

**UNIVERSIDAD MAYOR
FACULTAD DE HUMANIDADES
POSTGRADOS EDUCACIÓN**

Semiótica de la música en la educación musical escolar:
en búsqueda del desarrollo de la percepción
y los hábitos de consumo de la música en las y los estudiantes.

TESIS PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE
MAGÍSTER EN ARTES MUSICALES
MENCIÓN DIDÁCTICA DE LA MÚSICA

Alumnos:

Arredondo Castillo, Camilo Antonio

Poblete Varas, José Eugenio

Profesora guía:

Mg. Juanita San Martín Geldes

AÑO 2017

Agradecimientos

La presente tesis es producto de un arduo trabajo, que sin duda tuvo el apoyo de nuestros seres queridos, quienes nos acompañaron en el proceso y contuvieron los momentos de mayores dificultades. Agradecemos enormemente la compañía de nuestros amigos y familiares.

Agradecemos también a los académicos Elisa Soto, Guillermo Zamora, Cristián Sandoval y Ana Teresa Sepúlveda, por aportar a nuestro trabajo dando opiniones, retroalimentando nuestra metodología y validando nuestros instrumentos de investigación.

Agradecemos a Juanita San Martín por su disposición, amabilidad y rigurosidad en la orientación de este trabajo.

Finalmente, agradecemos a todos aquellos compañeros, profesores, músicos y estudiantes que aportaron a esta investigación opinando, mostrando interés en nuestro tema o siendo partícipes en la implementación de los instrumentos de investigación.

SOLO USO ACADÉMICO

Índice

Introducción	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	3
1.1 Enunciado del problema	4
1.1.1 Estado actual	4
1.1.2 Estado deseado	4
1.1.3 Gran pregunta	4
1.2 Preguntas de investigación	4
1.3 Objetivos	5
1.3.1 Objetivo General	5
1.3.2 Objetivos específicos	5
1.4 Justificación	
1.4.1 Conveniencia	5
1.4.2 Relevancia	6
1.4.3 Valor teórico	6
1.4.4 Valor metodológico	7
1.4.5 Implicancias prácticas	8
1.5 Delimitación	
1.5.1 Temporal	9
1.5.2 Espacial	10
1.6 Viabilidad	10
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	12
2.1 Currículo en Chile: Una perspectiva general	13
2.2 Relaciones entre agentes de la educación	14
2.3 Lugar de la música en el currículo y praxis docente	15
2.4 Música: percepción y consumo	21
2.5 El enfoque Semiótico	22
2.6 Comprensión musical y procesos de significación	26

2.7 El sentido musical y la comunicabilidad de la música	30
2.8 Significado musical y extrapolación de conceptos lingüísticos en la semiótica de la música	32
2.9 Los símbolos en la música y el proceso de connotación	37
2.10 Experiencia, hábitos y funciones en la música	38
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	41
3.1 Tipo de investigación	42
3.2 Tipo de estudio	43
3.3 Variable	44
3.3.1 Definición conceptual	44
3.3.2 Definición operacional	44
3.4 Hipótesis	46
3.5 Muestra	46
3.6 Tipo de diseño	46
3.7 Procedimiento de recogida de datos	47
3.7.1 Instrumento	49
3.8 Procedimiento de análisis de datos	58
CAPÍTULO IV: RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	59
4.1 Resultados, análisis y discusión de información obtenida mediante la implementación del instrumento cuantitativo.	60
4.2 Resultados, análisis y discusión de entrevistas semi-estructurada.	71
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	83
5.1 Implicaciones y proyecciones.	87
Bibliografía	89
Webgrafía	91
Anexos	92
Anexo 1	93
Anexo 2	96
Anexo 3	101

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo evaluar la incidencia de la semiótica de la música en la percepción y consumo de la música de estudiantes del sistema escolar chileno, debido a que este lenguaje no guarda importantes conexiones entre el ejercicio de la música en el aula y la experiencia del estudiante con ella en su vida cotidiana.

Para el logro del objetivo, fueron aplicadas encuestas para medir hábitos de consumo (80 personas) y seis entrevistas para estudiar cualitativamente la percepción de la música. Los sujetos cursan segundo año de educación media, poseen criterios formados respecto a sus gustos musicales, desarrollo psicológico en búsqueda de identidad y pertenecen a alguno de los tres contextos socio-económicos preestablecidos.

La investigación demuestra el funcionamiento de los significados de la música en los estudiantes a partir de cómo la perciben y consumen. Presenta a la semiótica como potencial elemento para un Modelo Didáctico Complejo.

Palabras claves: Educación musical, Semiótica, Música, Cultura.

Abstract

The objective of this research is to evaluate the incidence of music semiotics in the perception and consumption of the music of students of the Chilean school system, because this language does not keep important connections between the exercise of music in the classroom and the student's experience with it in their daily life.

To achieve the objective, surveys were applied to measure consumption habits (80 students) and six interviews to qualitatively study the perception of music. The subjects attend the second year of secondary education, have criteria formed respect to their musical tastes, psychological development in search of identity and belong to one of the three pre-established socio-economic contexts.

The research demonstrates the functioning of the meanings of music in students based on how they perceive and consume it. Presents semiotics as a potential element for a Complex Didactic Model.

Keywords: Musical Education, Semiotic, Music, Culture.

Introducción

La educación musical en el sistema escolar chileno, es una disciplina que constantemente busca posicionarse por pertenecer a una de las áreas no tradicionales del currículum. Esta lucha permanente impone la necesidad de demostrar que la música es favorable para la formación integral de los niños, debido a sus aportes en el desarrollo de la socialización, la coordinación motora, la conexión mente-cuerpo, la sensibilidad, el pensamiento lógico, entre otras habilidades. Sin embargo, esta posición también genera una perspectiva de la formación musical que no necesariamente tiene implicancias en el aspecto perceptivo y los hábitos de consumo de la música, y por tanto transforma la educación musical en una burbuja intra-escuela, que podría no tener relación con la experiencia de vida de los y las estudiantes con la música. Así, los investigadores, a partir de un estudio sobre Semiótica de la Música, intentan aportar a la Didáctica de la Música un elemento complejo, con el fin de proyectar un modelo que desarrolle dichas habilidades, sin dejar de lado el paradigma de la educación musical para la formación integral del ser humano.

La educación musical chilena se rige por las bases curriculares del Ministerio de Educación, documento que enfatiza la escucha y apreciación como dimensión fundamental para el estudio de la música, apelando a la orientación del alumno a descubrir sonidos y sus cualidades, escuchar música abundante, traducir códigos y reproducir patrones. Sin embargo, la comprensión de la música es una cuestión epistemológica y hermenéutica, y por tanto requiere del desarrollo de habilidades complejas, que a su vez no son exigidas al momento de escuchar cualquier tipo de música. Hoy la información está al alcance de la mano gracias al acceso a internet, que permite acceder a plataformas de reproducción musical de manera inmediata, generando un claro punto de fuga en el acto de entender la música desde el aula. Esta articulación de doce años de formación musical y su posible desconexión con la experiencia musical de los y las estudiantes, puede deberse a la dualidad que presenta la enseñanza musical como materia experiencial-lúdica versus su estudio teórico y

académico. De no ser significativo el aprendizaje musical en torno a lo conocido, se fractura el camino a lo desconocido (nuevas músicas y estudio de ellas).

Por lo tanto, el objetivo de la presente investigación es evaluar la incidencia de la semiótica de la música en la percepción y consumo de la música de estudiantes del sistema escolar chileno. Para lograr dicho objetivo, se utilizan técnicas propias de la complementariedad paradigmática, llevando a cabo encuestas que miden hábitos de consumo musical en estudiantes que cursan segundo año de educación media en tres diferentes escuelas, además de la realización de seis entrevistas semi-estructuradas, dos por cada escuela estudiada, que vislumbran cualitativamente sus formas de percepción.

SOLO USO ACADÉMICO

Capítulo I: El problema de investigación

SOLO USO ACADÉMICO

1.1 Enunciado del problema

1.1.1 Estado actual: Considerando que la educación musical chilena posee una perspectiva de un currículo configurado “por” la música y no “para” la música (Tourriñan & Longueira, 2010, p. 153), es que el aprendizaje de este lenguaje se vivencia de manera diferente y paralela entre la experiencia del estudiante con la música y el ejercicio de la música en la sala de clases.

1.1.2 Estado deseado: Poseer los conocimientos necesarios para esbozar lineamientos generales sobre cómo abordar un Modelo Didáctico Complejo en base a la educación musical, mediante el estudio de la semiótica de la música, entendiendo esta última como el “estudio de los procesos por medio de los cuales la música adquiere significado para alguien” (López Cano, 2007, p. 3), examinando este eslabón como un factor determinante de la percepción y consumo de la música en los estudiantes.

1.1.3 Gran pregunta: ¿De qué manera la semiótica musical impacta la percepción y consumo de la música en estudiantes del sistema escolar chileno?

1.2 Preguntas de investigación:

¿Cómo consumen la música los escolares chilenos?

¿Cómo perciben la música los escolares chilenos?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general:

-Evaluar la incidencia de la semiótica de la música en la percepción y consumo de la música de estudiantes del sistema escolar chileno.

1.3.2 Objetivos específicos:

-Analizar el consumo de la música de estudiantes, examinando sus hábitos relacionados con la industria.

-Analizar la percepción musical de estudiantes a partir de los significados inherentes de la música y sus significados perfilados.

-Evaluar la relación entre la percepción de la música y el historial de experiencia con el lenguaje musical.

1.4 Justificación de la investigación

1.4.1 Conveniencia

Hoy la música, desde el punto de vista industrial, no recibe una retroalimentación por parte de la educación musical escolar, debido a que el currículum correspondiente a la disciplina está diseñado como un medio para el logro de aptitudes generales, no como ámbito de especialización o profesionalización (Touríñan & Longueira, 2010, p. 154). Esto, en parte, se vivencia en el hecho de que la Prueba de Selección Universitaria no incluye la disciplina musical, lo que implica un ingreso a la profesionalización del área mediante pruebas especiales que evalúan contenidos que no necesariamente han sido abordados por la experiencia escolar.

Por otro lado, también se demuestra lo anterior considerando el hábito de las personas en el consumo de la música, que no necesariamente podría estar influenciado por su escolaridad musical, sino más bien por su propia vivencia pasiva, influenciada por los medios masivos de comunicación. Esto provoca una dicotomía entre la música dentro de la sala de clases y fuera de ella, desde un punto de vista actitudinal. En palabras de Zaragoza (2009, p. 96), “No es que los alumnos consideren que la música no puede ser objeto de aprendizaje, sino que su relación con ella, *full time*, descarta por defecto la relación música-esfuerzo desde la vertiente en la que ellos suelen relacionarse con ella: consumo perceptivo, básicamente”.

Considerando todo lo expuesto hasta ahora, es que encontrar un factor determinante en la percepción y consumo de la música en el ámbito de la educación, podría significar un valioso aporte sin ser necesario transformar el currículum musical, tanto para la disciplina de la educación musical, como para su retroalimentación a la industria de la música, donde ambas áreas puedan ser comprendidas desde una perspectiva común entre los agentes de la transferencia de conocimientos en la educación musical.

1.4.2 Relevancia

La investigación podría tener relevancia tanto para profesionales de la música como para profesionales del ámbito de la educación musical, ello sin mencionar los beneficios intrínsecos de la música en la experiencia del oyente, debido a que la comprensión de la música desde su dimensión semiótica, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, significa una perspectiva curricular en pro de la disciplina de la música y su valor en sí misma, independiente de su uso como medio de formación general. Por tanto, a nivel social podría tener una importante proyección.

1.4.3 Valor teórico

Hoy, cuando se intenta justificar las Artes Musicales como disciplina que forma parte del currículum nacional, se apela a los beneficios que genera en las personas desde la

interdisciplinaria o los hallazgos de la neurociencia y el comportamiento del cerebro con la música. Si bien es cierto que ambas justificaciones apoyan al área por su valor real en el estudiante, no se cuestiona el valor de la música en sí misma, sino siempre en función de algún factor externo, “por” la música. Esta investigación podrá llenar ese hueco del conocimiento debido a su orientación “para” la música, pues el entendimiento de la carga semiótica que posee la música y su percepción desde las perspectivas que proponen los investigadores, podría significar una herramienta de gran utilidad para la comprensión de la disciplina misma. Es decir, si una persona entiende a través del signo musical una obra, podrá conectarse con ella profundamente y no tendrá que buscar forma de justificarla. Asimismo, el músico que intenta comunicar algo será comprendido desde su trabajo musical concreto. “La función interpelativa de la música no procede de las significaciones inmanentes de la sintaxis musical, sino de las significaciones que los oyentes asignan ellos mismos a la música” (Pelinski, 2000, p.167).

Finalmente, responder a la gran pregunta de investigación invita a futuros investigadores continuar desarrollando esta área del conocimiento, lo que implicaría un valor teórico que trasciende la respuesta de la interrogante.

1.4.4 Valor metodológico

Instrumentos de investigación correspondientes a metodología mixta (cualitativa y cuantitativa), aplicadas a grupos de personas pertenecientes al perfil requerido (estudiantes del sistema escolar chileno). Dichos instrumentos son, (1) encuestas de respuesta cerrada para el paradigma cuantitativo, y (2) entrevistas de casos puntuales e interesantes según la respuesta del primer instrumento, con el fin de recoger información cualitativa.

1.4.5 Implicancias prácticas

El currículum, como pilar fundamental por sobre el que se constituye la educación en nuestra sociedad, y cuyo concepto “tiene lugar bajo los supuestos eficientistas acerca de la escolarización y de la eficiencia de la sociedad” (Sacristán, 2010, p. 23), exceptuando las áreas artísticas cuyos cimientos se conforman a partir del ideal desarrollo general del estudiante, está en constante retroalimentación en base a las formaciones profesionales de los maestros y la estandarización que ello significa: perfil del docente, perfil del estudiante de pedagogía, pruebas estandarizadas en los alumnos. Esta investigación en la práctica se traduce en una visión curricular en pro del conocimiento musical democratizado, ello sin cambiar las bases que la conforman. Dicho de otro modo, el responder la pregunta de investigación invita a solucionar los problemas prácticos relacionados a la importancia de la música que le asignan las diversas personas involucradas con la educación musical, desde la unión del mundo de la música con su educación y no como justificación en el currículum.

SOLO USO ACADÉMICO

1.5 Delimitación

1.5.1 Temporal

La propuesta de los investigadores en términos de delimitación temporal, ha sido calculada a raíz de la programación del año 2017 en el programa de magíster en Artes Musicales de la Universidad Mayor. Responde al orden lógico de la científicidad del proceso investigativo y de los tiempos disponibles en el contexto escolar, asumiendo que es nuestro campo de indagación. A continuación, una propuesta de Carta Gantt basada en lo recién expuesto:

Tarea / mes	Mar	Abr	Mayo	Junio	Julio	Ago	Sept	Oct	Nov	Dic
Marco teórico		x	x	x	x	x	x			
Validación de instrumentos			x							
Aplicación de instrumentos.							x		x	
Análisis de datos								x	x	
Redacción de Conclusiones									x	x

1.5.2 Espacial

Los grupos de personas a investigar fueron seleccionados en la Región Metropolitana. Los grupos se formarían considerando tres contextos diferentes, comparando el tipo de educación musical según su Capital Cultural, basados en parámetros relacionados a los índices de vulnerabilidad, la importancia que se le asigna a la música en la institución escogida y la edad de los estudiantes. La propuesta considera tres cursos provenientes de un colegio municipal, uno particular subvencionado y uno particular pagado, de estudiantes que cursan segundo año de la educación media (15-16 años). De esta manera se garantiza algún tipo de historial relacionado al aprendizaje de la música en la experiencia escolar, además de ser una edad cuya psicología del desarrollo implica la búsqueda de identidad y un sentido de pertenencia con las diversas expresiones artísticas.

1.6 Viabilidad

A partir de la propuesta de delimitación, tanto espacial como temporal, y gracias al hecho de que la dupla investigadora la conforma un músico y un docente de música (ambos ejerciendo en sus propias áreas), permitirían hacer los contactos directos con las instituciones que deben indagar, garantizando muestras consistentes de los perfiles que necesitan, lo que hace muy posible el estudio deseado.

1.7 Consecuencias

Al momento de cuestionar las consecuencias de la indagación, inevitablemente se llega a la conclusión de que los investigadores están cuestionando la educación musical chilena, sobre todo desde su confección curricular. Este cuestionamiento, dependiendo de la perspectiva desde donde se observa, puede ser considerado positivo o negativo, pero siempre abriendo la discusión sobre lo que se está entendiendo por “Artes Musicales”. El problema podría significar un dilema acerca de cuán necesario es desarrollar el consumo de la música de la persona si el currículum apela a la formación

general y no a la particular del área. Es decir, claramente la industria musical podría verse beneficiada con esta perspectiva de “las Artes Musicales para la música”, pero a la vez es un deber asumir, en caso de que se forme dicho paradigma, la posibilidad de conducir la disciplina hacia un enfoque hacia la productividad, como todo el currículum proveniente de un sistema educativo neoliberal. En ese sentido, los investigadores no buscan ni están de acuerdo con esa posición y no es el fin del presente trabajo.

Independiente de lo anterior, esta investigación, en cuanto a metodología, no tiene consecuencias negativas en las personas investigadas, debido a que no serán expuestas a ningún riesgo ni a alguna situación éticamente incorrecta.

SOLO USO ACADÉMICO

Capítulo II: Marco teórico

SOLO USO ACADÉMICO

2.1 Currículo en Chile: Una perspectiva general

La educación escolar chilena se rige bajo los lineamientos establecidos por las Bases Curriculares propuestas por el Ministerio de Educación, que a su vez generan los lineamientos para la formación de profesionales del rubro, mediante la cohesión de los estándares descritos por el mismo ministerio y la mallas curriculares de carreras relacionadas a la educación. Lo anterior significa que en el sistema de educación, entendido como “el conjunto de mecanismos institucionales o consuetudinarios por los que se halla asegurada la transmisión entre las generaciones de la cultura heredada del pasado” (Bourdieu & Passeron, 2014), existe un currículum, o la “selección de contenidos y de orden en la clasificación de los saberes a los que representan, que será la selección que se considerará en la enseñanza” (Gimeno, 2010, p. 23). Dicha selección posee el control de la legitimación del conocimiento, a partir de la definición de lo que se considera esencial para la reproducción social, como base de la praxis educativa. La forma de evaluar la estandarización de estos contenidos, que por ley debieran ser enseñados y aprendidos, abarca diversos instrumentos a nivel nacional e internacional, como la prueba Simce, la Prueba de Selección Universitaria, PISA, entre otros, que han implicado una focalización de las diversas autoridades, tanto a nivel “macro” (políticas públicas), como a nivel “mezzo” (proyectos educativos, establecimientos educacionales) hacia las disciplinas que abordan dichos instrumentos. En palabras de Espinoza (2014), en el sistema escolar chileno “se ha otorgado un exagerado énfasis a las asignaturas tradicionalmente hegemónicas del currículum (lenguaje y matemáticas), lo que ha significado una disminución de las horas de libre disposición de los planes de estudio. La preponderancia dada a estas asignaturas se ha realizado bajo dos supuestos: su carácter instrumental para otras asignaturas; y que la “exposición” a más horas garantizaría mejores aprendizajes”.

Por tanto, el sistema educativo trabaja en base a una red de relaciones que desembocan en el proceso enseñanza y aprendizaje, en forma de interacciones que reproducen un patrón político de autoritarismo y dominación (Dascal en Olivé, 1993), cargado de una jerarquía heredada generación tras generación.

2.2 Relaciones entre agentes de la educación

Dicha jerarquía relaciona el currículum, la estandarización de la formación docente, la interpretación del currículum por parte del docente y los intereses del plan educativo del establecimiento que imparte el rol de institución educacional. Mediante esta red de vinculaciones, la relación más importante de todas, y donde converge todo el sistema, es la que sucede dentro del aula. Esta relación humana implica una retroalimentación diferente para cada una de las disciplinas impartidas, pues las relaciones inmediatas en la sala de clases impactan cada rubro desde las expectativas de aprendizaje (alumnos), cargada por una violencia simbólica, entendida como “todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como légitimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza” (Bourdieu & Passeron, 2014), que proviene de la experiencia de vida de ellos y su choque cultural con la escuela, y las expectativas laborales (profesores), preestablecidas por el ya mencionado orden social jerárquico y la legitimación del conocimiento. “La fuerza simbólica de una instancia pedagógica se define por su peso en la estructura de las relaciones de fuerza y de las relaciones simbólicas (las cuales expresan siempre esas relaciones de fuerza que se instauran entre las instancias que ejercen una acción de violencia simbólica); esta estructura expresa, a su vez, las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que constituyen la formación social considerada. Por la mediación de este efecto de dominación de la AP¹ dominante, las diferentes AP que se ejercen en los diferentes grupos o clases colaboran objetiva e indirectamente a la dominación de las clases dominantes (por ejemplo, la inculcación por las AP dominadas de los saberes y actitudes cuyo valor ha sido definido por la AP dominante en el mercado económico y simbólico)” (Bourdieu & Passeron, 2014). De esta manera, un primer planteamiento teórico respecto de este paradigma sistémico, sienta las bases en la declaración de un sistema educativo violento, jerárquico y meritocrático en Chile.

¹ Los autores utilizan esta sigla para referirse a la Acción Pedagógica.

2.3 Lugar de la música en el currículo y praxis docente

En este contexto, y relacionando esta observación general a la situación puntual de la Educación Musical y su planteamiento en Chile, las Bases Curriculares que corresponden a la disciplina están diseñadas como un medio para el logro de aptitudes generales, no como ámbito de especialización o profesionalización (Tourriñan & Longueira, 2010). Por un lado, esto podría tener implicancias positivas en pro de la formación de personas y su desarrollo creativo mediante la música, sin embargo, bajo la óptica de todo el análisis general anterior, podría también significar el ejercicio de una disciplina que constantemente necesita estar justificada con sus beneficios generales, sin lograr posicionarse entre otras áreas del conocimiento que están constantemente siendo medidas. Ello sin mencionar que la formación docente está en directa relación con esta perspectiva.

“Los conservatorios y universidades occidentales han perpetuado los sistemas tradicionales del aprendizaje de la música, mediante el control estricto de los métodos pedagógicos y unos currícula ordenados. Otras formas y medios de la educación musical han conservado su dominio durante décadas, entre ellos; el elogio del músico de élite y de grandes dotes la preservación del canon musical europeo occidental; la transmisión de las formas tonales y rítmicas ordenadas de aprender y el auge del tecnicismo en los sistemas, los métodos y los currícula teleológicos(...)Este ordenamiento jerárquico de la educación musical moderna ha excluido de la esfera del aprendizaje musical otras prácticas musicales y la participación de la comunidad negando así de forma implícita, su valor y existencia” (Lines, 2009)

Es interesante mencionar a Lee Shulman, quien, en “Conocimiento y Enseñanza”, propone los diferentes tipos de conocimiento que posee un docente, donde podemos destacar el Conocimiento Pedagógico de la Materia, “esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional(...) Representa la mezcla entre materia y pedagogía por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y

problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza. El conocimiento pedagógico de la materia es la categoría que con mayor probabilidad permite distinguir entre la comprensión del especialista en un área del saber y la comprensión del pedagogo” (Shulman, 1987).

Esta última distinción, particularmente en el área de la música, donde el currículum está diseñado “por” la música y no “para” la música (Touríñan & Longueira, 2010), acentúa las diferencias que pueden coexistir respecto del entendimiento de la música por parte del alumno, por sus experiencias personales, versus el que le oferta la escuela, “de modo que la música de la escuela y lo que para los alumnos es la música real se sitúan a una distancia considerable. Este alejamiento suele ser la causa de unas actitudes de desprecio sin más de la música de la escuela” (Regelski, 2009). Esta información podría, a su vez, acentuar el entendimiento del orden jerárquico de la diversidad de disciplinas, en el sentido de que los estudiantes, mediante toda la carga social competitiva en la que están sumergidos, lleguen a invisibilizar la importancia de la música para el entendimiento de la producción simbólica de una cultura determinada.

Toda esta situación se condice, además, con la implementación del Modelo Lúdico-Didáctico (Jorquera Jaramillo, 2010), vigente tanto en la formación del docente, como en la praxis del profesor desde las propuestas metodológicas del siglo XX (Kodály, Orff, Martenot, Willems, etc). Aquí cabe mencionar que dichas metodologías responden a necesidades contextualizadas en un espacio y tiempo determinados, que valen la pena una nueva reflexión si se pretende mirar hacia el futuro cercano, al contemplar el resultado que ha tenido hasta nuestros días en la experiencia musical general de las personas y determinar, fríamente, si los objetivos se han cumplido, insistiendo por sobretodo, en la idea de que la formación informal de la música, desde su dimensión relacionada al consumo, tenga su propio desarrollo distinto y paralelo a la experiencia escolar.

Para los diversos contextos en que desempeñan su labor, a su vez, la gran diversidad de profesionales de la educación, el Modelo Lúdico-Didáctico intenta una mayor *integración*, que en la teoría curricular “se refiere a cómo las distintas áreas del currículum se relacionan con otras cosas que ocurren en la vida de los estudiantes, ya sea, con otras asignaturas de la escuela o afuera de ella, en sus casas y comunidad” (Schiro, 2008), considerando las bases ya descritas de lo que significa la música como área del conocimiento en la escuela, que apela a la formación general y al medio de expresividad del alumnado. Esta última declaración se formula independiente de lo que la práctica signifique, pues nunca se debe excluir la dimensión de autonomía en la educación, desde la imposición del Plan Educativo Institucional de cada escuela, hasta el ejercicio didáctico de cada profesional de la educación.

La integración, según el concepto de la teoría curricular de Schiro ya mencionado, en el caso de la educación musical, podría verse opacado por la grandeza de la industria musical. “En particular en un momento en el que la mitología sobre “escuela paralela” de los medios de comunicación de masas es moneda corriente (...) adquiere particular relieve haber mostrado cómo la relación con la escuela condiciona las sucesivas relaciones con las instancias culturales sea en lo que concierne a la oportunidad de acceso como al nivel de decodificación” (Bechelloni en Bourdieu y Passeron, 2014, p. 21). Esto provoca una dicotomía entre la música dentro de la sala de clases y la experiencia fuera de ésta, desde los *Significados Inherentes* de la música hasta sus *Significados Perfilados*, conceptos que serán abordados posteriormente. Tal como el sistema escolar lo requiere, los medios tecnológicos deben ser utilizados, asumiendo el uso diario que los estudiantes tienen en ellos. En palabras de Zaragoza (2009, p. 96), respecto de la experiencia musical propia de los estudiantes; “No es que los alumnos consideren que la música no puede ser objeto de aprendizaje, sino que su relación con ella, full time, descarta por defecto la relación música-esfuerzo desde la vertiente en la que ellos suelen relacionarse con ella: consumo perceptivo, básicamente”.

Por lo tanto, y ahora enfocando el análisis a lo planteado por las Bases Curriculares, que declaran los diversos ejes del proceso enseñanza y aprendizaje, se pone énfasis

en el “escuchar y apreciar” como una dimensión fundamental para el desarrollo del estudio de las artes musicales, sin necesariamente sugerir que “comprender cómo conocemos la música es una cuestión semiótica y epistemológica” (Carbajal, 2014), sino más bien apelando a la orientación del alumno a “descubrir los sonidos y las músicas que lo rodean, avanzando luego a conocer y analizar aspectos técnicos y expresivos del lenguaje musical, fomentar conexiones personales entre la música y las propias vivencias y emociones, y finalmente permitiendo el análisis, la apreciación y la crítica musical” (MINEDUC, 2015). Este lineamiento está cruzado a diversos Objetivos de Aprendizaje (OA) que guardan relación con la escucha atenta de la música, como aparece en el siguiente recuadro:

Nivel	Objetivo de Aprendizaje
1ro básico	Escuchar música en forma abundante de diversos contextos y culturas poniendo énfasis en: Tradición escrita (docta), piezas instrumentales y vocales de corta duración (por ejemplo, piezas del "Álbum para la juventud" de R. Schumann, piezas de "Juguetería" de P. Bisquert); Tradición oral (folclor, música de pueblos originarios), canciones, rondas, bailes y versos rítmicos; Popular (jazz, rock, fusión, etcétera) poniendo énfasis en música infantil (por ejemplo canciones como "El Negro Cirilo" y Videos como "Los Gorrioncitos" de Tikitiklip). Escuchar apreciativamente al menos 20 músicas variadas de corta duración al año.
2do básico	Escuchar música en forma abundante de diversos contextos y culturas poniendo énfasis en: Tradición escrita (docta), piezas instrumentales y/o vocales de corta duración (por ejemplo, danzas medievales, selección del " Cuaderno de A.M. Bach", selección del ballet "Cascanueces" de P.I. Tchaikowsky); Tradición oral (folclor, música de pueblos originarios), canciones, rondas, bailes y versos rítmicos; Popular (jazz, rock, fusión, etcétera) poniendo énfasis en música infantil (por ejemplo, canciones como

	<p>"La Elefanta Fresia" y música de películas como "El Libro de la Selva" y "El Rey León"). Escuchar apreciativamente al menos 20 músicas variadas de corta duración al año.</p>
3ro básico	<p>Escuchar música en forma abundante de diversos contextos y culturas poniendo énfasis en: Tradición escrita (docta), música inspirada en raíces folclóricas de Chile y el mundo (por ejemplo, Chile en cuatro cuerdas de G. Soublette, "Danzas Eslavas" de A. Dvorak), música descriptiva (por ejemplo, "El Carnaval de los Animales" de C. Saint- Saens, extractos de "La Suite Gran Cañón" de F. Gofré); Tradición oral (folclor, música de pueblos originarios), canciones, bailes, festividades, tradiciones de Chile y del mundo (por ejemplo, "El chuico y la damajuana" de V. Parra, música de la Tirana, "El Pavo"); Popular (jazz, rock, fusión, etc.), fusión con raíces folclóricas (por ejemplo, Los Jaivas y Congreso). Escuchar apreciativamente al menos 20 músicas variadas de corta duración.</p>
4to básico	<p>Escuchar música en forma abundante de diversos contextos y culturas poniendo énfasis en: Tradición escrita (docta), música para variadas agrupaciones instrumentales (por ejemplo, "Entreacte" de J. Ibert, "Marcha Turca" del Septimino de L. V. Beethoven, "Sinfonía Turangalila" de O. Messiaen), música descriptiva (por ejemplo, "El tren de Caipira" de H. Villalobos, "Cuadros de una Exposición" de M. Mussorsky, "Los Peces" de J. Amenábar); Tradición oral (folclor, música de pueblos originarios); Popular (jazz, rock, fusión etc.), música de diversas agrupaciones instrumentales (por ejemplo, canciones como "El Rock del Mundial", música de películas como "TheYellowSubmarine", musicales como "Jesucristo Superestrella"). Escuchar apreciativamente al menos 20 músicas variadas de corta duración.</p>

5to básico	Escuchar música en forma abundante de diversos contextos y culturas poniendo énfasis en: Tradición escrita (docta), música de compositores americanos y del mundo (por ejemplo, "Cantos de México" de C. Chávez, "Malambo" de C. Guastavino, "Cinema" de E. Satie); Tradición oral (folclor, música de pueblos originarios), música americana y sus orígenes (por ejemplo, música africana, huaynos, joropos); Popular (jazz, rock, fusión etc.), música de América (por ejemplo tangos, jazz, cumbias). Escuchar apreciativamente al menos 15 músicas variadas de corta y mediana duración.
6to básico	Escuchar música en forma abundante de diversos contextos y culturas poniendo énfasis en: Tradición escrita (docta), música de compositores chilenos y del mundo (por ejemplo, "La voz de las calles" de P. H. Allende, "Evocaciones Huilliches" de Carlos Isamitt, "Fanfarria para el hombre común" de A. Copland); Tradición oral (folclor, música de pueblos originarios), música chilena y sus orígenes (por ejemplo, música mapuche, Rolando Alarcón, Grupo Cuncumén); Popular (jazz, rock, fusión etc.), música chilena y sus influencias (por ejemplo, Los porfiados de la Cueca y La Ley). Escuchar apreciativamente al menos 15 músicas variadas de corta y mediana duración.

Tabla N°1: Objetivos de Aprendizaje relacionados a la escucha atenta. 1ro a 6to básico.
Fuente: <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/>

Estos OA ponen énfasis en la abundancia de la escucha de la música respecto de contextos relacionados a los diversos códigos de la música. A su vez, dan a lugar la apreciación de la música aclarando las "músicas variadas" que el alumno debe escuchar. Sin embargo, la música, en los diversos contextos de las instituciones educacionales, puede poseer perspectivas diversas según los profesionales involucrados, que lógicamente podría variar la prioridad en esta abundante música escuchada, o simplemente podría estar supeditada a la respuesta de las solicitudes de los estudiantes respecto a la diversidad de la música, en la medida que exista una mayor o menor cercanía con la cultura extraescolar y/o por la funcionalidad que pueda cumplir dicha música en la experiencia dentro de la sala de clases. Lamentablemente,

en la práctica esto puede implicar falta de continuidad, que en teoría curricular, “se refiere a cómo conocimientos anteriores y nuevos se relacionan en términos de efectos de aprendizaje acumulativo” (Schiro, 2008). Es preciso ahondar posteriormente en este punto, debido a que los procesos semióticos de la música implican una aprehensión conceptual de los objetos, mediante el procedimiento de la *noesis* (Carbajal, 2014).

Finalmente, los patrones de desarrollo y estadios de experiencia que abrazan a las disciplinas socialmente validadas dentro de la escuela, observan a la distancia cómo múltiples discursos llegan a dar respuesta al tratamiento de la música en el currículum, dando así cabida a una serie de escuelas (corrientes) dentro de la misma disciplina, y muchas de ellas dispares unas de otras.

2.4 Música: percepción y consumo

Cuando hablamos de educación musical, el mero acceso a la escucha podría ser una pérdida de tiempo, sobretodo cuando las personas tienen su propio acceso a una infinidad de información musical a través de plataformas digitales. Con lo anterior, es posible hacer una analogía con la lectura, al declarar que tener acceso a libros no implica necesariamente una mayor comprensión, ni mucho menos un minucioso análisis de la bibliografía. Así, un Modelo Didáctico Complejo (Jorquera Jaramillo, 2010), cuyas bases estuvieran relacionadas al estudio a partir de la semiótica de la música, que podemos definir como el “estudio de los procesos por medio de los cuales la música adquiere significado para alguien” (López Cano, 2007), se apelaría a una formación que implique un aprendizaje significativo, debido a que una de las hebras estimuladas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sería la percepción de la música.

Dicho esto, “podemos definir la percepción musical como un proceso psicológico en el que se integran las variables físicas del sonido con procesos como el aprendizaje, la memoria, la motivación y la emoción; todo esto enmarcado en un contexto estético y

sociocultural determinado, que permite organizar e interpretar la información sensorial para darle significado” (Morán, 2010). A su vez, esta hebra retroalimentaría el consumo de la música del alumno, entendiendo el consumo como “el conjunto de procesos socioculturales en que se realizan la apropiación y uso de los productos” (Canclini, 1999). Considerando la música como dicho producto, es posible definir esta variable como la apropiación, uso y comercialización de la música.

2.5 El enfoque Semiótico

Ahora bien, ¿a qué refiere específicamente el término de semiótica en la música? En primer lugar, es necesario comprender el concepto de semiótica general y su propia complejidad. Humberto Eco (2000, p. 32) cita la definición de Peirce señalando que semiótica es una “doctrina de la naturaleza esencial de las variedades fundamentales de toda posible semiosis(...) Por semiosis [entiende] una acción, una influencia que sea, o suponga, una cooperación de tres sujetos, como, por ejemplo, un signo, su objeto y su interpretante, influencia tri-relativa que en ningún caso puede acabar en una acción entre parejas”. De esta manera, el signo, entendido como “algo que está para alguien en lugar de otra cosa en algún aspecto o carácter” (Eco, 2000, p. 33), para Peirce “está por algo: su objeto. Está por ese objeto no en todos los aspectos, sino en referencia a una especie de idea, a la que a veces [ha] llamado fundamento [ground] del representamen” (Peirce, 1897). Finalmente, el tercer sujeto, el interpretante, o “efecto mental del signo en el intérprete para quien el signo es signo” (idem), es el último elemento que genera una relación infinita entre signos, lo que teóricamente genera mayor compatibilidad con la disciplina de la música y su significado, debido a la representación subjetiva que tiene sus signos en los sujetos. Esto último se genera a propósito de que el lenguaje musical no posee vocablos, es decir, el proceso de semiosis se vería obstruido en una relación dual de significante-significado, según la teoría semiológica de Saussure, si no siempre los elementos que conforman la música significan lo mismo.

Por ende, no podemos afirmar que, por ejemplo, un intervalo melódico de segunda menor descendente siempre signifique lamento o melancolía, si de ello depende un contexto más general. Así, siguiendo la teoría propuesta por Peirce, y “en el marco del análisis de los objetos musicales, Nattiez presenta tres niveles: el poiético, el estésico y el neutro o inmanente. El poiético se refiere a los procesos de creación de la obra. Esto incluye las intenciones del compositor, sus inspiraciones, sus formas de construcción, sus esquemas mentales, sus influencias, sus experiencias hasta la cristalización de sus ideas. La estesis está ligada a la percepción de la realidad sonora material y a las conductas perceptivas en una población de auditorios (...) El nivel neutro o inmanente incluye el objeto mismo, desprovisto de todo sentido poiético y estésico (Saavedra, 2014).

Sin embargo, a partir de la constante retroalimentación entre la experiencia de escucha y la creación musical contextualizada, es decir, como resultado de los procesos históricos y culturales, es posible hacer uso del concepto de *tópico*, que refiere al “resultado de un proceso de convencionalización de signos musicales que son originalmente motivados, pero que se convierten paulatinamente en símbolos en el sentido de Peirce” (Monelle en López Cano, 2007). Es importante señalar, a propósito de lo recién expuesto, que “parece más conveniente no hablar más de signo sino de símbolo musical, ya que el símbolo en efecto es sobre todo polisémico y de un carácter ambivalente” (Sagot, 1997), reforzando la teoría planteada por Nattiez, en vista de una mejor convergencia con la semiótica según lo propuesto por Peirce. En palabras de Nattiez: “No existe símbolo sin interpretación; ahí donde un hombre sueña, profetiza o poetiza, otro llega a interpretarlo; la interpretación pertenece orgánicamente al pensamiento simbólico y a su doble sentido (Nattiez en Sagot, 1997). Por tanto, es posible declarar que la reproducción social que abarca la experiencia escolar, es clave para la orientación del conocimiento en relación a la cultura y, por ende, para el entendimiento y análisis de la producción simbólica del contexto estudiado, ya sea el del propio del estudiante y/u otro. Esto último hace urgente una interpretación curricular en base al estudio semiótico de la música, sobretodo con las consecuencias culturales que ha logrado un mundo globalizado como el que vivimos hoy. Volviendo a lo

planteado por Monelle, “más allá del concepto mismo de tónico, este énfasis en el proceso de convencionalización introduce la idea de que la comprensión de la música pasa por la familiarización de los oyentes con unos determinados materiales musicales a través del tiempo, ya sea que estas hayan sido o no correlacionadas anteriormente con algún objeto extramusical” (Hernández, 2011).

Todo lo estudiado hasta ahora sugiere que existe una responsabilidad en la Educación Musical, autoproclamada por las orientaciones curriculares y didácticas como una disciplina de formación general, para asumir la herencia de símbolos musicales que son consecuencia de la reproducción social, y por ende la violencia simbólica que esto conlleva. Esto implica, necesariamente, una sistematización de la escucha atenta de la música en la escuela, debido a que, “al ayudar a los demás a oír más inteligentemente la música, labora por la difusión de la cultura musical, la cual en definitiva redundará en la mejor comprensión de sus propias creaciones” (Copland, 2004). En palabras de Ball (2010), “cuanto más se sepa de música, más cosas se percibirán al escucharla. Y probablemente hagan falta unas nociones tanto musicales como contextuales para apreciar qué ofrece Handel que no ofrezca Vivaldi. O para extraer de los ragas indios algo más que una vaga impresión de exotismo”.

Al apelar al acceso a la información musical y la audición mediante procesos osmóticos, puede que el aprendizaje no sea significativo. Si se toma en consideración un modelo complejo, y en función de los significados de la música, se prestará atención a la cognición que emerge de la experiencia musical. “Cuando percibimos realizamos una suerte de acoplamiento estructural, un ensamblaje similar al de dos piezas de un puzzle, entre las propiedades de nuestros sentidos y la de los objetos que observamos” (López Cano, 2007). En palabras de Maturana (1984), y desde la perspectiva biológica de la teoría del conocimiento, “dos (o más) unidades autopoieticas pueden encontrarse acopladas en su ontogenia cuando sus interacciones adquieren un carácter recurrente o muy estable (...) En estas interacciones la estructura del medio sólo gatilla los cambios estructurales de las unidades autopoieticas (no los determina ni instruye) y viceversa para el medio. El resultado será una historia de mutuos cambios

estructurales concordantes mientras no se desintegren: habrá acoplamiento estructural”. Por tanto, el modelo didáctico complejo debe apelar a las relaciones humanas propias de las interacciones en la educación, pero también tomar en consideración las relaciones de los estudiantes con el medio. En el caso de lo relacionado a la educación musical, la cognición como resultado de los procesos sensoriales y motrices que dan pie a la generación de los procesos de significación.

En términos de la semiótica de la música, López Cano (2002), hace referencia a Gibson (1979), para definir *affordance* como las “oportunidades que el medio ambiente ofrece al sujeto para interactuar con él”. Este concepto apela a que la música no sólo está cargada de significados inherentes, sino que el contexto en que se manifiesta aportará significaciones en la experiencia de la escucha. Esto explicaría la necesidad de las personas de escuchar un solo de guitarra eléctrica en un concierto ejecutando un instrumento de aire, o el sólo hecho de decodificar símbolos musicales en la expresividad del movimiento. Por tanto, el significado de la música es un “universo de opiniones, emociones, imaginaciones, conductas corporales efectivas o virtuales, valoraciones estéticas, comerciales o históricas, sentimientos de identidad y pertenencia, intenciones o efectos de comunicación (incluyendo los malos entendidos), relaciones de una música con otras músicas, obras o géneros, y con diversas partes de sí misma, etc. que construimos con y a partir de la música” (López Cano, 2007).

Dicho esto, no es posible, en un complejo escenario como éste, comprender la música a partir de sólo escucha atenta o reduciendo el proceso semiótico de la música en lo que la praxis educativa de la disciplina define como una instancia de apreciación musical. Menos aún encerrando la experiencia musical en la sala de clases, existiendo una escuela paralela que contribuye a la vida cotidiana de los estudiantes a partir de su experiencia con las plataformas digitales. La didáctica es la “ciencia práctica de la educación (...) Podría decirse que la didáctica es el arte de enseñar, pero también es una ciencia y una tecnología porque investiga y experimenta con parámetros científicos” (Zaragozá, 2009). Como tal, es una ciencia que involucra la necesidad por establecer un lenguaje común entre docente y alumnos, que requieren de significados comunes para compartir la información y construirla en conjunto, todo esto en el

margen de un modelo complejo que “concibe la enseñanza musical como investigación sobre significados, contextos, funciones y estructuras de la música, en relación recíproca (...) [Este modelo] considera la música una conducta humana contextualizada (...) que debe ser abordada desde múltiples puntos de vista, y corresponde, por ello, a una visión compleja, sistémica y constructivista” (Jorquera Jaramillo, 2010).

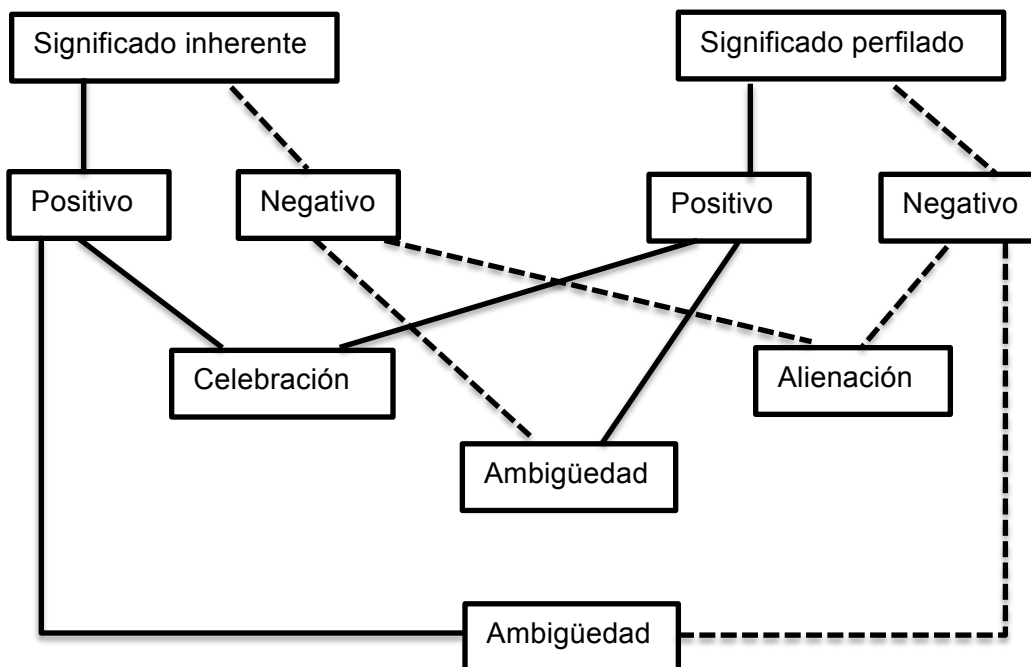
2.6 Comprensión musical y procesos de significación

Al situar la problemática de la comprensión musical en la educación de la disciplina, es posible observar una red compleja de procesos interrelacionados, sobretodo al considerar el funcionamiento industrial de la música popular, que es el área de la música más cercano a los estudiantes del sistema escolar. “La música popular mediatizada constituye una pluralidad de textos, donde convergen letra / música / interpretación / narrativa visual / arreglo / grabación / mezcla / edición. El análisis entonces debiera considerar al menos un conjunto de estos textos y las relaciones semánticas producidas entre una determinada convergencia de ellos” (González, 2001). Dicho esto, debemos adherir la idea de cómo la música es una forma de expresión que funciona a partir de la herencia de recursos que generan nuevos productos. “Ninguna música se puede percibir como tal, sin una referencia a un factor organizador de orden superior, o lo que se puede denominar un estilo; y prácticamente toda música siempre “ha tomado prestados”, ha imitado o directamente ha implantado unos componentes de otros fragmentos. La percepción de las conexiones dentro y a través de los trozos de música se aprende, se adquiere mediante el acto repetido de escuchar y, consiguientemente, mediante cierto nivel de familiaridad con el estilo de música en cuestión” (Green, 2009).

Es importante, por lo tanto, dar cuenta de que intrínsecamente existen dificultades en los procesos didácticos de la música, respecto a la diferencia de la comprensión musical de los profesionales de la educación y sus estudiantes; 1) si los estudiantes no poseen los conocimientos de los diversos sistemas de representaciones musicales y

sus registros, al menos al nivel de lo estudiado por el profesor de música o el músico, y 2) existen diferencias generacionales respecto de la familiaridad con las referencias musicales entre ambos, debido, básicamente, a las tendencias musicales del contexto social específico de cada generación.

Green (2009), sugiere una dialéctica en el significado y experiencia de la música, conceptualizando los significados *Inherentes* de la música, distintos de los *Perfilados* (o “delineaciones”), y creando un esquema de interacción entre ambos. “Los significados musicales inherentes son inherentes en el sentido de que el objeto musical los contiene, de que guardan relación con las propiedades lógicas e históricamente constituidas de los procesos que generan significado” (Green, 2009). En lo referido a los significados Perfilados, o delineaciones, son “significados que la música sugiere tenuemente o esboza de forma metafórica en relación con su contexto social. Factores como la forma de vestir o de peinarse de los músicos, de quienes los escuchan o de su fans; los lugares en que se interpreta la música; los valores sociales o políticos asociados a ésta, que la letra puede recoger o no; los hábitos musicales de los oyentes, y sin duda otras prácticas sociales relacionadas con ellos, etc.” (ídem).



Dialéctica del significado y la experiencia musicales (Green, 2009)

El diagrama planteado por la autora, plantea las posibilidades que posee la relación entre los significados inherentes y los perfilados de la música, como causa de las reacciones en la experiencia musical. Según la autora, cuando un sujeto posee una reacción positiva frente al significado inherente, es debido a la alta afinidad que tiene con el estilo o la pieza musical concreta. Cuanto más familiarizado está el sujeto con el estilo y los normativos términos de referencia estilísticos de una obra, independientemente de las relaciones de sus expectativas con el desarrollo de la misma, el sujeto posee mayores posibilidades de comprender la música. Por supuesto, la relación contraria, es decir, la escasa familiaridad con el estilo tiene, en consecuencia, mayores probabilidades de generar rechazo en la persona por las dificultades que presenta encontrarle un sentido a la obra, o la desorientación respecto de las reacciones frente a la configuración interna de ésta.

Ahora bien, lo interesante respecto de los significados inherentes de la música, radica en el origen de esta dimensión de familiaridad. Tal como en un principio del presente trabajo se apeló a las reproducción social como principio de formación a nivel sistémico de la experiencia escolar, es posible discernir un patrón interno disciplinar con las mismas características. El Capital Cultural, entendido como “los bienes culturales que transmiten las diferentes AP familiares y cuyo valor como capital cultural está en función de la distancia entre la arbitrariedad cultural impuesta por la AP dominante y la arbitrariedad cultural inculcada por la AP familiar en los diferentes grupos de clases” (Bourdieu & Passeron, 2014), será causa de que los diversos alumnos tengan experiencias de celebración, alienación y ambigüedad (ver figura). En palabras de la misma autora, “las razones nada tienen que ver con la habilidad musical innata, sino con el origen familiar y social, la pertenencia a diferentes grupos sociales, y las anteriores experiencias como oyentes” (Green, 2009). Estas diversas respuestas frente a la afinidad que puede sentir una persona respecto de un tipo de música determinado, despierta el necesario análisis del sentido de pertenencia en los procesos de significación, en medio de la formación de identidad del estudiante. Este aspecto no es solamente psicológico, sino que implica una perspectiva sociológica. Las fuerzas

sociales imponen y moldean las normas del gusto musical. Los grupos sociales dominantes pueden legitimar, por tanto, ciertos tipos de formas de arte (Bourdieu en Hargreaves, 1998). En términos prácticos, esto puede ser observado en experiencias simples, tales como las diversas reacciones de estudiantes frente a determinado tipo de música. Por ejemplo, un caso hipotético sería el de un estudiante que podría no poseer ninguna afinidad con la música docta, debido al prejuicio de que esa experiencia musical en vivo, conlleva ir a un teatro “elegante” y ver un espectáculo de “música seria”. Podría dicho estudiante tener esos prejuicios debido a que no logra congeniar su posición social con el perfil que relaciona a ese tipo de música particular. En ese sentido, la perfilación no permite una oportunidad certera a la información inherente de la música. Otro ejemplo hipotético sería el caso inverso, al menos en el sentido de la posición clase dominante-clase dominada, cuando un estudiante no permite adentrarse a tipos de música como la Nueva Canción Chilena, debido a la ideología política que contiene. En este caso, y también a partir del prejuicio, el estudiante podría adjudicar ese tipo de música a una renegación de la posición política de su entorno social. Nuevamente, el significado inherente de la música se ve opacado por las perfilaciones de ésta.

Como ha sido revisado durante este apartado, “comprender la música implica procesos semióticos que requieren, además de comprensión de los movimientos corporales, la activación de una compleja gama de registros de representación, musicales y extramusicales, que conducen a la apropiación de los significados otorgados en un entorno cultural determinado” (Carbajal, 2014).

Finalmente, es necesario cuestionarse si existe una posibilidad real de comprender la música a partir de sus significados inherentes en el contexto escolar, si los estudiantes no poseen los conocimientos de los diversos sistemas de representaciones musicales y sus registros.

2.7 El sentido musical y la comunicabilidad de la música

Anteriormente se ha atendido el fenómeno de la imposibilidad de traducir verbalmente el significado de la música. Esto no implica necesariamente que la música no posea ningún significado, esto sólo nos indica que los procesos de significación musical difieren de las posibilidades que nos brinda el lenguaje hablado. Es importante, por lo tanto, tomar consciencia de que el discurso musical es comprendido desde una construcción metafórica del contenido (Funini en Carbajal, 2014). Las convenciones son un punto de partida para generar una idea musical central desde donde alinear los diversos estímulos sonoros. En ese sentido, “la dimensión intertextual nos llevará por un lado a definir los sistemas formales de comunicación de manera general y, por otro lado, a entender mejor cada texto en concreto, como actualización particular de esos sistemas” (González J. M., 2015).

Una metodología semiótica de la música permite desarrollar un “modelo de análisis de obras musicales consideradas como objetos significantes que dan lugar a un específico proceso de comunicación” (Ídem). Sin embargo, contemplando el carácter polisémico y ambivalente del ya enunciado símbolo musical, ¿cómo es posible generar una oportunidad de comunicación entre el plano estésico y el poiético del proceso semiótico de la música? “En la medida en que la música se constituye como un sistema convencional de signos, supone un proceso de interpretación y esto implica la existencia de comunicación (Bobes Naves, 1987:41). Y si alguien no entiende el contenido artístico de una obra musical el único problema es que carece del código necesario (Talens, 1978:34)” (Ídem). Desde este punto de vista, “el problema de comprensión musical se debe atender y explicar las funciones cognoscitivas del aprendizaje del sistema semiótico musical, entendido como un sistema de conocimiento” (Carbajal, 2014).

Según José Miguel González (2015), al hablar sobre comunicación en el ámbito artístico, se debe considerar la posibilidad de información estética y significados afectivos. Por tanto, no debiese ser un problema asumir que la naturaleza del lenguaje

musical esté definido por su carácter indeterminado, en cuanto al sentido cuya esencia es ambigua y plurisignificante.

Pese a lo anterior, la determinación del proceso de monosemización, según el mismo autor, resulta desde la intervención de diversos elementos contextuales y paratextuales, que suponen una realidad textual. La virtualidad, por tanto, de cualquier obra, entendida como un microcosmos cargado de un sentido ambiguo, se concretaría a través de las funciones simbólicas. “El sentido musical se encuentra únicamente en la comprensión de su materia prima, que son las sonoridades, y de las relaciones establecidas en un sistema semiótico concreto” (Carbajal, 2014).

Continuando el cuestionamiento referido a las relaciones entre niveles, según la tripartición de Nattiez, es importante destacar las diferencias entre ellos para abordarlos: “Los fenómenos poiéticos y estésicos son procesos; las configuraciones inmanentes se organizan en cuasi-estructuras. De ahí deriva una disparidad metodológica y epistemológica entre el análisis poiético y estésico de un lado y el análisis del nivel neutro por otro lado (...) El análisis del nivel neutro es descriptivo, el análisis poiético y estésico son de naturaleza explicativos” (Sagot, 1997). Así, mediante el engranaje donde trabaja el currículum escolar, los estándares orientadores de formación docente, por ende las mallas curriculares de las carreras de pedagogía en educación musical, y las tendencias metodológicas, es menester observar las disposiciones didácticas, en cuanto a focos, y cómo ellas enfrentan los polos mencionados.

2.8 Significado musical y extrapolación de conceptos lingüísticos en la semiótica de la música

Según Carbajal (2014), “la historia de la estética y psicología musicales han ofrecido tres respuestas al problema del significado musical: 1) la música no tiene significado, 2) el significado de la música es la expresión de la emoción, y 3) el significado de la música se encuentra en su propia forma”. Esta problemática discusión se suscita al intentar extrapolar los procesos de significación lingüística a la disciplina de la música, relación que despierta una necesaria posición multidisciplinar en el tema, que de partida es posible observar en la aseveración citada, que menciona a la estética musical y la psicología musical, pero que podría generar una red más compleja que abarca desde los procesos cognitivos del ser humano, hasta la producción de representaciones simbólicas.

Al hablar de lenguaje en la disciplina de la música podría haber una confusión conceptual. Como primera posibilidad, al referirse a lenguaje musical se podría establecer una relación con los elementos que componen la música, lo que despierta la necesidad por analizarla mediante el proceso de descomposición. Por ejemplo, al aislar el elemento “armonía” de una composición musical, que genera la oportunidad de un análisis del contexto tonal, atonal o modal, según corresponda, los puntos de tensión y reposo, lo que también produce un acercamiento al estudio de la forma musical. Sin embargo, toda esta perspectiva conceptual podría también considerarse una especie de dimensión metadiscursiva de la música, en el sentido del uso de conceptos de la teoría de la música general para referirse a los elementos de la música particular analizada, al menos al tener la noción de que dichos conceptos no son el objeto propiamente tal. Nuevamente debemos hacer hincapié en las diferencias con el lenguaje hablado, el que genera la oportunidad en sí mismo de referirse a él (metalenguaje). El nivel estésico, en el proceso semiótico de la música, no exige dominio en la conceptualización teórica para ser percibida y/o consumida, como podría generarse la necesidad del manejo conceptual de las palabras para referirse a ellas. Esto sucede porque el proceso de semiosis en la música es contextual, y no puede

establecer una relación biunívoca entre el significante y significado, tal como ya fue mencionado.

Ahora bien, los músicos, en sus estudios formales, refieren a la adquisición del lenguaje musical al estudio de los recursos disponibles para la correcta interpretación de un género musical, considerando tanto aspectos técnicos como los tópicos que caracterizan el *discurso musical*, o la “forma de decir las cosas”. Sin embargo, una perspectiva clave de la presente investigación, data de lo referido al documento oficial del Ministerio de Educación respecto de los “Estándares Orientadores para las Carreras de Pedagogía en Artes Visuales y Música”, como lineamientos bases para la formación docente en el área de la educación musical, vigentes hasta el día de hoy. “Los estándares disciplinarios fueron generados a partir de la definición de las siguientes cuatro áreas temáticas: Prácticas de expresión musical, Sistemas simbólicos de codificación y organización musical, Relaciones entre música, sociedad y cultura, Enseñanza y evaluación de la Música (...) El área Sistemas Simbólicos de Codificación y Organización Musical organiza los saberes relativos al lenguaje musical, tanto en procesos relativos a la escritura y la lectura, como también en términos de conceptos y términos específicos relativos a la teoría musical” (MINEDUC, 2014). A continuación se presentan los estándares disciplinarios relacionados al área temática mencionado, junto a los indicadores (manifestaciones) que le corresponde a cada uno:

Estándares		Indicadores
Estándar 2	Comprende los principios organizadores del discurso musical, distinguiendo sus componentes, formas y estructuras principales, y los principios estéticos que participan en la configuración de los	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica conceptual y auditivamente los componentes formales de motivo, sección, frase y tema como elementos básicos de organización musical. 2. Comprende y enseña las formas básicas de la música caracterizando su estructura a partir de la organización rítmica, melódica y armónica, contemplando además sus características tímbricas y de

	distintos repertorios, estilos y géneros musicales.	<p>textura.</p> <p>3. Demuestra capacidades de reconocimiento y análisis auditivo de estructuras y formas, en repertorios de diversa procedencia.</p> <p>4. Reconoce conceptual y auditivamente la repetición, variación y contraste como procedimientos básicos de articulación del discurso musical.</p> <p>5. Comprende la participación de principios y atributos estéticos en la organización del discurso musical, en los distintos repertorios, estilos y géneros musicales.</p>
Estándar 3	Demuestra dominio de los componentes del lenguaje musical y sus formas de codificación, mediante el reconocimiento auditivo de dichos componentes, su notación transcripción y lectura, y de diversas aplicaciones tecnológicas de apoyo a los procesos de práctica y aprendizaje del lenguaje musical.	<p>1. Identifica y puede enseñar las formas de simbolización y notación utilizadas en la música docta occidental del siglo XX y XXI, la música popular y las músicas provenientes de la tradición folklórica y étnica.</p> <p>2. Es capaz de leer y percutir figuras, motivos y esquemas rítmicos a dos voces, manteniendo pulso constante y adecuada independencia y coordinación rítmica.</p> <p>3. Es capaz de discriminar auditivamente y transcribir melodías, ritmos, armonías, articulaciones y dinámicas en manifestaciones de repertorio musical diverso.</p> <p>4. Es capaz de leer melodías en llave de sol segunda línea, fa cuarta línea y do tercera línea, entonando afinadamente y con</p>

		<p>precisión rítmica y agógica.</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Es capaz de leer intervalos, acordes, secuencias armónicas y piezas musicales a tres y cuatro voces, en sistemas con llave de sol, fa y/o do tercera línea. 6. Demuestra dominio de la lectura y la escritura musical, aplicadas al canto solista y coral, como también a la ejecución musical de instrumentos melódicos y armónicos. 7. Sabe leer, escribir y enseñar armonía, empleando la notación musical tradicional, la clave americana y otras formas de notación. 8. Sabe leer y escribir tablaturas para guitarra u otros instrumentos de cuerda pulsada. 9. Es capaz de aplicar diversos tipos de notación y lectura en el desarrollo y registro de composiciones originales, arreglos e improvisaciones. 10. Es capaz de escribir música utilizando diversas aplicaciones y softwares de edición de partituras. 11. Conoce e implementa diversas herramientas de tecnología digital, tales como secuenciadores, adiestradores auditivos y editores de sonido, y sabe emplearlos en su metodología de enseñanza.
--	--	---

Estándares de calidad relacionados al área Sistemas Simbólicos de Codificación y Organización Musical y sus Indicadores de logro (MINEDUC, Estándares orientadores para carreras de Pedagogía en Artes Visuales y Música, 2014).

Al establecer estos estándares relacionados con el aspecto simbólico de la música, que podrían referir exactamente a la dimensión semiótica de la música, tal como se ha descrito en el presente marco teórico, se hace uso del concepto de “lenguaje musical” según una acepción propuesta por el mismo documento. A continuación se cita dicho concepto.

“Lenguaje musical: refiere al conjunto de conocimientos y disciplinas vinculados a la codificación y decodificación de símbolos y sintaxis, así como a la categorización, conceptualización y análisis, que permite la comunicación de ideas musicales, con referencia a sus marcos estéticos, conceptuales y contextuales. De esta forma, engloba los procesos relativos a la escritura y lectura musical, la teoría, la armonía, contrapunto y el análisis de la composición musical, y a los principios que enmarcan el conocimiento de los estilos y géneros musicales. Finalmente, si bien la conceptualización de un “lenguaje musical” se plantea inicialmente desde la música escrita de tradición europea, su acepción e incluso en la presente propuesta refiere a una mirada amplia de las músicas, incluyendo el lenguaje de la música popular, y las referencias conceptuales y teóricas hacia músicas de tradición oral” (MINEDUC, Estándares orientadores para carreras de Pedagogía en Artes Visuales y Música, 2014).

Frente a esta conceptualización, es interesante remitir la discusión anteriormente mencionada, acerca de la disparidad metodológica y epistemológica entre los niveles propuestos por Nattiez, debido a que el análisis del nivel neutro es descriptivo y el análisis poético y estético son explicativos. Por lo tanto, comprender la decodificación de símbolos del lenguaje musical según esta acepción, es reducir el proceso de semiosis al análisis del nivel neutro, al menos desde el punto de vista de la semiótica de la música.

2.9 Los símbolos en la música y el proceso de connotación

Las diversas culturas poseen formas de expresión según su cosmovisión, que se manifiestan en la producción simbólica acorde a su perspectiva de la vida. De acuerdo a lo planteado por Jung, “(...)una palabra o una imagen es simbólica cuando representa algo más que su significado inmediato y obvio. Tiene un aspecto “inconsciente” más amplio que nunca está definido con precisión o completamente explicado. Ni se puede esperar definirlo o explicarlo. Cuando la mente explora el símbolo, se ve llevada a ideas que yacen más allá del alcance de la razón”. En la misma línea, Sagot (1997) expresa que “el símbolo indica cualquier cosa (un evento, un objeto, una persona, una imagen visual o acústica, etc.) que remite a un contenido que es más rico y que al mismo tiempo es velado o menos fácilmente descriptible”. Es importante insistir en la idea de que el símbolo es polisémico, según este último autor, “porque es de naturaleza afectiva y no sólo porque tiene una historia” (Sagot, 1997).

Así, la música como manifestación, ya sea con funcionalidades que forman parte de su fundamento folclórico, con fines artísticos y estéticos, o simplemente fines comerciales, no es la excepción a esta producción simbólica. Esto implica necesariamente una multiplicidad de interpretaciones de la obra musical, además de reconocer que la música no es capaz de relacionarse concretamente con objetos, en el sentido de poder describirlos teniendo un referente en el mundo real, entonces “(...)al hablar de la música escuchada no hay un primer plano de denotación o un significado denotado, sino que esta pieza musical es connotada inmediatamente” (Sagot, 1997). Es decir, a diferencia de la lingüística, cuya dimensión semiótica implica procesos de denotación, entendida como “referencia inmediata que el código asigna a un término en una cultura determinada” (Eco, 2011); y de connotación, o “(...)conjunto de todas las unidades culturales que una definición in-tensional del significante puede poner en juego; y por lo tanto, es la suma de todas las unidades culturales que el significante puede evocar institucionalmente en la mente del destinatario” (Eco, La estructura ausente, 2011), en el caso de la música, “(...)lo que se escucha es la materialidad sensible de la forma musical, que sería el significante o la expresión, pero si se trata de indagar el

significado de esa materialidad sonora, este significado es directamente ya connotado” (Sagot, 1997).

2.10 Experiencia, hábitos y funciones en la música

Un factor importante en el desarrollo de la comprensión musical, y por tanto en el aspecto perceptivo, es la función que cumple la música en la vida de las personas. Esta función es una consecuencia de la experiencia del escucha, quien colecciona recursos y aprehende los elementos que conforman una música particular, contextualizada en una cultura determinada. Ciertamente, la globalización y el trabajo de los medios masivos de comunicación en la distribución de música para el alcance de todo el mundo, implica necesariamente un cruce cultural en este entendimiento funcional de la música, como también puede desarrollar una homogeneización en el lenguaje musical comercial para su llegada a todos los rincones del planeta. De una u otra manera, “lo que desmotiva a un hombre puede “emocionar” a otro, y esto no se debe a ninguna calidad absoluta en la música en sí sino que tiene que ver con el significado que ha alcanzado como miembro de una cultura o grupo social en particular” (Blacking, 2003). Este significado, por lo tanto, posee un poderoso núcleo en la experiencia de la persona. Dicho de otra manera, “un objeto cualquiera asume un significado para un individuo que lo aprehende cuando lo pone en relación con el ámbito de sus vivencias, es decir con el conjunto de los otros objetos que pertenecen a su experiencia del mundo” (Nattiez en Sagot, 1997).

Lo anterior es una demostración más de que el problema de la comprensión musical, como arista de su aspecto perceptivo, es un problema semiótico. “Cuando decimos por ejemplo que una música es alegre o triste, o bien hablamos de los estilos o períodos musicales manifestando que es romántica, barroca, etc., es porque tenemos conocimiento de un código instaurado por la tradición socialmente, y desarrollado por la fuerza del hábito de la escucha, y por la educación de un contexto sociohistórico dado, que nos hace interpretar aquella pieza de tal manera” (Sagot, 1997).

Así, en base a lo recién expuesto y considerando todo lo mencionado en cuanto a la reproducción social en el sistema escolar, el *hábito*, como concepto clave, sugiere que la experiencia es un proceso formativo y refiere a una cuestión social. Continuando con la temática en la educación musical, “la clasificación que dan las personas a las canciones por su forma o su función puede ser una evidencia importante de los procesos de transformación musicales y extra-musicales que se aceptan dentro de las sociedades” (Blacking, 2003), es decir, como consecuencia de los procesos de semiósis en los significados inherentes y los significados perfilados de la música, pues “(...) el interés de las personas puede ser que se centre menos en la música en sí y más en las actividades sociales con las que se asocia. Por otro lado, la habilidad musical no podría nunca desarrollarse si no tuviese la ayuda de la motivación extra-musical” (Blacking, 2003).

Contemplando, entonces, el funcionamiento de la semiótica, entendiendo que “puede y debe ocuparse de toda la cultura” (Eco, 2011), además de enunciar “que desde el momento en que existe sociedad, cualquier función se convierte automáticamente en signo de tal función” (Barthes en Eco, 2011), entonces es posible desarrollar la idea de que “las funciones de la música dentro de la sociedad pueden ser factores decisivos que promuevan o inhiban un talento musical latente, al igual que afectan la elección de conceptos culturales y materiales con los cuales se compone la música. No podremos explicar los principios de la composición y los efectos de la música hasta que hayamos entendido mejor la relación entre la experiencia musical y la humana” (Blacking, 2003).

La relación entre la configuración estructural de la música, desde la óptica poiética, con los aspectos perceptivos de ella, es decir, desde la estesis, sugieren un distanciamiento que difícilmente la Didáctica de la Música pudiese resolver. Así, “dado a que la música no puede expresar nada extra-musical a menos que la experiencia a la cual se refiere ya exista en la mente del escucha, ¿puede comunicarse aunque sea algo a las mentes no preparadas y no receptivas?” (Blacking, 2003).

“La utilización de enfoques semióticos en el estudio de la música popular (Tagg 1982; Middleton 1990) ha permitido avanzar desde el análisis descriptivo del “organismo sonoro”, propio de la tradición de conservatorio, hacia un análisis hermenéutico, más apropiado a la concepción postestructuralista de la musicología actual” (González J. P., 2001), esto debido a que la música popular ha sido capaz de adherir el proceso de producción al nivel neutro de Nattiez, como materialización de la música. Esto enriquece las posibilidades de análisis y, por supuesto, quien hereda la problemática es la Didáctica de la Música y su paradigma, que si bien reconoce la música popular como una fuente importante para el abordaje de contenidos musicales, requiere de un enfoque que considere la experiencia real de los estudiantes. “El movimiento de la música en sí parece despertar en nuestros cuerpos todo tipo de respuestas. Y aún así la respuesta de las personas ante la música no puede explicarse por completo sin hacer referencia a la experiencia que tienen dentro de la cultura en la cual estas notas son signos y símbolos”. (Blacking, 2003)

Capítulo III. Marco metodológico

3.1 Tipo de investigación

Para cumplir los objetivos planteados, la investigación debe ser mixta, de tipo complementariedad paradigmática, debido a que el contenido de la información oscila entre la indagación de parámetros medibles, considerando el análisis del consumo de la música (hábitos, plataformas de reproducción de la música, entre otros aspectos) y la percepción asociada a la comprensión de la música. Este último se investigará haciendo uso de los tópicos musicales, con el fin de conectar tipos de música mediante la semiótica musical. En este sentido, se estudiará la experiencia musical de casos particulares y su historial respecto de la materia. Se forzará la atención hacia elementos musicales conectados a una experiencia de escucha, instancia que indagará en los aspectos subjetivos, siempre sobre los lineamientos relacionados a la didáctica, área que engloba toda la investigación.

Naturaleza de las fuentes

La encuesta social intenta dilucidar aspectos epistemológicos, que por su naturaleza subjetiva precisan de lineamientos específicos, es por eso que la dupla de investigadores considerará las fuentes empírico-documentales, para posteriores conclusiones.

Punto de vista temporal

El punto de vista temporal es un estudio de tendencia o corte muestral representativo, en este caso de un grupo generacional específico que se encuentra permeado por diez años de experiencia en el sistema escolar.

Propósito fundamental de la investigación

El propósito fundamental de los investigadores es vislumbrar cómo se percibe y consume la música tanto dentro y fuera del aula por parte de los estudiantes, y aportar en la comprensión de significados musicales dentro del sistema escolar chileno actual.

3.2 Tipo de estudio

Desde el proceso metodológico de tipo cuantitativo, el estudio debe ser descriptivo, debido a que se pretende medir los hábitos culturales-musicales de los perfiles que serán considerados en la indagación.

Por otro lado, en el proceso relacionado a la investigación cualitativa, esta debe ser del tipo evaluativa-descriptiva, debido a que se pretende indagar en la percepción de la música de los perfiles elegidos, por lo que se guarda relación con una posición subjetiva acerca del funcionamiento de los símbolos de la música, y por tanto requiere tomar muestras particulares y no de una generalización. La información de ambas instancias serán cruzadas y la primera determinará la elección de seis casos particulares del segundo instrumento de investigación.

3.3 Variables

- Semiótica de la música
- Percepción de la música
- Consumo de la música

3.3.1 Definición conceptual

Semiótica musical: “estudio de los procesos por medio de los cuales la música adquiere significado para alguien” (López Cano, 2007, p. 3).

Percepción de la música: “Podemos definir la percepción musical como un proceso psicológico en el que se integran las variables físicas del sonido con procesos como el aprendizaje, la memoria, la motivación y la emoción; todo esto enmarcado en un contexto estético y sociocultural determinado, que permite organizar e interpretar la información sensorial para darle significado” (Morán, 2010, p. 60).

Consumo de la música: “el conjunto de procesos socioculturales en que se realizan la apropiación y uso de los productos” (Canclini, 1993) Considerando la música como un producto, podríamos definir esta variable como la apropiación, uso y comercialización de la música.

3.3.2 Definición operacional

Para cumplir los objetivos planteados, los investigadores aplicarán un primer cuestionario de respuesta cerrada. Esto respecto de los objetivos específicos que requieran del paradigma cuantitativo, pues se efectuarán encuestas y escalas de valoración tipo Lickert. La información levantada con este instrumento actuará como información contextualizada para la instancia de orden cualitativa. Es decir, se realizará

una indagación respecto de la información acerca del consumo de la música en los sujetos encuestados, y se complementará con la indagación de la percepción de la música, ambos tomando como eje central la semiótica de la música.

Para la formulación de los instrumentos, han sido redactados indicadores de logro que generarán lineamientos por sobre los cuales se generan las preguntas a utilizar. A continuación se presentan los objetivos específicos de la investigación y los indicadores relacionados a cada uno de ellos.

Objetivo Específico	Indicadores de logro
1) Analizar el consumo de la música de estudiantes, examinando sus hábitos relacionados con la industria.	I. a Identifica los medios fonográficos por los cuales escucha música. I. b Identifica los estilos musicales con los que posee afinidad. I. c Declara la frecuencia con la que asiste a presentaciones musicales y el tipo de eventos a los que asiste. I. d Identifica la funcionalidad que cumple la música en su vida.
2) Analizar la percepción musical de estudiantes a partir de los significados inherentes de la música y sus significados perfilados.	II. a Identifica el origen de sus gustos musicales. II. b Discrimina los tópicos musicales propios del estilo que prefiere.
3) Evaluar la relación entre la percepción de la música y el historial de experiencia con el lenguaje musical.	III. a Conceptualiza elementos propios de la música que escucha. III. b Describe lo que comunica la música que escucha. III. c Conecta elementos musicales provenientes de sus gustos musicales con nuevo repertorio.

3.4 Hipótesis

La presente investigación utiliza técnicas de complementariedad paradigmática. Si bien utilizaría elementos cuantitativos, la formulación de hipótesis no podría predecir el comportamiento de la dimensión cualitativa. Ambos paradigmas necesariamente serían cruzados para el logro de los objetivos planteados.

3.5 Muestra

La muestra que se utilizará en esta investigación es de tipo no probabilística. Ésta será intencionada a criterio de los investigadores, considerado el siguiente perfil:

Sujeto tipo: Alumnos cursando segundo año de educación media; con algunos criterios formados respecto a sus gustos musicales, desarrollo psicológico en medio de la búsqueda de identidad, ramo de educación musical electivo, perteneciente a alguno de tres contextos socio-económicos preestablecidos, a saber: (1) colegio municipal con alto índice de vulnerabilidad, (2) colegio particular subvencionado de grupo socioeconómico medio, y (3) colegio particular pagado con nulo índice de vulnerabilidad.

3.6 Tipo de diseño

El diseño de investigación es de tipo no experimental transeccional descriptivo, debido a que se indagará en la incidencia de una variable independiente en sus variables dependientes, proporcionando una descripción de aquellas relaciones en los contextos propuestos.

3.7 Procedimiento de recogida de datos y análisis de datos

Objetivos específicos	Muestra o fuente	Proced. De rec. De datos	Proced. De análisis de datos
1) Analizar el consumo de la música de estudiantes, examinando sus hábitos relacionados con la industria.	Fuente: Cuestionario sobre hábitos de consumo. Muestra: Probabilística intencionada de estudiantes. n: de acuerdo a cálculo de tamaño de muestra.	Cada una de las muestras debe contestar un cuestionario de respuestas cerradas acerca de sus hábitos como consumidores de la música.	Frecuencia porcentual
2) Analizar la percepción musical de estudiantes a partir de los significados inherentes de la música y sus significados perfilados.	a) Fuente: Cuestionario sobre hábitos de consumo. Muestra: probabilística de estudiantes. n: de acuerdo a cálculo de tamaño de muestra. b) Fuente: Entrevista semi-estructurada según resultados de cuestionario de respuestas cerradas. Muestra: No probabilística intencionada. N: Seis estudiantes, dos por cada contexto institucional.	a) Cada una de las muestras debe contestar un cuestionario de respuestas cerradas acerca de su afinidad con los diversos tipos de música y los elementos que forman parte de su interés en ella.	a) Frecuencia porcentual b) Teoría fundamentada en datos.
3) Evaluar la relación entre la percepción de	Fuente: Resultados investigación sobre	Trabajo equipo investigador	Teoría fundamentada

la música y el historial de experiencia con el lenguaje musical.	incidencia de la semiótica musical en la percepción y consumo		en datos.
--	---	--	-----------

Procedimientos de recogida de datos

El diseño de investigación pretende manipular variables proponiendo tres grupos a investigar, estos conformados por el perfil de sujeto tipo descrito con anterioridad. Los contextos institucionales escogidos son:

- a) Amador Neghme Rodríguez (ex-liceo 70): Colegio municipal de la comuna de Estación Central.
- b) Villa El Sol: Colegio particular subvencionado de la comuna de El Bosque.
- c) Southland School: Colegio Particular pagado de la comuna de Lo Barnechea.

(I) Los sujetos encuestados deberán contestar un instrumento de respuestas cerradas acerca de sus hábitos de consumo de la música, donde se podrá observar qué tipo de música escuchan usualmente, con qué frecuencia asisten a conciertos, qué medios utilizan para escuchar música y para qué la escuchan, entre otros datos relevantes acerca de esta temática. (II) En segundo lugar, se propiciará una instancia de entrevistas para examinar la información cualitativa, mediante preguntas que refuercen la información ya recogida por la primera encuesta, adhiriendo audiciones activas relacionadas con los tópicos de la música que escuchan los entrevistados. Esta experiencia se aplicaría a una selección de seis casos particulares que tengan condiciones interesantes para aportar a la investigación, manifestados en historiales musicales complejos, diversidad en los gustos musicales, relación gustos musicales-contexto socioeconómico que involucra el entorno del joven, entre otros. Cabe destacar que estas manifestaciones no sólo podrían ser consideradas por su presencia, sino que la falta de estas condiciones también podría propiciar un contexto interesante para abordar el instrumento.

Instrumentos de recogida de datos

Objetivos específicos, indicadores e instrumentos de evaluación

Objetivo Específico	Indicadores de logro
1) Analizar el consumo de la música de estudiantes, examinando sus hábitos relacionados con la industria.	I. a Identifica los medios fonográficos por los cuales escucha música. I. b Identifica los estilos musicales con los que posee afinidad. I. c Declara la frecuencia con la que asiste a presentaciones musicales y el tipo de eventos a los que asiste. I. d Identifica la funcionalidad que cumple la música en su vida.
2) Analizar la percepción musical de estudiantes a partir de los significados inherentes de la música y sus significados perfilados.	II. a Identifica el origen de sus gustos musicales. II. b Discrimina los tópicos musicales propios del estilo que prefiere.
3) Evaluar la relación entre la percepción de la música y el historial de experiencia con el lenguaje musical.	III. a Conceptualiza elementos propios de la música que escucha. III. b Describe lo que comunica la música que escucha. III. c Conecta elementos musicales provenientes de sus gustos musicales con nuevo repertorio.

Tabla de especificaciones

Criterio	Tipo de pregunta	Ítem
Gustos musicales.	Pregunta con respuesta cerrada.	4, 6, 7, 11, 12b,
	Escala de valoración tipo Lickert.	12b
Medios utilizados para consumo de la música.	Pregunta con respuesta cerrada.	1, 2, 3, 4, 5
Relación y funcionalidad de la música con la cotidianeidad.	Pregunta con respuesta cerrada.	3, 4, 5, 8
	Lista de cotejo.	10a, 10b, 10c, 10d, 10e
	Escala de valoración tipo Lickert.	12a, 12d
Significados inherentes y perfilados de la música.	Pregunta con respuesta cerrada.	9
	Escala de valoración tipo Lickert.	12e, 12f, 12g, 12h

Instrumento I: Encuesta de preguntas con respuesta cerrada.



Consumo de música

Instrucciones: Lea atentamente las preguntas y conteste con sus reales hábitos para escuchar música. Ninguna alternativa es incorrecta y sus respuestas no serán evaluadas positiva o negativamente. Solicitamos tu nombre para la continuidad del estudio. Cuando finalicemos la investigación, estos datos serán borrados.

Nombre: _____

1.- Marque con una X el o los aparatos que utiliza usualmente para escuchar música:

X	Aparato
	Minicomponente
	Tornamesa (vinilos)
	Parlantes Bluetooth
	Celular y/o tablet
	Reproductor mp3
	Radio de automóvil
	Otro (especifique):

2.- Marque con una X el o los medios que usted utiliza para escuchar música:

X	Medio
	Cd y/o vinilo
	Radio (FM / AM / Online)
	Youtube
	Spotify
	iTunes
	Archivos de audio descargados
	Otro (especifique):

3.- ¿A cuántos conciertos asiste mensualmente? Considere un promedio de los últimos tres meses para responder.

- a) 1 vez al mes
- b) 2 veces al mes
- c) Más de dos veces al mes

d) No ha asistido a conciertos en los últimos tres meses

4.- Marque con una X el o los tipo(s) de eventos que involucran música y que le gusta asistir:

X	Tipo de evento musical
	Concierto
	Festival
	Tocatas
	Discoteque
	Jam Session
	Teatro Musical
	Ópera
	Otro (mencione):

5.- ¿Cuántas veces al día escucha música de manera voluntaria? Sea en cualquier formato y medio (streaming, radio, reproductores portátiles, etc).

- a) 1 vez al día
- b) 2 veces al día
- c) Más de dos veces al día
- d) Generalmente no escucho música

6.- Nombre 3 canciones que escuchas habitualmente y quién(es) la interpretan.

a)

b)

c)

7.- Marque con una X el o los géneros musicales que suele escuchar. Considere términos generales. Por ejemplo, si usted escucha “Nü Metal”, considere la casilla “Metal”; si escucha “bachata”, marque “Ritmos latinos bailables”; si escucha música barroca, utilice la casilla correspondiente a “Música docta”, etc.

%	Género o estilo musical
	Rock
	Metal
	Progresivo
	Pop
	Punk / Ska
	Rap
	Reggae
	Música de raíz folklórica
	Ritmos latinos bailables (reggaetón, bachata, cumbia, trap, etc).
	Blues
	Jazz
	Música de cine y videojuegos
	Música Docta (clásica)
	Música electrónica
	Baladas
	Disco
	Funk / Soul / R&B

8.- Marque con una X el o los usos que le da a la música cuando la escucha.

X	Usos
	Dormir
	Para amenizar en una situación social
	Para estudiar y/o concentrarse
	Para acompañar viajes
	Para acompañar la lectura o la escritura
	Exclusivamente para escuchar
	Otro (mencionar): _____

9.- ¿En qué se fija para que una canción le guste? Marque con una X el o los diversos elementos:

X	Elementos
	Estilo musical
	Instrumentos musicales que se utilizan
	Letra
	Nombre de la canción
	Videoclip
	Estética de los músicos (forma de vestir, forma de peinar, etc)
	Actitud de los músicos (empoderamiento, puesta en escena, pasión, etc).
	Portada de single, EP o LP
	Calidad de técnica instrumental de los músicos
	Otro (mencionar):_____

10.- Marque con una X la opción que más le parezca en cada una de las siguientes afirmaciones.

Afirmación	SI	NO
a) Donde vivo hay instrumentos musicales		
b) Fuera del colegio estudio algo relacionado a la música.		
c) Tengo parientes que se dedican a la música.		
d) Me relaciono con músicos frecuentemente.		
e) En mi casa "aman" la música.		

11.- ¿Con quién o quiénes comparte sus gustos musicales? Marque con una X.

X	Personas
	Amigos
	Familiares
	Vecinos
	Profesores
	Compañeros de colegio
	Novio o novia
	Otros (mencionar):_____

12.- Para cada una de las siguientes afirmaciones, marque con una X las casillas correspondientes. Marque **MD** si está **Muy en Desacuerdo**, **D** si está en **Desacuerdo**, **A** si está de **Acuerdo** y **MA** si está **Muy de Acuerdo**.

Afirmación	MD	D	A	MA
a) La música es muy importante en mi vida.				
b) La música que aprendo en la escuela coincide con mis gustos personales.				
c) La música que escucho me identifica.				
d) La música que estudio en la escuela me identifica.				
e) El ritmo de la música determina mis gustos musicales.				
f) El aspecto melódico de la música determina mis gustos musicales.				
g) El aspecto armónico (acordes) de la música determina mis gustos musicales.				
h) Prefiero la música que contiene letra, porque me conecto mejor que con la música instrumental.				
i) La música instrumental forma parte de mis gustos musicales.				

Instrumento II: Entrevista semi-estructurada

El siguiente instrumento está diseñado para recoger información cualitativa acerca del consumo y percepción de la música, como variables de la semiótica de la música en la experiencia formativa de la disciplina.

Este instrumento se aplicará a seis casos puntuales, según el resultado de la instancia cuantitativa. Por lo tanto, las preguntas tienen sus variantes según las respuestas del primer instrumento, en cuanto a especificaciones contextuales (por ejemplo, personas influyentes en el tipo de música que escucha el estudiante, los género musicales que ellos escuchan, etc).

Nombre estudiante:

Colegio:

Preguntas:

1. Según las tres canciones que manifiestas que escuchas habitualmente (instrumento previamente aplicado) , ¿cuáles son los motivos por los que te gustan esas canciones?

2. Según los géneros musicales que marcaste en el cuadro (instrumento previamente aplicado), ¿qué características de dichos géneros te gustan?

**En caso de que el alumno/a no sepa qué responder, el entrevistador puede apoyar esta pregunta invitándolo/a a reflexionar si dichos elementos guardan relación con el texto de las canciones, las habilidades de interpretación, el estilo visual de los músicos, el estilo de vida, etc.*

3. Según lo que marcaste en cuanto a lo que te fijas en una canción para que te guste (instrumento previamente aplicado), cuéntanos ¿cómo descubres nueva música y cómo defines si te gusta o no?

4. Usualmente, ¿quién comparte nueva música contigo?

**El entrevistador debe indagar en la fuente de conocimiento musical, en cuanto a influencias de la familia, amistades, profesor, etc.*

5. Según lo que manifestaste acerca de si te sientes identificado/a con la música que aprendes en la escuela, ¿entiendes por qué tu maestro utiliza esa música en particular? ¿Te gustaría que utilizara otro tipo de música? ¿Por qué?

6. Entrevistador muestra una canción que guarde algún tipo de relación, no directa, con la música que escucha el estudiante (tópicos). Describe el motivo por el que elige esa canción, el contenido que pudiese relacionarse a sus gustos musicales y pregunta al/a la estudiante: A partir de lo que acabo de comentar, ¿escucharías esta canción en tu cotidianeidad? ¿Por qué?

3.8 Procedimientos de análisis de datos

Instrumento N°1: Encuesta de preguntas con respuesta cerrada y respuestas abiertas breves.

Pese a que la investigación alude a los procesos comparativos, se utilizará como procedimiento de análisis las teorías fundamentadas en datos. Dichas teorías derivarán de los datos recopilados sistemáticamente, relacionados a los contextos y perfiles predeterminados. Para lograr dichos procesos, se seguirán los siguientes pasos:

1. Tabulación de las respuestas: se ha confeccionado un archivo excel especializado para la correcta tabulación de las diversas preguntas del instrumento de paradigma cuantitativo (Muestras en “Anexo I”).
2. Datos numéricos: Las respuestas tabuladas serán copiadas y transformadas en datos numéricos. Estos serán sumados en cada pregunta para el conteo de las opciones elegidas.
3. Gráficos de los resultados: Los resultados serán graficados utilizando porcentajes y comparaciones entre colegios, para luego redactar los datos relevantes en el análisis (Gráficos disponibles en “Anexo II”).

Capítulo IV: Resultados, análisis y discusión

4.1 Resultados, análisis y discusión de información obtenida mediante la implementación del instrumento cuantitativo (preguntas de respuesta cerrada).

A continuación, se presentan los análisis de datos investigados con el instrumento de paradigma cuantitativo. Se han identificado los centros educativos como “colegio 1”, “colegio 2” y “colegio 3”, respondiendo a una diferencia socioeconómica entre ellos, donde el primero es un colegio municipal de alta vulnerabilidad, el segundo un colegio particular subvencionado de mediana vulnerabilidad, y el tercero corresponde al perfil de un colegio particular pagado de nula vulnerabilidad.

Pregunta 1: *Marque con una X el o los aparatos que utiliza usualmente para escuchar música.*

-Se observa una clara tendencia transversal en el uso de “*Celular y/o Tablet*” para la escucha de música. La era digital de la música le otorga mayor portabilidad a su contenido. Será esclarecedor cruzar esta información con los usos que los encuestados le dan a la música, sobretodo con la opción “para acompañar viajes”.

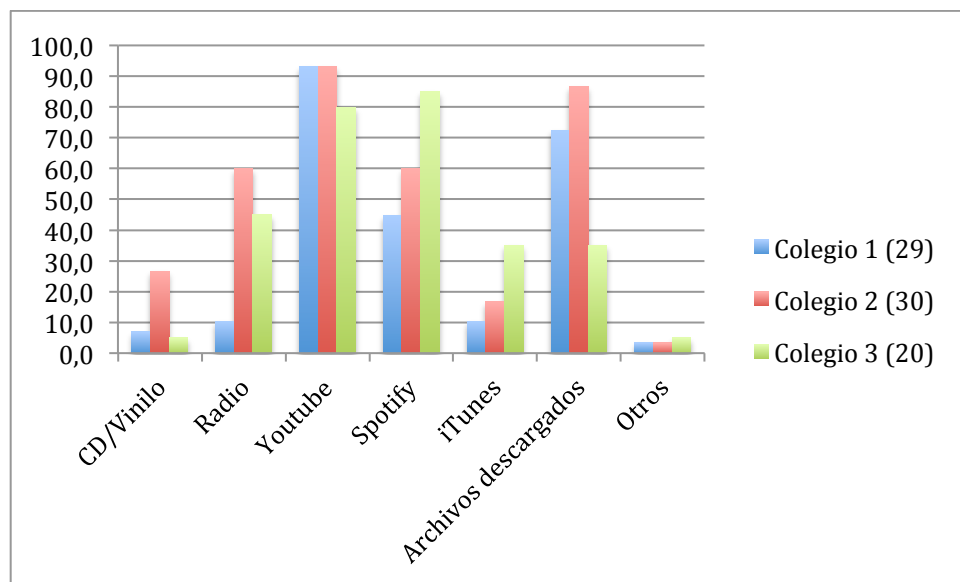
-El segundo aparato seleccionado sigue teniendo una tendencia transversal y corresponde al uso de parlantes bluetooth. Es lógica esta situación al considerar los resultados obtenidos en la opción “*Celular y/o Tablet*”, debido a que la conexión bluetooth y su funcionamiento inalámbrico tiene directa relación con dichos aparatos.

-Llama la atención el uso de la radio de automóvil y su violenta diferencia entre el “colegio 1” versus los “colegio 2” y “colegio 3”. Esto podría explicarse con las posibilidades económicas de las familias de poseer vehículo. Podríamos deducir que si es posible poseer vehículo, sí se utiliza su radio para el consumo de la música.

-Transversalmente hay una baja selección por las opciones “minicomponente” y “tornamesa”. Esto podría significar que las nuevas generaciones optan por los aparatos

portátiles para la escucha de música y probablemente estén en retirada el uso de discos y vinilos en la mayoría de sus hogares.

Pregunta 2: Marque con una X el o los medios que usted utiliza para escuchar música.



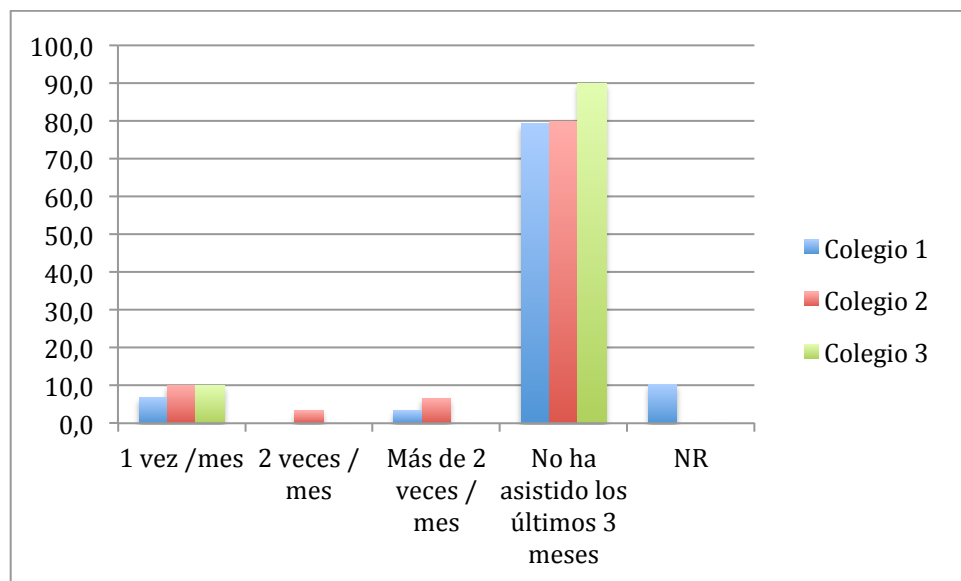
-Youtube es un medio elegido transversalmente para la escucha de música. Sin embargo, llama la atención el uso de Spotify en el “colegio 3”. Esta tendencia debe tener relación con el hecho de que dicha plataforma utiliza recursos, ya sea mediante pago de una cuenta o el simple uso de tráfico de datos de internet. Es importante relacionar esta información con los resultados de la pregunta 1, donde se refleja una tendencia hacia el uso de celulares y/o tablets para la escucha de música. Por lo tanto, mediante estas respuestas es posible relacionar las clases sociales y el uso de plataformas, según los requerimientos económicos de dichos medios.

El caso de Youtube, si bien utiliza internet y, por tanto, puede requerir datos móviles en el caso de “Celulares y/o Tablets”, la plataforma tiene un acceso mayor, debido a que es más común en el uso de computadores, además de que la plataforma funciona hace más tiempo, lo que permite cierta transversalidad, incluso generacional.

-El uso de archivos de audio descargados es otro dato relevante. El “colegio 3” tiene una baja selección de dicha opción en relación a los otros, seguramente por la preferencia hacia el uso de streaming. Esta última forma de escuchar música tiene ventajas por su nulo uso de espacio en el almacenamiento de los aparatos móviles, pues funcionan como un “arriendo” para el acceso a la música. Es clave desde aquí preguntarse cuál es la música que está disponible de esta manera. ¿Responderá el streaming a todo tipo de música? ¿Existirá desde esta forma de escuchar música una predisposición inicial hacia el tipo de música que desean escuchar los estudiantes? Estas preguntas podrían orientar una dimensión de los significados perfilados de la música a partir de la funcionalidad de ella, y en relación a la “forma de escuchar”.

-La radio es un medio de muy baja selección por parte del “colegio 1”, contrario a lo que los investigadores pudieron suponer, pensando en el mayor acceso que posee.

Pregunta 3: ¿A cuántos conciertos asiste mensualmente? Considere un promedio de los últimos tres meses para responder.



-Resultados preocupantes al observar una clara tendencia transversal por la opción “no he asistido los últimos 3 meses a un concierto”. No importando el origen social, la opción posee un porcentaje que oscila entre el 79 y el 90 por ciento de los encuestados por colegio, lo que permite concluir que existe una muy baja frecuencia en la asistencia a actividades musicales en un rango etario que posee gran potencial como público, además de ser una edad de búsqueda de identidad y de formación de comunidades, características que permitirían predecir un hábito distinto.

Pregunta 4: Marque con una X el o los tipo(s) de eventos que involucran música y que le gusta asistir.

-Tanto el “colegio 1” como el “colegio 2” optan por los “conciertos” como eventos que involucran música y que más les gusta asistir. Sin embargo, existe una diferencia porcentual importante en cuanto a esta referencia, pues el “colegio 1” tiene su máxima manifestación con un 51,7%, mientras que el “colegio 2” posee un 83,3% de estudiantes en la misma opción. El “colegio 3” opta por “festivales” con un 75%, como los eventos musicales que prefieren.

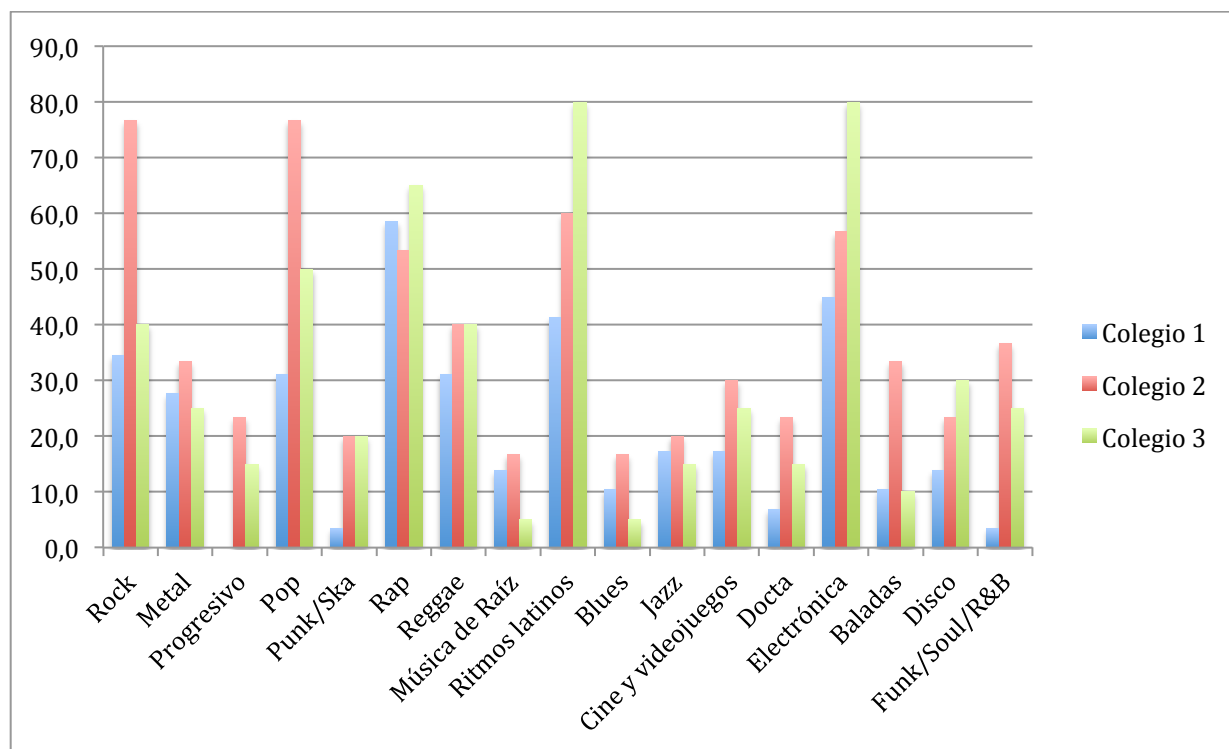
-Es interesante la preferencia “discoteque” en el “colegio 3”. Esta información podrá cruzarse con los géneros musicales que escucha ese segmento. Así, se podrán sacar conclusiones de la funcionalidad de la música que escuchan. Esto, adherido a las plataformas utilizadas para escuchar música, podría responder a la relación significados perfilados – formas de escuchar música – funcionalidad de la música.

Pregunta 5: ¿Cuántas veces al día escucha música de manera voluntaria? Sea en cualquier formato y medio (streaming, radio, reproductores portátiles, etc).

-Existe una clara tendencia hacia la opción “Más de dos veces al día”, por parte de los tres colegios involucrados. Es posible concluir, desde esta pregunta, que los estudiantes gustan de escuchar música en su cotidianidad, independiente de los motivos y funciones que le otorguen a esa experiencia.

Pregunta 6: Esta pregunta revela información para las entrevistas, por lo que su información será complementada con las respuestas de los entrevistados.

Pregunta 7: Marque con una X el o los géneros musicales que suele escuchar. Considere términos generales. Por ejemplo, si usted escucha “Nü Metal”, considere la casilla “Metal”; si escucha “bachata”, marque “Ritmos latinos bailables”; si escucha música barroca, utilice la casilla correspondiente a “Música docta”, etc.



-El “colegio 3” tiene una importante orientación hacia la música bailable, al seleccionar con un 80% la Música electrónica y los Ritmos latinos (reggaetón, bachata, trap, etc). Con esto podemos cruzar información concluida en la Pregunta 4, respecto a la asistencia a “discoteque”. Es posible concluir que el tipo de música que prefieren tiene una relación con la función “bailar”.

-El “colegio 1”, de alta vulnerabilidad, marca con un 58,6%, la opción “rap”, como el género más elegido por ese contexto. Es posible relacionar esa selección con los elementos propios del estilo, como el perfil del músico “de la calle”, que tiene una posición crítica frente a las injusticias de la sociedad. Es importante destacar el número porcentual de este análisis, en relación a las opciones más escogidas en los otros colegios (Colegio 2: 76,7% Rock, 76,7% Pop; Colegio 3: 80% Música electrónica, 80% Ritmos latinos).

-Es importante mencionar la transversalidad del gusto por el “rap”, pese a lo recién expuesto. Esto podría tener relación con los *significados perfilados* de la música y la búsqueda de referentes en la construcción de identidad, considerando que los encuestados se encuentran en una etapa del desarrollo físico y psicológico que ameritan esos cuestionamientos, buscando tener una identidad propia, pero dentro de una comunidad que los represente.

Pregunta 8: *Marque con una X el o los usos que le da a la música cuando la escucha.*

-En todos los contextos se declara el importante uso de la música para “Exclusivamente escuchar” (Colegio 1: 69%; Colegio 2: 96,7%; Colegio 3: 85%) y “Acompañar viajes” (Colegio 1: 62,1%; colegio 2: 93,3%; colegio 3: 90%).

Pregunta 9: *¿En qué se fija para que una canción le guste? Marque con una X el o los diversos elementos.*

-Transversalmente hay una tendencia a fijarse en el “estilo musical” y la “letra” de las canciones para discernir si una música es de su agrado. Esto apoya la idea de una predisposición hacia la música que escuchan, es decir, la importancia de los significados perfilados de la música.

-Son llamativos los bajos porcentajes en opciones como “Estética de los músicos” o “Portada de Single, EP y/o LP”, siendo estos apoyos visuales importantes en la

industria, así como también son elementos propios de los significados perfilados de la música. En este punto, se podría desarrollar la idea de que los encuestados no son conscientes de la importancia de estos elementos.

Pregunta 11: ¿Con quién o quiénes comparte sus gustos musicales?

-Interesante las diferencias porcentuales por la opción “Familiares”. Prácticamente es la mitad en el “colegio 1”. Esta información es relevante al estudiar las relaciones del Capital Cultural y el contexto socio-económico.

-Interesante también el bajísimo porcentaje de los profesores en las opciones. Al parecer no es un factor determinante en la formación de gustos musicales.

-Transversalmente se declara una importante influencia en los gustos musicales por parte de los amigos. Esto refuerza la idea de generación de comunidad en la búsqueda de identidad y su relación con la música.

Pregunta 12: Escala Lickert (MA: Muy de acuerdo; A: de Acuerdo; D: Desacuerdo; MD: Muy en Desacuerdo; NR: No Responde).

Afirmaciones:

- a) La música es muy importante en mi vida.
- b) La música que aprendo en la escuela coincide con mis gustos musicales.
- c) La música que escucho me identifica.
- d) La música que estudio en la escuela me identifica.
- e) El ritmo de la música determina mis gustos musicales.
- f) El aspecto melódico de la música determina mis gustos musicales.
- g) El aspecto armónico (acordes) de la música determina mis gustos musicales.
- h) Prefiero la música que contiene letra, porque me conecto mejor que con la música instrumental.
- i) La música instrumental forma parte de mis gustos musicales.

	Resp	a	b	c	d	e	f	g	h	i
Colegio 1	NR	3,4	3,4	6,9	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4
	MD	17,2	27,6	17,2	34,5	13,8	20,7	13,8	17,2	17,2
	D	10,3	17,2	20,7	31,0	17,2	6,9	37,9	17,2	27,6
	A	20,7	31,0	20,7	17,2	31,0	34,5	17,2	17,2	17,2
	MA	48,3	20,7	34,5	13,8	34,5	34,5	27,6	44,8	34,5
Colegio 2	NR	3,3	3,3	3,3	3,3	3,3	3,3	3,3	3,3	3,3
	MD	0,0	0,0	0,0	13,3	10,0	6,7	6,7	3,3	0,0
	D	0,0	20,0	6,7	53,3	13,3	10,0	26,7	33,3	10,0
	A	30,0	56,7	36,7	26,7	43,3	46,7	43,3	30,0	43,3
	MA	66,7	20,0	53,3	3,3	30,0	33,3	20,0	30,0	43,3
Colegio 3	NR	0	0	0	5	0	5	0	0	0
	MD	5	20	0	40	5	10	10	0	20
	D	0	30	25	30	30	15	35	15	15
	A	45	45	40	25	35	45	45	70	40
	MA	50	5	35	0	30	25	10	15	25

Análisis por afirmación:

a) La música es muy importante en mi vida.

Es posible observar una tendencia transversal hacia las opciones “Muy de Acuerdo” y “De Acuerdo”. Es interesante observar que sólo en el “colegio 1” existen cifras no despreciables en los eslabones de “Desacuerdo” y “Muy en Desacuerdo”.

b) La música que aprendo en la escuela coincide con mis gustos musicales.

En los tres colegios encuestados se observa una tendencia sobre la respuesta “de Acuerdo”, sin embargo, es importante considerar que tanto el “colegio 1”, como el “colegio 3”, poseen una división de 50% versus 50% en eslabones afirmativos contra eslabones negativos. Es decir, existe una disparidad en la posición del tema. En el caso del “colegio 2” existe una posición más uniforme: 76,7% suman los eslabones positivos, versus un 20% que suman los eslabones negativos.

c) La música que escucho me identifica.

Nuevamente las respuestas tienden a ser transversales entre los colegios, al menos al afirmar que la posición es en general afirmativa. La opción más escogida en el “colegio 1” y el “colegio 2”, es “Muy de Acuerdo” (34,5% y 53,3% respectivamente). En el caso del “colegio 3”, es “de Acuerdo” (40%). Aún así, en el “colegio 1” existe una clara disparidad sobre las respuestas al haber porcentajes más repartidos entre los eslabones. Para hacer un análisis más claro, al sumar los eslabones positivos en cada colegio: 55,2% (colegio 1), 90% (colegio 2), 75% (colegio 3), se distingue esta desigualdad en cuanto a la posición general del curso en el primer colegio. Destaca en este caso la uniformidad del “colegio 2” en cuanto a su posición sobre el tema. Al considerar que esto sucede en las afirmaciones b) y c), es posible deducir que las estrategias didácticas del profesor de música de ese curso influyan en sus respuestas. Esto se verá confirmado en las siguientes afirmaciones y en el cruce de información con las entrevistas semi-estructuradas.

d) La música que estudio en la escuela me identifica.

Esta afirmación arroja una de las respuestas más interesantes del instrumento, al arrojar una mayoría transversal en las respuestas negativas (“Desacuerdo” y “Muy en Desacuerdo”), las que merecen un poco más de atención y detalle. El “colegio 1” posee un 34,5% en la opción “Muy en Desacuerdo” y un 31% en la opción “Desacuerdo”. Ambas opciones suman a la mayoría del curso, con un 64,5%. Aún con esos resultados, las opciones afirmativas poseen números no despreciables, con un 31% en total de selección. En el “colegio 2”, la opción más elegida corresponde a “Desacuerdo”, con una mayoría correspondiente al 53,3%. El total de las respuestas negativas corresponde a un 66,6%. Si bien la suma porcentual es similar a la del “colegio 1”, es importante observar que la mayoría se encuentra en un nivel negativo no extremo y que la siguiente opción más elegida corresponde a “Acuerdo”, con un 26,7%. Es decir, las opciones más elegidas corresponden a una posición más “central” que tiende hacia las opciones negativas. En el “colegio 3” hay una tendencia a la opción

“Muy en Desacuerdo”, con un 40% de respuestas. La respuesta más elegida a continuación, es “Desacuerdo”, con un 30%. El total de opciones negativas es de un 70%, similar a los otros colegios.

Lo interesante de estas respuestas es su correlación con las afirmaciones anteriores. De manera transversal se genera la siguiente relación: La música que escuchan los estudiantes los identifica, sin embargo la música estudiada en la escuela no. Aún así, la música estudiada en el colegio tiende a corresponderse con los gustos musicales del estudiante, pero no lo identifica. ¿Qué quiere decir todo esto? Que existe una distinción entre la música que gusta y la música que identifica. A propósito de todo lo expuesto en esta investigación, el perfil de los estudiantes encuestados corresponde a un rango etario de búsqueda de identidad y comunidad. La educación musical, como los investigadores han insistido, posee una posición curricular de formación integral. Apela a la continuidad y la integración y sin embargo no logra formar una identidad en los estudiantes. Por tanto, dista de la relación personal que poseen los estudiantes con la música. Es decir, los Significados Perfilados en los procesos de noesis y semiosis de los estudiantes no se relacionan directamente con la escuela, o incluso existe una “perfilación” en la música de la escuela en sí misma, que no forma la identidad del estudiante.

Las afirmaciones e), f), y g) serán analizadas en un mismo texto, debido a la naturaleza y relación entre ellas:

e) El ritmo de la música determina mis gustos musicales.

f) El aspecto melódico de la música determina mis gustos musicales.

g) El aspecto armónico (acordes) de la música determina mis gustos musicales.

Tendencia transversal hacia las opciones de orden positiva en todas las afirmaciones, excepto g) específicamente en el “colegio 1” (tendencia por la opción “desacuerdo” con un 37,9%). Podríamos relacionar esta respuesta con los tipos de música más escogidos por este contexto, por ejemplo el rap y su relación con la armonía, o bien sospechar por el desconocimiento del ámbito de la armonía en la música en general.

Al comparar las preguntas, y por lo tanto comparar los aspectos rítmicos, melódicos y armónicos como unidades de Significados Inherentes de la música, llama la atención la opción “Acuerdo” en “colegio 2” y “colegio 3” como opciones más elegidas en las tres afirmaciones. Se podría deducir una falta de seguridad con los conceptos, o bien una posición de menor perfil en general hacia estos recursos, como un “segundo plano” al momento de darle importancia a estos elementos de la música. Esto último se afirma por la conexión entre estas respuestas con la importancia que se le da al estilo musical y a las letras de las canciones al momento de discernir si una música es de su gusto o no.

h) Prefiero la música que contiene letra, porque me conecto mejor que con la música instrumental.

Esta afirmación fue diseñada para estudiar la relación entre la percepción de la música, sobretodo desde su aspecto comprensivo, con el texto de las canciones. La mayoría de los estudiantes respondió de manera positiva, incluso el caso del “colegio 2”, que si bien el porcentaje de respuestas para la opción “Desacuerdo” es la más escogida, con un 33,3%, las opciones “Acuerdo” y “Muy de Acuerdo” poseen 30% cada una, lo que suma un 60% de los encuestados en dichas opciones. En el caso del “colegio 1”, el porcentaje de elección está focalizado hacia la opción “Muy de Acuerdo” con un 44,8%, mientras que el “colegio 3” tiende a la opción “Acuerdo” con un 70%.

i) La música instrumental forma parte de mis gustos musicales.

Pese a lo declarado con anterioridad, respecto de la importancia de la letra de los temas para que pertenezca a los gustos musicales, los grupos de encuestados tendieron a marcar opciones positivas con respecto a esta afirmación. El “colegio 1” elige con una mayoría correspondiente al 34,5% la opción “Muy de Acuerdo”, el “colegio 2” elige con un 43,3% y con un empate las opciones “Muy de Acuerdo” y “Acuerdo”, mientras que el “colegio 3”, elige con un 40% la opción “Acuerdo”.

4.2 Resultados, análisis y discusión de Entrevistas semi-estructurada. (Transcripción de entrevistas disponibles en “Anexo III”)

A continuación, se presenta el análisis de las entrevistas realizadas. Para ello, se identifican los colegios y los estudiantes siguiendo la misma lógica antes utilizada: “Colegio 1” corresponde a colegio municipal de alto índice de vulnerabilidad; “colegio 2” corresponde a la institución particular subvencionada de mediano índice de vulnerabilidad; y “colegio 3”, establecimiento particular pagado de nulo índice de vulnerabilidad (desde ahora c1, c2 y c3 respectivamente). Los sujetos entrevistados, con el fin de proteger su identidad, serán nombrados según el colegio donde provienen y enumerados según el orden cronológico de la implementación de cada entrevista.

Por ejemplo: C1 S2, corresponde al segundo sujeto entrevistado en el “colegio 1”.

Primera etapa (4.2.1): Serán comentados los puntos importantes que cada entrevistado mencionó, para aclarar cada uno de los perfiles y relacionar los colegios con los sujetos. Se utilizarán tres ejes centrales que permitirán llevar un orden, a mencionar: fuente u origen, motivos y discriminación. Esto con el fin de esclarecer las relaciones propias de cada contexto sociocultural, describir las formas de percibir la música de los estudiantes entrevistados y cómo distinguen los elementos que más aprecian. A continuación se describe cada uno de los ejes:

Fuente u origen: Eje relacionado a *desde dónde se adquiere la música*. Haciendo la distinción entre informales y formales, las informales serán todas las músicas adquiridas, entendidas o escuchadas en contextos sin instrucción sistematizada, mientras que las fuentes formales serán entendidas como las adquiridas, entendidas o escuchadas con previa instrucción escolar, contextual, musicológica o experiencial. Todo lo anterior intentará responder cómo y dónde conoce o aprende nueva música el estudiante.

Motivo: A través de este eje, se intenta evidenciar cuáles son los motivos de cada estudiante por los que prefiere o rechaza cierto género o música.

Discriminación: Mediante este eje, se observa el proceso perceptivo de la música desde los elementos que conforman sus preferencias (significados inherentes de la música, identificación de tópicos musicales). Esto permitirá distinguir cómo los estudiantes entienden las diferentes músicas desde su configuración estructural, buscando referencias desde algún factor organizador de orden superior, hasta su utilidad banal, para posteriormente entender el proceso de selección subjetiva que hacen los estudiantes entrevistados.

Segunda etapa (4.2.2): se analizarán citas de las entrevistas y se compararán entre ellas, según los ejes establecidos en el primer análisis.

4.2.1. Primera etapa

Colegio 1 sujeto 1:

Fuentes: familiares (informales)
escolares (forma parte de la banda del colegio)

Motivos: personales (método de expresión - sensación de bienestar)

Discriminación: tímbrica (forma de sonar la guitarra en distintos estilos)
establece relaciones entre estilos
establece referencias culturales

-Menciona que gusta de canciones porque son tranquilas, motivantes o expresivas.
-Distingue estilos según fines (Rock: solos de guitarra / folclor: tranquilidad /rap: expresión social).

- Le interesa el Background de los artistas (razones, motivaciones).
- Posee un difuso conocimiento conceptual musical (por ejemplo, se observa una discrepancia en el concepto de “tono”).
- Establece relaciones entre estilos musicales.
- Conoce artistas por referentes familiares cercanos.
- Menciona el concepto de “interpretación” en relación a su trabajo con el profesor de música.
- El entrevistado pertenece a una agrupación escolar de música y dice estar interesado en estudiar música. Su discurso está muy relacionado al de un perfil de músico. El entrevistador escoge una canción de la agrupación Calle 13, ya que sus canciones contienen una fusión de música folclórica y rap. Cabe mencionar que el entrevistado tenía prejuicios con la banda por considerarla cercana al reggaetón. Finalmente, el entrevistado declara preferencia por la música escuchada, aclarando que es por sus “tonos” (concepto referido a la “forma de sonar”) y por una letra que parece entender y apropiarse. Podría mencionarse que los dos elementos más inmediatos en el proceso perceptivo del estudiante, son los timbres y la letra.

Colegio 1 sujeto 2:

Fuentes: novio que forma parte de la banda del colegio (informales).

Motivos: personales (método de expresión político-social).

Discriminación: cualidades del sonido (duración, altura)
establece relaciones entre discursos.

-Declara interés en el significado de las canciones desde la letra y su relación personal con ellas.

-Utiliza conceptos técnicos como “ritmo” y altura (mencionado como “elevar y bajar la voz”).

-Menciona reiteradas veces la noción de inspiración.

-La entrevistada pertenece a una banda escolar junto a su novio. Hizo mención del feedback que le produce esa experiencia y aclaró su marcado gusto por cantautores chilenos. Mencionó que toma muy en cuenta la letra y discurso en los tipos de música que escucha, también aclara que le encantaría estudiar música.

-Entrevistador muestra una canción de Manuel García por tener timbres y estilo similares a los que ella mencionó (Violeta Parra y Víctor Jara). La entrevista declara preferencia por la música escuchada y su discurso es completamente evocado a la letra de la canción, llama la atención como menciona el significado otorgado a la letra como único factor determinante.

Colegio 2 sujeto 1:

Fuentes: spotify (informales)
 acepta sugerencias del profesor (formales)

Motivos: personales (sensación de bienestar)

Discriminación: tímbrica (sonido de un instrumento y su preferencia por él)
 establece relaciones entre estilos y sensaciones
 establece relaciones entre música y contexto

-Menciona el concepto de “tono” relacionado al sonido.

-Menciona una especie de “insight” que tuvo al oír una canción.

-Relaciona el pop con algo “pegajoso”, refiriéndose a algo que recuerda periódicamente.

-Menciona que sus gustos son circunstanciales, referidos a sensaciones que desea sentir.

-Menciona términos técnicos adquiridos en la escuela (pregunta-respuesta).

-Relaciona sus gustos musicales con sus intereses personales.

-Conoce artistas nuevos de forma aleatoria en plataformas como Spotify.

-Distingue si hay relación en un vídeo musical con su contenido lírico.
-Acepta sugerencias musicales de su profesor de música y entiende la funcionalidad de la música en el contexto escolar, aunque no se sienta identificada.
-Es interesante considerar que es una de las pocas personas que escogió jazz y ritmos latinos entre los estilos que le gustan. También menciona que le llama la atención el saxofón y hace uso del concepto de pregunta-respuesta, muy evidente en el jazz, por lo que el entrevistador decide presentarle una canción de Joe Vasconcellos. Este tema posee elementos armónicos y rítmicos que podrían ser una fusión de lo que declara en sus preferencias. La entrevistada comenta que no le gusta la música por relacionarla a la salsa y aclara que la salsa (refiriéndose a la música bailable), es una música que prefiere para ocasiones festivas. Finalmente menciona gustar de la letra.

Colegio 2 sujeto 2:

Fuentes: amigos-familiares (informales)
 acepta sugerencias del profesor (formales)

Motivos: personales (sensaciones-bienestar)

Discriminación: establece adjetivos calificativos para diferentes estilos
 declara importancia al “sentido” de la música

-Describe estilos musicales como “relajantes”, “pegajosos” y “bailables”.
-La letra de las canciones son el elemento musical que le otorga sentido a lo que escucha.
-Menciona que la letra y el aspecto visual en la música, son elementos que le importan.
-Comprende la función práctica de la música a nivel escolar, pero no parece interesarle.
-Es interesante considerar que la entrevistada fue la única en su contexto que declaró oír música mediante la reproducción de vinilos. También mencionó tener estudios básicos de lectura musical, pero parecía no darle mucha importancia. Fuera de

grabación, mencionó que de los elementos tímbricos, le llama mucho la atención el sonido de los teclados y los sintetizadores, así que el entrevistador elige una canción en cuatro cuartos con formato instrumental similar a los estilos declarados como preferentes (indie-pop-rock), pero en un lenguaje bailable, para comprobar su interés en estilos nuevos en un formato similar al que conoce. La entrevistada declara una reacción positiva por la música enseñada, haciendo una distinción entre lo vocal y lo instrumental, sin hacer mención de la letra de la canción.

Colegio 3 sujeto 1:

Fuentes: profesora de música amiga de mamá (formal)
profesor y clase práctica de música (formal)

Motivos: personales (método de expresión y sensación de bienestar)

Discriminación: establece grados de dificultad entre músicas
establece diferencias entre timbres y estilos
establece relaciones entre discursos

- Presta atención a la letra particularmente.
- Menciona que las canciones de su gusto las está aprendiendo en guitarra, pero no así el reggaetón, que la relaciona a un contexto festivo (de motivación).
- Menciona la utilidad que le da la música personalmente, para: relajar, motivar, divertirse.
- Hace mención de los conceptos de “tono” o “sonido” de forma indistinta.
- Relaciona sus experiencias personales con sus gustos musicales, mencionando que conoció una de sus canciones favoritas por una película y que la canción le recuerda dicha película.
- Exige dificultad en el contexto escolar para aprender más de música.
- Es interesante mencionar que la entrevistada relaciona parte del repertorio que prefiere por la participación de la guitarra y su relación personal con el instrumento, sumando los sentimientos e historias que pueden producir las canciones. El entrevistador elige una canción de Victor Jara (la entrevistada declaró no conocerlo de

nombre). Ella reacciona positivamente frente a la música, mencionando sólo el significado que le atribuyó la letra, pero no hace ninguna referencia a otros aspectos.

Colegio 3 sujeto 2

Fuentes: amigos (informales)
hermano y profesor (formales)

Motivos: personales (método de expresión- sensación de bienestar)

Discriminación: establece grados de dificultad entre músicas
establece diferencias entre timbres, estilos y subgéneros

-Clasifica gustos según letra, instrumentos (timbres) y sensaciones. Menciona los “sentimientos que transmite”, relacionando este punto con el estado de ánimo.

-Distingue “rock y subgéneros”.

-Aclara entender el plano visual y estético, pero que le interesa el “cómo suena”.

-Procura simplicidad en los gustos musicales, declarando distinciones entre niveles de dificultad.

-Menciona conceptos teóricos como “acordes”.

-Menciona que el proceso creativo “puede ser algo simple, pero muy creativo o muy bien construido”.

-Declara preferencias musicales subjetivas de su profesor.

-Es interesante el dominio de términos técnicos y el uso que hace de ellos. También declaró fuera de grabación que sabe tocar guitarra y batería. El entrevistador decide mostrar una canción de Steve Vai con elementos musicalmente complejos (efectos de guitarra poco usuales y compás compuesto). El entrevistado reacciona positivamente por la música, mencionando detalles de lo escuchado referente al timbre, percibiendo cambio de efectos en la guitarra.

4.2.2. Segunda etapa

1.- Fuentes (desde dónde conoce música): En la mayoría de los casos, la recepción de música nueva se hace con el entorno próximo, sean amigos, familia o compañeros y toda viene con su peso sociocultural implícito, añadiendo una instrucción histórico musical muchas veces descontextualizada o sin claridad temporal, pasando por alto procesos histórico-sociales en los que se dio a luz un estilo, movimiento u obra. Tal es el caso de un entrevistado que trata al Rap, al Hip-hop, al Rock y al Metal como músicas de orden “clásico antiguo” (c1 s1 p4).

- La influencia familiar está presente en la mayoría de las entrevistas, sin importar el nivel de vulnerabilidad de la escuela. Si bien se intercala entre familiares cercanos y lejanos, es evidente que la costumbre social de compartir música e identificar artistas y/o estilos con personas, es reiterativo, tal como es observado en los siguientes comentarios:

-“Mi tía como que me trae hartas cosas, como que yo llego y ella está ahí escuchando su música” (c1 s1 p4).

-“ella (madre) igual tiene mucho que ver en mis gustos musicales, porque si no fuera por ella yo no cacharía nada de rancheras ni de Arjona o Ana Gabriel o cosas así” (c2 s1 p4).

-“mi mamá o mi papá que gracias a ellos conozco a varios artistas que me gustan o puedo descubrir” (c2 s2 p4).

-“La clásica (música) la escucho con mi papá algunas veces” (c3 s1 p2)

-“mis papás de hecho me han hecho descubrir una cantidad de mucha música que no sé cómo podría descubrir si no fuera por ellos” (c3 s2 p4).

- En el “colegio 2” y el “colegio 3”, los sujetos mencionan no compartir gustos con sus amigos pero sí con su familia: “pero con amigos casi nunca, porque hay gustos diferentes” (c2 s2 p4). Es evidente que la posibilidad de escoger con quién comparte música, ante la imposibilidad de escoger lo que consumen las

personas con las que se vive, acaba afectando el abanico de repertorio. “...comparto gustos con él (amigo) pero no tantos como con mi familia o con mi hermano” (c3 s2 p4).

- Es interesante mencionar que sólo un entrevistado (c1 s1) declara entre sus fuentes un camino gradual entre estilos musicales a la hora de buscar nuevos referentes: “imaginémonos el rap y me meto en el rap y voy escuchando cada vez más y después como que aparecen otras canciones que son igual a esas, pero no son como que no cantan lo mismo y puede ser como hip hop y después del hip hop veo más cosas y puedo meterme al reggae o algo así casi todo va avanzando en una pura línea” (c1 s1 p3).

2.- Motivaciones personales, sociales o familiares:

- La totalidad de los entrevistados, cuando intentan explicar el “por qué” gustan de lo que gustan en términos musicales, declaran un discurso muy evocado al entorno próximo, afectivo, familiar, con frases como “el sentimiento que transmite”(c3 s2 p1), sumando experiencias que resignificaron una canción, como el caso de (c1 s2 p1) “cada vez que la escucho recuerdo cómo pasó todo”. La estudiante menciona cómo una de sus canciones favoritas le recuerda el nacimiento de su sobrino, porque la escuchó cuando su hermana dio a luz. O también el caso práctico de quienes sienten bienestar en aprender y practicar (estudiar) música: “...yo con esas canciones puedo así motivarme...a practicar más cosas y por eso me motiva escuchar las canciones” (c1 s1 p1).
- Brilla la ausencia de explicaciones técnicas evocadas a conceptos teóricos occidentales de la obra, tales como secuencias armónicas, texturas, discriminación de timbres, entre otros. De todas formas, emergen periódicamente concepciones de carácter explicativo extramusical que buscan definir sus gustos por alguna música, pero sin mucha claridad. Por ejemplo:

“...no sé por qué me gusta, pero fue como que la escuché y me hizo como un “tic” en la cabeza y después no podía dejarla de escucharla”(c2 s1 p1), o “súbeme la radio (canción) es como motivada, y “*mamá mía*”... no sé, esa me encanta, no sé” (c3 s2 p1). También hay referencias al timbre de la guitarra distorsionada “me gusta por los solos que hay, los tonos que hay en rock, las guitarras cómo suenan y todo eso” (c1 s1 p2), pero sin detalles que permitan llegar a un punto común de la experiencia.

- Gracias a lo anterior, queda claro que los motivos de significación en el proceso perceptivo musical son similares entre las distintas escuelas, que manifiestan desde todos sus flancos subjetividad y que la aprehensión de los conceptos musicales está directamente relacionado a representaciones de orden emocional más que al teórico, lo que causa un problema en el entendimiento formal de la materia dentro de la escuela.
- El papel del docente es relevante a la hora de construir un camino coherente que conecte lo que los alumnos conocen con lo que pueden llegar a conocer. Si bien el curriculum otorga una libertad enorme dentro de la escuela en el área artística, se observa una mayor relación entre profesor y alumno en la escuela más vulnerable. Es aquí donde, considerando los seis entrevistados, de las tres escuelas, sólo los dos estudiantes de la primera escuela (c1 s1 y s2) declaran compartir gustos musicales con su profesor, además de ser parte de la banda del colegio.
- Los entrevistados de los colegios 1 y 3 declaran que poseen y tocan instrumentos musicales. Este pequeño detalle demuestra que no importando el nivel socioeconómico, existe una importancia otorgada por los estudiantes de manifestarse musicalmente.

3.- Discriminación -¿cómo diferencia la música?: Es aquí donde más se manifiestan juicios desde los elementos extramusicales, tales como la descripción de una música por las sensaciones que provoca. Por ejemplo: “Algunos son relajantes (géneros) y me gusta escucharlos cuando estoy como estresada y me calmo” (c3 s1 p2). Todos estos casos de acercamiento a un entendimiento psicológico de la música, son la tónica de las entrevistas, ya que hacen alusión a estados de ánimo. Otro ejemplo es el comentario: “a veces las canciones dan como penita” (c1 s1 p2).

- Las dos escuelas más acomodadas arrojan datos interesantes en términos técnico-musicales. Aquí los entrevistados evidencian manejo básico de conceptos musicales, pero sin manejar nociones de lenguaje musical. El primer caso (c2 s1 p2), menciona que le gusta el Jazz por el “sonido” particular del saxofón (timbre), mencionando también el concepto de pregunta y respuesta que aprendió en clase de música. Aquí la entrevistada suma que tal concepto lo había considerado previamente, pero que fue evidenciado por su profesor. Ahí le encontró el sentido completo. En un segundo caso, un entrevistado mencionó el concepto de acordes en una secuencia musical de un estilo en particular “...si escucho una batería haciendo lo mismo un tema tras otro (en el reggaetón) y los mismos acordes todo el rato, me aburre”(c3 s2 p3).
- Si bien el lenguaje musical tiende a ser transversal en los distintos colegios, es interesante ver cómo el concepto de “inspiración” en términos de elaboración musical aparece solamente en la escuela de mayor vulnerabilidad, y en ambos sujetos entrevistados con frases como: “igual me interesa saber cómo se inspiraron en haciendo esas canciones” (c1 s1 p2) y “así yo incluso me inspiro para hacer mis canciones” (c1 s2 p2), mientras que en la de menor vulnerabilidad es mencionado como un concepto de construcción evidenciando un lenguaje mucho más técnico: “no es lo mismo poner algo simple y mediocre, porque puede ser algo simple, pero muy creativo o muy bien construido” (c3 s2

p3). De todas maneras, la búsqueda por entender el nivel poético de la música, es algo que está presente de manera transversal.

Para entender el proceso de discriminación entre estilos y su posterior selección en cuanto a gustos musicales, es necesario aclarar el modo de clasificación que hacen los estudiantes a la hora de preferir o descartar una obra musical. Podemos reconocer lo siguiente:

- Primero, hay poca alusión a cualidades del sonido que varían principalmente entre “tono y ritmo”, pero sin la claridad conceptual que se utiliza en el medio musical. Los entrevistados siempre abordan la “manera de sonar” (c 1 s1 p3) de la música como un factor determinante en su preferencia o rechazo, lo que dificulta trazar un mapa que declare un perfil definitivo de los oyentes. En los tres colegios involucrados el concepto musical de ritmo, seguido por el de tono es nombrado por lo menos por algún entrevistado, pero sin necesariamente relacionarlo a la altura, sino más bien al timbre o textura.
- Con respecto a las letras, cabe mencionar que durante las entrevistas este concepto emergió duplicando a conceptos musicales como el de tono y el de ritmo antes mencionados, mostrando una fuerte prevalencia al sentido que otorgan a las letras de las canciones e historia de los participantes en ellas. Tal vez como un rasgo identitario, éste está en directa relación con el background cultural y/o entorno próximo según la escuela.

Capítulo V: Conclusiones

Conclusiones

Mediante la presente investigación se ha logrado evaluar la incidencia de la semiótica de la música en la percepción y consumo de estudiantes del sistema escolar chileno, como una dimensión que aborda los aspectos simbólicos y la adquisición de significados de quien escucha, considerando desde lo propiamente musical hasta los elementos que conforman su perfilación, y por tanto que genera una valiosa oportunidad de conexión de la disciplina con la experiencia de vida de quienes aprenden.

En vista del problema enunciado desde la formulación de este trabajo, un Modelo Didáctico Complejo en el ámbito de la educación musical, contextualizado a la realidad nacional en cuanto a los fundamentos del currículo, la formación de docentes y el alcance de los Medios Masivos de Comunicación respecto a la industria de la música, es capaz de promover un análisis más profundo y significativo de la música, mediante la progresiva indagación de los tópicos musicales, los cuales permiten una innovadora manera de abordar el lenguaje musical.

A partir del análisis de los instrumentos utilizados, en relación a la pregunta de cómo perciben la música los sujetos estudiados, se establecen parámetros relacionados a la búsqueda de sensaciones, de inspiración y de sentido, particularmente desde el texto. Esto nos permite concluir que pese a la poca claridad conceptual de los elementos de la música, los y las estudiantes son capaces de abordar de alguna manera la configuración de las composiciones musicales, donde la dialéctica entre los Significados Inherentes y los Significados Perfilados de la música permite generar constantes conexiones entre los diversos tipos de música. La importancia del texto en la comprensión de la música, permite concluir a los investigadores que el manejo del lenguaje hablado es un punto de conexión con los significados de la música, y por tanto un acercamiento a la semiótica. Didácticamente hablando, esta afirmación genera una visión a favor de la búsqueda por una metodología que desarrolle de manera progresiva el funcionamiento y las relaciones simbólicas de la música.

Lo concluido anteriormente, retroalimenta efectivamente el cómo consumen la música los sujetos estudiados, debido a que la relación entre los elementos extramusicales y los prejuicios en función del estilo musical que se escucha, además de la importancia del texto en su comprensión, implican una *manera* de escuchar la música a favor de la construcción de la identidad de cada estudiante. Si a esta conclusión adherimos las formas de consumo, donde la presente investigación demuestra la importancia de los medios digitales en la escucha de la música, indistinto del origen social de cada estudiante, las tendencias en los gustos por cada estilo musical y su relación con el entorno social que habita cada estudiante, además de las preocupantes cifras en los hábitos de asistencia a conciertos, entonces se reafirma la necesidad por formar una perspectiva del lenguaje musical que permita profundizar no sólo el aspecto teórico de la música.

Cabe destacar la importancia, como era de esperar, del entorno familiar respecto de las influencias musicales. En la encuesta de respuesta cerrada hubo una violenta diferencia entre el colegio vulnerable con los demás, y pese a que no hubo diferencias significativas en el caso de las entrevistas, el hecho de que hayan sido escogidos casos particulares interesantes de ese contexto, implica entonces una relación real. Es decir, hay casos particulares y especiales en un contexto donde en general no se da la tendencia estudiada. Toda esta aparente transversalidad de los casos, que pudiesen ser desiguales por sus orígenes, pero cuyas tendencias en igualdad de condiciones arrojarían resultados similares, permite proyectar experiencias musicales para el logro de aprendizajes significativos, aunque ellos no sean “para” la música.

Respecto a estas conclusiones y su relación con la escuela, como entorno cultural que forma personas y desarrolla sus habilidades de socialización, es necesario asumir que es un espacio importante para la formación de gustos musicales. El hecho de que la fuente más directa sea la relación entre pares y no la relación con el profesor de música, al menos en la mayoría, demuestra la ya comentada desconexión entre la música utilizada en la escuela y la música que forma parte de la vida de los

estudiantes, que puede ser consecuencia de la perspectiva del repertorio como medio y no como fin del aprendizaje musical. Si bien esta relación es lógica y positiva para el desarrollo de ámbitos transversales del ser humano, además de estar alineado a los fundamentos de las Bases Curriculares del Ministerio de Educación, puede haber una invisibilización de otras posibilidades desde su perspectiva didáctica, pues la Semiótica de la Música, en el proceso de transformación del contenido erudito a contenido “enseñable”, puede desarrollar el aspecto perceptivo, y por ende a las necesidades de consumo, de las y los estudiantes.

Finalmente, en vista del funcionamiento de la dialéctica entre los Significados Perfilados y los Significados Inherentes de la música, es decir, en relación a los prejuicios en torno a los elementos extramusicales de cada manifestación musical y/o la relación con los recursos de la propia música, es posible entrever una posición con ella que se inicia desde la perfilación. Con esto, es necesario cuestionarse si realmente es posible comprender la música desde los Significados Inherentes, al menos en el caso de no poseer un manejo de la codificación musical. Este es un problema profundo e interesante, debido a que el sólo hecho de que exista un profesor o profesora de música que comprende el lenguaje musical de manera más acabada, implica necesariamente que sus estudiantes no puedan comprender la música de la misma manera, y por tanto la predisposición hacia ella no será la misma. Así, si la escuela pudiera hacerse responsable de este punto, mediante estrategias didácticas que promuevan el proceso de *semiosis* en la música, a través de la *noesis* con los diversos recursos musicales, entonces mejoraría la comprensión de la música, por ende la percepción abarcaría un espectro más amplio y profundo, y en consecuencia el consumo de la música de los y las estudiantes sería más diverso, lo que retroalimentaría incluso a la industria musical local.

5.1 Implicaciones y proyecciones

¿Será responsabilidad de la escuela generar la oportunidad en el estudiante de escuchar diversa música para la vida y no para el desarrollo integral que apela el currículum? Se observa una aparente falta de conciencia en cuanto a la influencia que generan los Significados Perfilados de la música a la hora de observar la relación con ella. Y sin embargo, en la búsqueda de identidad, en la formación de los lazos consigo mismo y con los demás, la música es una fuente importante. La función que cumple ella, por lo visto, en la necesidad por escucharla y generar una compañía con su mensaje lírico y estilístico, compartirla con una comunidad y formar parte de ésta, es valorado por los adolescentes estudiados.

Por lo tanto, el propósito de esta investigación es justamente tratar de comprender que hay algo más allá que intentar tener respeto hacia todas la músicas, es llenar ese vacío que permita en las personas una contemplación de la música lo más objetivamente posible, desde los tópicos, desde los Significados Inherentes y Perfilados, incluso desde esa “genética musical”, aspecto que permite dilucidar que cada género musical es herencia de otros tipos de música previos. Y aún con este escenario, la investigación arroja interrogantes importantes para continuar con la búsqueda de las soluciones: ¿Cómo la Didáctica de la Música puede hacerse cargo de abarcar los significados de la música? ¿Bastará con la conexión de tópicos musicales y el hilado de los recursos en la línea del tiempo? ¿Cómo aprovechar los puntos a favor, como el manejo del lenguaje hablado y los elementos extra-musicales a favor del desarrollo de la percepción de las diversas músicas? Nuevamente nos afrontamos a la vertiginosa realidad de que la contextualización es un pilar fundamental en la enseñanza de la música. Sin embargo, ¿basta con dar a conocer el espacio y tiempo en que fue publicado el repertorio que ha compartido el profesor o profesora? ¿Qué sucede con los niveles propuestos por Nattiez y este ámbito del proceso de enseñanza y aprendizaje? ¿Qué hay de la comunicación en la música y el análisis discursivo de ella?

Sin duda, para los investigadores este trabajo ha sido un valioso aporte en relación a su profesión. Todas las interrogantes propuestas son proyecciones del estudio a favor de la Educación Musical chilena, por lo que se espera una incesante búsqueda hasta la concreción de material didáctico que desarrolle las habilidades estudiadas.

Bibliografía

Ball, P. (2010). *El instinto musical: escuchar, pensar y vivir la musica*. Madrid: Turner.

Blacking, J. (2003). ¿Qué tan musical es el hombre? *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales* , 149-162.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2014). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D.F.: Fontamara.

Canclini, N. (1999). *La globalización imaginada: Estado y Sociedad*. Buenos Aires: Paidós.

Carbajal, I. (2014). *Acercamiento semiótico y epistemológico al aprendizaje de la música*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Copland, A. (2004). *Cómo escuchar la música*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Eco, H. (2011). *La estructura ausente*. Barcelona: Debolsillo.

Eco, H. (2000). *Tratado de semiótica general*. Barcelona, España: Lumen.

Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En Gimeno Sacristán, J. (Comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. . Madrid: Morata.

González, J. M. (2015). Fundamentos de la Semiótica de la Música. *De Re Poética* , 383-401.

González, J. P. (2001). Musicología popular en América Latina: síntesis de sus logros, problemas y desafíos. *Revista Musical Chilena* (195), 38-64.

Green, L. (2009). Significado musical y reproducción social: Defensa de la recuperación de la autonomía. En D. K. Lines, *La educación musical para el nuevo milenio* (págs. 103-122). Madrid: Ediciones Morata.

Hargreaves, D. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: GRAÓ

Hernández, Ó. (2011). La semiótica musical como herramienta para el estudio social de la música. *Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas* , 39-77.

Jorquera Jaramillo, M. (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española. *Revista Musical Chilena* , 52-74.

Lines, D. K. (2009). *La educación musical para el nuevo milenio*. Madrid: Morata.

Maturana, H., & Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.

MINEDUC. (2014). *Estándares orientadores para carreras de Pedagogía en Artes Visuales y Música*. Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2015). *Bases Curriculares Música*. Santiago: MINEDUC.

Morán, M. (2010). Psicología y arte: la percepción de la música. *Ciencias* (100), 58-64.

Pelinsky, R. (2000). *Invitación a la etnomusicología. Quince fragmentos y un tango*. Madrid: Akal Ediciones.

Peirce, C. (1897). *Division of signs. CP 2228. Collected papers of Charles Sanders Peirce Vol. 1-6, Harsthorne, C. y Weiss, P., Vol 7 y 8 Burks*. Cambridge Mass: Belknap Press.

Regelski, T. (2009). *La música y la educación musical: Teoría y práctica para "marcar una diferencia"*. En David K. Lines (Comp.) *La educación musical para el nuevo milenio*. Madrid : Morata.

Saavedra, R. (2014). El dilema de la interpretación musical: una reflexión semiótica desde el modelo tripartito de Molino y Nattiez. *Música en clave* , 8-1, 1-12.

Sagot, C. (1997). *Música y significados. Introducción a la semiología de la música con una selección de lecturas*. Heredia: Universidad Nacional.

Schiro, M. (2008). *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. Boston College, USA: SAGE Publications.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review* (57), 1-22.

Touriñan, J. M., & Longueira, S. (2010). La música como ámbito de educación. educación «por» la música y educación «para» la música. *Teoría de la educación* (22), 151-181.

Zaragozá, J. L. (2009). *Didáctica de la música en educación secundaria*. Barcelona: GRAÓ.

Webgrafía

López Cano, R. (15 de Junio de 2007). *Semiótica de la música y semiótica cognitivo enactiva de la música. Notas para un manual de usuario*. Recuperado el 22 de Junio de 2017, de Papeles Suelos: <http://www.lopezcano.net>

Anexos

Anexo I: Tabulación

A continuación se presentan unas muestras de la tabulación de las respuestas del “Instrumento I”.

Imagen 1:

En esta primera imagen, es posible observar, en la columna izquierda, los números correspondientes a los sujetos encuestados de uno de los colegios. En la columna “P.10” (pregunta número 10), se observan preguntas de respuesta “sí” o “no”, tabuladas con la inicial de la respuesta. En la columna “P.11” (pregunta número 11), se observan opciones elegidas por cada estudiante. Estos fueron tabulados con una “x” en cada opción seleccionada. Finalmente, se logra apreciar una siguiente columna, correspondiente a una Escala Lickert. Para cada afirmación, se tabularon las respuestas de los estudiantes, según el valor apreciativo que manifestaron: MA (Muy de Acuerdo), A (Acuerdo), D (Desacuerdo), MD (Muy en Desacuerdo).

Número	P.10 (S/N)					P.11								
	a	b	c	d	e	1	2	3	4	5	6	7	a	b
1	n	s	s	n	n	x				x			A	A
2	s	n	s	s	s	x	x						MA	D
3	s	n	n	n	s	x	x		x				MA	A
4	s		s	s	s	x	x						A	A
5														
6	s	s	n	n	n	x							MA	A
7	s	s	s	n	s	x				x		x	MA	A
8	n	n	s	n	n	x				x	x		A	D
9	s	n	n	n	n	x	x			x			A	D
10	s	n	s	s	s	x	x			x			MA	A
11	s	n	n	n	s	x	x			x			MA	MA
12	s	n	n	n	s	x	x			x	x		MA	A
13	s	s	n	n	s	x	x			x			MA	A
14	s	s	n	n	s	x	x			x	x		MA	A
15	s	s	n	n	s	x				x	x		A	D
16	s	s	n	s	s	x	x			x			MA	A
17	s	s	n	n	n	x	x			x			A	A
18	s	n	s	n	s	x	x			x			A	A
19	s	s	s	s	s	x	x			x			MA	MA
20	s	n	s	n	n	x	x			x			A	A
21	s	n	n	n	s	x	x			x	x		MA	MA
22	s	n	s	n	n	x				x			MA	MA
23	s	n	n	s	n	x				x			MA	A
24	s	s	n	s	s	x	x		x	x	x	x	MA	MA
25	s	n	s	n	s	x	x				x		A	D
26	s	s	s	s	n	x	x	x	x	x			MA	A
27	s	s	n	n	s	x	x						MA	A
28	s	n	n	s	s	x	x			x			MA	D
29	s	s	n	s	s	x	x		x	x			MA	A
30	s	n	s	s	s	x	x	x		x			MA	MA

Imagen 2:

En esta segunda imagen, es posible apreciar las mismas preguntas de la imagen anterior, pero en el proceso de tabulación numérica. En el caso de la “P. 10”, fueron reemplazadas las respuestas “sí” y “no”, por los valores “1” y “0”, respectivamente (presencia o ausencia). En la “P. 11”, las “x” fueron reemplazadas por el valor “1”, para la herramienta “contar”. De esta manera, automáticamente se tabulaban los valores totales de cada elección. En la Escala Lickert, no fueron utilizados valores numéricos.

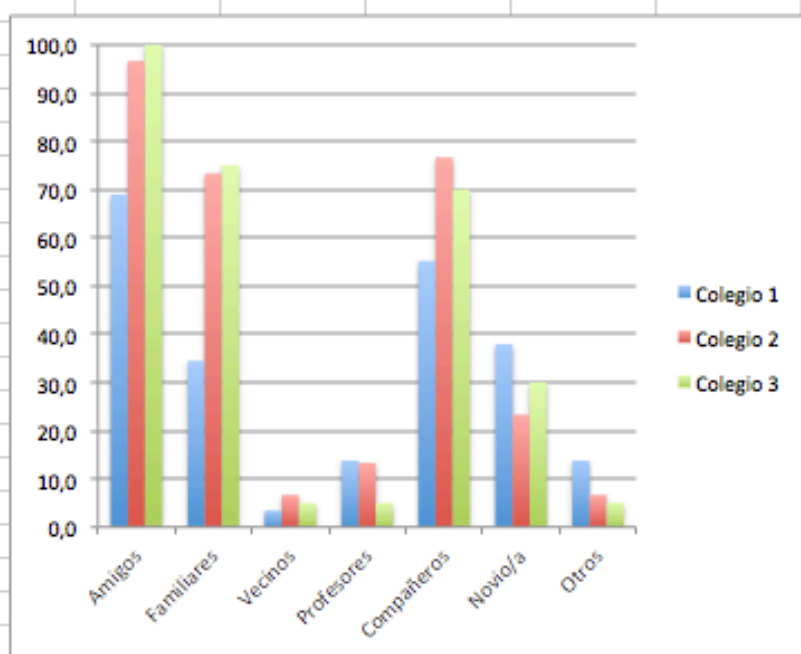
P.10 (S/N)					P.11								
a	b	c	d	e	1	2	3	4	5	6	7	a	b
0	1	1	0	0	1				1			A	A
1	0	1	1	1	1	1						MA	D
1	0	0	0	1	1	1		1				MA	A
1		1	1	1	1	1	1					A	A
1	1	0	0	0	1							MA	A
1	1	1	0	1	1	1			1		1	MA	A
0	0	1	0	0	1				1	1		A	D
1	0	0	0	0	1	1	1		1			A	D
1	0	1	1	1	1	1			1			MA	A
1	0	0	0	1	1	1			1			MA	MA
1	0	0	0	1	1	1			1	1		MA	A
1	1	0	0	1	1	1			1			MA	A
1	1	0	0	1	1	1			1	1		MA	A
1	1	0	0	1	1	1			1	1		A	D
1	1	0	1	1	1	1			1			MA	A
1	1	0	0	0	1	1			1			A	A
1	0	1	0	1	1	1			1			A	A
1	1	1	1	1	1	1			1			MA	MA
1	0	1	0	0	1	1			1			A	A
1	0	0	0	1	1	1			1	1		MA	MA
1	0	1	0	0	1	1			1			MA	MA
1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	MA	A
1	0	1	0	1	1	1			1		1	MA	MA
1	0	1	0	1	1	1			1			A	D
1	1	1	1	0	1	1	1	1	1			MA	A
1	1	0	0	1	1	1			1			MA	A
1	0	0	1	1	1	1			1			MA	D
1	1	0	1	1	1	1		1	1			MA	A
1	0	1	1	1	1	1	1		1			MA	MA

Imagen 3:

Finalmente, la psiguiente imagen muestra cómo los valores tabulados se utilizaron para la generación de gráficos. En el siguiente ejemplo, podemos apreciar la “P.9” en versión tabla y gráfico:

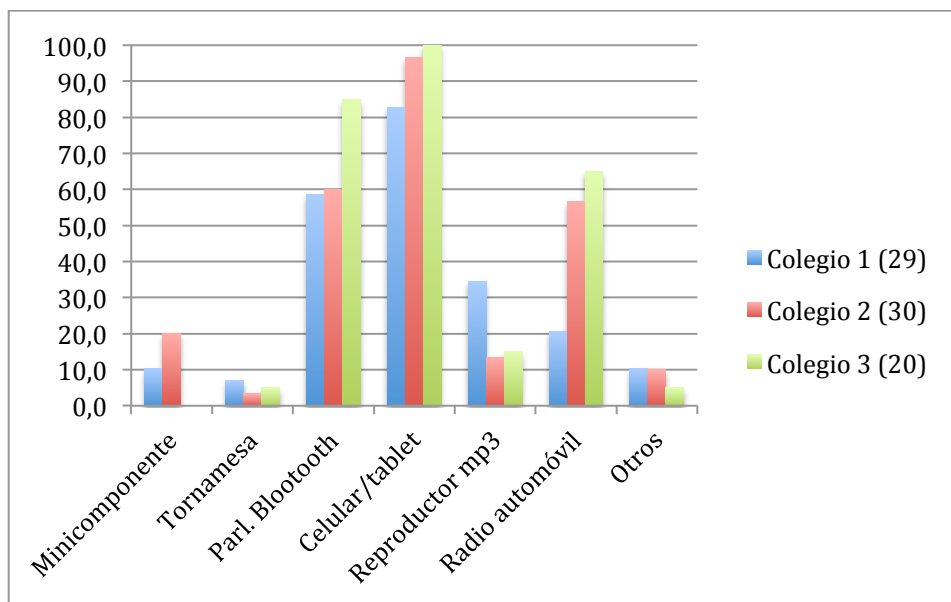
P.9							
	Amigos	Familiares	Vecinos	Profesores	Compañeros	Novio/a	Otros
Colegio 1 (29)	20	10	1	4	16	11	4
Colegio 2 (30)	29	22	2	4	23	7	2
Colegio 3 (20)	20	15	1	1	14	6	1

P.9							
	Amigos	Familiares	Vecinos	Profesores	Compañeros	Novio/a	Otros
Colegio 1	69,0	34,5	3,4	13,8	55,2	37,9	13,8
Colegio 2	96,7	73,3	6,7	13,3	76,7	23,3	6,7
Colegio 3	100	75	5	5	70	30	5

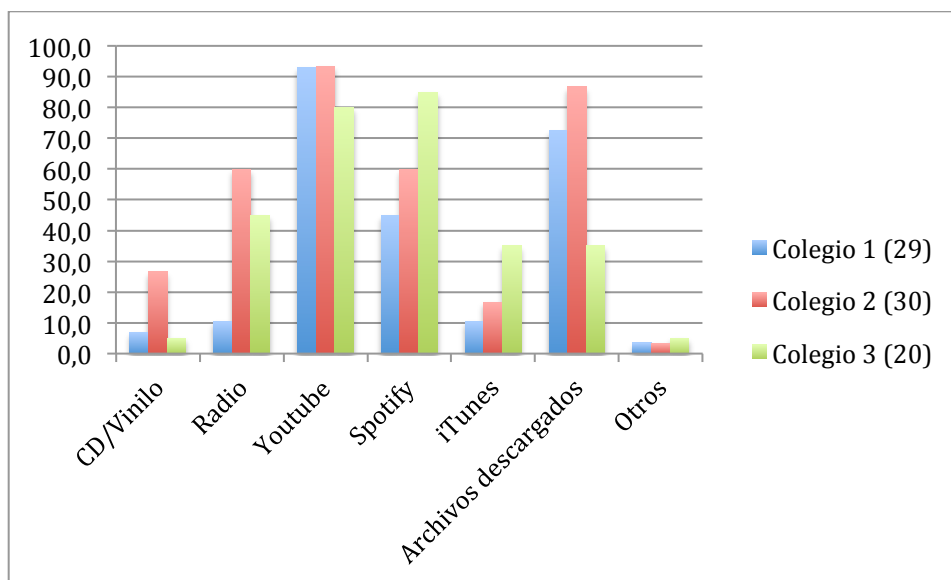


Anexo II: Gráficos para el análisis de datos cuantitativos, en base a las respuestas del “Instrumento I”.

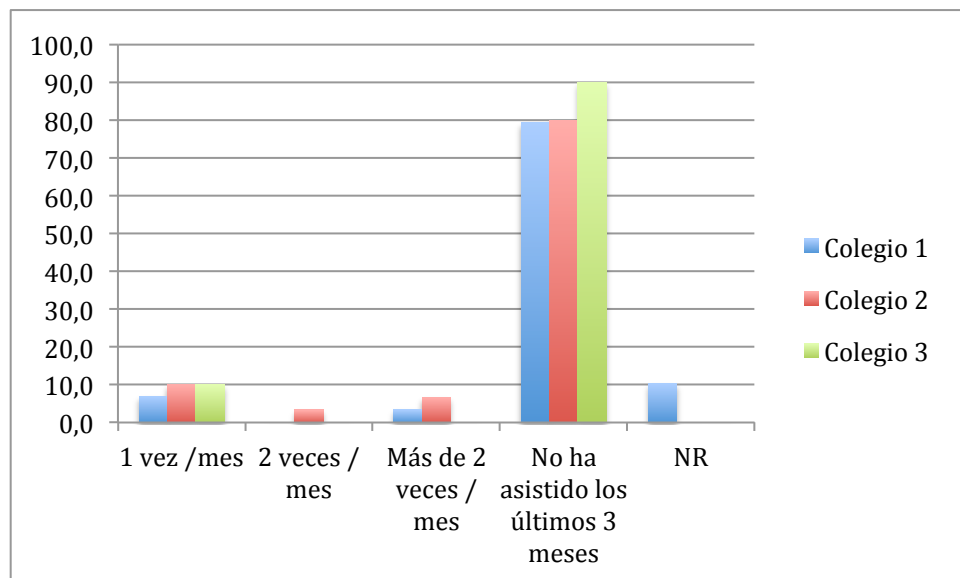
Pregunta 1:



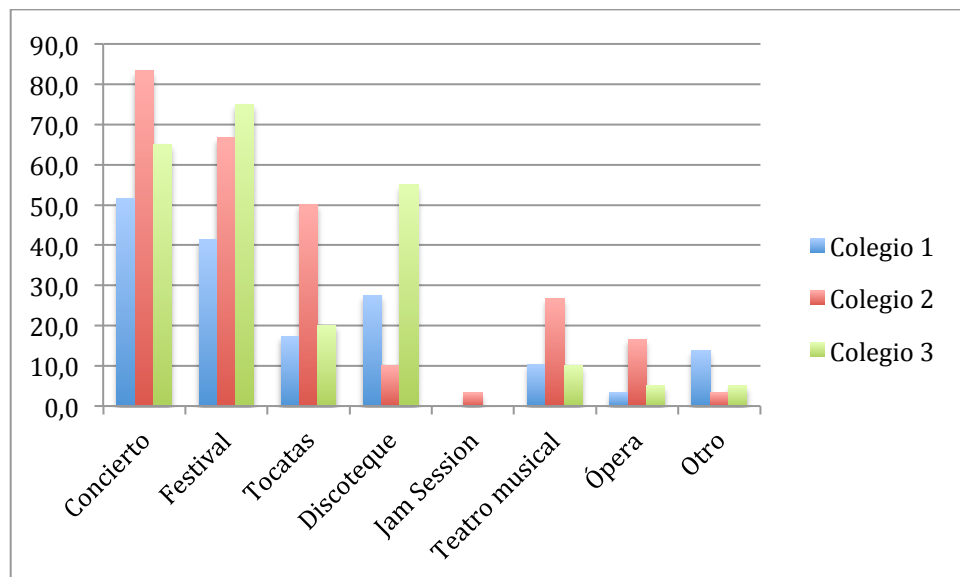
Pregunta 2:



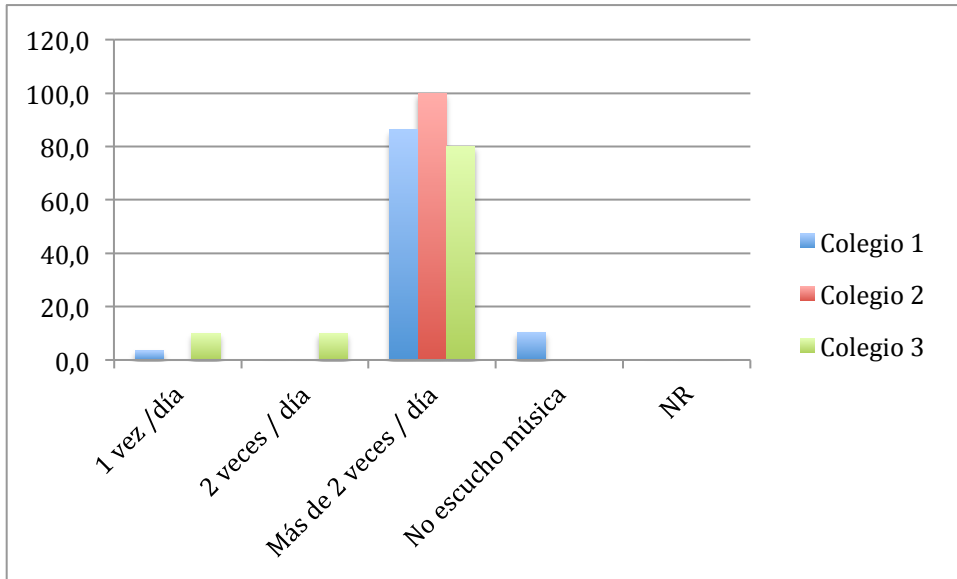
Pregunta 3:



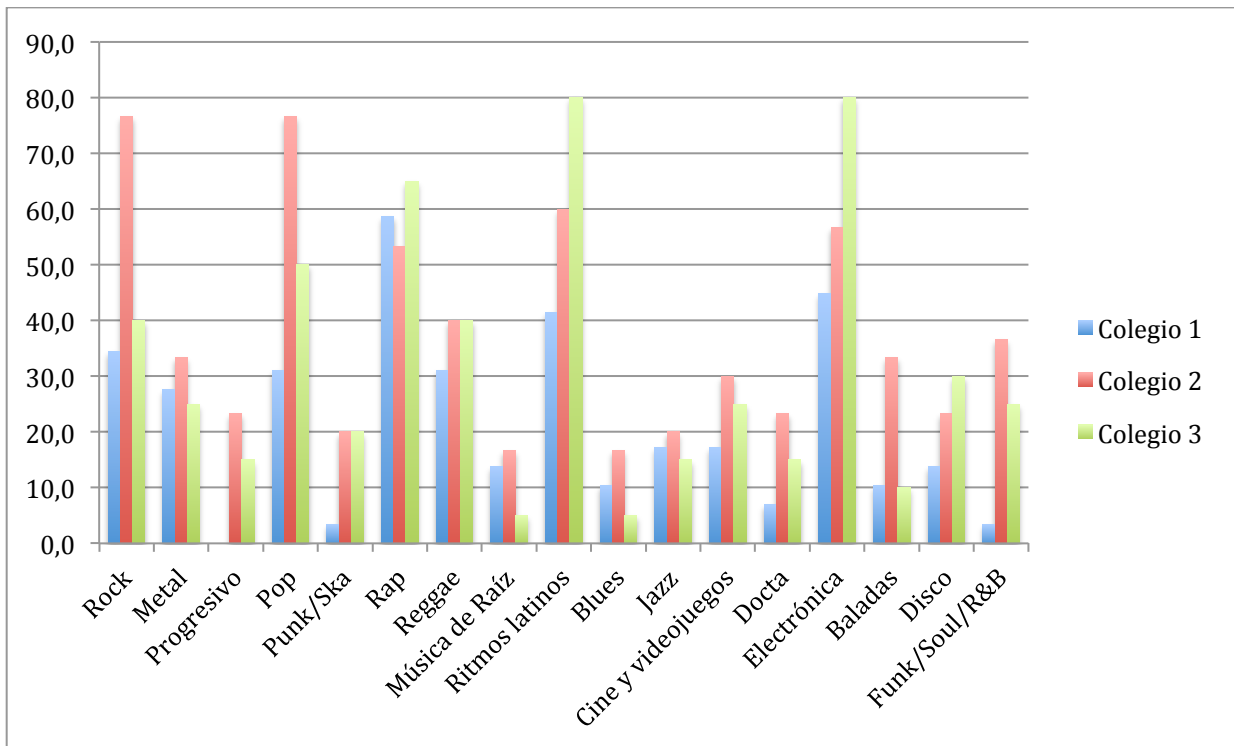
Pregunta 4:



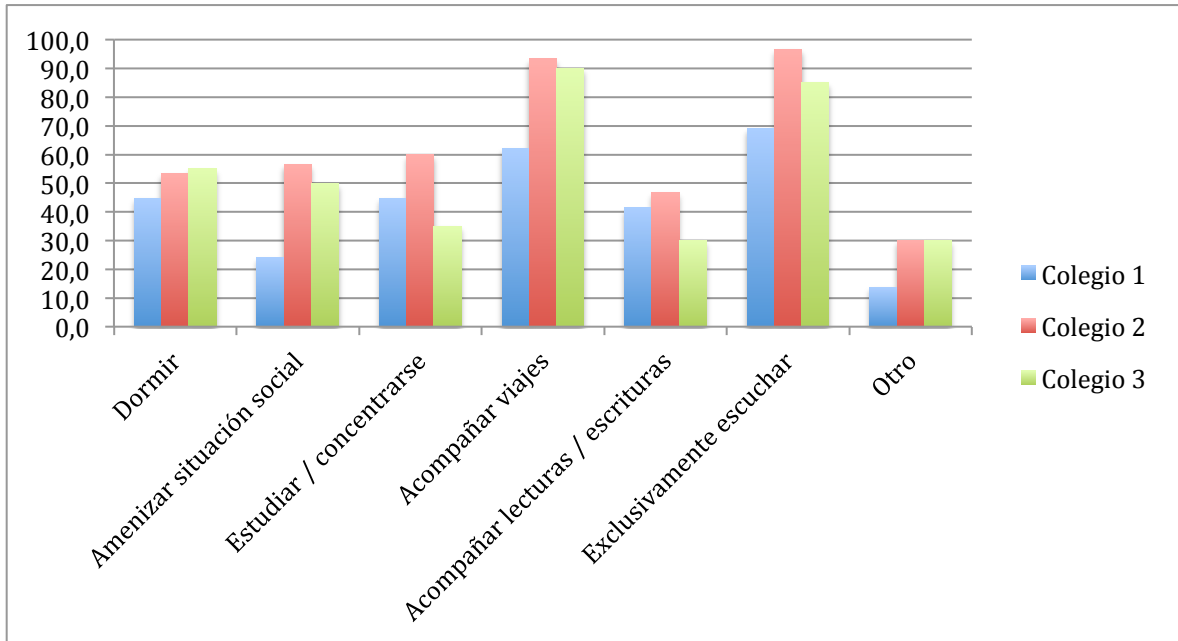
Pregunta 5:



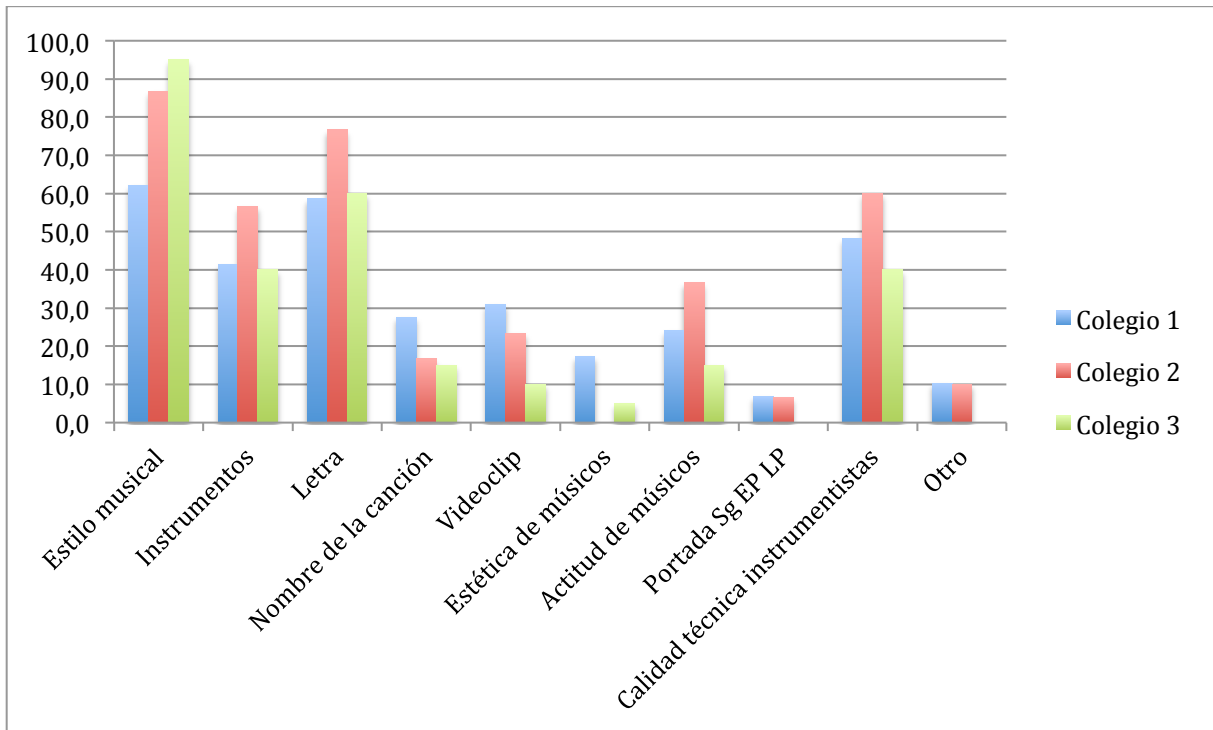
Pregunta 7:



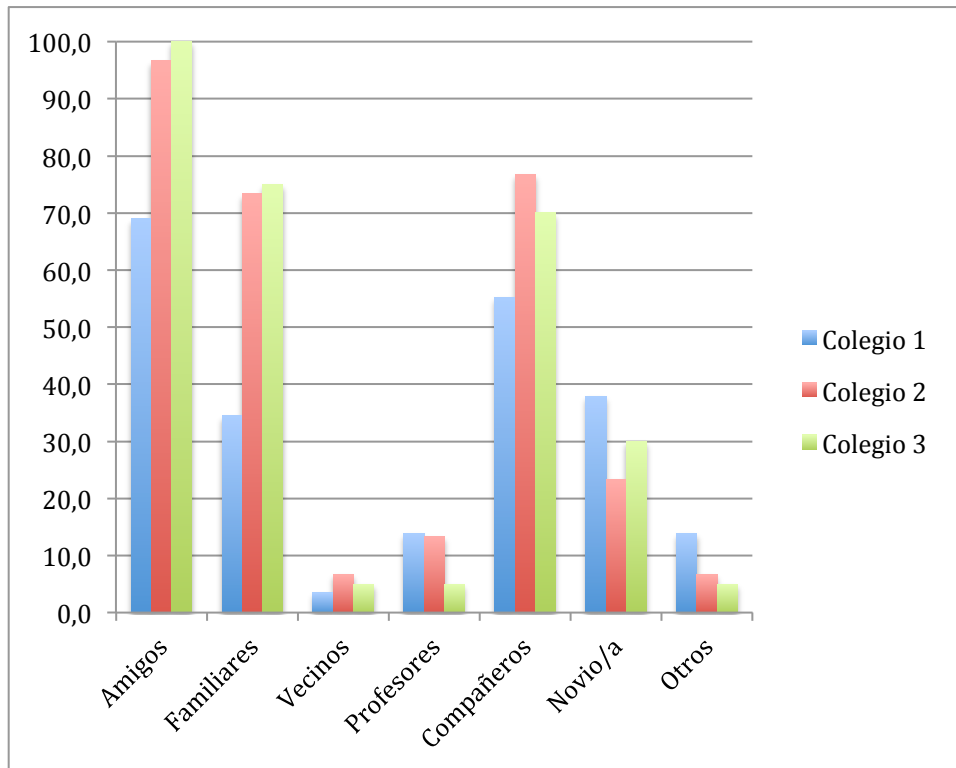
Pregunta 8:



Pregunta 9:



Pregunta 11:



Anexo III: Transcripción de entrevistas realizadas.

Entrevista C1 S1

1.-Según las tres canciones que manifiestas que escuchas habitualmente ¿cuáles son los motivos por los que te gustan esas canciones?

-Primero sería porque son tranquilas, y yo con esas canciones puedo así motivarme a ser...a practicar canciones, a practicar más cosas y por eso me motiva escuchar las canciones, me hacen como pa' yo expresarme con otras canciones, hay canciones rápidas que me gustan pero no son tantas, encuentro las que canciones así que son más tranquilas son como más para expresarse más.

2.-Según los géneros musicales que marcaste en el cuadro (instrumento previamente aplicado), ¿qué características de dichos géneros te gustan?

-A ver del rock sería que, que es más que nada me gusta por los solos que hay, los tonos que hay en rock las guitarras como suenan y todo eso. El folclor sería esa tranquilidad que hay a veces pa' tocar instrumentos y cosas así... y el rap es como un motivo pa' expresarse rápidamente, sería como algo así eso es lo que me gusta porque tendría que ver referente al rock, a ver las cosas que más se escuchan son como las cosas que no me gustan que sería como escucharlo en todos lados ósea, salir y caminar y escucharlo, como el reguetón el trap, esas cosas no me gustan.

-¿Te das cuenta en el estilo visual, en el estilo de vida, la interpretación de los músicos?, ¿te interesa eso? , como el trasfondo que ¿hay detrás de la música?

-Sí

-¿Cuánto y por qué?

-Ósea no me interesa tanto, pero igual me interesa saber cómo se inspiraron en haciendo esas canciones, cosas así

-¿Por qué?

-Es que igual a veces las canciones dan como penita, o dan a veces una alegría grande y dan ganas como de ver porque se inspiraron tanto porqué están así y dan ganas de ver porqué estaban así.

-¿A ti te gustaría hacer eso también?

-Sí

3.-Según lo que marcaste en cuanto a lo que te fijas en una canción para que te guste (instrumento previamente aplicado), cuéntanos ¿cómo descubres nueva música y cómo defines si te gusta o no?

-Primero me voy dando cuenta en el tono de las canciones como dije recién.

-¿A qué te refieres con el tono?

-El tono sería como la forma en que tocan la forma en que se expresan la forma, esa forma, y hartos tipos de canciones que me gustan porque llevan esos tonos así, y cuando descubro nueva música me meto primero en un estilo que sería como más o menos, imaginémonos el rap y me meto en el rap y voy escuchando cada vez más y después como que aparecen otras canciones que son igual a esas pero no son como que no cantan lo mismo y puede ser como hip hop y después del hip hop veo más cosas y puedo meterme al reggae o algo así casi todo va avanzando en una pura línea.

4.-Usualmente, ¿quién comparte nueva música contigo?

-Mi tía como que me trae hartas cosas, como que yo llego y ella está ahí escuchando su música y es como que mi tía así como que me gusta.

-¿Tú tía tiene alguna profesión, estudió música o toca?

-No, no toca, escucha no más música pero como que esa música a mí me gusta.

-¿Qué escucha ella?

-Escucha rap ... hip hop que escucha como cosas clásicas, tiradas a las cosas clásicas o antiguas, igual que mi tío escucha rock y metal es como también tirado a lo clásico a lo antiguo.

-¿Son los dos son pareja?

-No son hermanos de mamá

-¿Y tú mamá escucha música?

No, mi mamá no es tan así.

5.-Según lo que manifestaste acerca de si te sientes identificado/a con la música que aprendes en la escuela, ¿entiendes por qué tu maestro utiliza esa música en particular? ¿Te gustaría que utilizara otro tipo de música? ¿Por qué?

Sí.

-Y ¿Por qué?

-A veces las canciones que vamos interpretando como que se expresan lo que uno no puede expresar así tan fácilmente, y algunas canciones como que te identificas con esas canciones, eso.

6.-Entrevistador muestra una canción que guarde algún tipo de relación, no directa, con la música que escucha el estudiante (tópicos). Describe el motivo por el que elige esa canción, el contenido que pudiese relacionarse a sus gustos musicales y pregunta al/a la estudiante: A partir de lo que acabo de comentar, ¿escucharías esta canción en tu cotidianeidad? ¿Por qué?

-Sí, por el tono que tiene y la letra, la letra está como hablando de como de algo pobre, de una cosa pobre que él no puede comprar cosas, así como otras personas pueden hacerlo.

- ¿Y la música?, ¿te gustó la música?

-Sí.

-¿A eso te refieres con el tono?

-Sí

-¿Por qué? ¿Hay alguna cosa musical que tú identifiques?

-Sería el tono.

-Pero de los instrumentos.

-Podría ser un bombo o huevitos, yo diría que eso, eso fue como lo que más escuché.

Entrevista C1 S2

1.-Según las tres canciones que manifiestas que escuchas habitualmente ¿cuáles son los motivos por los que te gustan esas canciones?

-Bueno la primera es porque tiene un significado muy bonito para mí, que fue el nacimiento de mi primer sobrino que fue esa canción la que pusieron cuando ella estaba a punto de tener a la guagua entonces me gusta ese tema, cada vez que lo escucho recuerdo como pasó eso... en todo, porque esa canción es como una parte de que nos une a mí y a mi hermana..., *Seven* esa canción de trata de una chica que la molestaban por ser fea, entonces yo sufrí mucho bulling en el colegio y esa canción me ayudo a seguir a delante porque decían que no tenía por qué estar mal si la vida sigue, no te vas a amurrar por nadie entonces me animé y decidí seguir... *El derecho de vivir en paz* me gusta porque Víctor jara es uno de los músicos que más me gustan porque si el mundo si quiere vivir en paz a luchado tanto tiempo por cosas que el gobierno no los escucha por más que luche no lo va a escuchar porque el gobierno solo piensa en ellos en nadie más y la canción tiene mucha como que tú la escuchai y te dan ganas de seguir luchando hasta el final y por eso me gustan.

2.-Según los géneros musicales que marcaste en el cuadro (instrumento previamente aplicado), ¿qué características de dichos géneros te gustan?

-Bueno lo que me gusta es que sean como el ritmo de principio sea tranquilo y después empiece y también me fijo en las letras de la música me fijo en los significados de las canciones de donde nacieron esas canciones y porqué las cantaron y me fijo en los ritmos, los ritmos me interesan porque así yo puedo ir mejorando mi voz elevándola o bajándola y así yo incluso me inspiro para hacer mis canciones.

-Con respecto a lo musical, ¿hay algo que te llame la atención? ¿Te fijas en eso?

-Sí, depende también el cantante que sea, porque si es rock no me fijo mucho pero si es una canción para alguien que lo quería mucho y ya no está me fijo en la persona.

3.-Según lo que marcaste en cuanto a lo que te fijas en una canción para que te guste (instrumento previamente aplicado), cuéntanos ¿cómo descubres nueva música y cómo defines si te gusta o no?

-Bueno, Yo descubro la música a través de varios cantantes, por ejemplo que no son tan populares y voy escuchándola y cuando de verdad me gusta una canción la paso escuchando todo el tiempo hasta que me aprendo la letra bien y el ritmo también, pero cuando no me gusta una canción la dejo de escuchar así como al tiro.

-¿Y cómo diferencias entre que te guste y no te guste?

-Porque de primera cuando me gusta una canción y me gusta el ritmo, como que me pongo feliz, pero cuando no escucho la canción así como a los diez segundo la paro y la cambio, cuando escucho por ejemplo la guitarra es demasiado fuerte ahí la paro porque es como que no me gusta mucho me gustan más los sonidos relajados como el sonido del violín.

4.-Usualmente, ¿quién comparte nueva música contigo?

-Mi pololo

-Y ¿él es músico?

-Él canta acá en la banda del colegio, igual hace sus canciones e igual a veces lo ayudo.

-¿Antes de estar con él tú también tenías esta relación con la música?

-Antes también tenía mi relación la música, yo descubría las canciones, tono, instrumentales, y si los instrumentales no tenían letra yo ponía la letra.

5.-Según lo que manifestaste acerca de si te sientes identificado/a con la música que aprendes en la escuela, ¿entiendes por qué tu maestro utiliza esa música en particular? ¿Te gustaría que utilizara otro tipo de música? ¿Por qué?

-Sí me interesa, porque la mayoría son folclóricas: Violeta parra, Víctor jara y esos son buenos cantantes, bueno Víctor Jara es más entendible, pero igual las canciones que enseñan son buenas porque cada vez que cantan ellos deben subirse con una inspiración al escenario para que tu aprendas pero que nunca escuchan, pero yo pongo atención, cante el que cante yo voy a tomar atención igual.

-¿Letra de la canción?

-Sí, tiene muchos significados bonitos.

6.-Entrevistador muestra una canción que guarde algún tipo de relación, no directa, con la música que escucha el estudiante (tópicos). Describe el motivo por el que elige esa canción, el contenido que pudiese relacionarse a sus gustos musicales y pregunta al/a la estudiante: A partir de lo que acabo de comentar, ¿escucharías esta canción en tu cotidianeidad? ¿Por qué?

-Bueno porque igual la piedra negra para mí, en vez de ser así como una piedra sería como lo malo del mundo porque se forma y quieren sacarlo de acá y me gustó el significado, está buena la canción me gustaría escucharla porque a lo mejor tiene más temas contra eso debe ser la letra en parte también como la que escuché recién, así que me gustaría escucharlo por eso.

Entrevista C2 S1

1.-Según las tres canciones que manifiestas que escuchas habitualmente ¿cuáles son los motivos por los que te gustan esas canciones?

-*Dive* me gusta porque es como no sé, es como el ritmo que lleva los instrumentos, la voz, el tono que usa para la canción me gusta mucho, a parte es como una canción muy relajada igual que "*When i was your man*", en cambio "*Whole lotta love*" no sé por qué me gusta, pero fue como que la escuché y me hizo como un "tic" en la cabeza y después no podía dejarla de escucharla, de hecho esas tres canciones como mis favoritas

-¿Y hace cuanto que las escuchas?

-*When i was your man* de años, desde que salió.

-¿Cuántos años?

-No sé la conozco de hace más de un año y todavía me sigue gustando, y *Whole lotta love* la empecé a escuchar este año como a eso como de mayo quizás, y *Dive* desde marzo más o menos que fue cuando escuché el disco.

2.- Según los géneros musicales que marcaste en el cuadro (instrumento previamente aplicado), ¿qué características de dichos géneros te gustan?

-En el jazz me gusta porque, es que en verdad me encanta el sonido del saxo es como algo que no sé, me llena, siempre que escucho una canción que tiene un saxo es como que se me queda siempre en la cabeza, y el jazz de hecho no tengo un cantante favorito ni siquiera, apenas sé de jazz pero descargo playlist y las escucho cuando estoy como leyendo, cualquier cosa y después eso, no conozco muchos cantantes de jazz de hecho.

-¿Has asistido a algún concierto de jazz en vivo?

No, es que en verdad no voy a concierto, no busco muchos conciertos tampoco, no sé igual me gustaría ir, igual que una... se me olvidó el nombre, a una de estas concierto de música docta, también me gusta mucho el sistema de pregunta respuesta, eso me gusta mucho.

-¿De los instrumentos?

-Sí, eh del pop yo creo que me gusta porque es pegajoso, entonces siempre estoy como en cualquier momento estoy como recordando una canción de pop y el rock me gusta cuando, es como que me relaja o a veces me exalta que tengo como esa dos, son como súper extremos porque o estoy como muy exaltada con los ritmos de batería guitarra bajo todo eso o estoy muy relajada con el sonido de la guitarra, y esos son como los ritmos que más escucho en sí.

-¿Eso de pregunta respuesta donde lo conociste?

-Con el profe Guillermo que al principio, ósea yo cuando escuché esta música notaba eso de pregunta respuesta pero nunca supe como que era pregunta respuesta como que uno hacía la pregunta y otros instrumentos respondían era después ya cuando el profe Guillermo lo dijo fue como... ah verdad.

3.- Según lo que marcaste en cuanto a lo que te fijas en una canción para que te guste (instrumento previamente aplicado), cuéntanos ¿cómo descubres nueva música y cómo defines si te gusta o no?

-Cuando comencé a escuchar esto de no sé.... En verdad fue por la influencia de amigos que escuchaban esa música y a mí me empecé a gustar y la otra música la descubrí escuchando en la radio, o hay un cantante que ahora me gusta mucho que es

Ben Howard que en verdad no sé qué música hace pero es música muy relajada y las letras que tiene son como son hermosas, y él lo descubrí en verdad muchos de los cantantes que escucho son por los libros que leo, que veo que un personaje escucha un cantante y por buscarlo lo escucho después a veces me gusta a veces no.

-¿Los libros que lees dijiste?

-Yo leo libro y si, por ejemplo Ben Howard es uno de esos cantantes que salía en los libros, y me encantó, ahora lo escucho siempre y creo que es porque su música es muy relajada, y en sí me gusta mucho que la música sea muy relajada, sobre todo que tenga guitarra y no sé guitarra, batería es como lo que más me gusta cuando estoy tranquila, y la música nueva que encuentro es más por buscar en Youtube o cosas así que estoy escuchando música de repente y pongo videos y sale algo o en Spotify que me pongo a jugar con las cosas y me sale música nueva, y eso igual me guío a veces muchas veces me he guiado por la portada del álbum o por el nombre de la canción, porque siento que el nombre de la canción va a decir mucho de la letra que trae, muchas veces a veces no y eso es como en lo que más me fijo, no es tanto, si estoy en Youtube si me voy a fijar en el video, pero no creo que sea tanto eso porque hay, hay canciones que tienen un verdadero significado y el video no tiene, no es muy absurdo y no lo entiendo, y eso es básicamente.

4.- Usualmente, ¿quién comparte nueva música contigo?

-Principalmente serían mis amigos que siempre me están dando recomendaciones de una canción, muchas veces no me gustan, que en verdad tenemos como, mi amiga que es la que más me dice canciones, tiene como unos gustos distintos a los míos, entonces cada vez que le digo una canción no le gusta y ella a mí, y también no sé, escucho Arjona por mi mamá que se pone a escuchar en el parlante y a veces me queda gustando la canción y también me sé muchas rancheras porque a mi papá le encantan las rancheras, no ella igual tiene mucho que ver en mis gustos musicales, porque si no fuera por ella yo no cacharía nada de rancheras ni de Arjona o Ana

Gabriel o cosas así, entonces, si yo creo que más por ellos y también por porque ósea en la tele hay muchos canales de música que cuando los veo me gustan cantantes los anoto, después los busco y veo todas esas cosas, eso es.

5.-Según lo que manifestaste acerca de si te sientes identificado/a con la música que aprendes en la escuela, ¿entiendes por qué tu maestro utiliza esa música en particular? ¿Te gustaría que utilizara otro tipo de música? ¿Por qué?

-En verdad sí, me gusta lo que lleva el profesor para enseñar porque la mayoría de las veces no tenía idea de esas canciones, y en verdad no soy buena con instrumentos, pero me gusta escucharla y tocarla y siento que me ayuda mucho, ósea tampoco es que la música me identifique tanto, pero es música que me gusta porque es algo nuevo a lo que puedo ingresar a mi estilo musical y no, ósea es que, mi tipo de música yo creo que el profesor elige esas canciones por el ritmo que lleva y la dificultad o facilidad el que sería para alguien tocarla, y no, no me gustaría que mi tipo de música estuviera en la escuela porque sentiría que me aburriría un poco de ella, después de escucharla tantas veces y tocarla tantas veces, en inglés que cantamos *Yellow de coldplay* y a mí me encanta esa canción después de escucharla tantas veces en inglés ya no puedo escucharla otra vez.

-¿Esa te la enseñaron ahora en el colegio?

-No, *Yellow* ya la conocía pero en inglés, cada semestre hay una canción y ya después de escuchar esa canción la escuchamos tantas veces que después no puedo escucharla otra vez sin cómo en verdad me fastidió.

6.-Entrevistador muestra una canción que guarde algún tipo de relación, no directa, con la música que escucha el estudiante (tópicos). Describe el motivo por el que elige esa canción, el contenido que pudiese relacionarse a sus gustos musicales y pregunta al/a la estudiante: A partir de lo que acabo de comentar, ¿escucharías esta canción en tu cotidianeidad? ¿Por qué?

-En verdad no la escucharía porque no me gusta mucho la salsa aparte de como cuando estoy con mis amigos en alguna fiesta y bailarla, no me gusta mucho la salsa, la letra me gustó pero no como para escucharla cotidianamente.

Entrevista C2 S2

1.- Según las tres canciones que manifiestas que escuchas habitualmente ¿cuáles son los motivos por los que te gustan esas canciones?

-La disfruto mucho cuando la escucho y también los instrumentos utilizados y todos los sonidos porque me agradan bastante, igual eh, a pesar el tiempo igual a cambiado como las canciones que escucho habitualmente, pero siempre van a estar ahí como que me gustan.

-¿Hace cuánto que las escuchas?

-*La pajarería* la estoy escuchando desde el dos mil quince cuando salió el disco de los niños del cerro y *Chamer of reflection* también como cuando salió el disco de *mac de marco* el *Salat days* y *el campo* ya la estoy escuchando como del 2016, y eso.

2.-Según los géneros musicales que marcaste en el cuadro (instrumento previamente aplicado), ¿qué características de dichos géneros te gustan?

-Yo creo que me gusta más que nada porque como son todas algunas veces tan diferentes o tan marcados los eh... no sabría cómo explicarlo muy bien, pero tengo el concepto, sería algo que ya, por ejemplo, el jazz también a mí me gusta mucho porque lo he escuchado en vivo, es bastante relajante estar ahí, uno lo disfruta todo, también me gusta mucho la música Indie, que un género, un estilo que no está muy bien definido quizá, también el pop porque es como bien pegajoso, que sé yo a vecesailable, ya también me gusta mucho eso de que las letras de las canciones que signifiquen algo, que igual no puede ser como palabras al azar que uno va a poner en una canción, que se supone que algo significativo y que se disfrute también, la imagen de los músicos y sus videos musicales y todo eso también es algo que representa mucho el estilo musical, hablando como en general , que todos son bien diferentes, cada canción es diferente.

3.-Según lo que marcaste en cuanto a lo que te fijas en una canción para que te guste (instrumento previamente aplicado), cuéntanos ¿cómo descubres nueva música y cómo defines si te gusta o no?

-Siempre descubro por varios medios, puede ser el internet obviamente, en Youtube o en Spotify, Soundcloud algunas veces, o recomendaciones que hacen amigos, o familiares también, y también cuando descubro un artista o una canción algunas veces me guío por lo visual o por las letras de sus canciones, o también el nombre de la canción o estilo musical o bien los instrumentos que utilizan todo eso me vaso para elegir si una canción me gusta o no, la mayoría de las veces por la letra que me gustan mucho las letras que tienen sentido o deberían tener sentido.

4.- Usualmente, ¿quién comparte nueva música contigo?

-Algunas veces mi mamá o mi papá que gracias a ellos conozco a varios artistas que me gustan o puedo descubrir y conocidos también, pero con amigos casi nunca, porque hay gustos diferentes o no hay amigos, pero no... la mayoría de las veces sola descubro nueva música o comparto música conmigo misma, porque no hay con quien compartirla, o de repente mi hermana, que ella siempre me acompaña a eventos y le quedan gustando las bandas y yo les muestro música y compartimos.

5.-Según lo que manifestaste acerca de si te sientes identificado/a con la música que aprendes en la escuela, ¿entiendes por qué tu maestro utiliza esa música en particular? ¿Te gustaría que utilizara otro tipo de música? ¿Por qué?

-Las músicas que utiliza el profe, yo encuentro que está bien lo que ocupa, son canciones conocidas algunas veces y si no son conocidas se van a conocer y se van a aprender a tocar, lo cual está bien, yo entiendo porque el profe utiliza música, la debe utilizar ya que a veces es más fácil tocarla, o son canciones conocidas, lo que igual facilita el trabajo o también lo puede dificultar ya que cada vez se va a preñiendo algo nuevo.

6.-Entrevistador muestra una canción que guarde algún tipo de relación, no directa, con la música que escucha el estudiante (tópicos). Describe el motivo por el que elige esa canción, el contenido que pudiese relacionarse a sus gustos musicales y pregunta al/a la estudiante: A partir de lo que acabo de comentar, ¿escucharías esta canción en tu cotidianeidad? ¿Por qué?

-Sí.

-¿Por qué?

-Me pareció buena, la parte instrumental me gustó cuando empezó y después igual la voz me agradó pero no me encantó así, pero si la canción está bien buena.

Entrevista C3 S1

1.-Según las tres canciones que manifiestas que escuchas habitualmente ¿cuáles son los motivos por los que te gustan esas canciones?

-Por lo que dice me gusta el tema, es lindo por lo que me gusta la letra, la otra súbeme la radio es como motivada, y mamá mía... no sé, esa me encanta, no sé.

-¿Qué puedes sumar?

-Mama mía me la estoy aprendiendo en guitarra en inglés y en español y Jesse and Joy también.

-¿Y súbeme la radio?

- Es que me gusta más guitarra, si la estoy tocando, es como complicado un poco.

2.-Según los géneros musicales que marcaste en el cuadro (instrumento previamente aplicado), ¿qué características de dichos géneros te gustan?

-Algunos son relajantes y me gusta escucharlos cuando estoy como estresada y me calmo, la otra es como pa' divertirme y la otra es para cantar.

-¿Hay algún elemento extra-musical que te llame la atención?

-Suenan como intenso.

-¿Cuál estilo particularmente?

-La clásica la escucho con mi papá algunas veces y las otras veces las escucho yo.

-¿Tu papá estudia música?

-No pero le gusta la clase música.

-¿Hay alguna canción en particular que te acuerdes de que escuches con él?

-No pero son como algunas veces con violines con piano, me gusta el tono que sale por el violín y el piano tienen bonito sonido o tono por eso.

3.-Según lo que marcaste en cuanto a lo que te fijas en una canción para que te guste (instrumento previamente aplicado), cuéntanos ¿cómo descubres nueva música y cómo defines si te gusta o no?

-Por lo que dice y cuando, por lo que dice y también si son entretenidas.

-¿Que tiene que tener para que sea entretenida?

-Lo que dice en realidad, lo que dice.

-¿Y da lo mismo el ritmo?

-No, creo que no.

-Entonces cualquier cosa te gusta pero que te guste la letra.

-La letra, el ritmo y que instrumento se usa.

-¿Por ejemplo qué instrumento te gusta que tenga una canción?

-La guitarra, le violín, el piano también la flauta y cuando canta.

-¿Y la letra de que tiene que hablar para que te gusta?

-Puede ser de la vida, los sentimientos, del mundo, cosas así.

4.-Usualmente, ¿quién comparte nueva música contigo?

-Mi profesora que voy a su colegio y ahí me enseña.

-¿Una profesora que tú vas a su colegio?

-Sí que yo estaba en ese colegio, mi mamá es una amiga porque mí a mamá hace coros, mi mamá hace coros con ella y me recomendó ella y voy a sus clases.

-¿Y ella que música te ha mostrado?

-Ella me dice cuales puedo elegir y ella me dice algunas.

-¿Te acuerdas alguna que ella te haya recomendado?

-Creo que me dijo la bamba.

-¿Y qué te pareció?

-Me gustó.

-¿Por qué cosa en particular?

-Por el ritmo, por la letra, porque estaba tocando la guitarra, y me gustó como el ritmo que hacía.

-¿Lo relacionaste con la guitarra? te puedo preguntar ¿cómo conociste estas canciones?, ¿Quién te las presentó?

-Jesse and Joy mi hermano en tercero, La otra con mis amigos, Y la tercera la vi en una película y me gustó y después la busqué y la empecé a buscar.

5.-Según lo que manifestaste acerca de si te sientes identificado/a con la música que aprendes en la escuela, ¿entiendes por qué tu maestro utiliza esa música en particular? ¿Te gustaría que utilizara otro tipo de música? ¿Por qué?

-Es que nosotros escogimos las canciones por grupo y todos los años vamos avanzando las canciones por grupo, entonces como un grupo eligió, canciones que a ellos le gusten y después tocamos esas y todos son diferentes.

-¿Pero a ti te gusta ese sistema?

-Si porque las canciones que elige el profe igual son más complicadas, pero la que tocamos hoy, yo solo toqué MI y RE y yo me saqué un 7, eso es muy poco, es que MI y RE es muy sencillo ¿cachai? es muy fome, es como, te regalan la nota, es mejor ganarla que te la regalen.

6.-Entrevistador muestra una canción que guarde algún tipo de relación, no directa, con la música que escucha el estudiante (tópicos). Describe el motivo por el que elige esa canción, el contenido que pudiese relacionarse a sus gustos musicales y pregunta al/a la estudiante: A partir de lo que acabo de comentar, ¿escucharías esta canción en tu cotidianeidad? ¿Por qué?

-Él cuenta como su historia, y es como triste frustrante que te pase eso, igual así a mí me iba a poner a llorar por el tema, yo si investigaría por esa persona, porque por lo que dice, por la chica que estaba enamorada, como que el haría cualquier cosa por ella, entonces es como emocionante, se arriesga a todo por ella, es muy romántico a mí me gustó la canción.

-¿Te gustaría interesaría saber más sobre la música de él?

-Sí

Entrevista C3 S2

1.-Según las tres canciones que manifiestas que escuchas habitualmente ¿cuáles son los motivos por los que te gustan esas canciones?

-Bueno algunos es por la letra, otros simplemente es porque, los instrumentos, pero creo que fue más por la letra o entrecomillas el “sentimiento que transmite”, porque es como la manera en que me podría sentir al escuchar esa música porque, es como se escucha cómo se siente, es la manera en que me sentía en ese momento, pero nada más que eso, quizás es la letra y el ritmo, depende el estado de ánimo que tenga en ese momento escucho lo que escucho.

2.-Según los géneros musicales que marcaste en el cuadro (instrumento previamente aplicado), ¿qué características de dichos géneros te gustan?

-Que tiene mucho para escuchar así por ejemplo es difícil decir rock así porque al mismo momento puede ser un montón de cosas más muchos subgéneros dentro de ese género, es como mucha variedad.

-¿Y cuando tú te refieres a estos géneros te fijas solamente en el estilo como suena o también te fijas en el estilo visual de los músicos, en el estilo de vida?

-En el visual también podría ser, también depende, si sobre todo en el rock el visual también podría ser, pero en su mayoría es como suena.

-¿Y si tocan bien si tocan mal?

Bueno depende que uno entienda con tocar bien, bueno si una cosa es muy compleja por ejemplo un gallo tocando el medio solo de guitarra, no me puede atraer tanto como algo simple y que suene bien como varias bandas, de echo la gran mayoría de las bandas que escucho las considero muy simple, por ejemplo *Joy Divison* es muy simple y me gusta harto.

3.-Según lo que marcaste en cuanto a lo que te fijas en una canción para que te guste (instrumento previamente aplicado), cuéntanos ¿cómo descubres nueva música y cómo defines si te gusta o no?

-Bueno a veces la letra aunque igual puedo escuchar algo con una letra tonta, pero igual me puede gustar, pero a veces como que la instrumental si no siempre es el mismo, porque ya dije antes, puede ser algo simple pero tampoco que tiene que ser lo mismo todo el rato como no se po' por dar un ejemplo de reggaetón, si escucho una batería haciendo lo mismo un tema tras otro y los mismos acordes todo el rato, me aburre y más la letra tonta también me aburre, pero yo me fijo en lo instrumental y en

la letra, pero variado o creativo , pero no ya mediocre así, no es lo mismo poner algo simple y mediocre porque puede ser algo simple pero muy creativo o muy bien construido.

4.-Usualmente, ¿quién comparte nueva música contigo?

-La mayoría de la música que descubro son de amigos, mi hermano y mis papás que la gran mayoría han sido mis papás de hecho me han hecho descubrir una cantidad de mucha música que no sé cómo podría descubrir si no fuera por ellos, con amigos también, aprendo también quizás cuando encuentro una banda emergente.

-¿Tu hermano estudia música?

-Sí.

-¿Y quién más en tu familia? O algún cercano, ¿alguien que estudie música?

-Me dijeron que no sé quizá un tatarabuelo, eh alguien que conozca que estudie música solamente una persona, que es uno de mis amigos.

-¿Ellos te comparten algunas de sus música nueva también?

-Si aunque creo que mis gustos con él igual son muy distintos, como hay hartas cosas que no me gustan que el escucha pero también hay hartas que me gustan comparto gustos con el pero no tantos como con mi familia o con mi hermano.

5.-Según lo que manifestaste acerca de si te sientes identificado/a con la música que aprendes en la escuela, ¿entiendes por qué tu maestro utiliza esa música en particular? ¿Te gustaría que utilizara otro tipo de música? ¿Por qué?

-Yo creo que algunas las escoge porque le gustan comparto algún gusto musical con mi profesor, es buena música pero no es como lo mío y algunas, es que también a nosotros nos enseñan, los alumnos escogen la música que quieren aprender, aprendemos como dos músicas al año que son como escogidas por el profesor, y algunas son muy buenas y algunas no me gustan tanto.

-¿Te gustaría que tu profesor utilizara otro tipo de música?

-Por mi está bien, y no sé si pudiera utilizar otro tipo de música, pero por mi ahora está bien.

6.-Entrevistador muestra una canción que guarde algún tipo de relación, no directa, con la música que escucha el estudiante (tópicos). Describe el motivo por el que elige esa canción, el contenido que pudiese relacionarse a sus gustos musicales y pregunta al/a la estudiante: A partir de lo que acabo de comentar, ¿escucharías esta canción en tu cotidianeidad? ¿Por qué?

-Sí, sí me gustó si no es tanto el estilo que escucho pero también depende lo que estemos escuchando en el momento cada uno, pero si me gustó, está bueno.

-¿Sientes que hay un elemento distinto a la música común de guitarra con batería con esas cosas?

-Quizás no sé la particularidad de como el toca pero, eh algo distinto, quizá no sé tal vez los efectos que puso, algo así no lo escucho tanto a él, pero si me gustó quizás si me escucharía.