproducir la arquitectura de una composición a través de múltiples elementos como figuras, colores y símbolos que sean familiares al estudiantado, describiéndolo como una partitura para infantes que permite desarrollar una audición musical activa. Es decir, originalmente, se pensó como una forma de representación gráfica que se realiza mientras se atiende a un estímulo auditivo; lo que, además, concuerda con el paralelismo que establece Wuytack entre el aprendizaje de la lengua materna y el lenguaje musical, explicándonos que la imitación y los elementos pragmáticos conducen a la escritura y no a la inversa. Del mismo modo, Delalande lo ratifica al comentar "creo que las reglas de una escritura no aparecen sino tardíamente en la historia de una práctica musical" (Delalande et. al, 1995, p. 14). Cabe preguntarse ¿De qué modo las determinaciones y acciones pedagógicas de D04 son coherentes?

Pues bien, la respuesta a esta pregunta radica en las interacciones metodológicas que lleva a cabo el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con la bibliografía revisada, en esta experiencia pedagógica confluyen, al menos, tres referencias metodológicas evidentes. Inicialmente, se observa una ostensible distinción entre dos formas básicas de improvisación –guiada o dirigida por parámetros normativos, y libre o como experiencia de búsqueda con objetivos implícitos– que, si bien suelen articularse en conjunto con la ejecución instrumental, nada parece impedir la transferencia de estos criterios al enlazar la improvisación con actividades de otra índole. Simultáneamente, el proceso creativo se vincula con la construcción y posterior ejecución de cotidiáfonos y, adicionalmente, se complementa con la confección y uso de musicogramas. Estos antecedentes, nos conducen a reflexionar acerca del ingenioso proceder didáctico que D04 lleva a cabo, pues considerando que el uso de los cotidiáfonos, en general, no ofrece la posibilidad de trabajar con parámetros normativos como la tonalidad, decide sustituir ese tipo de preceptos con las indicaciones ilustradas previamente en el musicograma que, en tales circunstancias, opera como un estímulo visual cuya finalidad

es suscitar y dirigir la improvisación; invirtiendo, en cierta medida, el proceso de asimilación y aprendizaje musical, y procurando realizar las adaptaciones necesarias para obtener resultados positivos y evaluar con ecuanimidad.

Este último punto sobre evaluación, nos traslada a las palabras de otra participante que se refiere de manera muy significativa a este aspecto del proceso educativo, expresando lo siguiente

> D05: La creación está en cómo yo tomo la materia, de donde sea, y la transformo en algo que a mí me cause sentido (…) la creatividad de lo' niño' y niña' e' tan grande que… a mí me sorprenden, siempre, y (…) lo ma' bonito es que lo' ha hecho sentir bien, que no sientan que lo que hicieron está mal porque el juicio no lo pone uno, el juicio es social, entonce' lo que, lo que ello' van haciendo, tiene que ver con su creación y su creación puede ser fea, porque tú la puede' encontrar fea como persona pero como profesor, como profesora, ya tiene que ver con otro parámetro; no es, no estamo' juzgando sobre, no sé, sobre una persona que está tocando un instrumento, sino que estamo' juzgando sobre una persona que está aprendiendo, que está creando, que está experimentando con el juego (D05P.01)

Su declaración toma especial relevancia, pues viene a reafirmar la trascendencia de las subjetividades derivadas de los procesos y cualidades del estudiantado, tanto a nivel grupal como personal, y la preeminencia que, a su parecer, el profesorado debiese adjudicar a estos factores humanos en el transcurso de los diferentes procedimientos educativos. Además, la docente nos da a conocer sus apreciaciones y expectativas, expresándose muy positivamente en relación a las capacidades creativas de sus estudiantes. Lo notable en este extracto, es que se revela uno de los principios fundamentales de las Pedagogías Musicales abiertas "El saber no es patrimonio exclusivo del maestro y se encuentra en continua gestión; por ende, es motivo de permanente cuestionamiento" (Hemsy de Gainza, 2002, p. 14). Cuando D05 explica que, para ella, la creación consiste en organizar y/o articular los recursos disponibles de tal manera que origine un elemento novedoso y significativo para el responsable del acto creativo, nos da a entender que no existe una respuesta o resultado inequívoco como producto de tal acción. Es decir, no hay docente que posea una solución absoluta a la tarea creativa; por consiguiente, el

conocimiento se reformula constantemente en función de variables como los requerimientos que estimulen a crear o, incluso, de los descubrimientos involuntarios que brindan posibilidades no contempladas con antelación. Es más, argumenta sobre lo diferente que debe ser el juicio y la evaluación pedagógica de la opinión personal que se pueda tener con respecto a la creación de un estudiante. Algunos pedagogos, como Delalande, emplazan el "despertar" de las aptitudes perceptivas e inventivas por sobre la adquisición de conceptos y técnicas específicas; fundamentando esta posición en la posibilidad de apertura y expansión del lenguaje musical hacia todas las personas. Decidimos respaldar este punto de vista recurriendo a dos citas textuales que exponen este contraste tan radical; la primera, del propio François Delalande, quien afirma "Mientras la música se escribía en papel y se respetaban los estilos tradicionales, crear estaba limitado a los compositores profesionales" (Delalande et. al, 1995, p. 2); la segunda, de András Schiff, destacado pianista y director que asevera "Estoy convencido de que la música hace mejores a las personas" (Schiff en entrevista con Escuela Superior de Música Reina Sofía, 2018). Nuestra propia investigación, cuyo propósito esencial es demostrar los múltiples beneficios de la praxis musical creativa, adhiere a las ideas expuestas, pues, si la música es algo tan extraordinariamente positivo para las personas, será razonablemente complejo encontrar argumentos válidos para negarles la posibilidad de aprenderla y hacerla parte de sus vidas a un nivel más profundo.

Continuando con el análisis del extracto, es interesante lo que la docente señala al comentar "estamo' juzgando sobre una persona que está aprendiendo, que está creando, que está experimentando con el juego" (D05P.01), confiriendo un protagonismo notable al aspecto lúdico en las prácticas creativas. Para profundizar, presentaremos dos fragmentos complementarios en los que la participante se explaya sobre esta idea.

> Dependiendo del contexto, siempre va a haber una estrategia distinta. Y… yo lo que creo que funciona en todos, es el juego; entonce' ahí uno busca un juego en la improvisación que pueda ser individual, que puede ser grupal, pero siempre a trave' de, de un juego, una imitación (D05P.03a)

El patrón de significado que establece una vinculación entre contexto y elección de estrategia reaparece. No obstante, D05 añade una particularidad distintiva al afirmar que el juego

es una estrategia transversal a los microsistemas y a sus respectivas cualidades, aclarando que solamente varían las características específicas de las actividades, pero la acción de jugar es el aspecto común a todas ellas. En este ámbito, la creciente literatura científica aboga con cuantiosa evidencia la validez de esta hipótesis, destacando un incremento en la presencia del juego o de algunos de sus rasgos en numerosos ambientes y situaciones de aprendizaje en distintas modalidades, lo que coincide con el insoslayable el auge de los videojuegos o el resurgir de los juegos de mesa (Cornellà et. al, 2020). El prejuicio habitual sobre el juego, que implica concebirlo únicamente como un acto recreativo en momentos de ocio, con frecuencia conduce a ignorar sus potencialidades didácticas. Sin embargo, cuando se contempla como una estrategia aplicada en los procedimientos de enseñanza-aprendizaje, se aborda desde un punto de vista diametralmente opuesto. Entre las razones básicas para considerarlo de este modo, se enfatiza en que la elección y puesta en práctica de un juego apropiado –en relación con las cualidades de las y los estudiantes, los objetivos de aprendizaje y los contenidos a tratar– estimula la atención, la memoria, la creatividad, la autonomía y, debido a ello, el desarrollo de numerosos aprendizajes que, además, ocurren en circunstancias que proporcionan grandes satisfacciones; todo esto sin requerir de conocimientos y/o habilidades previas demasiado específicas, al tiempo que promueve los intereses personales (Nicolás & Castillo, 2020; Cornellà et. al, 2020).

Dentro de las aproximaciones que permiten comprender la actividad lúdica en contextos educativos, distinguimos las que ya mencionamos en nuestro marco teórico y algunas adicionales que complementan esta proyección. Comenzamos por el juego como aprendizaje sensoriomotor que, en el ámbito musical, corresponde a la investigación del sonido y del gesto; a su vez, el juego simbólico se desarrolla durante la búsqueda de expresividad y significación a través de elementos musicales y, si decidimos organizar conscientemente nuestros hallazgos sonoros, estaremos ejercitando el juego de reglas –Piaget citado por (Delalande et. al, 1995). Continuando con los enfoques, el juego como terapia se asocia con la repetición o re-creación de experiencias agradables, mientras que, si reflexionamos acerca de su perdurabilidad, incluso en la adultez, y las relaciones e interacciones que propicia, sus respectivos aportes al desarrollo intelectual y social son notorios –Grinspun & Poblete, 2018. Freud, Piaget, Vygotsky citado por (Cornellà et. al, 2020)–. Finalmente, aludimos al juego como ensayo o preparación, cuya función es practicar, en un medio seguro, acciones que serán útiles en futuras etapas del

desarrollo personal y/o en la vida real –Bruner, Dewey citados por (Cornellà et. al, 2020)–; lo que, en muchas ocasiones, sucede de manera inconsciente o implícita para el jugador, tal como sostiene D04 cuando plantea "esa parte que yo sabía que era intencionada (…) para ello' era un juego; pero yo tenía todo acá [señalando su cabeza], esa intención" (D04P.03a).

Si implementamos el carácter lúdico en la acción pedagógica y lo aplicamos en términos estratégico-metodológicos durante los procesos de enseñanza-aprendizaje, es factible diferenciar dos maneras de proceder; una de ellas es el aprendizaje basado en juegos (ABJ). En el ABJ, el medio para desarrollar los aprendizajes y trabajar los contenidos es, directamente, un juego; desde esa óptica, absolutamente cualquier juego puede ser útil en la medida en que el docente sea capaz de diseñar interacciones atractivas y guiar al grupo hacia la reflexión sobre los potenciales enlaces entre la actividad lúdica y los objetivos de aprendizaje (Cornellà et. al, 2020). El otro procedimiento al que nos referimos es la Gamificación; en este caso, se extraen y elementos de los juegos –como la estética, dinámica y mecánica– con el propósito de transferirlos a contextos no lúdicos y emplearlos para configurar ambientes de aprendizaje que en los que el estudiantado cumpla un rol protagónico. Algunos aspectos básicos a tener en cuenta, si pretendemos elaborar y llevar a la práctica propuestas gamificadas, son: la diversión, motivación, narrativa, emociones, progreso, tecnología, diversidad, entre otros (Nicolás & Castillo, 2020; Cornellà et. al, 2020).

A modo de ejemplo, D05 nos comenta algunas formas en que implementa la improvisación a través de distintos juegos relacionados con diferentes contenidos, añadiendo el carácter lúdico a las clases que realiza en modalidad a distancia:

> Actualmente, la improvisación ha sido juego' de percusión –lo que funciona mejor por zoom– juego' percutidos, eh, invento de instrumentos, eh, que se inventen cancione' con palabras, eh, que puedan crear una, una historia a trave' del con, cada uno dice una palabra y despue' le pueden poner un sonido y son espacio' que, te permite que usen diferente' cámara' como, no tienen que cantar todo' al mismo tiempo (…) podemo' escuchar a un niño percutir y lo' dema' pueden estar en silencio, percuten con el micrófono apagado y después, eh, viene otro niño o niña,

> entonce' creo que, estoy aprendiendo siempre de cómo hacerlo mejor, de que sea ma' creativo, ma' interesante y que lo pasen bien ello' y yo también (D05P.05)

El abanico de posibilidades que nos presenta la docente ilustra claramente el hecho de que la aplicación de los juegos en el proceso educativo, o la implementación de alguno(s) de sus rasgos en tales situaciones, carece de márgenes estrictos; por lo que está sujeta, fundamentalmente, al criterio de cada docente. Es muy probable que ocurra exactamente lo mismo con la improvisación, lo que explicaría las numerosas acepciones y enfoques acerca de esta práctica que, incluso, ha sido postulada como un sistema pedagógico por derecho propio (Molina, 2007). Estas cualidades, nos permiten comprender por qué es tan complejo sistematizar los juegos e improvisaciones y, aún más, si se trabajan simultáneamente. Con todo, esta flexibilidad se convierte en una ventaja en el contexto actual, debido a que continúan posicionándose como procedimientos viables para el desarrollo de la creatividad y la participación activa del estudiantado aun en circunstancias de interacción bastante limitadas, como lo son las clases en modalidad a distancia, en comparación a la presencialidad.

Durante el desarrollo de este tema, y con tan solo algunos extractos del relato de las y los docentes acerca de sus conocimientos didácticos y experiencias pedagógicas, hemos reconocido diferentes concepciones sobre lo que es la improvisación y, en consecuencia, cómo se implementa esta práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje que el profesorado desarrolla durante sus clases en distintas modalidades, relacionando las diversas alternativas con el concepto de *Pedagogías Musicales Abiertas*, cuya definición –acorde a los principios integrados en dicha noción– no es absoluta, sino que se encuentra en constante construcción y reformulación. Sin embargo, nos parece prudente exponer el planteamiento de Méndez & Alfaro (2020), quienes la definen señalando

> Son enfoques metodológicos que tienen como pilares fundamentales de la acción pedagógica la creatividad, la vivencia y lo experimental. La libertad, la imaginación y la fantasía son elementos claves para desarrollar de manera personalizada, estilos propios de trabajo en el aula (p. 45)

Asimismo, en esta área temática se enfatizó en tres aspectos medulares observados, tanto en las declaraciones de nuestros participantes como en las características de la pedagogía abierta según lo que afirma Hemsy de Gainza (2002); estos son: A) "Los procesos internos del educando adquieren primacía" (p.14); de acuerdo con lo constatado a partir de los testimonios, al momento de elegir y aplicar determinadas estrategias y metodologías, las y los docentes se basan en las cualidades y procesos personales de sus estudiantes, los cuales derivan de las múltiples experiencias que les ofrece un contexto o microsistema conformado en función de la interacción entre numerosos factores humanos y técnico-administrativos, considerando, además, los conocimientos y habilidades previas del estudiantado y su ritmo de avance en el ámbito musical. B) "La creatividad es punto de partida y meta, tanto en relación con el educando como con el maestro, con el proceso y las formas de la acción pedagógica" (Hemsy de Gainza, 2002, p. 14); la práctica de la improvisación, como hemos expuesto, es una tarea que puede abordarse desde enfoques heterogéneos, aunque lo común en ellos es que, no solamente demandan la creatividad de quien responde al ejercicio de improvisar (estudiantes), sino también de quien diseña e implementa las situaciones de aprendizaje (docentes); de modo que, la acción pedagógica se sustenta en una práctica creativa que involucra activamente a la totalidad de los partícipes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. C) "El saber no es patrimonio exclusivo del maestro y se encuentra en continua gestión; por ende, es motivo de permanente cuestionamiento" (Hemsy de Gainza, 2002, p. 14); esta cualidad se deriva de la anterior y es inherente a la improvisación, pues, si el profesorado otorga las oportunidades a sus estudiantes para que desarrollen plenamente su creatividad a través de dicha praxis, es poco probable que los resultados sean homogéneos, en vista de que cada persona evoluciona en un proceso creativo diferente que le conducirá a desenlaces indeterminados; por lo tanto, es evidente que el saber no pertenece únicamente a la o el docente, sino que, más bien, es fruto de la interacción entre el profesorado, que tiene la función de guiar y apoyar, y sus estudiantes, que protagonizan las experiencias de aprendizaje, además de colaborar activamente en la creación de las mismas.

Finalmente, es importante señalar que existen elementos transversales a esta y a la siguiente área temática, debido a que son cualidades que se presentan como constantes en los procedimientos didácticos que conciernen a esta investigación. Entre los más relevantes distinguimos, por una parte, los factores que constituyen el contexto de cada una de las

experiencias pedagógicas y, por otro lado, la adaptabilidad de la improvisación a dichas circunstancias, lo que supone una relación de causalidad que da origen a cuantiosas alternativas para implementar esta praxis. Lo notable de esto es que, las diferentes opciones, enfatizan en el desarrollo de distintas habilidades cognitivas y/o sensoriomotoras. Todo esto nos conduce al segundo tema, que exponemos a continuación.

Tema II: "La música como un instrumento de desarrollo y aprendizaje, abarca muchas cosas: Repercusiones de la educación musical en el desarrollo de habilidades cognitivas y sensoriomotoras desde un enfoque sistémico.

Nuevamente decidimos incluir una breve cita perteneciente al conjunto de datos para titular el tema. Corresponde explicar que, si bien en esta área temática presentaremos cuáles son las habilidades cognitivas y sensoriomotoras que el profesorado asocia, explícita e implícitamente, a la práctica de la improvisación junto a otras actividades llevadas a cabo en los procesos educativos, la relación unificadora radica en el hecho de que, aspectos como el desarrollo integral del estudiantado, la versatilidad de la improvisación implementada en una gama heterogénea de actividades y las relaciones entre la música y otras disciplinas –incluyendo las interacciones con entidades externas al ambiente de aprendizaje inmediato en el que se desempeña el profesorado– confluyen en la noción de enfoque sistémico. Esta integración e interacción de factores se sustenta por sí misma en el ámbito de la educación básica, pues, como se estipula en el artículo 19 de la ley general de educación

> Es el nivel educacional que se orienta hacia la formación integral de los alumnos, en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, desarrollando sus capacidades de acuerdo a los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en las bases curriculares (Ministerio de Educación, 2018, p. 16)

Por lo que, para alcanzar el objetivo de formación integral del estudiantado es indispensable superar la aproximación sectorizada del aprendizaje, que enfatiza en la especialización y el trabajo segmentado en diferentes áreas disciplinarias, y comenzar a reemplazarla por un enfoque sistémico que promueva, de manera efectiva, las relaciones interdisciplinarias, la transferencia de habilidades y el propósito último de la educación básica.

Comencemos planteando una noción básica acerca del enfoque sistémico implementado en la educación escolar; Sánchez (2017), plantea que la puesta en marcha de este marco supone la concatenación de todos los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje con el propósito de contener preceptos relativos a la psicopedagogía, sistematización y lógica de las asignaturas en congruencia con sus respectivos procedimientos didácticos. Lo anterior puede considerarse desde un punto de vista particular que implica la cohesión entre objetivos, contenidos, métodos, medios y evaluación, y, al mismo, desde una visión holística que supone abordar la formación integral del estudiantado abarcando la totalidad de las áreas que la conforman, contemplando sus múltiples modos de relación para solventar el desarrollo de conocimientos y habilidades útiles en diferentes ámbitos (Carvajal, 2010).

Ahora bien ¿De qué manera ocurre esto en la práctica? Para responder a esta pregunta, es conveniente contextualizar. Cuando consultamos a las y los docentes si recurren a la práctica de la improvisación relacionándola con otras habilidades que puedan desarrollar las y los estudiantes, nos referíamos a capacidades diferentes a la destreza motora fina, discriminación auditiva, y percepción y procesamiento temporal, pues, se estima que son destrezas directamente beneficiadas por el ejercicio musical (Miendlarzewska & Trost, 2014). No obstante, las respuestas excedieron ampliamente ese margen, debido a que, en la mayoría de los casos, el profesorado se refirió a las habilidades que desarrolla la educación musical en general, e incluso, se manifestó una tendencia a vincular, tanto las capacidades aludidas como la asignatura con otras disciplinas del currículum. Para ilustrar esto, retomemos nuestra cita inicial, en la que D04 asevera lo siguiente

> La música como un instrumento de desarrollo y aprendizaje, abarca muchas cosas (…) la' habilidades que se van desarrollando, es una red que se conecta al final con todo, en este caso, lo que son lo' aprendizaje' de lo' estudiante', y un buen estudiante también po', relaciona todo eso (…) en la música (…) va ma' allá de la improvisación; yo creo que eh.. sí, así, hay un desarrollo en todo (…) en lo cognitivo, en lo socioafectivo, en lo motriz y en lo, en lo sociocultural yo creo que tiene un valor educativo tremendo la música; genera habilidade' y conocimiento (D04P.04)

Al inicio del extracto, el docente manifiesta su concepción sobre la música, señalando que es un instrumento de desarrollo y aprendizaje que abarca múltiples aspectos, lo que concuerda con el planteamiento sobre la educación musical expuesto en las bases curriculares, en el cual se afirma que esta asignatura permite a las y los estudiantes participar en la construcción de aprendizajes que incentivan el desarrollo de su creatividad a través de actividades que implican desafíos cognitivos, metáforas, simbolismos, imaginación, originalidad, emociones e interacción social; entre otros aspectos que corresponde incorporar y promover íntegramente (Ministerio de Educación, 2016, 2018). Posteriormente, el entrevistado declara que las habilidades desarrolladas conforman una red que se enlaza con la totalidad de los aprendizajes del estudiantado; esto es factible en la medida en que se reconoce la profunda vinculación entre la música, como expresión humana, y otras disciplinas. Algunos ejemplos acerca de estos nexos son:

> Las proporciones y mediciones que comparte con Matemática, el estudio del fenómeno del sonido en la Física, la estructura de códigos y otras materias que la acercan —y diferencian— del lenguaje hablado, y su valor indiscutible como reflejo de las sociedades en Historia (Ministerio de Educación, 2016).

Hacia el final del extracto, D04 se refiere al desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y sensoriomotoras, posicionando a la música como una herramienta educativa de carácter transversal que posibilita la adquisición de conocimientos y el desarrollo de las capacidades aludidas. Nuevamente, es posible contrastar sus declaraciones, tanto con los instrumentos curriculares como con nuestro marco teórico, documentos que argumentan con evidencia concreta la promoción del control inhibitorio, flexibilidad cognitiva, memoria de trabajo, consolidación de distintos tipos de memoria, y el desarrollo de habilidades sensoriomotoras, auditivas, lingüísticas, sociales, espaciales y matemáticas, entre otras (Moreno & Bidelman, 2014; Miendlarzewska & Trost, 2014; Grinspun & Poblete, 2018).

Intencionalmente, partimos mencionando la promoción del control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva, a causa de que estas tres habilidades, centrales e interrelacionadas, conforman el conjunto de *funciones ejecutivas* [FE] (Diamond & Ling, 2016). Esto se debe a la hipótesis que sostienen investigadores como White et. al (2013) o Moreno &

Bidelman (2014), quienes plantean que el entrenamiento musical, en sí mismo, promueve la mejora en las Funciones Ejecutivas y que esto, a su vez, es la base de los efectos de transferencia que benefician el desarrollo de otras habilidades cognitivas. En relación con esto, es relevante el testimonio que comparte D01 sobre la experiencia de uno de sus estudiantes

> A través de la música tratas de poder utilizar esas estrategias para poder hacer este desarrollo integral del estudiante, no como solamente como lo vivencial de tocar si no que pucha, un día hasta un cabro me dijo que le ayudaba como prácticamente a jugar al fútbol por una cuestión de estrategia (D01P.05)

El fragmento presenta un patrón significativo para este análisis, en virtud de que el docente enfatiza en el uso de estrategias didácticas orientadas a potenciar el desarrollo integral de sus estudiantes. Adicionalmente, el entrevistado destaca el hecho de que, más allá del ejercicio musical (lo vivencial de tocar), sus propios estudiantes han tomado consciencia sobre los beneficios relacionados con la transferencia de habilidades hacia otros ámbitos. En este caso, ejemplifica narrando la experiencia de uno de sus estudiantes, quien percibió una mejora en su desempeño estratégico al jugar fútbol. Esto nos permite establecer un nexo con las funciones ejecutivas desde un punto de vista operacional –desempeñarse futbolísticamente en función de una táctica–, pues las interacciones entre control inhibitorio, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva, nos permiten responder a tareas que requieren un control ejecutivo de orden superior, como lo son el razonamiento, la resolución de problemas y la planificación; recordemos que el control inhibitorio nos permite mantener la concentración y subordinar los impulsos internos para reaccionar de modo más apropiado frente a los estímulos externos; la memoria de trabajo implica, entre otras cosas, mantener presente la información relevante y evaluar las posibles relaciones causales entre diferentes elementos; mientras que, la flexibilidad cognitiva posibilita el ajuste o cambio de perspectiva para aprovechar oportunidades fortuitas cuando respondemos a un desafío novedoso (Diamond & Ling, 2016). Como vemos, todas estas habilidades contribuyen notablemente a la planificación y aplicación de estrategias que conducen al estudiante a desempeñarse reflexivamente al momento de jugar fútbol.

Otro mecanismo imprescindible para un óptimo desempeño deportivo son las habilidades sensoriomotoras, definidas, en un sentido elemental, como las distintas capacidades

que nos permiten procesar una amplia variedad de eventos –auditivos, visuales, táctiles, motrices, entre otros– con la finalidad de crear representaciones multisensoriales de nuestro ambiente y de las vivencias que experimentamos en él, para responder adecuadamente a tareas relacionadas con la percepción, planificación y ejecución de actos motores (Grinspun & Poblete, 2018). El desarrollo de estas habilidades gracias a la educación musical, también es reconocido por el profesorado. Un claro ejemplo es el relato que se presenta a continuación

> "siempre uno está como interrelacionando la, la' asignatura' pero, eso puede ser, em… algo totalmente, eh, natural, que se puede dar o lo puede' conversar con el colega, decirle "mira, sabi' que yo estoy viendo, tanto ¿te parece si vemo' tanto?" (…) te pone' de acuerdo (…) con la colega o el colega de arte o de ingle' o de lenguaje, matemática, educación física que ven el movimiento –yo no lo sé– de, de baile, de una tribu africana –por inventarte algo– y ya ve' movimiento, entonces siempre vai a estar interrelacionando la, la' asignaturas inconscientemente, pero si lo hace' consciente, sale mucho mejor y si trabaja' con tu' colegas va a salir mucho mejor porque, entre ma' persona' estén trabajando en la misma dimensión va, va a funcionar, creo yo que, mucho mejor porque ma' ojo' mirando y corrigiendo y fomentando" (D05P.04)

En este segmento, la docente parte haciendo hincapié en la gestión de relaciones entre la música y otras áreas formativas propias de la educación básica; asimismo, en el transcurso de su narración, argumenta acerca de los potenciales resultados que derivan de las posibilidades de vinculación entre las disciplinas contempladas en el currículum escolar. Estas alternativas, se sitúan en el ámbito del enfoque sistémico –no olvidemos que esta aproximación supone abarcar la totalidad de elementos que conforman y/o conciernen a un asunto, considerando, además, sus múltiples formas de relación– y pueden clasificarse de la siguiente manera: A) Multidisciplinariedad, en la que una materia es abordada desde diversas disciplinas sin que se establezca ninguna integración entre ellas; B) Pluridisciplinariedad, en la que una cuestión se aborda desde distintas disciplinas evidenciando objetivos en común, desde una perspectiva de complementariedad entre ellas, sin que exista una sistematización o coordinación definida; C) Interdisciplinariedad, la cual supone la interacción y cooperación entre diferentes disciplinas con el fin de abordar un asunto en conjunto, promoviendo los intercambios y el enriquecimiento

mutuo que conduce a la transformación de conceptos y metodologías de enseñanza; D) Transdisciplinariedad, implica la unión epistemológica y cultural de varias disciplinas para conformar macro-disciplinas o transdisciplinas con el objetivo de abordar un tema a través de la elaboración de sistemas teóricos holísticos –Max-Neef; Valle; Rodríguez; Sotolongo & Delgado; Posada; Augsburg; Sánchez; Torres; Jauregui; Lattuca; Van del Linde; Follari; Stokols; Nicolescu citados por (Carvajal, 2010)–. En la situación que propone D05, se colige que el ideal de vinculación, de acuerdo con su criterio profesional, es la interdisciplinariedad, pues explica que se generan mejores resultados en el proceso educativo cuando, deliberadamente, se establecen acuerdos de cooperación entre distintas asignaturas, ejemplificando con un caso particular que supone una interrelación entre la educación física y la educación musical, con el propósito de abordar contenidos sobre el movimiento y la expresión corporal en danzas asociada a un repertorio musical, privilegiando el desarrollo de las habilidades sensoriomotoras.

En escenarios como el que acabamos de describir, el trabajo mancomunado es el eje vertebrador de los aprendizajes del estudiantado y, por ende, involucra interacciones directas entre distintos ambientes de aprendizaje –definidos como "sistemas integrados de elementos consistentes entre sí, que generan condiciones que favorecen el aprendizaje de los niños y las niñas. Estos sistemas están conformados por las interacciones pedagógicas que se desarrollan en espacios educativos y en tiempos determinados" (Ministerio de Educación, 2018, p. 113)– como la clase de educación musical y la clase de educación física. Lo más probable es que en un intercambio como este, se precise reunir grupos de estudiantes pertenecientes a distintos cursos, quienes serán partícipes de actividades en común; es entonces, cuando adquieren especial relevancia las habilidades sociales, entendidas, básicamente, como las capacidades cognitivas que nos permiten procesar una amplia variedad de estímulos (sonoros, visuales, táctiles, motrices, entre otros), con la finalidad de generar conceptos (referidos a sí mismos o a otros sujetos) y disposiciones subjetivas (como las emociones e intenciones) para responder adecuadamente a tareas que involucran diversas interacciones con otros individuos presentes en nuestro entorno (Miendlarzewska & Trost, 2014); Grinspun & Poblete, 2018). Del mismo modo, estas habilidades son indispensables cuando se efectúan procedimientos didácticos caracterizados por la intervención de entidades externas al contexto escolar inmediato en el que

se desempeña una profesora o profesor. Tal es el caso de D03, quien comparte la siguiente experiencia

> En el liceo gestionaban hartas cosas (…) el sostenedor habló con Los Jaivas y fueron pal liceo (…) llegaron ellos y propusieron ese ejercicio [improvisación libre, entonces, por ejemplo, partía la batería haciendo un patrón rítmico cualquiera y todos nos íbamos sumando a ese patrón (D03P.02)] (…) ahí me di cuenta que era una herramienta pedagógica bastante útil (…) pero (…) tiene que existir una (…) tolerancia a la frustración, al error, al que se va a equivocar, a que a lo mejor va a meter mal los dedos y es como un poco eso lo que yo ocupo (…) te equivocas a propósito para que ellos también se relajen po', así como que "oh, me equivoqué" así como que estoy haciendo el loco, ahí todos se ríen se rompe el hielo, que sé yo, ya, "ya miss entonces ahora yo" y ahí vas, en el fondo soltando el ambiente porque (…) a esa edad los chiquillos se van harto por los prejuicios, siempre se están mirando, se molestan, entonces igual, cuando se logra es súper positivo porque genera, es algo más allá de lo musical poh, como que genera mucho como compañerismo dentro de los estudiantes, entre los cursos (D03P.03a)

En este fragmento, la docente comienza refiriéndose al origen de una actividad musical que le permite implementar la improvisación libre en sus clases. Lo interesante de esto es que reconoce la positiva influencia de músicos externos al contexto escolar inmediato en el que se desempeña, cuya intervención suscitó la reflexión por parte de D03 con respecto a la utilidad y beneficios de incorporar la práctica de la improvisación libre en el proceso de enseñanza-aprendizaje que lleva a cabo con sus estudiantes; destacando la función crucial que cumplen las habilidades sociales en dicho proceso. Sobre esto, expone la prominencia de sus propias destrezas para relacionarse con el estudiantado y conducir los procedimientos didácticos estableciendo un clima que promueve la tolerancia, el respeto y la acción creativa de las alumnas y alumnos, lo que concuerda con el dominio B del *Marco para la Buena Enseñanza*, en el cual se afirma que "Los aprendizajes son favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas y cuando se establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento" (Ministerio de Educación, 2008, p. 9). En esta línea, es importante recordar que la improvisación libre de la que nos habla la docente, inicia con una

propuesta de patrón rítmico al que deben integrarse y sincronizarse otros miembros del grupo; esto demanda la capacidad de capturar e interiorizar dichos patrones, lo cual, como hemos explicado anteriormente, es una habilidad enormemente útil cuando se interactúa socialmente, puesto que favorece la reciprocidad en la comunicación y la inducción de respuestas emocionales a partir de la sincronía entre ritmos corporales internos, asociados a la respiración y a la frecuencia cardiaca, el ritmo externo de la música y de las acciones, tanto propias como ajenas, en un contexto grupal; potenciando el respeto, el compromiso y afiliación prosocial, la confianza y cooperación, los sentimientos de compasión y la adaptación entre las y los participantes –Juslin et. al, Müller & Lindenberger, Trost & Vuilleumier, Kokal et. al, Hove & Risen, Launay et. al, Wiltermuth & Heath, Valdesolo et. al, Valdesolo & Desteno citados por (Miendlarzewska & Trost, 2014). En relación con esto, Arnold (2004) y Seddon (2005), describen el concepto de *Sintonía Empática* que se configura como mediadora durante la comunicación entre diferentes actores, asistiendo al compromiso intersubjetivo que se requiere en prácticas como la improvisación, desarrollada desde una aproximación colectiva o dialógica, pues, en ambos casos el carácter interactivo entre las personas es el núcleo de la actividad. Ahora bien, si el compromiso intersubjetivo es imprescindible en la interacción con otros y la sintonía empática es el medio para establecerlo ¿Cómo se genera la sintonía empática y qué la conforma? Pues, en principio, la empatía se logra siempre que seamos capaces de comprender no solamente nuestros pensamientos y sentimientos, sino también los de otras personas; para ello necesitamos efectuar tres procedimientos simultáneos: A) Sintonía, la cual nos prepara para explorar y tomar decisiones reflexivas en función de la comunicación y la confianza que alcancemos con nuestro interlocutor; B) Descentramiento, que nos permite contrastar y distinguir entre simpatía y empatía, pues, la primera refiere a las vivencias comunes o compartidas con otras personas, mientras que, la segunda, supone asimilar el punto de vista de otro sujeto acerca de un asunto para acceder a pensamientos y sentimientos que no hemos experimentamos personalmente; C) Introspección, entendida como la reflexión sobre la experiencia previa con el propósito de extraer información útil para encauzar un acto futuro; en este proceso la preponderancia de la memoria de trabajo es evidente (Seddon, 2005, Diamond & Ling, 2016).

Como vemos, existe una pluralidad de procesos involucrados en improvisaciones que precisan de la interacción entre quienes participan; por lo que, es indispensable que el

profesorado esté al tanto de que aquellos procedimientos dependen del desarrollo de múltiples habilidades sociales que se potencian, notablemente, gracias al ejercicio de las mismas en prácticas como la improvisación. Una propuesta que se asemeja a la que acabamos de analizar, es la que nos detalla D02

> Vamos a probar con un etnomusicólogo, que se llama José Pérez de Arce (…) vamos a recrear una idea que él tiene, que se llama "minga sonora" en donde se les va a entregar (…) instrumentos muy sencillos de ejecutar (…) , y se va a intentar hacer un diálogo (…) sin ningún tipo de… de base, de normas, de códigos, sino que simplemente el diálogo… eh… para tratar de desarrollar dos cosas, primero la inclusión real (…) de todos los… las personas que puedan tocar (…) no necesariamente tienen que ser estudiantes, también queremos combinarlo con funcionarios, con la figura del director, con el personal de aseo, cualquier tipo de persona que… esté en la escuela, y tratar de hacer un diálogo, tratar de jugar, de tratar de escuchar también y ese es el otro punto que nosotros vamos a tratar de desarrollar también que es la percepción (…) tratar de generar de tocar un tubo y que la otra persona también responda y tratar de hacer un juego y ahí vamos a ir viendo que va pasando en base a la, a la improvisación, sin absolutamente ninguna noción más que tener eh… tres notas a disposición y jugar con eso (D02P.02)

Las declaraciones de este docente reafirman uno de los patrones significativos del conjunto de datos, al detallar que esta propuesta de improvisación corresponde a la idea original de un etnomusicólogo, lo cual indica que el proceso de enseñanza-aprendizaje se enriquece a través de algunas interacciones con entidades externas. Con respecto a la actividad específica, D02 nos explica que consiste en llevar a cabo una improvisación libre –pues no responde a parámetros normativos– utilizando instrumentos simples en el marco de una aproximación dialógica entre los participantes. Desde luego, esta tarea genera un ciclo de retroalimentación en el desarrollo de las habilidades sociales, dado que es una situación de aprendizaje que, por una parte, demanda estas capacidades y, por otro lado, beneficia la evolución de las mismas al ponerlas en práctica. Referente a esto, Koelsch (2010) afirma que la música influye en la generación, detección, mantenimiento, regulación y término de emociones involucradas en el núcleo de los mecanismos neuroafectivos evolutivamente adaptativos que intervienen en

conductas como la coordinación, la cooperación y coparticipación, el contacto y la comunicación, la cognición social y la cohesión entre los integrantes de una colectividad. En este caso, el docente comenta que uno de los propósitos centrales de esta propuesta es propiciar la inclusión concreta de toda la comunidad educativa, invitando a participar a todas las personas que se hagan parte del contexto escolar. Lo anterior coincide con el sentido de responsabilidad social que exponen Méndez & Alfaro (2020), relatando que los acompañantes de niñas y niños que asistían regularmente a clases de música en una academia, fueron integrados en actividades dirigidas a la expresión corporal, canto coral y alfabetización musical; generando un ambiente sumamente satisfactorio y familiar, caracterizado por la solidaridad, alegría y bienestar colectivo.

Otra de las finalidades de esta experiencia de aprendizaje basada en la improvisación dialógica con instrumentos, es estimular el desarrollo de la percepción auditiva a partir de la alternancia entre receptores y emisores de los estímulos sonoros; impulsando el desarrollo de las habilidades auditivas que se definen, elementalmente, como las capacidades cognitivas que nos permiten procesar neuronalmente el sonido para responder adecuadamente a numerosas tareas relacionadas con la audición (Bonacina et. al, 2021; Miendlarzewska & Trost, 2014). Indudablemente, habilidades como la percepción y discriminación auditiva se ejercitan constantemente en las prácticas musicales; por lo que se consideran habilidades de transferencia cercanas –Miendlarzewska & Trost citadas por (Shen et. al, 2019)–. Sin embargo, se ha demostrado que los distintos tipos de sonido comparten, en su mayoría, las fases de procesamiento, pues, tanto la música como el lenguaje poseen sustratos auditivos comunes y procesos de aprendizaje compartidos que requieren de una interacción muy similar entre las habilidades cognitivas; lo que explica los efectos de transferencia del entrenamiento musical hacia las habilidades lingüísticas, fenómeno que se ha respaldado a través de la identificación de los mecanismos neurofisiológicos que subyacen al procesamiento sintáctico involucrado en ambas actividades –Hannon & Trainor, Jentschke & Koelsch citados por (Miendlarzewska & Trost, 2014). Relativo a esto, es interesante el hecho de que el etnomusicólogo José Pérez de Arce, creador de la *Minga Sonora* –propuesta de improvisación basada en interacciones dialógicas–, la describa como una praxis que reivindica la función trascendental de la música como elemento antropológico homologable al lenguaje verbal; afirmando que, mediante la

acción de emitirlas, logramos comunicarnos; concretando así, el objetivo sustancial del habla y de la música (Pérez de Arce, s.f.).

En consonancia con lo anterior, otro de nuestros entrevistados comparte su experiencia acerca de una situación de aprendizaje en la que se manifiesta un vínculo directo entre lenguaje musical y verbal.

> A través de la lírica hemos podido también improvisar letras, sobre todo cuando se da un contenido de la música urbana como por ejemplo el tema del folclore, cuando se pasa el contenido del folclore, el tema de las rimas, también las payas que es una forma también de improvisar (…) la asignatura de música es bastante diversa y bastante amplia entonces yo trato de aprovechar todas las instancias sobre todo pensando de que a través de eso se generan otras habilidades… por ejemplo (…) el desarrollo del habla (D01P.05)

En esta ocasión, el docente da a conocer que una de las formas en que ha implementado la improvisación ha sido relacionando esta práctica con el lenguaje verbal; todo esto se enmarca en el estudio de los contenidos referentes a la música popular o tradicional, mencionando la paya como una forma de improvisación que, como definimos anteriormente, consiste en desarrollar un duelo de poesía improvisada entre dos cantores, dentro de un contexto musical determinado que comporta parámetros normativos específicos que conciernen a la estructura musical y poética; entre los más comunes encontramos "Canto a dos razones; Canto con pie forzado; Canto de contrarresto; Contrapunto en cuartetas (personificación); Paya por preguntas y respuestas (banquillo); Contrapunto en décimas" (Astorga, 2000, p. 59).

Posteriormente, D01 expone su concepción acerca de la asignatura de educación musical, explicando que saca provecho de la diversidad y amplitud propia de la música, para encauzar los procesos de enseñanza-aprendizaje hacia el desarrollo de distintas habilidades, e ilustra su reflexión aludiendo al desarrollo del habla, enmarcado en las habilidades lingüísticas, cuya definición elemental refiere a las capacidades cognitivas que nos permiten efectuar un procesamiento neural de diversos estímulos (sonoros, visuales, táctiles, motrices, entre otros) involucrados en el habla, la lectura y la escritura, para responder adecuadamente a tareas

relacionadas con la percepción, comprensión, adquisición y producción del lenguaje en sus distintas formas (Miendlarzewska & Trost, 2014). Para analizar y contrastar estas declaraciones, nos parece óptimo retomar la correlación entre las habilidades auditivas y lingüísticas y los potenciales beneficios del entrenamiento musical sobre aquellas capacidades. Pesnot Lerousseau et. al (2020), efectuaron una revisión de estudios recientes que comprueban las mejoras en la percepción y producción del lenguaje en distintos niveles –como el procesamiento silábico y la toma de turnos en una conversación– a partir de la práctica de actividades musicales; enfocándose en los frutos del entrenamiento musical en la rehabilitación auditiva en casos de hipoacusia. Recurriendo a numerosas referencias, los investigadores detallan que, al hablar utilizamos numerosas combinaciones de unidades fonéticas, vocales y consonantes, para efectuar la transmisión de información. Dichas unidades son distinguidas gracias a una firma espectro-temporal específica. Pese a esto, es curioso el hecho de que, probablemente, no existen características acústicas exclusivas para la percepción del habla, pues, esta última se produce a causa de la interacción entre predicciones lingüísticas, derivadas del control cognitivo descendente, y señales sensoriales que se procesan de modo ascendente; dando origen a un marco de codificación predictiva encargado de minimizar las incongruencias entre las señales sensoriales y las predicciones lingüísticas, dilucidando la forma en que el conocimiento previo es capaz de alterar lo que escuchamos o leemos. Esta información es fundamental para examinar los beneficios que reporta la creación musical a las habilidades lingüísticas, debido a que música y lenguaje requieren de predicciones resueltas temporalmente en razón de que ambas se organizan dinámicamente en el tiempo, lo que supone que la codificación predictiva precisa de cálculos comunes a estas dos actividades que, presumiblemente, se asemejan a nivel algorítmico, pero difieren en la implementación específica. Lo indiscutible es que la percepción tanto de la música como del habla, demanda la discriminación de los sonidos, y existe cuantiosa evidencia sobre las mejoras en el procesamiento del habla y del lenguaje a causa del entrenamiento musical, posicionándolo como una legítima estrategia de intervención no farmacológica para niños/as con trastornos del desarrollo relacionados con la audición, el lenguaje y la atención, como la dislexia o el TDAH (Pesnot Lerousseau et. al, 2020; Kausel et. al, 2020). En el caso de las personas con discapacidad auditiva, se ha constatado que aun cuando se someten a evaluaciones tempranas y a terapias intensas de corrección del habla complementadas con las mejoras tecnológicas de los implantes cocleares, rara vez alcanzan un

desempeño normal en los procesos relacionados con la comprensión y producción del lenguaje. Por este motivo, y considerando las abundantes pruebas acerca de los beneficios de la formación musical en personas con audición normal, se están investigando y desarrollando nuevas terapias –basadas en prácticas musicales– para la rehabilitación auditiva en casos de hipoacusia, cuyo objetivo medular es mejorar la comunicación en personas con discapacidad auditiva, lo que implica, entre otros aspectos, la optimización de comportamientos de coordinación y toma de turnos, y la integración de las predicciones de los actos de los demás en un modelo de acción conjunta. En relación con esto, Pesnot Lerousseau et. al (2020) indican que

> La creación musical es muy exigente en términos de precisión temporal y flexibilidad en la coordinación interpersonal en múltiples escalas de tiempo y en diferentes modalidades sensoriales. Dicha coordinación está respaldada por habilidades cognitivo-motoras que permiten a las personas representar objetivos de acción conjunta y anticipar, atender y adaptarse a las acciones de otros en tiempo real. (p. 8-9)

En otro orden de ideas, una de las docentes se refiere a un eventual desarrollo de habilidades matemáticas a través de algunas actividades musicales

> "La' habilidade' musicale' te sirven para, siempre te van a servir para integrar diferente' habilidade' como, no sé por ejemplo a ver, pensamiento lógico, la' cuenta', que aprendan a contar, eh… por ejemplo ahora estoy con lo' ma' chiquitito' y hacer creación de compase' igual es matemática de cierta forma, tienen que apren, tienen que lograr encasillar lo' ritmos en diferente' compases; entonce' ahí ya van contando una historia matemática" (D05P.04)

D05 inicia expresando que las habilidades musicales son útiles para "integrar" habilidades distintas a las capacidades primarias o de transferencia cercana que se desarrollan habitualmente en la educación musical –tales como la destreza motora fina, habilidades auditivas, y percepción y procesamiento temporal (Miendlarzewska & Trost, 2014)–. Es posible interpretarlo de ese modo, debido a que ejemplifica mencionando el pensamiento lógico o la capacidad de contar. Ahora bien, es plausible especular que cuando la docente declara "La' habilidade' musicale' te sirven para, siempre te van a servir para integrar diferente' habilidade'"

(D05P.04) se refiere a los efectos de transferencia entre diferentes habilidades cognitivas, o bien, apunta a la posibilidad de promover, deliberadamente, el desarrollo de otras habilidades cognitivas a través de procedimientos didácticos conformados por experiencias de aprendizaje musical diseñadas con ese fin en particular. En cualquier caso, el foco está sobre las distintas actividades musicales que pueden asociarse con las habilidades visuoespaciales y matemáticas, definidas, en un sentido elemental, como las capacidades cognitivas que nos permiten procesar neuralmente diversos estímulos que enriquecen nuestras nociones innatas de objetos y números para responder adecuadamente a tareas que involucran relaciones espaciales y numéricas. Para comprender mejor en qué consisten estas capacidades, es necesario retornar a los comienzos de nuestras vidas. Así es. Corresponde examinar lo que Dehaene (2019) expone como "las sorprendentes intuiciones de los bebés" (p. 87). Los avances tecnológicos y metodológicos en el campo de las ciencias cognitivas, han permitido constatar que los conocimientos innatos de los bebés incluyen la noción de objeto, números, probabilidades, entre otros –un hecho curioso para quienes nunca destacamos en ese ámbito–. A raíz de esto, se infiere que las y los infantes están al tanto de asuntos que atañen a la física, aritmética, geometría y probabilidades, lo que se ha comprobado experimentalmente gracias a sus reacciones frente a situaciones que infringen las leyes de la física; por ejemplo, cuando manifiestan sorpresa o desconcierto al observar anomalías, como desapariciones o saltos repentinos, en la trayectoria de un objeto. Se presume que estas nociones han sido integradas en nuestros cerebros a través de millones de años de evolución, lo que explicaría por qué no las aprendemos desde cero –Baillargeon & DeVos; Kellman & Spelke citados por (Dehaene 2019)–. De todas maneras, es imprescindible que estas intuiciones se desarrollen por medio de la retroalimentación entre las acciones experimentales y los modelos mentales que nos permiten efectuar simulaciones y contrastarlas con la realidad para descubrir lo que es posible y/o probable en términos físicos –Tenenbaum citado por (Dehaene 2019). Con respecto a la aritmética, hay una vasta literatura científica que corrobora que los infantes poseen un sentido abstracto del número, puesto que son capaces de reconocer intuitivamente una cantidad aproximada, tal como se ha verificado en pruebas que requieren asociar un número de estímulos auditivos con la cantidad de objetos presentes en una imagen, cuyos resultados indican que los bebés se interesan en las fotografías que exponen un valor coincidente con el del estímulo sonoro. Asimismo, se ha demostrado la capacidad de cálculo mental de los infantes mediante experimentos en los que, en una primera etapa, se exhiben

objetos que serán colocados uno a uno tras una lámina; en la segunda fase, se retira la lámina para que el bebé examine la cantidad final de elementos presentes; si esta concuerda con el número de objetos de la primera etapa, no despierta gran curiosidad, en cambio, si se añade o se sustrae algún elemento, los infantes exteriorizan su sorpresa modificando su conducta. Esto revela que "el bebé construye un modelo interno de la escena escondida, y sabe manipularlo agregándole o quitándole objetos" (Dehaene, 2019, p. 93).

Con respecto a los efectos de transferencia de la formación musical hacia estas habilidades, se han planteado algunas hipótesis que argumentan en favor de potenciales beneficios para el procesamiento de las relaciones espaciales a partir de las prácticas musicales. No obstante, la evidencia recopilada en diversos estudios correlaciones entre la música y las habilidades visuoespaciales es equívoca, respaldando una optimización en el desempeño solamente para algunas tareas; por ende, no es factible sostener con seguridad la existencia de una relación causal y, probablemente, las prácticas musicales contribuyen en el desarrollo de estas habilidades durante en la infancia, lo que no significa que estas ventajas aparentes persistan con el avance de la edad –Hetland; Forgeard et. al; Costa-Giomi; Hansen et. al citados por (Miendarzewska & Trost, 2014); Shen et. al, 2019–. Algo similar ocurre con las habilidades matemáticas, en vista de que no existen suficientes pruebas que acrediten posibles efectos de transferencia desde el entrenamiento musical –Vaughn; Forgeard et. al; Haimson et. al citados por (Miendlarzewska & Trost, 2014)–.

Luego de revisar las diferentes habilidades cognitivas y sensoriomotoras que pueden desarrollarse en el contexto de la educación musical escolar, a través de numerosas actividades entre las cuales destacamos la práctica de la improvisación, queremos enfatizar en un aspecto muy relevante sobre la producción de las ideas creativas. Para ello, ilustramos este análisis recurriendo al siguiente fragmento

> "ese niño (…) que improvisaba, cierto, do' compase' así… o un compa' quiza' de 2/4 (…) ello' ya podían, articulaban algo, pero no era porque lo pensaran, sino porque solamente lo sentían, ello' no estaban pensando "ah sí voy a hacer una corchea, do' corchea' y una negra" no porque yo no le' enseñé nada de eso, siempre fue, en este caso, de buscar la forma que fuera espontánea la música" (D04P.03a)

En este segmento, D04 explica su punto de vista acerca de cómo sus estudiantes logran improvisar; refiriéndose a los procesos que subyacen a esta acción creativa y mencionando que, aun cuando se carece de conocimientos teóricos, es posible articular una idea musical espontánea a partir de lo que el improvisador "siente". La duda es ¿A qué se refiere, específicamente, el docente? Una respuesta que, posiblemente, satisface esta interrogante de modo apropiado, proviene del estudio de los múltiples procesos cognitivos que intervienen en la producción de las ideas creativas. Es conveniente recordar que, son las características de una tarea a resolver las que marcan la diferencia fundamental entre cognición normativa y creativa, debido a que en ambos casos se aplican operaciones mentales muy similares; aunque, los investigadores proponen la expansión conceptual, las imágenes creativas, la superación de las restricciones del conocimiento y la perspicacia como los mecanismos cognitivos de la creatividad (Abraham, 2014). En razón de esto, es innegable que la producción de ideas creativas se respalda en una multiplicidad de procesos mentales, vinculados tanto al pensamiento imaginativo espontáneo como a la intervención del control atencional que inhibe o ignora la información que nos conduce a una respuesta normativa. Lo interesante de esto es que, en el proceso creativo intervienen grandes redes neurales que, normalmente, se activan en procedimientos opuestos. Con todo, se ha comprobado que la coacción entre estos sistemas neurológicos se desarrolla a partir de un *acoplamiento dinámico* entre la Red de Modo Predeterminado, la Red de Prominencia y la Red de Control Ejecutivo; conformando una macro red funcional que sostiene el pensamiento creativo (Beaty et. al, 2015).

En el desarrollo de este tema, hemos explorado la forma en que la educación musical, orientada desde un enfoque sistémico, promueve el desarrollo de múltiples habilidades cognitivas y sensoriomotoras; identificando tres patrones de significado cardinales en nuestro conjunto de datos. Por una parte, observamos que el propósito último de la educación musical es sustentar y promover el desarrollo integral del estudiantado; para lo cual, es indispensable conocer la relación entre las actividades que se efectúan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus potenciales repercusiones en el desarrollo de distintas habilidades; lo que se configura como un segundo patrón de significado. Finalmente, constatamos que las variadas posibilidades de interacción con otras entidades y/o ambientes de aprendizaje, en general, contribuyen a enriquecer los procedimientos didácticos que se llevan a cabo en la asignatura de música en el contexto escolar.

Conclusiones

En este apartado, se exponen las conclusiones de la presente investigación, organizadas y desarrolladas en función de cada uno de los objetivos específicos planteados en la problematización de esta Memoria.

Objetivo I) Conocer estrategias didácticas que utilizan las y los docentes para el aprendizaje y desarrollo de la improvisación, implementada en la educación musical escolar, en estudiantes pertenecientes a segundo ciclo de enseñanza básica.

De acuerdo con nuestros hallazgos, es posible confirmar la hipótesis de que el profesorado recurre a la práctica de la improvisación, pues, hemos corroborado que las y los docentes, efectivamente, implementan esta praxis en el transcurso de las clases que realizan, incorporándola en distintos momentos de las experiencias que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es importante aclarar que las diversas concepciones acerca de lo que es improvisación, repercuten notablemente en las formas en que se aplica esta actividad en el contexto escolar. Por ejemplo, algunos de nuestros participantes se refieren a la improvisación indicando que es cualquier momento dentro de las experiencias de aprendizaje que el docente genera, aclarando que es una herramienta pedagógica bastante útil si se emplea como un recurso de creación para llegar a un resultado elegido por el propio niño o niña. Esta noción, sitúa a la improvisación como una técnica didáctica que permite conducir diferentes fases del aprendizaje; mientras que otros, se refieren a ella como una práctica compleja que consiste en generar una creación espontánea y original solventada en el uso de variadas habilidades y conocimientos. Desde luego, ambas acepciones corresponden a un compendio de las declaraciones de nuestros participantes, que da lugar a un amplio espectro de estrategias didácticas que admiten su implementación, lo que se verificó a través de las experiencias pedagógicas reportadas por el profesorado, las cuales dan cuenta de una complementariedad entre estrategias de autoaprendizaje, aprendizaje activo, aprendizaje situado, aprendizaje basado en juegos, gamificación; entre otras que están sujetas a las cualidades, procesos y disposiciones personales de estudiantes y docentes, a las características del contexto próximo, y a factores técnico-administrativos que influyen en el desarrollo de la educación musical escolar.

Objetivo II) Caracterizar, de acuerdo a la experiencia de las y los docentes que ejercen en educación básica, el alcance de las estrategias didácticas empleadas en el aprendizaje y desarrollo de la improvisación durante las clases de educación musical escolar en distintas modalidades.

Normalmente, la educación musical en el contexto escolar se desarrolla de manera presencial, lo que permite una interacción personal entre los partícipes del proceso educativo que favorece los aprendizajes. Sin embargo, la emergencia sanitaria causada por la pandemia de COVID-19, obligó a suspender las actividades presenciales, impactando enormemente en el ámbito educacional y, particularmente, en la viabilidad de numerosas estrategias didácticas, cuyo propósito fundamental, es orientar la acción pedagógica hacia los objetivos –tanto transversales como de aprendizaje– que nos hemos propuesto; para lo cual, se deben seleccionar las metodologías, técnicas y actividades que, posteriormente, pondremos en práctica durante los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el transcurso de esta investigación, hemos argumentado con sólidos resultados en favor de la práctica de la improvisación que, pese a ser una forma creativa que se caracteriza por su notable versatilidad, suele desarrollarse en contextos grupales; razón por la cual, a partir de abundantes evidencias, abogamos por la interacción colectiva enfatizando en que es uno de los atributos más significativos de esta actividad, puesto que reporta grandes beneficios en el desarrollo de diversas habilidades.

Lamentablemente, la interrupción de las clases presenciales ha derivado, de modo imperativo, en distintas modalidades a distancia que, sumadas a cuantiosas dificultades relacionadas, especialmente, con la disponibilidad de recursos y la calidad de la conectividad a internet, restringen en gran medida la elección y puesta en marcha de metodologías, técnicas y actividades grupales; ocasionando que se descarte forzosamente la interacción colectiva o que, en el mejor de los casos, esta se fragmente hasta un punto crítico en que es muy complejo aplicarla durante el desarrollo de las clases efectuadas a través de las plataformas virtuales, pues, conforme a las narraciones docentes que describen el contexto en el que viven las y los estudiantes, es plausible concluir que, en general, la realidad escolar chilena está muy lejos de contar con las condiciones óptimas para aplicar las estrategias didácticas que comprenden este y otros requisitos indispensables para una improvisación eficiente y eficaz.

Objetivo III) Identificar el conocimiento de las y los docentes en relación a otras habilidades que permite desarrollar la práctica de la improvisación implementada en la educación musical escolar.

Tal como hemos señalado, la acción de improvisar involucra una vasta cantidad de procesos cognitivos que operan de manera simultánea y en condiciones específicas dentro de un período temporal tan breve que, engañosamente, nos hace percibir la improvisación como un acto casi reflejo y muy sencillo; algo que ha sido ampliamente refutado mediante la extensa literatura científica que demuestra la complejidad de las interacciones entre las redes neurales que participan en la elaboración de las ideas creativas. Los resultados de estos estudios, confirman que la práctica de la improvisación conlleva efectos muy beneficiosos para el desarrollo de diferentes habilidades cognitivas y sensoriomotoras.

Sobre la base de estos antecedentes, nos propusimos identificar el conocimiento del profesorado con respecto a la relación de causalidad entre esta praxis y las habilidades favorecidas. No obstante, la tendencia en las respuestas de las y los docentes acerca de esta temática fluctuó, principalmente, entre la mención de habilidades beneficiadas por el entrenamiento musical desde un punto de vista general y las referencias a potenciales vínculos entre la asignatura de educación musical y otras áreas de formación contempladas en el currículum escolar. Adicionalmente, las alusiones sobre las habilidades en sí mismas, fueron bastante superficiales y, por lo general, se ciñeron a la enunciación de nombres sin profundizar al respecto, ocasionando que en la etapa de análisis fuese necesario identificar y asociar extractos del conjunto de datos en los que se evidenciaba algún nexo implícito con capacidades como las funciones ejecutivas, habilidades sensoriomotoras, habilidades sociales, habilidades lingüísticas, entre otras.

Todo esto, nos conduce a concluir que el conocimiento sobre esta temática es escaso y que el profesorado no asocia, particularmente, el desarrollo de habilidades cognitivas y/o sensoriomotoras con la práctica de la improvisación.

Limitaciones y Proyecciones

La presente investigación se orientó hacia el estudio de la práctica de la improvisación implementada en el contexto escolar, específicamente, en segundo ciclo de enseñanza básica. Sin embargo, a pesar del alcance descriptivo de la indagación que se contempló desde un comienzo, no fue posible concretar la mayoría de las disposiciones metodológicas consideradas en principio, debido a las múltiples restricciones que trajo consigo el contexto de pandemia por COVID-19. En razón de esto, trabajamos solamente con una técnica de recopilación de datos –entrevista individual– y con una muestra bastante reducida –cinco docentes especialistas en educación musical–. La consecuencia principal de este escenario es que nuestros resultados son muy poco representativos desde el punto de vista de una tendencia global de la acción pedagógica del profesorado con respecto a la práctica de la improvisación. Sin embargo, como se explicó en el marco metodológico, cada uno de los docentes que colaboraron compartiendo sus conocimientos y experiencias pedagógicas con nosotros, se desempeñan en contextos lo suficientemente heterogéneos para evidenciar notables divergencias en la forma en que incorporan la improvisación durante las clases que efectúan en distintas modalidades, lo que permite visualizar la diversidad de las prácticas educativas que se llevan a cabo en la asignatura de música.

Finalmente, tanto esta indagación como sus hallazgos, se constituyen como antecedentes en un área que, al menos en nuestro país y desde esta aproximación, no ha sido lo suficientemente explorada, pues, aun cuando la improvisación se examina desde hace décadas en la literatura pedagógica, y las ciencias cognitivas cada vez aportan mayores conocimientos sobre los efectos de esta praxis en el desarrollo de diversas habilidades, se carece de un enfoque interdisciplinar capaz de acercarse metodológicamente al contexto educativo ecológico, para respaldar el diseño e implementación de experiencias de aprendizaje musical, basadas en las evidencias científicas que explican cuáles son los procedimientos más idóneos para promover el desarrollo de habilidades cognitivas y sensoriomotoras en las y los estudiantes, especialmente, durante la enseñanza básica.

Conjuntamente, esperamos que nuestros hallazgos estimulen la reflexión acerca de las disciplinas y contenidos que se incorporan en los planes de estudio de las carreras de pregrado

encargadas de la formación inicial docente, pues, a modo de ejemplo, durante el transcurso de nuestra instrucción académica en la educación superior, no se incluyeron asignaturas en las que se aborde directamente la improvisación o se enfatice en la utilidad y los beneficios de esta práctica en el área pedagógica. Lo mismo ocurre en el caso del campo neurocientífico en vista de que, en nuestra institución, no se desarrollan asignaturas de pregrado en las que se estudien los aportes de las ciencias cognitivas en el ámbito educativo. Lo interesante de esto, es que la ausencia de estos tópicos parece ser la realidad a nivel general en las carreras de Pedagogía en Música en nuestro país; esta afirmación se sustenta en las declaraciones de nuestros participantes que, por una parte, informaron haber complementado su formación docente para implementar de manera efectiva la improvisación en las clases de educación musical que imparten y, por otro lado, exhibieron carencias significativas en el dominio de conocimientos relativos a la literatura científica concerniente al desarrollo cognitivo y a la promoción de los aprendizajes en la infancia.

Referencias Bibliográficas

Abraham, A. (2014). Creative thinking as orchestrated by semantic processing vs. cognitive control brain networks. *Frontiers in Human Neuroscience*, *8*, 95. Recuperado el 10 de Julio de 2020 de https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnhum.2014.00095/full

Akoschky, J. (1988). *Cotidiáfonos: instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos*. Buenos Aires: Ricordi.

Arnold, R. (2004). Empathic Intelligence: The phenomenon of inter-subjectivity engagement. En *Annual Conference of Australian Association for Research and Education*. Recuperado el 20 de Agosto de 2021, de https://www.aare.edu.au/data/publications/2004/arn04242.pdf

Ashley, R. (2016). Musical Improvisation. En Hallam, S., Cross, I., & Thaut, M. (2nd ed.), *The Oxford handbook of music psychology* (pp. 667-676). New York: © Oxford University Press.

Astorga, F. (2000). El canto a lo poeta. Revista musical chilena, 54(194). Recuperado el 20 de agosto, de https://core.ac.uk/download/pdf/46528670.pdf

Beaty, R. E., Benedek, M., Kaufman, S. B., & Silvia, P. J. (2015). Default and executive network coupling supports creative idea production. *Scientific reports*, *5*(1), 1-14. Recuperado el 5 de Septiembre de 2020 de https://www.nature.com/articles/srep10964.pdf

Bennazar, S. J. (2021). Cuerpo habitado, música viva: ¿Es posible una experiencia significativa desde la virtualidad para músicos profesionales? Eufonía, 87. Recuperado el 22 de agosto, de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7893975

Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. En H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57–71). Washington D.C., EE. UU.: American Psychological Association.

Bonacina, S., Huang, S., White-Schwoch, T., Krizman, J., Nicol, T., & Kraus, N. (2021). Rhythm, reading, and sound processing in the brain in preschool children. npj *Science of*

Learning, 6(1), 1-11. Recuperado el 22 de agosto de 2021, de https://www.nature.com/articles/s41539-021-00097-5

Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 993-1023). New York: John Wiley and Sons, Inc.

Carvajal, Y. (2010). Interdisciplinariedad: Desafío Para La Educación Superior Y La Investigación. *Luna Azul*, 31. Recuperado de http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n31/n31a11.pdf

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. R. B. (2000). Research Methods in Education (5.a ed.). New York, USA: RoutledgeFalmer.

Cornellà, P., Estebanell, M., & Brusi, D. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos. *Enseñanza de las ciencias de la tierra: Revista de la Asociación Española para la Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, *28*(1), 5-19. https://www.raco.cat/index.php/ECT/article/view/372920

Delalande, F., Vidal, J., & Reibel, G. (1995). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi. Recuperado el 30 de Octubre de 2020 de https://www.academia.edu/download/52334816/FRANCOIS_DELALANDE_LA_MUSICA_ES_UN_JUEGO_1.pdf

Diamond, A., & Ling, D. (2016). Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 18. Recuperado de https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1878929315300517

Díaz, M. (2005). Las improvisaciones infantiles como estrategia didáctica. *Eufonía: Didáctica De La Música*, *35*(2014-4741), 68-81.

Escuela Superior de Música Reina Sofía. (2018). *Interview with András Schiff. Entrevista a Sir András Schiff, el músico bien temperado*. [Archivo de vídeo]. Recuperado el 24 de agosto, de https://www.youtube.com/watch?v=-eS39fGxqEk

Grinspun, N. & Poblete, C. (2018). Aprendizaje musical y funciones cognitivas: Perspectivas desde la neurociencia y la cognición corporizada. *Neuma: Revista de Música y Docencia Musical*, (2), 114-131. Recuperado el 10 de Julio de 2020 de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7168500&orden=0&info=link

Grinspun, N., Nijs, L., Kausel, L., Onderdijk, K., Sepúlveda, N., & Rivera-Hutinel, A. (2020). Selective Attention and Inhibitory Control of Attention Are Correlated With Music Audiation. *Frontiers in Psychology*, *11*, 1109. Recuperado el 15 de Julio de 2020 de https://www.researchgate.net/profile/Noemi_Grinspun_Siguelnitzky/publication/341869408_Selective_Attention_and_Inhibitory_Control_of_Attention_Are_Correlated_With_Music_Audiation/links/5ed81f8792851c9c5e7b7b9c/Selective-Attention-and-Inhibitory-Control-of-Attention-Are-Correlated-With-Music-Audiation.pdf

Hemsy De Gainza, V. (2002). Pedagogía musical: Dos décadas de pensamiento y acción educativa. Ciudad de México, México: Grupo Editorial Patria.

Hemsy De Gainza, V. (2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista musical chilena*, 58(201). Recuperado el 20 de agosto, de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0716-27902004020100004&script=sci_arttext&tlng=n

Hemsy De Gainza, V. (2014). Educación musical siglo XXI: problemáticas contemporáneas | GAINZA | REVISTA DA ABEM. *Revista da ABEM*, 19(25). Recuperado el 20 de agosto, de http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/186

Hernández Carretero, A. M. (2016). Dehesa. Repositorio Institucional de la Universidad de Extremadura: El valor del paisaje cultural como estrategia didáctica. Recuperado 25 de agosto de 2021, de https://dehesa.unex.es:8443/handle/10662/4561

Hernández Sampieri, R., Collado, C. F., Lucio, P. B., Valencia, S. M., & Torres, C. P. M. (2014). Metodología de la investigación (6.a ed.). Recuperado de https://www.academia.edu/35332125/Metodolog%C3%ADa_de_la_Investigaci%C3%B3n_sampieri_6ta_EDICION

Kausel L, Zamorano F, Billeke P, Sutherland ME, Larrain-Valenzuela J, Stecher X, Schlaug G and Aboitiz F (2020) Neural Dynamics of Improved Bimodal Attention and Working Memory in Musically Trained Children. *Frontiers in Neuroscience*, *14*, 1023. Recuperado el 28 de Octubre de 2020 de https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnins.2020.554731/full?utm_source=fweb&utm_medium=nblog&utm_campaign=ba-sci-fnins-cognitive-benefits-music-lessons-children-longterm

Koelsch, S. (2010). Towards a neural basis of music-evoked emotions. *Trends in cognitive sciences*, 14(3), 131-137. Recuperado el 20 de agosto de 2021, de https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1364661310000033

Kothari, C. R. (2004). Research Methodology Methods and Techniques: Second Revision Edition (English Edition) (Second Revised Edition). New Delhi, India: NEW AGE INTERNATIONAL PUBLISHERS.

Linnavalli, T., Putkinen, V., Lipsanen, J., Huotilainen, M., & Tervaniemi, M. (2018). Music playschool enhances children's linguistic skills. *Scientific reports*, *8*(1), 1-10. Recuperado el 17 de Julio de 2020 de https://www.nature.com/articles/s41598-018-27126-5

Maldonado, I. A. B., Acevedo, C. M. E., Poblete, D. S. G., & Leppe, O. E. M. (2017). La reflexión pedagógica como motor de prácticas docentes significativas: una mirada desde el pace. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, (37), 27-40. Recuperado el 30 de Octubre de 2020 de http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1262

Méndez, C., & Alfaro, M. (2020). Pedagogías Musicales Abiertas: vivencias desde Costa Rica. *Eufonía*, 82. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7263061

Miendlarzewska, E. A., & Trost, W. J. (2014). Cómo la formación musical afecta el desarrollo cognitivo: ritmo, recompensa y otras variables moduladoras. *Frontiers in Neuroscience*, *20*, 1. Recuperado el 10 de Julio de 2020 de https://www.ewamien.com/wp-content/uploads/2018/03/Como-el-estudio-de-la-musica-afecta-el-desarrllo-cognitivo-translation-2017.pdf

Ministerio de Educación, C. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza* [Ebook] (7th ed.). República de Chile. Recuperado el 11 de Agosto de 2020 de https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Marco-buena-ensenanza.pdf

Ministerio de Educación. (2013). *Programa de Estudio Quinto Año Básico* [Ebook] (1ra ed.). Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación Ministerio de Educación. Recuperado el 10 de Julio de 2020 de https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-20710_programa.pdf

Ministerio de Educación. (2013). *Programa de Estudio Sexto Año Básico* [Ebook] (1ra ed.). Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación Ministerio de Educación. Recuperado el 10 de Julio de 2020 de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-20711_programa.pdf

Ministerio de Educación. (2016). *Bases Curriculares 7º básico a 2º medio* [Ebook] (1ra ed.). Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación Ministerio de Educación. Recuperado el 10 de Julio de 2020 de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf

Ministerio de Educación. (2016). *Programa de Estudio Séptimo Básico* [Ebook] (1ra ed.). Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación Ministerio de Educación. Recuperado el 10 de Julio de 2020 de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-20712_programa.pdf

Ministerio de Educación. (2016). *Programa de Estudio Octavo Básico* [Ebook] (1ra ed.). Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación Ministerio de Educación. Recuperado el 10 de Julio de 2020 de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34941_programa.pdf

Ministerio de Educación. (2018). *Bases Curriculares Primero a Sexto Básico* [Ebook] (1ra ed.). Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación Ministerio de Educación. Recuperado el 10 de Julio de 2020 de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf

Ministerio De Educación. (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. [Ebook]. Santiago: Subsecretaría de Educación Parvularia. Recuperado el 20 de agosto de 2021, de https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf

Ministerio de Educación. (2020). *Música 5° básico*. Visitado el 8 de Agosto de 2020, de https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Musica/Musica-5-basico/

Ministerio de Educación. (2020). *Música 6° básico*. Visitado el 8 de Agosto de 2020, de https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-propertyvalue-52083.html

Ministerio de Educación, Equipo de Desarrollo Curricular Unidad de Currículum y Evaluación. (2020). *FUNDAMENTACIÓN PRIORIZACIÓN CURRICULAR Covid-19* [Ebook]. Recuperado el 8 de Agosto de 2020 de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-179650_recurso_pdf.pdf

Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación. (2020). *Orientaciones para la Implementación de la Priorización Curricular en Forma Remota y Presencial* [Ebook]. Recuperado el 8 de Agosto de 2020 de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-209363_recurso_pdf.pdf

Ministerio de Educación, Equipo de Desarrollo Curricular Unidad de Currículum y Evaluación. (2020). *PRIORIZACIÓN CURRICULAR Covid-19 ARTES* [Ebook]. Recuperado el 8 de Agosto de 2020 de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-177748_archivo_01.pdf

Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación. (2020). *FICHAS PEDAGÓGICAS PARA LA PRIORIZACIÓN CURRICULAR* [Ebook]. Recuperado el 8 de agosto de 2020 de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-205206_recurso_pdf.pdf

Molina, E. (2007). La improvisación como sistema pedagógico funcionamiento, objetivos y resultados de la metodología IEM. *Journal de L'enseignemente Primaire*, 15, 11-14. Recuperado el 20 de agosto, de https://www.iem2.com/wp-content/uploads/2014/01/Ponencia-Emilio-Molina-Congreso-IEM-ISME.pdf

Moreno, S., & Bidelman, G. (2014). Examining neural plasticity and cognitive benefit through the unique lens of musical training. *Hearing Research*, 308. Recuperado de https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0378595513002359?via%3Dihub

National Film Board of Canada [NFB]. (2017). *R. Murray Schafer: Listen* [Archivo de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=rOlxuXHWfHw

Nicolás, A. M. B., & Castillo, E. C. (2020). Juegos y gamificación en las aulas de música de educación primaria. Edutec. *Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (73), 174-189.

Recuperado el 15 de agosto de 2021, de https://edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/1755

Páramo, P., Hederich, C., López, O., Sanabria, L. & Camargo, A. (2015). ¿Dónde ocurre el aprendizaje? *Psicogente, 18*(34), 320-335. Recuperado el 15 de agosto, de http://doi.org/10.17081/psico.18.34.508.

Pérez De Arce, J. (s.f.). *Minga Sonora*. Recuperado el 25 de agosto de 2021, de https://semanaeducacionartistica.cultura.gob.cl/minga-sonora/

Pesnot Lerousseau, J., Hidalgo, C., & Schön, D. (2020). Musical training for auditory rehabilitation in hearing loss. Journal of clinical medicine, 9(4), 1058. Recuperado el 25 de agosto de 2021, de https://www.mdpi.com/2077-0383/9/4/1058/pdf

Quesada, C. A. (2003). La improvisación musical y el currículo escolar. *Revista Electrónica" Actualidades Investigativas en Educación"*, *3*(2), 0. Recuperado el 11 de Agosto de 2020 de https://www.redalyc.org/pdf/447/44730206.pdf

Sánchez, O. (2017). El proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias. Una visión desde el enfoque sistémico. *Congreso Universidad*, 6(4). Recuperado de http://revista.congresouniversidad.cu/index.php/rcu/article/view/837

Seddon, F. (2005). Modes of communication during jazz improvisation. *British Journal of Music Education*, 22(1), 47-61. Recuperado de https://www.cambridge.org/core/journals/british-journal-of-music-education/article/abs/modes-of-communication-during-jazz-improvisation/3278FBBC150E6787C485FABBD4E9DD10#access-block

Shen, Y., Lin, Y., Liu, S., Fang, L., & Liu, G. (2019). Sustained Effect of Music Training on the Enhancement of Executive Function in Preschool Children. *Frontiers in Psychology*, *10*, 1910. Recuperado el 18 de Julio de 2020 de https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.01910/abstract

White, E. J., Hutka, S., Williams, L., & Moreno, S. (2013). Learning, neural plasticity and sensitive periods: implications for language acquisition, music training and transfer across the lifespan. *Frontiers in Systems Neuroscience*, 7(90). Recuperado de https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnsys.2013.00090/full

Wuytack, J. (1992). ¿Puesta al día de las ideas educativas de Carl Orff? Revista Música y Educación, 11. Recuperado el 20 de agosto, de http://www.awpm.pt/docs/ArtJW_MusicayEducacion.pdf

Anexos

Entrevista: Improvisación en la Educación Musical Escolar

Antecedentes Generales

Nombre:

Años en ejercicio docente:

Niveles en los que se desempeña:

Establecimiento en el que trabaja (ahondar en la caracterización de la institución):

Preguntas sobre la temática

1. ¿Qué entiende usted por el eje de las bases curriculares “Interpretar y Crear”?

2. Como docente que se desempeña en segundo ciclo de enseñanza básica ¿Utiliza la improvisación musical dentro del eje “Interpretar y Crear”? ¿Por qué?

3. a) ¿Cuáles son las estrategias didácticas que implementa durante las clases de educación musical en distintas modalidades para lograr el aprendizaje y desarrollo de la improvisación en sus estudiantes?
   b) ¿Qué dificultades identifica ud. para la práctica de esta actividad en el actual contexto de pandemia?

4. ¿Recurre a la práctica de la improvisación relacionándola con otras habilidades que puedan desarrollar las y los estudiantes?

5. ¿Qué tipo de improvisación implementa en las actividades que realiza durante el desarrollo de su clase?

Consentimiento informado para profesores

Entrevista sobre didácticas musicales a docentes de Educación Básica

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio Improvisación en la educación musical escolar: concepciones, estrategias didácticas y experiencias docentes en segundo ciclo de enseñanza básica; a cargo de los estudiantes Karin Mellado Córtes y Mitchel Salinas Acevedo, bajo la supervisión de la docente Noemí Grinspun Siguelnitzky de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es indagar acerca de la concepción, conocimientos didácticos y experiencia de las y los docentes que trabajan en educación básica, en relación a la práctica de la improvisación, implementada en la educación musical escolar.

Si acepta participar en este estudio requerirá responder en una entrevista que tiene por objetivo **conocer e indagar sobre la concepción de los docentes en relación a la improvisación y su aplicación en clases presenciales y virtuales; como también la manera en que dicha actividad se relaciona con los programas de estudio elaborados por la Unidad de Currículum y Evaluación, perteneciente al MINEDUC.**
La entrevista, se efectuará de manera personal a través de una videollamada por las plataformas meet o zoom y el tiempo estipulado para su aplicación es de 60 minutos aproximadamente.
Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima pertinente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual, se asignará un código a cada participante, con la finalidad de resguardar su identidad.

Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica se efectuará de manera que los participantes no puedan ser individualizados. La totalidad de los antecedentes estarán protegidos y resguardados en **la oficina 305 del departamento de educación musical de la UMCE,** bajo la custodia de **Noemí Grinspun,** de manera que solo los investigadores puedan acceder a ellos.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales. No obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a las didácticas aplicadas en la educación musical escolar.

Si tiene consultas respecto a esta investigación, puede contactarse con la o el investigador responsable: Karin Mellado o Mitchel Salinas, al teléfono +56964124603/ +56992584421 o a sus correos electrónicos karin.mellado2016@umce.cl / m.salinasacevedo@gmail.com .

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.
Acepto participar en el presente estudio:

Nombre: _____

Firma: _____

Fecha: Santiago / 11 / Marzo / 2021
Ciudad **Día** **Mes** **Año**

Mitchel Salinas **Karin Mellado** .
Nombre y Firma Investigador (a) Principal

Entrevistas Realizadas

Docente 1

Antecedentes Generales

Nombre: D01

Años de ejercicio docente: 9 años sin título, 6 con título.

Tipo de establecimiento: Colegio subvencionado en tránsito a municipal, Científico-Humanista Viña del Mar, Quinta región.

Niveles en los que se desempeña: 1ero Básico a 4to Medio

Entrevistadora: Karin Mellado

K- ¿Qué entiende o que asimila por el eje de las bases curriculares interpretar y crear?

D01- Interpretar tiene que ver o tiene el sentido de codificar lo que de algún modo se está expresando, en el caso de la música, por ejemplo, uno ve una partitura o ve una canción y trata de entender, y para eso está el lenguaje musical ¿cierto? Para poder traducir lo que está en la partitura. Y crear ya viene siendo principalmente… bueno, la creación para mí se origina en dos etapas, la primera es la creación que viene desde la nada (comillas) en donde viene inspiración y tu empiezas a organizar los recursos, en este caso los recursos musicales para poder generar cierta composición, cierto patrón rítmico o algo tan sencillo como también ya algo más elaborado, también está la creación vista desde las adaptaciones y como el profesor o el estudiante puede de algún modo pescar una partitura y tratar de expresarla de otra manera, ahí también hay un proceso de creación.

K-Claro, voy con la siguiente pregunta, **Como docente que se desempeña en segundo ciclo de enseñanza básica, ¿usted utiliza la improvisación en este eje de interpretar y crear?**

D01: En algunas actividades me ha tocado, me ha tocado improvisar sobre todo cuando hacemos ejercicios rítmicos, uno siempre empieza con una unidad de nivelación y he tratado de siempre incluirla en la base de la música para que puedan ellos ir entendiendo, no solamente desde la misma experiencia musical que, en el primer ciclo uno trabaja harto el tema de la experimentación y utilizo el tema de la improvisación para poder acercar cierto contenido, y en este caso lo he utilizado por ejemplo, cuando he tenido que hacer este resumen que se hace de los contenidos básicos para después enfrentar el currículum derechamente; puntualmente seria en los elementos de la rítmica.

K- Ah ya, bueno, entiendo, la siguiente pregunta sería ¿**Cuáles son las estrategias didácticas que implementa durante la clase?** Pero me decía que es como rítmico, como improvisación rítmica

D01- Claro es que uno va utilizando diversas estrategias y va utilizando las estrategias también primero dependiendo del nivel y segundo de los conocimientos que puedan traer los estudiantes, entonces una de las primeras estrategias que yo podría hacer sería aplicar la rítmica en este caso, aplicado… bueno entonces se utiliza el acercamiento del contenido que para ellos es tan simple como tratar de primero encontrarse con su cuerpo y utilizarlo para un ejercicio rítmico. Otra estrategia que pudiese ser es la audición, donde como ellos van percibiendo, tanto individual como colectivamente por ejemplo en estos ejercicios rítmicos y así se van complejizando las diversas estrategias que se puedan utilizar, trabajos en conjunto, trabajos individuales, trabajos escritos, trabajos prácticos y, por lo menos yo, trato de hacer lo más diverso posible la clase y utilizarlo en diversos escenarios para que ellos puedan conocer y puedan en un solo contenido hacer muchas cosas.

La improvisación que yo he realizado por ejemplo, en los segundo ciclo la improvisación a través de aplicar el cuerpo a lo que ellos están entendiendo, en este ejemplo de la rítmica, ocupando una música de fondo, como ellos van codificando en su cerebro y como de algún modo pueden adaptarse con su cuerpo, ya sea el movimiento, ya sea en el movimiento de extremidades, de los pies, de los brazos, de su propio movimiento corporal y también el habla, los sonidos, como utilizan su voz para poder hacer sentir, reproducir lo que están recibiendo como estimulación auditiva.

K- Ahora en la pandemia, por ejemplo, **¿ha hecho actividades con improvisación musical o ha encontrado alguna dificultad para hacerlo, por ejemplo, en estos contextos de clases no presenciales?**

D01- Si, por ejemplo, es más complicado hacer improvisación en los cursos más chicos y en segundo ciclo básico en pandemia no hicimos improvisación, porque principalmente el hecho de que la asignatura de música se empezó a impartir oficialmente recién como en mayo o junio, entonces íbamos realmente atrasados. Y ¿cómo uno como profesor se enfrenta a esta realidad de la pandemia? Haciendo ciertas actividades o priorizando ciertas cosas como para poder cumplir también con lo que el currículum te señaliza. Entonces en segundo ciclo básico, no hicimos improvisación, no hubo espacios por tiempo y por la modalidad que era muy dificultoso.

K- se entiende, ahora, **¿usted recurre a la improvisación relacionándola con otras habilidades que puedan desarrollar los estudiantes?** Por ejemplo, con otras asignaturas etc.

D01- Mira, si hablamos como de improvisar o improvisación de esa manera, yo creo que en donde he aplicado con los cursos de segundo ciclo, ha sido en la distribución de la forma canción. Esto que quiere decir, estamos tocando una canción y de algún modo la estructura es super rígida, pero ellos han podido avanzar un poco en entender de que se puede improvisar ciertas estructuras y también en la parte interpretativa. Entonces, tanto en el orden

como en la interpretación ellos han podido como, digámoslo, como improvisar desde la manera en cómo nosotros podemos aportar de la interpretación, entonces la estructura yo la doy a conocer, pero ellos la empiezan a alterar, y es una cuestión improvisada, porque ellos van proponiendo cosas según lo que van sintiendo, y eso se genera en base a la propia interpelación que le hace el profesor, ahí ellos van entendiendo y en conjunto vamos proponiendo maneras de cómo se pudiese interpretar o acomodar en base a esta interpretación lo que se está haciendo, en los cursos más grandes se puede llevar más prácticamente a la improvisación más conocida, como llegar y tocar algo que pueda salir y sentir. Pero aquí hay muy pocas formas o no muy pocas formas, sino instancias, para poder llegar a eso, sobre todo por el desarrollo de la asignatura propiamente tal. Yo en lo particular me encuentro con unos cursos bastante difíciles entonces he tenido que empezar de cero para poder enseñarles el sentido de la música, que no solamente es tocar, sino que también son otras cosas, y ahí hemos podido hacer poquito, pero lo que se puede entender como improvisación.

K- Ah claro, bueno, la última pregunta pero que más o menos se ha respondido dentro de, es **¿qué tipo de improvisación implementa en las actividades que realiza durante el desarrollo de la clase?** Ahora, con tipos de improvisación nos referimos a improvisaciones corporales, vocales con instrumentos, sin instrumentos…

D01- yo creo que mixta igual, mixta, sobre todo si es segundo ciclo hablando de un octavo que es bastante… ya ellos tienen un poquito más de bagaje musical entonces manejan un poco mejor los instrumentos, se puede como abrir un poco a la improvisación instrumental, también hay cantantes…que también improvisan ciertas cosas que vienen desde su memoria auditiva y son agregados musicales que nutren la interpretación. Y si, variado, corporal, vocal, instrumental, y también escrita porque… a través de la lírica hemos podido también improvisar letras, sobre todo cuando se da un contenido de la música urbana como por ejemplo el tema del folclore, cuando se pasa el contenido del folclore, el tema de las rimas, también las payas que es una forma también de improvisar entonces… se trata de que la asignatura de música es bastante diversa y bastante amplia entonces yo trato de aprovechar todas las instancias sobre todo pensando de que a través de eso se generan otras habilidades…

K- Claro…

D01- entonces trato de hacerlo como bastante completo para que ellos experimenten otras cosas y se den espacio a hacer por ejemplo el tema de la improvisación.

K- ¿Cómo qué habilidades disculpe?

D01- por ejemplo la capacidad…de la memoria, el desarrollo de la memoria auditiva el desarrollo también de la percepción auditiva, el habla también, el desarrollo del habla, hay muchos estudiantes que no hablan muy bien entonces uno a través de la asignatura con la construcción de textos de poemas también le hemos ayudado a la ortografía, a entender que está diciendo en el mensaje, habilidades emocionales, el de entender también porque cuando

uno trabaja también con la corporalidad lo que ahí ve también es la presencia de alumnos a los que se le dificulta el movimiento y eso se puede traducir quizás por algún complejo que tengan con su cuerpo y eso está ligado también a la autoestima y al autoconcepto entonces cómo tú eres capaz que a través de la música tratas de poder utilizar esas estrategias para poder hacer este desarrollo integral del estudiante, no como solamente como lo vivencial de tocar si no que pucha, un día hasta un cabro me dijo que le ayudaba como prácticamente a jugar al futbol por una cuestión de estrategia…el hecho de tocar, me han dicho muchas cosas muy raras, pero ellos han visto como la utilidad de la música no solamente como medio de expresión emocional, sentimental sino que también para su desarrollo como estudiante, el desarrollo intelectual, el conocer más música, el conocer historia de la música por ejemplo, así sucesivamente… matemáticas, han podido ellos conectar con otras asignaturas como "ohh esto pasa" de hecho yo soy un poco…eh.. cómo decirlo…como… siempre me voy cuestionando de cómo trato de entregar un mensaje en muchas formas porque tenemos muchas inteligencias múltiples, entonces trato de ocupar diversas estrategias para poder explicar de una manera muchas otras formas…entonces…es entretenido, uno como desafío como docente y también la percepción que llega a desarrollar el estudiante con lo que vay desarrollando con ellos…

Docente 2

Antecedentes Generales

Nombre: D02

Años de ejercicio docente: 13 años

Tipo de establecimiento: Municipal-, Quellón, Chiloé, Décima región.

Niveles en que se desempeña: 1ro a 8vo Básico.

Entrevistadora: Karin Mellado

K- ahora voy a empezar con la parte de preguntas sobre la temática…y la primera pregunta sería **¿Qué entiende oh…que internaliza usted por el eje de las bases curriculares interpretar y crear**? Como lo entiende.

D02- Bien, ehh bueno, comentarte que el tema del curriculum es una problemática, bueno emm suele ser una problemática por como nosotros los docentes tenemos que aterrizarlo a nuestra realidad, de partida porque no se adecua muchas veces al contexto, no es muy moldeable ni flexible entonces por ejemplo en mi caso, donde me desempeño actualmente que es un establecimiento municipal, es un establecimiento donde participan chicos de una comunidad rural y además donde está inserto en una comunidad huilliche… ehh... noo… según las bases curriculares el tipo de repertorio sugerido, el tipo de ejemplo y también hacia donde apunta, no necesariamente ehh… Es lo mejor según el ejercicio docente que yo llevo

haciendo para el desarrollo ehh.. de los estudiantes, entonces bajo ese contexto yo te diría que ese eje curricular yo siempre lo estoy adaptando ehh…y te puedo mencionar que no necesariamente sigo siempre el mismo camino, pero lo que he podido ser y según mi experiencia y ha sido algo bien gratificante es que esto lo voy moldeando en el contexto de ejecutar un instrumento no necesariamente no necesariamente tiene que ser ehh…un instrumento… tradicional, igual en la escuela yo afortunadamente cuento con ehh..con instrumentos.. digamos...ehh que son bien bien fáciles para poder ejecutar como son el metalófono, melódica donde yo aplico una suerte de... una suerte de El método en colores ehh…pero también me he ido abriendo a otro tipo de cosas. Yo recién te mostraba también este tipo de instrumentos…este tipo de cosas bueno, el otro ejemplo que les di sobre el proyecto que nosotros presentamos que se llama percusión escondida donde precisamente nosotros ehh…estos instrumentos los utilizamos así (Golpea un tarro de leche nido por la parte inferior) ocupamos por ejemplo, un tarro que estaba oxidado, unas maderas que estaban sueltas, tubos de pvc, botellas, ollas que estén como deshecho entonces, no necesariamente hacer música o interpretar música va ligado a estar al lado de un instrumento tradicional, que generalmente en algunos…en algunos espacios, sobre todo de la capital donde también yo trabajé, es muy difícil conseguir esa….ese apoyo y esa cantidad de instrumentos para poder desarrollar este tipo de…de ejercicio, entonces ehhh basta, con…con…con abrirse un poco más a lo…a las necesidades que tiene cada escuela y desde ahí nosotros ir adaptando estos…estos ejes curriculares que se nos solicitan, que podamos abordar durante todo el año académico, para que….para que nosotros podamos también ehh…entregarles herramientas también a los chicos y que puedan, que puedan realmente interpretar música, que puedan sentirla, que puedan hacerlo incluso sin…prescindiendo de un instrumento o creándolos ellos mismos, entonces, en cuanto a los instrumentos, a lo instrumental como te decía es un poco innovar, es un poco también contextualizar, y… adaptarlo también, adaptarlo a la realidad, yo hago clases ehh… esa era la otra pregunta que me, que me faltaba, en el trabajo de…. De la escuela donde estoy eh… estoy haciendo clases desde preescolar hasta octavo año básico, entonces ahí obviamente hay que ir graduando, el tema del repertorio ehh… la complejidad del…de las interpretaciones, pero… sin duda eh…. Lo que yo busco es siempre que cada uno de los… de los estudiantes toque algo, no necesariamente el mismo arreglo con un metalófono, sino que también se va a ir probando a través de otro instrumento como la percusión, como cantar… Incluso me ha tocado en…en algunos momentos que por ejemplo he desarrollado temas eh… por ejemplo de, de otra, de otra índole como por ejemplo un tinku, que es un ritmo, un ritmo del norte, un ritmo que se toca generalmente en la actualidad en las comparsas, entonces ahí incluso hasta interpretar por ejemplo, lo he hecho con, con estudiantes que son más inquietos y que quizás no se aprendieron la parte con el instrumento y ellos toman eh…también que tiene, que tiene relación con lo que, con lo que el tema y el contexto de por ejemplo ese tema, un tema del norte lleva que es… por ejemplo la figura de un animador, una persona que, que va guiando, que va motivando a la gente que va tocando, entonces, eso también para mi es interpretar, entregarle también, el protagonismo a un estudiante para que grite, para que se desahogue, para que lo haga dentro de un contexto,

para que vaya haciendo algún tipo de frase…o vaya ayudando con el bombo, o vaya ayudando a sus compañeros, entonces también eh…también para mí eso es la interpretación.

K- super, eh… bueno, la siguiente pregunta más o menos ya se respondió, pero no sé si, si quisiera profundizar algo… es "como docente que se desempeña en segundo ciclo de enseñanza básica, eh... **¿utiliza la improvisación musical dentro de este eje?**

D02- Si…si de todas maneras, bueno, eh… y también te diría que antes, uno, yo por lo menos ejerzo la improvisación eh… no solamente en… en la forma directa que uno lo enseña, oh oh que le pida a los estudiantes que lo hagan, sino que también, dentro de la clase yo también me permito eh… improvisar en cómo voy entregando los contenidos, porque no necesariamente una clase uno la parte y la tiene que partir en estos tiempos que tienen mucha competencia, que tiene, que tiene sobre todo en esta era tecnológica, en esta emergencia sanitaria que, que ha hecho que todo lo tecnológico tenga mucho más valor, entonces nosotros competimos con otras plataformas, como YouTube, como Spotify, como TikTok, como un montón de cosas que son super estimulantes, nosotros también tenemos que hacernos cargo de eso y también hacerlo, entonces hay que, hay que ir tomando esos elementos, hay que ir eh…innovando, y dentro de eso yo también eh… siento que he desarrollado un poco la improvisación en como yo presento los contenidos, a veces no parto por la melodía sino que parto por, por el contexto histórico dependiendo del curso, como está la percepción y desde ahí, ahí ir empezando a enganchar, ir entregando el contenido, y luego también claro, también se da el tema de cuando uno está montando un arreglo o está viendo un objetivo en este caso algo más tradicional que es tocar un tema por ejemplo, de… de cualquier estilo, eh… yo, también eh… voy o estoy tratando de ser bien atento y perceptivo a lo que ellos van sintiendo, a veces el grupo curso eh…tiene una tendencia a…. a moverse y eso también te lleva que quizás el tema hay que hacerlo caminando o también eh… el grupo va, va sintiendo que, que incluso lo que uno está haciendo no, no es tan motivante, que a veces lo encuentran aburrido entonces hay que tratar de darle un giro, o tratar de buscar otra motivación, de enlazarlo con otra parte entonces también, se va permitiendo la improvisación en cuanto a la percepción que van teniendo ellos, y también, eh… para finalizar también bueno, dando el ejemplo del…del taller eh… de percusión que nosotros estamos desarrollando en la escuela desde hace ya dos años, de percusión escondida donde utilizamos ya formalmente un método de improvisación en tiempo real a través de gestos, que es un método eh… creado por Santiago Vásquez, un argentino, eh…nosotros ahí también nos permitimos la improvisación ya más libre con ciertos códigos, con entregar algunas, algunas ideas, algunas nociones, y también incluso se nos ha dado, la… la oportunidad de poder ir abriéndonos a otro tipo de improvisaciones, ahora… el inicio de este año escolar nosotros vamos a… vamos a probar con un etnomusicólogo, que se llama José Pérez de Arce, en donde nosotros vamos a eh… vamos a recrear una idea que él tiene, que se llama "minga sonora" en donde se le va a entregar unos… unos instrumentos muy sencillos de ejecutar, en este caso por ejemplo un… tres tubos de una zampoña a un aproximado de 12 estudiantes, y

se va a intentar hacer un diálogo entre los estudiantes, sin…sin ningún tipo de idea, sin ningún tipo de… de base, de normas, de códigos, sino que simplemente el diálogo… eh… para tratar de desarrollar dos cosas, primero la inclusión real, de todos los estudiantes, de todos los… las personas que puedan tocar, no necesariamente tienen que ser estudiantes, también queremos combinarlo con funcionarios, con la figura del director, con el personal de aseo, cualquier tipo de persona que… esté en la escuela, y tratar de hacer un diálogo, tratar de jugar, de tratar de escuchar también y ese es el otro punto que nosotros vamos a tratar de desarrollar también que es la percepción, o sea no… tratar de generar de tocar un tubo y que la otra persona también responda y tratar de hacer un juego y ahí vamos a ir viendo que va pasando en base a la, a la improvisación , sin absolutamente ninguna noción más que tener eh… tres notas a disposición y jugar con eso.

K- Oh, que genial…. Que genial… Profe, una consulta, en este taller que usted hace ¿más o menos de que edad son los… las y los,chicos?

D02- ¿El de percusión escondida?

K- Si.

D02- Ese es un taller de…segundo ciclo, de 5to a 8vo Básico, claro, segundo ciclo, ahí…octavo básico…. Hay chicos que llegan a tener hasta…13 años me parece.

K- Ah… ya

D02- Si, 13 años, claro.

K- ah ya, super, eh… voy a pasar a la siguiente pregunta, **¿Cuáles son las estrategias didácticas que imparte durante las clases de educación musical en distintas modalidades para lograr el aprendizaje o el desarrollo de la improvisación musical?**

D02- Primero… primero eh… yo… siento que el compromiso tiene que tenerlo uno y la motivación, o sea, si yo voy a, voy a entregar un, no se un… en este caso el taller de percusión o un tema particular cualquier cosa, si yo como docente no tengo la motivación de lo que yo estoy entregando me está gustando, o yo no siento que esto sea tan significativo para ellos, eh… generalmente eso no termina… con tan buenos resultados, entonces, primero partir por eso de que sea algo motivante, de que sea un desafío que uno pueda manejar, en el sentido de que, de que…. No es, no es simplemente que uno por ejemplo, uno se maneja generalmente en algún instrumento tiene más destreza o en algún estilo, pero no necesariamente quedarnos con eso, sino que cuando uno va a entregar algo, va a hacer algún arreglo, va a hacer en este caso el taller de percusión, tengo que manejar los gestos que yo voy a hacer, de tal manera que también me dé, me dé… me de libertad de poder hacer otro tipo de cosas, que entre comillas en ese taller también han salido ideas creadas por los propios estudiantes, entonces se ha improvisado más allá de la improvisación y se han creado nuevos elementos para, para poder enriquecer lo que estamos haciendo, generando pertinencias,

generando mayor autoestima porque son ideas de los mismos chicos que de repente " ah podemos hacer este gesto, podemos hacer esta idea" entonces inventan un nuevo patrón y lo último en cuanto a motivación, dos cosas yo diría, primero estar actualizado, estar con esta idea por ejemplo este taller, yo lo implementé con la inquietud de harto tiempo estar buscando, estar viendo de que se trata, de conseguirme el método, de ver videos, de saber sacarle el rollo como se dice entre comillas, para poder aprenderlo bien, tenerlo fresco, tenerlo bien y segundo seria… ser perceptivo con los estudiantes, que ellos también puedan valorarlo, que les guste ir viendo como ellos van funcionando, como van… como lo van sintiendo, entonces desde ahí eh… seguir estando atento y seguir estando conectado con lo que uno va entregando también y con las personas que se va rodeando que son fundamentalmente la…lo que…. Lo que uno va…. Lo más importante que tiene uno, que serían ellos también, el círculo también que son, y como te decía también, para cerrar la idea, también buscarle más importancia, más protagonismo a lo que uno siente también, porque uno como docente a veces se deja de lado, enseña un par de cosas y deja que el grupo interactúe, lo que uno tiene que hacer es interactuar, estar ahí adentro, ser uno más, con las normas que corresponde, con el respeto, pero estar ahí dialogando, estar atento, estar atento a sus… a sus bromas, a su… a su lenguaje, ir sorprendiendo, estar… estar en ese dialogo constante para que… para que sea como lo que hace uno, que a veces lo que a uno le gusta, a veces integrar un conjunto musical y estar ahí, estar compenetrado, estar atento, estar divirtiéndose, haciendo música así que, ese tipo de cosas también son muy enriquecedoras para que el proceso sea mucho más exitoso.

K- ¡Oh, genial! Em… y **¿qué dificultades más o menos identifica para practicar la improvisación en la pandemia?** O en el contexto actual que estamos viviendo.

D02- Mira, lo que pasa es que, bueno el taller eh… el taller que yo estoy… espérame un segundito (desactiva el audio) ya ahí sí. Mira el contexto de pandemia nosotros en la escuela en la que estoy actualmente trabajando em… fue complicado por el tema de la conectividad. Nosotros empezamos a hacer, tratar de hacer lo mismo que hacíamos a través de las redes sociales, a través de una plataforma que tenemos en la escuela pero, no resultó porque nosotros vivimos en Chiloé, en la comuna de Quellón, en un sector como te decía rural, o sea, rural… cien por ciento rural, alrededor nuestro tenemos árboles, tenemos montañas, la mayoría de los caminos no están asfaltados entonces, el acceso ya, el mismo acceso a las casas de los chicos es complejo entonces, la señal de teléfono, porque acá casi nadie tiene wi-fi excepto la escuela que es por un tema de (habla fuera de cámara) "bájale el volumen". Es por un tema de… de a través del… de la corporación que…que se puede hacer, pero en general la conectividad de los chicos es muy baja, entonces nosotros las clases las tuvimos que hacer eh… a través finalmente de… de whatsapp (habla fuera de cámara) "Dime… no…déjate porque estoy conectado al internet". Por ejemplo, ahora mira, estoy… mi computador lo tengo conectado al teléfono, entonces por eso tengo que… estar cerca, estar

atento, de repente se va la señal y tengo que hacer un par de… un par de juegos para que pueda tenerlo

K- Jajja, claro.

D02- En mi caso, que yo soy docente, que tengo un plan de internet, lo puedo hacer pero en el caso de los chicos como te decía fue más complejo, entonces eh… se pudo hacer, yo encuentro que si pude hacer algún par de experiencias que estuvieron buenas, por ejemplo, em… como improvisación podría mencionar una actividad que hice en torno al, al estudio y a la percepción del paisaje sonoro que hay acá, en donde nosotros eh… por ejemplo, una actividad que había que "espérame un poquito" (sale de cámara)

K- Si, claro.

D02- Entonces te decía que, hice una… una experiencia en torno al paisaje sonoro, entonces a los chicos yo les dije que eh…. Tenían que escuchar el paisaje sonoro, y tenían que em… tenían que grabarlo, grabar lo que estaba sonando a su alrededor, hacer incluso hay una experiencia que hice que se llama caminata sonora en donde… en un video, saludaban, decían su nombre y luego tapaban la cámara y caminaban por un minuto, alrededor de su casa por donde ellos querían, hasta llegar a una fuente sonora, un rio, un ave cantando… una motosierra, un… ruido de un auto, entonces eso también dio eh… paso para que ellos también pudieran crear su propia experiencia a través también de la improvisación em… así que, ese tipo de experiencia acá, tratar de sacarle partido a la ruralidad y no verlo como un, como un… como un obstáculo, también considero que… que eso fue efectivo, tratar de ver donde viven ellos, que puedan hablar, que puedan contar también… en paralelo también con las clases de música, pudimos desarrollar otro trabajo, con mi asignatura, y que lo hicimos a través, en conjunto con el museo de arte moderno de Castro, el MAM, en donde nosotros creamos y también apoyamos eh… la edición de una bitácora, que se llamaba "Bitácora de un año muy raro" entonces se, se seleccionó a dos estudiantes de cada curso, dos de pre-básica, dos de kínder, dos de primero, segundo hasta octavo, y… se fueron haciendo actividades diarias… ya…eh… en torno a lo, a la realidad que ellos estaban teniendo ahora en este tema de pandemia, entonces habían preguntas sobre que aprendiste a hacer este año, entonces los chicos iban además de completando una bitácora, un fan cine que e´ un… una libreta… con… con dibujos para pintar…. Y para escribir también, incorporamos el tema de… de enviar audios de whatsapp entonces ellos también iban relatando… que también siento que es un poco la improvisación y también el... el cómo desenvolverse en este tema eh… con relatando también con sus palabras, como fue el año que, que pasamos que fue muy raro, entonces también en esos dos sentidos yo siento que, que pudimos hacerlo, el tema de, de la escucha de, del paisaje sonoro que ellos también podían improvisar, que pudieran recrear y buscar también fuentes sonoras, hicimos preguntas y también en conjunto con esta bitácora.

K- Super, bueno eh… la cuarta pregunta sería **¿recurre a la improvisación musical relacionándola con otras habilidades que puedan desarrollar las y los estudiantes?**

D02- mmm… si si, yo creo que sí, eh… en en… en tiempos sin pandemia, como te decía eh… el hecho de que los chicos creen su…sus gestos sus señas, lo hacen en las clases normales también, estamos abiertos también a la improvisación, a a… a cambiar la estructura de una canción, a… a cambiar incluso la canción, a a…. ¿cómo se llama? A… a crear un arreglo nuevo… a…. y a…. a transformarlo porque no no siempre cuando uno hace un tema o lo presenta sale de la misma manera, entonces, eso también considero que, que también va variando, llamando…llamando por ejemplo improvisación a… a cualquier elemento que sea espontáneo que sea nuevo, em…. Yo considero que si… si estamos abiertos a ese tipo de experiencias.

K- Super, y… por último, que ya ma´o menos también se ha respondido, pero… lo digo por si es que quiere… eh… como,ahondar en el tema es **¿Qué tipo de improvisación implementa en las actividades durante el desarrollo de su clase?**

D02- Si, bueno, con el taller específicamente que tu viste es un método de improvisación en tiempo real que… que es un material que está hecho que hay un libro, que… incluso hay un, hay un… hay uno' estudios que se hacen de manera formal con con… con la escuela de Santiago Vásquez que… que es el creador del método, que también ha derivado en no solamente hacerlo con percusión sino que también con instrumentos melódicos, eso ha derivado por ejemplo en Chile con bases de la voz, improvisación vocal me parece que es…y eh… bueno, eso es en cuanto al método, dame un segundito (sale de la cámara).

K- Claro.

D02- y eh… otro, otro elemento en cuanto a la…(interrupciones) otro elemento en base a la improvisación como te decía, llamando improvisación a cualquier momento, dentro de las experiencias pedagógicas que uno hace, es, el mismo eh… el mismo diálogo que tiene con los chicos en el sentido de estar atento a cómo van reaccionando ellos, a de ir incorporando otro tipo de cosas, a de ir innovando también, no solamente entregar un contenido curricular que… que va de la mano de una letra de una canción, de una melodía, de un contexto histórico sino que también, también de ir rodeándose con más elementos que vayan enriqueciendo, el uso de las plataformas digitales, de los videos, de la innovación a través de audios de whatsapp eh… nos fue dando también otro tipo de cosas, por ejemplo otro, otro eh… otra experiencia que hicimos también en tiempos de pandemia, fue la creación de un programa de radio con otros chicos de… también de de… nivel educacional de básica eh… pero de Argentina, eh… el trabajo en conjunto con otro profesor de música allá, entonces íbamos haciendo este tipo de preguntas, este tipo de cosa', a través de, la plataforma de whatsapp, del audio de whatsapp, yo iba recogiendo, íbamos haciendo juegos, nos reuníamos con él a hacer, a hacer la pauta digamos, después lo lanzábamo' y ellos no' iban… no' iban, no' iban

retroalimentando, nos iban diciendo la respuesta eh… inventando cosas…. Agregando un montón de cosas y eso también va enriqueciendo lo que uno va…. Lo que uno hace, entonces también ese tipo de tecnología', también llevan a la improvisación.

Docente 3

Antecedentes Generales

Nombre: D03

Tipo de establecimiento: Técnico-profesional., Putre, región de Arica y Parinacota,

Años de ejercicio docente: 5 años.

Niveles en los que se desempeña: 1ero Básico a 4to Medio

Entrevistadora: Karin Mellado

K- Ahora partamos con las preguntas propiamente tal de la tesis, emmm, dice **¿Qué entiende usted por el eje de las bases curriculares interpretar y crear? ¿Cómo lo entiende?**

D03- ¿De las bases curriculares de interpretar y crear?

K- Si.

D03- ¿Qué entiendo yo?

K- Si.

D03- Ehmm, eso po, osea, igual es amplio porque, mmm, crear e interpretar tiene varias aristas y que son como varias capitas, no sé si se va entendiendo, o sea de primer ciclo no vas a exigir o pedirle lo mismo que a los niños de octavo por ejemplo cierto, pero por ejemplo tiene que ver con la creación escrita, yo igual trabajo harto eso porque igual da pie después para la música, entonces por ejemplo hacer coplas, hacer cuecas, como que igual trabajo la creación escrita dentro de mis clases y la interpretación también se va desarrollando primero emm, con los más chiquititos de repente trabajar dinámicas cierto, cuando se trabaja el canto, eeh, que vayan entendiendo ese tipo de cositas primero, y ya cuando están más grandes ahí ya se puede trabajar en otro nivel pos emmm, que tiene que ver más, se relaciona más con lo que tú sientes cierto, qué percibes con esta música, qué te hace sentir como otro tipo de reflexión, pero igual es un tema, es un lenguaje que tiene que irse, creo yo, desarrollando paulatinamente, como que la interpretación no se da eehhm, no solo tocar el instrumento, no sé si me explico, porque igual, igual está todo eso dentro de eso de los planes y programas, la interpretación es tocar un instrumento pero no es solo eso tampoco cachay? Pero ese trabajo tiene que ser paulatino, no voy a pedirle a un niño que no sé, primer año que tú lo ves ehh a ver toque el Otomblis y por ejemplo, yo esa la veo en 5to, la he visto en 5to básico, y es difícil, no es tan fácil, cachay, pero los niños igual la sacan y pero la sacan a nivel así como

técnico nomas poh, como que tocan la nota y cuesta mucho que puedan llegar a darle otra, una interpretación con más musicalidad, no sé cómo expresar, emm eso, eso.

K- Bueno, la segunda pregunta es: cómo docente que se desempeña o se ha desempeñado en segundo ciclo de enseñanza básica **¿Utiliza la improvisación musical dentro de este eje de interpretar y crear?**

D03- La verdad, la verdad lo he utilizado, pero muy poco, muy poco, por lo mismo que te estaba comentando recién, por lo general nosotros, o sea la experiencia que yo he tenido cachay pero creo que es la generalidad de las escuelas eeh, la música no es una prioridad desde primero básico cachay, entonces por ejemplo uno llega a 5to básico y te encuentras con niños que nunca han tocado un instrumento, que no tienen base musical, que no leen partitura, que no entienden de escala, eem, nada, no tienen base, entonces tienes que partir desde cero y la improvisación igual requiere, no es que requiera eeh, tanta técnica, porque igual uno puede tirarse a improvisar pero si lo que, lo que yo me he dado cuenta que de repente se requiere es confianza de parte de los estudiantes, pero si he trabajado, por ejemplo en ese mismo repertorio que te contaba con el 5to básico del otomblizt ahí tirábamos porque lo estábamos haciendo en La menor poh, entonces les decía, pero toquen cualquier tecla jaja, y algunos se tiraban a la piscina a improvisar y otros ejercicios que hacíamos con 1ero medio igual, en otro liceo que trabajé anteriormente eeh y también con los niños más grandes, con 7mos era, emm, ir improvisando pero libremente, por ejemplo, igual ese, ese liceo se llama North American College que está acá en Arica, está muy bien implementado en términos musicales, hay muchos instrumentos, entonces da hartas posibilidades también poh, que es casi como una realidad que no existe mucho, la verdad, yo no he visto un liceo mejor implementado que este, tenía piano, batería, varias baterías, ehh guitarras así, bajos, así como que tu podías pasarles a todos un instrumento y entonces igual eso, eh también da más mucha más motivación y con ello hacíamos la improvisación libre, entonces, por ejemplo, partía la batería haciendo un patrón rítmico cualquiera y todos nos íbamos sumando a ese patrón y de repente salían cosas bastante interesantes, pero eso lo trabajamos con ciertos cursos que también había una disciplina un poquito más desarrollada también.

K- Claro, ¿Ese era un liceo particular o?

D03- No, ehh es, subvencionado, pero si, tiene hartos recursos, gestionan harto ese tema.

K- La otra pregunta es **¿Cuáles son las estrategias didácticas que implementa durante las clases de educación musical, pero en distintas modalidades para lograr el aprendizaje o el desarrollo de la improvisación musical en los estudiantes?**

D03- Eehh, ya igual como te comentaba recién, he trabajado poquito la improvisación entonces así como estrategias, varias, no es tanto poh el ejercicio que te comentaba recién nomas, eh, por ejemplo, eso igual nació, como anécdota, nació una vez que en el liceo gestionaban hartas cosas, entonces una vez vinieron Los Jaivas a Arica y el sostenedor habló

con Los Jaivas y fueron pal liceo, pero no fueron todos si pos, fue el guitarrista y el flautista, fue maravilloso igual porque iban a ir con el otro profesor que llevaba más tiempo y justo llegaron a la hora mía poh, yo iba a tomar una prueba, entonces estaban los niños dispuestos a tocar poh, era un primero medio, que era el electivo igual, entonces también no era todo el curso y llegaron ellos y propusieron ese ejercicio poh y fue como ya, yo le dije ya hagan ustedes la clase, como que había que aprovechar poh, dejé la prueba para la próxima semana emm, y ellos propusieron el ejercicio poh, entonces ahí me di cuenta que era una herramienta pedagógica bastante útil el tocar sin pretensiones, pero como te digo, es muy, es sup, no se puede hacer con todos los cursos porque tiene que existir una, una confianza previa del estudiante también al error, eso como una tolerancia a la frustración, al error, al que se va a equivocar, a que a lo mejor va a meter mal los dedos y es como un poco eso lo que yo ocupo, el equivocarse, igual yo también, por ejemplo con los más chiquititos con los quintos básicos, 6tos básicos, la típica poh, que uno está haciendo algo y te equivocas a propósito para que ellos también se relajen poh, así como que "oh, me equivoqué" así como que estoy haciendo el loco, ahí todos se ríen se rompe el hielo, que sé yo, ya, "ya miss entonces ahora yo" y ahí vas, en el fondo soltando el ambiente porque igual por ejemplo ese liceo eran cursos súper grandes 40, 45, 48 algunos cursos e igual a esa edad los chiquillos se van harto por los prejuicios, siempre se están mirando, se molestan, entonces igual, cuando se logra es súper positivo porque genera, es algo más allá de lo musical poh, como que genera mucho como compañerismo dentro de los estudiantes, entre los cursos, pero no siempre se logra como te decía. Hay que tantear primero el terreno.

K- Ahora actualmente, por ejemplo, en el contexto de pandemia, ehh, **¿usted identifica alguna dificultad con respecto a la improvisación?**

D03- Si, mucha, te voy a contar mi realidad, yo entré a trabajar ahora en Putre, yo quería, yo soy de Valparaíso pero me vine a Putre o sea a Arica hace ya 3 años, pero siempre pensando en irme para la ruralidad, de hecho trabajé en Visviri igual y, y fue súper difícil porque llegué arriba y fuimos una semana de forma presencial y después nos tiraron a todos para abajo poh, con el tema de la pandemia, entonces tuvimos que hacer clases todo el año con guías porque la mayoría de los chiquillos arriba no tienen conexión a internet, viven en estancias, tampoco viven en el pueblo, viven alejados del pueblo, porque en el pueblo hay internet, entonces es muy difícil, entonces había una camioneta que teniai que dejar las guías y no sé pos, yo les mandaba los audios por WhatsApp a veces de los emm, lo que sí trabajé, era lo que te comentaba al comienzo de la creación, que crearan coplas que es algo que igual se trabaja, es parte de su, como de la tradición del pueblo, ya, del pueblo andino, hay varias fiestas donde se cantan coplas, entonces trabajamos esa parte, que era algo que yo podía leer, porque los audios, no, no se podía, de hecho mandé algunas cosas para los que sí tenían acceso pero igual era emm, era como desigual poh, porque para algunos, algunos podían acceder a ese material y otros no entonces después tuvimos que, lamentablemente nivelar como para abajo, y fue súper difícil, hay, o sea, hay muchas limitancias en todos aspectos, sobre todo en la

asignatura que yo realizo porque para los profesores de, quizás de matemáticas o de lenguaje no tienen tanto problema, es más práctica.

K- Claro, si pos, eh, la música pos, práctica todo el rato.

D03- Si pos, y aparte es colectiva como que, hay hartas cosas ahí. En esa escuela que más encima es rural, entonces tampoco había como instrumentos, los niños no tenían instrumentos, oh no si fue súper fome pero esperamos que este año sea presencial.

K- Ojalá ¡Ánimo! Bueno, la siguiente pregunta igual más o menos se respondió, pero, la voy a hacer por si quiere ahondar es **¿Recurre a la práctica de la improvisación relacionándola con otra habilidad que puedan desarrollar los estudiantes**?

D03- Eeh, si pos, si, igual, eem, si, si como que yo igual dentro de mis clases trato de siempre mezclar por ejemplo con historia, con contexto histórico y con artes visuales entonces por lo general me ha tocado hacer artes en general, y ya, la profe de artes, o sea igual hay que ir mezclando de repente no sé pos, eeh en una de las primeras escuelas en las que tuve que trabajar en Placilla, Valparaíso, eeh, ahí me tocó de pre kinder y era playgroup, pre kinder, kínder, uhh, tremenda experiencia, uff, si, y ahí hacía harto eso de la improvisación pero que los niños, trabajaran escuchando música y ellos dibujaran, dibujaran, dibujo libre y eso igual trabajaba la concentración de ellos poh, ahí trabajaba directamente con las tías también, con las educadoras, no sola, entonces yo les iba comentando ya, que día voy a hacer tal actividad y ellas también me iban sugiriendo , ahí estaba recién, y aparte que jamás me había enfrentado a un grupo tan de niñitos tan chicos, son casi guaguas entonces eeh, igual era bonito porque ellos tienen una capacidad de atención mucho más cortita que los niños más grandes pos, entonces servía para que se enfocarán igual y como que por ejemplo si volvían del recreo así como medios hiperventilados como que los bajaba harto.

K- Ya, ya buena. Y por último **¿qué tipo de improvisación implementa en las clases que realiza durante el desarrollo de la clase?** Eso igual más o menos está respondido, pero si quiere ahondar.

D03- Si, nada pos, eso, eso que te decía pos, como, buscar un repertorio, antes de improvisar yo creo que lo primero es que, o sea si hablamos en términos no de improvisación libre sino que de improvisación dentro de un repertorio, el repertorio tiene que estar bien pos, como que ya el curso se lo sepa, eeh tratar siempre de trabajar con todo el curso independiente porque pasa mucho a veces que he visto con otros colegas, igual son métodos distintos pero a mí no me gusta por ejemplo cuando el típico profe de música y tú veís a 5 niños adelante y todos los demás atrás haciendo cualquier cuestión cachay, como alisándose el pelo, con el teléfono, no yo como que igual trato de trabajar con todos porque aunque no puedan tocar toda la canción no sé por ejemplo un pasaje ehh, yo igual les voy enseñando por secciones siempre, cosa de ir haciendo las cosas como bien de a poquito y una no se da ni cuenta y está la canción armada después, eeh, entonces ya cuando eso está, está listo, ahí recién se puede

empezar a, a improvisar creo yo, porque ya hay una confianza como te decía y ya ellos pueden entender por ejemplo si están tocando la melódica "yaa ¿Qué teclas negras estás tocando?" ya porque, igual hay que ser realistas no siempre trabajamos con partituras, yo igual trabajo con partituras pero los niños normalmente se orientan con eso que, no es como que lean la partitura realmente, igual se orientan, van identificando silencios porque la idea es que fuera eso de forma continua y paulatina pero lamentablemente la realidad es otra, eem, ay se me fue la idea, pero, eso pos, como que ahí pueden ir identificando que teclas negras tocan entonces "ahh ya mira y ¿Cuál no estás tocando?", ya entonces desde eso pueden "ya mira ahí podís improvisar con esas teclas" ehh y eso pos, no sé qué más agregar, jaja.

Docente 4

Antecedentes Generales

Nombre: D04

Años en ejercicio docente: 10 Años.

Establecimiento en el que trabaja: Municipal, Rancagua, Sexta Región.

Niveles en los que se desempeña: 7mo a 4to Medio

Entrevistador: Mitchel Salinas

M- Ya, vamos entonces con la primera pregunta de...del tema propiamente tal, qué es… **¿Qué entiende usted por el eje de las bases curriculares "Interpretar y Crear"?**

D04: Bueno ese eje, por lo menos como yo lo veo es un eje, para mí, es el eje, no si el que es más importante, pero si no que el más vistoso con respecto a lo que, en este caso, los objetivos de aprendizaje se alinean con respecto y es lo que más, podríamos decir, que tiene un valor dentro de la música, si no que tiene que ver con el hacer musical, cierto, eh… ese eje para mí es muy importante y de lo que por lo menos el feedback que yo tengo con mis estudiantes, es el eje que, que de alguna manera dentro de sus objetivos de aprendizaje que tiene este eje, ya –que bueno que desarrolla, son tres que va desarrollando, durante, cierto, bueno, desde un mapa de progreso que empieza en primero básico, ya– pero, con respecto a eso, obviamente que, es lo que más disfrutan los estudiantes con respecto, como te digo, a los objetivos de aprendizaje, que es que se, más o menos se tienen que ir logrando poco a poco, eh… progresivamente; y… bueno para mí, en ese sentido, interpretar y crear es un eje, como te digo, muy relevante dentro de la clase de música porque te permite interactuar ya sea, cierto, con instrumentos musicales o crear, cierto, desde la etapa sonora, cierto, hasta llevarlo, cierto, hasta ejecutar una pieza de alta complejidad, cierto, que tenga distintos eh… no sé, indicaciones, cierto, y que sea, no sé, ya dentro de un rigor de una composición compleja; entonces, para mí es un eje importante, un eje que, que refleja también motivación en los estudiantes y es el eje que, por lo menos yo como profesor, más disfruto, ya, poder

eh… encausar, cierto, las habilidades en los objetivos de aprendizaje y que los estudiantes, ya, obviamente, sin saber dónde estamos más o menos, cierto,porque, bueno, yo igual le nombro, pero, aun así, cierto, los estudiantes, sin más, cierto, eh… vincularse en la parte técnica de quése trata, cierto, eh los objetivos y el eje temático, lo disfrutan mucho y eso siempre queda demostrado en las actividades, cierto, yobviamente cuando uno logra un producto final como también lo presenta, así que, por lo menos ese eje para mí es un eje de muchaimportancia, donde los estudiantes, como te digo, lo disfrutan mucho –yo como profesor también disfruto mucho– pero bueno, también hay unas cosas, también, que ahí, como te digo, que también tienen que ver en relación a esta entrevista que, que también a veces es com-plejo poder lograr, también ya, así como que obviamente, que nos dan un piso, pero a veces también ese piso se transforma en un techo; entonces bueno, todo depende, obviamente, de muchos factores que quizás en las otras preguntas las podemos ir desarrollando.

M- claro, le agradezco la respuesta profesor, claro en ese sentido la segunda pregunta es… Cómo docente que se desempeña en segundo ciclo de enseñanza básica **¿Utiliza la improvisación musical dentro del eje "Interpretar y Crear"?** y **¿Por qué?** tanto como si la utiliza como si no la utiliza

D04- Mira, primero antes de contestar esa pregunta, ya, eh quisiera darte un poco un contexto de lo que yo veo en este caso de lo que tú me estás preguntando en este sentido que tiene que ver con la improvisación, ya; entonces, yo creo que eso es algo importante en poder desarrollar. Pero va en la premisa de que, nos centramos solamente en séptimo y octavo básico, ya. O digámoslo así, incluso desde quinto básico –como dándole el rigor, cierto, de dentro de lo que tú estás haciendo tu tesis, cierto, del segundo ciclo–. A veces, no es tan certero esa improvisación, porque hay algo muy importante acá que tiene que ver, obviamente que, y eso es parte de lo que nosotros estamos haciendo como profesores de artes musicales, ya, y sobre todo desde una generación, yo, yo creo que yo… bueno, no sé si mi generación dentro más o menos de lo que nos preparamos, cierto, pero yo creo que muchas generaciones de profesores que se formaron, yo creo, ya en el siglo XXI –por decirlo de alguna manera, ya– estamos preparados en muchas otras cosas que, dentro de la clase de artes musicales, comúnmente no se hacían, ya, y eso también va en la experiencia propia que yo tengo dentro de las clases de música que yo tuve, ya, y eso te digo que va desde mi, mi enseñanza pre-básica, ya, y la media; vale decir que, nunca tuve, quizás en pre-básica yo tenía, cierto, una profe eh… que nos hacía cantar y que era la directora del colegio donde yo estaba y había un piano y bueno ahí nos hacía cantar –ella era, no sé si era bueno era directora pero obviamente tenía un título de pedagogía, no sé si habrá sido de profesora básica– bueno pero ella, ella tocaba piano y por ahí yo me recuerdo haber tenido una experiencia potente, ya, pero sin a, más que nada del canto noma', no sé si eso estaba planificado, pero bueno, cantar, cierto, explorar sonidos, obviamente en un instrumento grande que era un piano en ese instante –que era un piano así como de cola pero cortito– entonces también era el

explorar, también nos permitía tocar. En la enseñanza básica, si bien el profesor, por ejemplo que, que me hacía eh música, es el mismo que me hacía artes visuales, el que era el profesor generalista básico y así hasta la enseñanza, me acuerdo por ahí en octavo, haber tenido un profesor de música, el cual obviamente no tenía las competencias como, primero pa' poder llevar a un, a un grupo curso, ya eh… y la música que hacía, obviamente, con en la eventualidad de no tener instrumentos ni nada, bueno, nos hacía música en papel noma', eh, de cómo se formaban los acordes, nunca escuchábamos un acorde –me entiende o no– y así en la enseñanza media tampoco tuve un profesor que, que se preocupara, en este caso, de poder llevar la enseñanza musical en un sentido de que nosotros le tuviésemos relación con nuestra experiencia darle un sentido a lo que nosotros aprendemos, era solamente, en este caso, hacer la pega. Entonces yo creo que por ahí va la cosa ¿a qué me refiero con esto? Que eh… claro, eh, el desarrollo de las artes musicales, ya, y dentro de, digamo' así, de un continuo que tiene que ver la enseñanza formal en el currículum nacional, por sobre todo, y digámoslo así, en maneras generales –porque obviamente que hay otros tipos de escuela– digámoslo así en, muy general, ya, o la gran mayoría, no estaba bien dirigido, yo creo que, ahora, yo creo que en este instante, como te decía, ya en el siglo XXI que se han, eh, oye se han preocupado quizás, en algunas instituciones, de potenciar eso y que también de que, también, ma' allá del tiempo que está destinado a la clase –que es muy poco, a todo esto, pa' mí es, bueno no me quiero meter en ese tema pero– aun así, cierto, que esas actividades sean, eh, significantes en el sentido de que se puedan integrar, cierto, a las expectativas que tiene, eh, cada ser humano con respecto a la música, ma' allá si te gusta más o la afinidad, entonces, a qué voy con eso, que la improvisación, ya, como tal, como decirlo así, cuando llegamos, cierto, a un nivel –que nos vamo' a remitir en este instante– de séptimo a octavo básico, a vece' es muy compleja porque, si no tiene, por lo menos para mí, si no hay una abstracción en cuanto que se vaya desarrollando poco a poco sin querer que el estudiante se convierta o sea un Beethoven, un Jimi Hendrix, ya, pero si eso llega, sin conocimientos y sin práctica, ya en séptimo y en octavo básico, claro, así, para mí de alguna manera se vuelve un poco, eh, compleja porque los estudiantes no entienden, má' allá, cierto, de explicarle' por ejemplo, podríamo' hacer no sé, algo de lo ma' fácil, hacer cosas responsoriales –me entiende– nada más que con rítmica, ya, hay alguno' estudiantes que no desarrollaron eso porque tampoco les fue, en este caso, motivado o incentivado, cierto, durante su enseñanza; entonces claro que en ese sentido cuesta un poco y, obviamente que, lo' estudiantes que, de igual otra forma obviamente dentro de su inteligencia musical por distintos motivos, porque su familia quiza' era má' musical o quizás taban vinculados no sé a, algún grupo de una iglesia, a algún grupo de jóvenes, cierto, que también tocaban o en distintas maneras, cierto, como te decía, en su familia también, quiza' ellos van a poder, liderar quiza' un poquito ma', cierto, con respecto a hacer como algún tipo de, de ejemplo pa' sus compañeros, cierto, para que ir articulando una clase, ya; pero yo creo que la dificultad dentro de la, de la improvisación, va por ahí. Yo creo que, que es eh, la mala formación, digámoslo así, que tienen nuestro' estudiante' en la enseñanza básica y que muchos colegios no tienen profesore' especialista' para dictar ese tipo de clase, ya, y creo que ahora –por lo meno' en lo que yo he visto en mi, en mi práctica,

cierto, y en los distintos colegios que yo he estado trabajando– yo creo que ahora, yo creo que ya, la, de, empezando el siglo XXI ya, cierto, ya ma' después de la primera década, yo creo que se le está enfatizando eso, de alguna manera se están dando cuenta de que la música tiene un valor educativo que, que es muy transversal. Ya, así que yo creo que por ahí ahora están ahí como que con, con respecto a eso. Pero, como te digo, la improvisación es un tema no menor, ya, y que cuando uno quiera quiza' o no sé, o pretende que un alumno, un estudiante ya de segundo ciclo –en séptimo, octavo básico– tenga alguno' conocimientos previos sea con la música, alguno' estudiante' no, no saben ni, ni tocar algún instrumento, ya, y tampoco tienen un desarrollo en nada en la parte rítmica ni melódica ni nada, entonce' a vece', como te digo, con respecto a eso, no es tan efectivo, ya, poder tratar de lograr algo, cierto, porque al fin y al cabo te tienes que enfocar en un objetivo, ya, y bueno po' yo creo que, es mucha la pega a veces –dependiendo el curso obviamente, dependiendo la característica que tenga el grupo– pero, todo tiene en relación también al tiempo, porque tú no puede' estar si, obviamente, si hay un taller especializado –digámoslo así– en la improvisación, donde los estudiantes van porque están motivados con el tema, ya, y donde quiza' el taller obviamente tiene un tiempo un poquito ma' amplio a la semana y ma' encima como lo' estudiantes están motivados con eso, también tienen una práctica ya ma' individual, personal con eso, obviamente que se puede avanzar. Pero esto integrado en lo que es una clase de música, donde quiza' no todos lo' estudiante' están motivados con la música primero y la gran cantidad de lo' estudiante' no tienen los conocimientos previos –y más que conocimientos tiene que ver con la habilidad previa– claro, con respecto a poder evaluar, a poder sacar una calificación, ya, aunque eso sea significativo, eh, por lo meno' a mí dentro de mi experiencia, eh, cuesta un poco. No es imposible, pero cuesta y a veces no es tan efectivo con respecto a la parte eh… digámoslo así, académica, dentro de lo de, de lo técnico académico que cada institución pide porque, hay calificaciones, hay procesos que hay que cumplir hay que hacer seguimientos –sobre todo ahora lo que es el decreto 67 también– entonce', claro po', si nosotros nos ponemo' ahí, así claro, podemo' evaluar "ah eh… tocó bonito. Sí, te estás superando" pero hay cosas que también tienen que ser bien concretas en cuanto a poder evaluar algo; entonce', ahí también están las, las trampas, como te digo yo, pero, bueno, esa es mi opinión.

M- Claro, no yo creo que la verdad es que ehhh…la respondió de todas maneras, ehhh... si en ese sentido me gustaría ahondar ehhh eventualmente en ¿**Cuáles son las estrategias didácticas que implementa o que implementaría digamo´ durante las clases de educación musical en distintas modalidades considerando ahora el contexto cierto... para lograr el aprendizaje y desarrollo de la improvisación en en… en los estudiantes?**

D04- Ya mira, con respecto a pregunta (…) remitirme un poquito ma' atrás. Yo tuve la oportunidad, al momento de, de empezar, en este caso, mi, mi trabajo, ya luego de haberme titulado, yo entré a un colegio que recién se estaba formando, ya, y ese colegio en ese instante tenía un pre-kínder, un kínder y un primero básico, ya; entonce', bueno, obviamente que, el

colegio era muy pequeñito, cada vez que pasaba un curso se hacían dos salas, ya, sí y hasta que llegó hasta sexto básico. Entonces, para poder darle en cuanto a la cuáles son las estrategias que yo ocupo, ya, obviamente que, tenemo' que enfocar la pregunta en séptimo pero te quiero dar un poquito como una de las experiencias que yo tuve, ya, porque en ese colegio de alguna manera, a mí me permitieron hacer lo que yo creía y estimaba conveniente, obviamente que, planificando, cierto, ocupando lo' objetivos de aprendizaje con respecto, en cuanto a lo que se haya que lograr, ya, entonces yo tuve un pre-kínder –el cual se fue desarrollando pre-kínder, cierto, y que llegó por lo hasta sexto básico– y ahí, hasta cuando ese pre-kínder llegó hasta sexto básico –yo bueno, ahí terminé mi ciclo en el colegio, ya, yo me di cuenta que en realidad mi, mi vinculación y lo que yo quería hacer estaba más en la enseñanza media, pero esperé a que ese grupito, que yo llegué a en pre-kínder, saliera hasta sexto para poder salir– la gran mayoría de esos estudiantes que estuvieron en pre-kínder, y luego obviamente que en kínder y en primero, se mantuvo, yo creo que el 50 % de lo' estudiantes que salieron de sexto básico en ese instante, eh, habían estado en pre-kínder, y obviamente que yo –eh, bueno, ocupando, cierto, toda la, las cómo se llama, eh… no sé, la', lo' métodos, cierto, en cuanto a las formas no sé po' de, de pasar de todo, cierto, de la escuela nueva, de los métodos activos, de los métodos instrumentales, de los métodos creativos, cierto, ocupando todo lo que, no sé po' de lo' grandes pedagogos, Dalcroze, Orff, Suzuki, ya, y los más nuevos ya sea no sé po Dennis, Schafer y todo' eso' –obviamente que como tenía esa materia fresca ya, cierto– entonces, hice de alguna manera de, de que los estudiantes siempre tuvieran un acercamiento en la música, pero siempre de una manera, digámoslo así, más que de improvisación, si no que de una manera, espontánea, ya, en la música, y obviamente que ¿Qué ocupé ahí? Lo primero que ocupé en pre-kínder, bueno, primero siempre fue, hacía un apresto rítmico, vale decir que la parte rítmica fue lo primero que hice, ya, y vale decir que siempre hacía cosas responsoriales, cosas chicas –así, obviamente que yo tenía todo aquí en mi cabeza con respecto a qué cifra de compás estaba ocupando, si estaba ocupando por ejemplo un 2/4, ya– entonces yo preguntaba con 2/4, ya, y yo trataba que ellos me respondieran en 2/4, ya, y eso siempre era una actividad que yo hacía al comienzo de la clase de música, siempre, obviamente que cantábamos primero con la guitarra, como una activación musical, ya, y después, cierto, cuando ya teníamos la parte, un poco más la parte más gruesa de lo que yo quería en cuanto al aprendizaje era con eso; vale decir que yo pasaba por la rítmica y la parte responsorial y, poco a poco, ya, obviamente yo iba clase a clase, semana a semana, yo iba viendo cómo iba evolucionando eso, ya, y obviamente que después esas preguntas responsoriales rítmicas solamente con las palmas, ya, después, cierto, bueno, sobre todo en pre-kínder ya, y bueno de ahí para adelante, ya, bueno primero eran cifras de, no sé, 2/4 y, y un compás de 2/4 que me respondieran, ya después eso lo cambiaba, por ejemplo, a una división ternaria; ya, después eso iba obviamente evolucionando no solamente con las palmas, sino que también, cierto, le enseñaba sonidos, cierto, con el cuerpo, ya, ya no solamente estar sentados, sino que también en este caso con movimiento corporal, cierto, en este caso, así, primero estáticos, después con desplazamiento, ya, y eso poco a poco obviamente iba generando ya después, obviamente que ya no solamente en esta como

preguntas rítmicas que yo le iba haciendo íbamos después incorporando otras cosas, ya, después obviamente que no solamente era, era el cuerpo, sino que también después era como algo mixto, ocupábamos, no sé po', la mesa, eh, aplauso', no sé, ocupábamos quiza' algún tic toc, algo así y después obviamente que esa' pregunta' ya no iban siendo como así, digámoslo así, a uno, sino que también despué' iban en secuencia, obviamente que eso, lo que pasaba entre –digámoslo así– pre-kínder y kínder, prácticamente, ya; y eso es lo que yo he ido haciendo más que nada, pero, más allá de que tendría que ver con la improvisación, sino que la música de alguna forma, la, así para mí, la tienen que sentir como en el cuerpo; eso bueno obviamente que no solamente se lo digo yo, sino que –bueno, en este instante no tengo cierto, pero– ma' de alguna vez recuerdo haber leído no solamente en cuanto a lo' pedagogo', sino que también en cuanto a psicólogos, psiquiatras que el, el niño tiene que sentir lo que hace, tiene que haber movimiento; por eso también como un poco en el paréntesis, lo que hay acá en las clases, digámoslo así online, claro po', está, está moviendo su cabeza pero no está sintiendo, no está moviéndose; entonce' también ahí falta parte del aprendizaje; tonce' siempre busqué como por, por esa onda. Y bueno, y despue' –siguiendo obviamente en, en eso, ya– obviamente que despue' trabajé mucho con alguno' instrumento' como por ejemplo con el metalófono, donde ya despue' hacíamo' distintos códigos de colores sin nada en cuanto a lo musical; en ese sentido, yo no le' enseñé lenguaje musical; así, recién cuando llegaron a cuarto básico –en el segundo semestre de cuarto básico– recién les pasé ahí lo que era, quiza', una negra o eh una, lo que duraba una o lo qué significaba "mira, ahora, este signo que tenía yo acá, este es esto; esto esto otro" y… créeme que eso funcionó; vale decir que yo no tuve que tratar de entregar, no, no le', bueno obviamente de repente obviamente le' mencionaba "mira esto es una llave de sol" pero no lo estudiamo', sino que, por ahí que lo vimo' noma', ya, en el contexto, pero todo lo que tuvo la práctica musical de primero fue, obviamente que, todo en este caso que tenía que ver con lo corporal, con lo visual, ya –porque ocupé mucho código de color, ya– y obviamente que todo lo que tenía, yo sabía que en algún instante –y bueno ahí me tiré de alguna manera, bueno estaba convencido de que iba a ser así y así fue– porque después cuando le' pasé eso en cuanto a lo que tenían que ver –digámoslo así– con la grafía musical, con lo' códigos con el lenguaje musical, con lo de la simbología, rápidamente lo adaptaron porque ya sabían cómo era, porque ya tenían mucha experiencia, entonce' obviamente, que ya obviamente el desarrollo cognitivo que ellos tenían ya les permitía poder esa, o sea, asio, asociar, cierto, lo que habían aprendido anteriormente con algún símbolo, entonce' de ahí ya, de ahí para delante –de lo que yo le' hice por lo meno' hasta sexto básico que estuve con ellos– eh… empezamo' a hacer, bueno, distinta' cosa' y por ejemplo –y ya en, en, por ahí por segundo básico– eh… claro, ya esaspreguntas que te decía yo en la dentro de la improvisación –que si bien, yo no lo hacía directamente como una actividad "ya, esta actividad vamo' a tener, no sé, cuatro semanas donde uste' a ten" no, eso lo así yo lo veía, sino que ello' lo veían en cuanto a un desarrollo dentro 'e lo musical que mes permitiera, en este caso, tener un poco digamo' un parámetro para saber que e' lo que yo podía hacer como activida', en general –¿me entiende o no?– o qué quiza' no sé "tenemo' que hacer un… un, un eh… interpretar una obra" ese tipo de

inducción, que yo siempre la hice –por lo meno' hasta cuarto básico, cierto– que tenía que ver con el, bueno siempre el cantar; yo siempre parto, a lo, a lo' en la básica siempre partía cantando una canción, cierto, le' enseñaba algo –bueno que ahí también percutieran– pero esa parte que yo sabía que era intencionada que ellos, para ello' era un juego; pero yo tenía todo acá (señalando su cabeza), esa intención, ya, de, de, de ver, cierto; bueno pero poco a poco eso se fue haciendo y de repente yo le' daba por ejemplo ellos no sabían, yo les daba una escala pentáfona mayor y toco lo' metalófono', y yo le' ponía lo' colore' de lo' metalófono' y ello' tenían que por ejemplo, yo tocaba una canción, ya, y de repente "ta, ta, ta" y no sé po, le tocaba a uste' hacer algo y, en este caso, en ve' de so, ese niño que estaba en pre-kínder, que improvisaba, cierto, do' compase' así… o un compa' quiza' de 2/4, cierto, ya ese, ese niño, ya –y alguno' yo lo' vi en ese sentido porque tuve la experiencia de estar con ello'– que ello' ya podían, articulaban algo, pero no era porque lo pensaran, sino porque solamente lo sentían, ello' no estaban pensando "ah sí voy a hacer una corchea, do' corchea' y una negra" no porque yo no le' enseñé nada de eso, siempre fue, en este caso, de buscar la forma que fuera espontánea la música, entonce' por ejemplo le daba una escala pentáfona mayor, yo tocaba y ello' me respondían –obviamente que alguno' elaboraban cosa' mejore', a otros le' costaba ma', ya– y despue' obviamente que ahí buscando o, o no sé po' despue' eso lo, lo combinaba también esa, esa pentáfona no sé po, lo combinaba quiza' también con una obra en estudio y así, distinta' técnicas, no sé; también me acuerdo, también hacía tam, buscábamo' también esa, esa relación de esa misma quiza' tonalida' mayor en esa pentáfona despue' la cambiábamo' en menor; tonce' también ahí buscábamo' la' distinta' forma' de poder expresarno' y obviamente que –no podría decir que el 100 % pero– la gran la cantida' de estudiante' que –como te digo yo, que empezamo' así de un comienzo así… digámoslo así en la parte rítmica y que lo desarrollamo' quiza' hasta 6° básico– hubieron estudiante' que yo estoy muy seguro que ello' obviamente que tenían una facilida' primero ya en 6° básico tenían una facilida' de instrumento, ya, así yo ahí estudié con ello' hasta cuarto… –no a ver, claro– hasta ma' o meno' 4° básico estudiamo' metalófono, todo' con metalófono, ya, que fue la, la, fue la instancia ma´ potente que yo tuve en la básica, trabajé en otro' colegio' pero ahí obviamente que me, tenía ma' liberta' del, del pedir y del hacer, ya, y despue' de 4° para delante en este caso… flauta dulce –obviamente que habían alguno' caso' ahí que yo le' pasaba algún metalófono porque tenían otra' dificultade' en cuanto a, a cosa' en cuanto al aprendizaje específica', ya, pero bueno o percusione' y to' eso, pero bueno, siempre nos rotábamo' la' percusione' y todo lo dema'– pero ya en 6° básico habían estudiante' que esa naturalidad que yo podía decirte que en la música lo hacían y se expresaban, lo podían hacer muy bien y sin, sin inconveniente, así, en el sentido de que, de tomar un instrumento y hacerlo sonar; así ma' allá de decir así "oye sabi' cantemos; hagamo' esto; toquemo' algo; esto está en sol mayor" lo hacían sonar, ya tenían algo de si, buscaban una sonoridad porque eso de alguna manera salía espontáneamente y yo te podría decir también que eso' estudiante' dentro de lo que son, como la música, como el valor educativo que tiene, como un instrumento, cierto, de desarrollo de aprendizaje –bueno, la parte cognitiva, cierto– eh… yo creo que las desarrolló mucho porque también eran estudiante'

que si bien alguno' no eran lo' ma´ mateo' pero eran digámoslo así como así, eran inteligente; así, yo sabía que a ello' no le' costaba aprender algo –ma' que se sacaran puro' 7, pero eran estudiante' capace'– entonce' yo creo que de alguna manera –no estoy diciendo que solamente eso lo logró la música, pero sí algún aspecto importante yo creo que desarrolló eso, toy muy seguro, desde pre-kínder hasta 6° básico, lo desarrolló la música. Y yo te digo que, como te decía –de eso' estudiante, por ejemplo en un curso ma' o meno', que salieron de 6° básico como, como 30… 30 y tanto' estudiante'– yo estoy seguro que 15 de ello' –o… ponle ya un poquito ma' de 10– toy muy seguro –y bueno y eso también– bueno siguieron en la música de alguna manera y yo, bueno, en el colegio que donde trabajo hay una orquesta sinfónica, hay alguno' que están ahí en la orquesta sinfónica, eh… y, y bueno, son estudiante' que le' va bien, no son estudiante' que quiza' de, digámoslo así, dentro de su' esquema' mentale', cierto, la música también te ayuda a ordenar, de cómo también tú puedes vincularte con tu medio, cierto, cómo ordenar toda esa información y yo creo que en ese sentido fue muy buena.

Bueno, y con respecto –por eso te digo– con respecto a la clase de música, cuále' son la' estrategia' didáctica' que yo ocupo, bueno, es como ma' o meno' parecido, ya –obviamente que si tengo que buscar algo, obviamente que si–; yo trabajo en un colegio donde recibo a 7° básico, y cuando recibo en séptimo' básico' hay alguno' estudiante' como te decía que tienen eh… mucha vinculación con respecto a la' arte' musicale' y hay alguno' que nunca tuvieron, ya, o que vinieron de colegio' que quiza' no era lo ma' importante y era no sé po', tocar el, el "Gorro de lana" o cantarle al profe y "ah ya, cantó bonito, un 7"; entonce' también me encuentro con, con esa, con ese tipo de em… de realidade', ya, entonce' como te digo eh, claro, yo cuando tengo que vincular algo con eso, obviamente que por el escaso tiempo que tenemo', ya –y el rigor que también el, nuestro liceo que, de alguna manera, es un poco exigente– entonce' claro no, no me permite desarrollar eso como todo el tiempo, como te decía que tuve con eso' estudiante', que yo sabía que yo podía proyectarme a través del tiempo, y con esto' estudiante' quiza' en la realidad donde yo trabajo no es tan así; entonce' claro po' yo le' puedo proponer algo, no sé, hago, a vece' me ha tocado, cierto –y sobre todo cuando ya… en año'normale'– algo responsorial, rítmico, y hay alguno' que lo tienen y alguno' que no tienen pero nada, así no, no, no desarrollaron eso y yo creo que ya en 7° básico eso, con respecto a la improvisación, es más complejo; no es imposible pero es ma' complejo, requiere ma' tiempo, requiere ma' obviamente de motivación y eso también es, es una variante, cierto, de que tiene la educación en Chile y la, la enseñanza artística que no tiene el tiempo necesario pa'… pa' poder desarrollar eso; pero siempre parto en este caso, en cuanto a la' actividade' en ese sentido, siempre en la parte rítmica y ya, si ya tiene un poco ma' o yo le' doy una, bueno, tratar, cierto, de trabajar con algún tipo de, de escala, para mí la, la escala pentáfona es muy funcional como, como para poder hacer sonar ma' allá de lo rítmico primero para mí es lo primero obviamente, pero… ya la, la parte eh… en este caso eh, melódica la, la escala pentáfona –la mayor sobre todo porque es la que ma' tan acostumbrado' a escuchar "do, re, mi, fa, sol, la, si, do, cierto– y es la que ma' funciona y

alguna' vece', cierto, eh ahí es la que, que de alguna manera me ha dado ma' resultado. Obviamente que hay otra' actividade' que son un poco ma' experimentales, ya, que tienen que ver con la improvisación libre, ya –donde bueno, yo ahí también te hago un alcance también dentro de la improvisación–; yo estudié guitarra eléctrica un tiempo con un profesor que se llama Ramiro Molina, ya –que él es guitarrista eléctrico, obviamente tiene estudio' en otra' cosa'– pero el dentro de lo que hacía, más allá –porque bueno también muy vinculado al jazz y todo lo dema'– pero él lo que hacía era –y, y participé en alguno' talleres del que tienen que ver con la música en tiempo real, ese era el cómo lo que él hacía, no hacía como improvisación, sino como que música en tiempo real, pero eso ya era muy distinto ya –porque ahí nos metemo' en otro concepto de la improvisación porque era conceptual lo que él hacía, ya, vale decir, porque e' una, obviamente tenía una guitarra, tenía otra guitarra, una guitarra preparada, cierto, que le ten, estaba intervenida, cierto; y ahí también, bueno ahí, ahí pasa a otra cosa también la improvisación, ya, que también despue' en la enseñanza media me preguntan alguno' porque, bueno ahí…– pero a qué voy con eso que, la improvisación libre también es buena a veces, ya, y que nos y que puede' improvisar con lo que tú tengas, vale decir que, todo lo que pueda emitir sonido lo puede' hacer; entonce' bueno y ahí obviamente que nosotro' ocupamo' Cotidiáfonos por ejemplo, me ha, bueno, en años que han sido normale' –porque también hay otro' año' que, que obviamente que, como una institución en la que yo trabajo es una institución municipal donde hayan, bueno por todo el descontento social que ha habido por lo' último' 40 año' obviamente, hay años que por ejemplo, no sé, hay… hay paro de profesore', cierto, no' vamo' a paro o que se toman el colegio– entonce' al fin y al cabo cuando nosotro' retomamo' tenemo' que tratar de hacer lo, lo que, lo ma' objetivo posible en cuanto al programa, entonce' avece' quedan al lado esa' cosas, cierto, porque son cosas quiza' que va, que son muy importantes pero van como un poquito al lado dentro de lo que quiza' nosotro' deberíamo' entre comillas hacer y lo que también se no' pide un poquito, cierto, en cuanto a jerarquizar un poco lo', lo' objetivo' de aprendizaje, que nos permitan eso' objetivo' desarrollarlo' pa' pensarlo' no solamente pa pensarlo' en este año por ejemplo, sino que porque ese estudiante el próximo año también va a tener que hacer algo en lo musical. Entonce' por ahí como te digo, claro po' la improvisación eh… se, se ve coartada; me gusta cómo te decía esa improvisación libre de, de empezar, cierto, con cuando hay tiempo me ha resultado, cierto, de, de empezar con Cotidiáfonos, obviamente de buscar la parte rítmica, eh… ya sea de percusión, cierto, corporal, percutir un, un –cómo se llama– un banco, que les puedes sacar un montón de sonidos, cierto, no solamente a la madera, sino que también pegándole con un lápi' a la parte, cierto, de metal que tienen la' pata', cierto; entonce' vo, de alguna ma, me recuerdo haber ocupado un tiempo que pude lograr eso, poco a poco, cierto, en cuanto a ese tipo de improvisación de ir buscando obviamente algún tipo de patrón, algo responsorial, cierto, que después se ha ido desarrollando, repetir un patrón y despue' ese patrón rítmico quiza' eh combinarlo o modificarlo, pero desde ese punto de vista; es decir, desde la percusión, ya, corporal mixta eh con un cotidiáfono eh… sencillo – que puede ser una mesa– o con un cotidiáfono ya hacerlo –me acuerdo de, de esa' pajita' en este caso de bombilla', cierto, hacer como un duduk, un instrumento así que son con hacer como

una lengüeta doble se, algo que te demorabas 15 minuto' en hacer una clase y despue' eso se podía ir realizando y desarrollando y… y poco a poco, ya, dentro de, en ese sentido– y bueno y ya en este caso cuando no hay, hay poco tiempo eh… ir buscando la manera, cierto, en cuanto a ese tipo de improvisación, eh… entregarle' algún tipo de escala, ya, eh… para que ello' desarrollen, ya, de darle' un poco la' regla', ya; ahí con la improvisación libre también hay que tener mucho cuidado porque –como que lo que te quería decir anteriormente porque– la improvisación libre en ese sentido –y si tú puede' ahondar ahí también hay mucho, eh… o el freejazz incluso– eso es conceptual, pa' mí ese tipo de improvisación es para lo' músico', es para lo' que entienden un poco, es por, a mí por ejemplo me resultaría, claro que nosotro' la música la escuchamo' y es lo primero que sentimo', ya, y, y eso es lo que te gusta o no te gusta, cierto, pero a mí me causa como impresión y, y suspicacia cuando de repente no sé, algún estudiante me dice –y yo he visto, hay alguno' que sí realmente sí– pero la gran mayoría que me dice por ejemplo cosa' así"me encanta Arnold Schönberg, me encantan lo' estudio' de teclado que tiene Arnold Schönberg" así "¿Y te gusta eso?" "Sí"; pero yo creo que le gusta por –porque de alguna manera he visto yo, no todos– por hacerse el interesante porque ese tipo de música por ejemplo hay que entenderla un poco; pa' mí esa música es pa' músicos en ese sentido de, de no, no te puede gustar de primera porque tienes que primero entender el concepto pa' darle el valor que tiene, ya, y la improvisación libre también tiene que ver con eso; pa' mí en ese sentido yo soy muy categórico, y en ese también para el hacer así. Para poder hacer ese tipo de música, así, para deshacer –deshacer porque estás deshaciendo un poco lo que nosotro' entendemo' como música– pero para poder deshacer primero tienes que saber hacer, ya, entonce' ahí también, ahí me juega un poco porque hay alguno' que claro "la improvisación libre" y todo lo dema' pero no tienen idea lo que es un concepto por ejemplo dentro de lo que es no sé, un, un concepto mínimo de lo que es una tonalidad o improvisar, cierto, no sé, im, improvisar dentro de de un juego de, digámoslo así no sé, dentro de "tengo esta tonalidad o tengo este pase acá, este grupo de acorde', esta progresión" y yo voy viendo, cierto, cuáles son dentro de, de mi' recursos, cierto, qué puedo hacer ahí en el instrumento, no sé, "voy a ocupar esta escala, voy a ocupar este modo o… poco a poco lo voy a ir tensionando, voy a ocupar cromatismo pa' poder llegar a una tensión" no, pero esa' cosa' por ejemplo, eso yo creo que se va ganando la experiencia y hay mucho –no estoy hablando bueno de estudiante'– pero también, eso también pasa ahí que, que a vece' la improvisación pasa a ser un juego que, que también es riesgoso porque te quedas con eso en la música y al fin y al cabo claro, no es toda la música, es parte de la música y bueno yo en ese sentido eh… bueno, no, no creo que todos piensen lo mismo que yo pero sí siento que para poder deshacer –como te decía esto, toda esta cosa así como ma', ma' conceptual en la música– primero tienes que entender y saber hacer un poco, ¿me entiende o no? No puedes pasarte de, de, de ser un principiante, un novato a tirarte a algo que va ma' allá, que va ma' allá de la música, ya, y que lo encuentro genial por lo dema', ya, pero ahí va la cosa. Bueno, bueno me fui por mucha' arista' con respecto a eso pero quería complementar bien mi, mi intención en cuanto a, a mi planteamiento; pero sí, yo creo que eh, dentro de lo que nosotro' hacemo', ya, eh… en cuanto a lo que es la, la clase de música, sí yo creo que es un recurso para poder lograr

una improvisación dirigida porque quiza' también no, no, no puedes decirlo así que sea totalmente libre porque también tiene que tener un, un valor musical, porque también obvia, no te puede' escapar dentro de lo' objetivo' de aprendizaje y de la' habilidade', cierto, y la actitud que, que se buscan; pero sí darle algún poco, cierto, en este caso eh… una guía, ya, y eso da pa' a lo menos para mí de, jerárquicamente cierto, de comienzo, buscar, cierto, para que eso sea se proyecte dentro de eso, primero, la, la percusión, todo lo que tenga que ver la parte rítmica –percusión corporal, percusión mixta–, buscar, cierto quiza' despue' de alguna manera crear algún tipo de instrumento –independientemente que tenga una afinación, no sé, dentro, que sea bien temperada da lo mismo pero sí que, que haga sonido, ya, ya sea instrumento idiófono, cordófono, ya– dentro de esa improvisación toy hablando en el, en el plano ideal, ya– obviamente y, y pasando por algún tiempo y despue' obviamente que llevarlo, cierto, a un plano ya de instrumento' ma' formale' y de ahí, cierto, buscar concepto' de que son dentro de la tonalidad, entregar quiza' una escala, para mí que como te digo es muy funcional la escala pentáfona mayor –puede' hacer un montón de cosa porque eso de paila te la' aprende' porque la gran mayoría tiene esa escala mayor; entonce' la escala pentáfona también– bueno y dentro de lo que también el solfeo –primero ya solfeamo' despue' lo llevamo' a un instrumento– bueno y como te digo pero todo eso en el plano donde el tiempo está, donde… donde también él, ojalá el lo, el grupo curso, bueno, también se motive –porque uno no, no, no puede obligar aprender, ya, eso eh… no es parte de la, de, de la profesión, uno no, no puede obligar, sí puedes motivar pero no, el que no quiere aprender no va a aprender nunca o porque no quiere participar, dejémoslo así, ya em…– pero va por eso te digo, ahí así yo, por lo meno' me he planteado y cuando he tenido el tiempo –porque eso quiero hacer la gran salvedad y pa' que quede plasmado también en tu, en tu investigación–, cuando está el tiempo, lo podemos hacer, porque… regularmente la' do' hora' de música no alcanzan pa' eso, mmm… no hay; así eh, es muy difícil poder lograr algo digámoslo así, digamo' así que, si es que no lo, así, tienes que buscar la' ma, la' mejore' instancia' pa' que se logre, ya, así que; bueno esa es como mi, mi opinión con respecto a esa pregunta, ya.

M- claro, con respecto a eso último que mencionaba usted también eh…. ahi podemos hacer el enlace cierto a la pregunta complementaria que… tiene que ver con, con los factores que inciden cierto en el aprendizaje y desarrollo cierto de.. de esta práctica en particular de la improvisación y es…. **¿Qué dificultades puede encontrar usted para la práctica de esta actividad de la improvisación**? cierto,eh… especialmente en el contexto de pandemia, porque...sabemos cierto que han cambiado radicalmente las circunstancias de enseñanza y de ejercicio docente en general.

D04- Ya, mira, yo… para no quedarme en término' medios –porque siempre hay término' medio' en todo, en todo con respecto… bueno, en casi toda' la' cosa' y que hace el ser humano; siempre hay… pueden haber una opinión de un término medio pero siendo así bien categórico, sobre todo, cierto, lo que yo tuve como experiencia– en mi experiencia –no sé

quiza' mi' otro' colega', porque la, la variante que tengo yo de estudiante' son demasiado'; un colegio que tiene una matrícula de 7° a 4° medio, bueno, este año va a tener por lo como 2700 estudiante', son 10, 10… 10 cursos por nivel, incluso hay 11, ya, el próximo año van a haber 12 curso' hasta por nivel– eh… para ser categórico, no se, no es aplicable ¿Por qué? Porque dentro de la priorización que se hizo, ya, dentro de lo que va a valer en este caso 2020-2021, lo' objetivo' de aprendizaje son el 3 y el 4, ya, eso es dentro del primer en, en el primer, en este caso… –eh, se me olvida ahí la, el, lo técnico, cierto– pero el, el, como la, lo primero, escala, por decirlo así –tiene otro nombre, ya– era el objetivo 3 que tenía que ver en este caso con cantar, tocar, eh, repertorio, cierto –ya sea popular, folclórico, docto– pero, interpretar un instrumento, ya. Ya eso, de alguna manera a distancia, se hace complejo, no sé, bueno –bueno, aquí obviamente que el, tú tuviste también, en este caso, tú pudiste vivenciar la, lo que nosotro' estuvimo' haciendo como departamento de música; tú vivenciaste eso y algo, de alguna manera esa cuestión es, así, ya casi complejo porque la clase de alguna manera, la clase online de alguna forma –obviamente que, vamo' a tener que mejorar alguna' práctica' dentro de lo que es ya este año– pero la clase era prácticamente, bueno, estudiar, presentar, modelar un poco eran, era eso, el modelamiento de lo que nosotro', lo que tenían que hacer, resolver consulta' y duda' en cuanto a la interpretación de cada uno de lo' instrumento'; a vece' no había participación de lo' estudiante', ya; entonce' también tiene que ir en factor porque quiza' también lo' estudiante' no es que quiza' no tuvieran, así, le' gusta la clase de música –yo creo que quiza', la gran parte de lo', de lo' estudiante' se motivan con la clase de música porque e' una clase distinta también– pero fríamente que en el contexto que estaban frente a un computador quiza' eso, aunque les -gustar mucho la música, eso no lo', no lo' motiva, ya, y para ser categórico, claro, así yo podría decir "ya chiquillo' –así como al lote– podemo' improvisar, mándeme esto, acá y allá y todo lo dema'" pero… yo no creo que haya un valor ahí dentro… educativo ahí, en el sentido de, de formar bien algo para que eso también de alguna manera sea función a lo que viene, porque siempre en la educación no podi' estar pensando en el ahora, también teni' que proyectar, ese aprendizaje también quiza' te va a servir a ti para tomar a ese estudiante el próximo año y de poder en este caso buscando la' manera', ya –obviamente ma' allá de las conviccione' musicale' que uno pueda tener como pedagogo, y como músico también, cierto, que es la faceta que, yo creo que todo' los profesore' de, de música la tenemo' pero también no' tenemo' que regir por, por lo' aprendizaje' y todo lo que sea en este caso, son lo' plane' y programa'– entonce', en este contexto, así de clase' a distancia, online en pandemia, yo creo que –y dentro de lo que se no' pide también po', ya, y eso yo creo que es importante, por lo meno' a mí me, dentro de lo que es mi institución, eso lo, lo exigen, lo revisan, porque hay una supervisión desde la UTP, pasando, cierto, por la supervisión dentro de lo que e' nuestro, es nuestro empleador, cierto, nuestro sostenedor– y… claro, y vale decir que no yo no creo que dentro de, de actividade' en cuanto al improvisación en pandemia, yo creo que se hace muy dificultosa, dentro de mi experiencia, yo no, yo creo que no son objetivas dentro de lo que nosotro' tenemo' que lograr y… y está muy complejo y yo creo que… y, y, y está por sobre todo la vinculación porque ese tipo, ya –y por lo meno' de como yo veo y de toda'

la' cosa' que te dije anteriormente como desarrollar más que la improvisación, sino que ser espontáneo con lo', con la música, con el instrumento, con el, con el ser ¿me entiende o no?– eh… entonce' eso se vincula netamente en el tú a tú en una sala de clase', eh, eh, la, la relación que tiene que haber ahí e' importante en este tipo de actividad porque si no está, no sé, yo no creo que se haga efectivo, ya, y va en desmedro quiza' de alguna' habilidades que están en la música que puede ir desarrollando que también son importante', ya, entonce' ahí yo creo que, para mí, es complejo y yo creo que no es adecuado, ya, en un contexto así poder plantear algo de esta forma; no yo no creo que sea adecuado, yo creo que ahí está la, la palabra y el adjetivo con respecto a, a esta parte de la pregunta, en cuanto a esto.

M- Se entiende de todas maneras, ehhh… mas alla de este contexto… ehh.. me gusraria preguntarle tambien si usted **¿Recurre o recurriria a la práctica de la improvisación relacionándola con otras habilidades que puedan desarrollar las y los estudiantes?**

Ahí, a qué, deme un ejemplo en cuanto a se, a otra, ¿a qué otras habilidades? A qué se refiere esa' otra' habilidade' –ahí quedé un poco… no entendí–

M- Por ejemplo, tenemos habilidades cierto como… usted decia en el caso de la improvisación corporal, tenemo habilidades que tienen que ver con el movimiento… con la sincronizacion o bien tambien tenemos en la improvisación... habilidades cognitivas cierto, que usted tambien lo mencionaba, un ejercicio cognitivo importante ese tipo de habilidade´ en realidad

D04- Así, obviamente que si po', así, yo creo que dentro de la, la música como un instrumento de desarrollo y aprendizaje, abarca muchas cosas; el desarrollo cognitivo, ya, que eso es parte, obviamente que lo genera… la' distinta' actividade' que puede realizar, en este caso, un estudiante, pero la música también; hay otra manera de enfrentar, así, en este caso de poder ordenar, si al fin y al cabo todo está acá –señalando su cabeza–, o sea que es como una mesa, al fin y al cabo, que está toda desordenada, entonce' obviamente que tú la' va' ordenando y cuando va ordenando esa mesa, las cosas que te quedan por, por ordenar ya sabes cómo poder ordenarlas; entonce', claro, la música y otra' cosa' más, cierto, hay un desarrollo cognitivo importante; todo lo que tenga que ver con el desarrollo socioafectivo, sobre todo en la improvisación porque obviamente que eh… uno une quiza' "oye vamo' a hacer esto" entonce' obviamente que, cuando algo está sonando y cuando hay una construcción colectiva de algo, también obviamente fortalece esa, esa digámoslo así, lo que tenemo' en cuanto a lo afectivo, en cuanto a un grupo curso, cierto, cuando, así cuando algo suena bien, independientemente de que el que está allá te caiga mal y sonó bien, todo' se sienten bacán, todos se sienten power y aplauden por, por algo que hicieron ¿me entiende' o no? Obviamente que, que el desarrollo motriz que tiene la, la música, cierto, y eso como te decía, era lo que yo buscaba, por ejemplo –que ahí también yo fui a aprender, más que a enseñar fui a aprender– cuando me tocó trabajar en iniciación temprana, ya. En sala cuna tuve la oportunidad de hacerlo, ya, todo un año, con niño' que no tenían, meno' de un año,

ya, eh… y obviamente que de eso yo aprendí mucho obviamente de, de la persona que también que era la, la directora que del, del jardín infantil y que obviamente que ella era la, era la experta en cuanto a… ese tipo de… de edade'; entonce' ella me iba –obviamente yo tenía la parte musical– ella me iba guiando y, y el desarrollo motriz e' muy importante, ya, obviamente que bueno y lo, lo que tiene que ver con el desarrollo cognitivo, con el habla, ya, que también eso es genial, bueno el desarrollo motri' y también el desarrollo sociocultural que también tienen lo' estudiante con respecto a la música, la' habilidade' que desarrollan ahí porque… en cuanto, bueno, siempre en la música y en la improvisación, siempre hay un contexto, así, esto salió de algo, no es que te haya aparecido; entonce' obviamente que e' importante en la música poder contextualizar, entonce' ese desarrollo sociocultural también hace entender el fenómeno de la música y entender un poco lo que pasó con, con lo, con la humanidad, en tal parte, en cierto tiempo y entonce' claro po' la' habilidades que se van desarrollando, es una red que se conecta al final con todo, en este caso, lo que son lo' aprendizaje' de lo' estudiante', y un buen estudiante también po', relaciona todo eso, lo que está pasando po'. No sé po', yo le puedo dar un ejemplo en cuanto, no sé, por decirlo así, ya, no sé, este, este tipo –bueno, en el jazz por ejemplo que es como la música que ma' desarrolló la improvisación– ya, no sé, po' "oye en el siglo XX, por ejemplo, a mediados del siglo XX, bueno, se desarrolló esta música, que se llamó el Bebop y todo lo dema', bueno, y estuvieron tanto y lo' grandes representantes de esto, no sé, fueron eh… músico' afroamericano', ya y, bueno hubo un montón ma', y bueno esto' músicos afroamericano' tenían, seguían siendo, por ejemplo no sé po', excluidos socialmente" y entonce', eso lo que aprendió en la clase de música lo puede conectar quiza', no sé, con algún tipo de movimiento o lo que estaba pasando dentro de la historia universal, que en ese tiempo era ya despue' de la segunda guerra mundial. Entonce' hay un montón de cosa' que un buen estudiante yo creo que las relaciona en cuanto a su habilidad y al conocimiento y, y en la música obviamente que, que, que sí; así, va ma' allá de la improvisación, ya, va ma' allá de la improvisación; yo creo que eh.. sí, así, hay un desarrollo en todo así yo creo que como te digo, en lo cognitivo, en lo socioafectivo, en lo motriz y en lo, en lo sociocultural yo creo que tiene un valor educativo tremendo la música; genera habilidade' y conocimiento' que, al fin y al cabo como te digo, un ser humano, el cerebro es curioso, siempre lo va relacionando, si lo que hay que hacer que, que ese cerebro hay que intencionarlo que, que se mueva, si no… ahí está la, la complejida', ya, y que, que sea curioso obviamente po' ese cerebro.

M- Claro, de toda´ manera, cierto ahí destaca uste´ cierto, como había mencionado denante el valor transversal de lo que eh´la educación y el ejercicio musical eh… al relacionarlo cierto, con otras areas… y finalmente la.. la última pregunta cierto, que tambien un poco ha sido respondida en preguntas anteriores pero a modo de síntesis tal vez podría eh… mencionar **¿Qué tipo de improvisación implementa cierto, en las actividades que realiza durante el desarrollo de su clase?** porque, no necesariamente tenemos que centrarnos, cierto solamente en un tipo de improvisación, sino que… es una práctica muy versátil que como usted decia puede aplicarse con el cuerpo, con el sonido propiamente tal de..de los

instrumentos eh… En fin, entonces...quisiera ahí preguntarle que... qué tipo de improvisación implementa o implementaría en las actividades durante el desarrollo de su clase...

D04- Bueno, así como tipo de improvisacione', hay como dos tipos de improvisación, ya, una improvisación que es guiada, ya –eh, en ese sentido, que haya acuerdo' en cuanto a, respecto quiza' tonalidade' progresione' modalida', ya– y hay una improvisación libre, ya –en cuanto en este caso se busca ma' allá de, de, que se busca un ambiente, una textura, una atmósfera, ya–. Yo creo que… bueno, dentro de lo que yo hago porque no –y de la experiencia que yo tengo, ya– como te digo, tuve harta experiencia con respecto a la improvisación, no solamente en la sala de clase', ya, sino que también como músico. Si bien no me puedo considerar que, que lo que ma' me mata y me gusta e' improvisar pero sí, tuve en varia' parte' y varia' vece', má' de alguna vez hicimo' celebracione' ya de, por ejemplo, cumpleaño' y cosa' así donde el eje central era juntarse con músico' a improvisar y también, bueno tenía otro' compañero', también tenía un compañero que, que siempre su' padre' eran músico' y todo lo dema' y, y se juntaban en luna llena, siempre de juntaban a improvisar, hacían un, un fogón, ya, y se juntaban a improvisar obviamente, ma' libre, más sonoro, ya, y bueno yo obviamente que al extremo que como te decía de donde ven la improvisación como el ápice que está ma' arriba dentro de la música que tenía que ver, cierto, con mi profesor de guitarra eléctrica, Ramiro Molina, –vea, busca por ahí a Ramiro, debe haber algo por ahí de Ramiro, hace año' que no lo veo, mucho' año', toy hablando, como de hace 15 año' que no lo veo o ma' quiza'– y el obviamente que era otro te, así, otro tema en cuanto a la improvisación porque era una música en tiempo real y una improvisación totalmente libre, ya. Y bueno y lo que de repente el pasillo de la universida' "oye ¿qué estái estudiando?" "ah ¿oye estái estudiando?" no sé po', pescaba a alguien, no sé po', que estaba estudiando uno' acorde' y quiza' alguno andaba, no sé po, hasta con un saxofón, una flauta dulce, otra guitarra, da lo mismo, estaba tocando y ahí a tocar, hacer algo. Entonce' como te digo, ahí, distinto' tipos de improvisacione', para mí, cierto, así como en rigor hay dos; una improvisación que es libre, ya –que busca una atmósfera, que busca, eh, un ambiente, una textura, por sobre todo, ya– y una improvisación ma' guiada, cierto, que va un poco con, con regla', ya, –obviamente que, no sé po', para improvisar Hard Bops, cierto, a un pulso, no sé po', de blanca a 200 obviamente que hay que practicarlo, ya –yo no, yo no soy de eso' obviamente, ya; no, no, no me formé para eso tampoco– pero… dentro, dentro de la sala de clase y qué tipo de improvisación ahí voy buscado eso ma' que nada si, como te decía, cuando se da el tiempo y la oportunidad de poder hacerlo –que te estoy hablando dentro de lo que yo he hecho por lo meno', el año pasado no fue, ya, el anterior tampoco, ya; vale decir a ver, tamo' hablando 2020 no fue, directamente; 2019 tampoco porque hubo un paro de profesore' muy largo, despue' se tomaron el liceo, despue' el estallido social y montón de cosa'; por ahí que el 2018 creo haber hecho fue lo último que hice, que me dio el tiempo como pa' poder decir pa' poder planificar y decir "sí, ya tengo el tiempo, voy a hacerlo acá" y todo lo dema', y lo que hicimo' en ese instante –y… precisamente fue con un 8° básico, ya, que yo le había ya estado en 7°, como que, como te decía, en mi, en mi institución llegan en 7°, como que en

7° nivelamo' un poco la cancha de lo' que sabían mucho, de lo' que sabían meno', avanzamo' un poquito de, de cómo eran la' clase' de música dentro de lo que nosotro' hacemo en el departamento, ya– entonce' ya en el octavo recuerdo haber construido un cotidiáfono, ya, y ese cotidiáfono ahí teníamo' que nosotro' improvisar, ya, y ahí obviamente que se la relacionamo' con uno' aspecto' dentro de la… dentro de lo que está en lo' objetivo' que tienen que ver, cierto, con la lo que es la creación en este caso –y bueno, sale que improvisar– y tienen que ver, cierto, con la textura, la atmósfera, cierto, buscar eso; y obviamente que, contextualizamo' obviamente, escuchamo' mucho lo que tenga que ver, cierto, con la atmósfera, la textura y la última experiencia como te podría decir –por qué de qué tipo, cierto, bueno eso todo como te digo depende de, de la instancia, del año, de lo' estudiante'– y la última experiencia que tuve fue así, ya. Fue hacer un cotidiáfono, ya, yo le' enseñé do' cotidiáfono' en este caso que era un cotidiáfono… el primero era un duduk, el mini, un duduk de bombilla, ya, que lo podían hacer –hay alguno' que le' costaba ma'– y el otro que hice era fuera como también, que tenía como de plástico pero tenía una cámara, cierto, y la cual resonaba un globo, ya, había que hacer esa cámara con un globo y esa era la que resonaba al fin y al cabo, así, esa sonaba sola; el duduk había que tocarlo bien, había que tener una buena técnica, no todo' lo' podían hacer sonar; hicimo' eso, ya, y obviamente que como te decía, iba ma' allá de poder –porque sí, "sonaban" parecidos, ya, porque no tenían todo' la misma nota ni todo eso– pero sí habían instancia' en este caso de, de poder relacionarlo' y recuerdo también lo que le' hice como –porque también yo le' dije "esto si es una improvisación", porque tampoco quería que fuera libre, pero sí que me, que para poder impro, así, para poder improvisar o guiarse un poco dentro de su' concepto' eso también lo hice que lo hicieran con un musicograma, ya, y que ello' inventaran el musicograma como quisieran; obviamente que también, fue un activida' que hicimo' anteriormente, ya –el musicograma que lo habíamo' hecho antes de empezar con la improvisación– entonce' bueno, cuando empezamo' a hacer lo que tenía que ver con la atmósfera y todo lo dema', y así, y despue', cierto, en cuanto a lo', lo' cotidiáfono' que le' enseñé a hacer –que eso lo hicimo' en 2 clase' prácticamente, ya– y obviamente que ya despue', cierto, bueno, le' indiqué que la activida' tenía ese fin de improvisar pero, esa improvisación también tenía que tener un poco un respaldo en cuanto a que ello' también se, pudiesen proyectar algo, más allá qué sonido, cierto, que pero que sí se proyectara un poco en cuanto a lo que hicieran un musicograma como pa' que se pudieran guiar, pa' que no fuera así cómo tan libre, ya, pa' que también eso también no fuese algo así… así, para poder ser, ser más objetivo un poco en la evaluación, ma' que nada era fue por eso y también, resulta mejor que fuese así noma'; y esa fue como por decirlo así la última experiencia y qué tipo, ya, pero como yo estoy en ese sentido, bueno yo… puedo hablar por la experiencia que tengo, yo sé que me falta por aprender todavía, pero en cuanto a la improvisación, yo creo que ahí van esa' do' arista', una improvisación totalmente libre, ya, y otra improvisación un poco que e' ma' guiada, cierto, en cuanto a lo' concepto' de la armonía, cierto, y, y toda' esa' cosa'; así que bueno por ahí, por ahí va. A modo de reflexión, el profesor agrega: Yo creo que la improvisación e' muy importante, el desarrollo muy e' muy importante y no, no quiero decir que dentro de la, de la parte artística y de, yo creo que,

sí, todo' no' debemo' nutrir de algo pero hay algo muy importante con la música, ya, que quiza' e' un arte muy especial, ya, es muy especial por lo meno' para mí porque relaciona física, ya, que tiene que ver con la' vibracione' –porque el universo vibra a una frecuencia y toda' esa' combinacione', nosotro' tenemo' como una frecuencia, bueno, pero ya no, incluso mi, metafísica hasta por ahí, pero tiene que ver algo que e' importante con la música que –y eso también yo quiero que, de alguna manera, se entienda pero no en el sentido peyorativo de, de poder decir que lo' dema' no son, o la' otra' área' no son, en cuanto a la' arte'– pero la, la música como un arte dinámico es un arte que se hace, no es un, por ejemplo, por, no sé –yo soy coordinador del departamento de arte y yo, yo entiendo un poco lo' proceso' que tienen, por ejemplo, mi' compañero'– pero una obra plástica, que es una obra, cierto, que, que e' un arte estático, ya –que no está en relación del tiempo– esa obra tú la puedes arreglar, arreglar si no te gustó ese trazo, hace otro trazo, cierto, y va' haciéndolo así, ya, tiene otro tiempo, así, tiene, tiene, no está supeditada al tiempo porque queda ahí. La música como un arte dinámico tiene que ver con eso, con la espontaneida' de, del poder hacer, de poder, lo que esta' pensando lo' esta' haciendo y eso es lo que esta' plasmando ¿me entiende o no? Entonce' yo creo que ahí e' muy importante la música, ya, y sobre todo esto' tema' de improvisación porque yo creo que, un estudiante que yo creo que logra, ya, eh… una espontaneida' –bueno, sí hay otra' cosa' que, por ejemplo, puede ser una espontaneida' de en poder andar en, en un skate o en otra' cosa' por decirlo así– pero si está manejando un instrumento hay un proceso cognitivo que e' complejo, ya, que tiene que ver por ejemplo, ya tocar una flauta dulce que "ah si e' una flauta" pero si está' haciendo algo de lo que, así, de lo, conectas lo que tú esta' pensando o lo que quieres hacer, lo que te gustaría que sonara, llevarlo, cierto, a un plano motriz, cierto, que estamo' en… eso e' algo que desarrolla mucha' cosa' en el ser humano, ya, y yo creo que e' muy importante, ya, y dentro de lo que –no sé ahí me gu', así, que no sé dónde va enfocada tu, tu… tesi'– que e' importante eso; yo creo que la improvisación, yo creo que tomaste un buen tema, ya, y yo creo que e' un tema que hay que desarrollar. Y yo creo que e' un tema también que dentro de lo' plane' y programa' yo creo que se olvidó un poco, así, claro está ahí en, en eso y todo lo dema' pero yo creo que de alguna manera, esa espontaneida' que debe tener el ser humano con la música –más allá de la improvisación, toy hablando como ser espontáneo– yo creo que de alguna manera se ha olvidao un poco, se ha olvidao un poco, así como que todo está regido por algo, así como, sí, yo creo que hay que estar al medio, pero como que, en algún instante se va como para el otro lado, como en todo lo que son la' norma' doctrinaria', cierto, y todo eso; así que, por ahí yo creo que hay un gran tema que… que hay que estar desarrollando y… y yo creo que sin duda e' algo que yo creo que cuando tú te toque ya, cierto, tu práctica, ya –bueno, no la práctica en el sentido de, sino que el, el realizar ya tu trabajo profesionalmente– yo creo que estoy muy seguro que lo va' a incluir.

Docente 5

Antecedentes Generales

Nombre: D05

Años en ejercicio docente: Entre 7 y 8 años.

Tipo de establecimiento: Particular, Peñalolén, Región Metropolitana

Niveles donde se desempeña: 5to a 8vo Básico

Entrevistador: Mitchel Salinas

M- Vamos a partir entonces ahora con las preguntas que son referentes a la temática en particular, que como le comentaba era, es improvisación… eh enfocada en el contexto de... de la asignatura de música por supuesto, pero…. pero improvisación, de todas maneras, entonces la pregunta es **¿Qué entiende usted por el eje de las bases curriculares "Interpretar y Crear"?**

D05- (Suspira) Yo creo que es mi eje favorito, creo que el eje, lo que yo entiendo por improvisar y crear –al meno' como trato de exponerlo– tiene que ver con mostrar esta liberta' que uno le puede entregar al estudiante para el desarrollo de su máximo potencial. Una liberta' que entretenga, a trave' de encontrar, no sé, el cuaderno, si le pega con un plumón suena, puede hacer un ritmo, hay otro' que se inventan cancione', entonce' es súper amplio, ya, enfrentarse a ese eje; creo que siempre… la interpretación, o sea, interpretar y crear, siempre son proceso' interpretativo' a trave' de conversar, de tratar de seguir un ritmo, tamos siempre interpretando cuando no' enfrentamo' al curso a trave' de la palabra, entonce' creo que… interpretar y crear es el espacio que le' permite una liberta' que, por ejemplo ahora mismo –en pandemia, con lo' curso' que tengo ahora– eh, no sé "Simón dice" –ahora tengo puro' niño' chico'– "Simón dice: vayan a buscar algo porque vamo' a inventar un instrumento musical con 2 lápices" y… "no yo traje una planta" el otro trae otra cosa, entonce' la creativida' se puede explandir tanto que… creo que e' el eje ma' interesante que tiene el currículum. Yo entiendo, por el eje de la' base' interpretar y crear, que están rescatando, eh, la esencia misma de la música. La música, e' una esencia que no' permite comunicarnos, la música está desde, desde el habla, desde el sonido, desde, de todo lo que vibra ya tenemo' música y ahí ya estamos interpretando algo a trave' de palabras, a trave' de idiomas, a trave' de formas, por ejemplo, no sé, va y alguien da un portazo, eso igual es parte de interpretar y crear porque está interpretando su enojo a trave' de la acción; entonce' eh yo entiendo, por el eje interpretar y crear, que uno tiene que desarrollar esta parte en el estudiantado, eh… le' niñes tienen que aprender a, a soltarse a trave' de, de la' cosa' que le' gustan –buena' o malas– o sea la música tiene que ser una herramienta, eh…tiene que ser una herramienta liberadora, liberadora de la' emocione', liberadora de lo bueno y lo malo porque, somo' persona' integrale', si bien nuestro' niño' y niña' no van a saber que, que

estamo' tratando de llevarlo' hacia allá, o que yo en este caso, trato de llevarlo' hacia allá, que puedan tener a la música como una herramienta para poder, em… estar tranquilo' con ello' mismes –aah no sé si lo dije bien jaja– em… creo que, el interpretar y el crear, eh, como te decía ante', están en todo; la creación, la creatividad, tiene que ver con, cuando hago un pan y le echo ajo y digo "pucha ¿y si le echo, no sé, un poco de… azúcar flor y despue' me gusta? ya bien" la creación está en cómo yo tomo la materia, de donde sea, y la transformo en algo que a mí me cause sentido. Entonce' en el interpretar y crear, cómo lo puedo enfrentar al curso tiene que ver con eso y tiene que ver con darle' la liberta' –dentro de uno' parámetros seguros– de que puedan desarrollarse en, ojalá en su máxima plenitud, generar una segurida' y una confianza en que lo que hagan va a estar bien, aunque no suene bien, porque es su creación, es su creativida', es su interpretación; entonce' es súper subjetivo lo que enseñamos, en general; y da la, y da mucha liberta' también, de decir "esto es arte o esto es lindo o feo" o sea, creo que el eje interpretar y crear, si bien es mi favorito, eh, tiene que ver con esto, con desarrollar la creativida' innata o darle herramienta' a esta creativida' para que pueda expandirse aún más. Siempre va a haber una relatividad de lo musical en general. Lo que sí podemo' hacer con lo' estudiante' es decirle', no sé "ya mira, esto' son lo' parámetro'; vamo' a trabajar con esta' 5 nota' o con esta' 6, y dentro de esto tú tiene' que crear algo así o dentro de esto fluye, como ¿oye qué podría hacer?" ni siquiera decirle' que interpreten y creen, sino que, no sé "a ver… ¿cómo sería una manzana con esta' 3 nota'? imagínate" y alguien puede tocar una sola nota y puede decir "man-za-na" y va a sonar igual po' y puede sonar, no sé. La creatividad de lo' niño' y niña' e' tan grande que… a mí me sorprenden, siempre, y dentro de esto bonito y feo, em… lo ma' bonito es que lo' ha hecho sentir bien, que no sientan que lo que hicieron está mal porque el juicio no lo pone uno, el juicio es social, entonce' lo que, lo que ello' van haciendo, tiene que ver con su creación y su creación puede ser fea, porque tú la puede' encontrar fea como persona pero como profesor, como profesora, ya tiene que ver con otro parámetro; no es, no estamo' juzgando sobre, no sé, sobre una persona que está tocando un instrumento, sino que estamo' juzgando sobre una persona que está aprendiendo, que está creando, que está experimentando con el juego, eso.

M- La segunda pregunta es, **como docente que se desempeña en segundo ciclo de enseñanza básica ¿Utiliza la improvisación musical dentro del eje "Interpretar y Crear"? ¿Por qué?**

D05- Em… en este momento estoy en primer ciclo pero claro que te puedo responder acerca del segundo ciclo porque también he hecho clase' ahí– y sí, por supuesto uno ocupa el eje interpretar y crear que le dan… una liberta' al estudiantado pero, como te puedo decir… es algo que ni siquiera se piensa tanto; si bien lo' programa' están ahí para seguirlo' –ah verda' que todo lo que digo va a quedar registrado jaja– ya, si bien el programa está ahí para seguirlo, em… aquí se enseña por mucha inercia y también cuando, también tiene que ver con el contexto, tiene que ver cómo van avanzando, tiene que ver principalmente con el grupo, yo creo que, e' lo ma' importante al final, el cómo va avanzando tu grupo. Si bien, uno puede

tener un objetivo, eh, no sé "presentar la canción pa' fiesta' patria'" –algo que le pasa casi a todo' lo' colegio'– em… ese puede ser como el objetivo general pero para llegar allá, eh, el proceso es tan personalizado, entonce' el interpretar y crear lo encontramos pero mucha' vece' intencionado "ya vamo' a crear melodías" "vamo' a crear una canción" pero, otra' veces tiene que ver solamente con, con el hecho de reforzar a lo' mismo' niño' y niña', como, esto mismo desde "ya, vamos a… a revisar la canción de fiesta' patria'. Pucha profe no me sale. Sabe que no entiendo. Ya pero invéntate un ritmo, inventemo' desde acá, imagina cómo puede ser", uno trabaja mucho con el abstracto, eh, a trave' de… a trave' de la creación para que ello' puedan entender y generar un lenguaje propio para darle un sentido a la música.

M- Hm.. em...esos… esos espacios si.. porque, porque la pregunta… se refiere a la.. a utilizar la improvisación dentro del eje, entonces esos espacios...creativos digamos..usted los implementa…. o los utiliza digamos como, como improvisación?

D05- Es que, la improvisación, para mí, como persona, está en toda' parte' po', la improvisación es cuando armái un cazuela y le echái un ingrediente que nunca antes pusiste, la improvisación está cuando va el relojero y en ve' de poner un perno le pone un alfiler, la improvisación creo que tiene que ver con –ma' allá de lo musical– la improvisación es, e' un eje completo, de… de cómo no' desem, es como la ene, la eh, es la creatividad para sobrevivir, entonce' yo creo que, a mí lo que me ha tocado –porque obviamente mucho' profe' ocupan la improvisación de diferente forma– y… dentro de lo' chicos con lo' que yo he trabajado en segundo ciclo, la improvisación ha sido mucho como una herramienta, ha sido mucho una herramienta para que ello' encuentren el propio lenguaje, un lenguaje propio para llegar al resultado; pero no ha estado implementado como "ya, ahora vamo' a improvisar, el tiempo tanto" eh, también lo he hecho, así, ha pasado, con conjunto' instrumentale', con alguno' grupo' de niños, niñas, pero son con alguno' como "ya, vamo' a ver improvisación" en sí, y puedes poner un estándar de Jazz o una canción, le' explica' un poco de armonía y vas e improvisas, sí, eso pasa, y lo puede' hacer; pero la improvisación para mí e' ma' un recurso de, de creación para llegar a un resultado elegido por el propio niño o niña.

M- Okay, entiendo muy bien de hecho, eh...la siguiente pregunta es **¿Cuáles son las estrategias didácticas que implementa durante las clases de educación musical en distintas modalidades para lograr el aprendizaje y desarrollo de la improvisación en sus estudiantes? ¿Qué dificultades identifica ud. para la práctica de esta actividad en el actual contexto de pandemia?**

D05- Cuál e' la estrategia para que logren improvisar, el juego. El juego, confiar en ello', en ellas, darle confianza de que lo pueden hacer, em… que depen, es que depende mucho de, como te decía, todo lo que tiene que ver con la improvisación siempre va a depen –o todo' lo' eje' de música– siempre va a tener el factor de la niña o niño al que… al que representas, porque no e' lo mismo ir al liceo, que ir al colegio, que estar con un curso con 15 niño', que

tener un curso con 45, que enfrentarte a un curso de 50; entonce' dependiendo el contexto, siempre va a haber una estrategia distinta. Y… yo lo que creo que funciona en todos, es el juego; entonce' ahí uno busca un juego en la improvisación que pueda ser individual, que puede ser grupal, pero siempre a trave' de, de un juego, una imitación, poner atención de que, qué estilo de aprendizaje tienen, si son ma' visuale', ma' auditivo; tratar de, de hacer una lectura bastante personalizada, y cuando son grupo' grande' igual es difícil porque tiene' que aprender la individualización de cada uno de eso' 30 o 40 niño'; cuando son meno' puede ser mucho ma' personalizado, pero, creo que… el juego, el juego es la herramienta que uno le' muestra que esto, si bien la música no e', no e' difícil y no e' fácil, e' parte de la humanida', e' algo que está anterior al conocimiento, e' parte de cómo no', no' comunicamos; entonce' desde ahí, no sé, puede' jugar con su' nombre', hacer ritmo con lo' nombre', rompe' el hielo, te presentas, escuchar el sonido, no sé, recuerdo una ve' en 2° medio em… estábamo' ello' nunca habían tenido clase de música, entonce', como que la' clase' que habían ante' eran de música pero no la' tenían porque el colegio no podía pagar lo' profesore' de música, entonce' no había especialista y ahí tenían, no sé consejo de curso y llegaron, a 2° medio recién con clase' de música; entonce' en esa realida' enfrentarse a la improvisación o enfrentarse a este juego de creación, no sé "ya, eh, necesito que hagamo' esto, a ver ¿Quién tiene una idea?" y empezái a preguntar y te dai cuenta que la' estrategia' de ello' siempre son mejore' que la' de uno, porque te vai retroalimentando, porque están ma' fresco', fresca', tienen idea' de, de cosa' que están actuale', del momento. Recuerdo que vimo' una unidad que se pasaba en edade' muy temprana' que tiene que ver con la' cualidade' de lo' sonidos y vimo' en un momento el timbre, entonce' ya, el juego era que… estaban toda' las… todo' lo' niño' con lo' ojo' tapados y… iba una de la' niña' iba a hablar lo' dema' tenían que reconocer o al revés o todo' junto', mezclado' –trato de no hacer mucha diferenciación entre niño' y niña' , creo que, la, la inclusión siempre ha estado dentro de mi, de mi necesidad como docente y humana igual– entonce', pero ahí podemo' hacer un juego e' como "miren, no toda' por ser mujeres vamo' a tener el mismo timbre o no todo' por ser hombre' van a tener el mismo timbre. Juanito, eh, Pablo, eh… no sé, Ignacio; son hombre', son niño' pero no todos tienen el mismo color de voz" entonce', ahí empezái jugando a imaginarte de qué forma puede' enfrentar este tipo de… de materia' que te piden pasar y… como improvisación, juegos, juego' que se inventen, juego' de ritmo, creo que eso funciona de lo' ma' pequeñito' a lo' ma' grandes, eh, uno le' va generando em…significacione' distinta', no sé, cuando son chiquitito' puede ser el pulso, despue' tiene que ver con la lectura de figuras, despue' tiene que ver con la disociación, creo que ese, y eso e' lo más amable para ello', para enfrentarse a la… a la clase de música. Hay una chica –que no recuerdo su nombre– que trabaja con percusión con señas, eso es súper interesante como para el tema de la improvisación porque, le enseña a lo' mismo' niño', niña' a dirigirse y… despue' tú te apartas y lo' ve' como un total y te abstrae' de esta, de este juego de, de improvisación colectivo; entonce' eso.

M-Esta super bien, esta super bien... eh.. y con repecto a las dificultades, por ejemplo **¿qué dificultades identifica usted para la práctica de esta actividad, en el actual contexto de pandemia?** cierto, que lo hemos venido hablando un poco mas pero…eh… para desarrollar esta actividad digamos...

D05- Eh… yo creo que la creatividad de lo' profe' es el mayor problema, sí, porque lo' niño' y niña' son creativos siempre, e' innato; si ya en la' pantalla' van a hacer que desarrollen cierto' aspecto', porque cuando juegan Minecraft y, no sé, eso' juego' que ello' juegan Fortnite, son súper creativo', la creativida' le' fluye por lo' poro'; como te decía, yo pienso que la creativida' está en el hacer, entonce' todo puede ser improvisación. Eh, creo que la dificulta' está en nostro' lo' docente' cómo no' enfrentamo' a esto' niño', cómo no' enfrentamo' a qué le', qué herramienta' le' podemo' entregar, cómo no' enfrentamo' al tiempo que le podemo' dedicar a cada uno; entonce', el problema actual tiene que ver con eso, tiene que ver con la sobrecarga de niños, por tiempo, eh… tiene que ver con la motivación que, que a vece' no está de parte de ello' y que uno tampoco es tony todo el día, entonce', eh, tiene que ver con eso, con ser empático', tratar de entenderno' y… y estrategia', escucharlo' más, preguntar más; cuando le pregunta' a un niño, siempre encuentra una forma ma' facíl de hacerlo. Por ejemplo, yo te comenté hace un rato que, no sé, se habían inventado instrumento' caseros para resolver una percusión; eso no se me ocurrió a mí, se le ocurrió a ellos "profe ¿y si lo hacemo' así? Mire acá yo tengo un vaso" y se ponen a tocar el vaso, y piensan que e' una broma y están siendo chistoso' pero eso, pero lo logró, lo hizo súper bien y eso sirve para la clase y despue' en otra' clase' y despue', vienen otra' modalidade'; creo que, que nuestro desafío como profesore' y profesora' tiene que ver con… con preguntar más, escuchar más a nuestro' estudiantes, em… y al mismo tiempo… imaginarnos –porque e' difícil imaginarse cómo va a funcionar– imaginarno' un mejor contexto.

M- Si poh, de todas maneras y… en relación a cierto...toda esta creatividad a toda esta iniciativa que el estudiantado tiene… cierto quisiera preguntarle también si usted **¿Recurre a la práctica de la improvisación relacionándola con otras habilidades que puedan desarrollar las y los estudiantes?**

D05- Em… yo creo que sí, que uno siempre está relacionando asignaturas, es parte de la la' facilidade' y de la hermosura de la música, que podemo' llevarlo a diferente' contexto' pero, em… a ver repíteme la pregunta de nuevo por favor para poder responderte mejor…

M- hm si, **¿recurre usted a la práctica de la improvisación relacionándola con otras habilidades que puedan desarrollar las y los estudiantes?**

creo que sí, con lo, eso es que, la' habilidade' musicale' te sirven para, siempre te van a servir para integrar diferente' habilidade' como, no sé por ejemplo a ver, pensamiento lógico, la' cuenta', que aprendan a contar, eh… por ejemplo ahora estoy con lo' ma' chiquitito' y hacer creación de compase' igual es matemática de cierta forma, tienen que apren, tienen que lograr

encasillar lo' ritmos en diferente' compases; entonce' ahí ya van contando una historia matemática, em… creo que, aprendo mucho de mi' otra' asigna, de la' otra' asignatura' como arte, que en arte, no sé, he visto que lo' niño' ven como un video de… no sé, de Grecia y despue' trabajan el dibujo a trave' de eso, entonce' uno le' puede mostrar cancione', temas eh relacionado' con diferente' culturas, ya va' haciendo un contexto ma' histórico, puede' tomar una canción que tenga una letra que e' un poema y está en un libro tanto y ya tiene que ver con lenguaje, trabaja' una canción en otro idioma y ya vas a inglé', francé' o el idioma que sea; entonce' igual siempre uno está como interrelacionando la, la' asignatura' pero, eso puede ser, em… algo totalmente, eh, natural, que se puede dar o lo puede' conversar con el colega, decirle "mira, sabi' que yo estoy viendo, tanto ¿te parece si vemo' tanto?" y funciona. Eh… no me acuerdo qué año fue, creo que fue el año… em… 2017 –tal vez toy equivocada– pero puede ser que fueron lo' 100 año' de Violeta Parra y se hizo un programa a nivel nacional, entonce' en todo' lo' colegio', en toda' la' asignatura' estábamo' todo' viendo a Violeta Parra, yo veía la' cancione', la profe de historia veía su historia, la de lenguaje trabajaba con lo' poema'; entonce' despue' la exposición de Violeta Parra, que e' un ser súper potente en término' artístico', era con toda la, con toda' la' asignatura' interrelacionada' yo creo que, eso se trabajó a nivel Chile, entonce' fue muy potente, pero… se puede trabajar con disciplina' ma' pequeña', con espacio' ma', o sea, con meno' disciplina', si te pone' de acuerdo solamente con la colega o el colega de arte o de ingle' o de lenguaje, matemática, educación física que ven el movimiento –yo no lo sé– de, de baile, de una tribu africana –por inventarte algo– y ya ve' movimiento, entonces siempre vai a estar interrelacionando la, la' asignaturas inconscientemente, pero si lo hace' consciente, sale mucho mejor y si trabaja' con tu' colegas va a salir mucho mejor porque, entre ma' persona' estén trabajando en la misma dimensión va, va a funcionar, creo yo que, mucho mejor porque ma' ojo' mirando y corrigiendo y fomentando. Ahora se supone que, en lo' nuevo' proyectos, proyecto' que hay –la nuev, el cambio de nivel, hay mucho' colegio' que ya lo venían aplicando– que… no sé, el 3° y 4° medio –o la media en general– trabajaban a trave' de esto' proyecto' como "vamo' a ver el medioambiente" "ya, yo veo la canción del medioambiente" "yo veo la historia del medio ambiente" –tal ve' local– eh, creo que funciona súper bien la interdisciplinariedad –no sé si lo dije bien, pero, va por ahí–.

M- Si se entiende, claro, la integración con las otras asignaturas eh… y todas las actividades como usted decía,eh... y en relación con esto mismo de alguna manera, porque, bueno usted nos comentaba los distintos tipos de actividades que surgen de los mismos estudiantes muchas veces o en relación ahora con las, con las otras disciplinas eh... ¿Qué tipo de improvisación de alguna manera, **¿Qué tipo de improvisación implementa en las actividades que realiza durante el desarrollo de su clase?**

D05- Em… yo creo que, actualmente, la improvisación ha sido juego' de percusión –lo que funciona mejor por zoom– juego' percutidos, eh, invento de instrumentos, eh, que se inventen cancione' con palabras, eh, que puedan crear una, una historia a trave' del con, cada uno dice

una palabra y despue' le pueden poner un sonido y son espacio' que, te permite que usen diferente' cámara' como, no tienen que cantar todo' al mismo tiempo, si escuchamo' a alguien percutir, podemo' escuchar a un niño percutir y lo' dema' pueden estar en silencio, percuten con el micrófono apagado y después, eh, viene otro niño o niña, entonce' creo que, estoy aprendiendo siempre de cómo hacerlo mejor, de que sea ma' creativo, ma' interesante y que lo pasen bien ello' –y yo también porque, o si no me voy a aburrir en mi trabajo y si bien no e' de tony pero, hay que, te tiene que gustar lo que haces–.

M- Claro, de todas maneras, es… es variada entonces, es bastante variada en realidad la...la gama de actividades que usted… que usted realiza que usted implementa de acuerdo a todo lo que me ha comentado y tambien a la apertura que, que tiene, digamos para… porque no todos los docentes comparten esa...esa apertura o esa disposición a escuchar las… las ideas muchas veces del estudiantado….

D05- Creo que, la clave, al meno' para mí, eh, ha estado en escuchar a mi' estudiante'. Si bien, no le', no los escucho 100 %, no sé "profe ¿saltemo' de un puente y volemo'?" no, ahí como que, siempre hay que estar atenta de… de hasta dónde, de qué cosa, qué se puede rescatar y que se puede modelar, moderar y modelar también, entre medio de, no sé, una niña tiene una idea, otro niño tiene otra idea y de esa' 2 ideas se crea una tercera idea, pero creo que en este juego cibernético, que es muy fome para ellos, porque "cantemo' una canción" así como "ya, la canción de bienvenida", no pueden cantar todo' al mismo tiempo porque hay interferencia, un micrófono suena ante' que el otro; entonce' em… para que ello' se mantengan interesades, e' muy importante que, que… lo' escuchemos; a vece' tienen la' respuesta' que uno no tiene, por ejemplo, yo le' pregunto, es que, a mí me ha pasado, me ha pasado siempre yo creo que, aprendí a preguntar porque no sabía, no sabía bien cómo enfrentarme al curso, entonce' mi primera clase, siempre han sido desde que empecé con la docencia en aula, em… siempre fue preguntando; al principio un cuestionario de qué sabían, qué música escuchaban, siempre le' pregunto "¿qué música escuchan?" "¿qué edad tienen?" "¿qué música escuchan en su casa?" "¿qué banda conocen?" "¿se juntan a cantar?" "¿tiene algún instrumento musical favorito?". Entonce', como que trato de hacer una, una recopilación de información musical de mis estudiante' para poder decir "ya, eh, vamo' a ver la canción 'de ellos aprendí'" porque esa canción pega y a todo' le' gusta o "sabi' qué, esta canción de la' manito' como que ya, no sé, pasó de moda, no la quieren cantar, mejor vamo' a ver esta" "mira ¿sabi' qué? Todo el curso escucha Reggaetón, entonce' voy a poner música clásica, voy a tratar de encantarlo' con otra' cosa' para que conozcan que hay otra variedad; no, sabi' que eso no funcionó porque le' gusta el Reggaetón" "ya, entonce', inventemo' un reggaetón con una letra distinta; desarmemo' la percusión y cada uno que haga una' palma' diferente'; creemos instrumentos"; entonce' creo que, la única forma de ir avanzando ha sido a trave' de escucharlos. Creo que para hacer clase' no hay una receta, solo buena disposición y empatía.