



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

**LA EXPLORACIÓN DE LA ESCUCHA ACTIVA MUSICAL EN UN CONTEXTO DE
EDUCACIÓN ARTÍSTICA CHILENA**

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESOR DE MÚSICA

AUTOR:

TOMÁS ALEJANDRO ROJAS ORELLANA

PROFESOR GUÍA:

DOMINGO PAVEZ GONZÁLEZ

PROFESORA COLABORADORA:

MARÍA ELENA ARRIAGADA ARRIAGADA

SANTIAGO DE CHILE, ABRIL DE 2026



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

**LA EXPLORACIÓN DE LA ESCUCHA ACTIVA MUSICAL EN UN CONTEXTO DE
EDUCACIÓN ARTÍSTICA CHILENA**

TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESOR DE MÚSICA

**AUTOR:
TOMÁS ALEJANDRO ROJAS ORELLANA**

**PROFESOR GUÍA:
DOMINGO PAVEZ GONZÁLEZ**

**PROFESORA COLABORADORA:
MARÍA ELENA ARRIAGADA ARRIAGADA**

SANTIAGO DE CHILE, ABRIL DE 2026

Autorizado para

Sibumce Digital

2026, Tomás Alejandro Rojas Orellana

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



DEDICATORIA

Dedico esta Memoria de Título a mi querida y amada madre, Ximena Patricia Orellana Luna, quien me apoyó incondicionalmente en todo momento, tanto en mi completa etapa de formación universitaria, como en este último proceso; en altos y bajos, iluminando mi camino, llenándome de fe, energía, amor, cariño, risas y detalles que siempre hicieron más dulce mi trabajo investigativo.

A mi tremenda madre. Un ejemplo de escucha activa.

AGRADECIMIENTOS

Primero quiero agradecer a mi madre, quien ha estado conmigo en todo momento —y lo seguirá haciendo—, siempre atenta y brindándome lo mejor, aportando con cada granito de arena a mi formación profesional y personal. Su amor incondicional, y su profunda entrega hacia sus hijos, fue una gran razón que impulsó esta investigación, y me impulsó a seguir adelante en cada barrera y en cada momento; por ello es que este trabajo se lo dedico a ella.

Agradezco a toda mi familia, quienes siempre me han brindado su apoyo, su entusiasmo, sus energías, y han contribuido siempre a mi felicidad y bienestar. Los amo.

Y no puede faltar... Agradezco a todas y todos mis amigos. Para mí son vida, motor, energía, ritmo, alegría, risa, cariño, enorme sabiduría, paz, calma, entusiasmo, armonía, motivación, inspiración, autenticidad, y la lista no para...

Agradezco también al Liceo Experimental Artístico de Santiago, quienes me acogieron enormemente en su establecimiento, brindándome todas las facilidades y herramientas para poder desenvolverme sin dificultades, entregándome experiencias ricas como profesional en formación. Les estoy enormemente agradecido.

Por último, agradezco a cada persona que, durante la evolución de esta investigación, aportó a mi formación, a mi bienestar, y me brindó energía y lo necesario para sacar este trabajo adelante.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
CAPÍTULO II: OBJETIVOS Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	8
Objetivo general	9
Objetivos específicos	9
Justificación de la investigación.....	9
CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO	13
3.1. Música	14
3.1.1 Audición	20
3.1.1.1 Elementos musicales.....	23
3.1.2 Tipos de audición	28
3.1.3. Audición musical.....	31
3.1.4. Oído musical	36
3.1.4.1. Oyentes musicales	41
3.2. Escucha activa musical	44
3.2.1 Escuchar	53
3.2.1.1 Tipos de escucha	59
3.2.1.2. Escucha musical activa y pasiva.....	63
3.2.2. Aportes escucha activa musical	65
3.2.3. Apresiasión musical	66
3.3. Psicología musical.....	70
3.3.2. Percepción	78
3.3.3. Atención	83
3.4. Educación musical.....	86
3.4.1. Educación auditiva musical	94
3.4.2. Estrategias de enseñanza-aprendizaje y didáctica musical.....	103
CAPÍTULO IV: MARCO METODOLÓGICO.....	113
Paradigma de investigación.....	114
Enfoque de investigación.....	116
Diseño de investigación	118

Alcance de investigación	120
Población y muestra de estudio	121
Definición y criterios de selección de la muestra	122
Instrumentos de recolección de datos.....	124
Elaboración de los instrumentos	126
Procedimiento de análisis	127
CAPÍTULO V: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	130
Concepciones previas sobre la escucha activa musical	131
1. Valoración y sentido de la escucha activa musical	139
2. Actitud y disposición hacia la escucha activa musical.....	145
3. Procesos y experiencias de la escucha activa musical	152
3. 1. Procesos psicológicos de la escucha activa musical.....	152
3. 2. Desarrollo auditivo y experiencias de la escucha activa musical	157
4. Escucha activa musical en el contexto educativo	162
4. 1. Rol docente en el desarrollo de la escucha activa musical	162
4. 2. Estrategias pedagógicas hacia la escucha activa musical	166
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y PROYECCIÓN	177
BIBLIOGRAFÍA.....	184
ANEXOS.....	192
Anexo 1	192
Anexo 2	192
Anexo 3	193
Anexo 4	194
Anexo 5	205

RESUMEN

La presente investigación, titulada *“La exploración de la escucha activa musical en un contexto de educación artística chilena”*, tiene como objetivo analizar la escucha activa musical como un fenómeno multidimensional, considerando sus implicancias en los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de las percepciones y prácticas de docentes y estudiantes. El estudio se enmarca en el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y un diseño de estudio de caso instrumental de alcance exploratorio-descriptivo.

Para la recolección de datos se emplearon entrevistas semiestructuradas y observaciones no participantes. La muestra estuvo compuesta por cinco docentes y diez estudiantes, mientras que las observaciones se realizaron en asignaturas del plan de formación artística en Artes Musicales de segundo medio y tercero medio.

Los resultados evidencian la ausencia de un conocimiento explícito del concepto de escucha activa musical, salvo en un docente. Sin embargo, los participantes manifiestan concepciones y experiencias que se aproximan a este fenómeno. Se destaca su valor formativo tanto en el ámbito musical como personal. Asimismo, emergen elementos como la atención, presente transversalmente en las prácticas, y la estética como posible fundamento. La escucha activa se vincula principalmente con prácticas activas que involucran el cuerpo y la ejecución instrumental.

Se concluye que, aunque no existe un reconocimiento conceptual generalizado, la escucha activa musical se manifiesta de forma implícita en las prácticas musicales y educativas, posicionándose como una habilidad relevante tanto en la educación artística como en la formación individual.

PALABRAS CLAVE: escucha activa musical, música, educación musical, audición musical.

ABSTRACT

This research, entitled “Exploring Active Musical Listening in a Chilean Arts Education Context,” aims to analyze active musical listening as a multidimensional phenomenon, considering its implications for teaching and learning processes based on the perceptions and practices of teachers and students. The study is framed within the interpretive paradigm, with a qualitative approach and an exploratory-descriptive instrumental case study design.

Data was collected through semi-structured interviews and non-participant observations. The sample consisted of five teachers and ten students, and the observations were conducted in subjects within the second and third years of the Music Arts curriculum.

The results reveal a lack of explicit knowledge of the concept of active musical listening, except among one teacher. However, the participants expressed conceptions and experiences that approximate this phenomenon. Its formative value, both musically and personally, is highlighted. Furthermore, elements such as attention, present across practices, and aesthetics as a possible foundation emerge. Active listening is primarily linked to active practices that involve the body and instrumental performance.

It is concluded that, although there is no generalized conceptual recognition, active musical listening is implicitly manifested in musical and educational practices, positioning itself as a relevant skill in both artistic education and individual training.

KEYWORDS: active musical listening, music, music education, musical listening.

INTRODUCCIÓN

La escucha activa musical puede comprenderse como una habilidad auditiva que, a través de procesos de percepción, atención y consciencia, permite al oyente acceder a los significados presentes en las obras musicales, favoreciendo una comprensión profunda y acabada del fenómeno musical.

Esta habilidad se configura a partir de la interacción de factores de carácter cognitivo, como los procesos de percepción, atención y consciencia, y de elementos de orden afectivo, tales como la sensibilidad, los cuales, en conjunto, contribuyen a la construcción de significados y a la elaboración de experiencias musicales profundas y significativas.

En este sentido, la escucha activa musical posibilita el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, así como de la apreciación musical, permitiendo al sujeto situarse frente a la música desde una actitud involucrada y receptiva. De este modo, se conforma como una experiencia que trasciende la mera audición, impactando en la relación que el individuo establece con la música, y en la forma en que construye valoraciones y sentidos en torno a ella.

En el ámbito de la educación artística, la escucha activa musical adquiere una relevancia significativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en tanto favorece el desarrollo de habilidades perceptivas, afectivas, interpretativas y reflexivas en los estudiantes, así como una relación más consciente y significativa con la música. No obstante, su presencia en las diversas prácticas musicales no se manifiesta como una habilidad consciente y sistematizada, más bien se encuentra implícita tanto en estas prácticas como en las experiencias y vivencias musicales de docentes y estudiantes, quienes sin saberlo, a través de sus diferentes formas de involucrarse musicalmente, emplean formas de escucha que inciden en su manera de comprender, interpretar y vivenciar la música, ya sea en la ejecución instrumental u otras instancias formativas.

Desde esta perspectiva, la escucha activa musical, en tanto fenómeno multidimensional, conforma un campo de interés para su exploración, al permitir abordar la formación musical

desde la escucha, considerando tanto su manifestación en la práctica como en la conformación de significados que los sujetos construyen desde sus experiencias.

En este marco, la presente investigación, titulada “*La exploración de la escucha activa musical en un contexto de educación artística chilena*”, tiene como objetivo analizar la escucha activa musical como fenómeno multidimensional, considerando sus implicancias en los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de las percepciones y prácticas de docentes y estudiantes. Para ello, se adopta un enfoque cualitativo, con un diseño de estudio de caso instrumental y un alcance exploratorio-descriptivo, centrado en el Liceo Experimental Artístico de Santiago como unidad de análisis.

Desde esta perspectiva, el estudio busca comprender cómo se configura y se manifiesta la escucha activa musical en un contexto educativo específico, atendiendo tanto a las experiencias de los sujetos como a las prácticas pedagógicas en las que esta se desarrolla.

El presente trabajo se estructura en seis capítulos. En el primer capítulo se presenta el planteamiento del problema, donde se delimita y contextualiza el objeto de estudio. El segundo capítulo aborda los objetivos y la justificación de la investigación, explicitando los propósitos que orientan el estudio. El tercer capítulo desarrolla el marco teórico, en el cual se exponen los referentes conceptuales que sustentan la investigación. El cuarto capítulo corresponde al marco metodológico, donde se describe el enfoque, diseño, alcance y procedimientos utilizados para la recolección y análisis de la información. En el quinto capítulo se presentan los resultados y su respectiva discusión, articulando los hallazgos con los fundamentos teóricos. Finalmente, el sexto capítulo expone las conclusiones y proyecciones derivadas del estudio.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La música es una de las más grandiosas expresiones artísticas jamás creadas por la humanidad. Su evolución y profundidad es tal que refleja el pensamiento de cientos de generaciones de músicos a lo largo de la historia, impactando y conmoviendo a cada individuo que ha sido testigo auditivo de la manifestación de esta expresión humana.

La música, en tanto fenómeno sonoro y temporal, se constituye como una experiencia que se dirige primordialmente al oído, posicionando a la audición como el medio a través del cual es percibida y comprendida por quien la escucha: el oyente. (Martínez, 2024). No obstante, dicha experiencia no se limita a un procesamiento meramente sensorial, sino que involucra dimensiones cognitivas y, especialmente, afectivas. En este sentido, la música moviliza emociones, conecta con la sensibilidad y permite acceder a aspectos profundos de la mente humana, estableciendo vínculos entre las vivencias individuales y la experiencia sonora (Botella y Sanz, 2016).

A su vez, la música adquiere un carácter relacional, ya que se concibe mediante la interacción entre quienes participan del fenómeno musical, ya sea desde la creación, la interpretación o la recepción (Menuhin, 1997). Desde esta perspectiva, el oyente no ocupa un lugar pasivo en el fenómeno, sino que se vuelve un actor indispensable en la construcción de la experiencia musical.

En consecuencia, las creaciones musicales no solo se presentan como objetos sonoros, sino que “llaman” al oyente, invitándolo a adoptar un rol activo dentro de la experiencia de escuchar. En esta línea, Schaeffer (2003) plantea la necesidad de cuestionar las actitudes pasivas y desinteresadas al acto de oír musicalmente, quien invita a comprender que la relación con la música no responde a un proceso simple, sino a una experiencia intensa y activa que amplía las formas en que el sujeto se vincula auditivamente con el arte musical.

De acuerdo al terreno auditivo del fenómeno musical, resulta fundamental diferenciar las capacidades que componen el proceso auditivo. Por una parte, oír responde a una facultad innata del ser humano, mientras que escuchar implica una habilidad que requiere desarrollo, práctica y entrenamiento (Galfione, 2019). En esta línea, Akoschky (1996, citado en de la Ossa, 2015) plantea que oír constituye una actividad biológica del sistema auditivo, mientras que la escucha emerge cuando existe intencionalidad. De manera complementaria, Torres (2011) señala que oír

supone mantener abierto el canal auditivo, pero no necesariamente el cognitivo, en tanto que escuchar involucra concentración, atención y una disposición activa frente a la propuesta sonora.

Desde esta perspectiva, la escucha se comprende no sólo como una capacidad, sino como una acción que requiere participación consciente por parte del oyente. Implica un proceso mediante el cual la mente organiza, selecciona e interpreta el fenómeno sonoro, otorgándole sentido en función de la experiencia y la disposición atencional del sujeto (Palacios, s. f.). De este modo, escuchar supone un nivel de implicación mayor que la mera percepción, integrando dimensiones cognitivas, afectivas y perceptivas.

En este proceso, la atención cumple un rol central, en tanto posibilita el tránsito desde una recepción pasiva del sonido hacia una relación más focalizada e intencionada. Así, la escucha no se produce de manera automática, sino que requiere de una activación consciente que permita al sujeto discriminar, comprender y vincularse significativamente con lo que oye. Sin embargo, aun cuando la escucha implica un nivel más complejo de procesamiento, no necesariamente garantiza por sí misma una comprensión profunda del fenómeno musical, especialmente en contextos educativos donde su desarrollo no siempre es abordado de manera explícita.

La escucha activa musical puede concebirse como un proceso de desarrollo, entrenamiento y evolución en el que entran en juego distintas habilidades integradas, permitiendo así generar una experiencia de entendimiento, comprensión y disfrute de las obras musicales y del espectro sonoro en sí. Como expresan acertadamente Botella y Gimeno (2013, p. 65), “escuchar es encontrar sentido a las relaciones sonoras presentes en una obra musical.”

La escucha en el ámbito musical, desde un enfoque activo, posibilita trabajar y abordar los componentes de la música de una manera mucho más consciente frente a ella (Martínez, 2024). Es por esto que desarrollar esta habilidad y ponerla en práctica no sólo otorga una mejor consciencia al acto de escuchar música, sino que también proporciona constructivamente un importante crecimiento en cuanto a la sensibilidad, al conocimiento y a las experiencias propias de los fenómenos sonoros (de la Ossa, 2015). Por otra parte, resulta importante destacar que la escucha activa permite mejorar y fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje musicales (Botella y Gimeno, 2013), por lo que puede convertirse en un componente que contribuya a los procesos educativos musicales.

En la educación musical existe un elemento que, para Pascual (2002, como se citó en Giménez y Jesús, 2017), resulta indispensable e integral, y que funciona como un eje central, el cual corresponde precisamente a la educación de la escucha activa musical. Esta habilidad, incorporándose como un hábito a la educación musical, funciona como una técnica pedagógica que, realizándose de manera regular, puede proporcionar cualidades como el desarrollo de la atención y la conciencia, la capacidad de análisis, y una incorporación de la sensibilidad a los procesos de aprendizaje musicales (Botella y Gimeno, 2013).

A pesar de la relevancia de estos procesos, diversos autores advierten que la formación musical ha tendido a centrarse prioritariamente en la creación y la interpretación, excluyendo el papel del oyente dentro de la experiencia musical (Samper, 2003). Esta situación ha derivado en una escasa atención al desarrollo de habilidades vinculadas a la audición y la escucha, lo que limita las posibilidades de comprensión profunda del fenómeno musical y favorece formas de relación más superficiales con la música.

En consecuencia, la educación musical se ve tensionada por una formación parcial, donde aspectos fundamentales como la percepción, la valoración afectiva y la toma de conciencia han perdido protagonismo (Samper, 2003; Botella & Gimeno, 2013). Esto repercute directamente en el desarrollo de la musicalidad, considerando que toda experiencia musical se sustenta, en última instancia, en la audición y en la capacidad de escuchar de manera consciente y significativa (Martínez, 2024).

En este contexto, diversos autores coinciden en la necesidad de fortalecer una educación auditiva que no se limite a la mera recepción de sonidos, sino que promueva una escucha consciente, diferenciadora e intencionada (Delalande, 1995; Torres, 2011). Desde esta perspectiva, aprender a escuchar se convierte en un objetivo central de la educación musical, en tanto permite al estudiantado comprender, interpretar y otorgar sentido a las experiencias musicales (Palacios, s. f.).

No obstante, en la práctica educativa persiste una tendencia hacia enfoques tecnicistas centrados en la ejecución y la lectura musical, dejando en segundo plano el desarrollo de la escucha y, particularmente, la comprensión de cómo los estudiantes se relacionan con la música desde su

experiencia auditiva (Galfione, 2019; Palacios, s. f.). Esta situación evidencia una brecha entre la relevancia teórica de la escucha y su abordaje efectivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje musicales.

En este contexto, surge la necesidad de profundizar en enfoques que permitan comprender y potenciar formas de relación con la música que integren dimensiones perceptivas, cognitivas y afectivas, y que sitúen al oyente como un agente activo dentro de la experiencia musical. Es en este marco donde la concepción de la escucha activa musical adquiere relevancia, al proponer una aproximación que trasciende la mera audición o atención, orientándose hacia una comprensión más integral del fenómeno musical.

Si bien la escucha se reconoce como un eje fundamental en la experiencia musical y en su enseñanza, la noción de escucha activa musical presenta un desarrollo limitado en la literatura, evidenciándose una escasa problematización de su significado y una falta de aproximaciones que la conciben como un fenómeno multidimensional.

A ello se suma que, en el ámbito de la educación artística musical, no existe suficiente claridad respecto a cómo docentes y estudiantes comprenden y llevan a la práctica la escucha en contextos reales de enseñanza-aprendizaje, ni sobre las implicancias que estas formas de relación con la música tienen en los procesos formativos musicales.

Esta doble situación, tanto conceptual como práctica, conforma un vacío que dificulta la comprensión integral y profunda de la escucha activa musical, y su abordaje pedagógico, limitando el desarrollo de experiencias de aprendizaje musical más conscientes, significativas e integradoras.

En función de lo anterior, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se comprende la escucha activa musical como fenómeno multidimensional y qué implicancias tiene en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación artística, a partir de las percepciones y prácticas de docentes y estudiantes?

CAPÍTULO II: OBJETIVOS Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general

Analizar la escucha activa musical como fenómeno multidimensional, considerando sus implicancias en los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de las percepciones y prácticas de docentes y estudiantes.

Objetivos específicos

1. Analizar las distintas aproximaciones teóricas de la escucha activa musical como base para su comprensión como fenómeno multidimensional.
2. Interpretar las percepciones, concepciones y significados que docentes y estudiantes atribuyen a la escucha activa musical en sus experiencias.
3. Describir las prácticas de enseñanza-aprendizaje en las que se manifiesta la escucha activa musical en un establecimiento de educación artística.

Justificación de la investigación

La presente investigación se justifica desde su aporte como valor teórico, particularmente en la profundización conceptual de la escucha activa musical como un fenómeno complejo y multidimensional. Desde la psicología de la música, se ha planteado que la experiencia musical emerge a partir de la interacción entre las características del oyente, sus formas de percepción y desarrollo musical, las propiedades de la obra y el contexto en que ocurre el fenómeno (Juslin, 2013, 2019, como se citó en López et al., 2024). En esta línea, la música se comprende como un lenguaje simbólico de carácter psicológico y expresivo (Copland, 1955), en el cual la audición

se configura como una experiencia cargada de sentido, mediada por emociones, significados y procesos cognitivos.

Dentro de este marco, la atención adquiere un rol central, en tanto actúa como un puente entre el estímulo sonoro y su comprensión consciente, permitiendo no solo la recepción, sino también la elaboración de respuestas intelectuales y emocionales frente a la música (Samper, 2003; Copland, 1955). De este modo, la escucha musical trasciende una dimensión meramente pasiva, posicionándose como un proceso activo de construcción de significado.

Dado estos antecedentes es que la investigación contribuye al conocimiento respecto a cómo opera la escucha musical como fenómeno desde su dimensión cognitiva y psicológica.

La conceptualización de la escucha activa musical aún presenta limitaciones en la literatura. Si bien existen aproximaciones que la sitúan en contextos educativos y proponen definiciones operativas, se observa una falta de profundización teórica que aborde el fenómeno en toda su complejidad. En este sentido, la escucha activa musical ha sido definida como un proceso que implica la incorporación de conocimientos musicales mediante el análisis y la reflexión crítica, permitiendo a los sujetos resignificar sus experiencias auditivas (Botella y Sanz, 2016); sin embargo, su desarrollo conceptual continúa siendo incipiente.

Por otro lado, la presente investigación adquiere implicancias prácticas en la medida en que permite orientar la enseñanza de la música hacia el desarrollo de la escucha activa, a partir de la articulación entre fundamentos teóricos y evidencia empírica. En este sentido, diversos autores coinciden en que uno de los propósitos centrales de la educación musical radica en el fortalecimiento de la capacidad de escucha, entendida como un proceso que involucra atención, conciencia, percepción y pensamiento musical (Collí Argáez, 2007, citado en Capistrán, 2024). Desde esta perspectiva, la escucha no debiera concebirse como un elemento secundario, sino como un eje formativo que requiere ser trabajado de manera sistemática en el aula.

En relación con lo anterior, los hallazgos del estudio evidencian que la atención se configura como un factor clave en el desarrollo de las capacidades auditivas, observándose que esta se potencia especialmente a través de actividades musicales de carácter práctico. Esta relación

sugiere la necesidad de diseñar experiencias pedagógicas que integren activamente al estudiantado, favoreciendo una participación que movilice no solo la audición, sino también la concentración y el compromiso cognitivo. De este modo, se refuerza la idea de que la escucha activa musical no se desarrolla de manera espontánea, sino que requiere de mediaciones pedagógicas que orienten y sostengan el proceso.

Asimismo, la literatura destaca el valor de la reflexión crítica como un componente esencial dentro de la educación musical (García, 2017), posicionando a la audición y a la escucha activa como instancias privilegiadas para su desarrollo. En coherencia con ello, los resultados de la investigación muestran que tanto docentes como estudiantes reconocen un importante valor formativo en la escucha activa musical, no solo en términos musicales, sino también en dimensiones profesionales y humanas. Esto implica que su incorporación en el aula puede contribuir al desarrollo de habilidades transversales, tales como la interpretación, la toma de conciencia y la construcción de sentido frente a la experiencia musical.

Por otra parte, el rol docente emerge como un elemento central en la implementación de estas prácticas, en tanto se posiciona como mediador entre las experiencias de aprendizaje y los procesos internos del estudiantado. En este marco, el desafío pedagógico no solo radica en proponer actividades de escucha, sino en acompañar progresivamente a los estudiantes en el desarrollo de su conciencia musical, transitando desde formas de audición más intuitivas hacia niveles de mayor comprensión y control consciente (Willems, 1979). Esto implica generar instancias que promuevan la reflexión, la participación activa y el acompañamiento constante, favoreciendo un aprendizaje más profundo y significativo.

En consecuencia, las implicaciones prácticas de este estudio apuntan a la necesidad de resignificar la escucha dentro de la educación musical, posicionándola como un componente fundamental del proceso formativo. A partir de ello, se abre la posibilidad de replantear las estrategias pedagógicas utilizadas en el aula, orientándolas hacia el desarrollo de una escucha activa, consciente y reflexiva, que contribuya a una formación musical integral en los estudiantes.

Por último, la investigación se sustenta, en parte, en una motivación personal vinculada al descubrimiento progresivo del concepto de escucha activa musical. Inicialmente, el interés por

esta temática surge a partir del desconocimiento del concepto en términos teóricos; sin embargo, al profundizar en sus implicancias y comprender su carácter multidimensional, se genera un interés creciente por su estudio. Este proceso permitió reconocer que diversas prácticas musicales desarrolladas a lo largo de la formación personal —tanto en la ejecución instrumental como en la audición musical— se vinculaban estrechamente con los principios de la escucha activa.

En este sentido, la investigación no solo responde a una inquietud académica, sino también a la necesidad de otorgar un sustento teórico a experiencias musicales previamente vivenciadas, articulando la práctica con la formulación conceptual. Esto permite situar la escucha activa musical como un eje formativo significativo dentro del desarrollo musical personal.

Desde una perspectiva profesional, el estudio adquiere relevancia en cuanto contribuye a la formación como futuro docente de música, fortaleciendo la comprensión de la escucha como un proceso fundamental dentro de la enseñanza-aprendizaje musical. Asimismo, permite proyectar la incorporación de enfoques pedagógicos que promuevan una escucha más consciente, reflexiva y significativa en la práctica educativa musical, tanto en el ámbito de la formación instrumental como en la audición.

Finalmente, esta investigación se vincula con proyecciones profesionales futuras, en tanto abre la posibilidad de profundizar en el estudio de la escucha activa musical como línea de investigación, contribuyendo al desarrollo y ampliación del conocimiento en el área.

CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO

3.1. Música

“La sabia y armoniosa combinación de los sonidos dio origen a la música, arte por excelencia capaz de transportarnos en alas de la imaginación hasta las últimas fronteras del espíritu” (Palacios, s. f., p. 197). La música surge cuando los sonidos se encuentran organizados de acuerdo a una intención, o dicho en palabras de Palacios (s. f., p. 71), “la música consigue conmovernos porque sus sonidos están ordenados”, por lo que para que existan los eventos musicales, y la existencia misma de la música, se debe presuponer una actividad humana intencional, ya que los sonidos y las realizaciones musicales pueden surgir sólo a partir de acciones deliberadas orientadas a la elaboración de estos sonidos (Elliot, 1997). De acuerdo a esto es que Belinche et al. (1999) agregan que la música puede definirse como una construcción intencional en la que se organizan sonidos y silencios con un propósito expresivo, lo que la diferencia de otras secuencias sonoras producidas de forma natural o mecánica. Así también esta organización sonora, estrictamente, se define cuando los sonidos producidos por distintos medios se organizan de acuerdo con principios o convenciones que les confieren significado. En este marco, la música puede entenderse también como una estructuración sonora intencional dotada de sentido y carga simbólica (Valls Gorina, 1980).

En complemento a esta definición estructural, Claude Debussy (como se citó en Wipe et al., 2013, p. 190), el reconocido músico francés, realiza una acertada definición sobre lo que para él se puede considerar a la música: “un total de fuerzas dispersas, expresadas en un proceso sonoro que incluye: el instrumento, el instrumentista, el creador y su obra, un medio propagador y un sistema receptor.” Bajo este punto de vista, se refleja en parte la relevancia que constituyen los canales auditivos, la percepción y la recepción de los sonidos para los procesos musicales —y la música en sí—.

A partir de esta comprensión como fenómeno sonoro organizado, resulta pertinente considerar su relación con el tiempo. Para Costa (2015) la música está intrínsecamente ligada al tiempo, esto porque su existencia se logra percibir únicamente en el instante en el que se produce (esto sólo cuando se adentra en una experiencia musical que permite oír una obra en un solo instante, como por ejemplo cuando se escucha música en vivo o cuando se descubre una canción u obra por primera vez). Esta relación musical-temporal define su carácter momentáneo y dinámico en

el que cada componente musical inicia y concluye, para lo cual la autora bien lo cataloga como que la música es “movimiento continuo” (p. 178). Copland (1994) además afirma que la música no es solo un arte que existe durante el tiempo, sino “un arte que existe en el tiempo.” (p. 25).

En consecuencia, y considerando su naturaleza sonora y temporal, la música se dirige de manera directa al oído, el cual constituye el canal natural a través del cual es percibida y convertida en lo que se conoce como audición (Martínez, 2024). En este sentido, la música debe entenderse también como una experiencia perceptiva construida a partir de estímulos auditivos principalmente, los cuales generalmente originan en las personas sensaciones e impresiones de tipo motor, emocional y cognitivo (Wipe et al., 2013). Asimismo, la música requiere la sensorialidad como vía para abordar y organizar la materia sonora, integrando conjuntamente la inteligencia y la sensibilidad en estos procesos (Willems, 1979).

Desde esta dimensión perceptiva, se puede profundizar en los procesos mentales que se activan durante la experiencia musical. Existen varios procesos mentales que se desarrollan y activan al escuchar música. Por ejemplo, desde un ámbito experiencial imaginativo, para Copland (1955) la música, en todas sus formas, ha sido siempre deslumbrante para los oyentes, tanto especializados como no especializados; sin embargo, este autor, como músico, afirma que la verdadera significación y fascinación de la música radica en su capacidad de suscitar procesos imaginativos, y desde esta visión, los elementos y componentes musicales tales como las estrictas formas, los ritmos, el contenido, la disciplina y demases, adquieren un sentido y significado únicamente cuando se interpretan a través del libre uso —justamente— de la imaginación; desde un ámbito experiencial cognitivo, el mismo autor sostiene que la música, al adquirir un valor por sí sola en el individuo, se logra conseguir, a la vez, otra valoración de tipo psicológica y expresiva, por lo que los oyentes consiguen establecer tipos de connotación sobre ella dentro de sus mentes.

Asimismo, estos procesos no son únicamente cognitivos, sino también profundamente afectivos, ya que Botella y Sanz (2016) comentan que la música, a través de una atención centrada en las emociones y la sensibilidad, aspira a acceder a los aspectos profundos de la mente humana, estableciendo un vínculo entre las experiencias individuales junto con las vivencias musicales. En este sentido, es acertado considerar afectivamente a la música, en donde Schoch (1964)

sostiene que la vivencia emocional y la capacidad de conmoción del oyente adquieren una mayor relevancia que el análisis técnico, teórico y formal de una obra musical. Asimismo, la música sorprende artísticamente debido a su capacidad particular como fenómeno para generar conmoción y provocar respuestas emocionales profundas en quienes la experimentan (Copland, 1955). En relación con lo anterior, “La música expresa, en diversos momentos, serenidad o exuberancia, pesar o triunfo, furor o delicia. Expresa cada uno de esos estados de ánimo y muchos otros, con una variedad innumerable de sutiles matices y diferencias.” (Copland, 1994, p. 30). La música pues, conmueve, moviliza emociones y conecta con la sensibilidad y afectividad humana, convirtiéndose en una experiencia auditivamente emocional.

En relación con la vivencia individual, el significado que la música adquiere para cada persona es de carácter subjetivo y se encuentra relacionado con la historia musical individual, la cual se construye a partir de recuerdos, contextos culturales, vivencias musicales anteriores y experiencias tempranas de contacto con la música (Lago, como se citó en Flores, 2008). En este sentido, la música se puede concebir como una forma de comunicación en el que los estímulos provocados auditivamente son memorizados, de alguna manera, en un tipo de léxico musical el cual, según las experiencias previas de las personas, da lugar a diversas respuestas cognitivas y emocionales. No obstante, las definiciones y comprensiones que se puedan originar de los fenómenos musicales se encuentran condicionadas, de alguna manera, por el contexto histórico y cultural de cada sociedad, así como también por la experiencia auditiva personal de cada individuo (Wipe et al., 2013).

En relación con lo anterior, “La música es nuestra forma más antigua de expresión, nuestro lenguaje más antiguo. Comienza con la voz y con nuestra irresistible necesidad de llegar a otros.” (Menuhin, 1997, p. 144), por lo que su impacto trasciende el lenguaje verbal en razón de que actúa, por medio de la transmisión sonora, de manera profunda sobre la esfera emocional y moviliza integralmente al individuo. Asimismo, la música posee un carácter tanto creativo como re-creativo al favorecer procesos de síntesis entre la experiencia musical y la memoria, lo que explica su permanencia a través del tiempo como un elemento esencial en la existencia humana y su función como reflejo de los procesos de pensamiento personales. Así también, la música tiene un carácter relacional respecto a la conciencia, tanto de los actores musicales como de los mismos oyentes (Menuhin, 1997).

Ahora bien, esta experiencia no se limita al plano individual, sino que se proyecta hacia dimensiones sociales y culturales. La música como una experiencia auditiva puede extrapolarse hacia ámbitos que escapan a la individualidad perceptiva, apreciativa, y a los procesos auditivos que cada persona desarrolla y genera por sí misma. La experiencia de escuchar música interactúa adicionalmente con la sociedad, la cultura y las relaciones humanas del oyente.

Para Domínguez et al. (2006) la música se analiza no sólo reduciéndose a sus estructuras formales, estilos y estudio intelectual, sino que también se debe analizar de acuerdo a su vínculo funcional con el contexto —el medio— en el que se encuentra inserta; en este sentido, la difusión de la música se presenta como un factor importante, debido a que el consumo de este arte se puede analizar cuantitativamente de acuerdo a su crecimiento exponencial en estos últimos tiempos, así como también resulta interesante e influyente analizarla cualitativamente de acuerdo a las formas de percepción y disfrute que tienen las diferentes personas a lo largo del mundo. Asimismo, la música cumple una función socializadora, puesto que interviene de manera significativa en las interacciones cotidianas entre las personas, favoreciendo los procesos de relación y convivencia social.

En relación con lo anterior, la música se puede presentar a través de múltiples maneras, expresiones, estilos, formas, etc., en donde Chao et al. (2020), sumado a varios autores más del área investigativa musical, consideran que la música se presenta también como un fenómeno de carácter sociológico dado que influye en los comportamientos y en los estados de ánimo de las personas, generando efectos sociales importantes. En este marco, Bernabé (2012, como se citó en Chao et al., 2020) afirma que la música “no es ajena a los fenómenos sociales”, por ende se comprende como una forma de expresión colectiva que refleja las ideas, emociones y experiencias propias de una sociedad o de un grupo o conjunto social, “de tal forma que los representa” (p. 77). Finalmente, la música puede entenderse como una manifestación de la identidad cultural ya que forma parte de los procesos mediante los cuales los individuos y los grupos construyen, definen y reformulan su sentido de pertenencia y de identidad colectiva (Vernia, 2019).

En este contexto más amplio, resulta relevante considerar cómo los sujetos se vinculan activamente con la música. Desde un ámbito artístico general, Swanwick (sección “Dominio,

imitación y juego imaginativo”, párr. 1) señala que cada persona se puede involucrar en el arte desde tres formas esenciales: “como creadores (compositores, improvisadores, pintores, coreógrafos, poetas); como intérpretes (músico instrumentista, actor, bailarín, declamador de poesía); y como participantes (en una galería de arte, sala de conciertos, lectura privada, escuchando una audición, asistiendo a un espectáculo).” Ahora bien, particularmente la experiencia musical se configura a partir de la interrelación entre quien crea la obra, quien la interpreta y quien la escucha, siendo este último indispensable dentro del proceso musical. En este sentido, la música no puede comprenderse completamente sin considerar el papel activo del oyente, para lo cual Copland (1994, p. 241) agrega:

Pero casi toda situación musical, prácticamente considerada, implica tres factores distintos: un compositor, un intérprete y un oyente. Ellos forman un triunvirato, ningún miembro del cual está completo sin los otros dos. La música comienza por un compositor, pasa por un intérprete como medio .Y termina por ti, el oyente.

A partir de la centralidad del oyente, se puede profundizar en la experiencia de escucha. En cuanto a la experiencia musical Hemsy de Gainza (1997), desde su visión de la experiencia musical como un evento transformador no tan solo para los músicos sino que también para los oyentes, declara que la música se percibe como una forma de energía que impacta en los actos, en las conductas y en las funciones de los seres humanos, reflejando así que la música lleva contenida una carga psicofísica que aporta energías que cumplen funciones variadas y responden a distintas necesidades e intereses individuales. En esta línea la autora realiza una interesante reflexión sobre la exposición constante al fenómeno musical, explicando que cuando se establecen lazos reiterados musicales se comienzan a producir procesos sonoros retroactivos, y es ahí cuando la percepción del fenómeno musical se comienza a transformar, conformándose como un tipo de objeto nutritivo que alimenta al individuo y que además le proporciona una forma de fascinación y deseo que le entregará significado en su vida. Por lo tanto, las personas ya sean compositores, intérpretes y/u oyentes, comienzan a movilizarse de alguna manera para absorber los fenómenos musicales.

En este marco, la música se integra como un objeto que vigoriza, estimula y otorga energía, incorporándose a los seres humanos como algo suyo, que le pertenece de alguna manera, siendo estos procesos de incorporación de los fenómenos sonoros lo que se puede denominar como musicalización (Hemsey de Gainza, 1997).

Del mismo modo, sin contar los casos asociados a condiciones o enfermedades, de la Ossa (2015) garantiza que el acceso y disfrute de la música es una posibilidad abierta para la mayoría de las personas. A este respecto, las personas integran la música como parte de su vida cotidiana en gran parte de las culturas del mundo, y a lo largo de las distintas épocas que acompañan nuestra historia, lo que pone de manifiesto que lo que se conoce como “musicalidad” resulta ser algo inherente a los seres humanos (Chao-Fernández et al., 2020).

Finalmente, y en directa relación con la escucha, las propuestas musicales invitan al oyente a adquirir un papel e introducirse en la experiencia de escuchar música. Considerando esto, Schaeffer (2003) invita a cuestionarse “cuáles son las intenciones de oír musicalmente” (p. 84). Bajo esta reflexión se puede descubrir que la música no puede entenderse como el producto de una actividad sencilla al momento de realizar una escucha musical, sino que como un fenómeno que involucra varios propósitos dentro del sentido de la audición, de manera que la experiencia musical amplía y diversifica significativamente los objetos de escucha. Además, Copland (1994) asegura que el proceso de aprender y desarrollar la capacidad de escucha musical significa una “aventura” y “uno de los grandes goces del contacto con este arte” (p. 12), a lo cual añade que “la música sólo puede estar viva realmente si hay auditores que estén realmente vivos” (p. 249).

En esta misma línea, Willems (1979) afirma que la música es una prueba fidedigna de la evolución tanto del pensamiento como de la inteligencia a lo largo de la historia, en donde la construcción de las escalas, los intervalos, e incluso la armonía, son una de las tantas pruebas de ello, expresado en cómo estos componentes musicales se encuentran estrechamente relacionados a la música y sus diferentes contextos histórico-culturales. De acuerdo a esta visión evolutiva intelectual musical resulta importante aclarar sobre el concepto de “inteligencia musical” (p. 97) que emplea Edgar Willems respecto a la relación entre las personas y el arte musical, la cual implica la capacidad de reconocer y comprender los distintos componentes que conforman una obra y su discurso musical, siendo una habilidad que requiere el uso de la

atención y la conciencia. No obstante, esta conciencia es “relativa, diversa” (p. 97), varía entre los individuos, no se comporta homogéneamente, pero todas y todos tienen un cierto nivel de desarrollo en cuanto a esta inteligencia, ya sea de una manera práctica, interpretativa, creativa, auditiva, y de todas las formas en las que cada individuo pueda experimentar y llevar a cabo los procesos de musicalización.

3.1.1 Audición

La audición constituye el proceso básico de recepción de estímulos sonoros, mediante el cual el oído capta y transmite la información acústica al sistema nervioso, permitiendo el primer contacto del individuo con el fenómeno sonoro-musical. En este sentido, resulta necesario diferenciarla de la escucha, ya que, si bien ambos conceptos suelen emplearse indistintamente, no refieren al mismo nivel de procesamiento: la audición se vincula con la captación sensorial del sonido, mientras que la escucha implica un proceso más complejo que involucra atención, interpretación y comprensión de lo percibido. De este modo, la audición se configura como la base sobre la cual se desarrollan los procesos de escucha musical, pudiendo existir audición sin escucha —como en situaciones de percepción no intencionada—, pero no es posible la existencia de la escucha sin una audición previa que la sustente.

En términos generales, los sonidos musicales son transmitidos al cerebro mediante el oído y los nervios que lo conectan con el sistema nervioso central, y aunque se ha avanzado mucho en el conocimiento de la estructura del oído y de las vías neuronales involucradas, Pierce (1985) asegura que la comprensión sobre lo que significa en su totalidad el sentido de la audición, y cómo este se procesa musicalmente en el cerebro, tiene mucha investigación por delante. A esto se agrega que el sentido de la audición, regularmente, tiende a anticipar a los demás sentidos (Roederer, 2000, como se citó en Capistrán, 2024).

A partir de esta base fisiológica, la audición como proceso natural de recepción sonoro-musical, es fundamental para la formación y el desarrollo musical. Respecto a esto Wuytack y Boal (2009), en línea con lo planteado por Haack (1992), señalan que el desarrollo adecuado de la audición en la infancia constituye un requisito fundamental para que las y los niños puedan

experimentar y comprender la música progresivamente, hacia las siguientes etapas evolutivas individuales, de una manera efectiva. En este sentido, desde la perspectiva del pedagogo Edgar Willems, la audición se torna necesaria para quienes quieren formarse musicalmente, considerándola como el fundamento del conocimiento musical y como asociación a muchísimas actividades musicales, todo esto en el marco de lo que denomina la inteligencia auditiva, que según este autor es la base de toda musicalidad, así como también una capacidad educable relacionada a la formación de una escucha consciente —y activa—, permitiendo generar una relación profunda, sensible y racional con la música (Botella y Gimeno, 2014).

En relación con lo anterior, Moreno y Müller (2000) señalan que “la audición es una de las bases esenciales de la musicalidad [...] la educación musical sin una educación auditiva estaría incompleta” (p. 256), idea que es retomada por Giménez y Jesús (2017), quienes destacan que la audición constituye un pilar fundamental de la musicalidad, señalando que cualquier proceso musical resulta incompleto si no se incluye el desarrollo de las habilidades propias de la audición, ya que la capacidad de escuchar y comprender —conceptos que se desprenden de la acción propia de la audición— los sonidos es esencial para la formación musical personal.

En este marco, la audición pues, es un proceso general y básico que integra ciertos niveles, habilidades y dimensiones que confabulan para que el oyente integre la información sonora cada vez que audicione una obra musical. Según Willems (1981, como se citó en de la Ossa, 2015), la audición puede concebirse como la capacidad de escuchar, recibir y comprender los sonidos generados por la imaginación permitiendo, a través de la interpretación y apreciación de composiciones musicales, acceder a las diversas estéticas que han surgido a lo largo de la historia de la humanidad y establecer un vínculo entre la música y su contexto cultural y temporal.

En este sentido, Willems (1979) además propone que, para comprender plenamente el proceso de audición, es útil distinguir tres niveles de percepción sonora: oír, entendido como la función sensorial básica del órgano auditivo que permite la recepción de los sonidos; escuchar, que implica prestar atención activa a los sonidos percibidos; y entender, que alude a la capacidad de tomar conciencia y procesar cognitivamente lo que se ha oído y escuchado, integrando la experiencia auditiva de manera significativa. Asimismo, para el desarrollo de la audición se

debe abordar desde el concepto de la escucha, considerando además diversas formas de percepción sonora en donde se exponen aspectos a considerar para trabajar este proceso de manera efectiva tales como la discriminación auditiva, la escucha activa y la memoria comprensiva, los cuales no solo son esenciales para los procesos de enseñanza-aprendizaje musicales, sino que también resultan ser provechosos para el aprendizaje en general debido a que contribuyen a la formación integral de la comprensión y los procesamiento de información (Garmendia, 1981; Schafer, 2006, como se citó en Martínez, 2024).

En relación con estos niveles de complejidad, Palacios (s. f.) establece que los sentidos de la visión y la audición presentan ciertas similitudes, como por ejemplo la intensidad, la perspectiva, la nitidez, entre otras. No obstante, también indica que poseen diferencias más notables: mientras que los ojos pueden descansar o cerrarse voluntariamente, los oídos permanecen siempre despiertos, atentos y receptivos a los sonidos por lo que, aunque no es posible bloquear los sonidos de manera física, sí contamos con una especie de “filtro psicológico” que nos permite dirigir la atención y concentrarnos en lo que nos interesa escuchar. En este sentido, el autor resalta que la audición requiere —y necesita— ser diferenciada entre lo que es oír y lo que es escuchar, ya que no basta con percibir solamente los sonidos (oír), sino que se vuelve necesario prestarles atención de una manera consciente (escuchar), cuando existe algo que resulta interesante, atractivo, o incluso molesto, para así diferenciar y entender lo que se oye y, en el mejor de los casos, otorgarles una especie de significado.

A partir de lo anterior, procesos perceptivos y cognitivos intervienen en la recepción sonora, lo que básicamente da como resultado a la audición, que a su vez permite al oyente acercarse a una comprensión sobre las producciones musicales y a los significados que cada una de ellas contiene.

Naturalmente uno de los objetivos centrales de la audición, para Botella y Sanz (2016), es la exploración del ser humano en su esencia, ya que la música permite acceder a esta comprensión a través de las emociones que el individuo ha experimentado y procesado mediante el contacto con la música por medio de la audición. Considerando aquello, la música es fundamentalmente un arte auditivo cuya esencia depende del oído, es decir, del sentido de la audición propiamente tal, en donde la percepción de los estímulos sonoros que forman una obra musical constituye

una parte intrínseca de la experiencia auditiva, por lo que la audición se convierte en la parte central en cuanto a la comprensión y a la propia vivencia musical (Regelski, 1980).

Finalmente, en el ámbito de la educación musical, la audición se concibe como un procedimiento esencial dado que funciona como un eje articulador e integrador de muchas de las actividades musicales (Botella & Gimeno, 2014), lo que quiere decir que se utiliza muchas veces para acompañar actividades, como medio para lograr objetivos, o como un fin en sí mismo. En este sentido, la audición constituye una práctica habitual dentro de diversas didácticas y estrategias de enseñanza y aprendizaje musical, dado que la música como fenómeno sonoro apela directamente al sentido auditivo, que actúa como su receptor natural (Martínez, 2024, citando a Munar et al., 2022). Asimismo, tanto para el aprendizaje musical como para una inclinación de un goce y disfrute del arte de la música, la audición se constituye como uno de los caminos que guía ese sentido (Vernia, 2019), autora que además menciona que la audición juega un papel fundamental y práctico en los procesos de aprendizaje y de crecimiento musical, sin excluir el nivel y progreso educativo o musical que posea el individuo, lo que resalta la idea de que desarrollar la capacidad auditiva se vuelve una especie de necesidad tanto para principiantes como para avanzados.

3.1.1.1 Elementos musicales

En el marco del fenómeno musical, los elementos musicales constituyen componentes fundamentales que permiten estructurar, comprender y experimentar la música en su totalidad. En este sentido, Copland (1994) sostiene que son cuatro los elementos principales que constituyen la música —ritmo, melodía, armonía y timbre—, los cuales, desde la posición de un oyente común o no especializado, no es posible escuchar ni analizar de manera separada cada uno de estos, por lo que en las obras musicales se perciben de manera unificada, adquiriendo así un valor más limitado en términos analíticos.

En relación con lo anterior, Aaron Copland (1994) nos sitúa en un ejemplo —bastante cotidiano se podría decir— en donde se refleja el proceso auditivo que se desarrolla respecto a los elementos musicales y su percepción, explicando que cuando las personas comunes transitan

por las calles y avenidas de la ciudad, al momento de poner oído en alguna canción u obra musical que esté sonando, seguramente en lo primero que pondrán atención será en la melodía, en sus “notas”, sobre la cual podrán emitir juicios generales como que es bonita, fea, agradable o desagradable, sin mayor profundidad, mientras que el ritmo será el elemento siguiente que despierte atención, especialmente si posee un carácter estimulante o activador, quedando la armonía y el timbre en un plano más implícito o incluso inadvertido. De acuerdo a este ejemplo dado por el autor es que se evidencia que los elementos rítmicos y melódicos son aspectos primordiales que suscitan los procesos perceptivos y auditivos musicales.

A partir de esta comprensión general, resulta pertinente profundizar en la relación entre los elementos musicales y los parámetros del sonido. Respecto a esto, Willems (1979) establece que, gracias a su duración e intensidad, el sonido lleva directamente a lo que es el ritmo, mientras que la altura se encuentra relacionada con la melodía y, por consiguiente, da paso hacia las relaciones armónicas. Considerando aquello, el ritmo no solo se encuentra en el ritmo como tal, sino que también se encuentra inserto dentro de lo que es el movimiento melódico, en el ascenso y descenso gráfico de las líneas melódicas, y en las tensiones y reposos producidos por la serie interválica, lo que significa que la presencia del ritmo no es tan solo movimiento, sino que se entremezcla dentro de los elementos musicales y en aspectos psicológico-musicales.

En este marco, Willems (1979) plantea que existe una conciencia sobre los elementos musicales, la cual se traduce a través de lo que el autor denomina como inteligencia musical. Dentro de lo que son los elementos musicales, el autor afianza la relación de estos junto con la inteligencia musical, ya que poseer esta inteligencia implica estar consciente justamente —además de los componentes diversos del arte musical— de los elementos musicales.

En cuanto a la especificidad de los elementos, el ritmo puede presentarse como el elemento musical más inmediato o con mayor accesibilidad desde el punto de vista perceptivo auditivo. Diversos historiadores coinciden en que los orígenes de la música se encuentran vinculados estrechamente con la percusión rítmica, dado que el ritmo posee un efecto inmediato en la percepción humana. Asimismo, la relación entre las estructuras formales y los patrones rítmicos, junto con la conexión natural entre el movimiento corporal y los ritmos básicos, refuerza la idea de que el ritmo constituye el elemento primario de la música (Copland, 1994). No obstante, este

autor afirma que sigue siendo más sencillo percibir un ritmo de 4/4 que uno de 5/8 debido a que los oídos suelen estar más acostumbrados a lo que han oído siempre, es decir, a los ritmos regulares, lo que se traduce en una especie de mayor comodidad auditiva.

En esta línea, Willems (1979) califica al ritmo como “número, movimiento, orden, organización, proporción, vida, forma, inteligencia, instinto, fuerza, repetición, alternancia, simetría, duración, intensidad, medida, descanso, voluntad, y no termina la lista” (p. 32), destacando con ello su complejidad y amplitud conceptual. En este sentido, el ritmo es de carácter mayormente físico, apelando sobre todo al movimiento, mientras que la melodía naturalmente se encuentra ligada al campo de la afectividad y la relatividad. Sin embargo, el ritmo no solo se vincula al carácter fisiológico, sino que también tiene relevancia dentro del terreno afectivo a través de las sensaciones, emociones y sentimientos, así como en la inteligencia, mediante los ordenamientos y estructuras sonoras. En relación con lo anterior, el ritmo no se asocia únicamente a lo que tiene que ver con el dominio corporal, pues también “puede expresar emociones, sentimientos, que son ‘movimientos’ del alma” (Willems, 1979, p. 116). Finalmente, Willems afirma que, en los eventos musicales, más que la melodía sonora es el ritmo sonoro lo que le otorga vitalidad a la forma artística.

En relación con lo anterior, Willems (1979), cuando habla del ritmo, uno de los valores que le entrega es el del movimiento, el cual se puede relacionar con lo que es la memoria muscular que, al mismo tiempo, corresponde a la memoria fisiológica. En este sentido, el ritmo apela sobre todo al movimiento el cual, vinculado a la comprensión —de carácter inteligente—, se encuentra dentro de lo que denomina como memoria fisiológica o memoria rítmica, siendo esta la que permite integrar y tomar conciencia de los aspectos musicales rítmicos, como el pulso, la agógica, el tempo, entre otros. Asimismo, el autor sostiene que, para conservar una melodía y recordarla, pueden haber variadas formas de retenerla, pero principalmente es el componente afectivo —el que se encuentra en los intervalos, en los acordes, en el sentido tonal, y en el propio elemento melódico— el que se convierte en el ingrediente principal que actúa en conjunto con la memoria, en lo que el autor denomina como memoria afectiva.

Por otra parte, el componente melódico musical, para Willems (1979), es el que originará las respuestas afectivas, desde las más finas y leves hasta las más complicadas de explicar. En este

sentido, el intervalo melódico, junto a la melodía misma, es donde comienza la música, dando paso a los caracteres expresivos, emocionales y sentimentales propios. Asimismo, la auténtica melodía tiene su origen dentro de la esfera emocional, sentimental y afectiva, y no en una ejecución física del sonido, por lo que los sonidos producidos únicamente a partir de acciones físicas, al igual que el ritmo, constituyen componentes de carácter pre musicales. En relación con lo anterior, Willems (1979, p. 71) asegura que “la melodía puede tener numerosas fuentes de inspiración exteriores [...]. Pero la verdadera fuente de la melodía, la fuente psicológica, se encuentra en nuestras propias emociones y sentimientos”, complementado con la idea de que “en general, la melodía expresa estados anímicos, emociones, sentimientos” (Willems, 1979, pp. 118-119).

En coherencia con lo anterior, según Willems (1979), el ritmo es de carácter mayormente físico, en cambio la melodía naturalmente se encuentra ligada al campo de la afectividad y la relatividad. Respecto a esto, el ritmo tiene la capacidad de proyectar dinamismo musical y relacionarse en cuanto al carácter fisiológico, pero también posee relevancia dentro del terreno afectivo a través de las sensaciones, emociones y sentimientos, así como dentro de la inteligencia mediante los ordenamientos y estructuras sonoras, mientras que la melodía también se sitúa en el terreno afectivo y, al interconectarse con el ritmo, de naturaleza más física y material, adquiere vitalidad y otra forma de existencia. Asimismo, el aspecto melódico se encuentra sujeto al ritmo, el cual, al constituir el elemento más concreto y material de la música, adquiere un rol preponderante dentro de la música. Empero, la melodía posee una prioridad y una ventaja respecto al ritmo, y es que “siempre ha sido y continuará siendo el elemento más característico de la música” (Willems, 1979, p. 69).

Finalmente, en la visión del compositor Aaron Copland (1994), el elemento musical principal para la percepción y comprensión del oyente es la melodía. Para este autor existe una conexión importante entre la melodía y la audición, en donde un oyente considerado inteligente —o potencialmente inteligente— es quien es capaz de reconocer una melodía en las obras musicales, mientras que quien no sea capaz de hacerlo es denominado por el autor como “sordo” musicalmente. De acuerdo a esta visión, el desarrollo de esta interconexión melodía-audición genera una base para adentrarse más profundamente en la comprensión de la música. A este respecto, la melodía es, “por regla general”, el “argumento” de la música (Copland, 1994, pp.

25-26), posicionándose inmediatamente después del ritmo en cuanto a la relevancia de los elementos musicales, en donde el ritmo se vincula con el movimiento físico y la melodía con la intelectualidad emocional. Asimismo, uno de los grandes alcances que debe tener la melodía para con los auditores es que logre concebir respuestas emocionales gracias a su facultad expresiva, por lo que resulta fundamental que el oyente ponga atención a la línea melódica presente en las composiciones, dado que su funcionalidad corresponde a ser un eje conductor musical que sirve como un norte durante el transcurso de la obra y ayuda a mejorar su comprensión. De acuerdo a esto es que el autor sugiere que, para los procesos de escucha, siempre se procure aferrarse a la melodía considerando que, cualquiera sea la obra musical —con excepción de algunos casos particulares—, esta siempre llevará una melodía (Copland, 1994). Cualquiera sea la persona que se enfrente a las creaciones musicales debe ser capaz —idealmente— de poder oír al menos la melodía, siendo misión del compositor y de los intérpretes contribuir a que así sea (Copland, 1994).

En este contexto, si bien diversos autores —como Copland (1994)— reconocen la existencia de varios elementos musicales que constituyen la música, en la presente investigación se ha optado por centrar el análisis particularmente en el ritmo y la melodía. Esta decisión responde a que ambos elementos se configuran como los más básicos y accesibles desde el punto de vista perceptivo, siendo aquellos con los que los oyentes pueden establecer un contacto más directo e inmediato, permitiendo su identificación y discriminación incluso sin mediación de conocimientos técnicos o formación musical especializada.

En efecto el ritmo, por su vinculación con el cuerpo, el movimiento y la temporalidad, y la melodía, por su estrecha relación con la afectividad, la memoria y la organización significativa de los sonidos en el tiempo, constituyen vías privilegiadas de acceso a la experiencia musical. A diferencia de ello, elementos como la armonía implican un mayor grado de abstracción en tanto su comprensión no depende únicamente de la percepción auditiva inmediata, sino que se encuentra mediada por procesos de análisis, sistemas teóricos y convenciones propias del lenguaje musical.

Vale mencionar que los elementos musicales faltantes adquieren su propio grado de importancia en el discurso musical y son igual de valiosos que los seleccionados para esta investigación,

donde cada uno de estos se encuentra presente en mayor o menor grado en las creaciones musicales, y también suceden como fenómenos sonoro-perceptivo en las diferentes calidades de escucha de las personas.

En función de lo anterior, la selección de ritmo y melodía se sustenta en su pertinencia para abordar los procesos de audición y escucha desde una perspectiva fenomenológica y experiencial, en la que el sujeto se vincula con la música a partir de lo que percibe, siente y organiza internamente.

De igual manera, se ha decidido privilegiar las perspectivas de Edgar Willems (1979) y Aaron Copland (1994), dado que ambos autores comprenden estos elementos no solo desde su dimensión estructural, sino también desde su relación con el movimiento, la emoción, la intuición y la vivencia subjetiva, alejándose de enfoques exclusivamente técnicos o formalistas. De este modo, ritmo y melodía no solo operan como componentes constitutivos del fenómeno musical, sino también como organizadores primarios de la experiencia auditiva, en tanto orientan la atención, facilitan la discriminación sonora y favorecen la construcción de sentido por parte del oyente. En consecuencia, su consideración permite comprender de manera más profunda cómo se configuran los procesos de audición y escucha en el sujeto, reafirmando su carácter fundamental dentro de la experiencia musical y la escucha activa.

3.1.2 Tipos de audición

En el abordaje de los tipos de audición dentro del fenómeno musical, la presente investigación adopta como principal referente teórico la perspectiva del pedagogo musical Edgar Willems, cuyos planteamientos ofrecen una comprensión integral de los procesos auditivos en estrecha relación, por un lado, con el desarrollo de la musicalidad, y por otro lado, por su aporte hacia una base interior significativa hacia el impulso de una escucha activa. Su enfoque se caracteriza por articular dimensiones sensoriales, afectivas e intelectuales de la experiencia musical, permitiendo comprender la audición no sólo como una función perceptiva, sino como una capacidad susceptible de formación y profundización. En este sentido, la propuesta de Willems resulta especialmente pertinente para la presente investigación ya que posibilita analizar las

distintas formas de audición desde una perspectiva que trasciende lo meramente técnico, situándolas en el ámbito de la experiencia musical auditiva. Asimismo, esta aproximación adquiere particular relevancia en relación con la escucha activa musical, en tanto permite comprender que no todas las formas de audición implican el mismo grado de implicación del oyente, sino que algunas favorecen niveles más profundos de atención, conciencia y elaboración interna del sonido, elementos fundamentales en la configuración de una escucha activa.

La audición se sitúa como un proceso que, biológicamente, sucede de igual manera en todos los seres humanos, pero también se presenta como un fenómeno variable según el contexto, la cultura, los diferentes estilos musicales y las características particulares de cada oyente. Según Wuytack y Boal (2009), las formas de audición pueden variar de acuerdo al estilo musical y al oyente, así como también dependiendo del contexto en el que se desarrolla la audición, señalando que la forma en que un oyente se enfrenta a un concierto de música clásica será distinta respecto a la forma de audición que adopta al asistir a un concierto de música popular como rock o pop, en donde este último involucra generalmente un tipo de participación más activa por parte del oyente respecto al concierto de música clásica.

En suma, añaden que hay factores que son, de alguna manera, aceptados en la audición de ciertos estilos musicales, y que en otros estilos no lo son, como por ejemplo la implicación del movimiento corporal en una audición de banda de rock, de salsa o de soul/funk, en comparación a la audición de un concierto de música clásica o de jazz. En este sentido, el proceso de audición no es igual entre las personas, ya que se encuentra condicionado tanto por las características personales y culturales de cada oyente como por las actitudes que este adopta frente a la audición misma (Botella y Gimeno, 2014).

En este marco de variabilidad, es posible profundizar en las formas que adopta la audición en el sujeto, particularmente en su dimensión interna. Fernando Palacios (s. f.) bien expresa: “La audición no sólo es exterior, es también interior” (p. 154). La audición interior se concibe como un proceso cognitivo-musical, de “ideación musical sonora” (Willems, 1979, p. 89), relacionado con el pensamiento y la representación sonora de la música, que va más allá de la simple imaginación de notas, ya que implica la capacidad de percibir internamente los sonidos generados por la propia actividad mental, o como bien dice Willems (1979, p. 89), “escuchar y

recibir los sonidos de la imaginación”. Esta facultad se encuentra presente, en mayor o menor grado, en las y los músicos que tienen un buen desarrollo musical, y al mismo tiempo se encuentra relacionada con la concepción rítmica que cada individuo posee, así como también con el vínculo que se establece con los sonidos, las melodías, el ritmo y la armonía. Asimismo, la audición interior se encuentra unida a la psicología musical de tal manera en que aspectos como sensorialidad, memoria, imaginación, emoción e inteligencia actúan de manera conjunta, influyendo en su desarrollo (Willems, 1979).

En este sentido, la audición interior —tanto la absoluta como la relativa— para Willems (1979) es un proceso y desarrollo en el que la memoria se encuentra completamente involucrada, lo que permite comprender su estrecha relación con otras formas específicas de audición.

A partir de lo anterior, la audición absoluta tiene que ver estrictamente con la “memoria de los sonidos” (Willems, 1979, p. 91). Se reafirma en elementos psicológicos y se relaciona, musicalmente, con la identificación de la altura de las notas musicales. Se encuentra vinculada también al recuerdo de sonidos específicos: el timbre del hogar, el sonido del smartphone cuando envían un mensaje, etc. En este sentido, no implica necesariamente una comprensión relacional de la música, sino el reconocimiento preciso de sonidos aislados según su altura (Willems, 1979).

En contraste, la audición relativa tiene que ver directamente con las relaciones sonoras que los individuos poseen e influye en el desarrollo musical interno, como por ejemplo en los procesos de creación e interpretación musicales. Para sacar provecho de este tipo de audición en la práctica musical se debe considerar desarrollar una riqueza imaginativa y una conciencia de dichas relaciones sonoras, bajo la concepción de que la música se construye elementalmente no a partir de sonidos sino que a partir de las relaciones existentes entre estos (Willems, 1979).

En relación con ambas, si bien la audición absoluta otorga ciertas ventajas de carácter práctico —principalmente al potenciar el virtuosismo técnico-musical y facilitar la precisión en la identificación de los sonidos— este tipo de audición tiende a desprenderse de una orientación hacia la dimensión sensible de la música. Por otro lado, la audición relativa se vincula de manera más directa con la esencia artística y la experimentación del orden expresivo, brindando ventajas

de acercamiento hacia la sensibilidad musical (Willems, 1979). Por lo tanto, se sostiene que “la audición relativa tiene grandes ventajas desde el punto de vista artístico” (Willems, 1979, p. 93).

Desde una perspectiva pedagógica, resulta necesario para Willems (1979) orientar a las y los estudiantes hacia el desarrollo de la audición relativa debido a las ventajas que ésta ofrece en la formación musical. Para ello, es fundamental integrar los aspectos afectivos del aprendizaje musical ya que este tipo de audición busca la interacción equilibrada entre la sensorialidad, la afectividad y la inteligencia, las cuales se deben apoyar entre sí durante el desarrollo musical individual.

En coherencia con lo anterior, desde la perspectiva de la educación musical, Willems (1979) sugiere que es una gran misión del educador de música cultivar la audición relativa en sus estudiantes. Con esta misión puesta en marcha, se inclina hacia un manejo individual de la relación de los elementos sonoros desde un plano afectivo respecto de la música. Según menciona el autor, la audición relativa puede desarrollarse y perfeccionarse mediante un proceso formativo, lo cual refuerza la idea de que las capacidades auditivas musicales son susceptibles de formación y estimulación educativa (Willems, 1979). De igual modo, se sostiene que la audición absoluta no es exclusivamente innata —como es conocido—, ya que también puede adquirirse a través del entrenamiento sistemático, especialmente cuando este se inicia a edades tempranas o cuando la o el estudiante es joven (Willems, 1979).

Finalmente, esta distinción entre formas de audición permite comprender que no todas las maneras de percibir la música conducen al mismo tipo de experiencia musical ya que aquellas orientadas hacia la relación, la memoria significativa y la implicación afectiva —como la audición relativa— favorecen procesos más profundos de comprensión sonora, los cuales se vinculan de manera más directa con una experiencia de escucha más consciente y significativa.

3.1.3. Audición musical

La audición musical se puede entender como un proceso musical simultáneo que necesita de la habilidad de escuchar, la cual se relaciona con factores que conllevan el proceso auditivo, como lo es la representación mental de lo que se escucha y percibir la continuidad del discurso musical

(Maibrán, 1996, como se citó en Botella & Gimeno, 2014). Desde su proceso didáctico, este desarrollo involucra como base dicha habilidad de escucha, así también comprender la forma en que el oyente escucha la música —cuál es su cercanía con esta habilidad— y descubrir cómo percibe las relaciones sonoras, qué mecanismos utiliza para interpretarlas, qué sentido les otorga, y colaborar con los procesos cognitivos utilizados para digerir las audiciones musicales (Botella & Gimeno, 2014).

En sintonía con lo anterior, la audición musical podría suponerse como dependiente sólo de desarrollar las capacidades perceptivas y oír la obra musical —lo cual también es posible cuando sólo se oye la obra de una manera pasiva, sin una mayor implicación en ella, superficialmente—, cuando en realidad es un proceso que conlleva un involucramiento de la habilidad de escuchar que influencia la inteligencia, la imaginación y los sentimientos, por lo tanto se constituye como un proceso orgánico musical desde la posición auditiva del fenómeno (Botella & Gimeno, 2014; de la Ossa, 2015).

Dentro de esta comprensión general, la audición musical es considerada por García (2017) como una base primordial para la educación musical popular actual, especialmente bajo una visión de apertura hacia los diversos estilos musicales. En este contexto, Botella y Sanz (2016) aseguran que es de carácter urgente que las investigaciones pedagógico-musicales focalicen su atención en los procesos de enseñanza-aprendizaje, poniendo énfasis en los procesos significativos del estudiantado. Para ello, la audición musical aparece como un eje articulador importante en la disciplina y la formación académica. De acuerdo con lo que Palacios (s. f.) señala, la audición musical no solo puede ser el complemento de otros objetivos, de otras estrategias o de otras actividades didácticas, sino que también constituye un objetivo en sí mismo, posicionándose como una finalidad muy importante para la formación musical.

Desde el punto de vista pedagógico, la audición musical se constituye como una estrategia con múltiples posibilidades de abordarla, e incluso, no tan solo desde el ámbito musical, sino que se puede integrar a otras materias (Garmendia, 1981; Schafer, 2006, como se citó en Martínez, 2024). Al respecto, Suárez (2004, como se citó en de la Ossa, 2015) realiza recomendaciones para perfeccionar estos procesos, sugiriendo que trabajar con pocas audiciones de manera más acabada resulta más provechoso que abordar muchas sin profundidad, además de promover un

estado de silencio y calma al audicionar una amplia variedad de estilos y épocas. Bajo esta perspectiva, audicionar musicalmente no significa sólo sentarse y escuchar con atención, sino que se puede sacar provecho a través de diversas experiencias como grabar utilizando TICS y oír el proceso de elaboración, participar como oyente de conciertos, visualizar material audiovisual, fusionar la audición con movimiento corporal o tocar instrumentos de forma individual y conjunta.

En este marco, Botella y Gimeno (2014) mencionan en su investigación el proceso auditivo común que enfrentan generalmente las personas, el cual consiste en dos momentos: 1) el primer contacto con la obra musical, la “percepción inmediata”; y 2) el contacto “analítico”, el cual se produce a lo largo de las reiteradas audiciones de la obra. En este sentido, resulta importante que, después de la primera audición, se vuelvan a realizar audiciones posteriores debido a que resulta complejo —para las personas menos experimentadas o iniciantes— percibir la totalidad de los componentes musicales inmediatamente, por lo tanto, las siguientes audiciones beneficiarán una percepción más acabada de estos elementos.

Esta necesidad de reiteración se vincula con lo planteado por Wuytack y Boal (2009), quienes consideran que uno de los mayores desafíos de la audición musical tiene que ver con la estructura completa de la obra ya que esta no puede ser percibida en su totalidad, sino que sucede en el transcurso del tiempo determinado que dure la pieza. A medida que se progresa en esta práctica, Copland (1994) afirma que se van adquiriendo más capacidades de escucha, por lo que las piezas musicales comienzan a adquirir mayores escalas de significados, en especial cuando se escucha la misma pieza reiteradas veces.

Asimismo, cuando se aborda la audición musical, no como un medio sino como un fin, resulta necesario que cada composición se escuche varias veces —aunque no necesariamente en la misma sesión— y se repasen los conocimientos previos para revisar diferentes componentes musicales en una misma obra (Regelski, 1980). Según sostiene el autor, esta práctica integrada aporta significativamente al “refinamiento de las habilidades auditivas” (p. 160), lo que se traduce en un mejoramiento directo de la habilidad de escucha.

En relación con los componentes del fenómeno auditivo, con la audición musical se puede trabajar, además, en la comprensión de los componentes musicales, tales como los parámetros

del sonido, el ritmo, el pulso, las dinámicas, las texturas, las armaduras y tonalidades, entre muchos otros (Vernia, 2019). Al respecto, se vuelve valioso ir desarrollando una mejor sensibilidad musical a medida que se progresa con las audiciones, considerando que todos los compositores utilizan dichos componentes en sus obras de manera diferente, lo cual determina en parte su forma estilística de creación (Copland, 1994). Además, todo esto puede ser entendido e integrado paulatinamente en el oyente incluso cuando se aborda la audición musical desde etapas auditivas más tempranas.

Dentro del proceso de la audición musical, existe un factor ineludible, y es que este procedimiento no puede suceder al margen de la afectividad personal, por lo que sentimientos y emociones deben integrarse (de la Ossa, 2015). En sintonía con esto, resulta importante describir lo que para Copland (1994, p. 34) es una particularidad en la audición musical: “Tanto la creación como la audición musical implican una actitud que es subjetiva y objetiva al mismo tiempo.” Esto significa que, en el proceso de audición musical, se puede lograr combinar ambas dimensiones. Sin embargo, si solo se escucha desde una perspectiva subjetiva, se pondrá más atención a los aspectos emocionales y sentimentales que evoca la obra, a las imágenes mentales, sensaciones y recuerdos propios de la persona. Por el contrario, si solo se escucha desde una perspectiva objetiva, se logra analizar los aspectos más técnicos, teóricos y caracteres más observables musicalmente como el ritmo, la forma, el estilo o la instrumentación, pero se puede perder una gran parte de la experiencia emocional, expresiva y sensible.

En consecuencia, un proceso bien acabado desde la audición musical es aquel en el que el oyente logra mantener un equilibrio entre ambas dimensiones y consigue una comprensión más global de la obra musical, lo que suscita procesos de escucha individuales más desarrollados que una simple audición momentánea y pasajera.

En esta misma línea, hay que considerar igualmente el factor actitudinal cuando se trabaja en la audición musical en vista de que, principalmente, los entornos acústicos y sociales suelen influir en los procesos de audición y, por consiguiente, afectan la receptividad que se tiene al enfrentarse a la escucha (Botella & Gimeno, 2013). En este contexto, Regelski (1980) advierte que existe un factor adicional que se debe tener presente y que podría generar complicaciones en el cumplimiento del objetivo: la atención. Esta se vuelve clave dentro del proceso auditivo

musical ya que se necesita una concentración un tanto más profunda que la que algunos oyentes están acostumbrados, por lo que se torna un desafío combatir la pasividad de la audición, sobre todo cuando se tiene la idea de sentarse por un período de tiempo a dedicarse solo a audicionar. De alguna forma, ante la influencia del entorno y la demanda de concentración, se vuelve conveniente convertir la audición musical en un proceso más vivo y activo.

En función de su desarrollo pedagógico, Botella y Sanz (2016) sugieren que trabajar el análisis y la reflexión, dentro de un contexto de aprendizaje musical, aporta significativamente a la formación individual, proceso en el cual la audición musical resulta ser una estrategia muy útil. En este sentido, uno de los objetivos de la audición es impulsar el espíritu crítico, orientado hacia una apreciación artística que pueda potenciar las valoraciones individuales de quienes se acercan y/o estudian la música (de la Ossa, 2015).

En directa relación con lo anterior, Giménez y Jesús (2017) señalan que la audición musical sirve como una herramienta eficaz para desarrollar la habilidad de escucha activa, ya que uno de los fines principales es cultivar la capacidad de escucha requerida para mejorar los procesos de audición musical. Además de educar esta habilidad, existen otros aportes que conlleva tales como “promover la propia expresión [...], posibilitar el análisis de un hecho musical para su aprendizaje”, o “despertar la sensibilidad, desarrollar la atención y la observación” (Giménez y Jesús, 2017, p. 257).

En cuanto a orientaciones más específicas para su implementación, Aaron Copland (1955) sugiere que, para mejorar los procesos de audición musical, se debe comenzar por los estilos musicales que se estén más familiarizados y que, de alguna manera, se entiendan en la mente del oyente, para dar paso así a estudiar, por un lado, el período histórico-cultural al que pertenece la obra, así como también por otro lado elaborar descripciones respecto a la naturaleza de la composición y reconocer cualidades que ésta tenga.

En esta misma línea, Giménez y Jesús (2017) aclaran que, pedagógicamente hablando, cuando se quiera planificar sobre audiciones musicales, resulta conveniente considerar el perfil del estudiantado. Esto implica atender a su avance en la disciplina musical, su nivel curricular y sus necesidades e intereses. Asimismo, al momento de seleccionar composiciones para su respectiva audición, se debe estar alineado con las aptitudes del oyente, evitando obras que se consideren

complejas para el nivel del alumnado. En este proceso, la o el docente debe conocer e interesarse por los gustos, necesidades, y los puntos fuertes y débiles de sus estudiantes. Del mismo modo, tendrá la misión de estudiar los aspectos esenciales de la obra, sus elementos rescatables y las posibilidades educativas y didácticas para enfrentar los procesos de audición. Para niveles iniciales, las piezas musicales deben contener algún componente fácilmente perceptible —como un ritmo que invite al movimiento, una melodía distintiva, o una clara estructura formal— que permita enfocar la atención del oyente y facilitar su percepción (Regelski, 1980; Palacios, s. f.).

Complementariamente, Regelski (1980) establece que la duración de las composiciones se encuentra directamente relacionada con la aptitud que se tiene para la audición musical, por lo que en niveles iniciales se deben considerar piezas más acotadas que aumenten progresivamente su extensión. A modo de ejemplo, el autor sugiere implementar obras que no superen los dos o tres minutos en niveles iniciales, ampliando el margen hacia los cuatro o cinco minutos en niveles avanzados o con mayor desarrollo musical. Esto permite que el factor de la atención no perjudique la audición, dado que a mayor duración, mayor es el tiempo de concentración requerido.

Resulta relevante para Palacios (s. f.) preparar, disponer e impulsar la mente y el espíritu de quienes se enfrentan a sesiones de audición musical —especialmente en el caso de los iniciantes—, ya que con esto se conseguirá que el estudiantado entienda el sentido de la escucha y el respeto hacia las composiciones. Asimismo, el autor propone estudiar previamente los componentes musicales de la obra —como ritmo, pulso, timbre, intensidad, melodía, forma y estilo— para luego culminar con su audición, favoreciendo un acercamiento analítico. Conforme a este planteamiento, el oyente, a medida que mejora sus capacidades, se enfrentará a los eventos musicales de diferentes maneras, ampliando progresivamente su sensibilidad, su oído musical y su gusto por las obras artísticas.

3.1.4. Oído musical

En el desarrollo del presente apartado, resulta pertinente señalar que los principales referentes teóricos que orientan la comprensión del oído musical corresponden al pedagogo Edgar Willems

y el compositor y director Aaron Copland. Ambos autores aportan una visión amplia e integral del fenómeno auditivo musical en la cual no solo se considera la dimensión técnica de la audición, sino también sus implicancias cognitivas, afectivas e imaginativas. En este sentido, sus planteamientos han resultado especialmente significativos para la presente investigación, en tanto permiten comprender el oído musical como una facultad dinámica, susceptible de desarrollo y estrechamente vinculada con la experiencia subjetiva del oyente, así como también permiten comprender una estrecha y directa proporcionalidad en cuanto a la habilidad de escucha activa tiene el oyente gracias a su nivel de desarrollo del oído musical.

A partir de estas perspectivas, surge el interés por establecer una relación entre el desarrollo del oído musical y lo que podría entenderse como una fase inicial de la escucha activa musical. En efecto, tanto Willems como Copland coinciden en destacar la importancia de una escucha atenta, consciente y progresivamente más profunda, lo que sienta las bases para pensar la audición no como un acto pasivo, sino como un proceso de implicación creciente con el fenómeno sonoro. De este modo, sus aportes no solo fundamentan el estudio del oído musical, sino que también permiten proyectar su desarrollo hacia formas más complejas y reflexivas de escucha.

El oído, además de ser el órgano que permite que suceda la audición, actúa como “el intermediario entre el mundo objetivo de las vibraciones y el mundo subjetivo de las imágenes sonoras” (Dupré y Nathan, s. f., como se citó en Willems, 1979, p. 53). Bajo esta perspectiva, el oído musical es más que un simple receptor de sonidos: implica integrar la actividad musical de manera afectiva y mental. De este modo, se entiende como una facultad de carácter flexible y ampliable, con un potencial intrínseco para desarrollarse y progresar musicalmente (Willems, 1979).

En este marco, resulta beneficioso —y hasta un tanto optimista— saber que, tal como sostiene Willems (1979), el oído musical se puede desarrollar a cualquier edad y en cualquier etapa de la vida, sin distinciones, desde el más inexperto hasta el virtuoso más profesional. En este sentido, es probable que una persona considerada aficionada a la música posea algún nivel de desarrollo de su oído musical, punto en el cual Palacios (s. f.) alude a que un gran contacto con el mundo sonoro musical resulta determinante.

Para Palacios (s. f.), el proceso de evolución del oído musical es subjetivo y está condicionado por el tipo de involucramiento que se tenga con la música. Cada oyente avanza en su propio nivel y ritmo, acercándose a los eventos musicales de maneras distintas —especialmente quien no se encuentra estudiando estrictamente el área musical—. No obstante, mientras más profundo sea este involucramiento, la percepción musical se irá desarrollando, por lo que no será exactamente la misma cada vez que se vuelva a enfrentar a un hecho musical (Willems, 1979; Palacios, s. f.). Sumado a esto, el oyente percibirá materiales sonoros ya reconocidos e integrará otros que le sean novedosos y atractivos, permitiendo que las experiencias converjan en su sensibilidad y gusto, produciendo finalmente una ampliación y refinamiento de estos.

En este proceso de desarrollo, el auditor que tenga intenciones de potenciar su oído musical debe mantener una actitud receptiva y una disposición a engrandecer su percepción de la materia sonora, cultivando al mismo tiempo una conciencia respecto a las distintas formas en que las composiciones impactan en su interior. Esta postura implica entregarse casi por completo a los eventos musicales, lo que conlleva invariablemente a una ampliación y refinamiento del gusto personal. Dicho gusto, de la mano de la sensibilidad, es plenamente desarrollable mediante la práctica regular de una escucha cada vez más inteligente, lo que conduce a una evolución considerable de los procesos auditivos (Willems, 1979; Copland, 1994).

Para que el oído musical crezca, no es suficiente con sentir aprecio por la música en sus ámbitos más convencionales, aunque esto funcione como un motor inicial para el interés. Resulta fundamental adentrarse en las diversas escuelas, épocas y estilos, explorando composiciones antiguas y modernas, clásicas, populares, orientales y occidentales (Copland, 1994). En definitiva, se trata de explorar las múltiples posibilidades que el arte musical pone a disposición para lograr una comprensión más profunda y global de la disciplina.

En relación con lo anterior, el trabajo con el material sonoro en la formación musical requiere el desarrollo de una escucha entrenada, ya que la atención y el interés por las cualidades del sonido enriquecen significativamente los procesos de enseñanza musical. Asimismo, este enfoque favorece la motivación y el compromiso del docente, lo que resulta especialmente relevante desde una perspectiva psicológica del aprendizaje. En este sentido, si la o el educador de música otorga importancia al desarrollo del oído musical y a sus implicancias, se genera la

posibilidad de entregar un enfoque más vital de la música, lo cual impacta positivamente tanto en la o el docente como en las y los estudiantes (Willems, 1979).

Se puede afirmar que no solo los auditores se conforman como el organismo que posee un oído musical, sino que los mismos creadores e intérpretes también lo poseen. A propósito de esto, Willems (1979, p. 96) establece una distinción fundamental:

“Los malos músicos no pueden oír lo que tocan;
los mediocres podrían oírlo, pero no escuchan;
los músicos medianos oyen lo que han tocado;
solo los buenos músicos oyen lo que van a tocar.”

En esta misma línea, el oyente de un concierto, la o el virtuoso intérprete, la o el profesor de teoría musical, la o el profesor de piano, sus respectivos estudiantes, el crítico musical, la o el director de orquesta y el ingeniero de sonido, todos ellos —como plantea Schaeffer (2003)— tienen una intención de oír más allá, oír en otro plano, oír de manera más musical, lo que evidencia un acercamiento y una dirección hacia el desarrollo de un oído musical.

Desde el punto de vista del desempeño musical, poseer un buen oído musical facilita adentrarse de manera óptima en las ideas y el espíritu de cada composición, al tiempo que permite percibir detalles sutiles en sus elementos constitutivos. Por ello, resulta necesario que cualquier instrumentista o creador musical considere como una prioridad el perfeccionamiento y refinamiento de su audición (Willems, 1979). Además, los grandes intérpretes poseen la habilidad de aliarse con su oído musical, lo que permite que su transmisión o “toque” alcance dimensiones que trascienden el mero conocimiento técnico y teórico, influyendo directamente en su calidad expresiva.

Este desarrollo impacta profundamente en la musicalidad de los ejecutantes, pues el nivel de evolución de su oído interno puede definir la rapidez y precisión con la cual descifran un ritmo, interpretan una melodía o deducen funciones armónicas. Dicha capacidad se proyecta en un aprendizaje continuo y en la acumulación de experiencias previas que, en conjunto, mejoran la comprensión musical desarrollada al momento de volver a ejecutar un instrumento en tiempo presente (Willems, 1979; Regelski, 1980).

Desde el ámbito de la creación musical, resulta difícil producir sonoridades y materializarlas conformemente sin antes haber escuchado interiormente esas sonoridades. En este proceso, la imaginación cumple una función especial en estrecha conexión con el oído musical. Esta capacidad caracteriza claramente a los músicos más experimentados, quienes poseen la habilidad de imaginar el material sonoro antes de plasmarlo a través de un instrumento o del papel. El grado de desarrollo del oído musical resulta ser la clave de estos procesos artísticos, permitiendo que la audición interior guíe con precisión la creación y la ejecución musical (Copland, 1955).

En términos de manifestaciones concretas de este desarrollo, Willems (1979) menciona que mientras más fino sea el oído musical, más separados se podrán escuchar los elementos y componentes de una pieza, facilitando así la comprensión de los aspectos técnicos de las obras. Una señal de que se posee un cierto nivel de oído musical, por muy básico que sea, es que el oyente puede generar interpretaciones sobre el material sonoro y efectuar comparaciones respecto a sus experiencias anteriores, lo que permite comenzar a ganar experiencia como auditor (Copland, 1955). Incluso, el simple hecho de reconocer melodías presentes en las composiciones implica ya un grado de desarrollo del oído y, por ende, un avance en la comprensión musical (Willems, 1979; Copland, 1994).

En este sentido, Swanwick (2021) propone un ejemplo de discriminación auditiva: si una persona, tras escuchar una pieza musical de Miles Davis, interpreta una sensación de melancolía o aflicción, probablemente esté identificando que la pieza se encuentra en una tonalidad menor. Para el autor, esto evidencia un grado de percepción musical orientado a la discriminación, lo que permite concluir que el sujeto posee una comprensión implícita de conceptos musicales como la tonalidad. En última instancia, esta capacidad de detectar detalles sutiles define la competencia del oyente, pues como afirma Busoni: “Mientras más sutilezas seamos capaces de oír, más musicales debemos ser considerados” (citado en Palacios, s. f., p. 212).

A la luz de lo expuesto, un buen oído musical resulta ser muy ventajoso para el arte musical, ya que las posibilidades que brinda son muy amplias en esta disciplina; no obstante, esto se puede aprovechar plenamente cuando el individuo posee cierto desarrollo de la sensibilidad e inteligencia musicales, así como un interés genuino por este arte (Willems, 1979).

3.1.4.1. Oyentes musicales

La música sólo ocupa un lugar en la conciencia cuando sucede gracias a la interacción entre los actores musicales y quienes escuchan (Menuhin, 1997). Toda experiencia musical se configura a partir de esta tríada inseparable: quien compone, quien interpreta y quien escucha. Desde esta lógica relacional, la música no se completa únicamente en su creación ni en su ejecución, sino que alcanza su realización plena en el acto de escucha, donde el oyente se convierte en el último eslabón del proceso musical. De hecho, la recepción de una pieza depende significativamente de la actitud y los conocimientos del auditor; así, una misma obra puede ser percibida de formas distintas por diferentes públicos, siendo finalmente el auditor quien tiene la facultad de aceptar o rechazar las composiciones (Copland, 1994; Samper, 2003).

En este contexto, dice Costa (2015) que la música se encuentra dirigida especialmente al oyente, por lo que su atención resulta necesaria para el disfrute y la comprensión musical; mejor aún cuando esta atención se vuelve más inteligente, permitiendo que la actitud del auditor se transforme de un estado pasivo a uno activo. El hecho de que toda persona oiga y escuche música la convierte inevitablemente en un oyente, sin embargo las formas de escucha no son procesos homogéneos entre los individuos, sino que dependen, entre otros aspectos, del nivel de atención y del grado de formación musical que se posea, factores que condicionan la profundidad y la calidad de las experiencias auditivas (Samper, 2003).

Desde esta perspectiva, ser un oyente musical no implica necesariamente nacer con cualidades innatas que faciliten la comprensión musical, sino que estas se pueden construir progresivamente. Por tanto, la figura del oyente musical es perfectamente educable y entrenable (González, 2003, citado en de la Ossa, 2015). En este proceso de formación, Copland (1955) menciona que prestar atención a las cualidades sensitivas individuales permite al oyente acceder a dimensiones musicales más elaboradas, en donde la imaginación se vuelve un componente especial en esta formación auditiva. Bajo esta perspectiva, resulta fundamental que el auditor no se conforme con el mero placer sensorial derivado de los eventos musicales, sino que aspire a perfeccionar sus acercamientos en la medida en que comprende el sentido de cada obra, la intención del compositor y los elementos técnicos que habitan en la pieza musical (Copland, 1955; de la Ossa, 2015). De este modo, la escucha deja de ser un acto fortuito para transformarse en un ejercicio de discernimiento y conexión más intelectual con el arte musical.

En esta misma línea, Copland (1955) aclara que la condición de un buen oyente no depende necesariamente de una formación musical especializada, sino que también puede encontrarse en el sujeto no profesional que mantiene una relación activa, abierta y comprometida con la escucha. Incluso, el oyente aficionado puede carecer de ciertos prejuicios propios del ámbito profesional, lo que le permite validar la autenticidad y calidad de una obra con mayor libertad. Bajo esta premisa, el perfil de un oyente musical ideal debe alcanzar un equilibrio entre las habilidades técnicas y la preparación de un experto, junto con la apertura e “inocencia” del aficionado.

En coherencia con lo anterior, el compositor Aaron Copland (1955) subraya que los oyentes musicales, sensibles y bien dotados, constituyen un componente activo dentro de la comunidad musical, ya que la actitud activa que posean se configura como el principal motor para que la música cobre sentido y vitalidad en un contexto social y artístico amplio y diverso.

El solo hecho de prestar atención y escuchar ya implica una participación dinámica en el fenómeno musical. Este acercamiento del oyente aficionado es un proceso en el cual se puede progresar al ritmo que cada oyente estime —siempre que no se encuentre bajo una educación formal—, permitiéndole aproximarse gradualmente a diversas expresiones musicales. En este contexto, cabe considerar que existen tipos de música cuyo poder comunicativo no requiere mayores esfuerzos ni conocimientos técnicos para ser comprendidas, no obstante siempre resultará más beneficioso adentrarse en los aspectos estructurales de la obra y poseer conocimientos básicos del lenguaje musical. Esta base conceptual no solo aporta una comprensión más clara de lo que sucede en la música, sino que permite alcanzar un grado de disfrute mucho más profundo y consciente (Palacios, s. f.).

Desde una perspectiva más específica, Samper (2003) define a un oyente óptimo como aquel que logra percibir los elementos y componentes musicales presentes dentro de una obra, desarrollando la habilidad de escucha activa y realizando audiciones musicales de manera inteligente. De este modo, la formación y la intención del sujeto se vuelven determinantes para trascender la audición superficial y alcanzar una percepción técnica y sensible del fenómeno sonoro.

Complementariamente, bajo la perspectiva de González (2003, citado en de la Ossa, 2015), un oyente ideal es aquel capaz de hallar significados en la música y sus materiales sonoros, logrando diferenciar con precisión los parámetros, elementos y componentes del lenguaje musical. Asimismo, Malbrán (1996, citado en Botella & Gimeno, 2013, p. 65) sostiene que un rasgo distintivo del buen oyente es la conciencia del fenómeno predictivo de la música, en donde la mente tiende a anticipar el desarrollo del discurso musical. Esta capacidad de prospección se vincula con la misión que Palacios (s. f.) asigna al auditor, quien debe ser capaz de relacionar los distintos momentos de una composición y mantener una atención constante hacia su dirección. De este modo, la audición se transforma en un proceso dinámico de síntesis y análisis, donde el sujeto comprende la estructura y el sentido global de la obra.

En relación con estos procesos, ante una obra musical que forma parte del repertorio interno, el oyente tiende a percibirla como una unidad coherente y continua. Esta percepción de totalidad responde a un proceso cognitivo en el que se activan mecanismos de comparación entre el fenómeno sonoro presente y las representaciones mentales de audiciones anteriores. Así, la comprensión musical no se limita a la recepción pasiva de estímulos, sino que implica la construcción consciente de múltiples niveles de significado, transformando la audición en un acto interpretativo y reconstructivo (Elliott, 1997; Cubillo, 2012).

Por otra parte, dentro de los procesos auditivos, Swanwick (2021) destaca el concepto de respuesta como un factor determinante. Cada oyente implicado musicalmente experimenta una reacción frente a lo que percibe, lo que permite ampliar la recepción sonora; por el contrario, limitarse a percepciones básicas restringe el potencial de esta interacción.

Asimismo, la percepción de las emociones posee un carácter subjetivo para los auditores, dado que ciertos matices están condicionados por las características propias de quien oye. Estas reacciones se encuentran interrelacionadas tanto por las cualidades de la pieza musical como por las características del oyente y el contexto en que ocurre la audición, configurando lo que se denomina como “eventos musicales” (Juslin, 2013; 2019, citado en López et al., 2024). Del mismo modo, el impacto emocional se ve influenciado por procedimientos mentales como la generación de hipótesis sobre el desarrollo de la obra, cuya confirmación o ruptura incide directamente en las respuestas emocionales (Narmour, 1991, citado en López et al., 2024).

Finalmente, en relación con el desarrollo progresivo del oyente, Samper (2003) señala que el primer contacto con la música se vincula con los parámetros del sonido, estableciendo una base inicial para la evolución auditiva. De manera similar, Swanwick (2021) plantea que esta primera aproximación surge desde una dimensión sensorial, sin embargo a medida que el sujeto progresa, logra integrar nuevos componentes que enriquecen la significación y complejidad de su respuesta musical. Así, el desarrollo del oyente se configura como un proceso ascendente en el cual cada experiencia amplía y refina su capacidad de comprensión, orientándose hacia formas de escucha cada vez más profundas y conscientes.

3.2. Escucha activa musical

De acuerdo a la visión de Claude Debussy (citado en Willems, 1979, p. 55), considerado uno de los compositores más influyentes de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, el oído se debe posicionar por sobre el tecnicismo, el virtuosismo y el intelectualismo teórico, dándole una gran importancia al protagonismo musical del oído, y quizás, nos entrega luces pasadas sobre lo que hoy es la escucha activa:

“Lo digo temblando, creo que la música se ha apoyado hasta aquí sobre un principio falso. Los esfuerzos se concentran demasiado en la escritura, se hace música para el papel, mientras que la música está hecha para el oído.”

A partir de esta premisa, se entiende que el disfrute y la comprensión de las obras musicales no se limitan a la recepción de sonoridades, sino que implican una construcción consciente de significados que el oyente organiza e interpreta internamente, configurando un proceso activo de escucha (Elliott, 1997). En este sentido, todas las propuestas musicales interpelan de algún modo a sus auditores a involucrarse auditiva e intelectualmente, dependiendo tanto de la complejidad de la composición como de la intención del sujeto. En este escenario, la escucha puede manifestarse de forma pasiva o transformarse en una actitud activa (Costa, 2015). Si bien el simple acto de oír música convierte a cualquier persona en oyente, no todas las formas de escucha implican el mismo nivel de conciencia. Según Samper (2003), la calidad de la experiencia y su carácter más o menos activo están condicionados por factores críticos: la

capacidad de atención y el grado de formación musical. Estos elementos constituyen las bases con las que cuenta el auditor para cultivar su escucha —y desarrollarse si es que lo estima—.

Por ello, es fundamental definir este concepto con precisión. La escucha activa se define como un proceso de incorporación musical donde es necesario integrar tanto el análisis como la reflexión crítica respecto a los conocimientos que se van construyendo. Así, la escucha activa se configura como una práctica que debe ser trabajada de manera consciente, de modo que tanto a los músicos como a los oyentes musicales les permita integrar —e incluso resignificar— sus conocimientos musicales de manera reflexiva, aportando incluso a sus experiencias auditivas (Botella y Sanz, 2016).

“El oyente, el verdadero oyente, no es pasivo; es activo, escucha activamente, y puede escuchar más o menos activamente” (Chávez, 1959, en Palacios, s. f., p. 99). Desde esta posición, escuchar activamente implica participar dinámicamente de las manifestaciones musicales, superando la recepción superficial para convertir el acto sonoro en una experiencia de integración consciente y deliberada (Costa, 2015; Palacios, s. f.).

Este proceso de transformación auditiva es progresivo. Tal como expresa Martínez (2024), los diversos enfoques teóricos coinciden en describir un recorrido progresivo del oyente: desde formas de escucha fisiológicas, sencillas y poco conscientes, hasta niveles donde el sujeto se involucra de manera analítica y sofisticada. Al situarse en el plano de la escucha activa, la percepción natural del sonido se transforma en una comprensión auditiva más honda y distinguida. Por ello, se propone al auditor adoptar una actitud caracterizada por la intención frente al fenómeno musical, independientemente del género —ya sea la obra de Mozart, el jazz de John Coltrane o el rock de Pink Floyd—. En definitiva, la comprensión se profundiza cuando quien escucha no se limita a una simple recepción, sino que asume un rol integrador y establece una relación significativa con el material, superando la percepción superficial para "escuchar algo" con pleno sentido.

Para entender cómo se alcanza este nivel, es útil revisar las etapas del desarrollo auditivo. Botella y Gimeno (2013), siguiendo los planteamientos del influyente músico y pedagogo Edgar Willems, establecen algunos criterios que determinan la profundidad del proceso auditivo del sujeto y que, por ende, impactan directamente en el crecimiento de una escucha activa personal.

En primera instancia se encuentra el oír, relacionado con la sensorialidad auditiva o la recepción de los sonidos. Seguidamente se ubica la acción de escuchar, vinculada con la afectividad auditiva y la intención de adentrarse en otros ámbitos de la audición. Finalmente, cuando se ha oído y escuchado, surge el entendimiento y comprensión de lo percibido, lo cual se encuentra inmerso dentro de la esfera de la inteligencia auditiva y los significados musicales.

En esta misma línea pedagógica, se reconoce que la capacidad de audición es perfectamente educable y entrenable, lo que contribuye a que el desarrollo de la escucha activa derive en un refinamiento progresivo del auditor (Aguilar, citado en Botella & Gimeno, 2014). Según Giménez y Jesús (2017), los primeros simples acercamientos hacia una escucha activa se sitúan en las sonoridades de los entornos en los que el individuo transcurre, generando un contacto directo con los sonidos que penetran, identificando y concientizando sobre ellos y sobre los diversos fragmentos musicales que aparecen en la vida cotidiana del oyente, algunos incluso completamente reconocibles como lo podría ser una clásica melodía de algún tema musical. Esto converge en una aproximación sonora que no podría encasillarse como pasiva, sino como una cierta actitud de escucha orientada hacia la atención, la discriminación y la comprensión, lo que lo convierte en un proceso activo de integración sonora.

Bajo esta perspectiva de desarrollo, la escucha activa se torna un desafío para quien busca profundizar su sentido auditivo más allá de lo habitual, consolidándose como un proceso progresivo de aprendizaje e integración. Para explicar este desarrollo, Pierre Schaeffer (2003) establece un camino procesual: en primer lugar, se produce una elección intencional del foco sonoro (decidir qué escuchar); luego, el acto de oír permite captar el fenómeno acústico, pero es recién cuando el oyente evalúa y organiza lo percibido que comienza el proceso de entenderlo. Finalmente, este entendimiento se profundiza cuando la experiencia sonora se vincula con conocimientos, vivencias y referencias previas. Así, la escucha activa logra articular de manera definitiva la atención, la percepción, el análisis y la memoria en una experiencia significativa y reflexiva.

Sin embargo, este camino presenta sus propios obstáculos. El propósito de mejorar la audición y progresar en cada situación musical es un desafío que requiere constancia. En las etapas iniciales, el oyente suele percibir únicamente indicios, signos o rasgos aislados de la totalidad

musical. A este fenómeno Pierre Schaeffer (2003) lo denomina escucha por referencias. No obstante, a medida que se ejercita la intención de "escuchar más allá", la capacidad de escucha —tanto exterior como interior— se vuelve más hábil, permitiendo al sujeto trascender los referentes básicos para alcanzar una comprensión profunda de la estructura y el sentido de la obra (Schaeffer, 2003; Botella & Gimeno, 2014).

Para fortalecer este proceso, existen facultades cognitivas esenciales. Para Botella y Sanz (2016), existe una conexión bidireccional entre la escucha activa, la atención y la memoria. La escucha activa funciona como un medio para desarrollar estos dos elementos, mientras que, simultáneamente, la atención y la memoria actúan como herramientas para educar el sentido de la audición. En esta misma línea, Martenot (1993, citado en Martínez, 2024) enfatiza que el desarrollo musical debe integrar la atención auditiva, subrayando que la memoria musical fortalece la audición interior. De este modo, la escucha activa no se reduce a la recepción atenta de fenómenos sonoros, sino que se posiciona como un eje para estructurar, fortalecer y perfeccionar la comprensión y el pensamiento musical.

En estos procesos de audición, también resulta beneficioso utilizar la imaginación de quien oye. Del mismo modo, es provechoso que la imaginación se involucre desde la audición hasta la escucha activa misma, enriqueciendo estas etapas y perfeccionando la incorporación de los materiales sonoros presentes en las composiciones (Botella y Gimeno, 2013).

En cuanto a los requisitos técnicos y actitudinales, Copland (1955, p. 20) plantea la idea de “escuchar con capacidad”, para lo cual considera dos requisitos fundamentales: en primer lugar, la persona debe tener la voluntad de abrirse a la experiencia musical y, en segundo lugar, apreciar —de cualquier forma— esa experiencia. De esta manera, escuchar con capacidad se convierte en una aptitud “rodeada de cierta pureza” que queda “sólo para nosotros”, en el sentido de que no se obtiene nada material de ella. Estos principios actitudinales representan el punto de partida necesario para comenzar el camino hacia la escucha activa musical. A esto se suma que, para Copland (1955) existe otro requisito que aporta a la constitución de una escucha activa, y es que el oyente debe tener una comprensión sobre las diferentes expresiones musicales y sus diferencias, reflejado en el conocimiento de variados tipos de música, de diferentes épocas y estilos, así como también el apoyo en base a hechos históricos musicales. En este sentido,

“Escuchar la música es una capacidad que se adquiere por medio de experiencia y aprendizaje. El conocimiento intensifica el goce” (Copland, 1994, p. 7).

Asimismo, el contexto personal del auditor influye en la experiencia. La esfera musical de los oyentes suele constituirse por los gustos e intereses musicales; la transmisión y herencias musicales pasadas que han conformado al individuo culturalmente; la cotidianidad musical que absorbe de lo que frecuenta escuchar, proyectada en géneros, estilos y lenguajes musicales (Samper, 2010). De acuerdo a esto es que la escucha activa se vuelve una ventaja enriquecedora desde la perspectiva musical, considerando la globalidad musical interior que acostumbran a tener los individuos. Dentro de este proceso, no solo basta con obtener placer de las expresiones musicales; la escucha activa se encamina, fundamentalmente, hacia la búsqueda del sentido musical. Desde esta experiencia, se vuelve más claro que la música porta un sentido expresivo genuino, aunque este no pueda reducirse ni traducirse con facilidad al lenguaje verbal. Dicho sentido puede ser revelado mediante el acto de escuchar activa y conscientemente, a través de la relación directa entre el sonido, la percepción y la sensibilidad de quien escucha.

De acuerdo con Copland (1994), todo aquel que se involucre musicalmente debe hacerlo aguzando su sensibilidad hacia los objetos y experiencias musicales, pues esta actitud resulta valiosa tanto para el sujeto como para el proceso artístico en su conjunto. En este aspecto, la escucha activa implica una conexión con la dimensión sensible y, justamente, conlleva despertarla y utilizarla en favor de la comprensión artístico-musical. Esta práctica permite conectar con la calidad expresiva que el discurso sonoro transmite, por lo que escuchar activamente una misma composición en varias ocasiones facilitará el desglosar y diferenciar los distintos componentes presentes en ella. Siguiendo a Copland (1994), esta escucha —atenta e inteligente— permite al oyente establecer un vínculo más profundo con el pensamiento del creador musical. Este acercamiento no se limita a una comprensión técnica de la obra, sino que involucra una apertura sensible hacia la textura musical. En la medida en que el oyente afina su percepción y su sensibilidad durante la escucha, se amplía también su capacidad para captar el sentido expresivo de la música de forma más plena y significativa.

Esta conexión no se limita al oyente, sino que se extiende a la práctica profesional. La escucha activa conlleva una conciencia profunda por parte del sujeto, no únicamente desde la posición

de oyente, sino también desde el ámbito interpretativo. En este sentido, Delalande (1995) expresa la necesidad de desarrollar una escucha que implique tanto oír tocar a los demás como ser capaz de escucharse tocar a sí mismo. En sintonía, para Nakkach (1997) la repetición y precisión de pasajes, melodías y sonidos en la práctica musical se debe a la influencia de una escucha pura y concentrada, lo que se traduce en una incidencia directa de la escucha activa en el rendimiento del músico. En esta línea, la escucha activa y el sentido expresivo de cada persona van de la mano, siendo claves tanto la comprensión del auditor como la incorporación expresiva del intérprete. Al respecto, Copland (1955), desde su visión de director y compositor, interpela a los ejecutantes expresando su aburrimiento cuando la expresión transmitida es escasa y lo que aflora es únicamente un ensayo preparado previamente. El autor manifiesta que: “es como si el intérprete [...] hubiera dejado de escucharse a sí mismo y estuviese simplemente ejecutando una tarea, más bien que una obra musical” (p. 71). De esto se concluye que, cuando el sentido expresivo se encuentra limitado, la escucha activa resulta una herramienta excelente para devolverle la vitalidad y el propósito a la composición.

Incluso desde una mirada crítica, Copland (1994) advierte que incluso los profesionales pueden ver debilitada su escucha activa cuando concentran su atención casi exclusivamente en los elementos técnicos. Al quedar absorbidos por la precisión de notas o articulaciones, corren el riesgo de perder contacto con las dimensiones más profundas del sentido musical que requieren una escucha consciente y reflexiva. Por el contrario, un intérprete que utiliza la escucha activa a su favor emplea su cuerpo integralmente, enlazando melodías y ritmos con sensaciones corporales, estados de concentración y las emociones experimentadas al momento de tocar (Belinche et al., 1999).

Para profundizar en la naturaleza de esta habilidad, el destacado pedagogo francés François Delalande, en su libro “La música es un juego de niños” (1995, p. 108), presenta su visión más o menos general sobre lo que es la escucha activa a través de una entrevista:

Entrevistador: “¿Los profesionales adquieren un hábito especial de escucha, una cierta agilidad? ¿Podría hablarse de “virtuosismo” de escucha?”

Entrevistado: “Pienso que sí; para escuchar esto o aquello, para “explorar” muy rápidamente las partes simultáneas, aprenden a “centrar” o “descentrar” su atención. Se habla de “centración”

psicológica como de “centración” retiniana. Si usted fija un objeto, el contexto le aparece no obstante, pero más vago, en visión “periférica”. La escucha activa, del mismo modo, es una exploración. Usted sigue escuchando todo, pero escucha más particularmente esto o aquello. A veces un acorde, a veces un tema o un matiz. En otras ocasiones, por el contrario, no presta atención a nada preciso, de manera de tener una visión de conjunto, y es esa gimnasia lo que me parece bastante característico de los hábitos de escucha del músico.”

Por consiguiente, esta habilidad requiere una actitud de disposición a la apertura musical que permita intensificar la percepción individual. Esto implica discriminar y reconocer, de manera consciente, las melodías, ritmos, armonías, parámetros del sonido y la mayor cantidad de componentes musicales integrados en cada una de las propuestas musicales. En este sentido, para descubrir los signos, lenguajes, comunicaciones, sensaciones y significados presentes en cualquier creación musical, Palacios (s. f.) alude al refinamiento auditivo, para lo cual la escucha activa se posiciona como una habilidad y estrategia que justamente permite aguzar el oído musical, contribuyendo a la comprensión del material sonoro y a la comprensión artística del sujeto.

Esta noción de refinamiento nos lleva al concepto de "vida interior". Según Willems (1979), quien posee un "buen oído" es aquel capaz de adentrarse en la esencia de la composición e identificar la mayor cantidad de sus componentes. En este sentido, resulta fundamental desarrollar un oído comprometido musicalmente, tanto en los inicios del aprendizaje como en el músico virtuoso, ya que el desarrollo de esta capacidad se condice directamente con una escucha activa plenamente evolucionada. A medida que el individuo cultiva esta habilidad, las implicaciones musicales se comprenden de otra manera; la esencia de la música se percibe distinta, generando una extensión interna antes desconocida donde la vida musical interior se amplifica. Si bien Willems no emplea el término explícito, la conciencia que describe se identifica plenamente con la esencia de la escucha activa. El autor detalla fenómenos de la vida interior como:

Ver interiormente el instrumento y sus detalles, ver sus propios miembros, sus dedos y posiciones, escuchar interiormente los sonidos, con sus nombres respectivos, ver interiormente el texto musical; sentir el ritmo interiormente, llegar a sincronizar su

propio estado anímico con el espíritu de la obra que ejecuta; he aquí algunos de los principales fenómenos de la vida musical interior. Toda esta vida interior desarrolla una conciencia musical, artística y humana, que excede con mucho la conciencia analítica [...]. (Willems, 1979, p. 164)

Por su parte, el destacado compositor y director ruso Ígor Stravinski parecía adelantar la naturaleza de lo que actualmente se entiende como escucha activa al enfocarse en la posición del público auditor:

“Cuando las gentes hayan aprendido a amar la música por sí sola, cuando escuchen con otro oído entonces su goce será de un orden mucho más elevado y poderoso, que les permitirá juzgarla en otro plano y podrá revelarles su valor intrínseco.” (citado en Willems, 1979, p. 55)

Queda de manifiesto que la relación entre escucha activa y conciencia es indisoluble. Desde la postura del artista creador, la conciencia determina la convicción tras los componentes sonoros; desde el intérprete, influye en el desarrollo del lenguaje que llegará al auditor. En ambos casos, aunque la escucha activa sucede de alguna manera, es en el momento en que se adquiere la conciencia plena de la misma cuando los procesos artísticos adquieren su mayor profundidad y sentido (Copland, 1955; Willems, 1979).

Para lograr esta verdadera comprensión, no es suficiente oír las diferentes secciones que ofrece una obra; la clave reside en relacionar lo que se escucha en tiempo presente con lo que se ha percibido en las secciones anteriores y lo que vendrá más adelante (Copland, 1994). Esta capacidad de vinculación temporal constituye una de las formas más efectivas de introducirse a la ejercitación y comprensión de una escucha activa en acción. En este mismo sentido, Palacios (s. f.) argumenta que la escucha activa se fundamenta, en principio, en el disfrute e interés que el oyente proyecta sobre el contenido musical. Para ello, resulta favorable —e incluso necesario— que el auditor posea cierta familiaridad con el ritmo y la melodía. Si existe una percepción y conciencia sobre estos elementos, significa que el sujeto ha integrado mentalmente patrones ya aprendidos y reconocidos, lo cual constituye una base auditivo-musical sólida. Esta estructura previa es la que permite avanzar progresivamente desde una escucha sensorial hacia

una escucha afectiva para, finalmente, alcanzar una escucha analítica mediante una práctica auditiva más activa.

Finalmente, la escucha activa se presenta como una dimensión esencial y ética del arte. La escucha activa constituye un proceso auditivo musical integrador, esto quiere decir que no es simplemente tomar la decisión rápidamente de escuchar atentamente, dinámicamente, o —valga la redundancia— activamente lo que se presenta, sino que para desarrollar y poner en práctica esta habilidad existen varios factores que entran en juego para que esta habilidad se forme, se entrene y se integre en los espectros musicales del individuo. Por ejemplo, Delalande (1995) destaca que los músicos que crean, que interpretan y escuchan —incluyendo a los aficionados musicales— comparten en común unas ciertas capacidades que se manifiestan en 1) disponer una sensibilidad hacia los sonidos; 2) encontrar justamente un sentido a los sonidos y atribuirles un significado; 3) disfrutar y gozar, conscientemente, de la disposición y organización sonora.

En su distinguido libro *Cómo escuchar la música*, Copland (1994) sostiene que el disfrute musical no se incrementa de manera sencilla o inmediata, sino en la medida en que se profundiza en el conocimiento de la música misma. Desde esta perspectiva, la escucha activa se presenta como una condición indispensable para que la experiencia musical adquiera mayor sentido y riqueza. Escuchar música exige, ante todo, una disposición consciente: prestar atención y comprometerse intelectual, afectiva y sensiblemente con lo que se oye. Aunque esta exigencia pueda parecer evidente, con frecuencia es precisamente la actitud activa del oyente la que está ausente.

Copland (1994, p. 11) deja en evidencia la usual falta de escucha activa por parte del oyente — y el público auditor— cuando éste asiste a un concierto musical: “Solo tenemos que escuchar a quienes asisten a un concierto para ver cómo se distraen, hablan, leen o simplemente miran al espacio. Tan sólo un pequeño porcentaje está vitalmente interesado en el papel esencial de escuchar activamente.” Así, el autor concluye que es una situación dificultosa para las experiencias musicales debido a que la posición del oyente es igual de importante que la de los músicos y creadores en los procesos musicales, por el hecho de que la música comprende al compositor, el intérprete y, por supuesto, el oyente.

En consecuencia, la escucha activa no puede entenderse como un elemento accesorio del fenómeno musical, sino como una dimensión constitutiva del mismo. Copland (1994) señala que la música se dirige esencialmente hacia el oyente. Por lo tanto, escuchar de manera inteligente —o activamente— implica entender, en primera instancia, el rol que el auditor desempeña en la experiencia musical y, en segunda instancia, comprender los roles del compositor y de los intérpretes, analizando cómo cada uno contribuye a que dicha experiencia se materialice. Aunque el autor utiliza términos como "auditor inteligente" o "escucha atenta y consciente" sin explicitar el concepto de "escucha activa", estas clasificaciones corresponden directamente al sentido de lo que actualmente se considera como tal. Por ello, se ha decidido enfocar la visión del autor hacia la escucha activa, estableciendo una conexión teórica sólida con el concepto de estudio. Esta responsabilidad del oyente se sintetiza en la premisa del autor sobre la trascendencia del arte musical:

“La música sólo puede estar viva realmente si hay auditores que estén realmente vivos. Escuchar atentamente, escuchar conscientemente, escuchar con toda nuestra inteligencia es lo menos que podemos hacer en apoyo de un arte que es una de las glorias de la humanidad.” (Copland, 1994, p. 249)

3.2.1 Escuchar

“La música no sólo es una razón para vivir, sino también... para escuchar” (Palacios, s. f., p. 13). Bajo esta premisa de Palacios, se entiende que el acto de escuchar se vuelve estrictamente necesario para comprender la música y, finalmente, aprehenderla, según de la Ossa (2015). Para explicar este fenómeno, el autor describe resumidamente la escucha como:

“un recorrido que va desde la sensación auditiva que llega a ser percepción, la percepción que llega a ser experiencia, es decir, información acumulada resultante del ejercicio de nuestros sentidos y la experiencia que llega a ser un hecho vivencial y consciente.” (p. 3)

En el estudio de este fenómeno sonoro, resulta imperativo diferenciar las capacidades que componen el proceso auditivo. Salvo en casos de patologías específicas, oír se corresponde con

una facultad innata del ser humano, mientras que la acción de escuchar requiere una práctica y entrenamiento específico (Galfione, 2019). Para Akoschky (1996, citado en de la Ossa, 2015), oír representa la actividad biológica del sistema auditivo, mientras que escuchar aparece cuando existe intencionalidad. En términos similares, Torres (2011) establece que oír consiste en mantener abierto el canal auditivo, pero no necesariamente el cerebral; por el contrario, escuchar implica concentración y atención en la propuesta musical, desencadenando respuestas de orden físico, afectivo y/o intelectual.

Esta dicotomía es respaldada por diversos teóricos a través de definiciones precisas. Para Schaeffer (2003, p. 61), oír es “dirigir el oído hacia donde se reciben impresiones de sonidos”, como puede ser el caso de oír un ruido o golpes en una habitación contigua; es, en esencia, “percibir con el oído”. Por su parte, Willems (1979) coincide en que oír se relaciona con la función sensorial de recepción de sonidos, mientras que escuchar implica un interés y una reacción específica hacia el estímulo sonoro. En este sentido, Schaeffer (2003) argumenta que una característica que diferencia ambos actos es que escuchar ya significa una actitud más activa. Sin embargo, esta mayor actividad no la convierte automáticamente en una escucha activa, sino que constituye el primer paso hacia ella.

De este modo, escuchar contempla el interés por algún sentido que el objeto proporciona a la persona, como el sentido musical presente en las obras (Schaeffer, 2003). Como bien sintetiza Palacios (s. f., p. 154): “Una cosa es oír y otra muy distinta escuchar. [...] Escuchar es una actividad, no una pasividad”. Así, la transición del oír al escuchar marca el inicio del compromiso del sujeto con el fenómeno musical, sentando las bases para una comprensión más profunda y reflexiva.

Vernon Lee (1932, como se citó en Swanwick, 2021) realizó algunos estudios de caso con la intención de averiguar la percepción que tienen las personas en relación a la música, desprendiéndose de aquellas categorías que llamó por “escuchantes” y “oyentes”. Sus interesantes resultados se constituyen como un aporte hacia el entendimiento de los procesos de escucha de las personas. Por ejemplo, la escucha sucede cuando la persona tiene un sentimiento activo de interés por algo que va más allá de lo que simplemente puede oír. En contraposición, los oyentes principalmente tienden a desviarse de los objetos musicales. En conclusión, la autora

demuestra que la clave en la escucha radica en la actitud que las personas tienen respecto a la recepción e impacto de los fenómenos sonoros.

Esta actitud se traduce en un proceso mental mayor, pues cuando un oyente logra identificar patrones musicales, trasciende el acto biológico de oír para comenzar a escuchar algo. Según Elliot (1997), la esencia de la escucha es de tipo cognoscitiva, lo que implica que el sujeto no recibe la información de forma pasiva, sino que la procesa activamente. En este sentido, el autor señala que: “Durante el acto intencional de la escucha de algo, la conciencia lleva a cabo una reestructuración completa de la información acústica y contextual.” (p. 15)

Por lo tanto, escuchar es, además de una capacidad, una actividad que requiere esfuerzo y una participación decidida del oyente por adentrarse en sus propias reacciones emotivas. Esta transición hacia la escucha activa depende directamente del enfoque y la atención. De acuerdo con el sonido que logramos percibir, en el momento en que se emplea el enfoque necesario, se desencadena un proceso psicológico que permite, a través de la concentración, poner atención y escuchar específicamente aquello que interesa captar. Así, la escucha se consolida como un acto de voluntad donde la mente organiza el fenómeno sonoro para dotarlo de sentido y profundidad (Palacios, s. f.).

La actividad de escuchar no es un proceso aislado, sino que se encuentra influenciada y condicionada por variables críticas como la percepción, la inteligencia, la imaginación, la atención y los sentimientos de la persona (de la Ossa, 2015). En este sentido, la percepción actúa como un puente hacia la escucha donde factores como la historia, el deseo, la cultura, el inconsciente, la experiencia personal y las normas adquiridas participan activamente en la experiencia auditiva musical del individuo (Belinche et al., 1999).

Asimismo, el acto de escuchar conlleva una asociación con las emociones personales que penetra en la mente del individuo y se aloja en sus recuerdos. De este modo, las prácticas sucesivas de escuchar o hacer música se construyen sobre la base de emociones asociadas a vivencias anteriores y sus respectivas interpretaciones, otorgándole un aspecto singular y único a la escucha dentro del proceso de audición (Ohberg et al., 2004, citado en Martínez, 2018; de la Ossa, 2015).

Escuchar compromete la afectividad auditiva, lo que se traduce en la intencionalidad de oír más allá del estímulo superficial. En este proceso, se utilizan la afectividad, las emociones y los sentimientos como discriminadores sonoros, lo que permite al sujeto demostrar preferencias individuales por sobre otros estímulos que suceden simultáneamente. Esta perspectiva es respaldada por Menuhin (1997), quien sostiene que existe una interrelación intrínseca entre el acto de escuchar y las emociones, proceso que se encuentra mediado por la sensibilidad particular que posee el oído.

Desde un plano más general de la audición, a juicio de Copland (1955), todas las personas que escuchan música, independiente de su afición y cercanía con ella, escuchan desde un plano primario, en el cual no importa el tipo de música que sea, todas las personas experimentan reacciones de orden psicológico, establecidas desde el ámbito físico y del movimiento, y desde el ámbito interno afectivo-mental.

Giménez y Jesús (2017) catalogan a la escucha como un hábito, lo que implica que es una facultad desarrollable que permite un acercamiento directo hacia el entendimiento musical. Bajo esta misma premisa, Copland (1955) plantea que escuchar significa aptitud y, por ende, se encuentra presente en mayor o menor grado en todas las personas. Al ser considerada una aptitud, no es una cualidad excluyente, sino que es plenamente desarrollable y entrenable.

En este sentido, comenzar a escuchar no requiere conocimientos exclusivos ni inalcanzables; comenzar a escuchar ya conlleva una evolución en los procesos perceptivo-auditivos y, gracias a la conexión con la sensibilidad, permite al sujeto comenzar a distinguir fuentes sonoras e identificar cualidades en las expresiones musicales. Nada puede sustituir al acto puro de escuchar música; por lo tanto, para entrenar la escucha y aproximarse a una escucha activa, la vía principal consiste, justamente, en la práctica deliberada de escuchar música (Palacios, s. f.).

Botella y Gimeno (2013) afirman que ante cualquier inclinación hacia una educación auditiva, la base fundamental debe residir en desarrollar la capacidad de escuchar. Esta necesidad adquiere una dimensión contemporánea en los planteamientos de Ana Lucía Frega (1997), quien ya anticipaba que la comunicación instantánea sería un hecho global del cual la música no estaría al margen. Por ello, la autora expresa la necesidad de que las nuevas generaciones posean la

capacidad de escuchar la vasta oferta de los medios de una forma significativa y dentro de contextos culturales con los cuales puedan identificarse.

La relevancia de este entrenamiento es fundamental, pues la importancia de la escucha en la música es tal que Palacios (s. f., p. 44) afirma que “no saber escuchar equivale a no saber percibir el lenguaje de la música”. En este sentido, el autor sostiene que para cualquier persona que desee acercarse al fenómeno musical, independientemente de su intención inicial, lo fundamental es aprender a escuchar. Adentrarse en estos procesos no solo permite percibir la música de una mejor manera, sino que facilita entenderla de un modo más completo y desarrollar una práctica de escucha activa. Además, este ejercicio construye una mejor capacidad para escuchar de manera general, trascendiendo el ámbito estrictamente musical para impactar en la percepción global del sujeto.

Para que esta evolución ocurra, el papel de la atención es crucial. En la opinión de Palacios (s. f.), para que la escucha se dé, debe existir un mínimo de atención. Quien no involucra esta facultad hacia los fenómenos sonoros se encuentra en un terreno musical diferente al que exige la escucha. Por lo tanto, uno de los primeros pasos hacia el desarrollo de esta habilidad es, precisamente, la atención. Cuando la atención se cohesiona con el proceso auditivo, es cuando sucede la escucha y, por consiguiente, se genera un acercamiento real hacia la escucha activa (Palacios, s. f.). Esta sinergia permite al sujeto filtrar el entorno sonoro y focalizar su energía psíquica en la estructura y el sentido de la obra, convirtiendo la percepción en un acto de voluntad consciente.

En esta misma línea, Willems (1979) sostiene que la escucha no ocurre únicamente en un plano exterior, sino que se manifiesta también desde una dimensión interior del individuo. Esta capacidad permite al sujeto conectarse con su propia imaginación, dando paso a la audición interior. En este plano, el sonido no requiere de una fuente física externa para ser procesado y comprendido por la conciencia (Willems, 1979). Desde la perspectiva de la creación, Copland (1955) refuerza esta idea al considerar que, para producir material sonoro auténtico, el compositor debe acudir necesariamente a esta escucha interna. Esta "audición interior" planteada por Willems se convierte en la herramienta fundamental del artista, quien utiliza la imaginación como un factor integrador para previsualizar y estructurar la obra antes de que esta

se materialice en el mundo sensible. Así, la escucha activa no solo se vuelca hacia afuera para analizar lo que suena, sino que se proyecta hacia adentro para dar forma a lo que aún no existe.

La optimización de esta capacidad no solo depende de la profundidad del análisis, sino también de la amplitud del repertorio al que el sujeto se expone. Campbell (1997) sugiere que abrirse y relacionarse con expresiones artísticas de otras culturas, así como con artistas distintos a los que se acostumbra oír habitualmente, resulta fundamental para expandir los horizontes auditivos. Esta práctica permite al oyente flexibilizar sus esquemas perceptivos y enriquecer su vocabulario sonoro al enfrentarse a estructuras y estéticas diversas. En la actualidad, esta expansión es más accesible que nunca. Como bien señalaba Copland (1994), las instancias y medios disponibles para oír música son sumamente amplios, lo cual representa una ventaja estratégica para quienes desean comenzar a escuchar de manera consciente y perfeccionar su audición.

Esta conexión con lo sonoro se manifiesta incluso físicamente. Nakkach (1997, p. 106) afirma que existe una conexión intrínseca entre el canto y la escucha, señalando que “es la persona que más escucha la que más siente el impulso de cantar”. Bajo esta premisa, el canto no es solo una ejecución técnica, sino una respuesta orgánica y una extensión del acto de escuchar, donde la voz se convierte en el reflejo de la sensibilidad auditiva del sujeto. A esta dimensión vocal se suma Delalande (1995) quien señala que la escucha puede verse significativamente enriquecida cuando se asocian actos corporales a la experiencia musical.

Finalmente, la conciencia auditivo-sonora de un individuo redefine su relación con el entorno. Esta capacidad no solo se vuelca hacia la obra de arte, sino que redefine la interacción del sujeto con el mundo que lo rodea. En este sentido, quien posee una capacidad de escucha más desarrollada suele manifestar una mayor sensibilidad hacia el deterioro sonoro ambiental: se siente perturbado por ruidos excesivos, sonidos estridentes o la contaminación auditiva, generando una respuesta crítica frente a la "bulla" cotidiana. Como contraparte a este rechazo al caos sonoro, este tipo de oyente tiende a apreciar profundamente el silencio y desarrolla una sensibilidad especial hacia frecuencias y sonidos más sutiles, tales como los sonidos de la naturaleza o la riqueza de una conversación serena (Palacios, s. f.; del Campo, 1997). Al

respecto, Palacios (s. f.) considera que aprender a escuchar también significa darle valor al silencio, el cual se posiciona como un elemento interrelacionado con la conciencia de escuchar.

De acuerdo con Palacios (s. f.), cuando el oyente comienza a identificar valores y a apreciar los componentes presentes en las composiciones —tales como signos, formas de comunicación y expresión, sensaciones y significados—, es señal de que la escucha se ha desarrollado plenamente. Quienes son amantes de la música, para Palacios (s. f.) tienen desarrollada la capacidad de escucha ya que perciben, reconocen, y logran estar atentos a los componentes que brindan las propuestas musicales, como por ejemplo cambios en los ritmos, identifican melodías, distinguen los timbres de los instrumentos, entre otros.

Este progreso no es estático, sino que crea una evolución clara del proceso auditivo: el tránsito desde el oír hacia el escuchar, para finalmente alcanzar el escuchar activamente. En este sentido, la escucha se posiciona como la llave de acceso al sentido musical; como bien sintetiza el autor: “Escuchando, podemos llegar a entender” (Palacios, s. f., p. 106). Por consiguiente, es a través de este ejercicio constante que el sujeto logra adentrarse en la comprensión profunda y multidimensional que la escucha activa requiere, transformando la percepción sonora en un conocimiento integrado. En conclusión, independiente de que existan ciertas exigencias y requerimientos para comenzar a escuchar la música y pues, adentrarse en la escucha activa, según Palacios (s. f.), cada persona debe encontrar su propia forma con la cual escuchar música y comenzar a mejorar su capacidad.

3.2.1.1 Tipos de escucha

Generalmente, quien escucha percibe diversos aspectos del espectro sonoro, pero estos no se manifiestan siempre de la misma manera; existen formas diferentes de percibir el mismo fenómeno musical en distintas ocasiones. Esta variabilidad depende principalmente del individuo y de los factores implicados en sus escuchas, tales como sus experiencias, intereses, conocimientos previos y contextos socioculturales, entre otros (Akoschky, 1996, citado en de la Ossa, 2015).

En este sentido, una misma pieza o fragmento musical escuchado por varias personas no será interpretado de forma idéntica, lo que implica que cada sujeto incorporará la obra musical de una manera distinta y única (Botella & Gimeno, 2014). Ratificando esta idea de que cada persona escucha según sus propias condiciones, Aaron Copland (1994) propone la existencia de tres planos musicales hipotéticos desde los cuales las personas procesan la audición, permitiendo categorizar la profundidad con la que nos relacionamos con el sonido.

Plano sensual: corresponde a la forma más sencilla de escuchar la música, y eso es escuchar por el placer que genera, dejando de lado la consideración de analizar, reflexionar y pensar sobre ella y sus atributos. Encender tu parlante, poner una canción, un artista o una playlist, y realizar actividades mientras existe un fondo sonoro, corresponde a una escucha desde el plano sensual de Copland. Escuchar en este plano musical resulta muy importante e influyente, no obstante no es la única manera de digerir e integrar los fenómenos sonoros, no lo es todo. Es en este plano en el que principalmente las personas escuchan y sienten una normal atracción hacia las expresiones musicales, sin embargo Copland manifiesta que el valor musical no radica únicamente en esta atracción sonora, por lo que sugiere que las personas adopten una actitud consciente y, junto a esto, desarrollen y hagan uso de su sensibilidad con el fin de distinguir las sutilezas y las formas de creación del material sonoro con el cual los diferentes compositores crean, contribuyendo a la autenticidad que caracteriza cada obra y estilo musical.

Plano expresivo: este plano se relaciona directamente con el componente expresivo que toda la música contiene, en mayor o menor grado, sumado al hecho de que, de la misma manera, toda música contiene un significado detrás de sus sonoridades, tiene algo que decir. “La música expresa, en diversos momentos, serenidad o exuberancia, pesar o triunfo, furor o delicia. Expresa cada uno de esos estados de ánimo y muchos otros, con una variedad innumerable de sutiles matices y diferencias” (p. 30). La importancia de este tipo de escucha radica en que las personas puedan conectar y entender la calidad y las cualidades expresivas que todas las composiciones musicales poseen.

Plano puramente musical: consiste en la percepción, identificación y comprensión de los diversos componentes que cada composición y material sonoro contiene, enfocándose en la conciencia auditiva. Copland asegura que este tipo de escucha permanece escasa e inconsciente

en la mayoría de los oyentes. Por otra parte menciona que es un tipo de escucha que no solamente escasea en los oyentes, sino que también dificulta a los músicos que suelen concentrarse mucho en el tecnicismo, en el virtuosismo y en los aspectos teóricos, dejando de lado otros componentes e ingredientes del constructo musical. Sensibilizarse hacia la música, intensificar la percepción del material sonoro, reconocer y oír los elementos y parámetros musicales, aprender y entender sobre principios formales de la música, esto es situarse y escuchar en un plano puramente musical.

Para clarificar estos conceptos, Copland brinda una acertada analogía con la cual ejemplifica los tipos de escucha –o planos– que plantea:

En el teatro nos damos cuenta de los actores y las actrices, los vestidos y los decorados, los ruidos y los movimientos. Todo eso le da a uno la sensación de que el teatro es un lugar en el que es agradable estar y ello constituye el plano sensual de nuestras reacciones teatrales. El plano expresivo del teatro se derivará del sentimiento que nos produzca lo que sucede en la escena. Se nos mueve a lástima, se nos agita o se nos alegra. Y es ese sentimiento genérico, engendrado al margen de las determinadas palabras que allí se dicen, un algo emocional que existe en la escena, lo que es análogo a la cualidad expresiva de la música. La trama y su desarrollo equivalen a nuestro plano puramente musical. El dramaturgo crea y desarrolla un personaje de la misma manera, exactamente, que el compositor crea y desarrolla un tema. (pp. 33-34)

Es importante destacar que, como señala Copland: “Escuchamos en los tres planos simultáneamente y sin pensar” (p. 34). Según el autor, estos tipos de escucha no se realizan por separado y de forma independiente, sino que interactúan y se relacionan entre sí; suceden al mismo tiempo y se escuchan conjuntamente por el oyente de manera instintiva, sin embargo se incorporan auditivamente de un modo inconsciente, de manera que cuando el oyente afina y mejora su capacidad de escucha, es que comienza a adquirir conciencia sobre los fenómenos musicales y todos los elementos y componentes que lo integran y conforman, posicionándose en los planos que nos plantea el autor.

Más allá de los planos de Copland, existen otras perspectivas sobre la profundidad del acto auditivo. Silvia Nakkach (1997) plantea un tipo de escucha llamada “pura”, la cual se constituye

como un fenómeno holístico que por medio de la escucha se integra: el cuerpo impactando energéticamente; la mente y la inteligencia, expresadas a través del desarrollo de la atención, la comprensión, la memoria y la repetición; la estimulación y movilización de la sensibilidad. Además la autora habla sobre una escucha contemplativa, la cual conlleva una actitud completamente entregada y focalizada en el momento presente, incluso atribuyendo la disposición mental equivalente a la meditación.

Complementando estas visiones, la influyente pianista y pedagoga musical, Violeta Hemsy de Gainza (1997), da a conocer cuatro tipos de escucha, cada una con su propia característica, y las cuales las relaciona con los cuatro principales elementos de la naturaleza. Vale decir que, aunque cada tipo de escucha tiene su particularidad, el tipo de música y la función que cumple en cierto contexto influye también en el efecto de escucha que producirá en las personas.

Escucha tipo aire: sucede cuando se utiliza música funcional para generar ambientes sonoros. En este contexto, la música se utiliza para contribuir a un bienestar sensorial general e influir positivamente en las respuestas emocionales y mentales de las personas. Las condiciones de escucha son básicamente niveles medios y bajos respecto a los parámetros musicales (bajo en altura, intensidad, timbre y duración). Quien se encuentra cocinando en su casa y pone música para entretenerse, o quien recibe visitas en su casa y pone música para generar un grato ambiente, son algunos ejemplos de este tipo de escucha. Es importante mencionar que, en el momento en que un oyente repara en la música que suena y comienza a centrar su atención en ella, ya sea porque es una canción que recuerda o la está descubriendo y le agradó, la música deja de ser percibida como entorno sonoro (aire) y se convierte en un objeto concreto, cambiando así también su tipo de escucha frente a ella.

Escucha tipo agua: tanto los estímulos sonoros como las sensaciones que se producen son bastante intensos. Implica un alto nivel de energía, similar a ser removido y sacudido musicalmente. El contenido y la información específicamente musical que se transmite es baja o neutra. En esta escucha, los oyentes se enfrentan a una expresión musical potente, mayormente sensorio-corporal, por lo que la audición se encuentra en segundo plano.

La percepción musical es global y carece de direccionalidad y especificidad respecto del objeto sonoro. [...] La referencia sonora y el recuerdo que esta experiencia promueve es de carácter general; raramente se logran registrar los detalles de la textura y los aspectos semánticos del sonido (pp. 118-119).

La música que se propaga al interior de una discoteque, con ritmos y timbres reiterados y compactos, y la poca importancia de la melodía y sus detalles tímbricos y armónicos, es un ejemplo de esta escucha.

Escucha tipo tierra: la música penetra de modo que genera una sensación de contención, de sostenimiento y firmeza. La relación es de orden afectivo más que sensorial. Se consigue percibir componentes y rasgos concretos del contenido musical, sin embargo el sujeto puede estar consciente o no de ello.

Escucha tipo fuego: sucede con cierta música, características y momentos determinados, produciendo un particular efecto entre las personas. “Esa música concreta, esa interpretación, en ese momento preciso, puede penetrar como una flecha de vida y de energía en el fondo del corazón.” (p. 120). El efecto que produce esta música se percibe globalmente y no implica necesariamente estar focalizado en un fenómeno musical específico.

3.2.1.2. Escucha musical activa y pasiva

Para comprender el alcance de la formación auditiva, es necesario distinguir entre dos actitudes fundamentales ante el sonido. Una audición —o escucha— activa implica que el oyente se encuentra involucrado tanto física como mentalmente, lo que precisa de una intencionalidad y una focalización dirigida hacia el objeto sonoro. Por el contrario, en una escucha de tipo pasiva, estos factores son escasos y existe una insuficiencia marcada en la capacidad de atención (Palheiros, 2002, citado en Wuytack & Boal, 2009).

Un ejemplo cotidiano de esta pasividad es el uso de la música como fondo sonoro o acompañamiento para la realización de otras tareas. En este escenario, no existe una atención

plena, sino que la música cumple una función puramente utilitaria, quedando relegada a la periferia de la conciencia.

En palabras de Schaeffer (2003), aunque el sonido es percibido en ambas instancias, la escucha pasiva induce al oído a captar únicamente lo que "resalta" en el instante presente. La escucha activa se diferencia radicalmente al nacer de una intención voluntaria del oyente: es la acción de oír precisamente lo que se busca y persigue del sonido, trascendiendo aquello que instintiva e inconscientemente "retumba" en el aparato auditivo. Así, la actividad del sujeto transforma el estímulo sonoro en un dato musical con sentido.

Bajo esta premisa, se hace evidente que la escucha activa y el rol del oyente son dimensiones inseparables dentro del fenómeno sonoro. El oyente no es un receptor pasivo, sino el principal agente que recibe las propuestas musicales y completa el proceso artístico, cerrando el ciclo que va desde la creación hasta su recepción final. En este sentido, Costa (2015) sostiene que escuchar activa o pasivamente es, fundamentalmente, una cuestión de la actitud que adopte el sujeto como respuesta ante las manifestaciones musicales.

Dicha actitud tiene implicaciones profundas para el patrimonio musical. Botella y Gimeno (2014) advierten que la ausencia sostenida de una escucha activa repercute en una pasividad generalizada, lo cual incide directamente en una pérdida de valor de las obras y de la música en sí misma. Sin un oyente comprometido que sea capaz de decodificar y apreciar la complejidad del discurso sonoro, la obra musical corre el riesgo de quedar reducida a un simple estímulo acústico vacío de significado.

Por consiguiente, la transición hacia una escucha activa requiere, ante todo, un esfuerzo consciente por parte del sujeto. Palacios (s. f., p. 154) es enfático al señalar que “escuchar es una actividad, no una pasividad. [...] Para escuchar debemos intervenir activamente y no quedarnos como simples receptores de sonidos; tenemos que poner de nuestra parte, atender, “vencer la vaguería”.”

Esta actitud proactiva es lo que define la verdadera musicalidad de un individuo. Según Schoch (1964), quien se mantiene musicalmente activo logra establecer una relación íntima con la

música, una conexión que es radicalmente distinta a la del oyente pasivo que simplemente se limita a dejar que los sonidos transcurran.

Finalmente, cabe destacar que esta exigencia de actividad no se limita al auditor. Schoch (1964) afirma que tanto la creación como la interpretación musical deben acercarse y recurrir a la esencia de la música, por lo que una escucha pasiva resulta incompatible ya que no permite adentrarse en las ideas compositivas, en el material sonoro y en las expresiones musicales, al igual que la simple reproducción instrumental de un intérprete.

3.2.2. Aportes escucha activa musical

La escucha activa no solo es un concepto teórico, sino una práctica con objetivos delimitados que benefician tanto a músicos en formación como a oyentes sin estudios formales. En esta línea, Wuytack (en Botella & Gimeno, 2014) ha desarrollado investigaciones orientadas hacia la audición musical activa mediante el uso del musicograma, una estrategia gráfica diseñada para potenciar la apreciación musical. Los objetivos planteados por Wuytack se alinean directamente con los fines de la escucha activa, destacando entre ellos: aumentar tanto la capacidad auditiva como la capacidad de escucha musical; formar un pensamiento musical basado en la consciencia, la comprensión y la valoración; progresar, mejorar y enriquecer la práctica creativa e interpretativa; favorecer la integración y comprensión de los elementos musicales; desarrollar y perfeccionar la audición interior y la memoria musical; conectar con las emociones y el sentido afectivo y estético; desarrollar un pensamiento crítico y creativo; facilitar la identificación de los parámetros musicales y, finalmente, contribuir al mejoramiento de las vivencias musicales, especialmente en las experiencias en vivo.

Bajo esta mirada, la escucha activa se constituye como un medio con el cual se impulsa el desarrollo de la atención y se perfecciona la habilidad de escucha hasta convertirla en un hábito, lo que potencia la capacidad de análisis y gestiona el desarrollo de la sensibilidad y la afectividad.

Esta formación integral es reafirmada por Palacios (s. f.), quien considera que el escuchar música —especialmente cuando se realiza de manera activa— proporciona cualidades que construyen

integralmente al sujeto, tales como el desarrollo de la sensibilidad, la creatividad, la capacidad de análisis y una comprensión mucho más profunda de los componentes y el lenguaje musicales.

En sintonía con lo anterior, de acuerdo con Capistrán (2024), la relación con la escucha musical es el canal a través del cual las personas toman contacto con las experiencias musicales desde diversas perspectivas. Al adoptar una actitud activa frente a este fenómeno, dichas experiencias se complementan de manera integral, aportando bienestar psicológico, vivencias estéticas y un robusto carácter apreciativo que enriquece la vida del sujeto.

Finalmente, este beneficio se profundiza desde el enfoque mental de la escucha activa, el cual involucra facultades como la atención, la inteligencia y la conciencia. Según Copland (1994), este ejercicio permite al oyente establecer una conexión íntima con las ideas y el pensamiento del compositor, así como de los artistas en general. Al vincular esta actividad intelectual con la sensibilización individual hacia el material sonoro, se facilita una conexión mucho más profunda con los sentimientos y las sensaciones expresivas que subyacen en las obras musicales, transformando el acto de oír en un diálogo humano de alta complejidad.

3.2.3. Apreciación musical

La apreciación musical constituye una forma particular y distintiva de recepción que trasciende el simple acto de oír. Para Belinche et al. (1999), esta se encuentra enfocada primordialmente en la sintaxis del lenguaje musical, la comprensión y la interpretación, vinculándose directamente con la valoración de las expresiones sonoras. Desde la perspectiva de la audición propiamente tal, Schaeffer (2003) la define como el proceso de identificar el objeto musical, escucharlo, entenderlo y, finalmente, ser capaz de referirse a él con propiedad.

Sin embargo, apreciar no es solo un ejercicio de análisis técnico, sino un compromiso integral del sujeto. Como señalan Grant y Parks (2012, citado en Botella & Gimeno, 2014), la apreciación consiste en el disfrute y el respeto por la música, sumados al entendimiento y la adquisición de un juicio crítico respecto a la obra. Esta complejidad requiere que la persona disponga de habilidades y actitudes mentales, perceptivas, comunicativas y sensibles (Vernia,

2019). Solo a través de este sentido estético es posible conectar con las manifestaciones musicales para valorarlas, emocionarse con ellas y disfrutarlas en su plenitud.

Esta capacidad no es un rasgo innato, sino un desarrollo consciente; como bien dice D'Urbano (citado en Palacios, s. f.) “la apreciación no es un regalo de la naturaleza sino un premio de la inteligencia”. Es en este ejercicio de la inteligencia donde surge la virtud más personal del arte musical: la capacidad de idear significados, sentidos y nociones propias sobre las composiciones. Siguiendo a Regelski (1980), la grandeza de la música reside en el sentido personal que el oyente adquiere de las obras mediante una respuesta que es exclusiva y profundamente propia.

Para que este proceso sea exitoso, la escucha activa actúa como el motor principal. Según Mbuyamba (1997), la sensibilidad, sumada a la conciencia propia del acto de escuchar activamente, proporciona una capacidad superior de apreciación musical. Un desarrollo sostenido de esta facultad permite un contacto musical más profundo, potenciando y perfeccionando tanto las capacidades de escucha como la formación musical del individuo. En este sentido, el autor define la apreciación de un modo integrador:

(...) la apreciación verdadera de una composición se vuelve no solo una cuestión de comprensión en un sentido intelectual, sino también de reconocer dentro de un contexto espiritual y, de ese modo, formar parte del mismo. Por lo tanto, una apreciación musical sensible implica un nivel mental de entendimiento que es el resultado de un contacto significativo con una obra; pero también presupone un nivel de comunión artística que se origina en una comprensión total y personal de la obra. (p. 45)

Desde la base sensorial de este proceso, según Samper (2003), la primera cercanía que el oyente experimenta hacia la apreciación se manifiesta en su relación con los parámetros del sonido: la altura, la intensidad, la duración y el timbre. Es a través de la distinción de estas cualidades físicas que el individuo comienza a organizar su experiencia auditiva.

En este sentido, Willems (1979) sostiene que el desarrollo de la sensorialidad y sensibilidad musical son una pieza clave dentro del proceso formativo. Estas facultades no solo son vitales para las reacciones que evocan la inspiración y la creación artística, sino que resultan

absolutamente indispensables para la apreciación musical. De este modo, la capacidad de sentir y discriminar el material sonoro actúa como el cimiento sobre el cual se construirán posteriormente los niveles más complejos de comprensión y valoración estética. Como bien resume Copland (1994, p. 12): “la calidad apreciada de la música está, claramente, a merced de la calidad real de sus oyentes.”

A medida que el sujeto se entrena, la experiencia directa se vuelve insustituible. Según Wuytack y Boal (2009), existe una relación proporcional entre la frecuencia de audición de una obra y la profundidad del conocimiento que se adquiere sobre ella; en la medida en que un sujeto audiciona repetidamente una composición, mayor es la capacidad de apreciación que logra consolidar.

Copland (1994) ratifica que la mejor manera de entender y apreciar este arte es, precisamente, escuchar la música misma. Para el autor, este proceso exige una voluntad de ampliar constantemente las formas, estilos y experiencias que la música implica, evitando el estancamiento en repertorios conocidos. En concordancia, Palacios (s. f.) enfatiza que acercarse a la comprensión profunda de las artes requiere de la necesidad de la apreciación como un ejercicio que debe mejorarse a través de la práctica, permitiendo así una expansión de los criterios personales hacia cualquier tipo de obra.

Esta formación se ve significativamente potenciada cuando se vincula con la acción técnica. Samper (2003) sostiene que la práctica instrumental constituye una estrategia de excelencia para la formación apreciativa del oyente. Al unir la ejecución técnica con la habilidad de escucha activa, el músico no solo interpreta, sino que desarrolla capacidades apreciativas superiores al comprender la obra desde su construcción interna.

Desde la perspectiva de Copland (1955), una escucha musicalmente capaz exige abrirse a las experiencias sonoras y valorarlas críticamente, permitiendo al sujeto acercarse valorativamente a la esfera musical que lo rodea. Es gracias a esta actividad constante de escucha consciente y a la experiencia de la apreciación que se accede a los significados de las estructuras sonoras y a las resonancias individuales que estas producen interiormente. De este modo, el oyente se encamina hacia el plano estético de las artes musicales, donde la escucha activa se entrelaza con el sentido personal y subjetivo que cada músico u oyente otorga a los fenómenos musicales.

No obstante, la valoración que supone la apreciación musical no ocurre en el vacío, sino que está atravesada por variables sociodemográficas y biográficas. Swanwick (2021) sostiene que sólo es posible valorar aquello que se conoce y se entiende. Para ello, resultan determinantes la riqueza del entorno musical del sujeto y la acumulación de experiencias e interacciones que éste mantenga con los elementos constitutivos del lenguaje sonoro.

En cuanto a estas influencias, Swanwick (2021, sección “Prejuicio y valoración”, párr. 13) postula que existen variables que influyen en el sujeto tales como “la posición social, la edad, los antecedentes familiares, el círculo de amigos y la educación”. Además señala que estas variables inciden, de alguna manera, en cómo el oyente responde a los diversos tipos y estilos de música a los que se enfrenta.

Es importante recordar que la apreciación no es exclusiva de los expertos. Todo oyente, al asumir su papel de receptor artístico, posee la oportunidad de apreciar una obra sin importar su estilo o carácter. No obstante, Samper (2003) advierte que esta capacidad de apreciación universal se ha ido apartando y desviando de la práctica musical cotidiana.

Para recuperar este vínculo, la educación musical se establece como el pilar fundamental. En este ámbito, la apreciación musical no es complementaria, sino que se establece como el fin último del proceso formativo (Grant y Parks, 2012, citado en Botella & Gimeno, 2014). De hecho, para Giménez y Jesús (2017), el inicio de cualquier aprendizaje musical radica precisamente en la apreciación, ya que es esta la que permite generar un primer acercamiento genuino hacia el fenómeno sonoro desde su plano auditivo.

Esta relevancia pedagógica es respaldada a nivel global. La Asociación Nacional para la Educación Musical de los Estados Unidos de América (NAfME, 2014), dentro de sus estándares para el siglo XXI, subraya la importancia de la apreciación como una vía para que las personas valoren y evalúen sus experiencias sonoro musicales, se acerquen a la afectividad y perciban las diversas calidades y cualidades de las composiciones, ayudando a la formación no solo musical sino que a una educación integral, con pensamiento crítico y reflexivo (Hof, 2021, citado en Capistrán, 2024).

Finalmente, como señala Capistrán (2024), la apreciación conectada con la educación musical debe trascender lo técnico para contribuir a la sensibilidad y la creatividad. Su función es despertar el compromiso y el entusiasmo artístico, promoviendo al mismo tiempo un profundo respeto e interés hacia la diversidad de la música cultural en todos sus contextos.

3.3. Psicología musical

La psicología tiene sus primeras apariciones en la música dentro de los trabajos sobre estética. La obra *De lo bello en la música* del austríaco Édouard Hanslick en 1854 es el principal trabajo desde el cual los estudiosos de la estética de la música comienzan a considerar la relevancia del factor psicológico dentro de la música, lo que permitió dar paso a investigar y trabajar sobre esta relación psicología-música hasta nuestros tiempos (Willems, 1979).

Desde la psicología cognitiva musical, los procesos auditivos se definen como el procedimiento mental que se activa ante la recepción de la información sonora. Esta recepción no es un acto aislado, sino que está directamente vinculada a los procesos perceptivos del oyente, donde ocurre una asimilación psicológica que apoya y estructura dichos procesamientos (Cubillo, 2012; Botella & Gimeno, 2014). En este escenario, la escucha activa se vuelve una herramienta fundamental para potenciar las respuestas afectivas, otorgando una mayor conciencia del espectro sonoro y enriqueciendo tanto las percepciones auditivas como las sensaciones del individuo.

Bajo esta perspectiva, el fenómeno de la escucha no opera de forma aislada; se encuentra profundamente influenciado y condicionado tanto por la inteligencia y la imaginación como por los sentimientos del oyente. Esta red de influencias determina que la experiencia sonora sea siempre subjetiva. Sin embargo, esta subjetividad no es puramente instintiva; según Rickenmann (2016), la funcionalidad de la sensibilidad en el arte musical se encuentra culturalmente re-transformada por el sujeto. Esta mediación cultural incide en que la sensibilidad no se manifieste de manera completamente natural o espontánea, sino que esté moldeada por el entorno y la historia personal del individuo.

Para Copland (1955, p. 24), una de las grandes cualidades de la música es que es un “lenguaje simbólico de valor psicológico y expresivo”. En las diversas experiencias musicales se experimenta una vasta gama de emociones, sentimientos y afectos que dotan de sentido a la audición. No obstante, la percepción y la valoración afectiva son implicaciones auditivo-musicales a las que, con frecuencia, no se les dedica la atención debida en los procesos formativos (Samper, 2003). Para de la Ossa (2015), esta omisión es crítica, puesto que la influencia de la dimensión afectiva del individuo es ineludible para un desarrollo auditivo integral.

Esta relación entre música y emoción requiere de una condición compartida: tanto el músico como el oyente deben ser sujetos sensibles (Rickenmann, 2016). Según Menuhin (1997), la interacción entre el mundo emocional y el acto de escuchar es posible gracias a la aportación de la sensibilidad sumada a la contribución de la memoria. Esta sinergia no solo impacta en quien escucha, sino que los mismos músicos se ven beneficiados por el aspecto emocional, siendo este un elemento clave que contribuye a la inspiración musical (Willems, 1979). En el terreno artístico, más allá de los componentes fisiológicos e intelectuales, la afectividad es el rasgo más característico. Intérpretes, compositores y oyentes son movilizados por este aspecto que, de la mano de la sensibilidad, mantiene vivo el fenómeno estético. Tal como expresa Willems (1979, p. 66): “Sin inteligencia no hay ciencia ni virtuosismo, pero sin sensibilidad, sin emotividad, sin sentimiento, no hay verdadero arte.”

La afectividad tiene, por tanto, un poderoso impacto en los procesos auditivos debido a la reacción humana ante los estímulos de la organización sonora. Estas reacciones pueden originarse tanto por sonidos aislados como por el movimiento sonoro, los parámetros físicos, los intervalos, la armonía o la melodía en sí misma (Willems, 1979). A esto se suma que cada individuo posee una personalidad, temperamento y disposiciones propias, lo que abre un espectro infinito de matices reactivos ante el fenómeno musical. Finalmente, Palacios (s. f.) ratifica que toda creación musical contiene una carga emocional transmisible; así, cada obra posee una expresión afectiva que los oyentes perciben y resignifican desde su propia emocionalidad e intelectualidad.

El fenómeno musical no puede entenderse como una sucesión de eventos aislados, sino como un espacio de convergencia donde la sensorialidad, la afectividad y la intelectualidad conviven conjuntamente (Willems, 1979). En esta estructura, cada dimensión alimenta a las otras: los sentidos captan la materia prima, la afectividad le otorga un peso emocional y el intelecto organiza y comprende el discurso. En este sentido, la relación entre la intelectualidad y el material sonoro no es puramente técnica; se potencia significativamente en la medida en que el actor musical —ya sea como creador o receptor— posea cierto grado de sensibilidad hacia la expresión musical. Se reconoce que la organización sonora que constituye la música está diseñada para evocar tanto la intelectualidad como la emocionalidad del oyente (Copland, 1955, 1994).

Desde la concepción de la neuropsicología, Wipe et al. (2013) describen el procesamiento neurocognitivo que permite que se establezcan estas interpretaciones y significados musicales producidos a través de la escucha. Todo parte desde el repertorio que posee el sujeto en su interior —o léxico musical—. Este repertorio constituye todas las representaciones musicales concretas que el sujeto ha percibido, escuchado e integrado a lo largo de su vida. Desde ahí es que todo análisis mental de estímulos sonoros es conducido a otras áreas de procesamiento cerebrales tales como la memoria y el reconocimiento emocional. Pues entonces, toda escucha musical, ya sea activa o pasiva, parte desde una percepción musical de estímulos sonoros. Esta percepción posee un componente primordial: la afectividad emocional. Este componente, junto con la recepción de los estímulos musicales, permiten identificar y reconocer el material sonoro, pero además desencadena la experiencia musical basada en la respuesta fisiológica involuntaria que se percibe al conectar con los fenómenos sonoros, lo que concluye en las diversas connotaciones, interpretaciones y significancias que los oyentes experimentan con la música.

Investigaciones actuales consideran que las reacciones emocionales, propias de la psicología musical, suceden gracias a la acción conjunta entre las características del oyente, sus formas de percepción, audición y desarrollo musicales, las características particulares que posee la composición musical, y el contexto en el que el fenómeno musical acontece, conformando así un evento musical (Juslin, 2013; 2019, como se citó en López et al., 2024).

Esta actividad de la "mente musical" permite desarrollar los diversos significados que las personas otorgan a las producciones artísticas a través de la práctica de la escucha (Sloboda, 1985, citado en Galfione, 2019). Esta mente se articula mediante la inteligencia, pero bajo una profunda influencia psicológica. Un concepto clave para comprender estos procesos es la metacognición, definida técnicamente como “el proceso de concienciación y articulación de ideas sobre nuestras propias operaciones mentales.” (Swanwick, 2021, sección “Metacognición; Valoración simbólica y compromiso sistemático”, párr. 1). Para el sujeto, esto implica una autoconciencia sobre su pensamiento y sentimiento musical, manifestada a través de respuestas valorativas, apreciativas y reflexivas hacia la experiencia sonora. La escucha musical, cuando es desarrollada de manera activa, produce interpretaciones y significados que adentran en el interior del individuo y permanecen a lo largo del tiempo. Incluso no solamente considera la incorporación de obras musicales, sino que contempla el recuerdo de ritmos, el reconocimiento de melodías, frases, motivos musicales característicos, timbres identificables, entre muchos otros elementos que componen el contenido musical.

En relación a la escucha activa, tanto la actividad mental como el involucramiento sensible y afectivo se complementan para otorgar una mayor conciencia, comprensión y satisfacción del arte musical. En este ejercicio, la actividad mental y el involucramiento sensible no operan como entes separados, sino que se complementan para otorgar al sujeto una mayor conciencia, comprensión y, en última instancia, una profunda satisfacción ante el arte musical. Para lograr este estado, Copland (1994) sostiene que cada vez que se escuche música con la debida atención, se debe aguzar simultáneamente la sensibilidad del oyente hacia la vasta diversidad de material sonoro que el arte ofrece. No basta con oír lo familiar; la verdadera escucha activa exige una apertura hacia lo desconocido.

Bajo esta premisa, la sensibilidad se define como una facultad que se puede incrementar y desarrollar. Según Copland (1994), una de las formas más efectivas de lograr este crecimiento es mediante la ampliación de las experiencias musicales y la diversificación del contenido sonoro al que el oyente se expone. Al transitar hacia una práctica de escucha más inteligente y consciente, el individuo no solo acumula datos sobre la obra, sino que expande su propia capacidad de conmoverse y entender los lenguajes musicales en toda su complejidad.

Un refinamiento del gusto musical, y un desarrollo de la escucha activa para el oyente, puede comenzar con la relación entre los sentimientos y la práctica de la escucha musical, pudiendo identificar el carácter afectivo que posee una obra musical, comenzando por percibir los niveles básicos emocionales como tristeza o alegría, para posteriormente profundizar en sus diversos matices. Un oyente desarrollado para Copland (1955) no sólo identifica que una obra posea un carácter triste o alegre, sino que también cada obra posee múltiples matices sentimentales como por ejemplo una alegría extasiada o sutil, o una tristeza preocupada o melancólica.

La audición interior se erige, para Willems (1979), como un ejemplo paradigmático de la psicología musical en acción. No se trata de un proceso aislado, sino de un estado donde la sensorialidad, la memoria, la imaginación, la emoción y la inteligencia coexisten y contribuyen conjuntamente a las experiencias musicales individuales (Willems, 1979). Para interiorizar melodías escuchadas y retenerlas, el individuo utiliza diversos medios cognitivos; sin embargo, Willems (1979) es enfático al señalar que el medio esencial es el elemento afectivo. Este fenómeno tiene una base fisiológica ineludible. El sonido, a través de sus parámetros físicos — altura, intensidad, duración y timbre—, impacta directamente en el sistema nervioso. Es en este choque biológico donde se produce el primer contacto con la sensibilidad musical, iniciando una cadena que va desde la reacción nerviosa primaria hasta la compleja construcción de la audición interior y la memoria afectiva (Willems, 1979).

Delalande (1995) presta un interés hacia los comportamientos musicales que poseen los músicos, ya sea la práctica de hacer música o la práctica de escucharla. Señala que, más allá de las diferencias culturales y de conocimientos musicales entre los intérpretes, lo que los relaciona es una cuestión actitudinal y mental: concentración, conciencia y una vivencia de goce compartida. Desde la psicología musical, esta perspectiva resulta representativa ya que pone el foco en los procesos atencionales, perceptivos y emocionales que subyacen a la conducta musical. La concentración, la conciencia y la experiencia de placer descritas por el autor pueden entenderse como manifestaciones observables de mecanismos psicológicos universales que intervienen en la experiencia de la práctica musical más allá de las diferencias culturales o formativas, y que no solo impactan al músico intérprete especializado musicalmente, sino también a los oyentes, independiente de sus mecanismos de escucha musical.

Existe una condición psicológica respecto a la escucha que, para Delalande (1995), resulta clave para acercarse hacia una buena escucha musical —y hacia una escucha activa—, esta es la motivación. Esta resulta ser una muy buena razón que determina la condición de escucha del oyente y, probablemente, constituye un factor que permite condicionar positivamente las primeras experiencias de la práctica de escucha musical.

Para comprender cómo evoluciona esta capacidad, Keith Swanwick (2021) en su investigación propone un modelo cognitivo-evolutivo de desarrollo musical que explica cómo la mente procesa la información concreta y abstracta. El modelo se expresa en ocho modos que reflejan cómo los niños, adolescentes, jóvenes y adultos progresan musicalmente, pasando por etapas de crecimiento musical que van desde lo más instintivo hasta lo más intelectual, desde la exploración física hasta la comprensión estética y filosófica de la música: modo sensorial, modo manipulativo, modo de expresividad personal, modo vernáculo, modo especulativo, modo idiomático, modo simbólico y modo sistemático.

Estos modos corresponden a la mentalidad con la que una persona se relaciona con la música en un momento dado de su desarrollo. Swanwick visualiza este proceso de desarrollo como una espiral. Esto significa que no se deja atrás los niveles inferiores, sino que siempre se vuelve a algún modo de la espiral que permite desarrollar áreas que la persona no integró. En otras palabras, tanto para Swanwick como para la psicología musical moderna, los modos de la espiral son capacidades que se acumulan, no como etapas lineales en las que para pasar de un modo a otro se debe completar el total desarrollo cognitivo específico de cada modo.

Si bien la espiral evolutiva de Swanwick (2021) contempla ocho modos diferentes, para efectos de la presente investigación en cuanto a la comprensión de la escucha activa musical, se considera abarcar los dos últimos modos de la espiral:

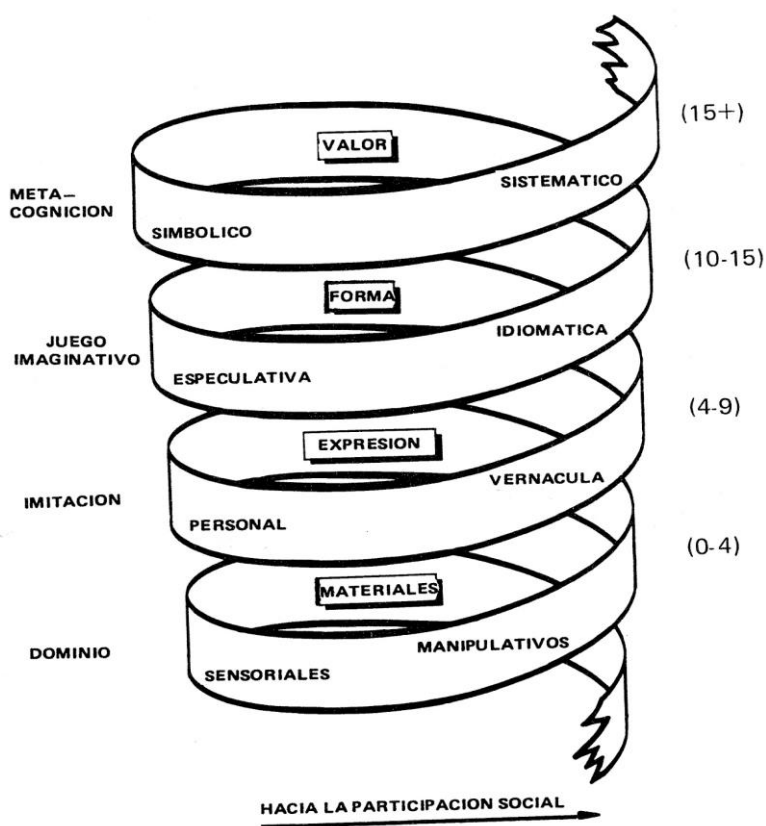
1. **Modo simbólico:** Gracias al desarrollo del modo que le antecede —el modo idiomático—, el sujeto construye una identificación personal hacia determinadas expresiones musicales. Distintos estilos musicales, grupos, bandas, artistas, inclusive determinados ritmos, melodías o progresiones armónicas, resultan tener un grado de importancia significativo musicalmente. En este modo la afectividad, y su facultad e impacto en los procesos musicales, adquiere un considerable aumento y una mejora en la

concientización de esta. Así también se produce una inclinación hacia la reflexión de las experiencias y fenómenos musicales, tanto de manera individual como colectiva.

2. **Modo sistemático:** Se comprende la música como un sistema de pensamiento. La persona en este modo posee una capacidad de reflexión y raciocinio más evolucionada respecto a sus experiencias musicales, desde un procesamiento mental intelectual estructurado. El oyente es capaz de situar las obras musicales en un contexto histórico, estético y teórico. El universo musical, las propuestas, experiencias, composiciones, el material y contenido sonoro, se amplifican y se expanden, considerándose como objetos sonoros de los cuales se reflexiona, se aprecia y se debate.

FIGURA 1

Modelo espiral evolutiva de Swanwick (2021)



La escucha activa, desde la posición de Swanwick (2021), puede comprenderse como un ascenso constante por la espiral evolutiva del desarrollo musical. Mientras que una escucha de tipo pasiva se estanca en los niveles iniciales —predominantemente sensoriales y vernáculos—, la escucha activa es la que permite al sujeto desenvolverse hacia modos de percepción más simbólicos y sistemáticos. En este modelo, la posición del oyente no es estática, sino que se define por la profundidad y amplitud de su respuesta ante el fenómeno sonoro, la cual está intrínsecamente ligada al nivel de desarrollo musical que ha alcanzado.

Para Swanwick (2021), la espiral no es exclusiva de quien ejecuta un instrumento; por el contrario, sostiene que con cada práctica musical se "activa" este proceso evolutivo, ya sea en la creación, la interpretación o la improvisación, procesos de los cuales los oyentes no se encuentran exentos. La escucha, por tanto, es una forma de participación activa en la espiral que demanda el mismo compromiso cognitivo que la composición e interpretación.

Es fundamental destacar que el tránsito entre los diferentes modos de la espiral es un proceso fluido que suele suceder de manera inadvertida para el sujeto. No obstante, Swanwick (2021) remarca que la evolución musical no es estrictamente lineal: en ocasiones, se vuelve necesario retroceder de modo para fortalecer o mejorar ciertos aspectos técnicos o perceptivos. Este retorno estratégico permite adquirir una formación musical más completa y sólida, sentando las bases necesarias para que la persona continúe evolucionando hacia niveles superiores de comprensión y valoración estética.

Finalmente, este desarrollo integral tiene una dimensión pedagógica ineludible. Botella y Gimeno (2013) subrayan la importancia crítica de involucrar las dimensiones afectiva e interpersonal en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El abordaje de estos contenidos suele arrojar resultados óptimos en el estudiantado; por el contrario, una enseñanza que ignore la inteligencia de las emociones y los sentimientos corre el grave peligro de educar sólo a una parte de la persona, fragmentando su desarrollo en lugar de potenciarlo de manera integral (Leiva & Mates, 1998; Campbell, 1998; Ramírez, 2006, citados en Botella & Gimeno, 2013). De esta manera es que la incorporación de una educación de la escucha activa, vinculada hacia la sensibilización y la afectividad de las expresiones musicales, se sitúa como una herramienta integral y formadora musicalmente al mismo tiempo.

Para que la formación musical sea efectiva, ya sea en su vertiente creativa, interpretativa o auditiva, resulta esencial integrar el desarrollo de la sensorialidad y la sensibilidad junto al crecimiento intelectual (Willems, 1979). Este enfoque responde a una necesidad observada por Willems (1979), quien señala que, generalmente, las personas no progresan en su sensibilidad de forma espontánea. Sin embargo, la actividad musical, al proporcionar un contacto directo con las emociones y sensaciones, permite ampliar el espectro sensible y afectivo del individuo. Así, la escucha musical recurrente y consciente se posiciona como un medio esencial para la expansión de la sensibilidad del oyente, transformando su percepción del entorno y de sí mismo (Willems, 1979; Botella & Gimeno, 2013).

En este contexto educativo, para Regelski (1980), una profesora o un profesor de música debe ser un conocedor y entender la relación que existe entre la disciplina musical junto con la psicología educativa. Debe conocer los diversos aspectos psicológicos y sociológicos de sus estudiantes como por ejemplo conocer las capacidades que poseen. Esto proporciona una efectividad en el aprendizaje musical de su estudiantado. Inclusive, considera que muchos pedagogos no aprovechan la relación entre educación musical y psicología educacional, al punto de afectar la praxis educativa y la transmisión del conocimiento, pudiendo repetir incluso los patrones de enseñanza-aprendizaje con los cuales la o el educador fue enseñado.

3.3.2. Percepción

Escuchar la música es un proceso que se inicia en la sensación auditiva del sonido, convertida en percepción, y que se transforma en experiencia. En este ciclo, la percepción auditiva se establece como el factor determinante, ya que lo que el sujeto experimenta no es simplemente el impacto físico de las ondas sonoras en el oído, sino el resultado de procesos interpretativos continuos (Elliot, 1997; de la Ossa, 2015).

Desde la perspectiva de Regelski (1980), todo arte musical integra necesariamente la percepción, generando un sistema de estímulos y respuestas por parte de los actores musicales. Dado que la música es un arte principalmente auditivo, cualquier actividad relacionada con ella —ya sea creativa, interpretativa o de escucha— está sujeta a estos procesos perceptivos.

La percepción y el oyente se encuentran unidos de acuerdo al proceso auditivo de cualquier creación musical (Samper, 2003). Es aquí donde la percepción cumple su función más crítica: “la organización de la estimulación sensorial en conjuntos significativos” (Swanwick, 2021, sección “Estructura musical”, párr. 3).

Para comprender la profundidad de esta experiencia, es preciso analizarla desde su base biológica. Desde una visión fisiológica, la percepción consiste en la recepción de los sonidos por medio del sistema auditivo. Estos estímulos físicos se convierten en impulsos eléctricos que viajan hacia el cerebro gracias a un mecanismo interno de alta complejidad —el oído interno— a través de fibras nerviosas interconectadas (Pierce, 1985).

Desde el aspecto sensorial que caracteriza a la percepción, Willems (1979) menciona que la etapa de la niñez, sobre todo entre los 3 y 7 años, es donde mejor se puede desarrollar la sensorialidad, contribuyendo así a un perfeccionamiento en las calidades perceptivas musicales.

Resulta necesario para la investigación aclarar el concepto de sensorialidad. La sensorialidad se constituye como la dimensión primaria y fundamental de la percepción, actuando como el canal biológico insustituible a través del cual el sujeto entra en contacto con el fenómeno sonoro. Mientras que la percepción implica una organización e interpretación de los datos, la sensorialidad representa la capacidad receptiva para captar las cualidades vibratorias del sonido y su posterior estimulación consciente. En el contexto de la escucha activa, este concepto no es un elemento aislado, sino una base esencial: sólo a partir de una sensorialidad refinada y consciente es posible que el oyente identifique con precisión el material sonoro —gracias a la percepción—, permitiendo que los procesos cognitivos superiores transformen esa estimulación en una experiencia musical con significado.

Sin embargo, el proceso no termina en la descarga neuronal. (Pierce, 1985) enfatiza que la mentalidad del individuo resulta ser vital para estos procesos. Es decir, aunque el sistema fisiológico sea el mismo para todos, es la disposición mental, la atención y el estado psicológico del sujeto lo que finalmente decodifica esos impulsos eléctricos y los dota de un sentido musical humano.

Según Wipe et al. (2013), la percepción musical se define específicamente como la captación de estímulos acústicos organizados en diferentes tonos y tiempos, los cuales tienen la capacidad de activar diversas regiones del cerebro, incluyendo la corteza auditiva y diversos núcleos subcorticales. Esta activación de múltiples áreas explica por qué la música impacta simultáneamente en nuestras funciones motoras, cognitivas y emocionales.

Es crucial entender que la percepción trasciende lo puramente fisiológico o instintivo. Para Regelski (1980) la percepción no significa solamente un proceso fisiológico cognitivo receptivo que sucede casi instintivamente, sino que también influye la toma de conciencia que la persona tiene sobre las cualidades, organizaciones y relaciones que existen en las estructuras sonoras.

Galfione (2019, p. 38) considera que “la percepción depende de las representaciones internas que genera la música en el oyente y éste construye en su mente [...]”; es el individuo quien, a través de su actividad auditiva y mental, construye el fenómeno musical en su propia mente. De esta manera, la percepción se define como un proceso cognitivo de la conciencia en el que las sensaciones provenientes del entorno son reconocidas, procesadas y, finalmente, convertidas en significados con sentido para el sujeto (Martínez, 2018).

Desde la perspectiva de la teoría histórica de la percepción auditiva, esta facultad no es solo un receptor de datos, sino un motor que interviene directamente en el desarrollo de las habilidades musicales: la percepción actúa permitiendo la integración de los elementos principales del sonido —ritmo y melodía—, otorgando una base auditiva sólida para que el oyente pueda adentrarse en estructuras sonoras de mayor profundidad.

Es a través de estos procesos perceptivos que se produce la asimilación psicológica de los elementos y parámetros musicales. Sin esta mediación de la conciencia, el sonido permanecería como un estímulo físico externo sin ser procesado por el mundo interno del sujeto: “La percepción auditiva se conforma como un proceso integrador de los estímulos auditivo-musicales unitarios (asimilación de las cualidades del sonido) en elementos de contenido más complejos (elementos de la música y formas musicales)” (Cubillo, 2012, p. 82).

Es a partir de esta integración que el oyente comienza a teorizar y construir conceptos: desde los parámetros básicos como el tono, el timbre, la duración y la altura, hasta estructuras de mayor

complejidad como las tonalidades, las melodías, los contrapuntos y los estilos. En definitiva, la percepción es la base sobre la cual el fenómeno sonoro se decodifica y se eleva al plano de la experiencia musical consciente (Regelski, 1980, Swanwick, 2021).

Las investigaciones sobre la construcción del conocimiento coinciden en que la ejecución, la composición y la percepción auditiva constituyen los pilares fundamentales de la formación musical. En este marco, la percepción no es un elemento aislado, sino que representa tanto la integración sensorial del sonido como el procesamiento cognitivo que conlleva su interpretación (Belinche et al., 1999).

Frente a una obra o fragmento musical que forma parte de su repertorio interno, el oyente tiende a percibir la música como una unidad. Sin embargo, esa impresión de totalidad no surge de manera inmediata ni automática, sino que es el resultado de diversos procesos perceptivos que contrastan lo que se escucha en tiempo presente con las representaciones integradas en la memoria anteriormente. A través de esta comparación, el sujeto logra diferenciar la obra o el fragmento, reconociendo y estableciendo una especie de identidad dentro de sus experiencias musicales (Cubillo, 2012).

La percepción musical no es un acto aislado en el presente, sino un proceso donde la audición y la memorización se integran para dar sentido al arte sonoro (Aguilar, citada en Botella & Gimeno, 2014). Según de la Ossa (2015), resulta complejo concebir la percepción como un fenómeno puramente objetivo. Esto se debe a que cada nueva experiencia auditiva está inevitablemente influenciada por las percepciones anteriores. La memoria, al conservar los procesos perceptivos pasados, actúa como un marco de referencia que moldea la forma en que el sujeto interpreta lo que escucha en el "aquí y ahora".

Este proceso se desencadena cuando el sentido del oído logra capturar la atención del oyente. Una vez que el estímulo sonoro es atendido, la información es fijada en la memoria para ser procesada y decodificada por la mente (Galfione, 2019). Así, la memoria musical no solo permite retener una melodía, sino que es la facultad que permite conectar el pasado inmediato con el futuro de la obra, transformando una serie de sonidos en una experiencia coherente y con significado.

Tal como deduce Costa (2015), existen diferentes percepciones en relación a una misma expresión musical. Esta pluralidad de interpretaciones se debe a que la escucha no ocurre en el vacío. Para el oyente, el contexto en el que sucede la percepción resulta determinante, ya que se genera una interacción constante entre el entorno y el sujeto que influye directamente en sus reacciones y respuestas emocionales (Juslin, 2013; 2019, citado en López et al., 2024).

En este proceso, la dimensión afectiva juega un papel fundamental. Según Wipe et al. (2013), la percepción trasciende el mero reconocimiento de los estímulos sonoros externos para verse determinada por la connotación personal y subjetiva que cada individuo otorga a las manifestaciones musicales. Es esta carga emocional la que permite que un mismo estímulo sonoro resulte profundamente significativo para un oyente y neutro para otro.

La totalidad de una obra musical no puede ser captada como una unidad instantánea; por el contrario, la percepción ocurre de manera fragmentada y sucesiva, manifestándose únicamente a medida que la composición avanza en el tiempo (Wuytack & Boal, 2009). Esta situación de temporalidad conlleva una limitación cognitiva importante. Como afirman Belinche et al. (1999, p. 31), en el acto de la audición, “habitualmente se percibe menos de lo que ocurre”.

Debido a la densidad de estímulos que se despliegan simultáneamente, el cerebro se ve obligado a realizar una selección, dejando fuera múltiples detalles de la estructura sonora. Por tanto, la escucha activa se presenta como el ejercicio deliberado de ampliar ese umbral de percepción, intentando capturar la mayor cantidad posible de la riqueza que subyace en la música.

Existe una diferenciación entre lo que es percibir una composición musical y lo que es pensar una composición musical. La primera tiene que ver con la organización sonora que se oye inmediatamente, de una manera parcial y sincrética. La segunda corresponde a la intelectualización e internalización de componentes más abstractos como las formas o texturas musicales (Belinche et al., 1999). De acuerdo a esta distinción es que la escucha activa se posiciona en el plano de la internalización musical, contemplando procesos de audición más profundos; sin embargo, para que exista cualquier fenómeno sonoro musical en sí —como la escucha activa— debe existir una percepción que permita la identificación de la organización sonora, para luego adentrarse y reflexionar sobre ella.

Este desarrollo perceptivo se manifiesta a través de un crecimiento progresivo de tres capacidades fundamentales: la discriminación, la memorización y la organización de los elementos musicales. Sobre estas bases es que el individuo logra estructurar y profundizar en el análisis de la audición (Francés, 1985, citado en Cubillo, 2012). Finalmente, la calidad de la percepción musical no depende únicamente de la agudeza auditiva, sino del compromiso del sujeto con la obra. Como señala Swanwick (2021), tanto la recepción y la respuesta que se brinda a la música, como la valoración consciente que se tiene hacia ella, actúan como factores que enriquecen y elevan el nivel de la experiencia perceptiva.

3.3.3. Atención

La existencia de la música como experiencia artística depende de un acto de voluntad: la atención. Como afirma Palacios (s. f., p. 33), “La música sólo existe si hay atención. Si ésta no se da, tampoco es posible que se dé la capacidad de escuchar; luego quien no posea esta capacidad se encontrará en una órbita distinta a la musical”. Esta premisa sitúa a la atención no sólo como un proceso secundario, sino como una condición necesaria para el fenómeno musical.

Desde una perspectiva cognitivo-musical, el cerebro posee áreas que se encargan de filtrar un total de información externa percibida por el individuo, lo que permite focalizar la atención en lo que resulte de su interés. De este modo es que la atención, en el área musical, se encuentra implicada en muchos procesos como el aprendizaje, la interacción, la ejecución y la comprensión —tal como la escucha activa—, en donde funciona como un recurso que dirige al individuo hacia algo específico en un determinado momento (Galfione, 2019).

Esta capacidad de focalización es una herramienta universal. Según investigaciones, tanto la persona que se dedica profesionalmente a la música como quien no lo hace, desarrollan la capacidad de atención que permite la focalización en los diversos componentes de las expresiones musicales (Madsen, 1997, citado en Wuytack & Boal, 2009). Sin embargo, el modo en que se ejerce esta atención es profundamente personal. Cada oyente, basándose en su propia experiencia y habilidades, desarrolla diferentes maneras de acercarse a la obra y escucharla.

En este encuentro, la capacidad de atención interviene de forma fundamental, determinando tanto la calidad de la recepción como la profundidad de la respuesta emocional e intelectual hacia la música (Samper, 2003). Así, la atención se consolida como el puente entre el estímulo auditivo y la comprensión consciente. Para Copland (1955, p. 23) la atención en la música se define, precisamente, como “una preocupación por entender lo que se escucha”. No se trata simplemente de estar presente, sino de un compromiso activo de la mente por transformar la audición en un acto de comprensión.

Para que este compromiso se active de manera efectiva, debe existir un factor decisivo: la motivación. Como bien señala Delalande (1995, pp. 12-13), “escuchamos lo que tenemos buenas razones para escuchar”; por tanto, cuando existe un interés previo, o una inclinación hacia determinadas expresiones musicales, la práctica de una escucha activa se vuelve significativamente más provechosa (Willems, 1979; Delalande, 1995). Bien expresa Willems (1979, p. 123) respecto al interés y la atención personal hacia el fenómeno musical: “Viene en primer lugar el interés por la música [...]. Este interés incita la atención, cuyo grado de intensidad es decisivo y hasta debe llegar a ser, en algunos casos, concentración. Esto exige a su vez voluntad.”

Escuchar implica no sólo una práctica auditiva, sino que también implica una actividad mental, más aún cuando de escucha activa se trata. De acuerdo a esto es que Oliveros (1997) señala que esta actividad mental requiere de cierto grado de atención por parte de quien escucha, para lo cual el interés del sujeto contribuye a una mayor estimulación de la atención misma. En este sentido, la atención cumple una importante función en el aprendizaje musical, así como también en la práctica de audición musical, más aún cuando la escucha se concentra hacia el análisis, la apreciación, la reflexión y la discriminación auditiva.

No obstante, el sostenimiento de esta facultad presenta desafíos técnicos. Kühn (1989) considera que la gran barrera del oído es la falta de atención y concentración. Aquellos aspectos corresponden a una voluntad del sujeto que en muchas ocasiones resulta complicada sostener, para lo cual destaca la relajación como un aspecto clave: aparte de requerir voluntad individual favorece la capacidad auditiva y ayuda a refinar el oído interno que cada persona posee.

Regelski (1980) destaca que la audición musical en sí, más allá de la práctica de escucha o las actividades musicales que la impliquen, naturalmente es propensa a generar problemas en cuanto al lapso de atención de los oyentes, sobre todo cuando se desarrolla de una forma pasiva, como lo es estar sentado escuchando por un largo período de tiempo. Frente a este riesgo, la relación entre la actitud del oyente y sus procesos cognitivos se vuelve bidireccional: una actitud activa es el motor que permite aumentar los niveles de atención y concentración durante el fenómeno musical.

Esta bidireccionalidad convierte a la escucha en una herramienta de mejora constante. Si bien la escucha activa requiere de la atención y la memoria para desarrollarse, también funciona como un recurso pedagógico musical para mejorar y potenciar estos mismos aspectos, permitiendo así una práctica musical progresiva más profunda (Botella & Sanz, 2016).

Para una mejora de la atención auditiva, Delalande (1995) sugiere ejercitarla por medio del reconocimiento e identificación musical, para lo cual la escucha activa se posiciona como una estrategia útil ya que permite explorar, analizar y reflexionar sobre diversas composiciones o fragmentos musicales, afinando progresivamente la capacidad del oyente.

Según Giménez y Jesús (2017), la apreciación actúa como un medio que potencia directamente la capacidad de atención, permitiendo al sujeto internalizar e interpretar la música. Palacios (s. f.) sostiene que quien desee profundizar en el fenómeno musical debe ser capaz de crear hábitos de atención. Estos hábitos son los que facilitan la concentración auditiva a largo plazo, permitiendo que las experiencias musicales no sean eventos aislados, sino un proceso acumulativo de mejora y refinamiento de la sensorialidad y la sensibilidad.

Para alcanzar la plenitud en la experiencia musical, no basta con focalizar el estímulo; es necesaria una sincronización precisa entre la atención del oyente y su propia conciencia. Oliveros (1997) sostiene que estos dos elementos deben mantenerse en un equilibrio constante para refinar la práctica auditiva. Cuando este balance se logra, se alcanza lo que la autora denomina "meditación sonora": un estado de firme atención y conciencia donde el sujeto no sólo oye, sino que habita plenamente el presente musical.

En última instancia, la atención transforma la naturaleza misma de la percepción. Para Palacios (s. f., p. 105) la atención es la llave que permite al oído hundirse y profundizar en el sonido, otorgando así al oyente vivenciar la función seductora de la audición, la cual es escuchar: “Al poner la atención y la conciencia a su servicio, el oído da un paso de gigante.”

3.4. Educación musical

En el siguiente apartado se realizó una categorización temática de las fuentes, agrupando aportes de distintos autores según núcleos conceptuales comunes, evitando la fragmentación, y favoreciendo la integración de las perspectivas educativas investigadas respecto a la música y sus relaciones y vinculaciones hacia la formación didáctica de una escucha activa.

En la actualidad, las posiciones teóricas sobre la construcción del conocimiento musical coinciden en un acuerdo de base, este es la necesidad de integrar tres enfoques fundamentales que deben confluir en la enseñanza: la creación, la ejecución instrumental y la audición o escucha (Belinche et al., 1999). Bajo esta perspectiva, uno de los objetivos prioritarios de la educación musical debe ser el fomento de la capacidad de escucha. Esto implica potenciar la atención, la conciencia, la percepción y el pensamiento musical, permitiendo que el estudiante establezca conexiones significativas con la información sonora que ya posee en su interior (Collí Argáez, 2007, citado en Capistrán, 2024).

La Asociación Nacional para la Educación Musical de los Estados Unidos de América (NAfME) estableció en el 2014 los nuevos estándares para el siglo XXI, enfocados en representar las diversas competencias educativo-musicales que las y los estudiantes deben desarrollar desde sus inicios en la educación musical hasta su último nivel educativo, resumidos en los enfoques de creación, ejecución y respuesta. Esta última refiere a la recepción musical, en donde se destaca que la principal capacidad a desarrollar es una finalidad apreciativa musical, en donde la y el estudiante pueda valorar, evaluar y responder afectivamente hacia los fenómenos musicales y a las diferentes experiencias musicales-artísticas. Vale decir que una práctica y fomento de la escucha activa, como actividad y como finalidad, responde oportunamente en cuanto al estándar

de respuesta musical, aportando hacia la formación apreciativa musical del estudiantado (Capistrán, 2024).

Desde la visión de Alsina (2003), una de las finalidades de la educación musical es desarrollar en las personas habilidades musicales globales que, aparte de formar musicalmente a la persona, puedan aportar hacia la formación individual no estrictamente propia de la disciplina. Estas habilidades se manifiestan hacia actitudes y valores que aportan integralmente a la persona: por una parte benefician y enriquecen conocimientos, prácticas y saberes musicales, y por otra parte aportan a la construcción de una persona integral con mayor conciencia de sí misma y su entorno. Algunas de ellas son: actitud crítica, apreciación, disfrute, interés, sensibilidad y valoración. Estas actitudes y valores expresados por la autora corresponden a factores que una escucha activa proporciona en la persona, por lo que el desarrollo de una mayor conciencia auditiva de las manifestaciones musicales concuerda con la visión integral educativa expuesta, posicionando a la escucha activa como una habilidad musical transversal.

En el ámbito de la educación musical, se establece un consenso sobre el propósito último de la formación, el cual trasciende la técnica para centrarse en el desarrollo del individuo. En palabras de Grant (2012, citado en Botella & Gimeno, 2014, p. 340):

la meta de toda educación musical es la apreciación musical, la cual consiste en el disfrute de la música, el entendimiento musical, el respeto por la música y la adquisición de un juicio crítico con respecto a la obra musical.

Esta visión es compartida por Jos Wuytack, quien sostiene que el objetivo primordial debe ser, por una parte, ampliar y educar sobre el conocimiento musical y, por otra, fomentar la apreciación, recalcando la relevancia que posee el desarrollo auditivo en la formación estudiantil (citado en Botella & Gimeno, 2014).

A pesar de esta importancia, Samper (2003) observa que habitualmente la formación musical se dedica principalmente a la creación y la interpretación, dejando de lado la posición del oyente respecto a la música. Esta carencia de conocimientos —que relaciona directamente la audición y el oyente, con la apreciación— a lo largo de la educación formal provoca una falta de herramientas que permitan abordar la música de manera íntegra, situación que conduce

inevitablemente a la superficialidad de la escucha musical. Por ello, las nuevas pedagogías musicales deben asumir como misión educar la sensibilidad individual por medio de la escucha y las experiencias musicales, vinculando directamente un mayor disfrute y entendimiento con el desarrollo de dicha sensibilidad (Palacios, s. f.).

En este contexto, la escucha activa se integra como un conocimiento esencial para que “el alumno aprenda a disfrutar de la música adoptándola como propia” (Botella & Sanz, 2016, p. 18). Esta formación no debe reducirse únicamente a la creación e interpretación activa, sino que debe involucrar un desarrollo en la capacidad de respuesta hacia el contenido musical y en las formas de escuchar (Capistrán, 2024). Asimismo, Delalande (1995) sostiene que la creación de un gusto musical del individuo, mediante la escucha, proporciona una base que, estimulando la motivación, facilita procesos más técnicos como el estudio de un instrumento.

Finalmente, especialmente en la Educación Media, resulta pertinente enmarcar el trabajo diario en la apreciación musical, profundizando en la percepción y la cognición auditiva (Belinche et al., 1999). Es misión del docente promover este ámbito, beneficiando la práctica a través de la reflexión constante y estimulando un involucramiento activo del estudiante hacia cada propuesta musical (Capistrán, 2024).

Las modernas exigencias en la práctica pedagógica incluyen también realizar un cambio paradigmático en cuanto a la transformación docente en la educación artística. En ese sentido es que, de acuerdo al área musical, se deben implementar nuevas perspectivas metodológicas que integren y desarrollen el sentido crítico; la formación musical se debe alinear hacia una visión artística musical analítica y reflexiva de acuerdo a las diversas experiencias musicales (Botella & Sanz, 2016).

Regelski (1980) postula que se debe idear algún medio con el cual cada alumna y alumno tenga la posibilidad de experimentar individualmente, de forma activa y consciente, los diversos significados esenciales que esconden las variadas creaciones musicales. De acuerdo a esta necesidad planteada por el pedagogo es que, la escucha activa en la pedagogía musical moderna se puede establecer como ese medio y esa oportunidad que se necesita para abordar una mejor comprensión de los eventos musicales.

Desde el punto de vista de Regelski (1980), el aprendizaje del arte musical en la formación del individuo se tiene que enfocar hacia la vivencia de experiencias musicales directamente relacionadas sobre la comprensión de la música como fenómeno sonoro más que como un tipo de disciplina organizada de hechos e información. En este marco, la reflexión crítica se establece como una práctica esencial que debe impregnar las acciones pedagógicas (García, 2017), siendo la audición y la escucha activa elementos clave para potenciar este ejercicio en el estudiantado.

Para alcanzar este propósito, Botella y Sanz (2016) recomiendan abordar los proyectos artísticos desde una pedagogía crítica, utilizando la escucha activa como eje conductor que amplíe el espectro reflexivo y potencie las experiencias adquiridas. Este enfoque no solo impulsa una escucha más atenta, sino que otorga a la educación musical un rol activo basado en la integración de procesos sensoriales, afectivos e intelectuales. De este modo, la escucha se transforma en un medio fundamental para que los estudiantes desarrollen su pensamiento crítico y busquen sentido en la música desde la afectividad y la consciencia (Samper, 2010; Botella & Sanz, 2016).

Asimismo, ante la amplia diversidad cultural, la educación musical tiene la responsabilidad de formar individuos críticos frente a la escena artística, que sean conscientes y atentos a las realidades socio-musicales (Belinche et al., 1999). Esta conexión con la variedad de estilos y formas de expresión no debe perseguir la ejemplificación de estereotipos o etiquetas, sino el análisis y la concientización de los diferentes sentidos expresivos que subyacen en la música (Swanwick, 2021).

La búsqueda e implementación de una escucha activa en las clases musicales precisa considerar el desarrollo y comprensiones previas que posee cada estudiante con el fin de construir aprendizaje desde el nivel musical en que se encuentra. Dicho con palabras de Samper (2010), la construcción de un aprendizaje real y significativo musicalmente implica construir prácticas educativas que integren las experiencias y estructuras previas en cuanto a la percepción, el pensamiento y la apreciación del estudiantado, lo que significa incorporar el *habitus* de cada estudiante y construir aprendizaje desde esa base, entendiendo *habitus* como los “esquemas de percepción, apreciación, pensamiento y acción” que son inculcados en los individuos desde la más temprana infancia (Bourdieu, 1995, en Samper, 2010, p. 32).

En la práctica musical, la utilización de objetivos para el desarrollo de contenidos y actividades es clave. Muchas veces se suelen incorporar verbos y acciones que son susceptibles de crear diversas interpretaciones sobre lo que se quiere realizar en clases, como lo son palabras como comprender, valorar, usar la imaginación, comprometerse con, entre otras. Una pedagogía musical que se precisa activa, requiere utilizar verbos que se condigan con este sentido activo de educación, y en esa línea Swanwick (2021) propone utilizar palabras que de por sí conllevan a una acción mayormente activa, como lo es clasificar, aplicar, contrastar, diferenciar, comparar, identificar, demostrar, producir o, escuchar —a propósito de una escucha activa—.

En la formación musical resulta importante reconocer que el desarrollo de cada estudiante no guarda una relación estrictamente directa con su edad cronológica. Según aclara Alsina (2003), este progreso responde más bien a su propio momento evolutivo de acuerdo a la música. Por esta razón, la labor docente debe priorizar la secuenciación musical por sobre la temporalización.

Considerando que cada estudiante presenta necesidades diferentes en periodos y momentos determinados, Swanwick (2021) propone el uso de su espiral evolutiva como herramienta para situar al alumno en su nivel correspondiente. Este enfoque permite identificar el nivel de desarrollo —desde el dominio sensorial hasta la especulación sistemática—, facilitando un diseño pedagógico que responda con precisión a las capacidades reales del estudiante y optimice su crecimiento musical.

Samper (2010) plantea que, cuando el escenario de la educación musical se enmarca en las etapas más juveniles como lo es la adolescencia, se suele producir una especie de disputa entre las preferencias musicales del alumnado, marcadas por la identidad personal, así como las formas en que aprenden la música, versus los contenidos y procedimientos didácticos y metodológicos que suceden en los colegios, para lo cual sugiere aprovechar esos espacios como formas de diálogo, de integración musical, no de exclusión, con el fin de otorgar mayor significación a los procesos educativos musicales.

Una de las dificultades que se presenta en el aula de música respecto al propósito de la apreciación musical es que los enfoques musicales muchas veces escapan de los estilos musicales del alumnado, lo que genera la realización de procesos que no resultan ser activos ni significativos en el aprendizaje musical (Samper, 2010). De acuerdo a esto es que se vuelve

importante incorporar —como bien dice el autor— los “territorios musicales” del alumnado con el fin de desarrollar herramientas críticas, desde sus propios medios de interés musical, fortaleciendo así su capacidad reflexiva y valorativa de una manera más autónoma.

Así es como, según Samper (2010), y en línea con la investigación de Lucy Green (citada en Samper), la integración de los territorios musicales del alumnado a las actividades enfocadas en la apreciación musical, como lo es la escucha activa, proporciona un desarrollo musical desde sus propias identidades, fortaleciendo los procesos de recepción y valoración musicales, y del mismo modo contribuye a un acercamiento hacia experiencias estéticas individuales y colectivas.

Para la Educación Media se vuelve fundamental basar el aprendizaje musical respecto a los gustos y preferencias cotidianas del estudiantado. En esta etapa de la educación formal musical es cuando las y los docentes tienen que beneficiar y apoyar en los gustos musicales estudiantiles, enriquecerlos y contribuir hacia una mentalidad musical valorativa hacia las diversas expresiones musicales, y fomentar actitudes de apertura hacia el hecho musical. Es una tarea que la educación musical en Educación Media debe asumir (Alsina, 2003).

Swanwick (2021) plantea que una de las funciones del sistema formal de educación musical debe articular experiencias musicales tanto dentro de las instituciones como fuera de ellas. La organización de coros, creación de bandas de rock, de jazz, de folclore, entre otras, son una buena opción, así como también la asistencia a otras comunidades musicales, o la asistencia a conciertos, funciona bien como forma de integración de experiencias musicales enriquecedoras.

Para que la educación musical impacte de una manera significativa, es relevante establecer un vínculo sólido entre la institución escolar y la realidad del estudiantado. Según Domínguez et al. (2006), considerar la cultura cotidiana —incluyendo gustos y preferencias— aporta una conexión vital a las clases de música. En este sentido, la o el docente debe interesarse por el mundo musical de su alumnado, conociendo sus grupos favoritos y las tendencias actuales, lo que permite materializar un acercamiento que abre mayores posibilidades de aprendizaje y opciones de actividades, sobre todo relacionadas a la audición.

A menudo, la educación artística —como la musical— no es muy considerada dentro del nivel escolar. Sin embargo, esta adquiere un mayor valor personal cuando se vincula con actividades ajenas al mundo académico, como las aficiones del estudiantado, dentro de las cuales escuchar música se posiciona como una de las más realizadas (Chao et al., 2020). Por ello, Alsina (2003) sostiene que la educación musical debe partir de lo más próximo al estudiante, iniciando el proceso desde su entorno musical inmediato y aquello que ya está acostumbrado a percibir. Bajo esta premisa, Green (2008, citado en Martínez, 2018) sugiere aprovechar y trasladar la música del entorno informal hacia el aprendizaje formal. Esta integración permite conectar la motivación y la emocionalidad del estudiante con los contenidos académicos, una situación elemental dado que dicho vínculo determina el grado de intensidad con que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Tal como comenta Costa (2015), no existen personas que son musicales y personas que no lo son, más bien todas las personas tienen algo de musicalidad en su interior y dependerá del desarrollo de habilidades y conocimientos musicales lo que convertirá a una persona más experimentada hacia la música. Por consiguiente, la educación musical resulta ser clave para el desarrollo de las capacidades musicales y apoyar el acercamiento hacia la experiencia musical como el escuchar la música.

Uno de los desafíos de la pedagogía musical, en cuanto a los procesos mentales que involucran aprendizajes musicales como la escucha, recae en el desarrollo de la conciencia musical de cada estudiante, para lo cual es necesario que la o el docente apoye los procesos individuales y colectivos con la intención de que el estudiantado transite desde acciones inconscientes, casi instintivas, a acciones semi-inconscientes, hasta llegar a acciones dominadas por una conciencia cerebral (Willems, 1979).

De acuerdo con el marco de Willems (1979), la educación musical se debe orientar más allá del desarrollo intelectual, teórico e instrumental, en donde se estimule y se impulse el sentido rítmico, el sentido melódico, la improvisación, conocimientos armónicos, y un buen desarrollo del oído musical.

Frecuentemente, la práctica teórica y la práctica instrumental suele dirigirse y prestar atención hacia los ojos, los dedos, la digitación, el cálculo métrico, la práctica instrumental puramente musical. Esto conlleva según Willems (1979), más que una carencia, a una disociación de componentes musicales importantes como el instinto rítmico y el oído musical, afectando sobre todo este último a la audición interior en general, lo que para el pedagogo consiste en ingredientes constitutivos de una educación musical completa.

Swanwick (2021) insiste en la idea de que el profesorado de música se concentra y pone principal atención hacia aspectos que son observables, que demuestran resultados sencillos de identificar, desde una perspectiva práctica y didáctica, pero se olvidan otro tipo de resultados y procesos que no suelen ser evidentes por sí mismos; resulta mayormente fácil de identificar el manejo técnico instrumental de las y los alumnos, pero resulta menos sencillo observar aspectos como el desarrollo de la sensibilidad hacia las propuestas musicales o la calidad apreciativa hacia los fenómenos musicales.

En la formación musical actual, se observa con preocupación que aspectos fundamentales como la percepción, la valoración afectiva y la toma de conciencia intelectual han perdido interés en la formación musical (Samper, 2003). Esta ausencia de factores educa de forma parcial al estudiante, generando una formación incompleta desde una visión integral de la educación (Botella & Gimeno, 2013). Por ello, resulta necesario que la enseñanza musical integre las dimensiones afectiva y sociocultural. El desarrollo de estas dimensiones es especialmente relevante dentro de las comunidades de aprendizaje. Es misión del profesorado atender estas necesidades de manera transversal, proporcionando un crecimiento en competencias que resulten necesarias para el desarrollo óptimo de cada individuo (Cremades & García, 2022). En este proceso, el papel de la sensibilidad es ineludible. Tal como afirma Willems (1979), existe una tendencia a desatender la dimensión sensible tanto en el docente como en el estudiante, lo que conlleva inevitablemente a la realización de prácticas y actividades que recaen en la superficialidad.

En la opinión de Swanwick (2021) es casi imposible exigir que las y los profesores de música sean expertos en todos los tipos de música, sin embargo deben ser expertos al menos en un tipo de música, y al mismo tiempo, deben tener una actitud abierta y sensible hacia muchos y

variados estilos musicales, sobre todo cuando esta variedad se encuentre presente en su estudiantado.

Para Capistrán (2024) es necesario que las y los educadores de música planifiquen procesos de enseñanza-aprendizaje que no solo involucren los contenidos teóricos-disciplinares, sino que se dé espacio para la exploración, la experimentación, la originalidad, así como objetivos que incentiven la imaginación, la sensibilidad, y que se integre la selección musical propias de las y los estudiantes. En este sentido, se vuelve fundamental que el profesorado valore los procesos de aprendizaje por encima del producto musical final, permitiendo la creación conjunta de significados (Green, 2008; Higgins, 2013, citados en Cremades & García, 2022).

Esta visión responde a una concepción del estudiante como un sujeto activo y multidimensional. Como bien señala Despíns (1994, pp. 17-18), “un niño no es un cántaro que se llena, como mejor le parece al profesor, sino un ser con múltiples potencialidades a quien hay que ayudar a desarrollarse al máximo”. Bajo esta premisa, la labor docente no consiste en depositar información, sino en actuar como facilitador de ese desarrollo integral.

3.4.1. Educación auditiva musical

La audición es uno de los procedimientos más importantes para la educación musical, ya que bajo la audición se constituyen gran parte de las actividades y objetivos a realizar. En este sentido, “la audición es una de las bases esenciales de la musicalidad. [...] la educación musical sin una educación auditiva estaría incompleta” (Moreno & Müller, 2000, como se citó en Giménez & Jesús, 2017). Reforzando esta idea, desde la perspectiva de Rudolf Schoch (1964, p. 34), “la formación del oído constituye el alfa y omega de nuestra educación musical”. Por lo tanto, se comprende que los procesos auditivos son fundamentales para los aprendizajes en la educación musical, independiente del nivel y curso (Vernia, 2019).

Bajo esta premisa, toda experiencia musical incorpora la audición del fenómeno musical, y en ese sentido toda clase de música debe incorporar la audición en los procesos de aprendizaje, por lo que la audición y el saber escuchar, cada vez de manera más consciente, se torna esencial (Martínez, 2024). De este modo, la base de toda educación musical es la educación auditiva,

para lo cual se vuelve necesario desarrollarla en las y los estudiantes desde su educación infantil, fomentando actividades y experiencias musicales que integren una escucha activa que estimulen la percepción sonora y la sensorialidad auditiva en general, identificando parámetros del sonido, ruidos y sonidos de su ambiente, e incentivar una conciencia auditiva, entre otras experiencias (Torres, 2011).

En un nivel más profundo, la experiencia de la música involucra múltiples emociones, sentimientos, afectos y sensaciones entre las personas, por lo que “la educación auditiva constituye una necesidad para la educación musical actual” (Botella & Gimeno, 2014, p. 202). En este contexto, estos autores indican que la educación auditiva en la actualidad se unifica con la visión de la psicología y sus procesamientos cognitivos, esto porque ha existido un interés investigativo por analizar y comprender el desarrollo auditivo desde los procesamientos mentales que se realizan y cómo la recepción de la información sonora impacta auditiva y musicalmente tanto en la afectividad como en el intelecto.

Bajo esta misma línea, a lo largo del siglo XX, las principales corrientes pedagógico-musicales y las investigaciones sobre educación musical concluyen que la educación auditiva se sitúa como una de las mayores importancias en la formación musical dado que, aparte de constituirse como una formación hacia las sonoridades y hacia lo que es la música misma como fenómeno sonoro, desarrolla las capacidades de atención, concentración, memoria y sensibilidad, aportando a una formación musical artísticamente más acabada (Botella & Gimeno, 2014).

Complementariamente, para Willems (1979) resulta necesario y valioso para la pedagogía musical guiar a las y los alumnos hacia la estimulación y conciencia de la audición relativa, con el fin de potenciar las capacidades de escucha, y simultáneamente, impulsar la interacción entre la sensorialidad, la afectividad y la inteligencia en el quehacer musical.

Asimismo, tanto la audición, como su propia estimulación, se encuentran presente a lo largo de toda la educación musical, y varias veces pasa desapercibida. En la infancia por ejemplo, el individuo desarrollará muchas de las competencias y habilidades musicales por medio de su oído, a través del canto, de la expresión corporal, de la estimulación perceptiva y la exploración instrumental. En la adolescencia, el mismo individuo establece sus propias formas de expresión, de sentido musical; encuentra sus artistas y estilos con los cuales se identifica, interpreta sus

canciones preferidas, todo por medio de la utilización de su oído musical —más o menos en desarrollo—.

El oído entonces para el individuo, como bien dice Ocaña (2014, citado en Capistrán, 2024), es una ventana abierta hacia todo tipo de estímulos y experiencias sonoras, en constante movimiento y contacto con los medios que le rodea, por lo que una de las prioridades de las y los formadores musicales es educar auditivamente a la persona con la finalidad de que pueda desarrollar lo mejor posible tanto su oído musical como su capacidad auditiva.

Desde esta perspectiva del desarrollo, Willems (1979) considera que, en primera instancia, quien educa e inicia el despertar del sentido auditivo del niño o niña es el núcleo familiar, principalmente la madre. Ella puede atraer su atención respecto a los fenómenos sonoros, como lo es cantarle las primeras melodías y las primeras canciones, lo cual resulta importante para su formación auditiva —e incluso determinante en ciertos casos—.

Desde otra perspectiva, el pedagogo Rudolf Schoch (1964, pp. 175-176) afirma que “muchos de aquellos que dicen no entender nada de música, se equivocan respecto de sí mismos.” Puede que no sepan tocar algún instrumento musical, que no sepan cantar, o su nivel instrumental es muy básico; quizás nunca progresaron en las clases de música y su nivel de lectura y comprensión teórica es limitado. Sin embargo el autor asegura que, el que las personas no tengan estos conocimientos prácticos desarrollados en mayor o menor grado, no significa que carezcan de algún nivel de emotividad, de sensibilidad, de afectividad, y por ende, de algún nivel de conocimiento y comprensión —inconsciente generalmente— hacia las expresiones musicales de cualquier tipo. Esto se atribuye a la experimentación, internalización y el aprendizaje adquirido gracias a la audición musical y a las capacidades de escucha personal de cada individuo. Pues entonces, la formación musical del oído se posiciona como una habilidad y virtud con bastante potencial hacia el aprendizaje y crecimiento personal, sin exclusividades.

De hecho, Botella y Gimeno (2013) mencionan que el alumnado —y se podría agregar también a las personas que no se consideran músicos o que no tienen conocimientos musicales— generalmente percibe mucha más información musical de la que están conscientes y de la que entienden, por lo que la educación auditiva adquiere un rol fundamental en la reflexión y la comprensión sobre el fenómeno musical desde su perspectiva sonora.

“Hay que enseñar y aprender a escuchar para oír y entender la música, pero es también enseñando a escucharla y entenderla como se cultivan las capacidades de escucha en general (...). Enseñar a escuchar es una tarea que sobrepasa la finalidad artística para situarse a un nivel de una ampliación y extensión de las relaciones humanas.” (Maneveau, 1993, como se citó en Botella & Gimeno, 2013, p. 64)

Bajo esta perspectiva social y humana, Botella y Gimeno (2013) recomiendan fomentar la escucha en la educación auditiva, especialmente con la finalidad de que la predisposición a escuchar otras expresiones musicales distintas a las de la propia elección, o con las cuales se identifica mejor el oyente, sea una elección consciente y no un rechazo inconsciente sobre las diferentes formas de hacer música. Y es que:

“la música es, por encima de todo, un arte social en el que la interpretación con otros y la escucha de otros es la motivación, la experiencia y el proceso de aprendizaje. A eso se llama educación musical por el encuentro” (Swanwick, 2021, sección “Encuentros musicales”, párr. 1).

Sumado a la perspectiva anterior, Palacios (s. f., p. 153) concluye:

No cabe duda, para adentrarnos —y adentrar a nuestros alumnos— en el conocimiento de nosotros mismos y de los demás, en la comunicación con nuestros semejantes, en la apreciación del mundo y de sus manifestaciones, la escucha de la música juega un papel educativo de suma importancia que rebasa el objetivo musical para colocarse en el de las relaciones humanas.

Para Delalande (1995, p. 196) la educación auditiva es tal que afirma que el aprender a hacer música, entenderla, manifestarla y materializarla, detrás de ello existe un aprendizaje más profundo, el cual es aprender a escuchar cada vez mejor:

La única habilidad que se reclama y se desarrolla y de la cual dependerá la calidad del resultado es la del oído. Centrar la atención en el sonido, o más precisamente, en una idea, escuchar al otro al mismo tiempo que a sí mismo, sentir, en una obra colectiva, el equilibrio de las mezclas, la duración de las esperas.

Por consiguiente, al evaluar el progreso musical de un estudiante o de un grupo de estudiantes, sin lugar a dudas el progreso auditivo y el desarrollo de la habilidad de escucha debe ser primordialmente considerado (Delalande, 1995). En este contexto, una educación auditiva procura derechamente, para Torres (2011), que el alumnado aprenda a escuchar, puesto que, en palabras de la autora, “una óptima educación auditiva tendrá como principal objetivo lograr una audición consciente, diferenciadora, inteligente y capaz de juzgar” (p. 2). Esto coincide con la premisa de que lo que se requiere es “exactamente lo que necesitamos en nuestra educación musical: escuchar más” (Palacios, s. f., p. 40).

En palabras de la pedagoga María del Carmen Aguilar (citada en Botella & Gimeno, 2014), todas las personas en su calidad de oyentes pueden aprender a desarrollar su capacidad auditiva y ampliar su espectro sonoro para lo cual, la educación auditiva tiene la misión de servir como una guía que permita acercar a cada oyente al entendimiento de cada aspecto, elemento y componente que construya el discurso musical.

De manera central, una escucha activa implica una concientización sobre los sonidos, el material sonoro y las estructuras que intervienen en cada experiencia musical, pero también implica una concientización hacia el desorden sonoro, el ruido, las altas intensidades, por lo que, en línea con de la Ossa (2015) —sumada a la filosofía educativa musical del destacado pedagogo Murray Schafer—, la educación auditiva tiene un papel importante en la contribución hacia mejorar la sensibilidad sonora, aportando hacia una mejora en la calidad auditiva y receptiva de los oyentes; una mejora en la higiene auditiva, es decir, “la educación auditiva adquiere en este contexto especial importancia para analizar y valorar la avalancha sonora del mundo actual” (p. 2).

Si bien la escucha activa actúa como un medio para el logro de habilidades, conocimientos y objetivos, también resulta ser un fin en sí mismo, en donde plantear el aprendizaje de los diversos conocimientos musicales, desde una visión reflexiva y analítica, e involucrando la audición musical, permite encauzar el desarrollo en potencia de la escucha activa. Bajo esta premisa, una escucha activa resulta abordable desde edades tempranas hacia edades mayores, sin distinciones, en donde la educación artística debe potenciar la exploración sonora, escuchar y acercarse al entendimiento del fenómeno musical (Botella & Sanz, 2016).

En sintonía con este desarrollo, una educación musical inicial debe enfocarse en una educación de la audición que, por medio del ejercicio y la práctica de la escucha, se comience a fortalecer la discriminación auditiva como una primera parte esencial del desarrollo auditivo musical (Sarfson & Vela, 2021, como se citó en Martínez, 2024).

De acuerdo a los resultados de una investigación expuestos por Martínez (2018) respecto a la escucha y los estudios musicales de estudiantes del sureste español, la práctica y actividad de escucha musical es la que más resultados favorables ha obtenido en cuanto a los factores cognitivos y perceptivos, así como también se presenta como una de las prácticas con mayor motivación y estimulación emocional. De acuerdo a esto es que la autora invita a considerar y reflexionar sobre la práctica de escucha musical en las clases de música, y cómo ésta puede contribuir a una mejora de la práctica educativa musical, aportando tanto al desarrollo de escuchas más complejas y elaboradas, como a una mejor respuesta motivacional del individuo.

Para Palacios (s. f., p. 155), “el quid de la cuestión” en la educación auditiva está en estimular la motivación entre el alumnado, buscar y explorar formas para perfeccionar su atención, y crear ambientes de interés mutuo. En consecuencia, para la educación musical se vuelve muy valioso formar estudiantes que sean atentos en cuanto a sus oídos y a su forma de escuchar, ya sea ligera o detallista, enfocando constantemente la atención de la y el estudiante hacia toda forma de sonido y expresión sonora, así como también cultivar una atención de la y el docente a este tipo de situaciones auditivas en las clases de música (Palacios, s. f.). Sin lugar a dudas, el escuchar música es un hábito para el estudiantado, sobre todo para los adolescentes; sin embargo, cuando se trata de la educación musical formal, estas conductas suelen infravalorarse, ignorando el potencial que puede significar para su formación musical (Botella & Gimeno, 2013).

En cuanto a la apreciación musical, se debe procurar acercar al alumnado a una comprensión del fenómeno musical de una manera cada vez más compleja y enriquecedora, para lo cual la implementación de actividades relacionadas a la audición musical y la escucha son propicias de acuerdo a dicha finalidad (Belinche et al., 1999). Bajo este enfoque, la apreciación musical como una forma de desarrollar la escucha activa y mejorar la capacidad auditiva de cada estudiante resulta ser una forma efectiva de formación musical, no obstante, la práctica de apreciación musical requiere mayor versatilidad en su enseñanza, o como bien dice Capistrán (2024, p. 14),

“es pues, necesario, promover la impartición de la apreciación musical de maneras más integrales.”

Desde un enfoque metodológico, lo que la o el estudiante aprende desde su propio descubrimiento, desde su propia forma de investigación, y lo que escuche y comprenda desde sus propios oídos, integra el conocimiento y construye un sentido de manera más honda que lo transmitido únicamente de manera teórica. Por consiguiente, la o el profesor de música no debe basar toda su enseñanza musical en una mera transmisión de conocimiento teórico y técnico, sino que debe estimular a sus alumnos a que escuchen, a que comprendan y aprehendan gracias a sus oídos, pues esto despierta energías valiosas para futuros aprendizajes y progresos musicales (Schoch, 1964).

Bajo esta perspectiva, la práctica auditiva puede preceder a la práctica teórica con el fin de asegurar y afirmar bases de tipo sensoriales y afectivas. Es por ello que Willems (1979) defiende la idea de que una pedagogía musical moderna, que se precise intuitiva y activa, necesita de una educación enfocada al sentido auditivo, a las prácticas de audición y a la escucha musical, dejando de lado el mero tradicionalismo técnico teórico-instrumental.

En lo que respecta a la práctica instrumental, Willems (1979) considera que en varias ocasiones las y los estudiantes aprenden canciones o fragmentos musicales en sus instrumentos prácticamente gracias a la utilización de la memoria. Esto complica la interiorización de la música en su plenitud ya que ésta práctica de reducción de aprendizaje musical instrumental hacia la memorización abandona el aspecto esencial de la musicalidad, la cual conlleva el uso de los aspectos sensibles, afectivos y la puesta en escena de la audición interior, por lo que la educación musical debe contemplar constantemente en la práctica una incorporación de la educación auditiva que complemente los conocimientos.

No obstante, la interpretación musical es posible realizarla visual y cerebralmente, sin la intervención de la audición interior. Es posible interpretar un fragmento o una pieza completa en cualquier instrumento desligándose completamente de lo que conlleva la audición interior en los procesos de musicalidad. En ese contexto la escucha que se realiza, tanto en el estudio y en la práctica como en la ejecución instrumental final, desempeña un papel absolutamente pasivo, enfocado únicamente en los aspectos mentales y exteriores (Willems, 1979).

El intérprete que ha llegado a desarrollarse en su instrumento ha hecho un trabajo de sonoridad; ha educado su oído para la producción de sonido y convertirlo en música. En ese sentido, “el instrumento está dado, pero el sonido dista mucho de estarlo” (Delalande, 1995, p. 81). Es más, el aprendizaje de instrumentos musicales es una excelente manera de ayudar a la educación musical de las y los alumnos que no poseen habilidades musicales desarrolladas, sin embargo puede resultar conveniente anteponer a este aprendizaje instrumental una práctica de ejercitación rítmica y auditiva. En otras palabras, se vuelve necesaria una educación auditiva previa, tanto en la recepción como en la transmisión auditivo-musical, para luego desarrollar la reproducción y la expresión instrumental (Willems, 1979; Delalande, 1995).

Clemens Kühn (1989, p. 12) enfatiza entonces en la “importancia máxima” que existe para la educación auditiva generar una conexión entre lo aprendido instrumentalmente y lo aprendido auditivamente, realizando ejercicios y actividades que impliquen la reproducción instrumental de los ejercicios auditivos, y de manera contraria, complementar la ejecución interpretativa con actividades y ejercicios auditivos.

A pesar de esto, para Galfione (2019), diferentes procesos de aprendizaje musicales se han ido centrando hacia el tecnicismo, hacia la partitura y la ejecución, olvidando el interés por los procesos de escucha musical y el cómo escuchan música las y los estudiantes. En esta misma línea, Palacios (s. f.) sostiene que en muchos terrenos educativos musicales escasea un interés por una educación hacia la escucha.

Esto se debe a que las actividades relacionadas a la creación e interpretación musical tienen un carácter en común: pueden ser observables directamente por la o el docente de música. Las actividades relacionadas hacia la percepción, la audición y la escucha, resultan ser de algún modo más abstractas, menos observables directamente, por el hecho de que los procesos auditivos y cognitivos suceden en la construcción mental individual (Galfione, 2019).

Desde la perspectiva de Botella y Gimeno (2013), la educación artística musical debe replantearse el valor y la función que adquiere el trabajo y el desarrollo auditivo en la educación musical obligatoria, la cual debe ofrecer un acercamiento hacia la sensibilidad musical individual, ampliando las posibilidades musicales y sonoras con la intención de que, gracias al

pensamiento crítico propiciado por la misma educación auditiva, el estudiantado adquiera herramientas competentes que le permitan descubrir el vasto mundo musical.

Para concretar este enfoque, el profesorado tiene que considerar el nivel evolutivo del alumnado, sus características y sus intereses en cuanto a las planificaciones sobre audiciones musicales y la respectiva selección del repertorio musical (Giménez & Jesús, 2017).

Al respecto, diversos autores de educación musical han llegado al consenso sobre las competencias que la y el educador de música debe desarrollar para la educación musical del siglo XXI; algunas de ellas destacan la tarea a desarrollar en cuanto al fomento de una educación para el oído, en donde se deben abrir espacios para la creación, la improvisación, escuchar e incrementar la sensibilidad tanto de la o el docente de música como de sus alumnos (Samper, 2016). En consecuencia, la educación musical obligatoria en los colegios debe apoyar la sensibilización musical de sus estudiantes, para lo cual las actividades que involucren la audición y desarrollar la escucha resulta fundamental (Botella & Gimeno, 2013).

Por otra parte, las y los docentes de música deben ser partícipes en la audición musical junto con sus alumnos (de la Ossa, 2015). En este sentido, el pedagogo Rudolf Schoch (1964) sugiere que las y los profesores de música se entusiasmen en tocar para sus estudiantes, que demuestren abiertamente sus conocimientos interpretativos musicales. Esto provocará en el estudiantado, desde su posición de oyentes, un entusiasmo hacia la música y permitirá una mejor conexión entre quien educa y quien aprende. Asimismo, toda persona que enseñe música, desde cualquier perspectiva musical, según el autor, debe cuestionarse y considerar cómo, y de qué manera, escuchan música sus alumnos.

Finalmente, desde la visión psicológica-musical de Willems (1979), es tarea principal de la o el docente de música concientizar y despertar la audición relativa que cada estudiante y persona tiene en su interior, así como también es tarea pedagógica que tanto el intelecto como la sensorialidad musical se mantengan sin descuidar la dimensión afectiva individual.

Considerando factores externos, las capacidades auditivas y las actitudes frente a la receptividad musical pueden verse influenciadas tanto por los entornos acústicos como por los contextos sociales en que las personas se desenvuelven. En ese sentido, Botella y Gimeno (2013),

inspirados en las directrices pedagógico-musicales de Murray Schafer, afirman que el alumnado regularmente se encuentra inserto en ambientes contaminados sonoramente, lo que contribuye a la dispersión mental y al desgaste de la sensibilidad y sensorialidad auditiva, por lo que se torna como un desafío para la educación auditiva revertir estas afectaciones y aportar hacia el crecimiento perceptivo-apreciativo musical.

3.4.2. Estrategias de enseñanza-aprendizaje y didáctica musical

Antes de comenzar, resulta interesante explicar, en palabras de Ana Lucía Frega (1997, p. 89), en qué consiste el hablar de estrategias de enseñanza y aprendizaje: En educación, el término amplio de estrategias educativas se utiliza para referirse a la organización de las herramientas y procedimientos que contribuyen a que los maestros puedan alcanzar con éxito su principal objetivo, esto es ayudar a diseñar el mejor entorno de aprendizaje posible para cada estudiante.

Según Wuytack y Boal (2009), las estrategias musicales no pueden ser universales, sino que deben ajustarse con precisión al tipo de música abordado, a la edad del estudiante y, fundamentalmente, al nivel de desarrollo musical que cada individuo posee, lo cual se puede relacionar estrechamente también con el aporte de Swanwick (2021) expresado en su sistema de espiral evolutiva. Esta personalización es la que garantiza, de alguna manera, que el desafío pedagógico sea alcanzable y significativo para la y el alumno.

Bajo esta premisa de flexibilidad, el fin último de las actividades —incluyendo a las que se vinculen con la audición y la escucha activa— debe ser la autonomía del sujeto en su relación con el arte musical. Para Alsina (2003), uno de los objetivos esenciales al emplear cualquier práctica musical es posibilitar y favorecer la construcción e interpretación de significados en el alumnado.

Según las investigaciones y observaciones de campo de Wuytack y Boal (2009), el profesorado suele recurrir a estrategias que se consideran pasivas, tales como el uso de preguntas y respuestas sobre estilos musicales, instrumentación, o la exposición teórica de la historia de la música. En contraposición, los autores sostienen que el estudiantado logra una verdadera comprensión y escucha cuando se emplean estrategias que involucren una mayor activación, desafiando al

sistema educativo a transformar las audiciones meramente receptivas —basadas en estar sentado y responder cuestionarios— en experiencias de implicancia activa.

Para que esta activación sea efectiva, no basta con el movimiento físico; debe existir un componente intelectual profundo. Una forma de ejercitar y fomentar una escucha activa implica integrar el análisis, la reflexión y el sentido crítico en las diversas actividades y aprendizajes de los conocimientos musicales. De esta manera, la escucha deja de ser un acto de consumo de información para convertirse en una práctica donde el estudiante procesa, cuestiona y dota de sentido a la experiencia sonora (Wuytack & Boal, 2009; Botella & Sanz, 2016).

Samper (2003) sugiere una secuenciación que conlleva la práctica de una escucha activa de manera cada vez más profunda, finalizando con una evolución destinada hacia la comprensión teórica y armónica de obras musicales y a la apreciación musical. La autora propone comenzar con explorar y estudiar los parámetros del sonido (timbre, intensidad, duración y altura). Luego de estos conocimientos, comienza el análisis de los elementos musicales presentes en las composiciones musicales tales como el ritmo, la melodía y la armonía, con la ayuda de audiciones musicales de obras que reflejen de manera clara cada uno de estos elementos de forma aislada. Una vez que todos estos componentes se encuentren, en mayor o menor medida, comprendidos e integrados, se da paso al análisis de componentes constitutivos expresivos como tema, motivos, frases, cadencias, desarrollos melódicos, pasajes modulatorios, entre otros.

Aumentar la motivación del alumnado hacia la escucha de música muchas veces puede tornarse un desafío para la o el docente, sobre todo cuando se trata de estilos de música alejados o ajenos a su cotidianidad musical. Para ello, una estrategia que proponen Wuytack y Boal (2009) consta de exponer información o datos que estén relacionados con la música que se presenta como datos biográficos del artista, historias sobre las composiciones o sobre los períodos históricos sobre los cuales se compuso la pieza musical, entre otros. Por ende, complementar las audiciones musicales con los contextos históricos y culturales proporciona más contenido que puede despertar otros estímulos de parte del alumnado, complementando así los procesos de escucha y valoración musicales.

La audición musical activa tiene un hito fundacional alrededor de 1971 con el pedagogo belga Jos Wuytack, quien la posicionó como una metodología diseñada para que niños y jóvenes sin formación musical previa pudieran acceder a la comprensión de la música clásica. Este enfoque exige una interacción física y mental de los oyentes, tanto antes como durante el acto de la audición. En este contexto, uno de los grandes aportes de Wuytack a la educación musical es la creación del musicograma, una estrategia que integra la percepción visual con el propósito de fortalecer la percepción auditiva (Martínez, 2024).

El objetivo inicial fue enseñar principios musicales a no músicos. Sin embargo, debido a su eficacia y buena recepción, la estrategia se extendió a personas de todas las edades y niveles de conocimiento, incluyendo a docentes. El musicograma requiere una colaboración activa de los participantes; mediante el uso de material visual simbólico, se logra enfocar la atención para estimular y mejorar la comprensión musical, permitiendo que el oyente perciba los elementos estructurales y expresivos de una manera mucho más consciente.

Jos Wuytack describe al musicograma como “un registro gráfico de los acontecimientos musicales, una representación visual del desarrollo dinámico de una obra musical” (Wuytack & Boal, 2009, párr. 14). La notación musical convencional es reemplazada por una notación simbólica no convencional con el fin de hacerla visualmente más sencilla de percibir para oyentes no músicos lo cual, según el autor, se encuentra basado en principios psicológicos perceptivos: colores, líneas, símbolos, expresiones gráficas, ilustran cada movimiento rítmico y melódico, cada instrumento musical, cada sección de la pieza musical, de manera que el oyente auditivamente, apoyado por el material visual no convencional, comprenda e identifique instrumentos, elementos y compuestos de cada obra musical, y a su vez aportando a una mejora en la calidad de escucha individual.

El musicograma, pues, consiste en un apoyo hacia la actividad auditiva y la habilidad de escucha, sin embargo bajo ningún motivo, según su autor, sustituye a la partitura (Wuytack & Boal, 2009). Así también, el autor recomienda que para la facilidad de atención y concentración, se utilicen piezas musicales de extensiones reducidas a no más de tres minutos de duración.

En este sentido, la representación visual se consolida como un aliado para la escucha activa. Según de la Ossa (2015), recursos como fotografías, cuadros, interpretaciones en vivo, gráficos, partituras, dibujos, entre otros, funcionan como opciones que permiten estimular, motivar e impulsar al alumnado. Este apoyo visual no solo facilita la retención, sino que transforma la práctica de la escucha en un ejercicio más dinámico, accesible y activo.

La eficacia de integrar elementos visuales en la educación musical no es solo una preferencia pedagógica, sino que cuenta con respaldo experimental. Un estudio de Geringer et al. (1997, citado en Wuytack & Boal, 2009) demostró que los estímulos visuales ayudan a centrar la atención —sobre todo auditiva— del oyente en aspectos específicos, como la instrumentación o la interpretación. Al comparar la recepción de una obra solo auditiva frente a versiones con video de la interpretación o animaciones, se observó que las reacciones y respuestas cognitivas de los jóvenes se elevaron en las propuestas que incluían el componente visual por sobre las propuestas únicamente auditivas.

El pedagogo Wuytack no es el único que ha propuesto una estrategia musical para la escucha basada en musicograma. La pedagoga y musicóloga argentina María del Carmen Aguilar también ha diseñado un tipo de musicograma con el cual se puede trabajar y representar las obras musicales de una forma no convencional con la finalidad de contribuir hacia la escucha activa musical en sus procesos perceptivos y analíticos.

La propuesta de musicograma de la pedagoga se basa en la reiteración de audiciones musicales de una misma pieza musical en donde el oyente, en su primer contacto y audición con la pieza, debe escuchar posibles segmentos que puedan constituir unidades significativas de esta pieza para posteriormente, en las siguientes audiciones, desmenuzar y analizar la información musical contenida en estos segmentos.

En cuanto a la actividad gráfica, la autora propone una ficha destinada a que el oyente dibuje y grafique su propio análisis, la cual contendrá una síntesis representativa del total de la pieza musical y su visión individual interpretativa de lo que percibe en cada audición, por lo que la realización completa del musicograma queda representada como un mapa de la pieza en el cual el oyente identifica sus diferentes momentos para el posterior análisis de cada sección.

Aparte de la sección gráfica de la ficha propuesta, existe una sección en donde el oyente tiene un espacio para escribir funciones formales de la pieza como motivos, ritmos, tonalidades, instrumentación, añadiendo además un espacio para que incorpore sus propias observaciones que considere importantes y descriptivas de la pieza. La ficha completa se considera, para la autora, el musicograma completo, la cual puede variar según los objetivos propuestos para la audición y para la actividad en sí misma, y también por la subjetividad representada por la forma de audicionar y escuchar de cada oyente.

Vale decir que, cada musicograma consta de una interpretación personal, la actividad se realiza en conjunto con las instrucciones y guías de la o el profesor, quien en ningún momento puede interferir con la interpretación personal de cada oyente más que orientar y reflejar las intenciones y objetivos de cada audición de la misma pieza (Aguilar, citada en Botella & Gimeno, 2014).

El educador musical Thomas Regelski (1980) propone, para las clases musicales enfocadas esencialmente en la audición musical, la estrategia denominada como audición dirigida, una manera de escuchar música de una forma guiada pedagógicamente.

Consiste en que, en lugar de escuchar una obra de manera libre y espontánea, la o el profesor indica y dirige la atención de sus estudiantes hacia ciertos rasgos y aspectos musicales específicos de una pieza musical para así facilitar su comprensión. La profesora o el profesor proporciona orientaciones que pueden darse antes, durante o después de la escucha, para que así las y los estudiantes puedan identificar, analizar y reflexionar, individual y colectivamente, sobre determinados aspectos, elementos y componentes que cada obra posee. Estas orientaciones dadas por la o el profesor pueden ser por ejemplo, de manera previa a la audición, preguntar ¿qué instrumentos se reconocen?, ¿cómo cambia el ritmo a lo largo de la obra?; orientaciones durante la audición como por ejemplo, levantar la mano cuando se escuche un cambio de sección; orientaciones posterior a la audición como preguntar ¿qué instrumento toca el tema principal?, ¿Qué matiz piensan que va de acuerdo con la sección de apertura, y por qué?, si tuvieran que inventar un título para esta pieza ¿cómo la llamarían y por qué?, o también

describir el carácter de la obra, reconocer timbres y/o motivos musicales, o incluso incluir y trabajar la estrategia del análisis de la forma canción a la obra.

Vale decir que, según el autor, la selección de música para la audición dirigida se debe relacionar de acuerdo a los intereses y las aptitudes del estudiantado. La audición dirigida pues entonces permite a la o el profesor actuar como un mediador de escucha entre la pieza musical y el estudiantado, contribuyendo a un desarrollo auditivo marcado por la atención, la concentración, la comprensión, la reflexión, el análisis y la conciencia, permitiendo generar escuchas de tipo más profundas, por lo que la forma de la escucha no es pasiva, sino intencional, focalizada, activa.

Un acercamiento hacia la atención, identificación y discriminación auditiva que requiere la escucha activa, se representa en las actividades de reconocimiento auditivo que señala Argáez (2007, como se citó en Capistrán, 2024), las cuales se enfocan justamente en la conciencia y discriminación de la audición en base a la identificación, exploración y descripción de sonidos que ocurren casi a diario en la vida cotidiana como puertas que se cierran, bocinas, toda clase de sonidos que se producen en los diferentes ambientes en los que cada estudiante convive; identificar con los ojos cerrados, y sin observar, la voz de un compañero o una compañera cuando habla o emite un sonido, suele también funcionar en aula de clases de música.

Martínez (2024) menciona que la práctica didáctica de la forma musical resulta esencialmente interactiva para comprender el trasfondo y sentido estructural de cada creación musical, combinado con una forma auditivamente activa.

La estrategia de la forma musical consiste en identificar la organización y estructura de una obra musical. Esta organización y estructura se refiere a la manera en que las diversas ideas musicales y secciones de la composición se ordenan, se repiten, se contrastan y se desenvuelven dentro del tiempo determinado de la obra.

La forma musical implica describir cómo las secciones de una composición se distribuyen a lo largo de esta, identificando cada sección con letras A, B C, etc. Generalmente A representa una

sola idea musical; A B representa dos secciones distintas entre sí; A B A quiere decir una sección inicial (A), una sección que contrasta con la anterior (B) y luego la reexposición de la sección inicial (A). Estas identificaciones a través de letras permiten al oyente reconocer patrones de repetición y contraste dentro de cada pieza musical, facilitando la comprensión global de la obra.

Vale decir que, cada sección de una pieza musical, se encuentra representada básicamente por la interacción e interconexión entre los elementos y parámetros musicales a lo largo de la composición.

Existen tipos de formas musicales que suelen ser frecuentes y repetirse en muchas composiciones, como lo son la forma binaria (A B, que quiere decir dos secciones diferentes, como se mencionó anteriormente), forma ternaria (A B A, que quiere decir una sección inicial, una sección que contrasta a la inicial, y la reiteración de la primera sección, tal como se mencionó anteriormente), forma rondó (A B A C A, que quiere decir una sección principal que se presenta varias veces de manera alternada junto con otras secciones), tema con variaciones (que quiere decir una sección que se repite pero con ciertas modificaciones) y la forma sonata.

Esta estrategia didáctica musical permite al músico y a los diversos oyentes reconocer repeticiones y contrastes, comprender el cómo se expone y se desarrolla cada composición musical, a la vez que contribuye a fomentar la atención y la conciencia de la escucha, por lo que la forma musical permite favorecer procesos de escucha activa entre los oyentes ya que la percepción musical evoluciona al punto de que no solo se escuchan los sonidos como tal, sino que permite identificar y perseguir la continuación y organización de la obra musical.

Por otro lado, la actividad “Reseñas y notas al programa” que propone Samper (2010) consiste en que cada estudiante debe escribir una reseña crítica, reflexiva y elaborada en base a algún artista o disco de su propio gusto o preferencia, o bien, realizar la misma reseña en base a algún concierto o presentación a la que se haya asistido, preferiblemente presentaciones realizadas en la institución a la cual la o el estudiante pertenece. Agregar además que esta reseña se elabora de manera escrita en una ficha diseñada por cada estudiante, para luego exponer sus

interpretaciones, sensaciones y apreciaciones sobre el objeto musical seleccionado para su escucha.

Kühn (1989) expone una actividad que apela al uso de la imaginación, a la puesta en práctica del oído interno y la creatividad: la o el profesor presenta un fragmento o melodía a sus estudiantes, pero de manera incompleta, omitiendo alguna parte de esta sección, por lo que cada estudiante debe completarla de acuerdo a sus criterios personales. Al término, se ejecuta con algún instrumento cada versión de cada estudiante, la o el profesor presenta la melodía original completa y se comparan las versiones entre el estudiantado.

Para el área compositiva musical, Samper (2010) propone ejercitar la escucha basándose en la creación de piezas, melodías o fragmentos musicales sencillos a partir de herramientas, elementos y componentes musicales abordados en contenidos que se hayan visto anteriormente, para posteriormente interpretarlos en algún instrumento y exponer su creación al resto de estudiantes.

Siguiendo la línea creativa musical, Rudolf Schoch (1964) por su parte utiliza el concepto de ejercicios de invención para referirse a actividades en las que el estudiantado construye y crea pequeñas ideas musicales propias a partir de ciertos elementos o estímulos dados previamente. Los ejercicios de invención buscan que las y los estudiantes experimenten con los elementos y componentes musicales y que creen pequeñas creaciones utilizando sus conocimientos, sus ideas, sus intuiciones, poniendo en práctica afectividad, inteligencia, sensibilidad y escucha.

Algunos ejemplos de ejercicios de invención: la o el profesor, o un estudiante, propone un patrón rítmico y las y los estudiantes inventan otro que continúe o responda a ese patrón; la o el profesor interpreta el inicio o final de una frase musical y las y los estudiantes deben inventar su respectivo final o inicio; un estudiante crea una pregunta musical y otro debe inventar una respuesta. La idea de los ejercicios de invención es que se desarrolle en el estudiantado la creatividad musical, comprensión del lenguaje musical, una expresión personal, y una escucha activa y atenta motivada por una participación activa que requiere este tipo de ejercicios.

A la base de los ejercicios de invención, Schoch (1964) agrega que la creación musical sostiene una esencia musical que una escucha principalmente pasiva no puede entregar ni permite conectar a la persona en su plenitud, para lo cual pone énfasis en la práctica pedagógica del “principio de enseñanza activa” (p. 64), la cual se basa en una forma de enseñanza musical en la que la o el estudiante participa directamente en la experiencia musical en contraposición a actividades y ejercicios únicamente técnicos, teóricos o reproductivos, es decir, el aprendizaje musical se produce a través de la acción, la práctica y la participación del estudiantado, en donde la participación de cada estudiante involucra una posición de oyente musical que necesita de su práctica de escuchar atenta y activamente.

Desde otra perspectiva creativa, la improvisación musical se posiciona no como una estrategia pedagógica en particular, sino más bien como una estrategia didáctica que se configura como potencialmente alta en cuanto al desarrollo y la práctica de la escucha activa, la cual es posible implementar en múltiples actividades o complementando conocimientos, integrándose como una estrategia lúdica y activa, o como un fin en sí mismo. Según Campbell (1991, como se citó en Della & Shenan, 1997) la improvisación abre espacios y caminos que despiertan interés y estimula el pensamiento musical de quienes la practican, integrando habilidades prácticas, interpretativas, creativas y auditivas.

En palabras de Willems (1979, p. 83), el desarrollo natural de la improvisación es:

Se parte de un estado de alma, o de un sentimiento, se despierta el instinto rítmico a fin de que dé forma a la expresión, intensificando, de ser posible, el estado emotivo, y con la inteligencia como guía se fija la meta que se debe alcanzar. Es necesario expresarse en la forma más directa posible, con la eventualidad de que en el momento de creación uno pierda la conciencia precisa de lo que hace, dejando gran parte librada a la sensibilidad y a lo irracional. Toda la técnica asimilada por ejercicios preliminares, puede ser así llamada a contribuir. Pero se entiende que, según un desarrollo psíquico normal, no hay que comenzar por hacer únicamente técnica; lejos de eso es preciso, tanto como sea posible, partir de la vida y liberar las espontaneidades íntimas.

La práctica de la improvisación no debe reservarse únicamente para niveles avanzados, por el contrario, Willems (1979) sostiene que es fundamental que cualquier estudiante, independientemente de su nivel musical, la ejercite de manera constante. Esta estrategia didáctica es vital para el desarrollo de la "vida musical interior", ya que permite al individuo manifestar su propia musicalidad de forma espontánea y auténtica.

En este proceso, el desarrollo de la escucha adquiere una cualidad distinta. Según la perspectiva de Willems (1979), la capacidad de escucharse a uno mismo mientras se improvisa viene dada gracias a la intervención del oído afectivo —o relativo— del estudiante. De esta manera, la improvisación se convierte en un puente entre la sensibilidad y la escucha, convirtiéndose en un acto de autoconciencia y expresión personal.

CAPÍTULO IV: MARCO METODOLÓGICO

En el siguiente capítulo se expone el paradigma de investigación en el que se enmarca la presente investigación, elección realizada en función de los objetivos planteados por el investigador y sus intenciones investigativas. Se exponen además el enfoque metodológico, el diseño y el alcance seleccionados de acuerdo al procedimiento investigativo realizado. Se prosigue a declarar la población y muestra del estudio, como también los instrumentos escogidos para la recolección de los datos obtenidos. Finalmente, se expone el procedimiento de análisis realizado para llegar a la obtención de los resultados del presente estudio.

Paradigma de investigación

La presente investigación se enmarcó dentro del paradigma interpretativo, dado que el estudio buscó analizar y comprender la escucha activa musical como un fenómeno y experiencia integradora musical, considerando las percepciones y significados que diferentes sujetos le otorgaron desde su práctica y experimentación con dicho fenómeno. Al respecto, Castillo (2011, p. 3) señala que “el interés principal del paradigma interpretativo está dirigido a revelar el significado de las acciones humanas [...] a partir de la penetración en la subjetividad del ser humano.”

Desde una mirada general, el paradigma interpretativo busca la comprensión e interpretación de la realidad, en donde prima la subjetividad por sobre la objetividad (Castillo, 2011), lo que se enmarcó en la intención del investigador respecto al interés por conocer las diferentes perspectivas que las personas tuvieron respecto a la escucha activa musical, no desde una visión totalitaria, sino más bien desde una visión integradora del fenómeno. Como bien dice Pérez (1994, como se citó en Ricoy, 2006, p. 17), en el paradigma interpretativo se “hace énfasis en la comprensión de los procesos desde las propias creencias, valores y reflexiones.”

La postura del investigador en este paradigma se enfocó en intentar “comprender la realidad”, y a su vez, el conocimiento adquirido de esta realidad “relativo a los significados de los sujetos en interacción mutua” (Pérez, 1994, como se citó en Ricoy, 2006, p. 17), lo que permitió

configurar a la escucha activa musical desde el diálogo y la discusión teórica, así como también desde la comprensión externa y la significación interna de los sujetos de estudio. Así también para Ricoy (2006) una de las características del paradigma interpretativo es que considera que, por una parte, mediante la reflexión y la intersubjetividad, se obtienen conocimientos presentes en la conciencia de las personas que experimentan el fenómeno en estudio —en este caso la escucha activa musical—, y por otra parte, el sujeto que experimenta y conoce el fenómeno en cuestión expresa los significados que tiene para él —profesores y estudiantes—, otorgando cierto tipo de apreciación y/o valoración de dicho fenómeno de alguna manera analítica y/o descriptiva (Ricoy, 2006).

Desde una mirada ontológica, el paradigma interpretativo demuestra que la diversidad de situaciones, contextos, significados y valores que los sujetos le dan al fenómeno, permiten ir construyendo la realidad de éste, por lo que es tarea del investigador identificar, reconocer y configurar lo que más pueda el contexto estudiado (Dávila, 2022). En base a ello es que, a raíz del interés del investigador por el tema de estudio, surgió la motivación de dar con diversas perspectivas, dimensiones e implicancias que permitieron conformar una visión amplia en las que la escucha activa musical se aproximó y se desarrolló.

Por otro lado, desde la perspectiva epistemológica del paradigma interpretativo, existió una relación de interacción entre el investigador y los sujetos de estudio, por lo que de esta manera se logró aportar a la construcción de la escucha activa musical mediante sus significados, percepciones e implicancias prácticas. Por último, desde una visión axiológica del paradigma, se reconoce que la investigación está atravesada por valores, lo que destacó el respeto por los participantes y la escucha activa como eje para comprender los significados que emergieron de sus experiencias.

Por último, el paradigma interpretativo resultó pertinente para esta investigación dado su conexión hacia el área educativa (Castillo, 2011), en donde el presente estudio situó a la escucha activa musical en un contexto educativo como parte del análisis del fenómeno “in situ”.

Enfoque de investigación

La investigación se enmarcó dentro de lo que es un enfoque cualitativo, esto debido a que, esencialmente, en su contenido y en su forma, utilizó visiones y técnicas que no son cuantitativas (Hernández, et al., 2014). El enfoque cualitativo, al caracterizarse por un proceso abierto y flexible, se encuentra “sujeto al desarrollo del estudio” (Hernández et al., 2014, p. 382). En este sentido, la investigación se desarrolló de manera dinámica, de modo que, a medida que avanzó el proceso investigativo, emergieron nuevas perspectivas, visiones e intereses respecto a la comprensión, los significados y las implicancias de la escucha activa musical, lo que contribuyó a ampliar progresivamente los horizontes de análisis de la investigación en relación con el objeto de estudio, por lo que justamente el proceso investigativo se convirtió en algo flexible –sujeto a cambios– y no a algo rígido.

El siguiente enunciado refleja, en palabras de Hernández et al. (2014, pp. 396-397), lo que es una investigación cualitativa respecto a lo desarrollado en la investigación:

Lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, situaciones o procesos en profundidad; en las propias “formas de expresión” de cada uno. Al tratarse de seres humanos, los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y vivencias. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, pp. 396-397).

La naturaleza del enfoque cualitativo es inductiva, esto quiere decir que “va de lo particular a lo general” (Hernández et al., 2014, p. 8), lo que identificó el trabajo realizado desde diferentes fases de su desarrollo, como la creación de conceptos, categorías, interpretaciones y análisis que surgieron de la recolección de datos (entrevistas y observaciones), o la inmersión en el campo como etapa inicial, de donde se desprendieron las primeras impresiones y hallazgos respecto a la escucha activa musical.

La relación entre el investigador y la escucha activa musical, por un lado, fue “de interdependencia”, y por otro lado, el investigador se vio “influido” por el fenómeno estudiado,

lo que para Hernández et al. (2014, p. 11) responde a una disposición del investigador desde una perspectiva cualitativa.

A su vez, la posición del investigador fue plantear un problema con intenciones de explorar, comprender e interpretar un fenómeno, no obstante el proceso que se siguió para su construcción no tuvo una dirección decidida inicialmente; más bien se construyó en la medida que fue evolucionando el proceso investigativo, lo cual corresponde a un lineamiento de tipo cualitativo de acuerdo con Hernández et al. (2014).

En cuanto a la búsqueda de información y la “acción indagatoria” (Hernandez et al., 2014, p. 7), se realizó a través de un procedimiento dinámico y sistematizado. Durante el inicio de la investigación, se realizó una búsqueda previa de información sobre la escucha activa musical, sin embargo esta búsqueda se realizó de manera exhaustiva durante gran parte del proceso investigativo, lo que permitió apoyar, sustentar y complementar la conceptualización multidimensional del fenómeno de estudio, tanto en sus generalidades como en sus particularidades, procesamiento que le corresponde al enfoque cualitativo escogido (Hernández et al., 2014).

En correlación con lo anterior, el investigador decidió encaminar la investigación hacia la exploración de diversas dimensiones en las que se implica la escucha activa musical, y en las que se amplió la comprensión y expansión del conocimiento del fenómeno de estudio, permitiendo abrir el campo de análisis y no reducirlo a un solo significado. Esta decisión metodológica responde a lo que Hernández et al. (2014, p. 10) mencionan como “dispersión y expansión” de la información, con el fin de poder responder al objetivo general en cuanto al análisis del fenómeno desde sus diversas dimensiones.

Por otra parte, los procesos de recolección de datos y análisis permitieron ajustar la pregunta de investigación respecto a nuevos conceptos y definiciones de la escucha activa musical, a medida que fueron emergiendo durante el proceso investigativo. Asimismo, la pregunta de investigación no fue planteada y definida completamente desde un inicio, sino más bien se elaboró a medida

que fue evolucionando la investigación, lo cual se enmarca en procesos cualitativos como plantea Hernández et al. (2014).

Por último, la presente investigación no siguió una secuencia rígida, sino más bien las fases se retroalimentaron entre sí, por lo que en varias oportunidades se retrocedió a fases anteriores, con el fin de ajustar y profundizar secciones, en la medida en que se progresaba en el estudio. Este procesamiento se justifica cualitativamente respecto a lo que Hernández et al. (2014, p. 356) definen como “iterativo o recurrente”.

Diseño de investigación

En cuanto al diseño, la necesidad del investigador, en línea con lo que define Stake (1999, p. 17), fue obtener una “comprensión general” respecto al fenómeno de estudio. Mediante la comprensión de un “caso particular”, se optó por el estudio de caso instrumental como diseño de investigación, debido a la utilidad que brindó al investigador de explorar y comprender analíticamente el desarrollo de la escucha activa musical como fenómeno objetivo, pero situado dentro de un contexto natural. Esto permitió obtener una aproximación profunda y detallada respecto a su interacción y dinámicas de desarrollo en un entorno educativo artístico específico, contribuyendo así a aportar a la creación teórica mediante lo observado y los testimonios de los propios actores educativos involucrados (Jiménez, 2012, como se citó en Ordoñez, 2025).

En este marco, en palabras de Stake (1999, p. 11), el estudio de caso corresponde a un “estudio de la particularidad y complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”. En este sentido, el estudio de casos, desde la mirada instrumental, se concibió adecuado para la investigación debido a que funcionó como un instrumento útil para comprender a la escucha activa musical desde una perspectiva como un fenómeno de carácter más amplio, y no desde una mirada situacional enfocada únicamente en el caso. En otras palabras, el estudio instrumental de casos permite abordar el caso no como un fin, sino como un medio para entender y desarrollar conocimiento teórico general respecto al caso (Stake, 1999).

A partir de lo anterior, se indagó la particularidad de la escucha activa musical, desde la visión y experiencia de los actores educativos (profesores y estudiantes), y cómo este fenómeno se

desenvolvió en su contexto educativo artístico-musical, tal como indica Stake (1999, p. 11) respecto a los estudios de caso, quien señala que buscan conocer “el detalle de la interacción con sus contextos” respecto al caso.

En coherencia con ello, el presente estudio de caso buscó comprender y analizar la escucha activa musical como un fenómeno singular dentro de la educación artística musical de un liceo en especial, desde la vivencia de la sala de clases y las actividades artístico-musicales, hasta la propia experiencia y vivencia particular de profesores y estudiantes, tanto en su formación musical como formación educacional.

Asimismo, la investigación, desde la visión de Rodríguez (2014, p. 37), se correspondió desde una dimensión interpretativa del caso, puesto que la intención fue “interpretar y teorizar” sobre el caso, para luego “desarrollar categorías conceptuales” respecto a la información recabada.

Finalmente, la elección del estudio de casos como diseño investigativo se consideró apropiado ya que, como indica Stake (1999, p. 12), brinda “utilidad general para quienes se dedican al estudio de la educación”. Por otro lado, su elección se consideró provechosa por el hecho de que permitió abordar a la escucha activa como un fenómeno musical que se considera de poco bagaje investigativo, en línea con lo que describe Jiménez (2012, como se citó en Ordoñez, 2025, p. 339), quien considera que los estudios de caso son “una manera apropiada de investigar un tema del cual se han desarrollado un limitado número de investigaciones.”

De igual manera, la elección del estudio de caso como diseño investigativo se condice también respecto al paradigma y enfoque elegidos, esto porque, según Stake (1999), el estudio de casos, desde la perspectiva cualitativa, brinda una gran importancia al investigador que acceda al caso y al fenómeno desde un carácter interpretativo constante.

Alcance de investigación

El presente estudio se enmarcó desde un alcance de tipo exploratorio-descriptivo.

Desde la visión de tipo exploratoria, el trabajo se correspondió con este tipo de alcance debido a que el fenómeno de estudio no posee un amplio bagaje investigativo, por lo que el investigador presentó interés en “examinar sus características” (Ramos, 2020, p. 2). Debido a que en la investigación se decidió explorar y analizar a la escucha activa musical como un fenómeno multidimensional del cual, como se dijo anteriormente, no se plantea una amplia diversidad de investigaciones, es que la decisión del investigador fue plantear y “examinar” el hecho investigativo como un fenómeno “poco estudiado” (Hernández et al., 2014, p. 91).

Así también, debido a la falta de amplia investigación respecto a la escucha activa musical, es que se decidió —motivado por el interés del investigador por el fenómeno—, explorar e indagar sobre aquello con la intención de aportar nuevas perspectivas, e igualmente aportar concepciones y prioridades para futuras investigaciones (Hernández et al., 2014). En este sentido, debido al carácter y naturaleza “exploratoria” de este alcance, es que no se ha realizado el planteamiento de una hipótesis, debido a que, como argumenta Ramos (2020, p. 2) “no se tiene la suficiente información como para realizar proyecciones sobre el fenómeno de interés.”

De acuerdo a lo que afirman Hernández et al. (2014, p. 90), el estudio desde un alcance exploratorio comúnmente “antecede a investigaciones con alcances descriptivos.” En sintonía con lo anterior, el presente estudio se elaboró desde la visión complementaria de un alcance de tipo descriptivo. Esto se expresa en las decisiones tomadas por el investigador quien, luego de haber investigado estudios previos respecto al significado e implicancias de la escucha activa musical, optó por “exponer su presencia en un determinado grupo humano” (Ramos, 2020, p. 2), en donde este fenómeno fuera posible de identificar y puesto en observación y análisis, con la finalidad de describir e interpretar las representaciones que emergieron del contexto respecto al fenómeno estudiado, lo cual se traduce en el estudio de caso instrumental aplicado en un liceo de educación artística.

Finalmente, en sintonía con lo que expresan Hernández et al. (2014, p. 92), desde la perspectiva descriptiva del alcance investigativo, el objetivo del investigador consistió en “describir

fenómenos, situaciones, contextos y sucesos”, con la finalidad de ser analizado aportando a la construcción, comprensión y significación del objeto de estudio.

Población y muestra de estudio

La población del presente estudio estuvo conformada por estudiantes y profesores pertenecientes al plan de formación artística de Artes Musicales, mención en Interpretación Musical, del Liceo Experimental Artístico de Santiago de Chile, establecimiento de dependencia municipal ubicado en la comuna de Quinta Normal. Estos estudiantes cursan una formación artística diferenciada, la cual contempla diversas asignaturas musicales y una especialización instrumental.

La muestra del estudio se constituyó por dos grupos de participantes. En primer lugar, se consideraron a estudiantes de Segundo Medio B y Tercero Medio B. En cuanto al Segundo Medio B, el curso contemplaba 28 estudiantes, de los cuales 10 estudiantes optaron por el plan de formación artística de Artes Musicales; en cuanto al Tercero Medio B, el curso contemplaba 23 estudiantes, de los cuales 9 estudiantes optaron por el plan de formación artística de Artes Musicales.

En ambos cursos seleccionados se realizaron observaciones de clases, tanto en las asignaturas colectivas de la Especialidad de Música, como en las asignaturas individuales de Instrumento de Especialidad —tales como Teoría y Solfeo, Historia de la Música, Práctica de Conjunto, Instrumento de Especialidad, entre otras— (Ver Anexo 3), impartidas por diversos profesores, abarcando así la totalidad de los estudiantes que conformaban el plan de formación artística de Artes Musicales en ambos cursos.

En segundo lugar, la muestra incluyó, por un lado, a 5 profesores de las asignaturas colectivas de la Especialidad de Música, y por otro lado, a 3 profesores de Instrumento de Especialidad. Todos ellos conforman la muestra de acuerdo a las instancias de observación.

En complemento, se realizaron entrevistas semiestructuradas a una submuestra de participantes, correspondientes a 5 estudiantes de Segundo Medio B y 5 estudiantes de Tercero Medio B, así como a 3 profesores de las asignaturas colectivas de la Especialidad de Música y 2 profesores de Instrumento de Especialidad, todos ellos vinculados directamente a las instancias de aula observadas.

De este modo, la muestra se configura integrando, por una parte, la observación de la totalidad de los estudiantes del plan de formación artística de Artes Musicales en los cursos seleccionados y de los profesores que imparten clases en estos contextos, y por otra, la profundización en las percepciones y concepciones de una submuestra de participantes mediante entrevistas, en coherencia con los propósitos del estudio.

Definición y criterios de selección de la muestra

La muestra del presente estudio fue definida mediante un muestreo de tipo intencional, acorde con el enfoque cualitativo de la investigación, el cual permite seleccionar participantes en función de su pertinencia para el análisis del fenómeno de estudio. En este caso, la selección se orientó a comprender la escucha activa musical en un contexto educativo artístico específico. En este sentido, el establecimiento fue seleccionado por su carácter de liceo artístico con un plan especial de formación artística en Artes Musicales, lo que permitió situar al fenómeno de estudio en un entorno formativo donde la educación musical posee un rol central y sistemático. Asimismo, la selección del establecimiento se vio favorecida por la vinculación previa del investigador con el contexto educativo, lo que facilitó el acceso al campo y el desarrollo el proceso de recolección de datos.

En relación con la técnica de observación, se seleccionaron los cursos de Segundo Medio B y Tercero Medio B del plan de formación artística de Artes Musicales con mención en Interpretación Musical. La elección de estos cursos respondió, en primer lugar, a que corresponden a los niveles en los cuales se concentra la formación musical dentro del establecimiento, siendo la sección “B” aquella que agrupa sólo a los estudiantes que optaron por la formación artística musical. Asimismo, se consideró su accesibilidad para el desarrollo del

trabajo de campo, contemplando el interés de abordar el fenómeno en un nivel formativo musical más avanzado, vinculado a estudiantes adolescentes próximos a una etapa juvenil-adulta, debido a que el interés del investigador fue explorar y analizar la escucha activa musical desde una etapa de formación artística más acabada, considerando el hecho de que el establecimiento contempla una enseñanza especialmente artística, y por otro lado, debido a que, luego de la revisión previa de investigación de acuerdo a la escucha activa musical, se logró identificar mayormente estrategias de aprendizaje y estudios de escucha activa musical vinculados a etapas educativas menores, como educación infantil y básica, no así a etapas de formación musical mayores como educación media o juvenil.

Finalmente, la selección fue respaldada por la recomendación del profesor encargado de la Especialidad de Música, quien identificó a estos cursos como grupos mayormente participativos, dispuestos a colaborar en el proceso investigativo, y con la disponibilidad académica y horaria más adecuada.

Por su parte, la selección de los participantes para las entrevistas se realizó a partir de una submuestra de estudiantes y profesores vinculados directamente a las clases observadas. En el caso de los estudiantes, los criterios de inclusión fueron: (1) pertenecer a los cursos seleccionados del plan de formación artística de Artes Musicales; (2) haber participado en las clases observadas; (3) manifestar voluntariamente su disposición a participar en la entrevista. La conformación de esta submuestra se llevó a cabo considerando la disponibilidad de los participantes, lo que permitió contar con un total de 5 estudiantes por curso.

En cuanto a los profesores, se consideraron aquellos que impartían clases en los cursos de Segundo Medio B y Tercero Medio B, estableciéndose como criterios de inclusión: (1) desempeñarse como profesores del área de formación musical en dichos cursos; (2) aceptar voluntariamente su participación en el proceso de entrevista. La selección final respondió a criterios de disponibilidad y concordancia de tiempos, alcanzando un total de 5 profesores entrevistados.

La definición del número de participantes entrevistados respondió, por una parte, a un criterio de suficiencia muestral, orientado a garantizar la obtención de información relevante y

significativa para la interpretación y análisis del fenómeno de estudio, y por otra, a la consideración de un mínimo del 10% de la población estudiantil, en concordancia con las orientaciones metodológicas establecidas para el desarrollo del estudio.

Cabe señalar que la participación de los estudiantes y profesores fue de carácter voluntario, resguardando los principios éticos de la investigación, mediante la firma de consentimientos informados por parte de los estudiantes y asentimientos por parte de los profesores.

De este modo, la conformación de la muestra permitió articular la observación de las prácticas pedagógicas en un contexto real y natural, con la exploración en profundidad de las percepciones de los participantes, favoreciendo una comprensión amplia e integral del fenómeno de la escucha activa musical.

Instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de datos se utilizaron dos técnicas principales: entrevistas semiestructuradas y observación de clases, las cuales permitieron abordar el fenómeno de la escucha activa musical desde una perspectiva complementaria e integradora, considerando tanto las concepciones, percepciones y significados de los participantes, como el análisis de las prácticas pedagógicas en el desarrollo de aula de clases.

En primer lugar, se aplicó la técnica de observación de clases, la cual permitió registrar de manera directa las prácticas de enseñanza-aprendizaje que pudiesen vincularse directa o indirectamente a la escucha activa musical. Predominó principalmente un enfoque de observación no participante, con el fin de no influir en el desarrollo natural de las prácticas pedagógicas y estudiantiles. Sin embargo en cuatro ocasiones se adoptó un rol de observador participante, principalmente por la invitación de profesores y estudiantes a unirse en la actividad de la clase, sin influenciar en el desarrollo y recepción de profesores y estudiantes en la actividad.

En total, se observaron 34 clases correspondientes a distintas asignaturas del área de formación musical en los cursos seleccionados (Ver Pautas de Observación por asignatura, Anexo 4) además de la observación de un ensayo del Ensamble Pop del liceo y un concierto de exámenes de piano del liceo (Ver Anexo 5), lo que permitió ampliar la comprensión del fenómeno en diversos contextos de práctica musical

Para el registro de la información, se utilizó un cuaderno de campo, en el cual se consignaron datos contextuales como fecha, curso y asignatura, junto con descripciones detalladas de las situaciones observadas, enfocadas en aquellos aspectos relacionados con la escucha activa musical. Estas notas fueron posteriormente organizadas y transcritas como parte del proceso de análisis de datos.

Una vez casi finalizado el ingreso al campo, se procedió a aplicar entrevistas semiestructuradas a estudiantes y profesores correspondientes a los cursos seleccionados. Este tipo de entrevista se caracteriza por la utilización de una pauta flexible que orienta la conversación, permitiendo profundizar en las experiencias y significados atribuidos por los participantes (Hernández et al., 2014). Para ello, se diseñaron dos pautas diferenciadas: una para estudiantes (Ver Anexo 1) y otra para profesores (Ver Anexo 2) cada una compuesta por cinco preguntas abiertas.

Las entrevistas se estructuraron desde un enfoque que transita desde lo general a lo particular. En ambos casos, se inició indagando en el conocimiento previo sobre la escucha activa musical. En el caso de los estudiantes, las preguntas abordaron el reconocimiento de estrategias de enseñanza-aprendizaje presentes en sus clases y el valor que atribuyen a la escucha activa musical; en el caso de los profesores, las preguntas se orientaron a identificar las estrategias pedagógicas utilizadas en sus clases para la promoción de la escucha activa musical, y el aporte de estas a la formación musical de los estudiantes.

Cabe señalar que, durante el diseño inicial de las pautas de entrevista, se incorporaron preguntas vinculadas al concepto de identidad, en función de una primera aproximación teórica al fenómeno de la escucha activa musical. No obstante, previo a la aplicación de las entrevistas y en el marco del proceso de delimitación del estudio, este concepto dejó de constituirse como un

eje central de la investigación, orientándose el análisis hacia dimensiones más amplias del fenómeno.

En este sentido, si bien las entrevistas fueron aplicadas en una etapa posterior del trabajo de campo, las preguntas asociadas a dicha temática se mantuvieron en las pautas, considerando su potencial aporte exploratorio. Las respuestas obtenidas no fueron excluidas, sino integradas de manera complementaria al análisis, en la medida en que contribuyeron a la comprensión global del fenómeno estudiado.

En cuanto a la aplicación, las entrevistas a estudiantes se realizaron de manera presencial, mientras que las entrevistas a docentes se llevaron a cabo tanto de forma presencial (2 entrevistas) como de forma virtual (3 entrevistas), en función de la disponibilidad de los participantes. La duración de las entrevistas osciló entre 11 a 17 minutos en estudiantes de Segundo Medio B, entre 4 a 11 minutos en estudiantes de Tercero Medio B, y entre 15 y 45 minutos en profesores. Todas las entrevistas fueron registradas mediante grabación de audio y posteriormente transcritas para su análisis.

Finalmente, cabe señalar que las pautas de entrevista fueron sometidas a un proceso de validación de expertos, siendo revisadas y aprobadas por dos académicos cada una: uno perteneciente al área de formación pedagógica y otro perteneciente al área de música de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Esto permitió asegurar su pertinencia y coherencia para su posterior aplicación.

Elaboración de los instrumentos

Los instrumentos de recolección de datos fueron elaborados en función de los objetivos iniciales de la investigación y del interés por explorar el fenómeno de la escucha activa musical en el contexto educativo. En este sentido, las pautas de entrevista fueron diseñadas considerando preguntas abiertas orientadas a indagar en las concepciones, experiencias, estrategias de enseñanza-aprendizaje y valoraciones de los participantes respecto a dicho fenómeno.

La construcción de las preguntas respondió a un proceso flexible, propio del enfoque cualitativo, en el cual se priorizó la exploración de aquellos aspectos considerados relevantes por el investigador en una etapa inicial del estudio. Posteriormente, las pautas fueron sometidas a un proceso de revisión y ajuste en función de criterios de claridad, pertinencia y coherencia interna.

Finalmente, cabe señalar que las pautas de entrevista fueron sometidas a un proceso de validación de expertos, siendo revisadas y aprobadas por dos académicos cada una: uno perteneciente al área de formación pedagógica y otro perteneciente al área de música. Esto permitió asegurar su pertinencia y coherencia para su posterior aplicación. A partir de este proceso, se incorporaron ajustes sugeridos por uno de los evaluadores, mientras que otras observaciones fueron consideradas pero no modificadas, en función de la coherencia con el enfoque del estudio.

Por su parte, la observación de clases no se estructuró a partir de una pauta rígida, sino que se desarrolló mediante un enfoque flexible, guiado por un foco de observación previamente definido. Este foco estuvo centrado en identificar manifestaciones de la escucha activa musical en el aula, incluyendo estrategias pedagógicas, interacciones y situaciones de aprendizaje en las que este fenómeno pudiera evidenciarse. Para ello, el investigador mantuvo una atención constante a aquellos elementos que pudieran vincularse con el objeto de estudio, permitiendo una recolección de datos abierta y contextualizada.

Procedimiento de análisis

El análisis de los datos se realizó mediante un enfoque cualitativo de carácter inductivo, basado en un análisis de contenido, orientado a identificar patrones, significados y relaciones en torno al fenómeno de la escucha activa musical. Este proceso se desarrolló de manera progresiva, permitiendo la construcción de categorías emergentes a partir de la información recopilada.

En una primera etapa, se llevó a cabo la transcripción de las entrevistas, de manera textual, y de las observaciones registradas en el cuaderno de campo, priorizando aquellos aspectos más relevantes en función de los objetivos de investigación. Posteriormente, se realizó una lectura

comprensiva de la totalidad del material, lo que permitió una primera aproximación a los datos y la identificación de elementos significativos.

En una segunda etapa, se procedió a la filtración de la información, tanto de las entrevistas como de los registros de observación, mediante la elaboración de versiones reducidas de las transcripciones. Este proceso consistió en seleccionar y conservar aquellos fragmentos pertinentes para el estudio, en función del fenómeno de la escucha activa musical, sus implicancias y evidencias en estrategias de enseñanza-aprendizaje, descartando información que no se vinculaba directamente con los objetivos de la investigación. A partir de esta sistematización, se inició la codificación de los datos, identificando unidades de significado tanto en las entrevistas como en las observaciones.

En una tercera etapa, los códigos generados fueron agrupados en categorías y subcategorías emergentes, a partir de la identificación de patrones y recurrencias en los datos. Con el propósito de organizar la información de manera más estructurada, estas categorías fueron articuladas en dimensiones más amplias, entendidas como ejes que permiten comprender la escucha activa musical desde distintas perspectivas.

Cabe señalar que, si bien el proceso de análisis fue predominantemente inductivo, algunas dimensiones específicas —como las concepciones previas sobre la escucha activa musical y el valor que se le atribuyó a esta— se vinculan directamente con preguntas orientadoras de las entrevistas y observaciones de campo, configurándose como categorías de entrada para el análisis.

Posteriormente, se elaboraron matrices de análisis (tablas), en las cuales se organizaron las dimensiones, categorías y subcategorías, incorporando extractos representativos de entrevistas y registros de observación, seleccionados en función de su relevancia para el fenómeno estudiado. Estas matrices permitieron sistematizar la información y facilitar su interpretación.

Con el fin de resguardar la confidencialidad de los participantes y facilitar la organización de la información, se implementó un sistema de codificación de las fuentes de datos. En el caso de

las entrevistas, los participantes fueron identificados mediante códigos alfanuméricos, (E. 1, E. 2, etc., para estudiantes; P. 1, P. 2, etc., para profesores), sin distinción explícita de su identidad y pertenencia al curso al que corresponde. Por su parte, los registros de observación fueron codificados considerando la asignatura y el número de la clase observada, utilizando abreviaturas para cada una de ellas (por ejemplo, Hist. M. Teor. S.), seguidas de un correlativo numérico (Hist. M. 1; Hist M. 2; Teor. S. 3; Teor. S. 4, entre otros) (Ver Anexo 3).

Este sistema permitió organizar y sistematizar los datos, evitando la sobrecarga de información en las matrices de análisis, así como facilitar la trazabilidad de los extractos utilizados en la investigación.

Finalmente, se llevó a cabo un proceso de interpretación de los datos, en el cual se integraron hallazgos y tensiones provenientes de entrevistas y observaciones, mediante un proceso de triangulación de datos, articulando la evidencia empírica con los referentes teóricos del estudio, y referentes que no fueron considerados debido al hallazgo de elementos que no fueron considerados durante la investigación. Este procedimiento permitió construir una comprensión más profunda y contextualizada del fenómeno de la escucha activa musical.

CAPÍTULO V: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El presente capítulo tiene como propósito exponer y analizar los resultados obtenidos a partir del proceso de recolección de datos, en función de los objetivos de la investigación y del fenómeno de la escucha activa musical. La presentación de los hallazgos y tensiones se organizan a partir de un enfoque cualitativo, integrando la información proveniente de entrevistas y observaciones, lo que permite abordar el fenómeno desde múltiples perspectivas.

Para efectos de su organización, los resultados se estructuran en torno a una serie de dimensiones emergentes que dan cuenta del carácter multidimensional de la escucha activa musical. En primer lugar, se presenta una tabla inicial referida a las concepciones previas de los participantes, la cual permite establecer un punto de partida respecto al conocimiento y significado atribuido al fenómeno investigado. Posteriormente, se desarrollan las distintas dimensiones del estudio: (1) valoración y sentido de la escucha activa musical; (2) actitud y disposición hacia la escucha activa musical; (3) procesos y experiencias de la escucha activa musical, desglosada en las categorías de procesos psicológicos, y desarrollo auditivo y experiencias de escucha musical; (4) escucha activa en el contexto educativo, que incluye el rol docente en el desarrollo de la escucha activa musical y las estrategias pedagógicas hacia la escucha activa musical.

Cada una de estas dimensiones se presenta mediante matrices de análisis que integran categorías y subcategorías, junto con extractos representativos de entrevistas y registros de observación. A partir de estos insumos, se desarrolla un proceso de interpretación y análisis que articula la evidencia empírica con los referentes teóricos del estudio, permitiendo profundizar en la comprensión del fenómeno investigado.

Concepciones previas sobre la escucha activa musical

A continuación se presenta la primera tabla, la cual sistematiza los hallazgos obtenidos a través de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a docentes y estudiantes respecto a las concepciones personales que cada uno de los participantes infiere y deduce respecto al significado de la escucha activa musical como información preliminar antes de profundizar en

las entrevistas. Los resultados se han organizado en categorías y subcategorías que emergen de la técnica de comparación constante de los códigos.

Resulta pertinente precisar que, aunque algunas categorías presentan puntos similares, se ha optado por mantener la autonomía analítica para distinguir matices fenomenológicos fundamentales. De este modo es que se diferencia el conocimiento musical, entendido como el conjunto de información teórica previa del sujeto, de la comprensión musical, que se manifiesta como el proceso activo de otorgar sentido a la obra musical durante el acto mismo de la escucha. De igual manera, se ha distinguido la focalización en elementos musicales, del concepto de análisis musical, el cual implica una práctica intelectual de mayor profundidad. Esta distinción permite una visión más detallada de los hallazgos, evitando generalizaciones que afecten la riqueza de las experiencias y conocimientos entregados por los entrevistados.

Categoría	Códigos	Entrevistas
Escucha activa como proceso cognitivo	atención; concentración; conciencia; percepción; cognición musical	“yo creo que tiene que ver con la concentración, con el poner atención” (P. 4); en una audición, “estar como en un estado de conciencia como al 100%” (P. 5); “escucharla, y sentarte a escucharla, con todos tus sentidos enfocados en la música” (E. 8); “escuchar música pero poniendo atención, no escuchándola haciendo algo.” (E. 8); “que te haga funcionar el cerebro [...] Lo debe estimular, más de lo que te estimula escucharla [la música] y hacer algo” (E. 8) estudiante relaciona escucha activa con análisis y además menciona “Percepción” (E. 9);

Escucha activa como comprensión musical	identificación, reconocimiento y comprensión; profundización en la estructura musical; análisis musical	“lo entiendo yo del punto de vista con varios propósitos la verdad, porque uno puede ser el análisis musical” (P. 1); “en el caso de estar concentrado, a lo mejor identificar ciertas cosas que te llamen la atención” (P. 5); “estar en un plano más arriba para identificar, reconocer o comprender ciertas cosas” (P. 5); “profundizar más acerca de, no sé, de la estructura de la música” (E. 1); “saber lo que estás escuchando” (E. 4); “un estudio donde se analiza la música activamente” (E. 9)
Escucha activa como reflexión y significación	reflexión; apreciación	“reflexionar más acerca de qué puede tratar la canción” (E. 1); “creo que es como la apreciación, o es algo relacionado a la apreciación” (E. 2)
Escucha activa como disposición subjetiva	interés; compromiso	“estar comprometido, [...] comprometido en la acción, con su cuerpo también.” (P. 4); “con el estar en la situación, no estar fuera de, donde, de una u otra manera, la persona está con todos sus sentidos” (P. 4); “alguien que está interesado en la música” (E. 3)
Escucha activa como práctica musical	interpretación musical; composición musical; participación musical; dictado melódico	“lo entiendo yo del punto de vista con varios propósitos la verdad, [...] el otro puede ser la interpretación musical [...] Incluso pienso que hasta en la composición se podría llegar a tener una especie de escucha activa” (P. 1); “podría relacionarlo con lo que es quizás un dictado melódico” (E. 6);

		“tiene que ver como con la participación” (E. 10)
Escucha activa como mediación experiencial	experiencias de escucha musical previas; escucha musical constante; participación en procesos de enseñanza – aprendizaje	“tiene que estar más basado quizás en las experiencias que uno ya ha vivido antes escuchando música” (P. 1); “no solamente sea una clase tipo expositiva de mi parte. Pienso que los estudiantes deben participar de esa escucha” (P. 2) “escuchar música constantemente” (E. 7)
Escucha activa como conocimiento musical	organología e instrumentación; estilos musicales; sabiduría musical profunda	una persona “que sabe de muchas cosas de la música” (E. 3); al escuchar una pieza musical, “qué notas pueden llegar a hacer, o cuáles son cada uno de los instrumentos que están sonando, en qué momento suenan” (E. 5); “no solamente gente que escucha música como dice el nombre, sino que aprender más de la música” (E. 5) “quizás sea escuchar diferentes tipos de música” (E. 6);
Escucha activa como focalización en los elementos musicales	atención a los elementos y componentes musicales	“escuchemos una pieza y decir "ya, ponerle especial atención a la armonía, o a los intervalos que va haciendo, los giros melódicos que se va haciendo"” (P. 1); escuchar “tal vez los ritmos, o escuchar melodías y empezar a desarmarla” (E. 2); al escuchar una pieza musical, identificar “cuál es el ritmo de las canciones” (E. 5); “escuchar algún concepto de la misma música, de lo que pueda relacionarse con ella” (E. 6)

Como punto de partida, resulta fundamental señalar que el concepto de escucha activa musical no resultó ser un término de conocimiento para los participantes. Durante las entrevistas, se identificó que la gran mayoría de los sujetos construyeron su concepción de la escucha activa a partir de sus creencias, sus intuiciones y sus experiencias con el fenómeno musical. No obstante, se destaca al participante P. 3 quién fue el único entrevistado en manifestar un conocimiento previo sobre escucha activa: “sí había oído hablar del concepto, y que para mí por lo menos hacía una referencia como a estar atento o concentrado en un momento de audición.” (P. 3). La definición planteada resulta coherente, por un lado, con la visión de Botella y Sanz (2016) quienes consideran a la atención como un elemento intrínseco de la escucha activa y a su vez como una herramienta que permite desarrollar la audición, y por otro lado, concuerda y se complementa con las visiones de Torres (2011) y Palacios (s. f.), autores que establecen una relación elemental entre la capacidad de escucha activa y la concentración hacia las propuestas musicales.

Como se mencionó, dado que existe un desconocimiento general respecto al concepto de escucha activa, se identificaron códigos extraídos directamente del discurso de los entrevistados, los cuales conformaron las categorías emergentes de acuerdo a la construcción individual y fenomenológica por parte del resto de los entrevistados.

A partir de la información recolectada, se observa que la escucha activa musical no es percibida como un concepto que posee un solo significado, sino que se percibe como un concepto multidimensional que abarca desde factores cognitivos, reflexivos y experienciales, hasta factores de comprensión, disposición y práctica musical.

La escucha activa como **proceso cognitivo** se vincula hacia una experiencia musical auditiva en la que los entrevistados establecen factores mediados principalmente por la atención y la concentración, los cuales permiten acceder al fenómeno musical desde un estado de percepción y consciencia individual. Tal y como señala P. 5, la escucha activa implica un estado de consciencia “al 100%”, lo cual genera una estrecha relación con la percepción de E. 8, quien define a la escucha activa como un estado de consciencia tal que implica estar con “todos los

sentidos enfocados en la música”, en donde además prima la atención hacia la obra musical, “no escuchándola haciendo algo”. Este carácter de enfoque auditivo hacia la música se percibe fundado cognitivamente por el nivel de percepción individual, tal como expresa E. 9 y E. 8, quién también concibe a la escucha activa como un fenómeno auditivo estimulante “que te hace funcionar el cerebro”. Estos hallazgos coinciden con lo expresado por Samper (2003), quien determina a la atención como el principal puente entre el estímulo auditivo y la comprensión consciente del fenómeno musical. Así también converge con Palacios (s. f.) quien, de igual modo, establece que cuando la atención prima desde el proceso auditivo, es cuando se produce un acercamiento hacia la escucha activa.

Desde la **comprensión musical**, los sujetos sitúan a la escucha activa en relación hacia el análisis y el reconocimiento y comprensión de estructuras y componentes del discurso musical. Tanto estudiantes como profesores coinciden en que la escucha activa tiene propósitos que van desde “saber lo que estás escuchando” (E. 4), profundizar respecto a las estructuras que poseen las obras musicales (E. 1), hasta el estudio sistemático o análisis de las piezas musicales (P. 1; E. 9). Resulta interesante rescatar la visión de P. 5 en cuanto a la identificación, reconocimiento y comprensión de “ciertas cosas” de las composiciones musicales, ya que expresa que la escucha activa se relaciona a “estar en un plano más arriba”, lo cual remite a Copland (1994) y su visión de la escucha musical en tres diferentes planos. Al indicar esta “elevación” que permite esta comprensión musical, se está vinculando estrechamente con el “plano puramente musical” de dicho autor, el cual consiste justamente en la percepción, identificación y la comprensión de los diversos componentes que cada composición y material sonoro posee.

En lo que respecta a la escucha activa como **reflexión y significación**, ambos entrevistados la relacionan como un proceso ligado a la búsqueda de significado que poseen las propuestas musicales, a través de la reflexión misma y la apreciación. Llama bastante la atención la asertividad y seguridad con que E. 2 expresa su creencia respecto a lo que es la escucha activa vinculada a la apreciación, esto porque, como se ha visto anteriormente, la apreciación juega un rol clave en el desarrollo de la escucha activa: como inicio al aprendizaje musical debido al acercamiento que genera hacia la música desde su arista auditiva (Giménez & Jesús, 2017); como una práctica constante que permite acceder a los significados propios de cada creación

musical (Copland, 1955); y como un fin último del proceso de formación musical (Grant & Parks, 2012, citado en Botella & Gimeno, 2014). Así también, la apreciación musical según la NafME (2014) promueve una formación musical que proporciona pensamiento reflexivo al sujeto, tal como considera E. 1 respecto a la escucha activa.

Desde una visión de los participantes de **disposición subjetiva**, la escucha activa consiste en el interés y el compromiso que cada individuo tiene hacia las expresiones musicales. El análisis sugiere que la escucha activa requiere un “alguien interesado en la música” (E. 3) y, fundamentalmente, un individuo que se encuentra “comprometido en la acción, en la situación” (P. 4) que amerita el contexto musical, añadiendo el enfoque perceptivo requerido de “estar con todo sus sentidos” (P. 4), entrelazándose con lo que comenta E. 8 en la primera categoría de proceso cognitivo. Estos hallazgos dialogan con la fundamentación teórica actitudinal de la escucha activa, en el sentido de que un buen oído musical requiere un interés genuino por el arte musical, así como también el acto de escuchar —a diferencia de oír— que implica un interés hacia el estímulo sonoro (Willems, 1979), fundamentado en una actitud más activa musicalmente (Schaeffer, 2003), lo cual converge en la perspectiva de Palacios (s. f.) que posiciona al interés del oyente como un factor principal para la escucha activa. Por su parte, el factor del compromiso musical transita la escucha activa, en primera instancia, desde la posición de un buen oyente musical para Copland (1995) quien lo define como un sujeto que se relaciona abierta y comprometidamente hacia el acto de escuchar; en segunda instancia desde el factor emocional, el cual para Menuhin (1997) significa al oyente comprometerse hacia la afectividad auditiva; y finalmente rodea el área perceptiva musical, lo que para Swanwick (2021) significa que el nivel de compromiso del sujeto con la obra musical determina en cierta medida la calidad de su percepción musical individual.

En cuanto a la escucha activa como **práctica musical**, los participantes relacionan el acto activo de escuchar con una implicación mayormente participativa al quehacer musical que en comparación a las categorías anteriores, como lo es la interpretación musical (P. 1). Asimismo, P. 1 considera que en el acto de componer se encuentra presente la escucha activa, e incluso se le atribuye a una estrategia de tipo desarrollo auditivo como lo es el dictado melódico (E. 6). En lo que concierne a la creación e interpretación musical, el sentido expresivo se posiciona como

factor común entre ambos, lo que permite abrir camino hacia el desarrollo de una escucha activa. Este factor expresivo también resulta estar profundamente alineado con el terreno de la afectividad y la sensibilidad (Willems, 1979), elementos que igualmente son constitutivos de una escucha activa. Por su parte, Wuytack (en Botella & Gimeno, 2014) señala que uno de los aportes de la escucha activa es justamente mejorar y enriquecer la práctica tanto creativa como interpretativa. En correspondencia con lo señalado anteriormente respecto al proceso cognitivo de la escucha activa, concentración y consciencia priman en estos ejes musicales, siendo así susceptibles de convivir con una escucha activa

Los participantes al vincular la escucha activa hacia una forma de **mediación experiencial** se enfocan precisamente al hecho auditivo musical como una capacidad que se cultiva y se desarrolla. Por ejemplo, P. 1 sostiene que el fenómeno se basa en cuanto a experiencias auditivo-musicales anteriores, lo que se puede complementar con lo mencionado por E. 7, quien se refiere a la escucha activa como “escuchar música constantemente”, lo cual se puede asociar al hábito de escuchar música como experiencia formadora musical. Desde otra perspectiva experiencial, P. 2 desde su posición como docente comprende al acto de escucha activa como un accionar en la práctica auditiva en aula de clases, enfocada hacia el estudiantado y mediada por su rol formador docente. Bajo el marco de de la Ossa (2015), este fenómeno adquiere sentido en tanto que el acto de escuchar se vuelve necesario para comprender la música e interiorizarla por lo que, para entrenar la capacidad de escucha, y así aproximarse a una práctica de escucha activa, la ruta indica es justamente la práctica deliberada de escuchar música (Palacios, s. f.). En correlación, esta práctica del escuchar se vincula fuertemente con la presencia emocional integrada en la mente y los recuerdos de cada sujeto, por lo que la práctica sucesiva de escucha se forma al alero de la construcción emocional de vivencias e interpretaciones anteriores, permitiendo acceder a los terrenos de la escucha activa a través de la construcción afectiva y emocional de experiencias musicales auditivas pasadas (Ohberg et al., 2004, citado en Martínez, 2018; de la Ossa, 2015).

Desde lo que es el **conocimiento musical**, los entrevistados vinculan la escucha activa, por una parte, hacia el reconocimiento y estudio de la instrumentación presente en las obras musicales, y por otra parte, hacia el saber musical, que abarca desde el conocimiento de diversos estilos musicales hasta el conocimiento profundo el fenómeno musical. Para E. 5 y E. 3, la escucha

activa es el medio por el cual se logra identificar notas y timbres, equiparando al oyente activo como alguien que “sabe de muchas cosas de la música” o alguien que se enfoca en “aprender más de la música” (E. 3).

Finalmente, la **focalización en los elementos musicales** cierra el círculo conceptual. Todos los entrevistados convergen en la idea de que la escucha activa consiste en “desarmar” el discurso musical para poner atención especial a los intervalos, las armonías y los giros melódicos, transformando la obra musical en un objeto de estudio rítmico-melódico esencialmente.

1. Valoración y sentido de la escucha activa musical

La siguiente tabla sistematiza las percepciones valorativas de los sujetos hacia el fenómeno en cuestión. Cabe señalar que, dada la naturaleza intrínseca subjetiva y fenomenológica de esta dimensión, el análisis prescinde de la columna de observaciones de campo para priorizar la profundidad del discurso recopilado desde las entrevistas realizadas. Los hallazgos se han organizado en cinco categorías que revelan la escucha activa como un concepto transversal que atraviesa desde el desarrollo instrumental hasta la dimensión estética del arte.

Por último, es relevante señalar la aparición de una categoría emergente que resulta profundamente elemental para la escucha activa, aportando enormemente a la manifestación del fenómeno estudiado, concibiendo un gran aporte para la investigación.

Categoría	Entrevistas
Valor formativo	permite generar “una construcción, por decirlo de alguna forma, de conocimiento” (P. 1); la escucha activa “me formaría mucho como músico, porque quiero ser músico” (E. 2); “me daría como disciplina. [...] me haría como empezar a estudiar más, y empezar a ser más disciplinado” (E. 2); “me ha ayudado mucho a ver, por ejemplo, lo que es un pulso de seis octavos” (E. 6);

	la escucha activa te hace ver la música “no solo como algo que se escucha, sino algo que se tiene que estudiar, y que hay mucho para entender, que no es tan superficial como parece” (E. 8); “es una manera como más de aportar dentro del proceso de formación como músico” (E. 9); “abre un camino más grande en lo que es el estudiar música” (E. 10)
Carácter transversal	“creo que es un aporte muy importante para cualquier persona en general, [...] tanto para su formación como persona, como ser humano, como creador, como intérprete, como pedagogo, como profesor” (P. 4); puede ayudar a “darnos un empujoncito como con todas las materias, no solo con Teoría, o con Práctica de Conjunto, o con Historia, sino con todo lo que esté relacionado con música, con eso nos puede ayudar la escucha activa musical.” (E. 2)
Medio de acercamiento musical	“a uno que está empezando en la música le ayuda harto” (E. 2); “también darle un pie a eso por si algunas personas quieren interesarse.” (E. 6)
Desarrollo instrumental	“si yo no hubiera escuchado al principio, que me gustaba como Gorillaz y después Nirvana, nunca hubiera tocado bajo, y el bajo es ahora el instrumento en que más me desarrollo” (E. 4); “cuando empecé como a escuchar música que me gustaba, como que ahí fui cambiando. No de personalidad, pero fui cambiando, no sé, tal vez la manera de vestir, la manera en que toco, lo que empiezo a tocar, los instrumentos que empiezo a tocar.” (E. 4)
Dimensión estética	“Los griegos hablaban este concepto de mimesis. Como que la mimesis se podría decir que [...] es como el hermano lejano arcaico de la escucha activa. Este concepto de escuchar algo hermoso, de escuchar algo bello, algo artísticamente que te va a impactar en tu eterno continuo, que te va a impactar en tu cuerpo, en tu corazón, en tu alma” (P. 4); “crear momentos donde uno se acuerde y recuerde la música. Recuerde a alguien interpretando, alguien escuchando, componiendo, creando música. (E. 9)

Esta dimensión del análisis se adentra en el terreno axiológico en cuanto a las concepciones, significados y vivencias de los entrevistados, explorando la importancia y la utilidad que los sujetos le otorgan a la escucha activa. En esta fase analítica, el discurso de los entrevistados revela que la escucha no se constituye como recurso funcional y procedimental hacia la disciplina musical, sino como una capacidad y una habilidad capaz de impactar tanto en la identidad personal como en el propósito formativo del fenómeno musical. A continuación, se profundiza en las cinco categorías que emergen de este proceso de valoración.

La escucha activa es valorada ampliamente desde una perspectiva **formativa** personal, sobre todo en lo que respecta a la formación como músico, conformando así la categoría con mayor hallazgos de la presente tabla. Los entrevistados establecen un diálogo y una inclinación implícita sobre la profundidad del aprendizaje: mientras que para P. 1 la escucha activa permite generar una construcción de conocimiento, para E. 8 la escucha activa actúa como factor de profundización en la formación musical, permitiendo entender que el fenómeno musical “no es tan superficial como parece” (E. 8). Esta manifestación de profundidad se puede traducir hacia una autopercepción de disciplina para sujetos como E. 2, quien determina que la escucha activa incorporada a su formación como músico le permitiría perfeccionar su voluntad hacia “estudiar más, y empezar a ser más disciplinado” (E. 2). Este valor formativo musical se puede inclusive materializar, de alguna manera, en logros técnicos concretos como lo es el testimonio de E. 6 quien comenta que la escucha activa le ha “ayudado mucho a ver lo que es un pulso de seis octavos”, contribuyendo así a la incorporación y facilitación del compás compuesto, concretamente, y lo que podría validar la idea de que una escucha consciente y atenta facilita la asimilación de contenidos teóricos.

Estos hallazgos sugieren una extensión del concepto de formación, considerando que es el factor primordial en cuanto a la valoración hacia la escucha activa. Al respecto, Mbuyamba (1997) reafirma la idea de que la escucha activa, en compañía del factor sensibilidad, al desarrollarse sostenidamente dentro de la práctica musical permite incorporar un contacto con el fenómeno musical de manera más profunda, potenciando y perfeccionando así tanto las capacidades de escucha como a la formación musical del individuo. Este hallazgo respecto a la formación

musical se entrelaza con el hallazgo de la formación de conocimiento respecto a la visión de Copland (1994) quien sostiene que el disfrute musical no se incrementa sencilla e inmediatamente, sino en la medida en que se desarrolla una profundización respecto al conocimiento de la música misma: “El conocimiento intensifica el goce.” (Copland, 1994, p. 7)

De acuerdo al **carácter transversal**, existe un consenso entre ambos participantes respecto a la naturaleza interconectada de la escucha activa musical. La visión de P. 4 es particularmente integradora al situar a la escucha activa como un aporte esencial para la formación de la persona en su calidad de “ser humano, creador, intérprete y pedagogo” (P. 4). Esta perspectiva docente se relaciona con la experiencia práctica del estudiante E. 2, quien identifica a la escucha activa como un elemento que permite otorgar un “empujoncito” necesario para vincularse con éxito a las asignaturas como Teoría, Historia o Práctica de Conjunto. Estas perspectivas resultan ser consecuentes al planteamiento de Alsina (2003), quien expresa que, desde el marco de la educación musical, resulta importante considerar tanto la formación musical como humana de la persona, en donde expresa actitudes y valores bidireccionales que enriquecen la práctica musical y la formación como individuo en sociedad, las cuales son actitud crítica, apreciación, disfrute, interés, sensibilidad y valoración. Estas actitudes y valoraciones se enmarcan a su vez en elementos que el desarrollo de una escucha activa hacia la música permite proporcionar al sujeto, coincidiendo con esta idea integral y de transversalidad del fenómeno musical que evidencian los entrevistados.

Para los entrevistados, la escucha activa supone un medio a través del cual permite generar un **acercamiento musical** a quienes se interesan por iniciarse en la disciplina musical. E. 2 destaca que la escucha activa “ayuda hartito” (E. 2) a quienes están comenzando, actuando como un medio que facilita el ingreso a la comprensión musical. Esta idea se complementa con lo expresado por E. 6, quien sugiere que la escucha activa puede ser un factor decisivo para que otras personas “quieran interesarse” en la música, dialogando así también con lo expuesto en la tabla anterior respecto a la escucha activa como una disposición subjetiva ligada al interés individual por el fenómeno musical. Se puede inferir por tanto que la escucha activa no es solo una consecuencia o un acto respecto al saber musical, sino que también se posiciona como una estrategia previa que conecta el interés y lo inclina hacia el conocimiento inicial del arte musical.

Uno de los hallazgos que más sorprende es el vínculo entre la escucha y el **desarrollo instrumental**. El relato de E. 4 ilustra una causalidad directa: el acto de escuchar activamente géneros de su interés (Gorillaz, Nirvana) fue lo que determinó no solo su inclinación instrumental hacia el bajo eléctrico, sino también su cambio en la “manera en que toco” y su presencia personal. Acá, la escucha activa se conecta perfectamente con la cultura popular, demostrando que la audición consciente funciona como un motor que impulsa hacia el desarrollo instrumental y define el estilo interpretativo del músico en formación.

Por último, existe una noción desde el punto de vista **estético** por parte de los entrevistados respecto a la escucha activa. P. 4 menciona la raíz clásica del concepto de estética a través de la mimesis, describiéndola como una experiencia donde lo “bello” impacta en el “eterno continuo” del individuo, afectando “cuerpo, corazón y alma”. Esta profundidad de la experiencia de la escucha activa converge prácticamente desde la visión de E. 9, quien valora la escucha por su capacidad de “crear momentos” memorables vinculados a la creación e interpretación. Se podría vislumbrar que para estos entrevistados el fin último de la escucha activa recae en la trascendencia estética, dando paso desde la información sonora a la experiencia artística significativa.

Resulta fundamental plantear el concepto citado por P. 4 respecto a la “mimesis”. Este concepto representa un hallazgo emergente de profunda relevancia para la investigación. Este hallazgo representa una visión de P. 4 desde el punto de vista del origen y la raíz del fenómeno de la escucha activa. Dado que la profunda revisión investigativa y bibliográfica realizada no dio con el origen conceptual y experiencial directo sobre la escucha activa, es que resulta de suma utilidad investigativa aterrizar estos planteamientos derivados del entrevistado. Vale mencionar que este concepto de mimesis se vincula con la estética, como se verá a continuación. Sin embargo es importante aclarar que si bien durante la investigación se ha mencionado el sentido estético, por ejemplo ligado a la apreciación musical, en ningún caso se ha profundizado teóricamente sobre este, por lo que sigue presentándose como un hallazgo emergente importante.

El concepto de mimesis, como bien señala P. 4, tiene su origen en la antigua Grecia, planteado por Platón en su destacada obra *La República*. Este concepto vincula a la “subordinación de las artes y la literatura a un orden metafísico” (Molano, 2009, párr. 1), lo cual en su obra otorga una visión distorsionada y de carácter negativo la recepción sensible hacia el arte. Posteriormente, Aristóteles plantea su visión del concepto mimesis, refiriéndose como “capacidades racionales de abstracción y representación fundamentales para el desarrollo social e individual de los seres humanos” (Molano, 2009, párr. 1). Esta visión califica a la mimesis como un comportamiento de alto valor cognitivo sensible hacia el fenómeno artístico. Durante siglos posteriores, este concepto estuvo sujeto a profundas teorizaciones y diversas visiones, dentro de las cuales la proposición de Walter Benjamin y Theodor Adorno “representan el más importante esfuerzo moderno por replantear dicho concepto” (Molano, 2009, párr. 3). En esta línea es que el autor plantea que la mejor manera de comprender la conceptualización de la mimesis planteada por estos autores radica en el conocimiento de lo que es la experiencia estética. Vale decir que el concepto de estética no se abordó como un eje en la revisión bibliográfica, por lo que los hallazgos en el discurso de P. 4 y E. 9 obligan a establecer un vínculo entre la música y el panorama estético artístico.

Villela (2021) plantea que la existencia del arte tiene como fundamento la percepción sobre la belleza reconocida en las expresiones y manifestaciones artísticas. Desde la perspectiva musical, esta percepción de lo bello surge gracias al impacto generado por las relaciones sonoras que conllevan el discurso de una obra musical. Dicho impacto se encuentra estrechamente mediado por el nivel de percepción del individuo, cargado fuertemente por valores emocionales y sentimentales, lo cual evoca a un tipo de experiencia que conlleva afectividad, pensamiento y estimulación sentimental y creativa. De esta manera surge un tipo de experiencia ligada al arte musical que no recae en la pasividad, sino en una profunda activación sensorial, sensible y cognitiva, lo que da como resultado a un tipo de experiencia que destaca por sobre las experiencias comunes y corrientes: la experiencia musical en la dimensión estética.

En esta línea es que Villela (2021) presenta elementos propios de la estética musical, dentro de los cuales se rescata la emotividad y la inspiración; estos convergen de tal modo que le son propios al encuentro con una experiencia estética. Además del encuentro con

estos elementos de tipo sensible, la autora añade que una experiencia estética incita a la percepción refinada respecto a los elementos propios musicales, principalmente melodía y ritmo. La fuerte interacción entre ellos permea al individuo, atento y receptivo al fenómeno musical, de tal modo que su vinculación experiencial denota en un profundo y significativo encuentro con el arte; un encuentro en donde el impacto musical en el individuo lo posiciona desde una esfera receptiva donde habita la estética.

De acuerdo a estas concepciones estéticas, se puede evidenciar que la experiencia estética musical posee componentes que habitan el fenómeno de la escucha activa musical. Por una lado, el poderoso valor de tipo psicológico que permea al sujeto, cargado de sensaciones y emociones mediadas por la percepción, lo cual se puede asimilar a la actividad de escucha activa que transita desde la percepción hacia la cognición, donde afectividad y sensibilidad son factores indispensables; y por otro lado, una experiencia rica cargada de significado y expresión, lo cual análogamente suscita al uso de una escucha activa hacia las obras musicales que permite acercar al oyente a los diversos significados y componentes que se pueden rescatar gracias al contacto atento y consciente, situando al sujeto en un nivel metacognitivo permeado de valoración estética, propio del nivel reflejado en la espiral de Swanwick (2021) perteneciente al modo sistemático.

Es entonces pues, que los planteamientos expuestos respecto a la estética y su relación con el arte musical se condice con las valoraciones de P. 4 y E. 9, las cuales cobran sentido al momento de situar al oyente en momentos vinculados a la percepción de belleza y de impacto en el “cuerpo, alma y corazón del sujeto”.

2. Actitud y disposición hacia la escucha activa musical

La presente dimensión analiza el componente conductual y actitudinal de la escucha activa, en donde el interés, el compromiso y la participación resultan ser disposiciones clave. Se observa una fuerte relación entre la motivación interna del sujeto y su capacidad para involucrarse tanto

en procesos auditivos activos como en la práctica instrumental. En esta tabla se constituye el primer nodo de triangulación, evidenciado a través de entrevistas y observaciones.

Sub categoría	Entrevistas	Observaciones
Interés por las situaciones musicales	“Yo creo que uno de los requisitos fundamentales de la escucha activa, en cualquier cosa, es el interés” (P. 4); “Cuando hay una persona que se siente completamente capturado y motivado por la situación, se puede dar un poquitito este concepto. Si no, no se da” (P. 4)	Los estudiantes se mostraron muy abiertos a tocar, a estudiar y reforzar la pieza musical en sus instrumentos. (E. Ins. 2); Existió un interés de los estudiantes de escuchar la creación de sus otros compañeros. (Hist. M. 5); Se realiza una actividad de análisis en la pizarra. No todos participan activamente. Sólo algunos estudiantes están interesados. (Teor. A. 4); Mientras escuchan y observan los resultados del proceso de grabación de la canción escogida por el curso, se percibe a los estudiantes entusiasmados e interesados (Tec. S. 3); El profesor presenta el nuevo contenido a tratar en clases: música de cine. Luego de ver el fragmento de un documental, el profesor da un espacio de opinión y reflexión en cuanto al conocimiento del curso sobre la creación de música para películas. Se percibe un interés colectivo del curso por el contenido, inclusive manejan ciertos conceptos como el uso del recurso musical “leitmotiv” (Hist. M. 7)

Nivel de compromiso en la práctica musical	“Entonces, yo te diría que ese ha sido mi mayor experiencia como escucha activa, de estar comprometido con el trabajo auditivo” (P. 4)	Los estudiantes ya tienen listos sus instrumentos y atriles, sentados y prácticamente listos para comenzar a tocar (E. Ins. 1; E. Ins. 2); Una vez comenzado el ensayo, hay un estudiante que de alguna manera lidera al grupo (P. Conj. 1); Importante mencionar que la estudiante se percibe atenta, dispuesta, concentrada y receptiva a las indicaciones del profesor. (Guit. 1); Luego de haber terminado los tres temas, corrigen errores como por ejemplo de ejecución. [Ausencia del profesor por salida pedagógica. Tienen una pronta presentación] (P. Conj. 1)
Participación en actividades musicales	No se registraron evidencias contundentes mediante esta técnica en esta subcategoría.	Durante actividades rítmico-corporales, los estudiantes se muestran con disposición y activamente participativos (Hist. M. 6); Mientras realizan ejercicios de solfeo rítmico, los estudiantes se perciben concentrados y participativos (Teor. S. 3); Los estudiantes participan activamente en el proceso de grabación de una pieza musical (Tec. S. 3); La actitud de los estudiantes frente al reconocimiento auditivo se mostró activa, mientras que la “teorización” y construcción de enlaces armónicos no mostró mucha participación activa de

		todos los estudiantes, salvo algunos. (Ar. 2); Luego de realizar una actividad teórica en la pizarra, los estudiantes se ponen a cantar las armonizaciones realizadas, divididos por sus registros vocales. Casi todos los estudiantes participan, después de percibirse una constante distracción. (Ar. 3)
--	--	---

En primera instancia, se presenta el **interés por las situaciones musicales**. El factor interés se posiciona como un “requisito fundamental” (P. 4) y como un elemento que permite impulsar la escucha activa. Según P. 4, la escucha activa es un fenómeno en el cual “si no hay interés, no se da” (P. 4), por lo que esta actitud se presenta como un componente que influye directamente en el fenómeno auditivo.

Las observaciones de campo en general confirman este hallazgo actitudinal. Se puede observar que existe una respuesta positiva generalizada en cuanto a actividades pedagógicas que impactan en el interés del estudiantado. Por ejemplo, la observación realizada en Hist. M. 7 presenta una amplia recepción positiva al incorporarse el contenido de música de cine. En esta instancia, los estudiantes no solo escuchan, sino que también comparten conocimientos que manejan previamente, como lo es el “leitmotiv”, concepto con el que dialogan, reflexionan y vinculan inmediatamente, lo que sugiere que el interés facilita el recuerdo y la memorización de conocimientos previos.

Así también lo demuestran otras actividades observadas, como lo es Tec. S. 3, en la que se percibe una completa entrega e interés por el desarrollo de la actividad, intervenida por el desarrollo de grabación de un tema musical escogido por el curso en conjunto (Mojo Pin de Jeff Buckley). Esta elección conjunta del curso se presentó como fundamental para los estudiantes, lo que permitió un mayor involucramiento en la clase. Por otro lado se observa un interés

genuino por escuchar las creaciones de sus propios compañeros en Hist. M. 5. Esto podría indicar que la escucha activa también cumple una función social y de validación con el resto.

Una tensión surge en la observación de Teor. A. 4, donde se puede observar que en la actividad de análisis en la pizarra, “no todos participan activamente” y solo algunos se encuentran interesados por la actividad. Esto puede demostrar que la escucha activa tiende a debilitarse cuando el desarrollo de la clase se centra en lo abstracto y en lo visual (desarrollo en la pizarra), en contraposición con desarrollos de clases más activos como la experiencia de grabación o presentación de creaciones hacia sus compañeros.

Pues entonces el factor interés se puede analizar que suscita a mayor involucramiento en las clases musicales. Esto conecta con el planteamiento de Willems (1979), quien expresa que el interés como eje central hacia la música incita a la atención, lo que puede explicar el comportamiento interesado del estudiantado en clases musicales que impliquen la interpretación musical (E. Ins. 2) y la creación (Hist. M. 5), en donde el desarrollo auditivo se percibe más activamente, ligado al desarrollo instrumental, en comparación a clases de tipo analíticas (Teor. A. 4) en donde el desplante auditivo se ve disminuido.

A este análisis se añade lo expuesto por Palacios (s. f.), quien expresa que la gran relevancia de la educación auditiva radica en estimular la motivación del alumnado, explorar maneras en que puedan mantener su atención, y generar ambientes de interés mutuo, como lo demuestra una clase de Historia de la Música donde el profesor decide estimular la creatividad y la interpretación (Hist. M. 5), así como la clase de Tecnología en Sonido (Tec. S. 3) donde trabajan en base a una canción escogida por el curso, a lo que Samper (2010) agrega la importancia de incorporar los “territorios musicales” del alumnado para desarrollar clases donde prime el interés y la valoración de la práctica autónoma.

El **compromiso con la práctica musical** se manifiesta como una disposición de tipo actitudinal situada en contextos donde la escucha musical sucede gracias a la práctica instrumental. Los hallazgos de observación en clases de instrumentos y ensayos de conjunto instrumental (E. Ins. 1; E. Ins. 2; Guit. 1) describen a estudiantes que ya tienen “listos sus instrumentos y atriles”, sentados y preparados para tocar antes de la instrucción del profesor. Se puede evidenciar un

compromiso generalizado hacia las actividades prácticas musicales, en donde la audición se presenta a través de la ejecución. Incluso el compromiso estudiantil se eleva al punto de que existan estudiantes que lideren el ensayo de práctica instrumental (P. Conj. 1), o se comprometan con los ensayos musicales existiendo la ausencia del profesor en la clase, motivados también por una próxima presentación (P. Conj. 1). Estas actitudes se ven reflejadas en lo que P. 4 describe en su experiencia como un “compromiso con el trabajo auditivo”, demostrando que la escucha activa se puede ver beneficiada al alero de actividades que impliquen la ejecución instrumental, actividades que por cierto demuestran incidir hacia el compromiso estudiantil.

De acuerdo a las observaciones presentadas, se puede inferir que el compromiso hacia la práctica instrumental abre caminos que facilitan un potencial desarrollo auditivo, lo cual permite a la vez generar aproximaciones hacia prácticas de escucha activa. Estos indicios se respaldan en la idea que Delalande (1995) tiene respecto a la práctica musical. El autor comenta que el compromiso resulta efectivo cuando el carácter motivacional es el que moviliza la práctica musical estudiantil. Pero a su vez, este factor motivacional (también presente en la subcategoría anterior) incide también en la capacidad de escucha que integra un individuo hacia determinadas expresiones musicales (en este caso la práctica instrumental), por lo que estas experiencias prácticas invitan a que la escucha activa pueda abrirse significativamente. Esto converge con la espiral de Swanwick (2021), en el sentido de que cada práctica musical demanda una especie de compromiso de tipo cognitivo que puede manifestarse hacia las diversas expresiones musicales, lo que en este caso se ve demostrado respecto a la interpretación musical y la participación auditiva activa que esta significa, situando al estudiantado en los niveles de forma y expresión.

En suma, Copland (1955) estipula que el compromiso activo, como una manifestación de tipo mental, se encuentra mediado por la atención en el sentido de que el sujeto demuestra “preocupación por entender lo que se escucha” (p. 23); un compromiso por transformar la audición en un acto de comprensión, tal como se observa en Guit. 1, en donde la estudiante se muestra comprometida con el estudio de su instrumento, demostrando disposición, concentración y receptividad hacia lo que el profesor le enseña.

Finalmente, la **participación en actividades musicales** es el último indicador de la disposición hacia la escucha activa. Al no registrar evidencia respecto a las declaraciones de los

entrevistados, las observaciones muestran que la participación resulta ser más alta y sostenida en actividades que involucran tanto el cuerpo, ya sea a través del canto (Ar. 3) o el movimiento corporal (Hist. M. 6), como el sentido rítmico (Teor. S. 3) y melódico auditivo (Ar. 2). En estas situaciones, los estudiantes se perciben “activamente participativos y concentrados”.

Sin embargo, los hallazgos revelan una tensión constante. En la observación Ar. 2, se explicita que la actitud es activa frente al reconocimiento auditivo, pero esta actitud decae cuando el ambiente didáctico se sitúa hacia la teorización. Por otra parte se registra que, después de una actividad teórica realizada en la pizarra, donde el estudiantado se percibió constantemente distraído, la participación se eleva notoriamente cuando la actividad se enfoca hacia la ejecución práctica, demostrada a través del canto de los ejercicios teóricos realizados anteriormente (Ar. 3).

Esto se puede explicar de acuerdo a la práctica pedagógica del “principio de enseñanza activa” que plantea Schoch (1964, p. 64). Esta se basa en una forma de enseñanza musical en la que el estudiantado participa activa y directamente en el conocimiento y experiencia musical, en contraposición a actividades en donde prima la teoría, la técnica, o la reproducción pasiva de contenidos. En otras palabras, el aprendizaje musical se produce mediante la acción, la práctica y la participación colectiva del estudiantado, en donde la capacidad de escucha activa y atenta se encuentra presente como complemento de la activación. Esto podría justificar los niveles de participación de los estudiantes, en donde las actividades ritmo-corporales (Hist. M. 6) y prácticas (Tec. S. 3) lideraron la participación, en contraposición a clases en las que actividades pasivas como construcción de enlaces (Ar. 2) y teóricas en la pizarra, mantuvieron una constante distracción y baja participación, en donde se evidenció un cambio en este factor participativo al incorporar actividades en las que primaran ejercicios activos y colectivos como lo fue el reconocimiento auditivo y el canto en conjunto, actividades en las que la capacidad de audición y escucha no se encuentra ajena.

3. Procesos y experiencias de la escucha activa musical

Esta dimensión considera la inclusión de dos categorías. Por un lado, los procesos psicológicos relacionados a la escucha activa musical, y por otro lado, el desarrollo auditivo y experiencias de escucha musical.

3. 1. Procesos psicológicos de la escucha activa musical

La siguiente categoría presenta los factores internos que despiertan la escucha activa: procesos atencionales, perceptivos, emocionales y afectivos. Estos factores resultan ser claves en cuanto a las diversas experiencias musicales que implican el sentido auditivo, dando a conocer hallazgos profundos y tensiones respecto a la concentración.

Sub categoría	Entrevistas	Observaciones
Procesos atencionales en la escucha activa	“Por supuesto que también uno tiene que enseñar a los estudiantes a tener ese momento de concentración, ese momento de poner atención” (P. 3); La escucha activa ayuda a “concentrarme más en la música en sí” (E. 3) “Así que sí, la Práctica en Conjunto yo creo que donde más nos especializamos en ese ámbito”, respecto a la atención y concentración que estimula el profesor en la práctica de escucha activa instrumental. (E. 3)	El profesor realiza una audición musical de una composición de Franz Liszt. Pide silencio para escuchar respetar el momento de audición. Los estudiantes escuchan con atención y permanecen en silencio. Al rato algunos se distraen, pero respetan la audición de los demás (Hist. M. 1); El profesor presenta una actividad de experimentación sonora colectiva, utilizando instrumentos y como referencia la escala cromática. Se aprecia una amplia atención y concentración (Hist. M. 3); La profesora inicia la clase con ejercicios de respiración y relajación. Da instrucciones. El silencio es absoluto.

		Todos centran su atención en la profesora (P. Cor. 2); Celular como factor de distracción de algunos estudiantes (Teor. A. 1); Importante mencionar que la estudiante se percibe atenta, dispuesta, concentrada y receptiva a las indicaciones del profesor en el estudio de guitarra (Guit. 1) Se percibe muy poco interés del curso en la actividad de creación teórica. En general los estudiantes permanecen en silencio, pero se encuentran enfocados en sus celulares. (Teor. A. 4) El profesor realiza una actividad de grabación utilizando TICS, en base a una canción escogida en conjunto por el curso y el profesor. Durante los procesos de grabación los estudiantes se encuentran atentos, concentrados, motivados y cautivados (Tec. S. 2; Tec. S. 3)
Procesos perceptivos en la escucha activa	La escucha activa “es como una manera más de convivir con la música, y convivir con eso, con las percepciones de uno, con el escuchar... Creo que es parte del proceso”, respecto a la formación musical (E. 9); “de cada compositor, de cada compositor famoso, de cada obra famosa, vino una percepción, y vino un sentir, y	No se registró información relevante mediante la observación directa.

	vino una manera de expresarse” (E. 9)	
Dimensión emocional y afectiva de la escucha activa	“La percepción de la música siento yo, es emocional, entonces muchas veces uno asocia sonidos a ciertas emociones o incluso hasta ciertas experiencias vividas” (P. 1); “Es fundamental que se desarrolle en distintos ámbitos de la música [la escucha activa]. No solamente en lo que tiene que ver con la apreciación, o en la teoría musical, sino que también, por ejemplo, en lo emocional (P. 1)	Los estudiantes se sienten a gusto, entusiasmados, motivados y participativos cantando una canción a elección, incluso sabiendo que están siendo evaluados (Cor. 1); Tras una actividad de grabación instrumental en clases, el profesor graba su guitarra y la voz de una estudiante. Posteriormente expone el resultado sonoro. El asombro del curso es tal que se sienten cautivados y aplauden (Tec. S. 2) Se percibe un entusiasmo y encanto colectivo del curso tras la idea de interpretar una canción de su elección en clases, y participar en el proceso de grabación de esta. Incluso el entusiasmo es tal que el mismo profesor se siente agradecido y entusiasmado con la receptividad del estudiantado (Tec. S. 3)

Los hallazgos en los **procesos atencionales en la escucha musical** muestran que la atención es una facultad que debe ser entrenada y no asumida como un elemento natural del estudiante. Respecto a ello es que P. 3 enfatiza que el docente debe “enseñar a tener ese momento de concentración”. Esta necesidad de guiar a los estudiantes hacia la atención se ve reflejada en Hist. M. 1, donde el profesor solicita silencio al curso para respetar la audición musical. Esta práctica se condice con lo planteado por Palacios (s. f.), quien expresa la importancia del docente en cuanto a cultivar una atención hacia las situaciones auditivas presentes en las clases de música.

Resulta interesante el hallazgo planteado por E. 3, quien expresa que la escucha activa permite mejorar las capacidades de atención y concentración, al comentar que la escucha activa “ayuda a concentrarme más en la música en sí”. De esta manera se comprueba que la escucha activa permite mejorar la concentración auditiva, de tal modo que el desarrollo de esta habilidad requiere de facultades cognitivas esenciales como la atención (Botella & Sanz, 2016).

Sin embargo, la triangulación revela una tensión tecnológica respecto al carácter atencional de la práctica de escucha en el aula. En las clases de teoría (Teor. A. 1; Teor. A. 4), el celular aparece como un factor crítico de distracción. Aunque los estudiantes se mantienen en silencio, su focalización se encuentra en el dispositivo y no en las actividades teóricas, lo que sugiere que la escucha activa puede verse altamente afectada, e incluso anulada cuando el interés del estudiante se encuentra en su celular y no el aprendizaje. Este fenómeno tiene estrecha relación con lo que plantea Kühn (1989), quien considera que la gran barrera del oído es justamente la falta de atención y concentración.

Por el contrario, cuando la tecnología se usa como una herramienta de creación, mediante el uso de TICS y grabación, la atención se vuelve “total, concentrada y motivada”, reflejando incluso que los estudiantes se encuentran “cautivados” con el proceso de grabación propio de la actividad (Tec. S. 2; Tec. S. 3). Este hallazgo se vincula estrechamente con lo planteado por Suárez (2004, como se citó en de la Ossa, 2015), quien considera que el uso de TICS, tal como grabar y escuchar los procesos de grabación, es un recurso del que se debe sacar provecho, el cual permite mejorar las capacidades auditivas musicales.

Por otra parte, la práctica instrumental y la práctica de relajación y respiración previa al desarrollo de la clase, muestra los niveles más altos de atención y concentración sostenida. En P. Cor. 2, el silencio absoluto tras los ejercicios de respiración y relajación demuestran que la preparación física previa al contenido de la clase significa un potencial desarrollo de la escucha activa no a través de la práctica musical, sino a través de la relación entre el cuerpo y el manejo del silencio mismo, en donde Palacios (s. f.) justamente considera que aprender a escuchar también significa darle un valor al silencio, el cual se posiciona como un elemento interrelacionado con la consciencia de escuchar.

Respecto a los **procesos perceptivos** que considera la escucha musical, el término de percepción es definida por el entrevistado como una forma de “convivir con la música”. E. 9 aporta una visión profunda al señalar que la escucha activa permite acceder al “sentir” y a la “manera de expresarse” respecto a los compositores. Esta visión se integra con la teoría, de tal manera que justamente este “sentir” que expresa el participante se traduce al factor de sensorialidad propio de la percepción. Así también, como señala Samper (2003), la percepción y el oyente se encuentran unidos de acuerdo al proceso auditivo de cualquier creación musical. De tal modo que la percepción no es un elemento aislado, sino que representa la integración sensorial como el procesamiento cognitivo que conlleva su interpretación, tal como señala Belinche et al. (1999). Así, toda escucha activa sucede gracias al desarrollo y el nivel perceptivo de cada sujeto, de tal manera que sin percepción no puede haber escucha activa.

Finalmente, la **dimensión emocional y afectiva** emerge como uno de los factores más potentes y representativos de la escucha activa. P. 1 es categórico al afirmar que la percepción musical es, esencialmente, emocional, y que la escucha debe desarrollarse fundamentalmente en este ámbito y no solo en la teoría. Esta visión del entrevistado se condice con lo planteado por Samper (2003), quien afirma que la percepción y la valoración afectiva son implicancias auditivo-musicales a las que, con frecuencia, no se les dedica la atención debida en los procesos formativos musicales.

Las observaciones de campo muestran que la emoción es el principal eje de la receptividad. En Tec. S. 2, el hecho de que el curso aplauda y se sienta “cautivado” al escuchar el resultado de su propia grabación demuestra que la escucha activa genera un impacto emocional casi inmediato. Incluso, el mismo profesor percibe el carácter emotivo de sus estudiantes y se percibe agradecido por el nivel de recepción que genera su actividad.

Por otra parte, la libertad de elegir el repertorio en Cor. 1 y cantarlo, genera un nivel de entusiasmo y motivación tal que ni siquiera importa el hecho de que estén siendo evaluados, demostrando así que la elección del tema, junto con la práctica vocal, repercute en una escucha activa colectiva evidenciada por el nivel de concentración y significación.

Estas concepciones que plantean los entrevistados de acuerdo a emocionalidad y afectividad en la escucha dialogan con la teoría. Para de la Ossa (2015) el proceso de audición musical considera la afectividad personal, en la cual sentimientos y emociones se encuentran integradas. Por su parte, Cubillo (2012) y Botella y Gimeno (2014) sitúan a la escucha en el terreno de la psicología cognitiva musical, de tal forma que el procesamiento mental se activa con la recepción sonora, en donde la escucha activa potencia las respuestas afectivas del individuo, demostrando así que lo sucedido en Tec. S. 2 no es un fenómeno aislado, sino una respuesta emocional otorgada por la escucha activa en el resultado de grabación.

3. 2. Desarrollo auditivo y experiencias de la escucha activa musical

La tabla expuesta a continuación sistematiza la relación de la percepción sonora con la escucha activa desde tres ejes fundamentales: el reconocimiento de los elementos musicales, la profundidad de la escucha como una experiencia significativa y el rol de la audición y la escucha en la inspiración personal.

Sub categoría	Entrevistas	Observaciones
Reconocimiento de elementos rítmico – melódicos	La escucha activa ayuda a “ver más el balance y a entender mejor lo que es la rítmica, lo que es la melodía” (E. 6); “Te ayuda a reconocer ya más auditivamente. Por ejemplo si estás tocando música ya lo reconoces más por oreja” [los elementos musicales] (E. 7)	Durante el ensayo, los estudiantes aportan con ideas creativas melódicas a las canciones. Con la ayuda del profesor, resuelven detalles rítmicos y melódicos. Gracias a la ayuda del profesor, los estudiantes son capaces de comprender ideas y conceptualizaciones de ritmo y melodía de las canciones a ensayar, con el objetivo de que las canciones suenen óptimamente. (Ens. E. Pop)

La escucha como experiencia significativa	La experiencia de escuchar música, “o el hecho de tocar, hay cosas que el tiempo te va dando y te va agudizando ciertas cosas como escuchar bien” (P. 5); “Al final la vas a ver de otra forma [la música], porque al escuchar y escuchar más, vas a identificar otras cosas que antes [...] escuchándola así por escuchar, no te dabas cuenta.” (E. 8); “Siento que es muy importante el que se le dé la oportunidad a las y los estudiantes, que estén así como en el colegio o que quieran formarse dentro de la música, [...] que vivan la sensación y el momento de escuchar música en vivo [...]” (P. 5) “De joven, al momento de entrar a la universidad, yo ya era coleccionista de música. Escuchaba música las 24 horas del día, grababa programas de la radio, grababa vinilos, los pasaba a cassette. Estaba inmerso en una escucha activa como parte de mi existencia, por decirlo de alguna manera.”” (P. 4)	Respecto a una actividad de grabación musical, el profesor indica que el objetivo es que el estudiantado viva la experiencia de grabación, no desde una perspectiva interpretativa instrumental, sino desde la comprensión y la escucha (Tec. S. 2); Posterior a la realización de una evaluación de ostinato rítmico-melódico dodecafónico, el profesor invita a la reflexión del curso respecto a la actividad. Originalidad, improvisación, cambio de tonos raros, “no todo siempre tiene que sonar como se está acostumbrado a escuchar”, son algunas de las reflexiones comentadas por los estudiantes. (Hist. M. 5) Se asiste a un concierto realizado por el liceo el cual se enmarca en los exámenes de piano de estudiantes de quinto a tercero medio. Se realiza en el auditorio del liceo. Estudiantes, profesores y apoderados asisten para escuchar las diversas interpretaciones que están siendo analizadas por un jurado, quienes son sus profesores de piano respectivamente. (Ex. Pian)
Inspiración sonora en la	“la escucha activa tiene que ver con la inspiración. [...] Para la escucha activa se necesita una	Información no registrable mediante observación directa.

experiencia musical	inspiración activa, se podría decir.” (P. 4); “Ponte tú, si yo no hubiera escuchado al principio, que me gustaba como Gorillaz y después Nirvana, nunca hubiera tocado bajo, y el bajo es ahora el instrumento en que más me desarrollo (E. 4)”; “Porque de por sí el escuchar música clásica, música de lo que sea, [...] a lo mejor puede motivarte o que te sirva para empezar a tocar [...], o inspirarte en el mundo musical” (E. 5)	
----------------------------	--	--

Respecto al **reconocimiento de los elementos rítmico-melódicos**, la escucha activa se revela como un medio que facilita y potencia la comprensión de los elementos musicales, tanto en la práctica auditiva como en la práctica instrumental. El entrevistado E. 6 menciona que la escucha activa ayuda a “ver más el balance” y entender de mejor manera el ritmo y la melodía presentes en una obra musical. Esto sugiere que la escucha activa permite concientizar sobre los componentes presentes en las piezas musicales y de qué forma se vinculan con esta. Por otro lado, E. 7 destaca que la escucha activa permite reconocer los elementos “por oreja” durante la ejecución instrumental, permitiendo que la escucha activa aporte los procesos de identificación y reconocimiento sonoro.

La observación en Ens. E. Pop confirma los hallazgos presentados por los entrevistados. Durante la práctica instrumental, los estudiantes demuestran tener consciencia de los elementos musicales, resolviendo detalles e incluso aportando con ideas. Esto demuestra un buen desarrollo auditivo de los estudiantes, de modo que al vincularse a la práctica en acción, la escucha activa permite reconocer estos detalles en tiempo presente. La intervención del profesor

también permite agudizar las percepciones de los estudiantes, mejorando la calidad auditiva y contribuyendo a la experiencia de escucha activa.

Estos hallazgos demuestran que los estudiantes, al tener consciencia sobre los elementos musicales, se sitúan en un nivel más detallado en cuanto al desarrollo auditivo. Respecto a esto es que, desde el punto de vista de Willems (1979), se puede considerar tanto a los entrevistados como los sujetos del fenómeno observado como inteligentes musicalmente, por el hecho de que son conscientes respecto al ritmo y la melodía presentes. Así también se pueden considerar como oyentes óptimos desde la visión de Samper (2003), debido a que logran percibir los elementos y componentes musicales presentes dentro del fenómeno musical, lo que de igual manera evoca al carácter consciente que poseen, lo que se puede traducir en una manifestación de la escucha activa. En suma, se puede agregar que poseen lo que Willems (1979) determina como audición interior, esto por el carácter inteligente y consciente respecto a la concepción de ritmo y melodía que tienen integrados.

La **escucha como experiencia significativa** posiciona a la escucha activa desde una perspectiva fenomenológica, en donde los procesos existenciales en los que se manifiesta permiten otorgar comprensión y significado al sujeto respecto al fenómeno sonoro. Los hallazgos indican que la capacidad de “escuchar bien” es una habilidad que se puede ir desarrollando con el tiempo y con la práctica constante. Así lo expresan P. 5 y E. 8, quienes determinan que la habilidad de escucha se desarrolla paulatinamente, pero de una manera en que las experiencias puedan ir formando cada vez más el conocimiento y la consciencia musical. De esta manera, la escucha se relaciona con lo que plantea Aguilar (citado en Botella & Gimeno, 2014), quien reconoce que la capacidad de audición es perfectamente entrenable, lo que contribuye a que el desarrollo de la escucha activa derive en un refinamiento progresivo.

Para algunos, como P. 4, la escucha activa se presenta como una vivencia profunda, “como parte de mi existencia”, describiendo un tipo de inmersión total en la experiencia musical desde la juventud. P. 5 enfatiza además la importancia de que el estudiantado viva la experiencia de escuchar música en vivo como parte de su formación. Esto último se pudo observar respecto al concierto de exámenes de piano (Ex. Pian.), en donde los estudiantes formaban parte de la

experiencia musical en vivo, viendo a compañeros suyos tocar e interpretar sus piezas musicales. Además, este concierto se realiza solo una vez al año, al término de semestre, por lo que la experiencia musical auditiva se pudo percibir cargada de significado.

Así, tal como sugiere P. 5, involucrarse en las experiencias de música en vivo representa un panorama auditivo único, en donde la escucha activa tiene como finalidad contribuir a un mejoramiento de las vivencias musicales, especialmente en las experiencias en vivo, tal como menciona Wuytack (en Botella & Gimeno, 2014). Por otro lado, esta visión de P. 5, y observable en la práctica, converge con la visión de Swanwick (2021) en el sentido de que el sistema formal de educación musical debe articular experiencias musicales tanto dentro como fuera de ellas, en donde propone la asistencia a conciertos como una forma de integración de experiencias musicales enriquecedoras, tal como se pudo observar en Ex. Pian.

Las observaciones respaldan esta visión profunda de la escucha. En Tec. S. 2, se evidencia que el objetivo de la actividad de grabación es la comprensión y la escucha, más allá de la mera interpretación musical. Así mismo, en Hist. M. 5, tras una evaluación relacionada al dodecafonismo, los estudiantes reflexionan sobre la originalidad y el valor de lo que no suena como algo común, lo que puede demostrar que estas actividades impactan en los estudiantes de manera que sus vivencias sonoras se ven beneficiadas en cuanto a comprensiones cargadas de significado producto de un desarrollo auditivo más hondo, vinculado a lo que es la escucha activa.

Estos hallazgos vinculados hacia la vivencia significativa mediada por la escucha, se relacionan con la perspectiva de Pierre Schaeffer (2003), quien indica que la escucha activa vincula al sujeto hacia experiencias significativas y reflexivas a través de la comprensión y el entendimiento, esto porque el sujeto toma la decisión de enfrentarse a experiencias musicales en donde evalúa y organiza lo que percibe.

Por último, la **inspiración sonora** aparece como una parte fundamental en la experiencia musical. P. 4 vincula directamente la escucha activa con la inspiración, afirmando además que esta inspiración también debe poseer un carácter activo. Esta conexión es clara con el relato de

E. 4, quien comenta que escuchar a bandas como Gorillaz o Nirvana fue lo que le impulsó a tocar el bajo su instrumento principal. De igual forma, E. 5 sugiere que la audición de diversos géneros musicales produce una motivación que invita a “inspirarse en el mundo musical” (E. 5). Bajo estos hallazgos se puede interpretar que los entrevistados han desarrollado y experimentado, a través de la escucha activa, aspectos de tipo psicológico como la afectividad y la sensibilidad, ya que Willems (1979) y Menuhin (1997) plantean que, bajo la posición del oyente musical que escucha, la conexión emocional despierta estos aspectos de tal manera que contribuyen a la inspiración musical de quien se involucra desde esta dimensión con la experiencia sonora.

4. Escucha activa musical en el contexto educativo

Esta dimensión incorpora dos categorías. Por una parte, se expone el rol docente en el desarrollo de la escucha activa musical, y por otra parte, se presentan las estrategias pedagógicas hacia la escucha activa musical.

4. 1. Rol docente en el desarrollo de la escucha activa musical

La siguiente categoría explora la función del educador como el eje facilitador que conecta al estudiante con el fenómeno sonoro. A través de las perspectivas generales de los profesores, se analiza cómo la labor pedagógica fomenta espacios, más allá de las actividades y estrategias, en donde se promueva o se aproxime a un fomento de la escucha activa musical como eje articulador de experiencias musicales.

Sub categoría	Entrevistas	Observaciones
Rol mediador del docente en la escucha activa	“también yo como profesor tratar de reinventarme, buscar alguna estrategia diferente” (P. 3); “en cuanto a los docentes, creo que es una herramienta que debiera estar presente constantemente” [la escucha activa] (P. 3); “Escucha activa e inspirar a alguien, atraerlo, cautivarlo. Yo no digo que sea fácil, ojo, pero ese es el compromiso que debiera tener todo educador” (P. 4); “hay profes que sí se esmeran mucho en lo que enseñan, en cómo plantean su método de enseñanza, y hay clases que me han quedado como bien marcadas por eso.” (E. 9); “Necesito una persona opinante. Eso necesito.” (P. 2); “Yo te diría que es como uno de los elementos vertebrales del acto pedagógico” [la escucha activa] (P. 4); “Definiciones de conceptos. Es pura escritura, es pura palabra, pero no lo entienden. Lo he hecho una y mil veces. Entonces no, necesito práctico. Y ahí me he dado cuenta que entienden mejor.” (P. 2);	A falta del contrabajista para el ensayo de la clase, el profesor apoya al curso con el bajo eléctrico. (E. Ins. 2); El profesor saca su guitarra y comienza a explicarle a la estudiante. Realiza movimientos técnicos, explicando y enseñando para que lo repitan en conjunto. (Guit. 1); La profesora fomenta la participación del curso, preguntando constantemente en relación al contenido que se desarrolla en clases respecto a la construcción de escalas musicales (Teor. A. 2); El profesor entrega feedbacks constantemente a los estudiantes para que mejoren sus interpretaciones. (Tec. S. 3); Finalizada la evaluación, el profesor invita a la reflexión de su curso respecto a lo que pueden rescatar de la experiencia de la actividad, y qué pueden aprender de lo trabajado. (Hist. M. 5); Tocan por última vez los tres temas. Aquí, el profesor los apoya tocando su instrumento (trombón). (P. Con. 2); El profesor, luego de presentar un video sobre el nuevo contenido a trabajar en clases (la evolución del sonido), genera un espacio de

		reflexión y opinión entre los estudiantes sobre lo visto en el video y la percepción que tienen ellos respecto al sonido. (Hist. M 7)
--	--	---

El **rol mediador del docente** posiciona a la escucha activa como un “elemento vertebral del acto pedagógico” (P. 4) y una “herramienta que debiera estar presente constantemente” (P. 3). Para este entrevistado, esto implica tener que “reinventarse” y buscar estrategias diferentes para contribuir al interés y la atención de los estudiantes. Esto se puede relacionar con lo que plantea Botella & Sanz (2016), quienes argumentan que las modernas exigencias en la práctica pedagógica incluyen también realizar un cambio de paradigma respecto al rol docente, en el sentido de que dentro del área musical se debe fomentar una búsqueda constante por implementar nuevas perspectivas metodológicas.

Para P. 4, el compromiso del educador radica en utilizar la escucha activa como una forma de inspirar al estudiante, “atraerlo” y “cautivarlo”. El impacto de estas disposiciones del profesorado se puede reconocer en el hallazgo que se presenta en el discurso de E 9, quien comenta que hay clases que le han quedado marcadas por el hecho de que los profesores se han esmerado mucho en sus métodos de enseñanza.

El rol mediador docente también se manifiesta en la búsqueda de la participación activa del estudiantado, así como también explicar y enseñar no desde lo abstracto, sino de lo concreto. El entrevistado P. 2 critica la enseñanza basada únicamente en definiciones y escritura, afirmando que los estudiantes entienden mejor mediante lo “práctico”, así como también expresando la necesidad de formar una “persona opinante”, lo cual se alinea con lo planteado por Capistrán (2024), quien expresa que es misión del docente promover una práctica donde se potencie la reflexión constante y estimular un involucramiento activo del estudiante hacia las propuestas musicales.

Este enfoque ligado a la enseñanza no desde lo abstracto, más bien centrado en lo concreto, se puede ver reflejado también en las observaciones, donde se percibe un profesorado que se

involucra en la acción musical. Por ejemplo, en E. Ins. 2 y P. Con. 2, los docentes apoyan la ejecución instrumental del curso tocando instrumentos como el bajo eléctrico o el trombón, con el fin de reemplazar a algún estudiante o para fortalecer el ensamble instrumental. Del mismo modo, en Guit. 1, el profesor utiliza su propio instrumento como una forma de apoyo técnico, permitiendo que el estudiante también pueda aprender a través del ejemplo directo y demostrativo del profesor. Este enfoque se condice perfectamente con la sugerencia de Schoch (1964), quien dice que los profesores se entusiasmen en tocar para sus estudiantes y que demuestren abiertamente sus conocimientos interpretativos, lo que provoca en el estudiantado, desde su posición de oyentes, un mayor entusiasmo hacia la música, fomentando también una conexión entre quien educa y quien aprende.

Por último, la mediación docente en el fomento de la escucha activa se consolida mediante el feedback constante y la promoción de la reflexión, tal como señalan Botella y Sanz (2016), quienes expresan que la formación musical se debe alinear hacia una visión artística musical que contemple la reflexión de acuerdo a las experiencias musicales. En clases como Teor. A. 2, se puede observar una intención pedagógica por fomentar la participación estudiantil mediante preguntas constantes sobre el contenido de la clase a los estudiantes.

En otras instancias como en Hist. M 5 e Hist. M. 7, el docente no se limita a la presentación y exposición de contenidos, sino que genera espacios deliberados para que los estudiantes compartan sus percepciones sobre el sonido o reflexionen sobre lo aprendido tras una evaluación. Esto crea espacios donde se genera una creación conjunta de significados por medio de la práctica musical (Green, 2008; Higgins, 2013, citados en Cremades & García, 2022). Según se observa en Tec. S. 3, esta retroalimentación continua es la que permite a los estudiantes pulir sus interpretaciones, demostrando que la mediación docente es un proceso de acompañamiento activo que busca agudizar la escucha y el criterio de los estudiantes.

Se puede inferir que el rol mediador del docente respecto a la escucha activa se centra principalmente hacia la práctica reflexiva, el fomento a la participación de los estudiantes en los contenidos, y el apoyo didáctico instrumental constante y atento por parte de los docentes. Sin embargo llama la atención que solo se puede percibir en Tec. S. 3 un rol mediador de escucha

activa en el que se utilice y se fomente la capacidad de escuchar, evidenciado por la intención que tiene el profesor en enfocar la actividad hacia el desarrollo de la escucha.

Si bien, como expresa Galfione (2019), las actividades enfocadas hacia la percepción, audición y escucha resultan ser de algún modo menos observables por el hecho de que los procesos auditivos y cognitivos suceden en la construcción mental individual, acompañados generalmente de otro tipo de actividades enfocadas más a la creación e interpretación, sigue siendo un factor importante considerar una falta mediática de la escucha activa desde la capacidad y habilidad misma del escuchar.

4. 2. Estrategias pedagógicas hacia la escucha activa musical

En esta categoría se abordan las estrategias pedagógicas registradas, orientadas hacia el desarrollo de la escucha activa musical en el contexto de aula de clases. A partir de los hallazgos recopilados, se identifican diversas formas de mediación didáctica que permiten al estudiantado aproximarse a la experiencia musical desde distintos enfoques, integrando tanto procesos de análisis y comprensión como instancias de participación activa y vivencial.

Sub categoría	Entrevistas	Observaciones
Estrategias de análisis y teoría musical	“dividir secciones de una pieza musical que uno está escuchando [...]. Por ejemplo las formas binarias, las formas ternarias, A A B, A B A [...] Entonces siento que ahí también hay una oportunidad de trabajar la escucha activa, en el sentido de poder ser capaz de discriminar secciones, giros musicales que a ellos [los estudiantes] les permita como entender mejor la globalidad” (P. 1);	Después de estudiar solfeos rítmicos de corta duración, la profesora realiza una actividad. Los mismos ejercicios estudiados anteriormente, se pueden combinar entre sí. Un estudiante debe escoger dos de ellos, fusionarlos, percutirlos, y el resto del curso debe adivinar los solfeos que está realizando. Funciona con éxito. Todos participan y se concentran con la actividad. Los estudiantes dicen preferir más este tipo de actividades que los dictados y la escritura (Teor. S. 3);

	“Sobre todo en teoría, que nos ven mucho las figuras rítmicas. Nos hacen como ejercicios en que la profe combina como muchas figuras rítmicas” (E. 2);	El profesor realiza una actividad de grabación de la canción de Mojo Pin de Jeff Buckley. Antes de comenzar con el proceso de experimentación de la grabación, el profesor invita al análisis colectivo de la canción, basándose en la “forma canción” del tema. Luego proceden a analizar los aspectos relativos a estructuras, instrumentación y componentes propios del tema. (Tec. S. 2); La profesora escribe ejercicios de solfeo rítmico en la pizarra y luego explica el contenido. Pide a algún estudiante que percute individualmente algún solfeo que le indique, para luego percudir junto con el curso. Continúa con la misma dinámica durante la clase. Los estudiantes se notan concentrados y participativos. Se puede percibir un interés rítmico colectivo. Hay estudiantes que pocas veces participan y ahora lo hacen. (Teor. S. 3) Mediante una actividad de movimiento corporal relacionada con el método de enseñanza musical Dalcroze, el profesor señala que una de las ventajas de la actividad es que, gracias a la audición en conjunto con el movimiento corporal, permite la identificación y reconocimiento de las secciones musicales de un tema (A, B, etc.). El profesor guía a los estudiantes a que se concentren en las secciones de la canción, realizando la actividad varias veces con varios estudiantes (Hist. M. 2; Hist. M. 4)
--	---	---

Estrategias de desarrollo auditivo	“En el caso de la organología [...] ahí se trabaja mucho [la escucha activa]. O sea, es súper auditivo en el sentido de reconocer los sonidos de los instrumentos. Las distintas variedades, los distintos colores, y además,[...] también se relaciona un poco con los arreglos, con la composición.” (P. 1); “Por ejemplo, a través de la audición como complemento trato de avanzar con el contenido teórico, sobre todo lo que es Historia de la Música y audición musical” (P. 3); “Hay un objetivo de aprendizaje que es el reconocimiento y la comprensión de las cualidades del sonido, entonces ahí uno va delimitando altiro a través de la audición. Si reconocen como temas de altura, si reconocen duraciones o intensidades, y luego como la parte de que uno va escuchando timbres de diferentes instrumentos.” (P. 5) “pero de repente les planteo una situación equivocada. Un ejercicio, una audición. Está totalmente malo [...] “A ver, revísenlo, analícenlo, escúchenlo.” Es un ejercicio para que descubran el error. [...] si tú eres capaz de descubrir los errores, quiere decir que hubo un aprendizaje de lo que hiciste.	La profesora realiza una actividad de dictado melódico, ayudándose de un teclado. El curso se queda en silencio y escuchan atentamente. Anotan sus respuestas. Con la participación del curso, la profesora pregunta por las respuestas y las anota en la pizarra. Luego se aumenta la dificultad, realizando un dictado melódico pero a dos voces, con la misma dinámica anterior. (Teor. A. 3); El profesor realiza una audición musical de una pieza para piano titulada “Bagatelle Sans tonalité” del compositor y pianista Franz Liszt, para lo cual pide silencio y respetar el momento de la audición. Los estudiantes escuchan con atención y permanecen en silencio. Algunos se distraen en la audición, pero respetan la audición de los demás. (Hist. M. 1) La profesora realiza una actividad de relajación y meditación. El curso se cierra los ojos y se relaja. Acompañado de una música “tipo mantra”, la profesora los guía suavemente dándoles indicaciones y guiándolos en sus pensamientos. Se genera un espacio de profunda calma y silencio, donde la participación del curso es de absoluta entrega. (P. Cor. 3)
---	---	--

	Tanto auditivo como escrito. (P. 2)	
Estrategias de expresión e interpretación instrumental	“Y no solamente reproducir sin más, sino que además escuchar, escucharse mucho uno, salirse un poco de uno que es el intérprete y pensar como si uno fuera el público que está escuchando” (P. 1); “A veces hay intérpretes que no pueden tocar si no están con la partitura [...] A algunos les cuesta mucho improvisar [...]. Por ejemplo, esa capacidad te la da la escucha activa, por la audición” (P. 1); “puedo inspirarme en lo que él hace [el intérprete o compositor] para yo hacerlo, pero no copiarlo tal cual, sino a mi forma. Y para eso hay que escuchar mucha música.” (E. 8)	Se aprecia que, tanto los estudiantes como el profesor, se escuchan todos entre sí. Están atentos y conscientes auditivamente. Saben cuando algo salió mal o salió bien en cuanto a la interpretación. (Ens. E. Pop); El profesor ayuda a la estudiante a que adquiera la consciencia de escucharse a sí misma interpretando la pieza: “La pieza te la sabes. Se nota. Ahora pon atención al sonido y escúchate para que suene como tú quieres y como indica la partitura.” (G. 1); El profesor le hace saber al estudiante que “no se está escuchando” en su interpretación. Le indica que no pone énfasis en las frases, y las acentuaciones las interpreta bruscamente. (Pian. 2); El profesor señala las dinámicas a desarrollar. Indica poner énfasis en el tempo, dinámicas y expresiones, particularmente los crescendo de las partituras. Se percibe un entendimiento general del curso y lo aplican. (E. Ins. 1)

En cuanto a las **estrategias de análisis y teoría musical**, el análisis de la estructura musical se presenta como una oportunidad clave para trabajar la escucha activa, permitiendo que el estudiante comprenda la “globalidad” de una obra mediante la discriminación de secciones y giros musicales (P. 1), lo que hace referencia a lo planteado por Palacios (s. f.) respecto a los oyentes musicales, quien del mismo modo confirma que la relación entre la audición y el análisis

perfecciona las capacidades de la persona al momento de comprender las estructuras y el sentido global de una obra.

El entrevistado P. 1 destaca la importancia de enseñar a dividir piezas en formas binarias o ternarias (A A B, A B A) para facilitar la comprensión musical. Esto se puede observar mediante la práctica en Hist. M. 2, en donde el análisis es puesto en práctica de una manera lúdica, a través del uso de metodologías activas (Dalcroze), la cual permite facilitar la comprensión auditiva de piezas musicales mediante la identificación de secciones musicales (A, B, etc.), e incluso la comprensión melódica y rítmica, a través del uso del movimiento corporal. Por otro lado, se evidencia cómo el análisis funciona como una estrategia de comprensión musical previa a una actividad de tipo práctica como se demuestra en Tec. S. 2, en donde el docente guía un análisis colectivo sobre la “forma canción” y la instrumentación antes de iniciar el objetivo general de la actividad respecto a la grabación de un tema musical.

Se puede comprobar, en base a las declaraciones de P. 1 y observaciones, que la escucha activa tiene una importante implicancia respecto a la práctica de análisis. Para Martínez (2024), la práctica de la forma musical combina formas de comprensión musical dominadas por un ejercicio auditivo activo, lo que contribuye a fomentar la atención y la consciencia, convirtiéndose en una práctica de escucha activa.

Estas actividades, además de contribuir a una escucha activa desde la práctica de análisis, contribuye a la escucha activa de los estudiantes desde el fortalecimiento de la percepción, por el hecho de abordar la discriminación y la organización de elementos musicales, lo que conlleva al estudiante a estructurar y profundizar mejor el análisis mediante la audición (Francés, 1985, citado en Cubillo, 2012), como se evidencia en las actividades de Hist. M. 2 o Tec. S. 2.

Respecto a la teoría musical, E. 2 identifica que la escucha activa se trabaja “sobre todo en teoría”, ejercitándose a través del trabajo con las figuras rítmicas. En suma, se evidencia claramente una preferencia hacia la comprensión teórica musical a través del sentir y la práctica rítmica, donde actividades como en Teor. S. 3 se puede “percibir un interés rítmico colectivo”. Esta sensación colectiva por el ritmo podría explicarse respecto a lo que Willems (1979) señala,

catalogando al ritmo como un elemento que despierta aspectos propios psicológico-musicales, entremezclados con la percepción auditiva cuando se pone en práctica.

Las observaciones confirman que estas estrategias son a veces más efectivas cuando se trabaja la teoría musical (solfeos) utilizando el cuerpo para percutir. En la clase de Teor. S. 3, se evidencia que los estudiantes prefieren dinámicas más lúdicas, como fusionar solfeos rítmicos para que el resto adivine, por sobre la escritura o dictados rítmicos, generando participación y concentración actitudinal y auditiva, incluso de quienes tienden a participar menos en clases. Estas prácticas de manejo del ritmo en clases concuerdan con la visión que tiene Willems (1979) respecto a la educación musical, quien expresa que debe orientarse más allá del estudio teórico como tal, incluyendo formas de estudiarlo que estimulen e impulsen el sentido rítmico.

Un hallazgo importante surge a través de ambas perspectivas didácticas analíticas y teóricas: la integración del movimiento corporal como elemento de incorporación de aprendizaje. Como se puede apreciar en el trabajo de campo, se evidencia que el uso del movimiento corporal, ya sea como herramienta útil para mejorar la comprensión analítica, o como una herramienta facilitadora del manejo rítmico, resulta ser beneficiosa para la adquisición del contenido y aprendizaje de las clases. Esto se puede relacionar con el planteamiento que realiza el pedagogo Edgar Willems (1979), junto con la visión del director y compositor Aaron Copland (1994), quienes determinan que al hablar de ritmo, uno de los valores que se le entrega es el del movimiento corporal. En este sentido, el ritmo es de carácter mayormente físico, apelando con ello al movimiento como forma de expresión e incorporación de fenómenos auditivo-musicales, como lo puede ser el estudio teórico musical rítmico (solfeos).

Por otra parte, Suárez (2004, como se citó en de la Ossa, 2015) señala también que audicionar musicalmente no sólo significa sentarse y escuchar con atención, sino que se puede sacar provecho a través de diversas experiencias, como por ejemplo, la audición con movimiento corporal mostrado en Hist. M 2 y en Hist. M. 4, por medio de la utilización del método Dalcroze. Pues así, como menciona Delalande (1995), la asociación de actos corporales a la experiencia musical enriquece significativamente a la escucha, logrando desarrollar y educar esta habilidad de forma activa.

Las **estrategias de desarrollo auditivo** se presentan como un eje multimodal que abarca desde la identificación de los parámetros del sonido y el reconocimiento auditivo en el estudio organológico, hasta la audición como complemento o enfocada hacia la apreciación, inclusive pasando por la puesta en práctica del silencio. El entrevistado P. 1 destaca que el trabajo en organología es una instancia clave para la formación auditiva y para la escucha activa, pues invita al estudiante a reconocer sonidos, colores, variedades tímbricas e instrumentos, lo cual aporta una base sólida para abordar luego arreglos y composiciones. Esta progresión de identificación y reconocimiento auditivo también es mencionada por P. 5 quien, en la misma línea, por medio de objetivos de aprendizaje propone reconocer y comprender los parámetros del sonido por medio de audiciones delimitadas por el profesor, para luego avanzar hacia el reconocimiento de timbres instrumentales, lo que se puede enmarcar dentro de lo que el educador Thomas Regelski (1980) propone como audición dirigida.

Estas estrategias se conectan con lo que expone Vernia (2019) junto con Copland (1994), quienes manifiestan que con la audición musical se pueden trabajar, desde la escucha, los componentes musicales tales como los parámetros del sonido o las texturas, lo que conlleva a refinar la sensibilidad musical a medida que se progresa con las audiciones. Complementariamente, bajo la mirada de González (2003, citado en de la Ossa, 2015), se puede inferir que estas estrategias utilizadas por los profesores permiten educar a los estudiantes como “oyentes ideales”, permitiéndoles reconocer materiales sonoros, fomentando así también la atención auditiva, lo que converge en un potente desarrollo de escucha activa (Delalande, 1995), tanto como una estrategia implícita en la audición, como un fin en sí mismo.

Por otra parte, P. 3 utiliza la audición como un complemento indispensable para abordar los objetivos de clase y acompañar los conocimientos teóricos de historia de la música. En suma, el desarrollo auditivo es abordado por P. 2 de manera particular: utiliza el error como una herramienta de aprendizaje, planteando ejercicios tanto escritos como auditivos en los cuales se presentan fallas y equivocaciones a propósito, con el fin de que los estudiantes puedan identificar el error, fundamentado en la idea de que “si tú eres capaz de descubrir los errores, quiere decir que hubo un aprendizaje de lo que hiciste” (P. 2.).

En cuanto a las observaciones de campo, las estrategias de desarrollo auditivo ilustran una aplicación práctica mediante ejercicios que evocan la concentración y la atención (a propósito de lo expuesto en la tabla “Los procesos psicológicos en la escucha activa musical”). En la clase de Teor. A. 3, se registra la realización de dictados melódicos, donde el curso trabaja en silencio, mostrándose participativo, y guiados por el profesor, se progresa hacia ejercicios de mayor complejidad a dos voces. La escucha también se fomenta como un acto de apreciación musical en Hist. M. 1, donde el profesor insta al silencio previo a la audición musical, logrando que, a pesar de algunas distracciones individuales, se mantenga un ambiente de respeto por la obra y audición de los demás.

Respecto a esto último, Belinche et al. (1999) señala que se debe procurar acercar al alumnado a una comprensión del fenómeno musical, para lo cual la implementación de la audición musical y la escucha son actividades potenciales tanto de escucha activa como de un enriquecimiento apreciativo, como se puede observar en Hist. M. 1. Sin embargo, surge una tensión respecto a un factor actitudinal de algunos estudiantes (a propósito de la tabla “Los procesos psicológicos en la escucha activa musical”) al momento de la audición, lo cual es advertido por Regelski (1980) en cuanto este tipo de actividades: la atención. Según el autor, este factor es clave en los procesos auditivos musicales (como se ha podido observar a lo largo de la investigación) por el hecho de adoptar una postura de concentración más profunda de lo que algunos oyentes (en este caso los estudiantes distraídos) están acostumbrados, agregando que se torna un desafío pedagógico “combatir” la pasividad de la audición —o más bien, la escucha pasiva— sobre todo cuando se debe predisponer a los estudiantes a sentarse un período de tiempo determinado a la mera acción de escuchar.

En base a esta tensión, Regelski (1980) sugiere convertir los procesos de audición musical en un proceso más “vivo” y activo, lo que igualmente concuerda con lo que expresa Capistrán (2024), quien además agrega que la práctica de apreciación musical requiere mayor versatilidad de enseñanza, pues es necesario “promover la impartición de la apreciación musical de maneras más integrales” (p. 14). Sin embargo, a pesar de esta tensión percibida, por un lado se destaca que el profesor prepare y disponga la mente y espíritu de los estudiantes antes de enfrentarse a la audición, fomentando que el estudiantado en general entienda el sentido de la escucha y el respeto, tal como indica Palacios (s. f.), y por otro lado, en suma a lo anterior, resalta la actitud

de los estudiantes distraídos quienes respetan la audición de los demás, lo que podría interpretarse como un desinterés con la audición elegida por el profesor, pero un respeto por el acto y experiencia de escuchar con atención.

Finalmente, un hallazgo interesante se observa en el campo respecto a P. Cor. 3, donde se evidencia una actividad de relajación y meditación “guiada” por el profesor, mediante música de tipo “mantra”, donde los estudiantes cierran los ojos y se entregan por completo al ambiente sonoro. Este tipo de experiencia sugiere que la escucha activa también puede ser un espacio de calma y cultivo del silencio, o como bien determina Palacios (s. f.), aprender a escuchar también significa darle valor al silencio, el cual se posiciona como un principio integrado respecto a la consciencia de escuchar. A su vez, se puede inferir que este tipo de prácticas contribuyen a la escucha activa desde lo que Nakkach (1997), por un lado denomina como “escucha pura”, la cual integra cuerpo —desde una dimensión energética más que el movimiento—, mente y atención, y por otro lado a la escucha que llama como “contemplativa”, la que conlleva una actitud del oyente completamente entregada y focalizada en tiempo presente, atribuyendo esta disposición mental equivalente a la práctica meditativa.

Respecto a las **estrategias de expresión e interpretación instrumental**, la escucha activa se presenta como una habilidad que permite a los estudiantes, desde su posición como intérpretes —y a los intérpretes en general—, trascender la ejecución y la técnica, permitiendo desarrollar una conciencia expresiva y auditiva que impulsa un perfeccionamiento interpretativo a través de la escucha.

El entrevistado P. 1 enfatiza que el intérprete no debe limitarse a la reproducción sonora, sino que debe profundizar su capacidad de escucha, de tal modo que debe “salirse un poco de uno” para posicionarse en la perspectiva del oyente, como si fuese un auditor que lo está escuchando con atención. Por otro lado, destaca expresamente —en cuanto al rol del intérprete en el fenómeno musical— a la improvisación como una capacidad no tanto interpretativa, sino más bien expresiva, la cual “te la da la escucha activa, por la audición” (P. 1).

Esto se relaciona con lo planteado por Willems (1979) respecto a la improvisación, quien determina que la capacidad de escucharse a uno mismo mientras improvisa sucede por medio del oído afectivo del sujeto, poniendo en práctica la audición relativa al momento de la

ejecución, lo que convierte a la improvisación en una estrategia de aprendizaje de expresión personal, por medio del instrumento, que conecta la sensibilidad y la escucha de quien toca.

En suma, el estudiante E. 8 destaca a la escucha activa como una habilidad que enriquece su práctica interpretativa, ya que logra inspirarse (a propósito de lo expuesto en la tabla “Actitud y disposición hacia la escucha activa”) por medio de la práctica de escucha musical habitual junto con su formación instrumental. Esto sugiere que la escucha musical constante, mediada por la conciencia y la atención individual, convierte a la escucha activa como una estrategia por sí misma que permite refinar las capacidades interpretativas y ampliar las posibilidades auditivo-instrumentales gracias a la inspiración que se adquiere desde este mismo hábito de escuchar activamente.

De acuerdo a las observaciones, el profesorado se encarga de guiar al estudiantado constantemente hacia la conciencia expresiva y auditiva, contribuyendo así al perfeccionamiento de la escucha activa de cada estudiante mediante la ejecución instrumental. Por ejemplo, durante la clase de Guit. 1, el profesor orienta a la estudiante para que, luego de haber dominado la pieza desde la técnica interpretativa y la memoria tanto muscular como auditiva, al expresar el profesor que se nota que se sabe la pieza, ella pase a la siguiente fase en la que pueda escucharse a sí misma para lograr su propia intención individual de la pieza musical.

Por el contrario, surge un hallazgo en Pian. 2, al observarse que la falta de escucha activa deriva en problemas expresivos al momento de la interpretación del estudiante, en donde el profesor le indica que “no se está escuchando”, lo que se traduce en una interpretación brusca y que carece de énfasis en las frases musicales. Esto puede demostrar que, la falta de escucha activa limita la interpretación, en donde se puede abordar una pieza desarrollando aspectos técnicos propios del estudio instrumental y de lectura, (visual y cerebralmente) pero sin una conciencia y desarrollo auditivo sobre el carácter expresivo propio de quien interpreta una obra musical, o en palabras de Willems (1979), desprendiéndose de la conciencia de la audición relativa.

Por último, las observaciones demuestran que la escucha activa se vive de manera colectiva y consciente. En Ens. E. Pop, se aprecia que tanto el profesor como los estudiantes se escuchan entre sí y logran una conciencia auditiva general, observable por el hecho de que, por ejemplo,

perciben en conjunto “cuando algo salió mal o salió bien” durante el ensayo, en contraposición a una escucha pasiva en la que, de acuerdo a esta misma observación, la atención estaría enfocada exclusivamente a la partitura o al instrumento, y no a la audición y la escucha como conjunto instrumental.

Si bien no se pudo registrar, mediante entrevistas y observaciones, estrategias concretas que desarrollen la escucha activa en la interpretación y expresión instrumental, no obstante se puede vislumbrar una tendencia a la puesta en práctica, por un lado, de la atención y la conciencia del fenómeno sonoro y la expresión musical, y por otro lado, la puesta en práctica de la audición relativa que propone Willems (1979), lo que puede demostrar que la escucha activa, en este ámbito musical, se posiciona como una estrategia de aprendizaje por sí misma, impulsando la interacción entre sensorialidad y afectividad, con dominio técnico e interpretativo.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y PROYECCIÓN

La presente investigación tuvo como propósito analizar la escucha activa musical como un fenómeno multidimensional, considerando sus implicancias en los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de las percepciones y prácticas de docentes y estudiantes en un contexto de educación artística. Desde un enfoque cualitativo y un estudio de caso instrumental, se abordó el fenómeno mediante una amplia y extensa revisión bibliográfica, la aplicación de entrevistas semiestructuradas, y observaciones de clases, lo que permitió acceder tanto a las percepciones y significados atribuidos por los participantes como a las dinámicas pedagógicas en las que se manifiesta la escucha activa musical.

A partir del análisis de los datos, se identificaron diversas dimensiones que dan cuenta de la complejidad del fenómeno, evidenciando que la escucha activa musical no se limita a una acción meramente auditiva, sino que involucra múltiples aspectos como conocimientos musicales, desarrollo auditivo, procesos afectivos, actitudinales, cognitivos, y pedagógicos, los cuales se articulan tanto en la experiencia educativa de estudiantes y docentes, como en sus formaciones musicales individuales.

En relación con el objetivo general, se concluye que la escucha activa musical se conforma como un fenómeno multidimensional que trasciende una comprensión musical reducida exclusivamente a la percepción auditiva o a una audición musical superficial. Se percibe también un desconocimiento generalizado del fenómeno como un tipo de acción y habilidad consciente hacia el fenómeno sonoro musical, sin embargo cada individuo posee una percepción y un significado respecto de la escucha activa que permite aportar tanto a la formación como a la comprensión del fenómeno.

Se puede inferir que, aunque los individuos no son completamente conscientes de su potencial y habilidad auditiva, y cómo esta puede impactar positivamente en su formación tanto musical como educacional, sí poseen una conexión interna que los aproxima hacia una formación de la escucha activa musical, desde aspectos cognitivos como la consciencia musical y la atención, hasta aspectos de comprensión y entendimiento sobre el fenómeno musical, tanto desde sus propias vivencias y experiencias personales, como desde sus experiencias en aula de clases, en donde prácticas musicales relacionadas al análisis, al ritmo, a la ejecución instrumental y la

reflexión, parecen ser medios indicados en los cuales logran conectar auditivamente con la música desde una implicación activa, consciente e interesada.

En este sentido, los hallazgos evidencian que la escucha activa implica no sólo procesos cognitivos asociados a la percepción y análisis del sonido, sino también dimensiones vinculadas a la valoración, la actitud y la experiencia musical del sujeto, así como también a las experiencias de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en contextos educativos artísticos específicos.

Asimismo, se observa que las percepciones de docentes y estudiantes permiten comprender la escucha activa como una práctica situada, que adquiere significado en función de las experiencias formativas y de las estrategias pedagógicas implementadas en el aula. De este modo, la escucha activa musical se configura como una habilidad formativa integral, en la cual confluyen elementos individuales y contextuales, evidenciando su carácter complejo y relacional dentro de la educación musical artística.

En relación con el primer objetivo específico, orientado al análisis de las aproximaciones teóricas de la escucha activa musical, se concluye que el concepto presenta una diversidad de factores que permiten comprenderlo desde distintas perspectivas, lo que sustenta su carácter multidimensional. Esta base teórica resulta fundamental para interpretar los hallazgos empíricos, en tanto posibilita articular los distintos componentes que emergen desde la experiencia de los participantes, así como también de los variados componentes que emergen desde su elaboración y profundización teórica.

Debido a la escasa investigación respecto a las bases fundamentales de la escucha activa musical, el estudio presenta un aporte a la comprensión integral y práctica de la escucha activa. Debido a la formulación teórica es que se puede concluir ampliamente que la escucha activa musical se corresponde como una habilidad que transita desde la percepción, la creación de significados, el impacto afectivo y sensible en el sujeto, hasta la comprensión profunda de las diversas creaciones y obras musicales, transformándose en una experiencia de carácter significativa para el oyente, mediada por elementos esenciales como la atención, la actitud, la formación musical, el interés y las emociones, otorgando así una comprensión profunda y consciente de los fenómenos musicales.

Respecto al segundo objetivo específico, los resultados evidencian que las percepciones, concepciones y significados atribuidos por docentes y estudiantes a la escucha activa musical son diversos, los que se construyen principalmente mediante la experiencia práctica, lo que permite identificar elementos clave como la atención, el interés, la reflexión y la valoración de la escucha en el proceso musical.

Así también, se puede concluir que, respecto a este último, el mayor valor otorgado a la escucha activa musical por parte de profesores y estudiantes, es su contribución a la formación individual, principalmente musical, lo cual se constituye como el hallazgo valorativo más representativo. A su vez, se pudo dar con otro hallazgo significativo para la investigación, el cual sitúa a la escucha activa musical a sus principales orígenes, relacionado con la formación estética, lo cual puede demostrar que el fenómeno investigado trasciende la historia y el gran bagaje musical y cultural, para posicionarse como una práctica y experiencia profunda hacia el arte musical, capaz de conmover y movilizar a generaciones desde una perspectiva de carácter analítica, reflexiva y altamente sensible.

En relación con el tercer objetivo específico, se concluye que la escucha activa musical se manifiesta implícitamente en distintas prácticas de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el rol docente y las estrategias pedagógicas resultan fundamentales para el desarrollo de la escucha activa musical, evidenciándose la importancia de generar espacios que favorezcan la reflexión, la participación y la experiencia auditiva consciente dentro del aula.

Desde la posición del profesorado, no se pudo evidenciar una práctica educativa enmarcada en la escucha activa musical como finalidad y objetivo de aprendizaje; no obstante se puede concluir que las prácticas educativas docentes aportan al desarrollo auditivo de los estudiantes, mediante la reflexión, la participación y el apoyo atento constante hacia los estudiantes, sobre todo en lo que respecta a la práctica instrumental, de tal modo que se puede concluir su aporte hacia una aproximación a la escucha activa musical no desde el fenómeno auditivo como tal, sino a través de su rol mediador entre las actividades y los estudiantes.

Por otro lado, se logra evidenciar un profundo interés del estudiantado respecto a las actividades de orden práctico; actividades que impliquen por ejemplo el uso del cuerpo como forma de expresión y proyección de contenidos, la práctica instrumental y vocal, la relajación como forma

de cultivar la atención y el silencio, y la incidencia del ritmo como elemento musical motivador y activador, por sobre actividades de orden teórico o que inhabiliten el uso del cuerpo. De este modo, se puede concluir que la escucha activa musical, al prescindir de actividades que la sitúen como una finalidad, resulta ser ampliamente útil como un medio por el cual se concibe la incorporación y comprensión de contenidos desde implicancias prácticas, lo que se traduce hacia una relación directamente proporcional: en las actividades de enseñanza-aprendizaje, a mayor activación y estimulación motriz y auditiva, mayor es la aproximación y desarrollo hacia una escucha activa musical.

Entre los principales aportes de la investigación, cabe destacar la elaboración teórica realizada, permitiendo así configurar los fundamentos musicales, cognitivos, psicológicos y educativos de la escucha activa musical. Dado el número reducido de estudios respecto a la comprensión profunda de la escucha activa musical, la presente investigación contribuye a futuras investigaciones, aportando a la formación de nuevos conocimientos respecto a la implicancia auditiva de la música y su impacto integral en cada individuo y oyente musical.

Por otra parte, el estudio favorece a nuevas investigaciones relacionadas a la educación musical, dada su implicancia investigativa dentro de prácticas pedagógicas situadas desde una mirada de la educación artística musical. Gracias a la profundización investigativa, tanto bibliográfica como contextual, situada dentro de sala de clases, permite brindar nuevas perspectivas enfocadas a la enseñanza-aprendizaje desde un carácter práctico y auditivo, contribuyendo a la formación educativa musical desde la visión de un liceo artístico.

Asimismo, no se identifica una producción investigativa situada en contextos de educación artística musical chilena, lo que evidencia un vacío en la comprensión contextualizada de este fenómeno en el ámbito escolar. Frente a este escenario, la presente investigación aporta a la construcción teórica de la escucha activa musical, proponiendo una comprensión más profunda y situada del fenómeno, a partir del análisis de las percepciones y prácticas de docentes y estudiantes. De esta manera, el estudio no solo contribuye a ampliar el marco conceptual existente, sino que también se posiciona como un referente en la exploración de la escucha activa musical en el contexto educativo chileno, favoreciendo el desarrollo de futuras investigaciones y la consolidación de este campo de estudio.

Por último, la presente investigación considera un aporte importante a la educación auditiva de las personas, aportando tanto a quienes se especializan en la disciplina como quienes se consideran aficionados y gozan de la experiencia y carácter auditivo del arte musical. Dado que la escucha activa musical se presenta como una habilidad educable y entrenable, sugiere diversas perspectivas y visiones que aportan hacia una mejora en las percepciones y calidades auditivas de las personas, de tal modo que beneficia al individuo desde su experiencia y conocimiento musical, así como también al arte musical mismo, aportando al perfeccionamiento de oyentes cada vez más comprometidos con el acto de escuchar, contemplar, comprender y apreciar las diversas manifestaciones musicales que rodean los ambientes sociales y culturales; en otras palabras, contribuir progresivamente a una mayor calidad respecto a la formación de audiencias.

Entre las principales debilidades del estudio, se encuentra el carácter acotado de la muestra, situada en un establecimiento de educación artística específico, lo que limita la posibilidad de generalizar los resultados a otros contextos educativos, principalmente a los que no se enmarcan dentro de un plan de formación artístico musical. Asimismo, el enfoque cualitativo del estudio prioriza la profundidad por sobre la amplitud, por lo que los hallazgos deben ser comprendidos en relación con el contexto particular en el que se desarrolló la investigación. Sin embargo, tanto la información indagada, como los resultados y hallazgos de investigación, se pueden concebir como una referencia e inspiración tanto para docentes como músicos.

Por otra parte, la disponibilidad de tiempo de trabajo durante el estudio de campo también influyó en el alcance del estudio, ya que el periodo de permanencia en el campo fue acotado a 1 mes de investigación. Se constituye pues como una debilidad de la investigación, debido a que los resultados obtenidos fueron extraídos desde una realidad específica y particular, sin poder evidenciar procesos de enseñanza-aprendizaje completos, entendiendo que en varias ocasiones el desarrollo de contenidos, conocimientos y aprendizajes se corresponden como procesos sistematizados y planificados con proyecciones (en varias clases, e incluso a lo largo de un semestre), por lo que resulta de interés para futuras investigaciones y trabajos, indagar con mayor profundidad el desarrollo de la escucha activa musical dentro de diferentes contenidos, evaluaciones, actividades y procesos formativos tanto de estudiantes como de docentes.

A partir de los resultados obtenidos, se proyecta la necesidad de profundizar en el estudio de la escucha activa musical en diversos contextos educativos musicales, ampliando la muestra y considerando distintos niveles de enseñanza. Asimismo, se sugiere desarrollar investigaciones que aborden de manera más específica las estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la escucha activa, así como su impacto diverso en el aprendizaje musical.

Se considera relevante explorar también la implicancia de la escucha activa musical en la dirección de orquestas, posicionando al director de música como un potencial agente explorador y motivador de una escucha activa musical, influyendo así en la formación de instrumentistas y orquestas más allá de la formación técnica instrumental; desde la conciencia sonora, la sutileza y sensibilidad auditiva hacia texturas, formas, estilos y diversas proposiciones musicales y estéticas.

Así también se considera importante para futuros estudios proyectar el desarrollo de la escucha activa musical orientada, por una parte, hacia la formación de instrumentistas, con el objetivo de explorar y descubrir experiencias formativas de diversos músicos, de diversos estilos, respecto a en qué medida la educación auditiva desde una perspectiva consciente, atenta, sensible y activa, potencia el estudio y aprendizaje experiencial del instrumento desde la escucha; por otra parte, hacia la visión de los compositores musicales, planteando posibles interrogantes relacionada a la creación musical mediada por el desarrollo auditivo, la inspiración sonora, y la construcción de ideas musicales originales mediadas por una escucha activa, tanto externa (influenciada por ideas, formas y estructuras sonoras presentes en el inmenso universo musical actual) como interna (determinada por el desarrollo de la afectividad, la sensibilidad, y el oído relativo de quien se esmera por la creación de nuevas visiones y propuestas artísticas musicales).

BIBLIOGRAFÍA

Alsina, Pep, (2003). *El área de la educación musical. Propuestas para aplicar en el aula*. Editorial GRAÓ, Barcelona, segunda edición.

American Psychological Association. (2019). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). American Psychological Association.

Belinche, D., Mardones, M. y Larregle, M. E. (1999, abril). Apreciación musical: hacia una interpretación del lenguaje a partir de la producción. *Revista Arte e Investigación*, n. 3, Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de la Plata, La Plata, Argentina.

Botella Nicolás, A. M., y Gimeno Romero, J. V. (2013). La educación auditiva como eje vertebrador de la educación musical en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 6(12), 61-70. Disponible en: <http://www.cepcuevasolula.es/espinal>.

Botella-Nicolás, A. M. y Gimeno-Romero, J. V. (2014, abril-junio). Consideraciones sobre la audición musical en los diferentes modelos pedagógicos. *Revista de Ciencias de la Educación*, n° 236, 201-218.

Botella-Nicolás, A. M. y Sanz-Cuquerrella, E. (2016, 15 de abril). Desarrollar la perspectiva crítica en la educación artística. La audición musical en Rachmaninov. *El Artista*, n° 13, diciembre 2016.

Campbell, D. G. (1997). Una historia de sanar con música. En del Campo, P. (Ed.). *La música como proceso humano* (pp. 29-47). Amarú Ediciones, Salamanca, España.

Capistrán-Gracia, R. (2024). El desarrollo del oído y la apreciación musical en la educación básica. Algunas reflexiones e ideas pedagógicas. *Revista Arte. Entre paréntesis*, n. 18.

Castillo-Rocuber, N. (2011). Acerca de los Paradigmas de la investigación educativa. Vol. 9, N° 1. 16-24

Chao-Fernández, R., Pérez, M. y Chao-Fernández, A. (2020, 12 de febrero). Análisis de la percepción de las familias sobre la educación musical en la escuela. DIGILEC, Revista Internacional de Lenguas y Culturas, n. 6 (2019), pp. 75-88.
<https://doi.org/10.17979/digilec.2019.6.0.5954>

Copland, Aaron (1955). *Música e imaginación*. Editorial Emecé Editores, S. A., Buenos Aires, traducido por Néstor R. Ortiz Oderigo del original *Music and imagination*.

Copland, A. (1994). *Cómo escuchar la música*. (2.ª ed. en español; T. Jesús Bal y Gay): Fondo de Cultura Económica, México (original publicado en 1939).

Costa-París, A. (2015). Identidad musical y educación. *Estudios sobre educación*, vol. 28, 171-186.

Cremades-Andreu, R., & García-Sanz, J. (2022). Proyectos musicales en secundaria: una herramienta para facilitar la socialización en adolescentes. *Praxis & Saber*, 13(32), e13058.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n32.2022.13058>

Cubillo Pinilla, Eloy Jesús (2012) Desarrollo de la percepción auditiva musical y la asimilación psicológica de las cualidades del sonido. Una breve revisión teórica. *ARTE Y MOVIMIENTO* No 6. Junio, 2012. Universidad de Jaén. Pp. (69-84)

Dávila, A. (2022). El investigador y el paradigma de investigación. *Revista Investigación, Transcomplejidad y Ciencia*, Vol. 3, n. 2.

Delalande, François (1995). *La música es un juego de niños*. Editorial Ricordi, Buenos Aires. Traducido por Susana G. Artal, del original, *La musique est un jeu d'enfant*.

Della Pietra, C., & Campbell, P. S. (1997). Desarrollo de la “escucha enactiva” con estudiantes de la escuela secundaria: Conectando sus energías rítmicas. En Hemsy de Gainza, V. (Ed.). *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI* (pp. 98-116). Sociedad Internacional de Educación Musical. Amarú Ediciones, Salamanca, España.

del Campo, P. (1997). Del sonido y el silencio hacia la comunicación. En del Campo, P. (Ed.). *La música como proceso humano* (pp. 208-209). Amarú Ediciones, Salamanca, España.

de la Ossa-Martínez, M. A. (2015, 1 de abril). La audición musical en la etapa de educación primaria: el ejemplo y la experiencia compartida. *ARTSEDUCA Núm. 11*.

Despins, Jean-Paul (1994). *La música y el cerebro*. Editorial Gedisa, S. A., Barcelona, Febrero de 1994, Segunda edición. Traducido por María Renata Segura del original *Le cerveau et la musique*.

Domínguez-Águila, L., Muñoz-Barriga, L., Castro-Hidalgo, A. (2006, 22 de junio). Sentido y significado de la música en adolescentes varones de un establecimiento de enseñanza media particular subvencionada de Concepción, Chile. *Revista Theoria, Vol. 15 (1)*, 45-56.

Elliott, D. J. (1997). Música, educación y valores musicales. En Hemsy de Gainza, V. (Ed.). *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI* (pp. 13-32). Sociedad Internacional de Educación Musical. Amarú Ediciones, Salamanca, España.

Flores-Rodrigo, S. (2008). El significado de la música para los adolescentes. En *Música y adolescencia. La música popular como herramienta en la educación musical* (Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)).

Frega, A. L. (1997). Estrategias comparativas de enseñanza en la educación musical. En Hemsy de Gainza, V. (Ed.). *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI* (pp. 89-90). Sociedad Internacional de Educación Musical. Amarú Ediciones, Salamanca, España.

Galfione, G. (2019). La función de la atención y la memoria en la percepción auditiva. En M. A. Ordás, M. Tanco, e I. C. Martínez (Eds.), *Investigando la experiencia, la producción y el pensamiento acerca de la música. Actas de las Jornadas de Investigación en Música* (pp. 35-40). La Plata: Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM), Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.

García-Peinazo, D. (2017). ¿Nuevos “clásicos básicos” en educación musical? De la canonización a la audición activa de las músicas populares urbanas en (con)textos didácticos específicos. *Revista electrónica de LEEME*, número 40, pp. 1-18.

Giménez, P. y Jesús, F. (2017, 25 de junio). La audición musical y su didáctica en la etapa de Educación Primaria. *Publicaciones Didácticas N° 84*, julio 2017, 256-258.

Hemsey de Gainza, V. (1997). Dos contribuciones al abordaje y comprensión de los procesos musicales. En del Campo, P. (Ed.). *La música como proceso humano* (pp. 117-124). Amarú Ediciones, Salamanca, España

Hernández, J. R., Hernández, J. A. y De Moya, M. V. (2011). Las bandas sonoras como base de la audición activa: experiencias educativas para el desarrollo musical infantil. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, N. 26. <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Editorial McGraw-Hill Education. Sexta edición.

Kühn, C. (1989). *La formación musical del oído*. Editorial Labor, S. A., Barcelona, España, traducido por Luis Romano Haces del original *Gehörbildung im Selbststudium*

León-Cruz, I. y Restrepo-Garizabal, S. (2023). La música como influencia en los aprendizajes significativos en educación básica. *Revista Pensamiento Transformacional*, Volumen 2, número 6.

López, M., Justel, N. y Díaz-Abraham, V. (2021, 19 de mayo). Efecto de la escucha de música activante previa a la adquisición de información visual emocional. *Revista de Discapacidad, Clínica y Neurociencias*, Vol. 8, n. 1, pp. 60-73. <https://doi.org/10.14198/DCN.19449>

López, M., Justel, N. y Díaz-Abraham, V. (2024, 2 de mayo). Respuesta emocional ante la percepción musical. Una revisión sistemática. *Actualidades en Psicología*, 38 (136), enero-junio, 88-107. DOI: 10.15517/ap.v38i136.57422

Martínez-Cantero, I. (2018, 6 de diciembre). Relación entre vida, escucha y estudios musicales en diferentes perfiles de alumnos del sureste español. *Revista Epistemos* Vol. 6, nº 2, 62-80. DOI: 10.21832/epistemus.6.6091.2

Martínez-Rodríguez, M. (2024). La enseñanza de la forma musical a través de la audición activa: Evaluación de una propuesta para la formación de maestro. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 28(1), 323-341. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i1.29489>

Mbuyamba, L. (1997). Compartir las músicas del mundo: Algunas ideas para una educación intercultural en la música. En Hemsy de Gainza, V. (Ed.). *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI* (pp. 45-47). Sociedad Internacional de Educación Musical. Amarú Ediciones, Salamanca, España.

Menuhin, Y. (1997). La música y el proceso creativo humano. En del Campo, P. (Ed.). *La música como proceso humano* (pp. 144-146). Amarú Ediciones, Salamanca, España.

Molano Vega, M. A. (2009) Replantando el concepto de mimesis: La experiencia estética y sus potencialidades [en línea]. VII Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria, 18, 19 y 20 de mayo de 2009, La Plata. Estados de la cuestión: Actualidad de los estudios de teoría, crítica e historia literaria. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3574/ev.3574.pdf

Nakkach, S. (1997). Estar creativos. Estar conectados. En del Campo, P. (Ed.). *La música como proceso humano* (pp. 102-107). Amarú Ediciones, Salamanca, España.

Oliveros, P. (1997). Sobre la meditación sonora. En del Campo, P. (Ed.). *La música como proceso humano* (pp. 262-264). Amarú Ediciones, Salamanca, España.

Ordoñez-Pacheco, A. F. (2025). Metodología académica con aplicación a las investigaciones sociales: enfoques, tipos, métodos y diseños. *Revista Sociedad & Tecnología*, 8(2), 335-357. DOI: <https://doi.org/10.51247/st.v8i2.484>.

Palacios, Fernando (s. f.). *Escuchar. 20 Reflexiones sobre música y educación musical*. Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria, España.

Palacios, F. (1997). Las puertas de la música. En del Campo, P. (Ed.). *La música como proceso humano* (pp. 20-21). Amarú Ediciones, Salamanca, España.

Pierce, John R. (1985). *Los sonidos de la música*. Editorial Labor, Barcelona, traducido por Andrés Lewin Richter.

Ramos-Galarza, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica*, Vol. 9 (3) DOI: <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>

Regelski, Thomas A. (julio, 1980). *Principios y problemas de la educación musical*. Editorial Diana, S. A., México, traducido por Marcela Sánchez de González del original *Principles and Problems of Music Education*.

Rickenmann, René, (2016, enero), La construcción social de las emociones estéticas: análisis de los procesos de formación de instrumentistas, *revista Pensamiento, Palabra y Obra*, No. 16, ISSN 2011-804X, 62-79.

Ricoy-Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, vol. 31, núm. 1, pp. 11-22
DOI: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>

Rodríguez-Soza, J. (2014). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, Vol. 7, núm. 12, 23-40.

Samper Arbeláez, Andrés (2010). “La apreciación musical en edades juveniles: territorios, identidad y sentido”. *Revista Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas*, 5 (2), 29-42

Samper-Arbeláez, A. (2016, enero-junio). La educación musical como derecho humano: hacia una pedagogía estética, ética y diversa. *Revista Cuadernos de Música, Artes visuales y Artes Escénicas*, Vol. 11, nº 1, 19-13.

Samper-Rodríguez, R. (2003, mayo). La apreciación musical y la formación del oyente. *Revista Electrónica de la Lista Europea de Música en la Educación LEEME*, Nº 11.

Schaeffer, Pierre (2003). *Tratado de los objetos musicales*. Alianza Editorial, Madrid, España. Segunda edición, traducido por Araceli Cabezón de Diego del original *Traité des Objets Musicaux*.

Schoch, Rudolf (1964). *La educación musical en la escuela*. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, segunda edición. Traducido por Juan Jorge Thomas del original *Musikerziehung Durch Die Schule*.

Small, Christopher (2010). *Música. Sociedad. Educación*. Alianza Editorial, Madrid, tercera edición, traducido por Marta Guastavino del original *Music, Society, Education*.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata. Segunda edición.

Swanwick, K. (2021). *Música, pensamiento y educación*. Ediciones Morata, S. L. Cuarta edición. <https://elibro.net/es/lc/umce/titulos/176457>

Torres-Mendez. M. J. (2011, febrero). La importancia de la educación auditiva, rítmica y vocal en la etapa de educación infantil. *Revista digital Innovación y Experiencias Educativas*, nº 39.

Valls Gorina, Manuel (1980). *Para entender la música*. Alianza Editorial, Madrid. Segunda edición.

Vernia, Ana (2019). *Las competencias en educación y formación musical. La programación didáctica por competencias en los conservatorios y escuelas de música*. Editorial Punto Rojo Libros, S. L., Sevilla, España. Segunda edición revisada y ampliada.

Villela-Cervantes, C. E. (2021). La estética de la música y la belleza de la trova. *Revista Académica CUNZAZ*. 4(2). 49-53. DOI: <https://doi.org/10.46780/cunzac.v4i2.43>.

Willems, Edgar (1979). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Editorial Universitaria de Buenos Aires, cuarta edición, traducido por Eugenia Podcaminsky del original *Les bases psychologiques de l'éducation musicale*.

Wipe-U. B., Kuroiwa-R. M. y Délano-R. P. H. (2013). Trastornos de la percepción musical. *Revista de Otorrinolaringología y Cirugía de Cabeza y Cuello*, 73: 189-199

Wuytack, J. y Boal-Palheiros, G. (2009). Audición musical activa con el musicograma. *Revista Eufonía. Didáctica de la Música*, num. 47, 43-55.

ANEXOS

Anexo 1

Pauta de entrevistas semiestructuradas a estudiantes y profesores

PAUTA ENTREVISTA ESTUDIANTES

1. ¿Conoces de qué se trata la escucha activa musical? Si es que no, ¿tienes alguna noción de ello? (¿Qué puede significar esto según usted?)
2. ¿Recuerdas alguna clase de música que su profesora o profesor impulsó el desarrollo de la escucha activa musical?
3. ¿Consideras que trabajar la escucha activa musical proporciona un aporte a tu formación musical y desarrollo personal?
4. ¿Crees que implementar la escucha activa musical en las clases y actividades musicales proporciona beneficios que construyen tu identidad? (¿Sientes que la escucha activa musical forma parte de tu vida?, ¿y sientes que esto forma parte de tu identidad?)
5. ¿Cuál es el valor que tiene para ti la escucha activa musical?

Anexo 2

PAUTA ENTREVISTA PROFESORES

1. ¿Conoce el término escucha activa musical? ¿Qué entiende por escucha activa musical?
2. ¿Incluye usted la escucha activa musical en sus clases? ¿Por qué ?
3. ¿Cómo son las estrategias que utiliza para abordar la escucha activa musical en los aprendizajes implicados en su clase? ¿Qué características tienen? ¿Para qué procesos de aprendizaje lo implementa?
4. ¿Considera que la escucha activa musical supone un aporte valioso tanto a la formación docente como a la formación estudiantil adolescente? ¿Por qué?
5. ¿De qué manera cree que la escucha activa musical puede influir en el desarrollo de la identidad en los estudiantes?

Anexo 3

TABLA DE ASIGNATURAS DEL PLAN DE FORMACIÓN ARTÍSTICA EN ARTES MUSICALES DE SEGUNDO MEDIO B Y TERCERO MEDIO B (ABREVIATURAS EN FUNCIÓN DE ANÁLISIS DE RESULTADOS)

Asignatura	Abreviatura
Armonía	Ar.
Coro	Cor.
Ensamble Instrumental	E. Ins.
Ensayo Ensamble Pop LEA	Ens. E. Pop
Exámen de Piano	Ex. Pian.
Guitarra	Guit.
Historia de la Música	Hist. M.
Piano	Pian.
Práctica de Conjunto	P. Conj.
Práctica Coral	P. Cor.
Teoría Aplicada	Teor. A.
Teoría y Solfeo	Teor. S.
Tecnologías en Sonido	Tec. S.

Anexo 4

Pauta de observación de asignaturas del plan de formación artística en Artes Musicales de Segundo Medio B y Tercero Medio B

PAUTA DE OBSERVACIÓN, ARMONÍA

Día 13 Primera clase	Armonía 3MB
-------------------------	----------------

- La profesora refuerza el contenido de disposición y posición de los acordes. Para ello usa la pizarra para escribir en el pentagrama, además de pedir la colaboración de los estudiantes.
- La profesora le pide a algún estudiante que pase adelante a tocar alguna cadencia que ella indique en el teclado. En base a eso debe construir la cadencia con la posición y disposición que le indique. Los estudiantes se muestran dispuestos a participar, pero no se percibe que estén interesados y conectados en la clase. Se encuentran distraídos, pero en silencio.
- Luego de haber realizado todos los ejercicios, la profesora pide que ahora canten los enlaces armónicos. Para ello divide a los estudiantes por voces para que canten de acuerdo a su registro. Cantan los ejercicios realizados. Casi todos los estudiantes participan. La profesora indica la importancia de estos ejercicios para ejercitar y entrenar el oído.
- [La profesora] Escribe en la pizarra un bajo dado con los grados, en donde los estudiantes tendrán que construir los acordes y enlazarlos. Pide la colaboración de un estudiante para que vaya tocando en el teclado los acordes que se van construyendo. [...] Los estudiantes se muestran dispuestos a participar pero no se ven activos. Algunos ponen atención, otros están “en otra”.

PAUTA DE OBSERVACIÓN, CORO

Día 8 Tercera clase	Coro 2MB
------------------------	-------------

- Los estudiantes se encuentran en evaluación.
- La profesora los hace cantar por sección de voz por separado (barítono, tenor, contralto y soprano) y luego en conjunto.
- El curso se encuentra muy enérgico. Todos participan con buena disposición en cantar y seguir las instrucciones de la profesora. Se puede evidenciar que todos tienen un manejo general de sus partituras y de la canción. Se logra percibir que todos disfrutaban cantar y no tienen mayor problema en cantar.
- La primera parte de la evaluación es una canción entregada por la profesora correspondiente a un “negro spiritual” llamado Cumbayá. La segunda parte es una canción escogida por el curso: Sentimiento original de Godwana. Se logra apreciar que, a pesar de que estén en evaluación, lo pasan bien cantando.
- **Importante la observación con Sentimiento Original:** Se pudo notar evidentemente que todos los estudiantes estaban a gusto cantando la canción que ellos habían elegido. Se notó entusiasmo y ganas de cantar y participar, casi olvidando que estaban siendo evaluados. Pudieron cantar sin dificultades, y se nota que se entretuvieron cantando.
- La profesora se mostró conforme con la evaluación.

PAUTA DE OBSERVACIÓN, ENSAMBLE INSTRUMENTAL

Día 4 Tercera clase	Ensamble Instrumental 3MB y 4MB
------------------------	------------------------------------

- El profesor da aviso de que llegará al segundo bloque por una ocasión extraordinaria.
- Los estudiantes ya se encuentran en sus puestos con los instrumentos, listos para tocar.
- Ensayan y practican sus partes por separado. Pronto, toman la iniciativa de ensayar una vez.
- Durante la mayor parte de la clase, el profesor no pudo estar presente.
- En la mayor parte de la clase, tomé la iniciativa de dirigir a los estudiantes, ayudándolos con el tempo. También ayudé a algunos estudiantes a resolver dudas en algunas secciones de la partitura. Practicamos hartos ratos. Los estudiantes se mostraron muy abiertos a tocar, a estudiar y reforzar la pieza musical en sus instrumentos.
- De acuerdo a lo estudiado conjunto con los estudiantes, pude identificar que manejan las concepciones de ritmo, pulso, secciones, e incluso, inconscientemente comprenden las frases melódicas. Esto me di cuenta al ayudarles a resolver sus dudas o complicaciones en sus partes.
- Al final de la clase, el profesor llegó. Comenzaron casi al tiro con la ejecución de la pieza. A falta del contrabajista, él los apoyó con el bajo eléctrico. Tocarón una vez la pieza. Luego dio algunas indicaciones y finalizó la clase, agradeciendo a los estudiantes por quedarse, así como también me agradeció por haber apoyado a los estudiantes.

PAUTA DE OBSERVACIÓN, GUITARRA

Día 10 Primera clase	Guitarra 2MB
-------------------------	-----------------

- La estudiante se encuentra practicando un estudio. Al parecer es nuevo, no lo habían visto. El profesor se encuentra revisando la técnica y lectura de a poco con la estudiante.
- La estudiante tiene hartas equivocaciones pero se percibe que tiene habilidades en la lectura. No se percibe que sea algo que le cueste.
- Como a la estudiante le estaba costando tocar melodía y bajo, al mismo tiempo, el profesor le pide que estudien las voces por separado.
- Después de practicar un rato, el profesor le vuelve a pedir la guitarra para mostrar ahora cómo debiese sonar y tocarse con ambas voces. Se percibe que a la estudiante le sigue costando un poco. El profesor dice: (parafraseo) “Para mí, lo que suena me recuerda como si fuesen campanas sonando... La gracia de las campanas es que suenan y permanecen en el tiempo.” Esto para que pueda tener una referencia de cómo debiese sonar la melodía superior.
- Después de un rato, los primeros 4 compases los toca bien. El profesor la felicita. Prosiguen ahora desde el compás 5.
- Luego de un rato, el profesor indica que al final de la pieza debe tocar un ritardando (este es agregado, no de la partitura), para darle un final “anunciado”. [...] Se percibe que la estudiante comprende lo que debe tocar.
- Luego de un rato, el profesor ahora indica que debe poner énfasis en las dinámicas del ejercicio. El profesor da una breve explicación y recordatorio de dinámicas. Le pide la guitarra y toca el estudio completo, mostrando cómo debiesen ser las dinámicas.
- La estudiante toca el estudio completo. [...] Después de un rato, se logra percibir que, habiendo tocado el ejercicio tantas veces, cada vez suena mejor. La estudiante va comprendiendo de a poco cómo debe sonar. El profesor constantemente la apoya y le da indicaciones. [La estudiante ya tiene el manejo rítmico y de lectura. Faltaba la sonoridad]
- Luego de un rato de estudio se logra percibir una mejora evidente del ejercicio.

PAUTA DE OBSERVACIÓN, HISTORIA DE LA MÚSICA

Día 4 Cuarta clase	Historia de la Música 2MB
-----------------------	------------------------------

- El profesor comienza la clase anotando el objetivo en la pizarra: “Explorar las posibilidades melódicas y armónicas que ofrece la escala cromática.” Más abajo, escribe en un pentagrama la escala cromática.
- El profesor solicita que los estudiantes vayan a buscar instrumentos. Una vez que los tienen, pregunta si conocen la escala cromática, y cuántas notas creen que hay en total. Los estudiantes responden. Luego, el profesor invita a que toquen la escala cromática en conjunto. El profesor realiza algunos ejercicios para tocar la escala cromática. La mayoría de los estudiantes se muestra atento, salvo algunos que se distraen, por lo que el profesor se molesta un poco.
- Ahora, cada estudiante es una nota de la escala cromática, por lo que el profesor les indica que cuando los apunte, deben tocar con su instrumento la nota que le corresponde, creando así una actividad de experimentación con el sonido. Todos los estudiantes se muestran atentos y concentrados. Se nota que se están divirtiendo con la actividad.
- Luego la actividad cambia un poco. Cada estudiante, cuando se le apunte e indique, deben hacer algún patrón rítmico melódico con la nota que le corresponde o con su nota cromática descendente o ascendente. Los estudiantes se muestran muy atentos y receptivos a la actividad, generando una especie de “transe musical”.
- Después de mucha experimentación sonora, el profesor explica las posibilidades melódicas que se pueden utilizar con los cromatismos. El profesor hace opinar a sus estudiantes qué les pareció la actividad, qué sintieron y qué rescatan de ella. Luego da instrucciones de cómo será la evaluación de la próxima clase, dando por finalizada la clase de hoy.

PAUTA DE OBSERVACIÓN, PIANO

Día 7 Quinta clase	Piano 2MB
-----------------------	--------------

- El estudiante llega minutos tarde. Una vez que llega, el profesor le indica que comience a tocar la pieza él solo, sin la compañía del profesor (es una pieza a cuatro manos). El profesor pone atención a la interpretación.
- El profesor, al terminar el estudiante, le indica que él “no se está escuchando.” No pone énfasis en las frases, y en los acentos los toca muy brusco.
- El profesor revisa la partitura con el estudiante tocándola. Le corrige algunas partes donde no está tocando interpretativamente bien. Le marca con color la partitura señalando los silencios que debe respetar y pausas entre ligados que no está tocando.
- Luego, el profesor se sienta junto a él en el piano y tocan a cuatro manos la pieza. El profesor le corrige algunas cosas que no sigue haciendo bien, pertenecientes a frases principalmente.
- Al terminar la pieza, el profesor invita al estudiante a que anote todas las recomendaciones y correcciones que debe saber para estudiar e interpretar correctamente.

PAUTA DE OBSERVACIÓN, PRÁCTICA DE CONJUNTO

Día 1 Tercera clase	Práctica de Conjunto 2MB
------------------------	-----------------------------

- [La clase no se realiza como tal por ausencia del profesor en una salida pedagógica, sin embargo tienen una presentación pronto, por lo que se realizará el ensayo de igual manera]
- Los estudiantes por mientras preparan implementos para el ensayo y tocan sus instrumentos mientras esperan.
- Una vez comenzado el ensayo, hay un estudiante que de alguna manera lidera al grupo. Se percibe que los estudiantes manejan sus instrumentos y se saben sus partes.
- Luego de haber terminado los tres temas, corrigen errores como por ejemplo de ejecución. Un estudiante se equivocó al terminar el último tema, para lo que algunos estudiantes lo corrigen, haciéndole saber cómo realmente era el término (batería).
- Luego de esto, conversan brevemente para establecer dónde se escuchó más débil las interpretaciones, conversando entre todos algunos puntos a corregir. [Ausencia del profesor por salida pedagógica. Tienen una pronta presentación]
- **Importante** mencionar que en esta ocasión se utilizó una observación participante, ya que los estudiantes después del tercer ensayo me consultaron cómo había salido el ensayo en general y cómo sonaba, a lo que yo les di mi opinión sobre lo que había que trabajar. Es en este momento cuando les propuse ayudarles para resolver algunas dificultades que tenían. Aquí es donde les ayudo a que “escuchen” en lo que están fallando, lo cual estaba relacionado al inicio del tercer tema, en donde estaban entrando mal las secciones de instrumentos. Después de indicarles cómo debería escucharse, les indiqué que practicasen sólo esa sección. Puse énfasis en que una estudiante escuchara atentamente en dónde se estaba equivocando. Luego de esto, les ayudé por secciones a que entraran bien en la canción. Cuando esto resultó correctamente, logré percibir la “expresión de satisfacción” en sus caras, esto porque sabían y habían “escuchado” que se había entrado correctamente en la canción y que estaba sonando bien.

PAUTA DE OBSERVACIÓN, PRÁCTICA CORAL

Día 5 Segunda clase	Práctica Coral 3MB
------------------------	-----------------------

- Luego los hace pararse, formar un círculo, e iniciar ejercicios de relajación corporal y respiración. Todo se realiza en silencio, siguiendo las instrucciones de la profesora en voz baja. Luego realizan ejercicios donde cantan sólo las vocales que le indica la profesora. Luego realizan ejercicios vocales moviendo la mandíbula, emitiendo sonidos y controlando la respiración, todo esto con ayuda de las instrucciones de la profesora.
- Una vez terminado, la profesora realiza vocalizaciones en conjunto, dando indicaciones al curso, acompañándose del piano. Se logra percibir que todos los estudiantes realizan los ejercicios. Algunos se les ve más concentrados, otros un poco inquietos, pero todos realizando los ejercicios vocales.
- Una vez terminado los ejercicios vocales, la profesora les indica que se separen con sus parejas correspondientes y que practiquen la pieza musical que tienen de estudio. Todas las parejas se encuentran cantando y practicando sus partes. Veo interés y concentración. [La profesora] Los apoya cantando en voz baja y con apoyo de un audio de la voz en un parlante.
- Luego de estudiar un rato las partes en pareja, la profesora les indica que se ubiquen todos juntos para cantar en conjunto. Comienzan a cantar en conjunto. La profesora los dirige. Todos cantan y participan. La profesora les pregunta si todos se escuchan bien entre ellos. Algunos dicen que sí y otros que no. Les indica que deben cantar con más volumen y con mayor seguridad.

PAUTA DE OBSERVACIÓN, TEORÍA APLICADA

Día 7 Primera clase	Teoría Aplicada 3MB
------------------------	------------------------

- Realizaron la construcción de escalas gitanas en el pizarrón. Luego les dio la tarea de construir las escalas de Re G. A. y Re G. S.
- Luego de un rato, la profesora comienza la construcción de las escalas de la actividad, en el pizarrón, y con la ayuda y participación de todos.
- Luego de esta actividad, la profesora indica otra actividad: realización de un dictado melódico para todo el curso. La profesora inicia el dictado con la ayuda del teclado. Los estudiantes se quedan en silencio y escuchan el dictado, anotando sus respuestas. [...] Luego, con la participación del curso, la profesora le pregunta a cada uno su respuesta por compás, y así lo anota en la pizarra. Luego, realiza un dictado a dos voces, realizando la misma dinámica del ejercicio anterior. Los estudiantes igualmente escuchan en silencio y anotan sus respuestas. Se percibe que los estudiantes manejan el contenido. Casi todos lo hicieron bien. Algunos se equivocaron en un par de notas. Solo un estudiante no hizo nada.

PAUTA DE OBSERVACIÓN, TEORÍA Y SOLFEO

Día 8 Segunda clase	Teoría y Solfeo 2MB
------------------------	------------------------

- [La profesora] Comienza a escribir unos ejercicios de solfeo rítmico en la pizarra. [...] Luego comienza a explicar lo que escribió en la pizarra. Los estudiantes prestan atención. Le pide a un estudiante que percute el primer ejercicio. Lo hace correcto. Luego todos juntos percuten. Le pide a otro estudiante que percute el segundo. Luego todos percuten. Continúa haciendo el mismo método con otros estudiantes y todo el curso.
- Los estudiantes se notan concentrados y participativos. Se puede percibir que existe un interés rítmico colectivo. Hay estudiantes que pocas veces participan y ahora lo hacen.
- La profesora se ayuda de palabras para representar las figuras y ayudar la comprensión rítmica.
- La profesora realiza una actividad lúdica de percusión de los mismos ejercicios estudiados, combinando dos entre ellos y que los estudiantes entre ellos adivinen cuál o cuáles son los ejercicios que la persona está percutiendo. La actividad funciona con éxito. Todos participan y permanecen concentrados en la actividad.
- Importante mencionar que los estudiantes dicen preferir este tipo de actividades que la escritura y dictados.
- [Termina el primer bloque. Hora de almuerzo.]
- La profesora inicia la clase entregando una guía de ejercicios rítmicos de 6/8, 9/8 y 12/8 vistos la clase pasada. La profesora indica que todos percutan el segundo ejercicio en 9/8. Todos percuten. El ejercicio resulta completo sin mayores equivocaciones. Luego la profesora indica que todos percutan en conjunto el tercer ejercicio en 12/8. Todos percuten. El ejercicio resulta completo sin mayores equivocaciones.

PAUTA DE OBSERVACIÓN, TECNOLOGÍAS EN SONIDO

Día 7 Segunda clase	Tecnologías en Sonido 3MB
------------------------	------------------------------

- El profesor les entrega (al igual que a mí) la letra en una hoja de la nueva canción a trabajar: Mojo Pin de Jeff Buckley. Los estudiantes se entusiasman con la nueva canción. El profesor pone en el parlante la canción y pide al curso que escuchen la canción completa entre todos. Al terminar, el profesor hace algunos comentarios sobre la canción, mencionando un breve análisis de su “forma canción.” Luego, con una guitarra, comienza a tocarla desde el comienzo. Conversa con los estudiantes sobre algunos detalles de la canción.
- Comienzan a preparar la canción. El profesor los hace escuchar varias veces algunas secciones de la canción, haciendo que los estudiantes se den cuenta de melodías y cosas particulares sonoras que tiene la canción.
- Después de repasar y tocar el profesor indica que comiencen a practicar la parte A primera y B primera, junto con la intro. El profesor toca y canta, y los estudiantes cantan. El profesor da ideas para hacer en la canción con las voces. Se logra percibir que los estudiantes están encantados y entusiasmados con la canción, y con la idea de tocarla y cantarla.
- Practican la canción algunas veces, viendo partes vocales y rítmicas. El profesor señala que el objetivo de esta canción es que todos pasen por la experiencia de grabación; más que sea un tema para interpretar, que sea un tema para grabar. El profesor se dedica un rato de la clase a mostrarle a sus estudiantes los procesos básicos de grabación. Les muestra gráficamente cómo grabar pistas por partes. El profesor usa como ejemplo la guitarra inicial [del tema], la toca y la graba.
- Luego de esto, el profesor indica que las estudiantes graben la voz inicial, por separada, para lo que pide silencio para grabar. Después de grabar, el profesor pone en los parlantes cómo quedó la voz grabada junto a la guitarra. Todos escuchan atentamente. Quedan asombrados cómo quedó y aplauden. Se nota que se encuentran cautivados con lo que está ocurriendo. [Se realiza el mismo proceso con otras estudiantes]
- Los estudiantes observan y miran con atención el proceso de grabación que ha ocurrido en cada uno de los ejercicios. Luego de esto, el profesor pone en los parlantes el producto de grabación de las tres voces.

Anexo 5

Pauta de observación de actividades extracurriculares.

PAUTA DE OBSERVACIÓN, ENSAYO ENSAMBLE POP LEA

Día 4	Ensayo Ensamble Pop LEA
-------	-------------------------

- Los estudiantes se encuentran ensayando para una presentación de mañana. Se nota que hay varias canciones del repertorio que ya se saben.
- Dentro de lo que he podido apreciar, los estudiantes, conjunto con el profesor que toca bajo, se escuchan entre sí. Saben cuando algo salió mal o bien. También aportan con ideas creativas melódicas. Entre todos van escogiendo, dentro del amplio repertorio que tienen, las canciones que tocarán mañana. Con la ayuda del profesor, resuelven en el mismo momento, sin dejar de tocar, detalles rítmicos y melódicos. Esto podría demostrar que con la ayuda y guía del profesor, son capaces de comprender las ideas y lo que deben realizar, para que suene óptimamente. El profesor reproduce en el televisor algunos videos en vivo de algunas de las canciones que están tocando para que incorporen las ideas y las entiendan.

PAUTA DE OBSERVACIÓN, CONCIERTO EXÁMENES DE PIANO

Día 8	Exámen de Piano Desde Quinto Básico hasta Tercero Medio
-------	--

- Se asiste a los exámenes de piano general. Esto sucede en el auditorio del liceo. Existe una comisión de profesores evaluadores. Estudiantes, profesores y apoderados asisten.
- Antes de que comience, se menciona que esta actividad se hacía regularmente y después de la pandemia no se hizo más hasta ahora, por lo que es muy importante.
- Se puede percibir que la actividad se desenvuelve como si fuese un concierto de piano, con todo lo que involucra: respeto, silencio, escenario, audición de público, etc.
- Cada estudiante, por orden de curso ascendente (5to, 6to, 7mo, etc.), es llamado a subir al escenario a interpretar una pieza del repertorio que ha estudiado en la especialidad de piano.
- La actividad sucede con total normalidad.
- Se nota que los estudiantes que interpretan se encuentran conectados y saben lo que la actividad significa y su importancia.
- Se logra apreciar piezas de distintos niveles y dificultades, independiente del curso.
- Todos los estudiantes tocaron sin problemas, sin temor. Demostraron seguridad al tocar.