

Volumen 5, número 10. Diciembre 2020. Santiago de Chile

# Átemus

Revista Átemus  
Versión electrónica  
ISSN: 0719-885X  
Departamento de Música  
Facultad de Artes  
Universidad de Chile



**DMUS**  
UNIVERSIDAD DE CHILE - FACULTAD DE ARTES  
DEPARTAMENTO DE MÚSICA



© 2020 Departamento de Música – Facultad de Artes – Universidad de Chile



Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada

No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

Contacto Revista Átemus: [revistaatemus.artes@uchile.cl](mailto:revistaatemus.artes@uchile.cl)

*Revista Átemus* es una revista académica perteneciente al Área Teórico Musical del Departamento de Música de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile.

Publicación electrónica semestral de libre acceso, su propósito es la divulgación de conocimiento concerniente a la formación musical en Latinoamérica. Pretende promover el acercamiento entre investigadores, docentes, estudiantes de música y toda persona interesada en la discusión y reflexión sobre metodologías, recursos didácticos, políticas educativas, experiencias pedagógicas y, en general, problemáticas de la educación musical que nos afectan a nivel regional y comprometen nuestro devenir histórico.

Su intención es mantener una vinculación con las instituciones de educación afines, para construir un cuerpo disciplinar dinámico y en permanente desarrollo, sensible a los desafíos actuales que enfrenta la educación artística musical.

*Revista Átemus* incluye la publicación de investigaciones recientes, entrevistas, experiencias pedagógicas, reseñas bibliográficas, resúmenes de tesis de pre y postgrado, así como la difusión de actividades y materiales didácticos referidos al quehacer pedagógico musical.





Volumen 5, número 10. Diciembre 2020. Santiago de Chile

**Departamento de Música · Facultad de Artes**  
*Universidad de Chile*

Decano: **Fernando Carrasco P.**

Director DMUS: **Rolando Cori T.**

**Revista Átemus**

Dirección: **Claudio Merino C.**

Subdirección: **Fernanda Vera M.**

**Comité Editorial**

**Tania Ibáñez G.**

Universidad de Chile

**Freddy Chávez C.**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

**Nicolás Masquiarán D.**

Universidad de Concepción

**Silvia Andreu M.**

Agencia de Calidad de la Educación, Santiago de Chile

**Noemi Grinspun S.**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

### **Comité asesor nacional e internacional**

**Gina Allende Martínez**

Instituto de Música de la Pontificia Universidad Católica de Chile

**Lilliana Chacón Solís**

Universidad de Costa Rica

**Claudia Maradei Freixedas**

Facultad Cantareira – São Paulo

**Óscar Pino Moreno**

Universidad Academia de Humanismo Cristiano

**Favio Shifres**

Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata

**Erín Vargas**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas

Corrección de prueba: **Manuel Vilches P.**

Diseño y diagramación: **Graciela Ellicker Iglesias**

### **Colaboran en este número**

**Freddy Chávez Cancino**

Universidad Metropolitana de  
Ciencias de la Educación

**Arturo Gallardo**

Investigador independiente

**Elizabeth Mendieta Contreras**

Universidad Metropolitana de  
Ciencias de la Educación

**María Gabriela Martínez Pacheco**

Universidad Metropolitana de  
Ciencias de la Educación

**Macarena Robledo Thompson**

Pontificia Universidad Católica de Chile

**Jorge Reyes Cristi**

Universidad Mayor

**Francisco Tréllez Pérez**

Universidad de Concepción

**Roger Fuentes Castro**

Universidad de Concepción

**Santiago Cerda Contreras**

Instituto Profesional Arcos

## CONTENIDO

<b>EDITORIAL</b>	<b>1</b>
<i>Revista Átemus</i>	
<b>ENTREVISTA</b>	<b>3</b>
Luis Poblete Olivares formador de numerosas generaciones de educadores musicales	
<i>Entrevista a Luis Poblete Olivares</i>	
<b>ARTÍCULO</b>	<b>15</b>
Metáfora y canto infantil: un estudio de casos	
<i>Arturo Gallardo</i>	
<b>RESEÑA</b>	<b>34</b>
El Piano en la Educación Musical	
<i>Adriana Balter, RIL Editores. Diseño de portada, Marcelo Uribe Lamour. Facultad de Educación. Universidad Andrés Bello. Santiago de Chile. 2016.</i>	
<b>RESÚMENES DE TESIS</b>	<b>38</b>
<i>Perfeccionamiento docente una propuesta transversal e interdisciplinaria y su aporte a la enseñanza.</i>	
<i>Jorge Luis Reyes Cristi</i>	
<i>Efecto de la externalización no regulada del pulso sobre el desempeño de estudiantes de Pedagogía en Educación Musical de la Universidad de Concepción en la lectura de solfeos hablados a primera vista.</i>	<b>39</b>
<i>Roger Ismael Fuentes Castro y Francisco José Tréllez Pérez</i>	
<b>NOTAS</b>	<b>41</b>
2 <sup>do</sup> Coloquio "Nuestra experiencia en la música. Diálogos interdisciplinarios".	
<i>Macarena Robledo Thompsoni</i>	
3 <sup>er</sup> Coloquio en Pandemia: Aprendizaje musical, funciones cognitivas y pandemia.	<b>44</b>
<i>María Gabriela Martínez Pacheco</i>	
<b>MATERIALES DIDÁCTICOS</b>	<b>47</b>
Coral para uso en aula: "Una orquesta con swing" y "Guajira sabrosa"	
<i>Santiago Cerda Contreras</i>	
<b>NOTAS PARA LOS AUTORES</b>	<b>54</b>

## EDITORIAL


La crisis sanitaria producto de la pandemia por Covid-19 que aún nos afecta y cuyas consecuencias serán observadas en el futuro con mayor claridad, ha desestabilizado nuestro acontecer personal, laboral y familiar significativamente. Las problemáticas económicas y sus consecuencias han afectado y afectarán a las instituciones de educación superior de diversa forma, lo que se ha evidenciado en la deserción de muchos estudiantes que han optado por congelar sus carreras, hasta que las condiciones hayan cambiado de manera favorable para continuar con su formación de pregrado.

No obstante, y producto de las condiciones de confinamiento, las actividades que se han realizado en este contexto han privilegiado la virtualidad donde han emergido instancias beneficiosas que, a pesar de las distancias, han permitido la vinculación entre instituciones, así como entre académicos de diferentes universidades, investigadores y estudiantes de diversos niveles y de diverso origen geográfico. Han proliferado diferentes instancias de comunicación, como seminarios, congresos, coloquios y conversatorios, enriqueciendo el desarrollo de la disciplina de la música y actualizando y evidenciando, con mayor rapidez y eficacia, las prácticas y proyecciones futuras.

El contexto de virtualidad ha ido permeando la docencia en todos los niveles de la educación formal y no formal, lo que ha enriquecido los espacios educativos integrando herramientas poco conocidas y ampliando el abanico de las prácticas pedagógicas y sus posibilidades. Así, al igual que el número anterior de nuestra publicación, el presente número 10, volumen 5, sale a luz bajo las mismas condiciones y releva alguno de los aspectos antes señalados.

La presente entrega presenta una línea orgánica que aborda, desde diversas perspectivas, la relevancia y presencia del canto infantil en el espacio escolar. Las distintas miradas incluidas en este número abordan tanto lo específico disciplinar (técnica y repertorio), como lo histórico y lo actitudinal, presentando como abordaje metodológico la formación musical en el contexto mencionado.

La importancia de la enseñanza del canto en la escuela sigue una larga tradición en nuestro país que data del siglo XIX y que, hasta la actualidad, en 2020, no ha perdido su vigencia. Desde su utilización como metodología preferida en la Escuela Normal de Preceptores durante la segunda mitad del siglo XIX, pasando por la reforma de los educadores alemanes llegados a Chile a fines de ese mismo siglo y siguiendo con el fortalecimiento de esta metodología por una larga formación de maestros normalistas, llegando hasta la utilización del canto en el currículo vigente hoy en día.



Este devenir, y su riqueza, lo podemos ver en el presente número tanto en nuestra entrevista al reconocido maestro Luis Poblete, realizada por el académico Freddy Chávez, miembro de nuestro comité editorial, donde se relatan más de 50 años de quehacer integrando el canto a la lecto escritura musical, pasando por el artículo de Arturo Gallardo donde se resalta el uso de la metáfora en el canto para producir desarrollos vocales en contextos de coros vocacionales infantiles de primer ciclo básico, hasta el material didáctico de autoría de Santiago Cerda, que hemos considerado una buena forma de incentivar la utilización de pequeñas piezas en forma de *Quodlibet* apropiadas para abordar en el aula y también un aporte al repertorio disponible para estos espacios.

El desarrollo del canto en contexto de aula es valioso tanto en lo disciplinar como en lo actitudinal, pues permite el encuentro de los niños, la interacción con sus pares, así como el desarrollo del oído melódico y armónico. Teniendo en cuenta el actual contexto de pandemia, proponemos reflexionar sobre estos temas para que, cuando nos volvamos a encontrar, disfrutemos de la experiencia coral en contexto de aula que tanto ha enriquecido la formación musical de niños y niñas en Chile.

Este número contiene también una reseña del libro *El piano en la educación musical* de Adriana Balter realizada por la pianista, especialista en acompañamiento, Elizabeth Mendieta, adscrita a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Este insumo constituye un gran aporte a un ámbito un tanto descuidado puesto que refiere a la formación didáctica de estudiantes de pedagogía en música en torno a la adquisición de herramientas prácticas para el acompañamiento al piano de repertorios escolares.

Contiene también dos Notas. La primera de ellas corresponde al 2do coloquio *Nuestra experiencia en la música. Diálogos interdisciplinarios* organizado por las áreas Teórico Musical y de Musicología de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile, realizada por la musicóloga Macarena Robledo de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Por su parte, María Gabriela Martínez nos comparte sus apreciaciones respecto del ciclo de coloquios titulados *Coloquios en Pandemia* organizado por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Finalmente, incluimos dos resúmenes de tesis, el primero de ellos, *Perfeccionamiento docente una propuesta transversal e interdisciplinaria y su aporte a la enseñanza*. Tesis de grado académico de Magíster en Artes Musicales con mención en didáctica de la música de Jorge Reyes Cristi de la Universidad Mayor, y el segundo, *Efecto de la externalización no regulada del pulso sobre el desempeño de estudiantes de Pedagogía en Educación Musical de la Universidad de Concepción en la lectura de solfeos hablados a primera vista*. Tesis para optar al grado académico de Licenciado en Educación de los autores Francisco Trélez Pérez y Roger Fuentes Castro, ambos de la Universidad de Concepción.



## ENTREVISTA

## Luis Poblete Olivares, formador de numerosas generaciones de educadores musicales



*La historia de la educación musical en nuestro país constituye una de las deudas emergentes en nuestra disciplina. La constitución de los microrelatos es un aporte para el establecimiento de un corpus teórico que permita visualizar, paulatinamente, aquellos conocimientos que han permanecido ocultos o poco divulgados en nuestra historia reciente. Bajo este marco, el legado y trayectoria de Luis Poblete Olivares, profesor de colegio y académico universitario, es digno de aprecio, tanto en su magnitud creadora como en su producción teórico-práctica para la educación musical. Fue compilador del emblemático texto “Cantos para todos” concebido originalmente para su uso dentro del movimiento scout y distribuido en todos los colegios de Chile durante la década de los ochenta. Esta entrevista, realizada mediante la plataforma Zoom durante la primera semana de noviembre del 2020, nos ha permitido profundizar en torno a las diversas acciones ejercidas por el profesor Luis Poblete en el ámbito de la educación musical de nuestro país.*

**Conocemos la importancia que ha tenido para usted el Movimiento Scout chileno católico. En ese contexto, ¿cuál es el origen de esa relación con el escultismo y cuál es la relación entre su libro “Canto para todos” y el movimiento scout católico?**

La situación era la siguiente. En la época en que yo fui scout, los scouts eran niños que cantaban mucho y, por eso, teníamos un importante repertorio. Eso hacía que fuera interesante reunir todas esas canciones que sabíamos. Se me ocurrió proponer a la asociación que hiciéramos un texto que reuniera no sólo las canciones propias de los scouts, sino canciones educativas, canciones románticas que cantaban nuestros abuelos, en fin. Por esa razón el libro se tituló *Cantos para todos*.

**“ Los niños no gozan con las canciones de los adultos, sino con sus propias canciones y eso es muy importante. Yo soy un convencido de que el corazón de la actividad de profesor de educación musical es el repertorio que logra descubrir en sus alumnos, porque ese es el punto de partida para trabajar. ”**

Para mí siempre ha sido muy importante que todas las personas tengan un repertorio en su memoria, porque creo que ese repertorio aprendido en la niñez nos podrá ayudar cuando trabajemos la parte teórico musical. Naturalmente cuesta mucho menos si tú tienes a un niño que ya sabe cantar, por ejemplo, *Caballito blanco*. Ahí tú tienes una enorme cantidad de material teórico. Como decía mi profesora, la señora Cora Bindhoff de Sigren, en la canción más sencilla e infantil está toda la música, está el ritmo, la melodía, el carácter, el tempo, está la expresión, la base armónica, está todo en una simple canción. Por eso no desprecien desprecien nunca una canción infantil. Además, los niños no gozan con las canciones de los adultos, sino con sus propias canciones y eso es muy importante. Yo soy un convencido de que el corazón de la actividad de profesor de educación musical es el repertorio que logra descubrir en sus alumnos, porque ese es el punto de partida para trabajar.

### ¿Cuándo empieza su actividad como profesor?

En mi época uno comenzaba a ser profesor sin tener título ni estudios al respecto. En el año 50 tú podías ser profesor hasta sexto básico si tenías tercero de humanidades ya cursado, eran seis años de humanidades. A mí me ocurrió una cosa parecida, yo sí tenía quinto de humanidades y ahí pasé a

estudiar en el Seminario de Santiago, que era una cosa muy especial en esa época. Se aprendían cosas inusuales como teodicea, cosmología, psicología, griego, latín, canto gregoriano y una cantidad de cosas que forman parte de lo que uno va haciendo después, porque todo lo que tú aprendes en tu vida en algún momento te va a servir.

### ¿Esos seminarios no eran de la escuela normalista?

No, el seminario era uno de los colegios más exquisitos y distinguidos en Chile. Cuando estuve ahí estaba orientado a formar sacerdotes, pero antes también podían entrar otras personas. Era muy meritorio haber estudiado las humanidades en el Seminario porque daba una cultura muy grande. Luego me echaron del seminario por rebelde. Don Emilio Tagle, el rector de la época, dijo que yo todavía no estaba muy disciplinado, entonces “para afuera”. Pero llegué a la parroquia de la que era originario y allí había una escuela, la Escuela Parroquial Andacollo y el cura me dijo “usted que tiene quinto de humanidades, tiene los estudios de tercer año del seminario y sabe cosas que nadie sabe, ya, vaya a hacer clases” y me mandó.

Yo siempre voy donde me mandan, fíjate que hasta me da vergüenza decirlo, pero nunca he buscado qué hacer, me dicen “haz esto” y lo hago.

Entonces, estuve en ese colegio muy pobre que estaba en el barrio Mapocho, donde el padre Hurtado iba a hacer beneficencia; y había una población pobrísima, “La Colo Colo”, así que los niños que yo tenía eran muy pobrecitos. Eso fue en 1951 y todavía me encuentro con algunos de ellos, quienes recuerdan que yo les hacía clases de todo porque era profesor básico.

**“ La base de toda relación humana está en el afecto, en el cariño y el amor entre el profesor y sus alumnos. Si tú llegas a hacer clases y dices ¡pucha, me toca hacer clases!, renegando, es muy poco lo que vas a lograr. ”**

### ¿Profesor generalista?

Claro, hacía de todo. Yo era profesor de matemáticas, de lenguaje, hacía artes plásticas, artes manuales, y lo único que no hacía porque siempre fui muy malo, era educación física, y tenía que hacer música entre medio y sin saber mucho. Sabía lo poco que había aprendido de canto gregoriano y algo de lo que yo tocaba en el órgano de tubos en el seminario. ¡Qué fabuloso tocar eso!

### ¿Y cuándo comienza su relación con el movimiento scout, cuando niño era scout?

Sí, yo era scout desde chiquitito.

### ¿Desde ahí nace esta idea del escultismo y la música?

Así es. Los que cantaban en Chile eran los niños scout. En ese contexto conocí a un profesor que recuerdo con mucho cariño, Erasmo Castillo. Él había compuesto canciones y corales muy lindos.

Don Erasmo era un compositor frustrado. Había sido un pianista extraordinario, lo atropellaron y le dañaron el brazo. Además, era un hombre generoso como todos los profesores que trabajaban en ese colegio que te mencioné, porque no nos pagaban. El colegio era de profesores que iban a hacer clase en lo que les sobraba de tiempo después de lo que hacían en otro lado, era como su aporte. Pero al final de año el gobierno, en un acto de generosidad, daba y regalaba una subvención que había que esperar que se concretara. Por lo general siempre la daban, y se repartía entre todos los jóvenes y todos los profesores que corrían a pagar sus deudas en los almacenes del sector, ya que a todos les habían fiado abarrotes, carnes y todo lo necesario. Ese colegio tuvo la virtud de formar a grandes profesores y muchos profesores universitarios; curiosamente, de esos niños pobrecitos, salieron muchos profesores muy buenos y mucha gente extraordinaria. Te cito a uno, el ministro consejero de su Majestad Real del reino de Camboya, Julio Jeldres<sup>1</sup>, quien fuera alumno mío en esa escuela de Andacollo. He sabido que ha llegado a ser ministro consejero, ministro de cultura y creador de la biblioteca

<sup>1</sup> Nota del editor: Julio Jeldres, Doctor en Historia. En la década del 80 integró el Gabinete Real del Reino de Camboya bajo el reinado de Norodom Sihanouk, de quien fuera el biógrafo oficial.

de Camboya<sup>2</sup>. Él ha escrito la biografía de la reina de Camboya, de la reina madre. Es un personaje fantástico.

Esta escuela tenía profesores que eran un poco apóstoles, porque pasar todo el año sin sueldo no lo hace cualquiera. Entonces, los alumnos veían en nosotros a gente que trabajaba en base a la estima y al compromiso. La base de toda relación humana está en el afecto, en el cariño y el amor entre el profesor y sus alumnos. Si tú llegas a hacer clases y dices ¡pucha, me toca hacer clases!, renegando, es muy poco lo que vas a lograr.

Yo también había estudiado en esa escuela cuando era chico, entré a los cinco años; vivía muy cerca, mi papá trabajaba en una fábrica cercana, así que le tenía un cariño especial.

### ¿En qué lugar estaba ese colegio?

En Cumming con Mapocho, todavía sigue allí. Ahora está "elegante" porque lo tomaron los padres del Verbo Divino y lo transformaron.

### ¿Cómo llegó a ser profesor de música? ¿Este cambio en su actividad tuvo alguna relación con don Erasmo Castillo?

Quería contarte por qué te mencioné a don Erasmo Castillo. En la mitad de un año le dijeron que había sido seleccionado como profesor de la Escuela Normal de Niñas nro. 2, y tuvo que dejar el colegio que no tenía otro profesor de música, entonces, don Erasmo me dijo, tú vas a ser profesor de música y yo te voy a dar clases de piano. Así que iba a su casa y él me enseñaba.

### ¿En qué año sucedió eso?

En el año 53, porque yo entré a trabajar en el 51 en el Colegio Andacollo, así que me mandaron hacer, otra vez, clases de música.

Además, me gustaba la historia, así que seguí haciendo clases de historia, porque la música la vez no completa un currículum, un horario de profesor, siempre son pocas horas. A partir de ese momento se me fueron ocurriendo cosas, porque cuando tú estás trabajando tienes que buscar soluciones que no las encuentras hechas, sino que tienes que hacerlas. Me acuerdo que una de las cosas que inventé en esa época era el *tren rítmico* y nos entreteníamos con los cabros chicos. Yo hacía un boceto de un tren con su locomotora que llevaban números adelante que decía 1, 2, 3, en fin; después estaban los vagones hacia atrás que eran los compases naturalmente, y hacíamos subir los pasajeros; subía una señora y se sentaba ahí, y después venía una señora con una guagua y se sentaba al lado, después los cabros chicos; y una señora gorda que ocupaba varios asientos. Entonces la cuestión era descubrir cómo sonaba eso y ahí te estoy mencionando una palabra que para mi es clave: nunca, por lo menos en mi sistema, nunca doy las cosas hechas, hay que descubrirlas porque cuando tú descubres algo, eso es parte de ti, si te lo dan hecho no tiene ningún mérito. Así que la idea era descubrir cómo sonaba eso: una señora, dos cabros chicos (tan, tan-tan...).

### ¿Eso de descubrir usted lo asocia a una cosa personal o porque había un ambiente educativo que permitía que usted pudiera potenciar ese aspecto, algo así como la escuela nueva en esa época, recuerda algo así?

No, no existía en esa época. El alumno era un receptor, un recipiente al que tú le echabas las cosas y la memoria era muy importante, tan importante que había que aprender cosas que nadie más aprendió.

2 N. del E. Estos datos no han podido comprobarse en su totalidad.

**“ Yo creo que es tan importante la parte pedagógica, incluso diría que es más importante que la música, porque la música la vas descubriendo después, pero si no eres pedagogo puedes meter mucho la pata y un niño que dañes con tu trabajo como profesor es un niño dañado para siempre. ”**

¿Tú sabes, por ejemplo, qué es una garrucha<sup>3</sup> o un polipasto<sup>4</sup>? Ni idea, ¿cierto? Bueno, yo sí sabía lo que era eso, es un aparato para levantar grandes pesos y tiene varias poleas conectadas. ¿Tú sabes cuáles son las regiones de Chile en orden, y los departamentos que hay dentro de cada una de las regiones? Seguramente que no, Arica, Pisagua, Tarapacá, capital Arica (...); Antofagasta, capital Antofagasta, etc., entonces sabíamos toda la geografía de Chile de memoria, de cabro chico lo aprendí. Entonces pensé que era muy pesado aprenderse todo eso de memoria, así que como yo hacía clases también de Historia y Geografía, los planetas los aprendíamos haciendo ritmo, ¿Sabes cuáles son los planetas en orden?

**No, no lo recuerdo.**

Bueno, son Mercurio, Venus, Tierra, Marte, Júpiter, Saturno, Urano, Neptuno y Plutón. Entonces todos los cabros chicos decían rítmicamente, Mercurio, Venus, Tierra; Marte, Júpiter, Saturno; Urano, Neptuno y Plutón, entonces fijate como está el ritmo ahí. Había uno que decía Venus, Venus, Venus, y hacíamos ostinato con eso y nos reíamos y cada uno descubría con qué hacerlo. Como siempre he trabajado en equipos, cada equipo se hacía cargo de unos ostinatos y poníamos una canción para acompañar (...). Era muy

entretenido porque algunos descubrían que podían ir a pegarle al vidrio y le pegaban con una moneda al vidrio: Venus, Venus... Algo divertido que siempre recuerdo fue cuando un chico sacó un zapato y con el zapato hacia Júpiter, Júpiter, Saturno, Urano, Urano, tacatan - tacatan... Entonces tú ves que yo no sabía pedagogía y sabía poca música, pero se me iban ocurriendo estas cosas que seguramente a todos se les han ocurrido porque uno tampoco va a inventar la rueda, pero resultan. Después uno lo comenta con otros colegas y ellos lo practican también. A unos les resulta y a otros no, porque éstos son como los remedios, dependen de la persona, de la personalidad del maestro y depende mucho del método que use. Lo que yo pueda hacer a otros no les va a resultar, y lo que otros hacen a mí no me resulta, porque no está dentro de mi psicología.

**Hablemos un poco del libro, *Cantos Para Todos* y de las motivaciones iniciales que tuvo y cuál cree que fue su aporte. Su libro es del año 80 y fue muy utilizado en aquella época.**

Sé que hay muchos que lo usan todavía. Lo que pasa es que yo ya era profesor de la Universidad, primero fui profesor en la Católica de Santiago y después en la de Valparaíso, junto con don Fernando Rosas,

3 N. del E. Nombre femenino. Mecanismo para mover o levantar cosas pesadas que consiste en una rueda suspendida, que gira alrededor de un eje, con un canal o garganta en su borde por donde se hace pasar una cuerda o cadena (RAE)

4 N. del E. Nombre masculino. m. Aparejo de dos grupos de poleas, uno fijo y otro móvil. (RAE)

Margot Loyola y Carlos Miró. Ahí yo tenía una cantidad de alumnos que habían aprendido el lenguaje musical conmigo y les dije “bueno transcribamos canciones” y comenzamos con esa labor. Entonces me di cuenta de que no era frecuente que se mostrara la partitura de una canción. En ese momento conversé con un par de colegas y alumnos, y les dije “busquemos quién nos pueda apoyar y hagamos un cancionero”, un cantoral decíamos. Como yo tenía relaciones con los scouts, fui a hablar con Gerardo González que era su presidente y planteé la idea. Él lo maduró un poco, porque es bien ejecutivo, me dijo “ya, listo, lo vamos a hacer. Nosotros nos encargamos de buscar las letras de las canciones que nos gustaría que transcribieran y ustedes se encargan de toda la parte técnica”. Y Gerardo Urrutia, que era calígrafo musical se encargó de transcribir cada nota de las que figuran ahí en ese librito, porque no había *Finale* ni ninguna cosa para transcribir la música. Era un trabajo de chino, pobrecito, yo siempre he respetado mucho a Gerardo por la paciencia y por lo bien que lo hacía. De repente se equivocó en alguna cosa. En la Canción Nacional, por ejemplo, hay un acorde que está puesto donde no corresponde, pero nadie se fija en esas cosas. Gerardo buscó un financiamiento y consiguió interesar, mira que es raro eso, pero hay que mencionarlo, consiguió que el Ministerio de Educación le diera el apoyo y le dijera “bueno, usted hace ese libro y le vamos a comprar libros para todo Chile”. Por eso la primera edición fue de 80.000 libros, ¿quién edita 80.000 libros? Nadie. Es uno de los libros más editados, se hicieron 80.000 y el ministerio compró 50.000 y los otros 30.000 se vendieron y se agotaron, y después hubo que hacer una segunda edición de 10.000 que también se agotó, para

que tú veas que hay interés en que la música se “vea”. La gente lo usa para ir descubriendo cómo se escriben las cosas, el lenguaje musical. Así que soy muy agradecido, y por supuesto Gerardo y su señora, la Loreto, tenían su pega. Yo era el encargado de toda la transcripción, la revisión y trabajé mucho al comienzo con el sistema Kodály, con el Do movable y dije “no puede ser que si nosotros estamos trabajando, siempre nos indiquen las cosas gringas y las adoptemos tal cual”. Bueno, así llegó el sistema de Kodaly y yo lo estudié con el profesor László Ördög, alumno destacado de Zoltán Kodály, quien vino invitado por la Universidad Católica y la Universidad de Chile.

### Eso fue en el año 70 en la Universidad de Chile cuando se dictó un curso que duró un año completo. ¿Usted estuvo en ese curso?

Sí, yo estuve en ese curso, claro y lo hicimos sufrir mucho a este László Ördög porque él nos decía que el do es cualquier nota. Además, hablaba poco castellano y tenía un traductor. Entonces, le decíamos bueno, ya, do es cualquier nota. Si estamos en re mayor, ¿cómo se llama el re? Se llama do, bien. Usted puede hacer un acorde mayor sobre el do, por supuesto decía; ¿y puede hacer un acorde mayor sobre el mi? No se puede, pero y este que estoy haciendo aquí es un mi mayor, le decíamos nosotros, pero no, decía él, no es un mi mayor, eso que usted está tocando es un fa mayor, puede ser un sol mayor, pero no un mi mayor en mi porque el mi es siempre menor. Chuta, decíamos nosotros, esta cuestión hay que traducirla. Entonces, y para que tú veas que las cosas son circulares, descubrí en un libro de historia de la música, que por ahí a finales del siglo XIX había un señor llamado John Curwen<sup>5</sup> que ocupaba la metodología en su

5 N. del E. El reverendo John Curwen (1816-1880) fue un ministro congregacionalista inglés y difusor del sistema Tonic sol-fa de educación musical creado por Sarah Ann Glover .

comuna y descubrió que una profesora, Sara Ann Glover, decía que había siete sonidos que se llamaban 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, y enseñaba con números. Entonces lo probó y dijo bien, 1 es la tónica mayor, entonces cualquier tónica mayor es 1, y se lo presentó al asesor musical de la comuna. Este asesor le dijo “no, yo estoy trabajando con otro sistema” y el otro sistema es el que se usa actualmente, que se trabaja cada tonalidad independiente. Entonces a ti te enseñaron a cantar el do, que ahora lo vamos a hacer en fa y ahora en re y cada cosa es distinta, y no. Este es un molde, un modelo con el cual tú trabajas y lo aplicas a todas las tonalidades, y lo que hay que tener muy claro y es inamovible que entre el 3 y el 4 hay un semitono, y entre el 7 y el 1 hay otro semitono; y lo que también es inamovible, que lo dije mal porque no es entre el 3 y 4, ese es entre el 4 y el 3, y entre el 7 y el 1. Mira tú cómo de sabio es eso, porque el 4 tiende hacia el 3. Fíjate tú cuando resuelves...

**“ Nunca damos el nombre primero y después observamos el fenómeno; al revés, porque primero ve el objeto y después le pones el nombre. ”**

### El tritono

Imagínate cuando tienes un fa y un mi, un fa y un si, ¿qué haces? el fa va al mi y el si va al do, entonces estás aprendiendo armonía al manejar los acordes inmediatamente. Lo otro importante es que el 6 es la tónica

menor, entonces cada número tiene su función; el 5 es la dominante mayor; el 3 puede ser, si lo mayorizas, la dominante de la tónica menor; el 2 es subdominante menor; el 4 es subdominante mayor; el 7 es sensible. En fin, cada número tiene su función y tú lo aplicas a todas las tonalidades. Puedes cantar en re bemol desde un primer momento y, de hecho, yo trabajo con los niños en cualquier tonalidad. No les digo en do porque es la tonalidad de los flojos.

### ¿Cómo siente usted el aporte de su libro *Cantos para Todos*?

Yo nunca fui consciente de eso. Fíjate que después de bastante tiempo he descubierto que mucha gente lo conoce y que mucha gente trabaja con el texto. Creo que podría haber cosas mejores, pero no habiendo otras, ha sido lo que ha llenado la necesidad que existe de contar con material para trabajar; pero hace falta actualizar ese material, hacen falta dos cosas en realidad. Primero hay que recuperar el repertorio tradicional infantil. ¿Conoces *La gatita Carlota*?

Sí.

¿Conoces *El sapito Glo Gló*? ¿conoces *Pinocho que tuvo un accidente*? “Al viejo hospital de los juguetes llegó el Pinocho mal herido...” ¿lo sabes tú, te suena? Bueno, esas son las rondas infantiles.

Ahora, si tú cantas “*Levántate Juana* para ver quién anda (1,1,1,3,5)” ahí estarás partiendo al tiro y después, así como los haces cantar con la letra, los haces cantar con el código melódico que va aprendiendo el niño. ¿Te fijas? Yo tuve hasta 60 estudiantes en clase, y ellos mismos se organizaban en equipos, 10 equipos de 6 estudiantes cada uno. Entonces yo decía, bien, vamos a dar puntaje; el que gane más puntos va a tener la nota superior y el que tenga menos puntaje la nota inferior. Porque uno dice ¿cómo

“

**Una de las causas de la situación actual es la ignorancia generalizada del significado educativo de la música, muchos profesores ignoran realmente todo lo que pueden ayudar a un alumno en su desarrollo. La música puede estimular sus capacidades, sus habilidades y ayudar en la formación de hábitos.** ”

”

pongo nota en música? Bueno, jugando, jugando. Entonces ya, ofrezco 10 puntos de un total de 100 que equivalía a un 7 por código melódico. Además, ahí aprendían a sacar porcentajes porque se aprendía matemáticas también. Por ejemplo, yo voy a cantar ahora “Freddy Chávez sabe” Entonces 10 para el que me llegue con el código melódico de eso. cantábamos todos “Freddy Chávez sabe”. Entonces, con papelitos me mandan el representante de cada grupo. Si fallaban en uno no ganaban los 10 puntos, pero sí 6 u 8; y cada grupo iba llevando su caja de puntos. Se trabajaba la honestidad, la honradez, porque yo no sabía cuántos puntos tenía cada equipo; cada equipo sabía cuántos puntos había juntado y alguno a veces me hacía lesa, pero se sentía tan mal después de hacerlo, y además siempre después se les pillaba porque volvíamos a hacer un trabajo de descubrir códigos. Luego, esto lo vamos a poner en la pauta funcional, y la pauta funcional era una raya no más o dos rayas. Tú tienes dos rayas puedes poner el 1 debajo de la línea, el 3 en medio de las dos y el 5 arriba, entonces, bueno, ¿cómo escribe la música? Bueno, la música lo primero que hace es descubrir los sonidos que tiene el lenguaje y los sonidos se llaman sílabas. Entonces, los sonidos-sílabas son pelotitas,

luego les ponemos un palito (plica) y las unimos cada dos (pares de corcheas). Entonces vamos descubriendo la gráfica de a poco. Nunca damos el nombre primero y después observamos el fenómeno; al revés, porque primero ve el objeto y después le ponemos el nombre. Así ocurre cuando nacen las guaguas<sup>6</sup>, después les ponemos nombres.

**Esto que nos cuenta, metodológicamente hablando, ¿tiene que ver con su manual de teoría?**

Así es. Estoy trabajando ahora en rehacer ese manual. Ya tiene 10 años y desde entonces he aprendido más cosas y por eso estoy rehaciéndolo. Si encuentro a alguien que me lo publique, el libro va a tener más o menos 390 páginas.

**¿Quién editó en primera instancia este Manual de Teoría que está revisando y ampliando en la actualidad?**

Fue una edición privada. Una de las amigas de Fernando Rosas, la señora Luisa Durán<sup>7</sup> nos ayudó mucho para la formación de la FOJI. Ella me conocía, al igual que la subdirectora de finanzas, Dagnne Rojas Arquero de la misma fundación, que también es amiga mía. Ellas notaron que no había un libro

6 N. del E. Niño recién nacido o de corta edad. (RAE)

7 N. del E. Luisa Durán de la Fuente fue Primera Dama entre 2000 y 2006, durante el mandato presidencial de su cónyuge, Ricardo Lagos Escobar.



de teoría para que los jóvenes de la fundación aprendieran con facilidad, y estaba este libro. La señora Luisa Durán lo pensó, lo conversó por ahí y la FOJI lo pagó. Costó alrededor de 5 millones. Yo no me quedé con más copias porque regalé muchos ejemplares, algunos los vendí y otros no me los pagaron nunca. El libro se llama *Teoría Práctica Musical*.

### ¿Lo ha ampliado mucho?

Sí, porque ahí está toda la técnica para la enseñanza melódica, la enseñanza rítmica, la enseñanza armónica y también, lo que es muy importante, los objetivos que podemos tener para la educación musical. Ahí dice, ayuda a la formación integral del niño, pero eso no dice nada porque ¿qué es la formación integral del niño y cómo ayuda? Entre las cosas que había inventado, cuando los cursos se formaban en el patio, los esperaba parado en la puerta de la sala, y tenía un letrero que decía *Sala del silencio*, porque sin silencio no hay música. Entonces a la *Sala del silencio* llegaban y yo les decía, buenos días Mario, entra a la *Sala del silencio* y y te sientas en silencio-, suspirando porque es para manejar la respiración, suspiros profundos; luego, buenos días Adolfo, entra la *Sala del silencio*; me demoraba con un curso grande entre 4 o 5 minutos. Una vez todos sentados, había un inspector de silencio, entonces si un equipo producía un sonido perdía puntos, y de los 100 que había acumulado podría perder cinco o 10 puntos, así funcionaba la *Sala del silencio*. Después entraba el profesor y decía fin, y todos se paraban o abrían los ojos o como quisieran porque no era una cosa de “milicos”, pero terminaba el silencio. Entonces yo decía suspirar, botar el aire, —y era como una clase para partir—, botar el aire al paladar, empujando el paladar; ahora una “a” empujando el paladar, un estudiante lo hacía y los niños hacían lo mismo, entonces cantábamos la

“a”. Ahora un grito, pero empujando el paladar: Aaaaah! Yo decía “pero no se oye, tiene que escucharse en todo el colegio, aaaah”, entonces se relajaban y apreciaban el silencio, pero también apreciaban el sonido. La gente tímida nunca levanta la voz para nada, pero ahí no, había que gritar y cuando tú gritas como que tu personalidad se afirma. En el fondo estábamos tratando de que adquirieran seguridad para expresarse con sonidos. Pídele a cualquier persona que cante, ¿tú puedes cantarme algo? Bueno, ahora con el karaoke cantan. Yo soy más “rayado”, y puedo pedirle a una persona que está esperando en el metro, ¿me puede cantar la canción infantil que recuerde de su niñez? Y se quedan mirando, pero de repente alguien te canta.

### ¿Cómo ve usted la situación actual de la enseñanza de la música, pensando en muchas cosas como la pandemia, la limitación de fondos, la limitación de las horas de la asignatura?

Aquí hay una situación en que hay que ver muy bien las causas. Una de las causas de la situación actual es la ignorancia generalizada del significado educativo de la música, muchos profesores ignoran realmente todo lo que pueden ayudar a un alumno en su desarrollo. La música puede estimular sus capacidades, sus habilidades y ayudar en la formación de hábitos. Si los profesores de música no saben que a través de esto pueden desarrollar habilidades que normalmente la gente no logra desarrollar, entonces menos lo van a saber los directivos del colegio y menos los directivos del Ministerio de Educación. Te pongo un ejemplo, “Fray Jacobo, duermes tú, duermes tú, toca la campana, toca la campana ding dong dang”. Ahora dime ¿qué película te haces tú con esa canción? Porque todas las canciones tienen un significado, entonces ¿cuál es el significado y que pasa en esa canción?

**“ Por eso, el principio de todo esto es que tienes que partir de lo que el alumno sabe porque si el alumno sabe eso, después tú lo vas a poder comprender y explicar y tú le agregas algo nuevo; algo viejo que él ya sabe y un poco más. ”**

### La recuerdo como una canción de Navidad.

¿Y qué significado tiene, alguna vez pensaste qué se veía cuando tú cantabas *Fray Jacobo*?

**No, no tengo ningún recuerdo de niño que vaya asociado o una imagen o una representación, solamente la recuerdo como una melodía que sonaba en las campanitas de los árboles de Navidad. No recuerdo haber aprendido esa canción en la escuela.**

Fíjate que uno de los grandes problemas de educación es que el enorme porcentaje de estudiantes, incluso de la universidad, no tienen capacidad de comprensión de lectura o de comprensión de audición. No hay comprensión de lectura y de hecho en la prueba para ingresar a la universidad hay un acápite que se llama comprensión de lectura y le va mal a mucha gente, ¿y por qué? Digo yo que la educación musical tiene un papel que cumplir, porque cuando tú enseñas una canción juegas a transformarla en imágenes, entonces ahí el objetivo es decir cuál es la historia, y la historia real de esta canción es la siguiente: hay un cura que está durmiendo, es un fraile que se llama Jacobo, está durmiendo y llega el jefe que se llama Prior lo ve durmiendo y le dice ¡Fray Jacobo, fray Jacobo! y por eso le dice dos veces enojado, fray Jacobo, fray Jacobo, duerme tú, duerme tú, toca la campana, toca la campana, y ahí va el fray a tocar ding dong dang.

Entonces es toda una historia y el alumno se acostumbra a que si se está cantando algo, tiene un significado y lo debe tener claro. Esa canción se puede cantar como una cancioncita de Navidad dulzona, tranquila... Entonces estamos jugando con el alumno, llevando al alumno que todo lo que dice lo transforma en imágenes, una especie de Walt Disney que oía una frase y la transformaba en monitos, y esto es una cuestión que no se me ocurrió a mí. Einstein dice “Si no puedo dibujarlo, es que no lo entiendo”. Por ejemplo, Caballito Blanco. Según la canción, eres tú el que le está pidiendo al caballito, esto es parte de la comprensión. Mientras más exacta es la figura que tú te formas, mejor es la comprensión que has tenido. Imagínate que todos los profesores de música además de enseñar música, fuéramos formando estos hábitos de transformar en imágenes, de comprender. Cuando tú das una instrucción, el alumno comprende porque es capaz de transformar en imágenes. Por eso, el principio de todo esto es que tienes que partir de lo que el alumno sabe porque si el alumno sabe eso, después tú lo vas a poder comprender y explicar y tú le agregas algo nuevo; algo viejo que él ya sabe y un poco más.

Me acuerdo cuando chico tenía un profesor de música en el colegio Alonso García, el hermano Pablo, que un día llegó a la sala y dijo “la negra vale 1 y la blanca vale 2, no

lo olviden". Y dibujó una negra y dibujó una blanca. ¡Chuta! Yo me quedé pensando y le dije a un compañero, porque yo era muy tímido y no me atrevía a preguntarle al cura, "¡joye! ¿vale qué? vale plata, o vale qué y por qué valen más las blancas que las negras" y me quedó para siempre la duda de que la negra vale uno y la blanca vale dos. Porque este cura partió sobre un tema que nunca habíamos visto, no teníamos ni idea, que las negras y blancas es un resultado que se logra después de mucho tiempo, los nombres aparecen después. Cuando alguien dice, incluso a nivel de universidad, un ritmo crúsico y un ritmo anacrúsico: ¿y porque se llama crúsico y por qué se llama anacrúsico? Porque los nombres tienen una razón.

¿Has oído la palabra encrucijada, crisis o cruz? Bueno, son de la misma familia, *crucis* es el "encuentro", ahí van a surgir diferentes posibilidades. Entonces cada acento es un momento en que se juntan elementos de la música, elementos armónicos, melódicos, rítmicos y de intensidad; el acento es el *crucis*, el punto donde se reúnen las cosas y *ana* significa "hacia", que va llegando hacia

**“ Tienes que estar preparado y por eso el que no se prepara no tiene libertad, porque otros elegirán por él y por eso la educación es tan importante. ”**

el *crucis*, *anacrusis* y entonces ahí llegamos a la conclusión. Uno tiene que hacer filosofía también, que la crisis no es mala, la *crucis* está dando alternativas, es el encuentro y la encrucijada es donde varios caminos están cruzándose y tienes que elegir el mejor. Ahí viene, entonces, el ejercicio de libertad. A través de la música nosotros llegamos a todo, porque con tu libertad puedes elegir el camino que te parece mejor. Pero para poder elegir el mejor tienes que saber, tienes que estar preparado y por eso el que no se prepara no tiene libertad, porque otros elegirán por él y por eso la educación es tan importante. San Pablo decía "la verdad os hará libres". Mira cómo a través de la música vamos llegando a cosas que son vitales.

### ¿Cómo percibe usted la formación actual del profesor de música?

No lo sé, porque realmente no conozco la formación en la actualidad, pero como nosotros trabajábamos en la universidad sabemos que siempre se formaba más bien como músico que como pedagogo. Los ramos de pedagogía era una cuestión para sufrirla y había que ir a la escuela de pedagogía. Nosotros queríamos ser músicos y creo que actualmente es lo mismo; los alumnos quieren ser músicos y para ser pedagogo hay que estudiar sociología, psicología, didáctica, metodologías, etc. Yo creo que es tan importante la parte pedagógica, incluso diría que es más importante que la música, porque la música la vas descubriendo después, pero si no eres pedagogo puedes meter mucho la pata y un niño que dañes con tu trabajo como profesor es un niño dañado para siempre. Cuando un profesor le decía a un niño, y yo lo pude ver alguna vez, "tú no cantes porque eres muy desafinado". Nunca más ese muchacho cantó. Entonces cuando yo hacía coro para adultos viejos, les preguntaba oye ¿tú cantas? No, en el colegio me dijeron que era desafinado y de

ahí no canté nunca más, pero toda la vida querían cantar. Yo les digo que no son desafinados y trabajamos en eso. Cuando tienes a un niño que a veces no repite lo que tú le estás proponiendo, es desafinado, ¿cierto?, entonces le dices que afine, pero qué significará para un niño afinar. “¡Afina!”, le dices, “¡pero afina!”. Y el niño te mira asustado sin comprender.

El profesor no se da cuenta de que está usando una palabra que el niño no conoce. No se debe usar una palabra que el niño no conozca y la palabra que el niño conoce, por ejemplo, es imitar. Entonces ahí tú dices “a ver Juanito, hazme un perrito”, el niño dice “guau guau”. “Felipe, el mismo perrito”. Entonces otro perrito y juegan a hacer perritos, tocar campanas, hacer bocinas y se imitan, porque imitar es una palabra que ellos sí la comprenden.

Yo nunca he encontrado un desafinado, incluso en un coro de adultos que había conformado en la villa donde yo vivía y había un cantante que le decían “tarro con piedras”, tenía una tremenda voz de bajo y no había cantado nunca. Le dije “con esa voz no puedo dejar que no cantes”. Él era un matarife del matadero, andaba a puro grito nomás. Entonces le dije “juguemos a imitar, dime tú cualquier cosa, por ejemplo, *las rosas son hermosas*”, y él dice “*las rosas son hermosas*” (con voz rasposa y grave). “Ahora yo te voy a decir algo y tú me lo repites y jugamos un poco, no ves que no eres desafinado, tú puedes imitar perfecto” y era un buen bajo, no era perfecto, pero era buen bajo. Es muy importante darle confianza a la persona, pero usando los términos que ellos conocen, hay que tener mucho cuidado en eso y no olvidarse, siempre jugando, porque todo es juego.

## ARTÍCULO

# Metáfora y canto infantil: un estudio de casos

Por Arturo Gallardo

## RESUMEN

El presente artículo da cuenta de un recurso ampliamente utilizado por los profesores de canto para transmitir un conocimiento vocal: la imagen mental o metáfora. En el caso de la enseñanza del canto infantil, la metáfora es una herramienta pertinente ya que apela a la rica imaginación del niño. Este escrito pretende determinar las razones de dicha eficacia mediante el análisis de interacciones entre los actores pedagógicos de dos coros infantiles chilenos, a través de una metodología cualitativa centrada en el estudio descriptivo de episodios didácticos. En efecto, estudiar el fenómeno metafórico vocal desde la didáctica nos ha permitido modelizar el análisis y dar cuenta así de interacciones lingüísticas, gestuales, afectivas y reguladoras que pueden explicar la eficacia de la metáfora en el trabajo vocal con niños. Los resultados puestos en evidencia muestran la complejidad del fenómeno metafórico en el canto infantil, principalmente en el aspecto interaccional o conjunto.

## PALABRAS CLAVE

Metáfora, didáctica, canto infantil, análisis de interacciones, acción conjunta

## Metaphor in children choir teaching: a didactical approach

### ABSTRACT

This article gives a report on a tool widely used by voice teachers to teach a vocal skill: the mental image or metaphor. To teach a young child how to sing, the metaphor is a relevant tool because it calls upon the child's vivid imagination. Our article aims at determining the reasons why this is an efficient technique through the analysis of the relationship between the teachers and the pupils of two Chilean children's choirs, based on a qualitative methodology which is centered on describing case studies. In fact, studying the

way the metaphor is transmitted to the young beginner from a didactical standpoint has enabled us to structure our analysis and account for different relationships dealing with language, gestures, emotions and regulations which explain why this is an efficient tool. The end results of this article show how difficult it is to use the metaphor, namely as far as relationships between the pedagogical actors are concerned.

**KEYWORDS**

Metaphor, teaching approach, children choir teaching, relationship analysis, joint action

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza del canto en el medio escolar, de la mano de la actividad coral, ha experimentado un desarrollo notable en las últimas décadas en Chile. En efecto, los coros infantiles y juveniles han aumentado en cantidad y calidad, al alero de iniciativas socioeducativas centradas en el canto coral como el proyecto “Crecer cantando” del Teatro Municipal de Santiago. Como un efecto asociado, han surgido cada vez más iniciativas en el ámbito académico conducentes a la profesionalización de los directores corales en medio escolar<sup>1</sup>, quienes en general cumplen además el rol de profesor de educación musical en los establecimientos. De esta manera, se han transmitido y difundido variadas estrategias didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del canto que mejoran el desempeño vocal de un coro infantil: una de estas estrategias es la utilización de la metáfora o imagen mental.

En la enseñanza del canto, la metáfora es un enunciado dirigido al cantante y que invita a éste a imaginar o recordar un objeto, situación o sensación corporal, antes o durante el canto, para conseguir un resultado vocal determinado. Es un recurso ampliamente utilizado por los profesores de canto para explicar un concepto u obtener un gesto vocal, y que poco tiene que ver con la realidad fisiológica. Cualquier estudiante de canto o corista se ha visto familiarizado con imágenes del tipo: “Canta como si tuvieras una papa caliente en la boca... como si las puertas del pecho y la cabeza estuvieran abiertas... como si el canto saliera por los ojos...” por mencionar algunas. Mediante la utilización de la metáfora, el profesor busca hacer comprensibles diversos conceptos y procesos fisiológicos de la técnica vocal difíciles de explicar, entre los cuales podemos mencionar la respiración costodiafragmática, la resonancia, la emisión, la articulación, etc.

En ese sentido, la metáfora es una herramienta esencialmente cognitiva mediante la cual el estudiante visualiza una representación mental y la aplica posteriormente al canto. Citando a Alessandroni, las expresiones metafóricas son “herramientas cognitivas que posibilitan al alumno el acceso a un contenido en un dominio abstracto, el de las descripciones anátomo-fisiológicas implicadas en la fonación cantada, a partir de experiencias sensorio-motrices más vívidas” (Alessandroni, 2017: 7). Esto es refrendado por Roa, quien afirma que las metáforas vocales son “puentes cognitivos y sensoriales que permiten al estudiante identificar, organizar e interpretar significativamente los conceptos y las emociones a la hora de cantar. Estos medios de enseñanza y de aprendizaje convierten lo abstracto en concreto...” (Roa, 2018: 30).

Así, la metáfora es una mediación, y su elección responde a un objetivo pedagógico específico; en este caso, a la realización de un gesto vocal determinado<sup>2</sup>. En efecto, el profesor de canto o director coral debe realizar permanentemente un diagnóstico del trabajo vocal de sus alumnos. Si él detecta, por ejemplo, una dificultad a corregir o un objetivo vocal a alcanzar (mejorar la respiración o el sonido, alcanzar una nota difícil, lograr mayor fluidez en el canto, etc.), la elección de una metáfora pertinente puede ayudar al alumno a encontrar la

1 Podemos mencionar la “mención en Dirección coral” en la carrera de Pedagogía en Educación Musical de la Universidad Alberto Hurtado y los “Diplomados en Dirección coral” realizados en las universidades Católica y de Chile.

2 Por “gesto vocal” entendemos toda acción hecha sobre el aparato respiratorio/fonador/resonador para alcanzar un resultado vocal.

sensación vocal justa. Finalmente, el resultado vocal posterior podrá demostrar si la metáfora fue adecuada o no. Vemos así que el profesor actúa como un “mediador” del aprendizaje, siendo la metáfora la “mediación” para transmitir el conocimiento vocal; el alumno, por su parte, debe imaginar y reflexionar frente a la metáfora.

Creemos que la metáfora vocal, como herramienta cognitiva, debe ser especialmente regulada para un público infantil. En ese sentido, nuestra pregunta de investigación podría formularse de la siguiente manera: ¿qué factores explican la eficacia de la metáfora en un coro de niños? Podemos aventurar la hipótesis siguiente: la eficacia de la metáfora en los coros infantiles responde —más que a las competencias del director- al despliegue de recursos comunicacionales por parte de éste o a las capacidades vocales de los coristas— a las interacciones entre los actores pedagógicos mediante las cuales el conocimiento vocal centrado en la metáfora es permanentemente coelaborado.

## 1. METÁFORA Y CANTO INFANTIL

Es necesario diferenciar la metáfora aplicada al canto infantil de aquella de tipo literario. En ambos casos, se persigue la comprensión de un saber determinado mediante la substitución analógica de un concepto por otro, subentendiendo el conocimiento previo de ambos; sin embargo, la metáfora vocal posee un carácter más práctico y asequible. Por ejemplo, si decimos a un niño que debe cantar imaginando que su voz es un río que fluye sin obstáculos, éste seguramente entenderá sin dificultad la relación analógica; si le hablamos, en cambio, de una “historia oscura”, el niño probablemente entenderá que se trata de una historia que sucede de noche. En efecto, la comprensión de la metáfora como hecho lingüístico por parte del niño pequeño reviste dificultades: su interpretación es generalmente literal y puede haber problemas de concentración y verbalización. Según Piaget la comprensión acabada de metáforas complejas sólo tendría lugar en la etapa formal, comprendida entre los 10 a 12 años (Piaget, 1993). Para Gardner (1974), sin embargo, la comprensión de la metáfora en el niño no depende solamente de su evolución cognitiva, sino también de otros factores como el conocimiento de los elementos asociados al contexto de la metáfora (convenciones culturales, lenguaje, conocimientos del momento, etc).

No obstante, las metáforas aplicadas al canto infantil son rara vez de tipo literario o complejas. Recordando nuestra experiencia y revisando manuales de canto infantil, podemos apreciar que las metáforas allí propuestas comparten características similares: son imágenes “universales” o reconocibles en cualquier parte del mundo; son descritas con un lenguaje claro y preciso, conteniendo la relación analógica en una sola frase y utilizando casi siempre la comparación metafórica (“como” o “como si”); evocan sensaciones y objetos conocidos. Esto tiene sentido en relación con el público infantil, ya que —para procesar las informaciones extraídas del entorno— los niños parecen utilizar las imágenes en mayor proporción que los adultos, siendo éstas más vividas, detalladas y parecidas a las experiencias sensibles reales (Bideaud y Courbois, 1998).

Ahora bien, la comprensión de la metáfora en el canto no parece ser sólo mental sino también corporal, ya que apela a menudo a aspectos propioceptivos y kinestésicos. Laursztein afirma: “las imágenes metafóricas, acompañadas de movimiento, suelen ser muy efectivas...



son usadas para facilitar la búsqueda de la excelencia en los distintos parámetros de la actividad coral” (Lautersztein, 2017: 41) De esta manera, la metáfora es doblemente pertinente en el público infantil, ya que los niños integran una gran parte del conocimiento del medio gracias al movimiento. En efecto, la metáfora es una sugerencia para “hacer” vocal y corporalmente bajo el poder de la imaginación; más concretamente, para adquirir ciertos reflejos musculares necesarios al canto. Ahora bien, ¿cómo adquiere el niño estos reflejos a través de la metáfora? En el ámbito del aprendizaje por observación o imitación, la neurociencia actual afirma la importancia de las “neuronas espejo” descubiertas por Rizzolatti, que se activan no sólo cuando un sujeto ejecuta una acción motora, sino también cuando observa la misma acción siendo ejecutada por otro sujeto. Estas neuronas se activarían igualmente en una tercera situación: cuando el individuo imagina la acción. Rizzolatti habla de un verdadero “sistema espejo” en el ser humano, sustentado por las neuronas espejo e implicado en la comprensión de las acciones e intenciones de los demás. (Rizzolatti y Cattaneo, 2009).

En efecto, cuando el profesor presenta una metáfora vocal, rara vez se limita al aspecto lingüístico, sino que agrega otros elementos para reforzarla, como sonidos, mímicas, movimientos corporales, entre otras. Al estimular posteriormente la reproducción de estos elementos por parte del alumno, crea un verdadero “sistema espejo” con éste. Lakoff y Johnson hablan de un “esquema de imágenes” de tipo visual y cinético, el que permite el entendimiento de la experiencia mediante la metáfora (En Roa, 2018). Basándonos en nuestras investigaciones y experiencias, podemos afirmar en efecto que los movimientos que acompañan la metáfora son utilizados mayormente para ilustrar los reflejos musculares requeridos para el canto. Dicho de otra manera, existe una aparente correspondencia entre el movimiento corporal asociado a la metáfora y el gesto fisiológico-vocal buscado.

Por ejemplo, para alcanzar las notas agudas —además de mantener la laringe relajada y estable—, es esencial trabajar el apoyo diafragmático, es decir, el descenso del diafragma para apoyar la “columna de aire” que se transformará en canto. La metáfora actuaría en este caso para transmitir una sensación de tipo muscular, con el fin de regular la acción del diafragma. Ahora bien, esta regulación pasa por la educación de otros órganos musculares que sí se pueden ejercitar de forma voluntaria, en este caso los músculos asociados a la respiración. Grotowski propone así la metáfora del “vuelo del pájaro”, en la cual el cantante “extiende los brazos y recrea un movimiento que va más allá de su propio cuerpo... el cantante inmediatamente alarga su postura y extiende su sensación respiratoria hasta abajo del vientre” (En Roa, 2018: 69). Esta metáfora ilustra de manera similar el movimiento descendente del diafragma a través del apoyo vigoroso de los brazos hacia abajo en la inspiración. Vemos así que la dificultad cognitiva y propioceptiva<sup>3</sup> del trabajo vocal, causada por la sinergia compleja entre sistemas fisiológicos diferentes, se puede reducir gracias a la metáfora. A través de ella, el niño puede encontrar el gesto vocal apropiado sin explicaciones técnicas por parte del profesor; una vez que el “movimiento del pájaro” será mostrado, reproducido e interiorizado, las neuronas espejo harán el resto del trabajo. Pronto, un sonido, una mímica, una frase del profesor (“bajen las alas en la inspiración”), podrá ayudar al niño a encontrar la sensación buscada para aplicarla al canto.

3 La “propriocepción” alude a la percepción o conciencia del cantante sobre el trabajo corporal involucrado en el canto.

Podemos afirmar así que el gesto corporal en la metáfora (o imaginar aquel gesto) posibilita una “toma de conciencia vocal” en el niño. Webster afirma incluso la existencia de una “imaginería kinestésica” que apoyaría todos los aspectos inherentes al aprendizaje e interpretación de la música, facilitando por ejemplo la retención o la expresión musical en la interpretación melódica (Webster, 2012). Según nuestra experiencia, por ejemplo, los niños pequeños experimentan dificultades para mantener la continuidad en la frase melódica; sin embargo, al pedirles realizar un movimiento semicircular con un brazo mientras cantan (“como si dibujaran un puente o arcoiris imaginario”), el *legato* de la frase mejora ostensiblemente. Una vez entrenados en este gesto, la sola imaginación provoca un resultado similar.

## 2. ANÁLISIS DIDÁCTICO

### 2.1 METODOLOGÍA

Dado que la eficacia de la metáfora en la enseñanza del canto ha sido ampliamente estudiada<sup>4</sup>, nuestro trabajo apunta más bien a explicar o clarificar las razones de dicha eficacia al interior de coros infantiles de primer ciclo de enseñanza básica, lo que obedece a la voluntad de trabajar con niños que descubren el canto coral y que poseen el mayor rango vocal en la infancia temprana. Para ello, realizamos un trabajo de observación participante en dos talleres de coro, en dos escuelas básicas de las comunas de Recoleta y Santiago Centro. Así realizamos durante el año 2017 ocho sesiones de observación en dos talleres diferentes, con algunas características en común: profesoras de educación musical con estudios de canto lírico (en adelante profesoras A y B); duración similar (1 hora semanal); rango etario de alumnos similar (7 a 10 años). La principal diferencia entre los dos talleres reside en el número de alumnos: 18 en el primer taller (grupo A) y 8 en el segundo (grupo B).

Una vez recogida la información mediante notas y grabaciones de audio, procedimos a seleccionar “episodios pedagógicos” en los cuales el uso de la metáfora provoca un antes y un después en el trabajo vocal, los cuales fueron transcritos para facilitar el análisis posterior. Nos enfocamos concretamente en describir las interacciones entre los actores pedagógicos (informaciones verbales y no verbales, conductas, reacciones) en el contexto de transmisión de la metáfora en el taller de coro. De esta manera, la metodología de nuestro trabajo es descriptiva y basada en el análisis de contenido. Para la transcripción, nos basamos en el procedimiento elaborado por el equipo GRAFE de la Universidad de Ginebra presentado a continuación (Dutour, 2010). Los diálogos fueron transcritos utilizando abreviaciones (por ejemplo, “pr” para profesor o “al” para alumno), así como los símbolos siguientes:

Símbolo	Significado en el texto
Nombre:	Los nombres citados son ficticios y no corresponden al nombre real del alumno o el profesor
Pr	Profesor(a) observado(a)
Als	Alumnos numerosos o desconocidos
A	Alumno solo o desconocido

<sup>4</sup> Ver los trabajos de Alessandrini, Roa y Webster.

Símbolo	Significado en el texto
/,//	Pausa corta
(")	Silencio prolongado
::	Prolongación vocálica
(palabra ?)	Palabra probable
X	Incomprensible (X = 1 sílaba)
H	Auto-interrupción claramente audible
↓	Entonación descendente notable
↑	Entonación ascendente notable
^	Entonación ascendente-descendente notable
<u>xxx</u>	Superposición de voces (texto subrayado)
MAYUSCULAS	Aumentación de intensidad sonora
NEGRITAS	Elementos relacionados con la partitura (números de compás, por ejemplo)
(texto)	Observaciones y descripciones prosódicas, gestuales, conductuales, etc.
00:00:00	Duración cronológica del episodio

El análisis de dichos episodios adoptó así un enfoque eminentemente didáctico, respondiendo a nuestra hipótesis inicial de trabajo. Al mismo tiempo, fue necesario modelar el análisis según una teoría didáctica pertinente. Hemos elegido la “teoría de la acción conjunta” de Sensevy (2007), la cual plantea que —para que una situación didáctica sea eficaz— el profesor debe ajustarse a las reacciones de los alumnos e inversamente, en una especie de juego didáctico que debe ser cooperativo, devolutivo y voluntario. Esta teoría se muestra especialmente pertinente en el campo de las asignaturas deportivas y artísticas, con un fuerte componente práctico y motor. En efecto; en dichas materias el profesor hace gala de un cierto “ingenio práctico” para corregir o resolver situaciones imprevistas. A la vez, ocurren interacciones permanentes entre los actores para regular el aprendizaje, a través de regulaciones verbales, no verbales y proxémicas, que proceden de diferentes gestos técnicos o de acción adoptados por los actores pedagógicos y que pueden superponerse (Schubauer-Leoni, 2007).

Si aplicamos esto a la metáfora propuesta por Grotowski, dichos gestos técnicos son los siguientes:

- a) **Denominación o designación del objeto de la metáfora:** en el ejemplo, el objeto es el pájaro, el cual puede designarse y describirse verbal, gestual o materialmente por el profesor o el alumno.
- b) **Elaboración de reglas de acción para abordar y trabajar la metáfora:** son las indicaciones prácticas formuladas por el profesor (por ejemplo, “muevan los brazos como si...” ) o los alumnos.
- c) **Denominación de los rasgos pertinentes de la metáfora:** son los comentarios u observaciones que permiten regular la incertidumbre y superar las dificultades (ej.: “hay que apoyar las alas hacia abajo”).
- d) **Identificación de contradicciones:** es realizada generalmente por el(la) profesor(a), ya que es el único que conoce los contenidos y que puede identificar aquello que no corresponde a sus deseos. Si, por ejemplo, los alumnos no mueven los brazos en el sentido correcto, podrá efectuar regulaciones (un gesto, una mímica, una indicación) para corregirlo.

Las transcripciones serán acompañadas de un relato de los hechos observados, una “intriga didáctica” que permitirá aclarar y situar las interacciones en su contexto, enfocándose en las técnicas relacionales empleadas por los actores pedagógicos. La presentación del episodio y del relato que lo acompaña dará paso a la interpretación de la secuencia mediante un doble análisis: didáctico (guiado por el modelo teórico de la acción conjunta) y epistémico (centrado en los saberes que predominan en el medio didáctico). Por razones de extensión, hemos decidido seleccionar tres episodios de cada grupo; éstos son, sin embargo, representativos de nuestro enfoque.

## 2.2 ANÁLISIS SEPARADO DE EPISODIOS

### 2.2.1 Grupo A

#### Episodio 1

Duración: 04: 10

#### Descripción

El grupo interpreta la canción “Manuelita, la tortuga” de M. E. Walsh; la profesora A acompaña armónicamente al teclado. Cuando ésta escucha que la duración de notas largas al final de los dos primeros versos no es respetada, detiene el canto y propone a los niños imaginar “estirar un chicle con la mano” mientras cantan. Sin embargo, algunos niños no logran cantar las frases completas al reanudar el canto, respirando en el medio.



Como el problema parece responder en efecto a una respiración defectuosa, la profesora pide respirar al final de la frase y no al medio; luego se pone de pie y propone un nuevo movimiento muscular que es también una metáfora.

**Pr:** Vamos a cantar de nuevo la primera frase/ pero imaginando que tenemos un acordeón y lo estiramos (separa los brazos hablando más lento)/ tira, tira, tira, tira, tira/ cuidado con el vecino o la vecina/ separen los brazos (hace de nuevo el gesto, los **als.** la imitan)/ y luego estiramos del otro lado, cerramos el acordeón (junta los brazos, haciendo pequeñas impulsiones como si tocara realmente, **als.** la imitan)// así muy bien/ un acordeón que se estira no más (recomienza el gesto, hablando suave y lentamente)/ tira el acordeón/ muy bien/ cierra↓ (**als.** la imitan a cada vez)

Al cantar la canción en grupo, la profesora pide hacer el gesto del acordeón en cada frase musical. La duración de las notas finales es finalmente respetada.

#### Análisis

Para ayudar a los niños a encontrar la sensación de continuidad vocal, la profesora pide cantar imaginando que estiran un chicle, sin mostrar el gesto físico asociado. El modelo sonoro no basta; si bien los alumnos la siguen cuando ella empieza a cantar, algunos continúan

respirando en mitad de frase y abreviando las notas largas. Para solucionar el problema, ella decide trabajar la audición y otra metáfora física: el acordeón que se abre (inspiración, brazos que se separan, actitud corporal relajada, rostro sonriente) y que se cierra suavemente con pequeñas impulsiones (espiración, brazos que se juntan, actitud igualmente abierta y relajada). Este último gesto físico guarda en efecto una cierta correspondencia con el gesto vocal, caracterizado por la recesión continua de la caja torácica y las impulsiones abdominales regulares producidas en cada nota. La docente designa así el objeto metafórico, el cual toma una forma verbal (el acordeón), física (el gesto), y elabora reglas de acción (estirar, separar, juntar los brazos, etc); la imitación por parte de los alumnos surge rápidamente y éstos se prestan divertidos al juego. Después del ejercicio, el *legato* y la duración de las notas largas son respetados notoriamente. El saber vocal puesto en evidencia en este episodio atañe a los parámetros de la duración y la emisión. Dos componentes del medio didáctico predominan: componente mimético (la profesora actúa como el modelo a seguir en el plano vocal y corporal) y componente kinestésico (predominante en la metáfora del acordeón).

## Episodio 2

Duración: 03: 00

### Descripción

La profesora trabaja la respiración al inicio de la clase; el contenido es el control de la espiración. Para ello, propone la metáfora de “la vela”: pide a los niños imaginar que el dedo índice de la mano derecha es una vela, sobre cuya llama hay que soplar con el sonido “sss”.

**Pr:** Pongan el dedo como si fuera una vela (ella pone el índice derecho de manera vertical frente a la boca, los **als.** la imitan) // y soplamos el aire haciendo “sss” (hace una larga espiración soplando la vela imaginaria, **als.** la imitan) / hay que sentir el aire en el dedo // muy cerca de la boca / (a un alumno:) Matías más cerca / si alejamos el dedo no vamos a sentir el aire (los niños siguen soplando)

La docente indica que el dedo debe colocarse antes de la espiración y cerca de la boca. Enseguida, pide soplar haciendo el sonido “ch” y luego sin sonido. Para terminar, pide “apagar la vela”.

**Pr:** Ahora soplamos con “chhh”// el dedo puede ir más lejos (ella aleja el dedo y espira sobre él, **als.** la imitan)/ y ahora escuchen / sólo hacemos (ella aleja aún más el dedo y sopla suavemente) y alejamos el dedo hasta donde podamos sentir el aire // empezamos cerca de la boca (acerca el dedo) y luego lo alejamos hasta que ya no sintamos el aire (aleja el dedo) / este es el juego de la vela y al final yo apago la vela así (soplido fuerte y corto; los alumnos divertidos repiten en eco).

Enseguida, ella pide apagar la vela tres veces más, cada vez un poco más fuerte. Luego, pide soplar nuevamente con “sss” y sentir el aire sobre el dedo, cerca de la boca. Después, indica soplar con una espiración silenciosa; los niños deben guardar silencio para escuchar el ruido provocado por la oscilación horizontal del dedo delante de la boca que “corta” el aire. Para terminar la secuencia, la profesora solicita “apagar la vela” con una larga espiración.

## Análisis

A través de un juego mimético basado en la metáfora de la vela, la docente facilita la toma de conciencia del control de la espiración. Los gestos técnicos predominantes de la metáfora son: la denominación verbal (vela) y física (dedo), así como las reglas de acción para abordar la tarea (tipo de espiración, movimiento de los dedos, etc). En ese sentido, la metáfora es bien regulada para que los niños integren el nuevo conocimiento; éstos cooperan en todo momento. En efecto, el juego parece sorprenderlos: tan pronto como la profesora empieza a actuar, los niños se callan y la imitan, concentrados y divertidos. El juego de la vela se compone de tres formas diferentes de espiración: consonantes fricativas sonoras (s,ch) y una espiración final normal. Esto busca las sensaciones de precisión en los lugares de articulación, y de dinámica en las consonantes y en la respiración antes del canto. La secuencia, que sigue el orden prender-soplar-apagar la vela, es puesta en marcha dos veces. El conocimiento puesto en evidencia en el episodio corresponde a la respiración. Dos componentes del medio didáctico predominan: componente mimético (la profesora busca la imitación sonora y gestual) y componente kinestésico (las indicaciones específicas apuntan a hacer “sentir” los efectos corporales de la metáfora, por ejemplo, sentir el aire sobre la vela).

### Episodio 3

Duración: 04: 20

### Descripción

Al inicio del canto, la profesora sentada al teclado pide a los niños cantar la primera estrofa de la canción “El juez de Aranjuez” utilizando varios morfemas (du, to, la), acompañando al piano. Luego de escuchar el canto con “la”, señala la presencia de un timbre nasal que califica con la metáfora del “sonido de pato”.

**Pr:** No está mal pero hay unos “la la la” que suenan muy diferentes / hay niños que cantan (canta con vocales claras y nasales)/ “la,la,la...” (als. ríen)//con una voz de patito/ a ver cántenme el “la la la” de pato (als. cantan la primera frase reproduciendo divertidos el timbre nasal)// Ya/ Qué sonido es ese↑/ Es un sonido de niños grandes↑/ **Als:** no (ríen)/ **A:** de bebé/ **Pr:** es un sonido de de bebé/ los bebés cuando cantan hacen (canta con voz nasal) “la,la,la” (als. ríen y la imitan).

Luego, pide a los niños cantar con un sonido de “niños grandes”: ella canta suavemente la primera frase del canto, utilizando el morfema “dum”, acompañándose del piano y pronunciando bien las consonantes:

Dum dum dum      dum dum dum      dum dum dum dum      dum dum dum

Los niños cantan a su vez, pero ella los detiene y les pide escuchar la “m” que se prolonga en la negra.

**Pr:** Hay que decir “dum dum” (pronuncia bien y prolonga la m final)/ con una “d” al principio y una “m” al final (**Pr.** canta; **als.** la siguen pero ella los detiene)/ ESPEREN esperen/ escuchen mi voz (canta con “dum” alargando las m)/ ahora tratemos de hacer ese sonido (ella canta; als la siguen)/ me gustaría escuchar sonidos largos/ el sonido se alarga/ “dummm” ¿escucharon?/ no es difícil ah↑/ **Als:** (cantan) dum.

Luego de esta intervención, la interpretación mejora ostensiblemente. El episodio se acaba cuando la profesora pide a los niños ponerse de pie para cantar por última vez la canción, esta vez con letra.

### Análisis

Mediante una metáfora, la “voz de pato”, la docente persigue el análisis del canto emitido. El gesto principal de regulación es la identificación de la contradicción (el timbre nasal), induciendo luego dicha contradicción en los niños para que comprendan el error. Las reglas de acción “cantar como pato” o “como bebé” son seguidas con entusiasmo por los niños, provocando un ambiente lúdico y relajado. Enseguida, a través de preguntas y comentarios, la profesora hace ver que el sonido producido no es el que ella desea. Para suprimir finalmente la contradicción, ella privilegia la audición y la imitación de su interpretación, caracterizada por el canto *piano* y el énfasis en la “m”. En efecto, la relación característica entre potencia vocal y sonido nasal en niños pequeños se rompe al utilizar el modelo de canto *piano*. La prolongación de la “m” permite a su vez respetar la duración de las notas y explorar el concepto de resonancia. El saber vocal implicado en este episodio es relativo a la articulación, la duración y el timbre en el canto. Dos componentes del medio didáctico dominan: componente sensorial (la audición busca la imitación del timbre apropiado y el análisis del propio sonido emitido) y componente vocal (la profesora da indicaciones precisas sobre los gestos vocales aplicados al canto).

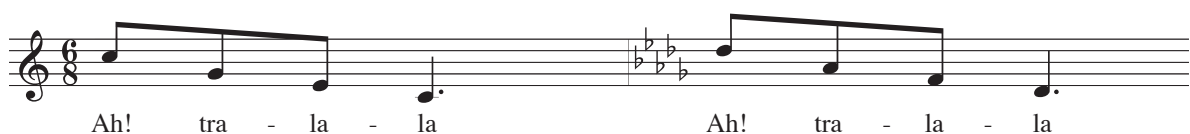
## 2.2.2 Episodios del grupo B

### Episodio 1

Duración: 03: 45

#### Descripción

Después de la preparación física antes del canto, la profesora B presenta el nuevo ejercicio de vocalización, cantando sentada al teclado.



Los alumnos, sentados frente a ella en semicírculo, cantan a su vez subiendo por semitonos. La profesora pide a los niños ponerse de pie para cantar individualmente, de manera alterna y aleatoria. Después que varios niños cantan, ella deja de tocar el piano y comenta que algunos han atacado con dureza el primer sonido, sin hablar de golpe glótico y calificando éste como “sonido duro”. Ella reproduce varias veces este sonido como ejemplo. Para evi-

tarlo, propone hacer un suave *glissando* descendente con el morfema “ah” en voz hablada, como un suspiro; cuando los niños lo reproducen, ella observa nuevamente el golpe glótico. Para resolver el problema, pide atacar el sonido pensando en “algo suave dentro de la boca”:

**Pr:** para que no haya ese ruido hay que sentir como algo suave en la boca/ algo super suave que comemos o que bebemos/ como un chocolate caliente/ ah:↓ tralala^/ ¿entienden?↑/ algo que les gustaría comer o tomar ahora mismo:/ **Al:** un jugo/ **Pr:** un jugo bien fresquito, ¿cierto?/ entonces pensamos en eso y decimos suavemente “ah!tralala”/ **Als:** ah!tralala// **Pr:** eso muy bien (dirigiéndose a un alumno) a ver tú Pedro// **Al:** ah:↓ tralala/ **Pr:** eso muy bien.

Así, la respuesta del alumno instauro la metáfora “oficial”. Cuando la profesora le pide hacer el *glissando* en voz alta, no hay golpe de glotis. Ella pide luego agregar otro gesto: una inspiración profunda por la boca antes de decir la frase, acompañado de un movimiento de las dos manos que “introducen” el aire en la boca.

**Pr:** y para ayudarnos vamos a sentir que el aire entra en nuestra boca y que incluso lo podemos tragar (abre la boca y hace el gesto con las manos)/ ah::↓ tralala:^^/ ¡te toca, Ana! (alumna la imita)/ muy bien.

Cada alumno imita el gesto, y el golpe glótico al inicio de la frase desaparece poco a poco. Cuando un alumno comete el mismo error, la profesora repite la frase con el gesto y luego pide al alumno imitarla. Esta vez el golpe glótico es suprimido y la docente —con aire sorprendido y entusiasta— pregunta al niño cómo hizo, pidiéndole así una reflexión personal sobre el gesto vocal efectuado. Luego, en lo que parece una síntesis del trabajo, pide al grupo repetir la frase en voz alta dos veces, sin y con golpe glótico. Ella agrega un movimiento corporal a la frase: la mano derecha que acaricia el dorso de la mano izquierda. Sólo un alumno incorpora el nuevo gesto a la frase. Entonces, la profesora cambia el “ah” por una “m”, y los niños repiten individualmente la nueva frase “mmm tralala”, siempre en voz alta. Al momento de cantar nuevamente el vocalizo original, el golpe glótico desaparece.

### Análisis

La profesora trabaja un problema técnico del canto ligado a la respiración: el ataque duro o glótico. Ella logra suprimir este ruido mediante varios pasos. El primero es la audición: ella canta haciendo el golpe glótico voluntariamente, que los niños deben oír y reproducir sintiendo el ruido en sus gargantas. La regulación es auditiva y visual: la docente apunta con el índice a su garganta mientras canta, mirando a los alumnos. Enseguida, las metáforas (“el chocolate caliente”, “el jugo fresco”) buscan instalar una sensación de suavidad en el aparato vocal, opuesta a la dureza del golpe glótico. En esta regulación, la denominación del objeto de la metáfora toma una forma verbal: una evocación seguida de una pregunta. La docente fomenta de manera entusiasta las respuestas de los alumnos, las que permiten co-elaborar el contenido de la metáfora. Luego, utiliza el proponer decir la frase en voz alta abriendo bastante la boca, buscando así la apertura de la garganta para suprimir el golpe glótico; el modelo de inspiración relajada facilita a su vez la fluidez de la voz hablada. Finalmente, los movimientos corporales asociados a la frase contribuyen aún más al cruce de sensaciones diferentes, por medio de las cuales ella provoca un estado de bienestar y relajación en los



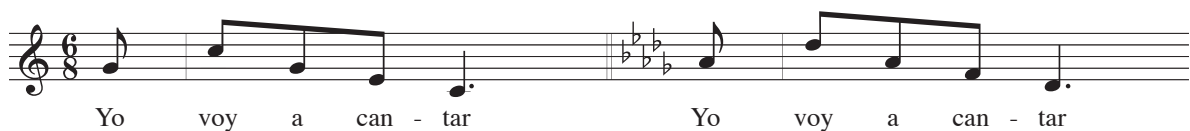
niños que hace desaparecer poco a poco el golpe de glotis en la interpretación. El saber involucrado en este episodio concierne la respiración y la emisión. Dos componentes del medio dominan: componente mimético (en un principio la profesora busca la imitación del golpe glótico en el canto) y componente kinestésico (en un segundo tiempo la propiocepción del alumno sobre su mecanismo respiratorio deviene predominante)

## Episodio 2

Duración: 03:20

### Descripción

Sentada al piano, la profesora canta el nuevo ejercicio doblando la melodía al piano. Luego, pide a los alumnos ponerse de pie de manera voluntaria y aleatoria para cantar el vocalizo ascendente.



La tercera alumna que se pone de pie canta con una entonación deficiente y una voz tenue. La profesora se detiene y le propone una metáfora: “la voz de ópera”.

**Pr:** para ayudar a la Ema vamos a hacer otra cosa/ cuando nos levantemos vamos a cantar como en ópera/ cantar como en ópera sólo quiere decir que la voz se escucha fuerte (un alumno canta fuerte y agudo, los demás ríen)/ SI:↓ (ella da el acorde en el piano y canta el vocalizo, con la cabeza erguida, el rostro sonriente y un poco de vibrato)// vamos/ cantamos juntos los dos primeros (niños cantan)/ muy bien y ahora de a uno (da el acorde al piano)/ VAMOS.

Los alumnos participan divertidos y su interpretación se ajusta al modelo tanto en el plano físico como sonoro, salvo por el vibrato. La profesora felicita a cada niño por su intervención. Cuando otra niña titubea y dice que no sabe cantar como ópera, la relación didáctica se rompe; entonces la docente procede a explicar nuevamente.

**Pr:** a ver Sofía/ Ema no es una cantante de ópera/ ella solamente canta con ganas// le decimos una voz de ópera porque así los niños se atreven a cantar, ¿viste?1/ pero en verdad no es una voz de ópera como dices tú/ es sólo una voz que canta y que se escucha// vamos tú puedes Sofía (da el acorde al piano y la alumna se decide a cantar)/ BIEN:

### Análisis

Por medio de la metáfora “cantar como ópera”, la profesora obtiene de los alumnos un sonido seguro y potente. La regulación empieza con la precisión del sentido de la actividad (“una voz que se escucha”); enseguida, el modelo de “canto en ópera” es mostrado por la docente, y la imitación surge espontáneamente. Los alumnos responden entusiasmados a las indicaciones, y algunos reaccionan excitados y divertidos frente a sus propias capacidades vocales puestas en evidencia por la metáfora. La actitud de la profesora es serena y amable, estimulando permanentemente la participación de los niños. Cuando la relación didáctica

se rompe ella explica, con un tono de voz tranquilo, que se trata de una tarea simple, designando al mismo tiempo los rasgos pertinentes de la imagen (“así los niños se atreven a cantar”; “es sólo una voz que canta y que se escucha”). Así, ella tranquiliza al grupo dando una imagen positiva y accesible de la metáfora. Una vez la duda disipada, la niña canta con confianza y entusiasmo. Los saberes puestos en práctica conciernen la postura y la expresión en el canto. Dos componentes dominan: componente mimético (las interacción iniciales son esencialmente mimética; los alumnos escuchan, miran y reproducen) y componente kinestésico (la profesora, a través de la imagen del cantante de ópera, instala progresivamente en el niño la disposición física necesaria al canto).

### Episodio 3

Duración: 02:50

#### Descripción

De pie y en círculo, la docente pide a los alumnos hacer una espiración sonora con el sonido “ch”, y llama a este gesto “mostrar la fuerza”. Ella hace dos espiraciones seguidas, fuertes y cortas, los niños la imitan; cuando percibe que éstos no espiran lo suficientemente fuerte, ella pide asociar a la espiración un movimiento corporal: “empujar la pared”.

**Pr:** ahora vamos a empujar una pared imaginaria/ “chh:” (se inclina hacia adelante con las manos y un pie al frente, sin avanzar y espirando fuertemente; los **als.** la imitan)/ con el otro pie: (repiten la operación cambiando de pie)/ “chh:”/ eso: (dirigiéndose a un a.:)/ no dobles la espalda (muestra la buena postura)/ tenemos menos fuerza cuando doblamos la espalda/ mira si hago esto (**pr.** avanza hacia adelante) me puedo caer/ (**al.** se yergue y repiteh)/ **Al:** “chh:”/ **Pr:** muy bien.

Enseguida, pide repetir el gesto (movimiento y espiración) a cada alumno, animándolos con entusiasmo. Dado que las espiraciones son en general cortas y débiles, ella pide a los niños tocarse el vientre y sentir lo que ocurre con éste durante la espiración. Luego pide hacer hacer espiraciones más sonoras, dando el ejemplo; cuando un niño lo hace bien, la profesora lo felicita haciendo ver la diferencia con la respiración débil, que ejemplifica gestualmente mediante una espiración corta y átona acompañada de una mano que cae, como un globo que se desinfla rápidamente. Ella describe este gesto con otra metáfora:

**Pr:** miren les voy a mostrar el soplido del cansado/ “chh:” (repite con el gesto de la mano que cae)/ hacemos el soplido del cansado? (**als.** hacen una espiración corta y débil)/ pero ese soplido no nos sirve/ hay que hacer el soplido del fuerte (hace un soplido más largo y tónico; **als.** la imitan)/ ¿entienden?↑ una vez más (**als.** repiten)/ GUAU: (sonríe) muéstrenme ahora el soplido del fuerte/ dale Pablo (a. espira)/ GUAU: (ríe) muy bien/ y para cantar ¿qué creen ustedes?/ hacemos el soplido del cansado o del fuerte?/ **Als:** del fuerte / **Pr:** claro.

#### Análisis

Mostrando el contraste entre los dos tipos de espiraciones mediante una metáfora física, la profesora instauro la espiración correcta en el grupo. El trabajo respiratorio busca instalar en el niño la relajación necesaria para la espiración prolongada, la cual es obtenida mediante soplos sonoros cada vez más largos. Cuando ella da el ejemplo, propone al mismo tiempo

imágenes verbalizadas (“mostrar la fuerza”, “empujar la pared”) que dan una idea de la sensación de tonicidad buscada. Sin embargo, cuando los alumnos reproducen individualmente el modelo, la espiración corta y espasmódica persiste. Entonces, la docente evoca corporalmente las imágenes del “cansado” y del “fuerte”, asociadas a posturas y espiraciones opuestas, contrastando así imágenes, movimientos y sonoridades que son imitadas por los alumnos. De esta manera, obtiene la respiración deseada a través de una puesta en escena que integra varios ámbitos sensibles y que es vivida lúdicamente por los niños. El saber implicado en este episodio concierne la respiración. Dos componentes dominan: componente mimético (por medio de reglas de enunciación, la profesora busca que cada movimiento y sonido sea imitado inmediatamente por los alumnos) y componente kinestésico (posteriormente, la docente provoca la propiocepción corporal en los alumnos para inducir la respiración costo-diafragmática).

## **2.3. ANÁLISIS COMPARADO**

### **2.3.1 Semejanzas en la utilización de la metáfora**

La metáfora posee varias dimensiones cuyo tratamiento por parte del docente permite que ésta sea integrada por el alumno y que sea efectiva en el trabajo vocal. Podemos hablar así en nuestra investigación de dimensión lingüística, gestual, afectiva y mesogenética de la metáfora, las cuales concurren simultáneamente y son trabajadas en profundidad por ambas docentes.

#### **Dimensión lingüística**

Hemos visto que el lenguaje de la metáfora reúne ciertas características: claridad, dominio del plural en la enunciación, dinamismo. Sin embargo, la dimensión elocutoria va mucho más allá de estos aspectos: ella apoya cada forma de manifestación de la metáfora en el canto. En efecto, la voz de las profesoras sirve de soporte sonoro tanto en la construcción del objeto metafórico (por ejemplo, la imitación del sonido de un pato) como en la realización de puestas en escena (la cantante de ópera). En todos los episodios analizados, la voz es utilizada en todas sus posibilidades por las docentes para hacer más comprensible la metáfora; es más, cada metáfora parece poseer su propia dimensión elocutoria. Podemos hablar así de estrategias lingüísticas para transmitir la metáfora vocal, que incluyen además palabras de aliento y felicitaciones para instalar la confianza necesaria al canto, así como preguntas y silencios para comprobar la correcta comprensión de la metáfora y provocar una reflexión personal sobre ésta por parte del niño.

#### **Dimensión gestual y corporal**

En la metáfora vocal, la dimensión gestual y corporal es trabajada en profundidad por las profesoras, quienes estimulan la imitación de movimientos específicos que encuentran una equivalencia en los gestos vocales y corporales necesarios al canto; por ejemplo, los movimientos de los brazos en la metáfora del acordeón. Dichos movimientos son descritos y nombrados verbalmente para que el niño comprenda el sentido y pueda evocarlos y realizarlos a voluntad al momento de cantar; allí es donde la metáfora cobra especial importancia, actuando como “llamado” a unir el ámbito mental y corporal del niño. De esta manera, en todos los episodios analizados se observa la instalación de la dimensión kinestésica a través

de la metáfora, la cual persigue la propiocepción del trabajo corporal por parte del niño en relación al canto. Así, la metáfora proporciona un marco concreto a esta percepción, facilitando su apropiación y recuerdo posterior por parte del alumno; por ejemplo, cuando la profesora B pide a los niños cantar como cantante de ópera, instala en ellos una sensación kinestésica duradera que se transformará luego en un automatismo facilitador del canto.

Ahora bien, el movimiento puede estar más o menos presente en la metáfora; puede ser solicitado de manera explícita o simplemente mostrado, sugerido o evocado. Es además evidente que —incluso si la metáfora o el objetivo de aprendizaje es el mismo— el movimiento será trabajado de manera diferente según la docente. Por ejemplo, en las metáforas “del acordeón” y “del jugo fresco”, los movimientos apuntan en general al mismo objetivo: lograr una respiración relajada para un canto fluido. Sin embargo, el aspecto gestual es trabajado de manera diferente; mientras la profesora A privilegia la repetición del movimiento, la profesora B se limita a mostrar e incitar el gesto. Ello guarda relación con los actos y objetivos pedagógicos, ya que la metáfora “del jugo fresco” persigue además la supresión del golpe de glotis, un objetivo más complejo y técnico cuyo cumplimiento pasa más bien por la ilustración del flujo suave de la voz que por la repetición de un movimiento determinado. Vemos así que los gestos sugeridos son igualmente importantes; ellos pueden ayudar al alumno a comprender las intenciones del profesor y el sentido de la metáfora.

### **Dimensión afectiva**

Si bien la metáfora es un recurso lúdico que puede facilitar el aprendizaje vocal del niño, puede inducir emociones no siempre positivas, como la distracción o el miedo de cantar. En este último caso, hemos observado que el rechazo o reserva del niño frente a la metáfora responde más bien a la falta de confianza en sus capacidades vocales. Corresponde entonces al profesor re-instalar esta confianza para que el alumno supere el obstáculo inherente a la experiencia propuesta. En nuestras observaciones, hemos apreciado el esfuerzo permanente de las profesoras para dar una imagen positiva de la metáfora y lograr que ésta adquiriera sentido para el niño. Tal esfuerzo da frutos mediante un apoyo constante al alumno, traducido en una actitud serena y bondadosa, palabras de aliento y explicaciones pertinentes cuando la tarea parece no ser comprendida. Por ejemplo, cuando una alumna de la clase B afirma no ser capaz de cantar con voz de ópera, la docente le explica tranquilamente que es más simple de lo que cree, agregando explicaciones y ejemplos vocales. Así, la imagen positiva de la metáfora permite superar las dificultades encontradas, provocando diversión y entusiasmo al mismo tiempo.

### **Dimensión mesogenética**

En la teoría de la acción conjunta, la categoría llamada “mesogénesis” permite describir la manera en que el profesor(a) introduce un significado en el medio didáctico (un enunciado, un diálogo, un objeto) que será más o menos regulado para facilitar el aprendizaje autónomo en los educandos (Sensevy, 2007). Así, el docente interactúa permanentemente con los alumnos utilizando los gestos técnicos que ya hemos citado anteriormente: denominación del objeto; reglas de acción para abordar la tarea; designación de rasgos pertinentes; identificación de contradicciones. Así, podemos afirmar que la metáfora vocal es un objeto mesogenético, ya que es co-elaborada por los actores pedagógicos y regulada por el do-

cente mediante dichos gestos que toman generalmente la forma de indicaciones, reglas o precisiones sobre una actividad. A pesar de que cada docente privilegia estrategias didácticas diferentes para trabajar la metáfora (imitación, percepción, puesta en escena, etc.), ellas utilizan permanentemente los gestos descritos —aunque de manera aleatoria o superpuesta— cada vez que la metáfora vocal es implementada, lo que constituye un elemento novedoso en nuestro análisis.

### 2.3.2 Diferencias en la utilización de la metáfora

Luego de analizar separadamente los episodios, podemos afirmar que la elección de la metáfora vocal por parte de las profesoras y su posterior transmisión va a depender principalmente de sus conocimientos, así como del contexto de enseñanza-aprendizaje. En efecto, la elección de la metáfora responde a un proceso único y personal, por lo cual los actos pedagógicos en relación a ella van a variar según las propias experiencias y conocimientos de las docentes. Es precisamente en el terreno de los actos pedagógicos (las estrategias para lograr que la metáfora sea significativa para los alumnos) donde se observan las mayores diferencias entre ellas. Por ejemplo, la docente A actúa a menudo por anticipación, sin esperar la aparición de una dificultad vocal para utilizar la metáfora. La docente B, en cambio, actúa más bien por remediación; cuando ella identifica un problema en el trabajo vocal, lo ataca mediante una metáfora que será más o menos regulada.

Una vez que el problema es detectado, las profesoras actúan en general de manera similar para hacerlo explícito: el problema es enunciado, evidenciado (o mostrado) y finalmente reproducido por los niños. Es en la supresión de dicho problema donde las estrategias cambian: la profesora A reproduce a menudo el error vocal cometido por los niños, y luego solicita a éstos repetirlo y exagerarlo para que tomen conciencia de lo que no deben hacer. La profesora B, en cambio, invita rara vez a los niños a repetir el error: ella explica la inconveniencia del problema y propone enseguida imágenes, acciones y escenas para solucionarlo. En ese sentido, ella actúa de manera no directiva, sugiriendo, haciendo preguntas y dejando tiempo a los alumnos para que se impliquen en la problemática vocal y elaboren sus propias respuestas y reflexiones.

En cuanto a la utilización de la metáfora según la etapa de la clase de canto (calentamiento físico y vocal, aprendizaje, interpretación), observamos que la profesora A emplea frecuentemente la metáfora en todas las etapas; la profesora B, en cambio, la utiliza raramente en la etapa de la interpretación. Finalmente, existen también diferencias en cuanto al “modelo” de la metáfora: la docente A es siempre el modelo a seguir, aplicando las acciones de la metáfora sobre su propio cuerpo y solicitando enseguida la reproducción de lo observado por parte de los alumnos. La docente B, en cambio, elige a menudo a uno o varios niños que actúan como modelo para los compañeros, lo cual puede facilitar la comprensión de la metáfora. Nos parece evidente que las docentes privilegian tal o cual estrategia según el contexto de enseñanza: la clase de la profesora B, por ejemplo, es poco numerosa; ella dispone por lo tanto de un mayor margen de maniobra para manejar la clase y hacer un trabajo más personalizado. No obstante, las elecciones personales conducen al mismo resultado final; cualesquiera que sean los actos pedagógicos puestos en práctica, ambas profesoras logran provocar cambios importantes en la vocalidad de los niños gracias a la metáfora.

### 3. CONCLUSIÓN

Para responder a nuestra pregunta de investigación, hemos tratado de dar cuenta en el presente artículo de los factores que explican la eficacia de la metáfora aplicada al canto coral infantil. Después de un análisis separado y comparado de episodios didácticos, hemos podido identificar varios factores que se desprenden de los actos de las docentes y que tienen como objetivo hacer comprensible la metáfora para el niño. En efecto, para que la metáfora sea eficaz, debe ser regulada en permanencia por el enseñante: además de los gestos técnicos de regulación descritos, pertenecientes al concepto de mesogénesis, ella implica el despliegue de recursos lingüísticos, corporales y afectivos. Sin embargo, los episodios analizados poseen una fuerte carga interaccional; dicho de otra forma, los recursos desplegados en la comprensión de la metáfora no provienen solamente del profesor, sino también de los alumnos. En efecto, hemos podido apreciar que los niños adoptan a menudo un rol activo, ayudando a elaborar el contenido metafórico en una comunicación con el profesor que, analizada bajo el ángulo de la teoría de la acción conjunta, aparece como recíproca y voluntaria. Esto —además de reflejar la riqueza del fenómeno metafórico en el canto— nos permite validar nuestra hipótesis, según la cual la eficacia de la metáfora reside en la coelaboración que de ella hacen los actores pedagógicos, a partir de las acciones docentes que apuntan a hacer comprensible la metáfora para los alumnos. Finalmente, hemos podido confirmar la pertinencia de la metáfora vocal en el canto infantil, constituyendo un aprendizaje significativo en la formación musical del niño, ya que recurre a sus experiencias y conocimientos, fortaleciendo además sus capacidades motrices y cognitivas.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alessandroni, Nicolás. 2017. *Las expresiones metafóricas en pedagogía vocal: entre la didáctica y la significación cognitiva*. Buenos Aires: GTEV.

Bideaud J. y Courbois Y. 1998. *Image mentale et développement: de la théorie Piagétienne aux neurosciences cognitives* ("Imagen mental y desarrollo: de la teoría piagetiana a las neurociencias cognitivas"). Paris: PUF.

Dutour, Sandrine. 2010. *L'enseignement du chant à l'école primaire genevoise* ("La enseñanza del canto en la escuela primaria ginebrina"). Memoria de Master. Universidad de Ginebra, Suiza. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:9761> [fecha de consulta: 12 de noviembre 2018]

Gardner, Howard. 1974. *Metaphors and modalities: How children project polar adjectives onto diverse domains* ("Metáforas y modalidades: cómo los niños proyectan adjetivos opuestos en diversos ámbitos"). Cambridge: Harvard University. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED080142.pdf> [fecha de consulta: 6 de marzo 2019]

Lautersztejn, Eva. 2017. *El coro en la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Piaget, J. (1993). *Psicología y pedagogía*. Buenos Aires: Ariel.

Rizzolatti, G. y Cattaneo, L. 2009. The myrrior neuron system (“El sistema de neuronas espejo”). *Neurological Review*.

<http://users.unimi.it/fisbioc/mirror%20neuron.pdf> [fecha de consulta: 23 de octubre 2018]

Roa, Henry. (2018). *Sensaciones, imágenes y metáforas en la enseñanza del canto*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.

Sensevy, Gérard. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l’action didactique (“Categorías para describir y comprender la acción didáctica”). *Agir ensemble: l’action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR.

Schubauer-Leoni, M.-L., et. al.(2007). Un modèle de l’action conjointe professeur-élève: les phénomènes didactiques qu’il peut/doit traiter (“Un modelo de la acción conjunta profesor-alumno: los fenómenos didácticos que puede/debe tratar”). *Agir ensemble: l’action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes, PUR.

Webster, Daniel. 2012. *The effect of metaphoric-image, motion and a dual modality approach on the perception of vocal tone* (“El efecto de la imagen metafórica, movimiento y modalidad dual en la percepción del tono vocal”). Tesis doctoral. Universidad de Oregon, Estados Unidos.

<http://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/1296> [fecha de consulta: 8 de marzo 2020]

E-mail: afagallardo@gmail.com

Afiliación: Sin afiliación

## RESEÑA

## El Piano en la Educación Musical

Adriana Balter, RIL Editores. Diseño de portada, Marcelo Uribe Lamour.  
Facultad de Educación. Universidad Andrés Bello. Santiago de Chile. 2016.



—Gatito, gatito, ¿te importaría decirme, por favor, qué camino debo tomar desde aquí?, preguntó Alicia.

—Eso depende en gran medida de adónde quieres ir, respondió el Gato.

Lewis Carrol, *Alicia en el País de las Maravillas*

Los libros que permiten una amplia cobertura del aprendizaje del piano y su aplicación en el instrumento dedicados al uso en la educación musical resultan ser escasos en la literatura especializada. Si bien se reconocen algunos trabajos editoriales que han abordado esta temática de estudio práctico, se observa en su trayectoria una escasa atención en la pedagogía de este instrumento. La producción y publicación de textos pedagógicos no suele ser parte de la ocupación de los profesores (pianistas) a cargo de la enseñanza del instrumento en cuestión. Desde esta perspectiva, el trabajo *El Piano en la Educación Musical* de Adriana Balter, es un material que nos permite abordar aspectos sustanciales de la enseñanza-aprendizaje del piano, especialmente para aquellas personas que no buscan una dedicación profesional en la interpretación del piano, sino más bien, una utilización funcional del mismo en contextos de docencia.



En la introducción del texto la autora nos comparte una cita del libro *Alicia en el País de las Maravillas* de L. Carrol. Allí, ella nos conduce paulatinamente en este complejo mundo de la melodía acompañada al piano, donde nuestro protagonista en blanco y negro se va haciendo amigable y confiable en cada página que su creadora nos invita a explorar.

El primer contacto visual con el libro es el diseño. Sobresalen varios pilares verticales de colores intercalados por tres pilares negros, sobre un fondo blanco, de tamaños irregulares que simulan las teclas del piano y que abarcan un alto porcentaje de la portada. El libro consta de siete capítulos en 152 páginas de papel color marfil, su encuadernación con espiral permite un cómodo volteo de páginas y su tamaño carta facilita el uso en el atril.

Un primer recorrido por las páginas iniciales muestra un trabajo con las explicaciones necesarias para guiar al estudiante en su proceso de estudio. En las cuatro primeras páginas del capítulo uno, encontraremos ilustrativamente desde la numeración de los dedos en el piano hasta la teoría asociada en la construcción de tríadas y tétradas, que permitirán, consecutivamente, la utilización de la cadencia auténtica. Este aspecto, resultará clave en el trabajo que los estudiantes realizarán durante la armonización de canciones infantiles en estos capítulos iniciales. Cabe mencionar que la autora ha dispuesto la digitación en una gran parte de las canciones que se utilizan en el libro. Así también, y previo a cada repertorio desde el capítulo uno al cuatro, encontraremos una didáctica para modelar el uso de la cadencia a utilizar en el costado izquierdo de cada pieza.

En el capítulo III y IV, la autora utiliza canciones infantiles armonizadas en base al complejo cadencial IV-V-I, agregando algunos grados secundarios. Sumado a esto, propone una figuración armónica en la mano izquierda, y en algunas canciones, la parte del canto se independizará por completo de la mano derecha.

Al final del capítulo IV encontramos la canción *Dibujo el uno*, creación de la autora (p. 79), que ya la había incluido en un trabajo anterior, titulado *Cantando hasta diez* (2014). Podemos encontrar un video elaborado con este repertorio en: <https://www.youtube.com/watch?v=IKfzWpK1ESY>.

El capítulo V incluye la transcripción y arreglo de ocho canciones folclóricas y populares tradicionales (N°36 a la N°43): *Ojos azules, Casamiento de negros, Criollita santiagueña, Chile lindo, El gorro de lana, Cocorocó y Tonadas de Manuel Rodríguez*.

La inclusión de series de ejercicios y acompañamientos para vocalizaciones corresponden al capítulo VI donde también se incluyen escalas, arpeggios sobre los grados principales y cadencias (plagal, auténtica y complejos cadenciales) en siete tonalidades mayores con tecla blanca en un primer nivel de

dificultad; para un segundo nivel de dificultad se suman Sib y Mib Mayor y seis tonalidades menores con tecla blanca. Estas variantes en los dos niveles de dificultad tendrán efecto en la ejecución de la extensión de las escalas en una y dos octavas, como también en la utilización de arpeggios y cadencias, primero en posición de quinta y luego en las tres posiciones. Al finalizar el capítulo se hace referencia a cuatro ejercicios de vocalizos extendidos para apoyar el trabajo coral de grandes y pequeñas agrupaciones. En especial, este capítulo responde al objetivo general que Adriana Balter manifiesta para su libro:

“Es una guía para aprender a acompañar canciones sencillas con el piano de manera rápida y sencilla (p. 17); Al practicarlos, el estudiante no solo irá adquiriendo muchas de las destrezas motoras que se requieren para ejecutar el piano, sino que también le permitirán conocer las diferentes tonalidades, los enlaces de acordes e ir construyendo poco a poco los diferentes acompañamientos de canciones que en este libro se proponen” (p. 109).

En el séptimo capítulo y final se encontrarán los textos de las 43 canciones transcritas y utilizadas en los diversos capítulos de la publicación.

Destacamos la utilización de algunos recursos literarios (en recuadros) como rimas, poesías, retahílas, adivinanzas y refranes. La autora hace un especial hincapié en estos elementos porque, a su juicio, contienen un enorme potencial pedagógico, y sugiere utilizarlos incluso como nexo entre la clase de música y las demás asignaturas, puesto que abrirán para el niño una ventana hacia el mundo de la poesía (p. 20). La indicación del cifrado en la mayoría de las canciones también resulta relevante, ya que como menciona la autora, el pianista será consciente de la armonía empleada y podrá utilizarla en el acompañamiento de otras canciones (p. 21).

Como material de apoyo y complemento al libro, se han creado cinco videos tutoriales breves, a través de un canal de YouTube (del mismo nombre del libro), que corresponden, respectivamente, a los primeros cinco capítulos publicados en la carrera de Educación Musical de la Universidad Andrés Bello. En palabras de la autora, este canal ha sido dispuesto para abrir un espacio de conversación en donde los usuarios puedan hacer sus consultas, comentarios y propuestas.

Si bien es cierto que el formato del libro encuadernado con espiral facilita el uso del libro en el atril y el volteo de páginas, considero pertinente mencionar que la diagramación pudo haber estado más condicionada a la comodidad de la lectura de las canciones. Por ejemplo, existen algunas de ellas que, siendo solo de dos páginas, quedan entrecortadas al estar en planas diferentes, lo que no es tan cómodo, sobre todo cuando se vuelve al inicio de la canción.

El texto sin duda constituye un gran aporte a la pedagogía musical en sus diferentes manifestaciones, y está destinado a un público amplio que abarcaría tanto a estudiantes del sistema educativo, de pedagogía en música, profesores, pianistas en general; como también, en la educación informal del instrumento en institutos, academias o casas de cultura, por nombrar algunos. Adriana Balter, respaldada por una dilatada trayectoria, nos entrega un trabajo impregnado por el conocimiento que sólo puede ser levantado gracias a una extensa labor pedagógica al interior del aula, en el taburete detrás del piano y la enseñanza directa del instrumento. Por intermedio de figuraciones rítmicas, melódicas y estructuras armónicas, se puede apreciar un trabajo sistemático y profundo en la búsqueda de una estética que permite facilitar el aprendizaje funcional del instrumento.

Elizabeth Mendieta Contreras  
*Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*  
*elizabeth.mendieta@umce.cl*

## RESÚMENES DE TESIS

**Reyes Cristi, Jorge Luis. 2018.** *Perfeccionamiento docente: una propuesta transversal e interdisciplinaria y su aporte a la enseñanza.* Tesis de grado académico de Magíster en Artes Musicales con mención en didáctica de la música. (Profesor guía: Freddy Chávez Cancino). 110 pp. Santiago: Escuela de Música, Facultad de Educación. Universidad Mayor.

A partir de la asignatura de educación musical y bajo la metodología de investigación acción, el objetivo de esta investigación se focalizó en la entrega de un set de herramientas a un grupo de profesores para la implementación de una unidad interdisciplinaria en el tercer ciclo de enseñanza media del colegio de los Sagrados Corazones de Manquehue. Para esta finalidad, se realizó una revisión de la literatura relacionada con la interdisciplinariedad y la transversalidad, permitiendo con ello referirse a definiciones de los diversos corpus teóricos de las disciplinas convocadas.

El grupo de asignaturas seleccionadas para la experiencia y sus correspondientes unidades fueron: en Música, "La música de raíz folclórica en Latinoamérica y los movimientos de la Nueva Trova y la Nueva Canción"; en Historia-Geografía y Ciencias Sociales, "Periodo de transformaciones estructurales: Chile en las décadas de 1960 y 1970"; en Lenguaje y comunicaciones "Lo social y lo político" –y finalmente–, en Filosofía y Psicología, "El individuo como sujeto de procesos psicosociales".

Luego se realizó un estudio completo de los planes y programas del Ministerio de Edu-

cación del Gobierno de Chile y del colegio mencionado, conectando los objetivos de aprendizaje de las múltiples asignaturas, seguido de un proceso de planificación de una gran unidad común y con la consiguiente creación del material didáctico pertinente. Posteriormente, se materializó la unidad al interior del aula, permitiéndonos tener la experiencia empírica de la propuesta educativa y efectuando los consiguientes procesos de evaluación y conclusiones de la propuesta en ejercicio.

Producto de la metodología de investigación acción empleada y su ciclo de espiral, se obtuvo una retroalimentación de la práctica en aula, cuestión que permitió realizar los ajustes de la propuesta pedagógica para el siguiente ciclo del próximo año de implementación. Luego de este proceso, se puede concluir que el taller de capacitación docente que elabora la unidad de aprendizaje desde una construcción interdisciplinaria y transversal contribuye metodológicamente a la práctica pedagógica interdisciplinaria en el aula, incorporando la reflexión teórica para su efectivo desenvolvimiento y transformándose en una experiencia que contribuye eficazmente al campo de la práctica docente.

Jorge Reyes Cristi  
jorgereyescristi@gmail.com

**Fuentes Castro, Roger Ismael y Tréllez Pérez, Francisco José. 2019. *Efecto de la externalización no regulada del pulso sobre el desempeño de estudiantes de Pedagogía en Educación Musical de la Universidad de Concepción en la lectura de solfeos hablados a primera vista*. Tesis para optar al grado académico de Licenciado en Educación. (Profesor guía: Nicolás Masquiarán Díaz.) 73 pp. Concepción: Facultad de Educación, Universidad de Concepción.**

Esta tesis plantea una revisión crítica sobre los modos en que se imparte y se evalúa la lectura musical en la carrera de Pedagogía en Música de la Universidad de Concepción, considerando especialmente que el modo en que se realizan estos procesos tiene una potencial incidencia sobre la acción de los futuros docentes en las aulas escolares.

En ese marco, se sostiene que el modelo de enseñanza del lenguaje musical prioriza los procesos cognitivos racionales, disociando al cuerpo como agente cognitivo que pudiera integrarse tanto al quehacer musical como a los procesos de aprendizaje, de tal modo que se inhibe la relación fluida entre mente, cuerpo y entorno. Dada la alta consideración de estas habilidades en la carrera, una revisión crítica de dicho modelo pudiera traducirse en la futura implementación de medidas que mejoren el desempeño de las y los estudiantes, y sus resultados de aprendizaje.

En consecuencia, se llevó a cabo una investigación que permitiera aproximarse a las implicancias de asumir el cuerpo como agente activo en los procesos cognitivos relativos a la adquisición de habilidades de lectura musical en la carrera mencionada. Se consideró la imposición de evitar cualquier externalización visible del pulso durante la ejecución de tareas de lectura musical como un aspecto crítico susceptible de someterse a análisis. Este aspecto fue relevante para la presente tesis puesto que, a juicio de los autores, nunca se había fundamentado de manera consistente y argumentada.

El marco teórico asociado esta tesis revisó desde los conceptos técnicos de base asociados al pulso y la lectura musical hasta posiciones teóricas más recientes sobre la corporización de los procesos cognitivos asociados a esos conceptos y, finalmente, a las condiciones específicas en que ellos se integran a los procesos de aprendizaje aplicados en la carrera. Esto desde una revisión del currículo de la carrera y sus modificaciones más recientes, poniéndolo a contraluz de los enfoques teóricos previamente expuestos.

La pregunta de investigación buscaba discernir si, considerando estrategias que integraran estos nuevos enfoques, era posible constatar diferencias en el desempeño de estudiantes de quinto semestre en la lectura de solfeos hablados a primera vista.

Dada la naturaleza del universo de la muestra, se elaboró un modelo de alcance exploratorio con diseño preexperimental de enfoque cuantitativo que, aplicado sobre una muestra no probabilística, permitiera observar, medir y analizar, con la mayor objetividad posible, la incidencia de la libertad gestual y/o motora en la resolución de tareas de lectura hablada a primera vista, comparando los niveles de logro obtenidos en contextos de externalización regulada y no regulada del pulso.

Dentro del aspecto metodológico se construyeron instrumentos de evaluación que consideraran las habilidades y competencias que debiesen haber sido adquiridas en el quinto semestre según los programas de

asignaturas, teniendo en cuenta aquellos aspectos que, de acuerdo con el análisis de los tesisas, restaban validez a las mediciones habitualmente aplicadas al incurrir en errores técnicos como incoherencias entre los objetivos declarados de la evaluación y los indicadores, o la sobreevaluación de fallos que se duplican entre diferentes criterios. Un aspecto relevante en este punto es la discusión sobre la fluidez y continuidad en la lectura y los alcances técnicos sobre cómo esta podría ser abordada en un proceso evaluativo.

El diseño preexperimental implicó someter a cada sujeto a diferentes condiciones de externalización del pulso: externalización regulada y aceptada (batido del compás o batuta), privación de movimiento y externalización no regulada, en la lectura de tres solfeos diferentes, siempre en idénticas condiciones, emulando las que se aplican en certámenes de Lenguaje Musical. Las actividades de lectura musical fueron registradas en video para una evaluación posterior por parte de los tesisas, sobre la base de los instrumentos y criterios consignados, primero por separado y luego cotejando los resultados a fin de consensuar aquellas situaciones problemáticas que pudieran detectarse.

En el análisis de resultados se constató que, bajo los criterios de evaluación propuestos, no se apreciaban diferencias individuales sig-

nificativas en los niveles de desempeño. Sin embargo, en la revisión de los registros se pudo observar que:

- a) Frente a la modalidad de exteriorización no regulada del pulso, los sujetos mostraron una tendencia condicionada a llevar la batuta del compás, del modo en que se les había sido exigido a lo largo de la carrera.
- b) No obstante la cantidad de detenciones y retornos en la modalidad de exteriorización libre del pulso fue significativamente menor que en las otras modalidades.
- c) Al revisar los resultados globales de la evaluación, los mayores niveles de logro se obtuvieron en la modalidad de externalización no regulada.

En las consideraciones finales, se plantean algunas situaciones no contempladas en principio que pudieran mejorar el diseño de la investigación, se interpretan críticamente los resultados visibilizando los problemas de diseño detectados en los instrumentos y métodos de evaluación aplicados en la lectura musical a primera vista, instando a que estos sean revisados en función de criterios técnico-pedagógicos y no sobre la base de supuestos asociados a la música como ritual escénico. Además, se plantean posibles estrategias y enfoques que pudieran contribuir a superar las situaciones conflictivas que derivan del actual enfoque evaluativo, desde una consideración del cuerpo como agente de cognición.

#### **Autores**

Francisco Trellez  
*ftrellez@gmail.com*

Roger Fuentes  
*contacto.rogerfuentes@gmail.com*

## NOTAS

## 2<sup>do</sup> Coloquio “Nuestra experiencia en la música. Diálogos interdisciplinarios”

Entre el 8 y 10 de septiembre del presente año tuvo lugar la segunda versión del Coloquio “Nuestra experiencia en la música. Diálogos interdisciplinarios. Reflexiones sobre las tramas de expansión de las prácticas musicales”. Este encuentro fue convocado por la comunidad académica compuesta por las áreas Teórico Musical y Musicología del Departamento de Música de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile. Contó con el patrocinio de la Dirección de Investigación de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile, de la Revista Musical Chilena y de FLADEM Chile.

Fue organizado por la *Revista Átemus*, publicación académica perteneciente a la mencionada casa de estudios y contó con la participación de cerca de cuarenta y siete conferencistas provenientes de diversas áreas disciplinares de la música.

A pesar de que este evento académico estuvo originalmente programado para ser desarrollado en modalidad presencial en enero del presente año, la contingencia nacional relativa al estallido social acaecido en octubre de 2019, así como también la alerta sanitaria mundial levantada con ocasión de la expansión de la enfermedad por coronavirus causada por el virus SARS-CoV-2, obligaron a reagendar el encuentro, que finalmente fue realizado íntegramente en formato virtual, a través de videoconferencias transmitidas en *streaming* por medio de plataformas de internet. No obstante, lo anterior no afectó de manera negativa a la difusión del coloquio, que contó con un importante número de espectadores a lo largo de sus tres días de duración, lo que favoreció sobremanera el intercambio entre ponentes y audiencia.

Esta segunda versión del Coloquio “Nuestra experiencia en la música” tuvo como temática principal la reflexión en torno a las tramas de expansión de las prácticas musicales. En atención a estas problemáticas y respondiendo al interés interdisciplinario que ha caracterizado y motivado la realización de este evento ya desde su primera versión efectuada en el año 2018, el 2do Coloquio admitió ponencias individuales y mesas temáticas, organizadas en torno a cinco ejes temáticos, a saber, música, política y desarrollo humano; música y sociedad; música y tecnología; música, salud y bienestar; y, por último, música y formación.

En total se realizaron veintitrés exposiciones de investigaciones individuales y tres mesas redondas temáticas. Las ponencias individuales contaron con la participación de expositores y expositoras que se desempeñan en ámbitos tan variados como la pedagogía musical, la teoría de la música, la musicología, la composición y la práctica artística como investigación, entre otras. Naturalmente, esto favoreció la reflexión sobre la interacción entre la música y otras disciplinas en diferentes espacios y a través de las experiencias de distintos actores y actrices.

Así, por ejemplo, se expuso sobre los roles políticos, didácticos y formativos de la música infantil, ahondando en su contribución al desarrollo neurocognitivo, personal, crítico y estético de niñas y niños. Por otro lado, en un área epistemológicamente relacionada, también fue posible escuchar ponencias que presentaban distintas propuestas en torno a la enseñanza y pedagogía de la música, tanto para la primera infancia y educación primaria, así como también para grupos de estudiantes de enseñanza superior y especializada, o abocada a personas en situación de discapacidad.

Por otra parte, el coloquio también convocó a investigadoras e investigadores del ámbito de la musicología. A través de distintos trabajos, las y los espectadores pudieron interiorizarse en temas contingentes tales como la relación entre música e identidad racial, cultural y/o de género, o bien, entre música, diáspora e inmigración en Chile. Por otro lado, a partir de áreas como la composición, filosofía y práctica artística, se presentaron algunas ponencias que reflexionaron en torno a los puntos de contacto entre la música, materialidad y recursos tecnológico-digitales tanto desde una perspectiva histórica, como actual.

En el caso de las tres mesas temáticas que se llevaron a cabo, estas cruzaron dos de los ejes propuestos por la organización, a saber, música, salud y bienestar; y música y formación. La primera de ellas, coordinada por la musicóloga Fernanda Vera y titulada "Cuerpo, escucha, cognición y creación con y desde la música", contó con la participación de tres mujeres músicas e investigadoras de distinta orientación disciplinar: la filósofa, dramaturga y docente de la Universidad de Chile, Lorena Herrera; la teórica musical, musicoterapeuta, cantautora y docente de la misma universidad, Tania Ibáñez; y la pianista y cantautora Carolina Holzapfel. La segunda mesa, denominada "Justicia social y pedagogía crítica en la formación de profesores del Departamento de música de la Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación", fue organizada por el musicólogo y pedagogo Freddy Chávez y estuvo integrada por Patricio Sepúlveda, Cristhian Uribe y Noemí Grinspun, académicos de la casa de estudios antes mencionada. Por último, la mesa temática número tres, coordinada por la docente del área de lenguaje musical de la Universidad de Chile Mónica Retamal, fue titulada "Taller interdisciplinario: una nueva experiencia en la Facultad de Artes" y contó con las intervenciones de las y los académicos Lorena Herrera, Nuri Gutiérrez, Claudio Vargas, Mauricio Valdebenito y Fernando Carrasco.



Desde mi punto de vista, el encuentro contribuyó a desdibujar los límites infundados que en ocasiones aparecen en el ámbito artístico de la música. Solo a modo de ejemplo, a lo largo de los tres días de conferencias y comunicaciones, se compartieron reflexiones acerca de distintos géneros y estilos musicales, tales como músicas clásicas o doctas, músicas de la tradición, músicas populares, e incluso músicas experimentales contemporáneas, como la electroacústica. Así también fue posible observar por parte de la organización un intento por convocar investigadoras e investigadores con distintos niveles de estudios y en etapas diferentes del desarrollo de sus respectivas carreras. Si bien algunas y algunos ponentes que asistieron son especialistas con muchos años de estudios y dedicación profesional a sus materias, también se incluyó a jóvenes que se encuentran en el inicio de sus caminos en la investigación académica.

En suma, términos como interdisciplinariedad, inclusión y creación de redes y relaciones podrían servir para sintetizar lo que fue este coloquio. En este sentido, las palabras propuestas por la organización del evento en la convocatoria difundida el año pasado, que fijaban como principales objetivos “ampliar y fortalecer la compleja imbricación de conocimientos, valoraciones, códigos, límites y tensiones entre los distintos actores involucrados”<sup>1</sup> en la experiencia de la música, resuenan al recordar y examinar los tres días que duró el encuentro. Finalmente, resulta necesario hacer notar la dedicada preparación y ejecución del coloquio, que supo adaptarse correctamente al formato webinar. Sin duda las medidas de resguardo establecidas por las autoridades de salud en respuesta a la pandemia por coronavirus han transformado nuestras experiencias cotidianas, incluidas las del ámbito académico. Sin embargo, estos encuentros a distancia nos muestran que, más allá de las dificultades, estos formatos conllevan una serie de ventajas que recién comenzamos a vislumbrar.

Macarena Robledo Thompson  
*Licenciada en Música mención Musicología y Magíster (c) en Artes mención Música*  
*Pontificia Universidad Católica de Chile*  
*marobledo@uc.cl*

---

1 Ver versión digital en <https://www.uchile.cl/convocatorias/155567/convocatoria-2do-coloquio-nuestra-experiencia-en-la-musica>

## 3<sup>er</sup> Coloquio en Pandemia: Aprendizaje musical, funciones cognitivas y pandemia

“Coloquios en Pandemia” fue un ciclo de coloquios llevado a cabo de forma virtual por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación durante el 2020 con el objetivo de fortalecer el liderazgo de la institución dentro del quehacer nacional en diversas materias de su interés. Fue organizado por la Dirección de Extensión con la colaboración de académicos y profesionales de distintos departamentos y unidades de la universidad, y contó además con la participación de especialistas externos. El 4 de septiembre se realizó el tercer coloquio, “Aprendizaje musical, funciones cognitivas y pandemia”, en el que se abordaron algunos descubrimientos de la neurociencia relacionados con el aprendizaje musical, y algunos aspectos relevantes de la educación musical desarrollada virtualmente a raíz de la pandemia. Los expositores fueron Leonie Kausel, Bioquímica, Licenciada en violín, Doctora en Neurociencias e investigadora del Centro de Investigación en la Complejidad Social de la Universidad del Desarrollo; Noemí Grinspun, Profesora de música, Kinesióloga y Doctora en Ciencias Biomédicas (Neurociencias) de la Universidad de Chile y Freddy Chávez, Profesor de Música con postítulo en Composición Musical, Magíster en Gestión Educativa y actual candidato a Doctor en Música con mención en Musicología de la Universidad Católica Argentina, además de académico e investigador adscrito al Departamento de Música de la UMCE, al igual que Noemí Grinspun.

Comenzó exponiendo la Dra. Kausel, quien presentó brevemente su investigación *“Functional and structural neural correlates of attention and memory during bimodal (auditory/visual) stimuli in children who play a musical instrument”*, en la que estudió cómo el entrenamiento musical podía influir en la memoria de niños músicos y qué región del cerebro se activaba al modificar el foco de atención frente a diversos estímulos. Para ello se analizaron registros de imágenes provenientes de resonancias magnéticas funcionales que le permitieron observar aquellas regiones que se activan más durante una tarea. En este caso la tarea asignada a los niños (músicos y no músicos) consistía en prestar atención a estímulos auditivos o visuales. Entre los resultados que obtuvo la investigadora, destacó que los niños podían recordar mejor aquellos estímulos a los que habían puesto atención y que los niños músicos recordaban más los estímulos auditivos, incluso cuando no les habían prestado atención. Además, en los niños músicos había mayor activación de la red

frontoparietal de atención y podían codificar mejor los estímulos auditivos, lo que, según la Dra. Kausel, se relaciona con estructuras frontoparietales más específicas que también están vinculadas con la memoria de trabajo y el lenguaje. La investigadora concluyó que tanto estas estructuras como la red frontoparietal podrían potenciarse con el aprendizaje musical, lo que tendría un impacto positivo en las funciones cognitivas. Finalizó comentando que, además de que es importante comprender por qué y cómo se pueden desarrollar estas funciones, eventualmente el entrenamiento musical podría servir como una intervención no farmacológica para potenciar habilidades atencionales en niños que lo requieran.

Luego, la Dra. Grinspun continuó con su ponencia "Aprendizaje rítmico, sensoriomotor y perceptual y desarrollo neurocognitivo", presentando diversas teorías que sustentan la relación existente entre estos elementos, como las conocidas *4E<sup>1</sup> de la cognición*. Estas proponen que la cognición estaría corporizada, vinculada con el ambiente y destinada a la acción, y el ciclo acción-percepción plantea que estas se influyen mutuamente. A continuación, se refirió al fenómeno de la sincronización, señalando que los estímulos auditivos activan regiones auditivas y también motoras del cerebro, por lo que esta habilidad se relacionaría con el movimiento corporal. Es por esto que destacó la importancia del desarrollo rítmico para los humanos, pues, por un lado, se realizan muchas actividades estructuradas temporalmente, como caminar o hablar, y por otro, el ritmo es parte importante de la interacción entre las personas, pues se genera un aumento de la cohesión social cuando se lleva a cabo una actividad rítmica colectiva, como hacer música o bailar. Mencionó además que las conectividades cerebrales relacionadas con el ritmo y la sincronización tienen plasticidad, por lo que son factibles de modificar. En ese sentido, señaló que se ha visto mayor sincronización en personas que han aprendido un instrumento musical, y aquellos que tienen mejores habilidades rítmicas también tienen mejores habilidades de lectura. La Dra. Grinspun finalizó señalando que si bien se han implementado experiencias que vinculan el ritmo y el movimiento con las funciones ejecutivas, todavía hay mucho por investigar en el área.

La última ponencia fue "Metodología y didáctica de la educación musical en pandemia", en la que el expositor Freddy Chávez se refirió a cómo algunas metodologías clásicas de la educación musical como Dalcroze, Orff y Kodaly planteaban ya en sus inicios lo que hoy ha ido comprobando la ciencia en relación al aprendizaje de la música y su impacto en el cerebro, tal como habían expuesto las Dras. Kausel y Grinspun previamente. Luego, compartió las reflexiones de algunos profesores de música sobre su propia experiencia docente en tiempos de pandemia, quienes señalaron algunos aspectos positivos que ha tenido el trabajo *online*, como el fortalecimiento de la afecti-

---

<sup>1</sup> Nota del editor: del inglés: *Embodied, Embedded, Enactive, Extended*. ver: Newen, A., Bruin, L. D., and Gallagher, S. (2018). *The Oxford Handbook of 4E Cognition*. Oxford: Oxford University Press.

vidad entre estudiantes, profesores y familias, la incorporación de diversas tecnologías a las clases y el desarrollo de la autonomía de los estudiantes; y otros aspectos negativos, como el enfrentar las clases teniendo miembros de la comunidad afectados por la pandemia y la cantidad de tiempo extra que tomaba desarrollar el trabajo docente. Por otro lado, el expositor destacó que muchos profesores mencionaron el uso del cuerpo y el movimiento como algo común en sus clases. Si bien, los profesores probablemente no cuenten con una formación especializada en Dalcroze, Orff o Kodaly, algunos elementos de estas metodologías continúan sustentando la disciplina de la educación musical en Chile, ya sea de forma aislada o incluso híbrida. Finalmente, el expositor reflexionó sobre su línea de trabajo como investigador y académico en relación a cómo se podría sistematizar en el proceso de formación de los futuros profesores de música una didáctica y una metodología que estuviera en sintonía con los nuevos descubrimientos de la neurociencia en el área de la educación musical, además de considerar en el ámbito de la formación pública de profesores una visión de justicia social.

Para finalizar, los expositores abordaron algunas preguntas de los asistentes y reflexionaron en torno al valor de la música en sí misma, ya no sólo desde el punto de vista de favorecer las funciones cognitivas, sino también desde la importancia que tiene en cuanto a la expresión, a la comunicación y al desarrollo integral de las personas.

María Gabriela Martínez Pacheco  
*m\_gabriela.martinez@umce.cl*

## MATERIALES DIDÁCTICOS

### Coral para uso en aula: “Una orquesta con swing” y “Guajira sabrosa”

Santiago Cerda Contreras

La necesidad de contar con materiales interesantes, novedosos y apropiados para la clase de educación musical en el contexto escolar, me han motivado para crear una serie de materiales didácticos que pueden ser fácilmente aprendidos y memorizados por los niños. Posteriormente, bajo distintas indicaciones, los niños son capaces de superponer cada melodía y armar estas pequeñas piezas a cinco voces mixtas de manera lúdica y ágil.

Cada grupo curso es un pequeño universo en sí mismo, y los registros vocales de los niños también son particulares. Sin embargo, dentro del rango común considero importante que los niños puedan vivir la armonía y desarrollen la afinación, además de reforzar las ideas de trabajo colaborativo. Los dos *quodlibet* que aquí presento han sido concebidos para esa función, pero además también me han servido para que mis estudiantes de música de nivel superior, y en distintos contextos, puedan aprender la didáctica de enseñanza-aprendizaje para aplicarla en el aula donde ellos se desenvuelven.

#### “UNA ORQUESTA CON SWING”

Corresponde a un *quodlibet* para cinco voces mixtas compuesto en estilo popular de jazz.

Como material didáctico esta composición ofrece elementos musicales atractivos, propios del jazz, y de poco uso en nuestro medio para la práctica del canto coral. También entrega desafíos rítmicos, melódicos, armónicos y de ensamble propios del estilo para el disfrute de los intérpretes, tales como el uso de líneas melódicas sincopadas, el empleo de la escala de blues, las notas de blues (blue note) y de armonías usadas principalmente en el blues y el jazz.

La ejecución rítmica debe realizarse en estilo de jazz, utilizando la corchea swing. Se sugiere comenzar a cantar desde la melodía del bajo, después la contralto, continúa la segunda soprano, el tenor y por último la primera soprano. El calderón del octavo compás se debe realizar solo cuando se va a la coda.

# Una orquesta con swing

Quodlibet a 5 voces

1

*Corchea con swing* *Compositor y arreglador: Santiago Cerda Contreras*

$\text{♩} = 126$

Soprano 1 *mp* Un so - lo de trom - pe - ta sees - cu - cha ya y to - da la or - ques - ta em -

Soprano 2 *mp* Los vio - li - nes sua - ve -

Alto *mp* Sue - nan con swing los sa - xo - fo - nes sue - nan con swing con

Tenor *mp* Y los trom - bo - nes con mu - cha

Bass *mp* Sue - nael con - tra - ba - jo con sus no - tas

4

S. 1 pie - zaa so - nar y mu - cho swing em - pie - zoes - cu - char

S. 2 men - te y con swing sue - nan ya

A. mu - cho swing con mu - cho - swing sue - nan ya

T. fuer - za y con swing so - na - rán

B. gra - ves y la or - ques - ta em - pe - zóa so -

Copyright

Coda

♩ = 90

S. 1  
u - na no - ta blues to - ca - ré *mf* Ter - mi - nó la or - ques - ta con u - na es -

S. 2  
en el con - tra - can to wa u - na es - *fp*

A.  
y un riff to - ca - rán wa u - na es - *fp*

T.  
con mu - cha fuer za wa u - na es - *fp*

B.  
nar con mu - cho rit - mo wa u - na es - *fp*

S. 1  
ca - la blues y un gran *f* fi - nal *fp*

S. 2  
ca - la blues y un gran *f* fi - nal *fp*

A.  
ca - la blues y un gran *f* fi - nal *fp*

T.  
ca - la blues y un gran *f* fi - nal *fp*

B.  
ca - la blues y un gran *f* fi - nal *fp*

Se sugiere cantar en el siguiente orden: bajo, contrato, soprano 2, tenor y soprano 1

### “GUAJIRA SABROSA”

Es una composición coral polifónica para cinco voces mixtas escritas en género de guajira.

Esta pieza vocal está pensada y estructurada según el funcionamiento de una orquesta o combo de música cubana, donde las líneas melódicas secundarias o de contracanto, cumplen la misma función que los instrumentos que acompañan una melodía principal, en este caso la voz soprano.

Armónicamente *Guajira sabrosa* está en modo mayor y basada en los tres acordes principales del tono, propio del género guajira. Rítmicamente todas sus melodías y tumbados están estructurados en base a la clave 3-2 inherente al estilo, que entrelazados en contrapunto generan un tejido rítmico-melódico de pregunta y respuesta.

En la interpretación de *Guajira sabrosa* pueden agregarse opcionalmente algunos instrumentos rítmicos como la clave, que puede duplicar el ritmo de la voz contralto, y maracas y bongó que pueden ejecutar corcheas en cada compás.

Se sugiere comenzar por la interpretación de la voz grave del bajo y sucesivamente agregar el tenor, la contralto y las demás voces.



# Guajira Sabrosa

Quodlibet a 5 voces

1

Ritmo de guajira ♩=115

Compositor y arreglador: Santiago Cerda Contreras

Soprano 1 *mp* Con mu - cho rit - mo y con sa - bor

Soprano 2 *mp* Sua - vey sa - bro - so que rit - mo tan ca - den - cio - so

Alto *mp* Sue - na la cla - ve

Tenor *mp* Un lin - do tum - ba - o que sue - na

Bajo *mp* Sue - na el ba - jo tum, tum, tum, tum

3

S.1 con mu - cha gra - cia y con can - dor

S.2 u - na gua - ji - ra can - ta - da es al - go her - mo - so

A. y las ma - ra - cas sh sh mar - can el rit - mo

T. le da mu - cho rit - moy sa - bor

B. muy sin - co - pa - do y muy sa - bro - so

Copyright 2020

5

S.1  
u - na gua - ji - ra va - moa bai - lar\_\_ mue - ve tu cuer - po ya

S.2  
mue - ve tu cuer - po y mue - ve e - sa cin - tu - ra mi - ra que lin - da y

A.  
jun - toa\_\_ las con - gas sue - nan los cue\_\_ ros tum, tum

T.  
ya so - nan - does - ta mi gua - ji - ra bai - la tu al rit -

B.  
siem - pre so - nan - do tum, tum tum tum con rit - moa - le\_\_ gre y

8

S.1  
dis - fru - tar.\_\_ sue - na sa - bro - sa gua - ji - ra!  
*f*

S.2  
be - lla que sa - bro - su - ra. sue - na sa - bro - sa gua - ji - ra!  
*f*

A.  
del bon - go se - ro. sue - na sa - bro - sa gua - ji - ra!  
*f*

T.  
mo del son. sue - na sa - bro - sa gua - ji - ra!  
*f*

B.  
ca - den - cio - so. sue - na gua - ji - ra sa - bro - sa!  
*f*

**RECOMENDACIONES GENERALES PARA EL MONTAJE:**

Sugiero plantear el montaje de los *quodlibet* en tres etapas. Estas podrían ser, según el desarrollo musical de cada grupo, en una, dos o tres clases.

1. Realizar la lectura rítmica de cada una de las voces con tarareo, y luego superponer el texto hablado a este solfeo. Una vez resuelta la parte rítmica sugiero entonar cada una de las melodías con acompañamiento melódico. Este ejercicio se puede realizar varias veces.
2. Practicar las melodías con la letra y repetirla varias veces para asegurar que todos los niños las memoricen lo mejor posible.
3. Luego de haber memorizado las melodías sugiero ensamblar dos voces, la primera y la segunda. Esta actividad podría ser el fin de una clase. Posteriormente, y para facilitar el montaje, recomiendo cantar la 5ª voz con la primera voz y luego la 5ª con la 2ª. Después la 5ª con la 1ª y 2ª. Luego la 1ª con la 3ª y la 2ª con la 3ª. Después la 4ª con la 5ª, y después, finalmente ir intentando probar todas las voces, repitiendo y reforzando en caso de dudas.

Este material, eminentemente didáctico, también puede ser usado como repertorio e incluso se sugiere, en una etapa de mayor seguridad, jugar con las dinámicas y las intensidades.

Santiago Cerda Contreras  
*santiagoenri@gmail.com*

## NOTA PARA LOS AUTORES

*Revista Átemus* recibe propuestas de publicación en forma de artículos de investigación, de carácter original e inédito, ensayos y reflexiones, así como reseñas de libros, discos o eventos académicos, los cuales deben adscribirse a las normas de publicación de la revista.

Los trabajos propuestos son evaluados según la modalidad doble ciego, por pares investigadores, pudiendo ser aprobados, aprobados con reparos o rechazados para su publicación. Aquellos que presenten reparos, tendrán treinta días para acoger las sugerencias. Los que no se adscriban a las normas de publicación de la revista serán rechazados.

Toda publicación presentada en *Revista Átemus* debe ser original e inédita. Toda publicación que esté en proceso de edición en *Revista Átemus* no podrá estar sujeta a procesos simultáneos de evaluación en otros medios. En caso de requerirse un evaluador específico, éste será consultado dentro de los colaboradores de la revista.

Los criterios generales de evaluación son los siguientes:

- Originalidad del tema propuesto.
- Adecuación a la línea editorial de la revista.
- Rigor científico tanto en la elaboración como en las conclusiones: reconocimiento obligatorio de fuentes bibliográficas; consistencia y fiabilidad; honestidad en el uso de la información; equilibrio e imparcialidad en las reseñas (notas, reseñas, resúmenes de tesis); reconocimiento de aquellos que hayan enriquecido el trabajo presentado.
- Cumplimiento a los requisitos de edición de la revista.

Todas las propuestas de publicación deberán ser enviadas en adjunto al correo electrónico revista.atemus.uchile@gmail.com, indicando en el cuerpo del correo la identificación del emisor; su filiación institucional; y el tipo de propuesta de publicación.

### **NORMAS DE PUBLICACIÓN**

*Revista Átemus* solo acepta trabajos en castellano.

Los artículos se presentarán con una extensión máxima de 20 páginas, tamaño carta e interlineado sencillo, incluyendo bibliografía y ejemplos. Las experiencias pedagógicas, reflexiones y experiencias profesionales interdisciplinarias no podrán sobrepasar las diez páginas.

Los artículos deben remitirse en formato Word con tipografía Times New Roman tamaño 12.

Los autores deberán agregar su correo electrónico y su filiación institucional al final de su trabajo.

Cada trabajo debe incluir resumen en castellano e inglés más tres a cinco palabras clave, con una extensión máxima de 250 palabras.

El material gráfico debe remitirse con una resolución mínima de 300 ppp.

Los ejemplos musicales deben enviarse en el cuerpo del texto y en archivo aparte, en formato jpg o tiff y con una resolución de 300 ppp como mínimo, señalando claramente su ubicación dentro del texto.

#### **TABLAS Y FIGURAS:**

Todas las figuras deberán incluir su respectiva descripción, de forma centrada y bajo la figura, señalada con numeración correlativa:

Ejemplo:

Figura 1: Secuencia armónica de dominantes secundarias

Las tablas deberán estar presentadas con un título, centrado y sobre la tabla. Deberán estar numeradas de forma correlativa, pero de manera independiente a las figuras.

#### **CITAS TEXTUALES Y PARÁFRASIS:**

Las citas textuales de menos de 40 palabras deben escribirse entre comillas dentro del cuerpo del texto, señalando a continuación, entre paréntesis, el apellido del autor, el año de publicación de la cita y el número de página.

Ejemplo:

"Basta con obtener del niño que se mantenga derecho, que cante suavemente con su 'voz linda' y no con la 'fea' que adopta en algunos momentos" (Willems, 1968:64).

Las citas de 40 palabras o más se escribirán sin comillas, en tamaño 10 y párrafo aparte. Con margen izquierdo y derecho reducido en 1,5 cms. con respecto a los márgenes externos.

Ejemplo:

Partiendo de la experiencia poética y campesina del Canto a lo Divino, habría que apuntar que dicha espiritualidad se alimenta de una tradición juglaresca de origen medieval, que, recogiendo la cultura popular carnavalesca, y, al mismo tiempo, un cristianismo de raigambre franciscana, ha alimentado durante siglos una resistencia (y hasta una inversión simbólica) de las religiosidades del "poder" (tan importantes en la "Cristiandad" hispanoamericana) (Salinas, 1992:42).

Las paráfrasis se señalarán entre paréntesis, indicando apellido de autor y fecha.

Ejemplo:

El paradigma de la "educación centrada en las competencias" promueve una lógica contraria: ahora es esencial enfrentarse a una tarea relevante (situada) que generará aprendizaje por la "puesta en marcha" de todo el "ser" implicado en su resolución (Pimienta y Enríquez, 2009).

Deben evitarse en lo posible los pie de páginas, utilizándolos solo para aclarar o aportar información relevante respecto del texto. En este caso, deberá usarse un tamaño inferior de tamaño de letra.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

Las referencias bibliográficas deberán presentarse por orden alfabético y de manera correlativa. No deben consignarse en la bibliografía final textos que no sean citados y deberán ajustarse al siguiente formato:

Libro:

García Canclini, Néstor. 1990. *Culturas híbridas*. Barcelona: Grijalbo.

Artículo de revista:

Izquierdo, José Manuel. 2011. "Aproximación a una recuperación histórica: compositores excluidos, músicas perdidas, transiciones estilísticas y descripciones sinfónicas a comienzos del siglo XX". *Resonancias* 28 (mayo), pp. 33-47.

Allende-Blin, Juan. 1997. "Fré Focke y la tradición de Anton Webern". *RMCh*, Vol. 51 N°187 (enero), pp. 56-58.

Artículo en obra colectiva:

Spivak, Gayatri. 1988. "Can the Subaltern Speak?". En Cary Nelson y Lawrence Grossberg (Eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture*. Illinois: University of Illinois Press, pp. 271-313.

Artículo o libro colectivo de hasta dos autores:

González, Juan Pablo y Rolle, Claudio. 2005. *Historia social de la música popular chilena, 1890-1950*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile/Casa de Las Américas.

Artículo o libro colectivo de más de dos autores:

Lomax, Alan et al. 1968. *Folk Song Style and Culture*. Washington: American Association for the Advancement of Science.

Varias obras del mismo autor:

Merino Montero, Luis. 1979. "Presencia del creador Domingo Santa Cruz en la Historia de la Música Chilena", *Revista Musical Chilena* 146 (abril-septiembre), pp. 15-79.

----- . 1993a. "Tradición y modernidad en la creación musical: la experiencia de Federico Guzmán en el Chile independiente" Primera parte. *Revista Musical Chilena* Vol. 47 N°179 (enero-junio), pp. 5-68.

----- . 2015. "La problemática de la creación musical, la circulación de la obra, la recepción, la crítica y el canon, vistas a partir de la historia de la música docta chilena desde fines del siglo XIX hasta el año 1928", *Boletín música* 36, pp. 3-20.

Recursos en línea:

Salvo, Jorge. 2013. "El componente africano de la chilenidad". *Persona y Sociedad* Vol. 3 N° 27, pp. 53-77.

[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ERI/pdf/Slave\\_Route\\_Map.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ERI/pdf/Slave_Route_Map.pdf).  
[Fecha de consulta: 31 de diciembre de 2012]

Las referencias discográficas y audiovisuales deberán aparecer en listas separadas tomando como referencia los ejemplos que se entregan a continuación. Sin desmedro de lo anterior, también deberán ser citadas en las notas al pie, para que se pueda identificar en las referencias bibliográficas.

Discos:

*Érase una vez... El barrio*. 2014. Taller Tambor. Santiago: Producción independiente con apoyo del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA).

Audiovisuales:

*Violeta se fue a los cielos*. 2011. Dir. Andrés Wood. DVD. Santiago: Wood Producciones, Bossa Nova Films, Maíz Producciones.