

Artículo de Investigación

Validación de un modelo de enseñanza musical para la educación en general

Teaching Music Model Validation for Education in General

Felipe Porflitt Becerra¹: Pontificia Universidad Católica de Chile.

felipe@uc.cl

Rolando Jeldres Zamorano: Universidad Gabriela Mistral, Chile.

rolando.jeldres@ugm.cl

Alfonso Norero Saavedra: Universidad del Desarrollo, Chile.

alfonso.norero@udd.cl

Fecha de Recepción: 13/05/2024

Fecha de Aceptación: 08/10/2024

Fecha de Publicación: 11/11/2024

Cómo citar el artículo:

Porflitt, F., Jeldres, R. y Norero, A. (2024). Validación de un Modelo de Enseñanza Musical para la Educación en General [Teaching Music Model Validation for Education in General]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1050>

Resumen:

Introducción: El presente artículo revisa el estado del arte en base a la visión actual y antigua de la enseñanza de la música, mostrando concordancias y discordancias, con el objetivo de construir y validar un modelo de enseñanza de la música. **Metodología:** Se realizó una revisión de literatura para determinar las categorías de construcción y posterior diseño del modelo, el cual fue validado por docentes de distintos rangos etarios de la educación. **Resultados:** Se muestra una valoración alta al modelo en sí mismo, así como también, por el lado contrario, algunas discrepancias para docentes de enseñanza formal y no formal. Asimismo, existió una tensión entre si el uso de la teoría de la música es estrictamente necesaria en la educación, así como el orden jerárquico en interpretación musical respecto al ritmo, melodía y armonía, respectivamente. **Discusión:** Según lo relevado en este estudio, el modelo se valida para todo nivel educativo, y, además, los paradigmas antiguos y modernos pueden convivir en vez de ser excluyentes. **Conclusiones:** Un modelo para la enseñanza de la música en general en el siglo XXI debe tener la suficiente flexibilidad para que cada docente lo utilice confiando en su experticia.

Palabras clave: modelo; música; enseñanza; inicial; básica; media; superior; no-formal.

¹ Autor Correspondiente: Felipe Porflitt Becerra. Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile).

Abstract:

Introduction: The present article reviews the state of the art on both current and historical views on music education, highlighting agreements and disagreements, with the aim of constructing and validating a model for music teaching. **Methodology:** A thorough literature review was conducted to determine the construction categories and subsequent design of the model, which was then validated by teachers from different age groups within the education sector. **Results:** There is a high valuation of the model itself, but on the other hand, there are some discrepancies for teachers of formal and non-formal education. Additionally, there was tension regarding whether the use of music theory is strictly necessary in education, as well as the hierarchical order in music concerning rhythm, melody, and harmony, respectively. **Discussions:** According to the findings of this study, the model is validated for all educational levels. Furthermore, both old and modern paradigms can coexist instead of being mutually exclusive. **Conclusions:** A model for general music teaching in the 21st century must be flexible enough for each teacher to use it confidently, relying on their expertise.

Keywords: model; music; teaching; preschool; primary; secondary; bachelor; non-formal.

1. Introducción

Diversa literatura plantea un cambio de paradigma en las artes, así como en la educación artística. Carrillo et al. (2017) muestran que, para la educación musical, se presentan las categorías “dentro” y “fuera” de la música, donde, en el segundo caso, se involucran aspectos personales, sociales y emocionales. Doménech y Guido (2003) sugieren un cambio de paradigmas en educación en general, desde un foco occidental estereotipado hacia una visión centrada en niñas, niños y jóvenes, respetando su desarrollo. Estos aspectos, cuando se trata de educación artística, contrastan con la típica visión de las bellas artes, que separan a artistas y auditores (Batteaux, 1796. p.5), y ve el arte desde el desarrollo humano, más bien como lo planteado por Schneider y Rohmann (2021), en base a una “experiencia”.

De esta manera, pensar en la educación artística, incluida la educación musical en esta era, debiera poder incluir los grandes avances que han tenido las áreas de artes y educación. Para ello, y considerando esta problemática, como equipo de investigación consideramos revisar qué es lo que ofrecen los paradigmas antiguos y nuevos, y posteriormente diseñar un modelo que pudiese soportar ambas miradas, validándolo con quiénes podrían utilizarlo, vale decir, docentes de todo el sistema educacional.

1.1. Artes y Música en Educación

La inclusión de las artes en el currículum ha sido debatida en las políticas y reformas educativas. Este debate se centra en el rol del arte en el desarrollo humano, su relación con el conocimiento dentro y fuera del aula, y en cómo las habilidades adquiridas contribuyen a la identidad (Gadsden, 2008). En el caso de la música, el debate se enfoca en los efectos de transferencia lejana útiles para la vida, entre quienes hayan o no tenido entrenamiento musical (Degé, 2021; Moreno et al., 2009; Sala & Gobet, 2017; Schellenberg, 2020). Así, investigaciones sobre educación artística y las habilidades asociadas no se muestran concluyentes. Winner y Cooper (2000) sugieren un vínculo entre las artes y el desarrollo académico, pero la falta de estándares sólidos para determinar una relación causal impide llegar a una conclusión definitiva. Asimismo, diversos estudios establecen únicamente relaciones correlacionales, entre la participación en actividades artísticas y efectos sobre grupos de participantes, argumentando que estos efectos no necesariamente son causados por estos tipos de entrenamiento (McCarthy et al., 2004).

En países desarrollados la promoción de educación artística en las políticas públicas ha sido inconsistente. En Estados Unidos, el acceso a esta educación ha disminuido desde la década de 1980, especialmente en grupos de nivel socioeconómico bajo (Bowen et al., 2014). Asimismo, Rabkin y Hedberg (2011) muestran evidencia concordante, al plantear que estudiantes blancos participan más en actividades artísticas en comparación a sus pares afrodescendientes o latinos. En la misma línea respecto al descenso, en el Reino Unido se propuso un cambio cultural a nivel de gobierno para el año 2000, buscando fomentar asociaciones que artistas pudieran brindar a estudiantes y docentes, incentivando los procesos creativos que evocan las artes. Sin embargo, un cambio posterior de gobierno redujo drásticamente los fondos de esta iniciativa, afectando su participación y recursos, y así, debilitándola (Hall & Thompson, 2007). Opuesto a esto, en Singapur la comunidad artística se conecta con la comunidad educativa a través del “National Arts Council-Arts Education Programme”, apoyando estas asociaciones a través de generar una red entre artistas y escuelas, cumpliendo de manera provechosa las expectativas entre todos los agentes (Lum & Dairianathan, 2014).

En contraste con países desarrollados, Latinoamérica presenta diferencias. Un ejemplo es “El Sistema”, creado por José Abreu en 1975 (Venezuela), con el objetivo de utilizar la música como herramienta para generar cambios sociales. Este programa fue ampliamente aceptado por las comunidades y la sociedad, participando 700.000 niñas, niños y jóvenes (Gaztambide-Fernández, 2013). Sin embargo, en Latinoamérica no existen iniciativas subvencionadas a largo plazo (Martínez, 2016; Strother, 2019).

1.2. Paradigmas de la Enseñanza Musical

La música, dentro de la educación, ha mostrado efectos positivos en el desarrollo de habilidades extra-musicales (Miendlarzewska & Trost, 2014). Además, la enseñanza musical ha experimentado grandes cambios las últimas décadas, pasando de una visión de “métodos de enseñanza” hacia una de “modelos pedagógicos”, centrados más allá de la disciplina, involucrando investigación psicológica, sociológica y neurocientífica (de Gainza, 2004). Entre las propuestas que recogieron esto de manera temprana, el Método Willems se destaca por tener una base teórica sólida, enfocada en el desarrollo de funciones senso-motoras, cognitivas y afectivas (Aróstegui & Ivanova, 2012). En línea con estos objetivos y enfoques, Hallam y Shaw (2002) plantean que el cambio se debe a que anteriormente la base era el desarrollo y entrenamiento auditivo, y no aspectos sociales, habilidades motoras, cognitivas, o las que consideraran los contextos culturales o educativos de estudiantes y docentes dentro de un proceso adaptativo. En contraste, los nuevos modelos se enfocan en otras variables, no dejando de lado el desarrollo musical, sino que, únicamente viéndolo sin ser el foco central, que tal como propone Espinoza (2007), se centraría en una didáctica basada en tocar, escuchar e improvisar música, pero, sobre todo, basándose en el trabajo en equipo. En resumen, estos antecedentes instauran la existencia de ambos paradigmas, donde unos se presentaron anteriormente como *métodos*, pasando en la actualidad a ser *modelos*.

Otros ejemplos subyacen dentro de la misma postura, como, por ejemplo, la iniciativa BAPNE. Bada-Zagalá (2017) y Romero-Naranjo (2019) destacan este modelo, debido a su respaldo científico basado en el desarrollo de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983). Asimismo, de manera directa a referencia de este modelo, Vásquez (2013) desarrolla “Ritmo y percusión con señas”, centrándose en el desarrollo motor, la colaboración en equipo y la creatividad. Considerando estas habilidades de la música, los nuevos modelos se han vuelto específicos y a la vez adaptables, alejándose de la visión academicista del siglo XX.

1.3. Desarrollo histórico de los Elementos de la Música

La música, quizá de manera reduccionista, puede ser considerada como sonidos y silencios ordenados en el tiempo, los cuales tienen en sí mismo distintos elementos, siendo estos el ritmo, la melodía y la armonía (Schmidt-Jones, 2014). El ritmo, se refiere a los aspectos que mueven la música en el tiempo, como la duración, acentuación y la velocidad de los sonidos (Castro-Lobo, 2003). La melodía se define como un conjunto de alturas o notas organizadas sucesivamente (Pedrell, 2009). Finalmente, la armonía, se refiere a la organización de acordes que forman parte de la música (Rousseau, 2007).

Históricamente, el *ritmo*, relacionado con la duración del sonido, ha sido un elemento musical presente desde tiempos prehistóricos en rituales y danzas (Mendivil, 2013). A partir del siglo XIII, la notación musical definió la duración del sonido, inspirada en las características de acentuación del ritmo en la música popular (Burkholder et al., 2019). La *melodía*, relacionada con la altura del sonido, fue el primer elemento tratado teóricamente. Su construcción se basó en principios matemáticos, y mejoró el desarrollo de la notación musical en la edad media (Ojeda, 2011). En el siglo XVI, la práctica polifónica enriqueció la melodía con la superposición de diferentes líneas melódicas, destacando la precisión en la organización de alturas, y sus aspectos temporales (Latham, 2009). En el siglo XVII se establecieron las bases teóricas de la *armonía*, que, como se nombró anteriormente, se refiere a la organización de acordes, actuando como soporte de la melodía. En el siglo XVIII se consolidan y amplían estos principios hacia otros recursos de la música, con experiencias auditivas más complejas, y transportando a la audiencia a través de la apreciación de las cualidades del sonido (Griffiths, 2009). En el siglo XX la música experimentó una reestructuración de sus recursos rítmicos, melódicos y armónicos, especialmente en las corrientes atonales y experimentales, con obras que llevaron hacia nuevos discursos filosóficos y semánticos de la música, evocando nuevas emociones en la audiencia (Burkholder et al., 2019). Así, el desarrollo de los elementos de la música tuvo un orden natural en la historia, donde se inició por el ritmo, luego la melodía, y finalmente, la armonía, lo que llamaba de manera temprana a considerar tanto los elementos de la música como las cualidades del sonido para la construcción musical (Rodríguez-García, 2018), hallazgos que, en la música, así como se revisará a continuación, tienen una relación directa con evidencia en las áreas de psicología y neurociencias.

1.4. Precursores de Habilidades Útiles para la Vida

Los/as intérpretes musicales han sido objeto de estudio en campos de las ciencias sociales, donde la evidencia levantada, con técnicas como electroencefalografía y resonancia magnética, muestran efectos positivos en las asociaciones de la música y habilidades útiles para la vida (MacKenzie, 1986). En este contexto, no existe certeza de cuáles debieran ser las habilidades que se debieran promover en la educación, sin embargo, existe un consenso aún más general respecto a que los precursores de estas habilidades debieran considerar la atención, las funciones ejecutivas, el lenguaje y las habilidades sociales (Deksen et al., 2018; Déry et al., 2005), siendo la música una posible buena candidata para la promoción de estas habilidades. Según Miendlarzewska y Trost (2014), estos beneficios son evidentes para personas que han recibido entrenamiento musical, tanto para habilidades de transferencia cercana (como la motricidad fina, o el entrenamiento auditivo), como para habilidades de transferencia lejana (como la capacidad académica, social o la regulación emocional). De esta forma, la música, así como sus asociaciones con los precursores nombrados recién, amplían las áreas lingüísticas relacionadas a la consciencia fonológica (Shapiro et al., 2013; Wagner & Torgesen, 1987), consideran un componente rítmico importante (Wang, 2017), son entrenables (Defior & Tudela, 1994), e incluso, tienen efectos positivos en aspectos viso-espaciales (Slevc et al., 2016).

Esta evidencia sugiere cierto grado de desconexión entre las líneas de investigación en educación musical, psicología, neurociencias, y los precursores de habilidades útiles para la vida, que involucren, como la música, aspectos auditivos y visuales (van den Boer et al., 2013; Vidyasagar & Pammer, 2010).

1.5. Educación Musical y hallazgos relevantes del Siglo XXI

Tener experiencia cercana con la música, independiente de la edad, muestra siempre evidencia a favor en habilidades de transferencia cercanas y lejanas, pese a la discusión existente respecto a su tamaño de efecto (Degé, 2021; Porflitt, 2021; Sala & Gobet, 2017). Según Schellenberg (2004; 2006), la práctica musical tiene efectos positivos a corto y largo plazo en el coeficiente intelectual, mostrando mejoras desde los seis hasta los 25 años de edad. Otras investigaciones muestran que la práctica musical mejora la atención selectiva (Degé et al., 2011), la alfabetización (Moreno et al., 2009), y el aprendizaje de idiomas extranjeros (Milovanov et al., 2008; Slevc & Miyake, 2006). De esta manera, la investigación que abarca la promoción de la música en el currículum escolar muestra consenso en ser beneficiosa para los/as estudiantes a nivel global (Eerola & Eerola, 2014; Heilig et al., 2010 in Bowen et al., 2014), contrario a la disminución de las artes en general para las políticas públicas.

Finalmente, se muestra que la evidencia en neurociencia y psicología cognitiva tiene una relación directa con el desarrollo histórico de los elementos de la música (i.e., ritmo, melodía y armonía). Los hallazgos neurocientíficos indican que el procesamiento rítmico está asociado con áreas motoras y sub-corticales del cerebro y el cerebelo (De Pretto & James, 2015; Levitin, 2006), la melodía se procesa en la corteza auditiva primaria, así como en las áreas frontales y laterales de la misma (Tan et al., 2010), y la armonía, tiene una carga hacia el hemisferio izquierdo de la corteza (Tramo, 1992), con actividades en áreas específicas en componentes positivos (P3) y negativos (N2), medido con potencial evocado (Sturm et al., 2017). Desde el área de la cognición, estos hallazgos tienen una asociación directa, dado que Porflitt y Rosas (2020), muestran que personas con alto entrenamiento musical, diferenciado por los elementos de la música tienen diferencias de desempeño cognitivo a favor respecto a personas sin entrenamiento musical, donde los músicos rítmicos se asemejan más a personas sin entrenamiento, seguidos por una ventaja cognitiva para instrumentistas melódicos, y finalmente, con mejor desempeño aún, los músicos de instrumentos armónicos, donde las habilidades que más se favorecen son funciones ejecutivas, la inteligencia fluida y la atención dividida.

Considerando este marco, se vuelve contradictorio que las políticas públicas, así como la investigación en las áreas de educación artística y musical, no hayan proporcionado oportunidades de mayor participación en música en las escuelas, por lo cual, el presente estudio busca contribuir ofreciendo un modelo que pueda ser utilizado por docentes del área de música u otra disciplina, para cualquier nivel educativo, lo que consideraría una visión no excluyente en términos de paradigmas antiguos y modernos.

2. Metodología

Este estudio presenta un diseño metodológico secuencial mixto con el objetivo de proponer un modelo de enseñanza de la música, y posteriormente validarlo. Para ello, en la primera fase se realizó una revisión de literatura considerando el año que De Gainza (2004) considera como el nacimiento de los nuevos paradigmas en educación musical, hasta la fecha (1990 a 2022). La revisión de literatura se realizó con las siguientes entradas: “modelo de enseñanza de la música”, y “music teaching model”, en los buscadores Web of Sciences, Scopus y Scielo. El número de documentos para el primer motor de búsqueda fue de 619. Para el segundo 20.194,

y para el tercero nueve. Dado el alto número de documentos iniciales, como equipo de investigación decidimos balancear los documentos principales reconocidos en la región Latinoamericana con la mundial, considerando como criterio de inclusión que los resúmenes contuvieran las palabras: a) modelo, b) método, c) metodología, d) técnica didáctica, o e) estrategia didáctica. De esta forma, el número se redujo de manera considerable a $n = 127$. El investigador principal revisó en detalle los resúmenes de los 127 documentos durante abril a junio de 2022, identificando cuáles de estos documentos no se repetían entre motores de búsqueda, y considerando que debían responder a alguna habilidad extra-musical de manera explícita. Así, se estimó un número de 23 documentos, que consideraron modelos, métodos, manuales, marcos teóricos y revisiones de literatura. Cada autor revisó siete u ocho documentos de manera detallada, realizando una revisión que consideraba el tipo de habilidad extra-musical, y fueron divididos de manera aleatoria para disminuir la probabilidad de que existiera un sesgo según la formación musical inicial de cada investigador. Finalmente, estos datos se sistematizaron en una tabla que revisó todo el equipo de investigación, y se generaron dos reuniones para discutir la pertinencia de cada documento, con el objetivo de tener un modelo que respondiera a la revisión de literatura expuesta anteriormente. Quedaron 16 documentos considerando todos los criterios de inclusión y las posteriores discusiones del equipo de investigación, los que se presentan en orden cronológico a continuación en la Tabla 1:

Tabla 1.

Documentos revisados para el análisis

Autor/es	Título	Año
Pastor	El Método Martenot Aplicado a la Enseñanza de la Armonía	1994
Legette	Causal Beliefs of Public-School Students about Success and Failure in Music	1998
Paynter	Sound and Structure	1999
Ho	Political Influences on Curriculum Content and Musical Meaning: Hong Kong Secondary Music Education, 1949-1997	2000
Register	The effects of an early intervention in music curriculum on prereading/writing	2001
Draves et al.	Subjects in Music Education Research: 1991-2005	2008
Moon & Humphreys	The Manhattanville Music Curriculum Program: 1966-1970	2010
Miksza & Johnson	Theoretical Frameworks Applied in Music Education Research: A Content Analysis of the Journal of Research in Music Education, 1979 to 2009	2012
Vásquez	Manual de Ritmo y Percusión con señas	2013
Lee & Lin	Music teaching for young children at a developmentally appropriate practice classroom in Taiwan	
Mantie	A Comparison of "Popular Music Pedagogy" Discourses	2013
Tornos-Culleré	Escuchar Música: Diseño y Creación de un método Experiencial	2014
Botella & Adell	Una propuesta experimental en la enseñanza de la música secundaria	2016
Mota-Ibáñez	El juego vocal en la educación infantil y primaria	2018

Blanco-García	La Pedagogía de la Creación Musical: Aulas y Talleres Creativos	2018
Rodríguez-García	Modelos de Enseñanza del Lenguaje Musical	2018
Total documentos: 16		

Fuente: Elaboración propia en base a los criterios establecidos (2024).

2.1. Análisis

Utilizamos una aproximación de la teoría fundamentada (Flick, 2014), realizando un análisis de contenidos para cada uno de los 16 documentos. Este análisis consistió en cuatro etapas. Inicialmente se realizó una codificación abierta, guiada por elementos del marco referencial y teórico (por. ej., técnica de enseñanza musical con alguna habilidad extra musical), en la que se buscó conceptos y técnicas como elementos independientes. Posteriormente se buscó convergencia en estas categorías de análisis en una etapa de codificación axial, en base a los ejes provenientes del marco teórico, para realizar un análisis interpretativo de las categorías y poder reducirlas. Finalmente, en una cuarta etapa de análisis, se diseñó el modelo de enseñanza musical, basándonos en el análisis interpretativo de las categorías.

En la codificación abierta se identificaron 17 códigos emergentes, posteriormente asociados a las categorías de la codificación axial. Estos elementos independientes se asociaron a los componentes musicales, vale decir, técnicas musicales, acciones o sentimientos evocados en la apreciación o interpretación musical, y aspectos teóricos, con un consenso total del equipo de investigación respecto a los elementos y las categorías, en una codificación intermedia. Esta etapa, en total, dio como resultado cuatro categorías: a) interpretación musical, b) apreciación musical, c) estrategias de enseñanza, y d) teoría musical. La Tabla 2 muestra los elementos identificados en la codificación abierta, la categoría asignada reducida, y c) la referencia:

Tabla 2.

Codificación abierta, intermedia y referencia

Codificación Abierta	Codificación Intermedia	Referencia (año)
Ritmo	Interpretación musical	Botella & Adell (2016)
Melodía, tono, altura		Draves et al. (2008)
Armonía		Lee & Lin (2013)
		Legette (1998)
		Mantie (2013)
	Mikszta & Johnson (2012)	
	Mota-Ibáñez (2018)	
Apreciación	Apreciación musical	Blanco-García (2018)
Escucha		Botella & Adell (2016)
Disfrute		Mikszta & Johnson (2012)
Percepción		Moon & Humphreys (2010)
Emociones		Paynter (2009)
		Register (2001)
	Rodríguez-García (2018)	
	Tornos-Culleré (2014)	
Investigación	Estrategias de enseñanza	Blanco-García (2018)

Experimentación		Botella & Adell (2016)
Improvisación		Lee & Lin (2013)
Creación		Moon & Humphreys (2010)
Composición		Mota-Ibáñez (2018)
Imitación		Paynter (2009)
Notación	Teoría Musical	Lee & Lin (2013)
Lectura		Pastor (1994)
Escritura		Rodríguez-García (2018)

Fuente: Elaboración propia en base a la búsqueda bibliográfica realizada (2024).

Elaboramos un diálogo iterativo entre el equipo de investigación con el objetivo de ver las relaciones entre las variables, así como también, indagar en el detalle de las referencias que cada persona había revisado, y lo que planteaban esos autores en los distintos documentos. De esta manera existió consenso de realizar una figura gráfica que representara el modelo, la que se presenta a continuación (Figura 1):

Figura 1.

Propuesta Modelo de Enseñanza de la Música para la Educación en General



Fuente: Elaboración propia en base a la revisión realizada (2024).

En la Figura 1 se muestran las asociaciones entre categorías y componentes, considerando las estrategias de enseñanza en el centro (educadores y educadoras en el centro, independiente del nivel educativo). Asimismo, el título representa los paradigmas antiguos (enseñar música) y modernos (enseñar a través de la música) a través de la escritura de las palabras “con” y “para” en negrita. Dentro del triángulo hay una lista con estrategias de enseñanza que dependen de la naturaleza del contexto educacional o el nivel, dependiendo a la vez, de la habilidad musical de cada educador/a. La flecha en negrita continua representa que los procesos de apreciación e interpretación musical debieran considerarse procesos iterativos entre estas dimensiones, vale decir, que se nutran constantemente el uno del otro. Las flechas punteadas muestran que, para paradigmas más modernos, la teoría de la música no se plantea

como estrictamente necesaria, sobre todo al considerarse una estrategia para enseñar otras disciplinas. Asimismo, la apreciación incluye la escucha, el disfrute, la percepción y la evocación de emociones que se mostró en la documentación. La interpretación muestra un orden jerárquico para los elementos de la música, que responde al desarrollo cognitivo e histórico de los elementos de la música, proponiendo que los aprendizajes debieran ser inicialmente rítmicos, luego melódicos y posteriormente armónicos. Finalmente, la teoría musical se encuentra con línea punteada, dada la misma naturaleza de documentos que resaltan que las habilidades extra-musicales dadas por la música, no requieren de entender la teoría de la música en sí misma.

2.2. Validación del modelo

Se diseñó un cuestionario que tomó como base la descripción del modelo que está en la *Nota* de la Figura 1. Para poder llevar a cabo una validación cuantitativa descriptiva, se calculó en G Power una muestra para seis grupos independientes, sobre cuatro variables dependientes. El resultado mostró un N total de 120, para un tamaño del efecto de 0.065. Los grupos considerados fueron: a) educadoras de párvulos, b) docentes de enseñanza básica primer ciclo, c) docentes de enseñanza básica de segundo ciclo, d) docentes de enseñanza media, e) docentes de educación superior, y f) docentes de educación no formal. Posterior al contacto vía correo electrónico, se les dio a conocer el consentimiento informado, y luego del envío, se les envió el cuestionario en formato digital. Para poder tener una medida que no tuviera centro, y así poder estimar el nivel de aceptación del modelo para cada categoría y elemento, se utilizó una escala Likert de cuatro niveles, dado que según (Asún et al., 2015; Joshi et al., 2016) los números pares pueden entregar esta información de manera confiable al ser colapsados entre “uno y dos”, y “tres y cuatro”, y, además, facilita el posicionamiento de las y los participantes eliminando la neutralidad (Bisquerra & Pérez, 2015).

El cuestionario mostró la Figura 1 inicialmente, donde luego se le pidió a cada participante que leyera en detalle la descripción de la figura. Posteriormente, debieron marcar el grado de acuerdo en una escala Likert de cuatro niveles, respecto a lo siguiente: A) aceptación de la secuencia ritmo, melodía y armonía para interpretación musical (un ítem). B) que escuchar, disfrute, percepción y emociones pertenecen a la categoría de apreciación musical (un ítem para cada elemento). C) investigación, experimentación, improvisación, creación, composición e imitación corresponden a estrategias de enseñanza (seis ítems), D) notación, lectura y escritura corresponden a teoría musical (tres ítems), y el grado de acuerdo con la necesidad de enseñar teoría musical (un ítem).

3. Resultados

Como se nombró anteriormente, los resultados fueron analizados por ítems y niveles de educación donde ejercen las y los docentes. La Tabla 3 muestra los resultados para los seis niveles educativos, y finalmente, para los datos colapsados (totales).

Como primera apreciación, al finalizar la toma de datos se llegó a un número de participantes de 112, muy cercano a lo que garantizaba la distribución confiable del análisis previo. Posteriormente, y tomando como referencia que las escalas Likert fueron construidas para evitar la neutralidad, se tomó como valor crítico “3.0”, para determinar que el ítem era aceptado dentro de la categoría propuesta. De esta forma, para educación parvularia, educación básica de segundo ciclo, y educación media, no existió en ningún caso desacuerdo con el modelo. Para el caso de primer ciclo de educación básica, no se valora la *composición* como estrategia de enseñanza de manera favorable. El caso de educación superior es que se muestra que, para apreciación musical, el *disfrute* no sería adecuado para la categoría de

apreciación, que no están del todo de acuerdo con la *secuencia* de ritmo, melodía y armonía para interpretación musical, y que la *imitación* no es una estrategia de enseñanza valorada en ese rango etario.

Tabla 3.

Resultados del cuestionario para distintos niveles educativos respecto al modelo

Ítem	Cat.	EP(19)	EB1(18)	EB2(17)	EM(21)	ES(18)	NF(21)	TOT(112)
Secuencia	Int.	3.8(0.4)	3.8(0.3)	3.3(1.3)	3.4(1.3)	2.8(1.3)	3.2(1.2)	3.4(1.1)
Escucha	Apr.	3.7(0.9)	3.8(0.4)	3.7(0.7)	3.9(0.3)	3.9(0.3)	3.8(0.8)	3.8(0.6)
Disfrute		3.7(0.9)	3.9(0.4)	3.7(0.7)	3.9(0.4)	2.9(0.9)	3.7(0.8)	3.4(0.9)
Percepción		3.6(0.8)	3.8(0.4)	3.7(0.7)	3.9(0.3)	3.8(0.5)	3.6(0.8)	3.7(0.7)
Emociones		3.9(0.3)	3.5(0.8)	3.8(0.6)	3.8(0.4)	3.5(0.8)	2.9(1.2)	3.5(0.9)
Investigación	Est.	3.2(0.9)	3.1(0.9)	3.7(0.5)	3.6(0.6)	3.2(0.8)	2.9(1.0)	3.2(0.9)
Experimentación		3.8(0.6)	3.5(0.8)	3.6(0.7)	3.9(0.3)	3.8(0.4)	3.7(0.7)	3.7(0.6)
Improvisación		3.5(0.8)	3.2(0.8)	3.3(0.7)	3.4(0.9)	3.1(0.9)	3.3(1.2)	3.3(0.9)
Creación		3.8(0.6)	3.3(0.8)	3.6(0.5)	3.9(0.3)	3.5(0.5)	3.3(1.1)	3.5(0.7)
Composición		3.4(0.9)	2.9(1.2)	3.1(0.7)	3.4(0.6)	3.1(1.0)	3.2(0.9)	3.2(0.9)
Imitación		3.8(0.4)	3.8(0.4)	3.5(0.7)	3.7(0.6)	2.8(1.3)	3.6(0.9)	3.7(0.7)
Notación	Teo.	3.2(0.9)	3.5(0.8)	3.9(0.3)	3.8(0.4)	3.8(0.4)	3.4(1.1)	3.6(0.8)
Lectura		3.5(0.9)	3.4(0.8)	3.9(0.3)	3.5(0.8)	3.9(0.3)	3.5(1.0)	3.6(0.8)
Escritura		3.4(0.9)	3.5(0.8)	3.7(0.5)	3.3(0.8)	3.7(0.7)	3.6(0.8)	3.5(0.8)
Necesidad		2.7(1.2)	2.6(1.3)	2.3(1.1)	2.4(1.2)	2.3(1.4)	1.8(1.3)	2.3(1.3)

Nota: **Cat.** = Categoría, **Int.** = Interpretación Musical, **Apr.** = Apreciación Musical, **Est.** = Estrategias de Enseñanza, **Teo.** = Teoría Musical. **EP** = Educación Parvularia, **EB1** = Educación básica primer ciclo, **EB2** = Educación básica segundo ciclo, **EM** = Educación media, **ENF** = Educación no formal, **TOT** = Total. Los números de participantes se encuentran entre paréntesis al lado de cada grupo.

Fuente: Elaboración propia (2024).

En el caso de la educación no formal, se muestra que las *emociones* tienen un valor crítico para la categoría de apreciación musical, así como también, la estrategia de enseñanza de *investigación*. Finalmente, el modelo completo, contemplando los 112 casos, no muestra ningún valor crítico, a excepción de la necesidad de utilizar la *teoría musical* como elemento recurrente para la formación en interpretación y apreciación musical.

Dado este último dato con un valor crítico para el modelo respecto a la teoría, se revisaron los datos demográficos del cuestionario, analizando específicamente personas que tuvieron formación musical en su trayectoria de vida y quienes no (19,64%), para poder profundizar los hallazgos de estos datos. La Tabla 4 muestra a continuación los descriptivos para este análisis.

Tabla 4.

Resultados del cuestionario para personas sin y con formación musical

Ítem	Categoría	SF Musical (22)	CF Musical (90)	Diferencia
Secuencia	Interpretación	3.8(0.5)	3.3(1.2)	0.5
Escucha	Apreciación	3.8(0.8)	3.8(0.6)	0
Disfrute		3.9(0.3)	3.3(0.9)	0.6
Percepción		3.6(0.7)	3.7(0.7)	0.1
Emociones		3.9(0.3)	3.4(1.0)	0.5
Investigación		Estrategias	3.1(1.0)	3.2(0.8)
Experimentación	de	3.9(0.5)	3.7(0.6)	0.3
Improvisación	enseñanza	3.6(0.7)	3.3(1.0)	0.3
Creación		3.8(0.5)	3.5(0.8)	0.3
Composición		3.4(0.8)	3.2(0.9)	0.2
Imitación		3.5(1.0)	3.7(0.6)	-0.2
Notación	Teoría	3.2(1.0)	3.7(0.7)	-0.5
Lectura	musical	3.3(1.1)	3.7(0.7)	-0.4
Escritura		3.3(0.9)	3.6(0.8)	-0.3
Necesidad		2.6(1.3)	2.2(1.3)	0.4

Nota: **SF Musical** = Personas sin formación musical. **CF Musical** = Personas con formación musical. Los números de participantes se encuentran entre paréntesis al lado de cada grupo.

Fuente: Elaboración propia en base al análisis realizado (2024).

La Tabla 4 muestra una comparación entre personas que tuvieron formación musical y quienes no. Se estableció una columna de diferencias para ver la direccionalidad de cada ítem. En términos generales, la valoración para cada categoría es mayor en personas sin formación musical, aunque estas diferencias no superan 0.6 puntos de la escala Likert de cuatro niveles. El caso más extremo es el del *disfrute* en apreciación musical, donde personas sin formación musical están más de acuerdo en que está dentro de esa categoría, versus quienes recibieron formación en la disciplina. Indagando con mayor profundidad para este análisis, y considerando el hallazgo respecto a que existió un valor más crítico para el uso de la teoría musical en la enseñanza con o para la música, los datos se vuelven aún más relevantes. Se observa en estos resultados que las personas con formación musical categorizan a la *notación*, *lectura* y *escritura* con un mayor puntaje que quienes no tuvieron esta formación. Sin embargo, y pese a que el valor es el más bajo en el modelo -razón por la cual fue realizado este análisis exploratorio-, las personas sin formación musical tienden a valorar más la enseñanza de la teoría con la interpretación y apreciación musical, que quienes han tenido formación en esta disciplina, distanciándose por 0.4 puntos en esta escala. Cabe mencionar que la dispersión de los datos para ambos casos (con y sin formación musical) es la misma (1.3 puntos).

4. Discusión

De acuerdo con de Gainza (2004), el modelo que fue construido para la realización de este estudio fue diseñado para ajustar a una educación musical para enseñar música, o para enseñar a través de la música. En sí mismo, el modelo puede ser utilizado tanto considerando visiones antiguas de la enseñanza musical, así como algunas que ajustan al siglo XXI, tomando en cuenta que pueden convivir ambos paradigmas.

Ningún participante estuvo en desacuerdo con categorizar a la música en las categorías que surgieron desde la revisión documental; a) apreciación, b) interpretación, y c) teoría musical, aunque se diferencian para los distintos rangos de la educación respecto a las subcategorías que tendría cada una de estas grandes áreas. Dentro de la misma línea de este hallazgo, tampoco las personas que han recibido o no formación musical muestran diferencias, y es por ello, que los niveles y formaciones muestran homogeneidad respecto a sus resultados.

La discusión más grande que tuvo la validación del modelo se basa en dos grandes áreas: la primera es que, al hacer referencia a la secuencia de interpretación musical, referente al uso del ritmo, melodía y armonía, los docentes de educación superior (particularmente para esta muestra universitarios/as) son los que están menos de acuerdo. Esto quizá muestra un sesgo respecto a la especificidad de docentes que se desempeñan en la educación superior, dado que esta considera separar a la disciplina de la música según más categorías de las que se abarcan aquí, como la musicología, la historia de la música, instrumentistas, las cualidades del sonido, producción musical, entre otras, y por lo mismo, se podría explicar este resultado dado que son aquellas personas que han desarrollado una habilidad musical en específico, más que otra, las que difieren con el orden de enseñanza.

La segunda discusión más grande se basa en el uso o no uso de la teoría de la música, como proceso iterativo de la interpretación y apreciación musical. Es en estos datos donde se muestran las diferencias más grandes y los valores más bajos, o, dicho en otras palabras, es en esta asociación donde las personas tienden a estar con un menor grado de acuerdo. Este hallazgo además se contrastó entre personas que habían tenido formación musical con quienes no, donde se muestra que la relevancia para la teoría de la música, pese a ser mayor en ambos grupos, es aún mayor en personas que no han recibido formación musical. Esta evidencia podría explicarse según el modelo está construido para compartir visiones de la educación musical que son diferentes según la literatura, donde hacer convivir ambos paradigmas, y por la naturaleza de la muestra, está mostrando que la opinión es muy dividida entre quienes sugieren la enseñanza de la música desde los aspectos teóricos a los prácticos, y quienes sostienen que la ruta más lógica sería desde lo práctico a lo teórico, independiente si esto se asocia a la enseñanza en apreciación o interpretación musical. En cualquier caso, los datos del presente estudio mostraron que las opiniones están divididas, pero a la vez, y considerando la anidación de datos por niveles educativos, estos se vuelven muy dispersos, mostrando las desviaciones estándares más grandes para este ítem.

Respecto a las posibles causas de esto, como equipo de investigación nos surgen varios planteamientos que consideramos pueden nutrir la investigación a futuro, como, por ejemplo, si es que la formación de las personas que respondieron el cuestionario tiene un grado de herencia alto, que pudiera afectar la forma en cómo siendo docentes enseñan a sus estudiantes, o si es que la explicación podría ser una baja adecuación a los cambios de paradigmas o de políticas públicas en la educación, o incluso, si el mismo ejercicio del profesorado vuelve a las y los docentes más propensos a utilizar la teoría antes que la práctica, entre otras variables que no indagamos aquí.

Respecto a la motivación para realizar esta investigación, referente a las políticas públicas, la música y el mundo educativo, y considerando que los cambios que ofrece la educación tanto a nivel latinoamericano, mundial y en Chile, este modelo puede aportar a la educación en general, en términos de dejar a las y los docentes una evidencia basal, donde, pudiendo o no estar de acuerdo con los puntos más críticos levantados, desde una visión que favorezca la coexistencia de paradigmas como el que aquí se plantea, se puede proponer que no necesariamente un/a docente tenga que optar por un tipo de enseñanza, sino que, por lo contrario, tratar de incorporar en su quehacer el hecho de que cada estudiante puede requerir

de un ajuste en la misma sala de clases respecto a cómo vive su experiencia de aprendizaje, cómo vive la música, y cómo vive cualquier experiencia que pueda ser diseñada bajo el alero de un modelo, que finalmente le está entregando una ruta del uso de la música o enseñanza de ella, y que al mismo tiempo le da la responsabilidad de ajustar a su contexto educativo, a su habilidad musical, al contenido o habilidad que quiera enseñar, entre muchas otras variables, su quehacer.

5. Conclusiones

La música es una disciplina que ha sido enseñada desde la antigüedad de diversas formas. No obstante, los cambios en la política pública, educación, así como en las visiones de las artes del último siglo, han mostrado desafíos que recaen en el sistema educativo en general. Para poder aportar a la literatura en el área, diseñamos y validamos este modelo de enseñanza de la música con docentes que ejercen en muchos niveles, mostrando una aceptación general a la propuesta, dejando como puntos críticos específicos si la utilización de la teoría musical es necesaria para usar o enseñar música, y si los aspectos rítmicos, melódicos y armónicos tienen que ser enseñados en ese orden respectivamente.

6. Referencias

- Alter, F., Hays, T., y O'Hara, R. (2009). The challenges of implementing primary arts education: What our teachers say. *Australian Journal of Early Childhood*, 34(4), 22–30. <https://doi.org/10.1177/183693910903400404>
- Aróstegui, J. L., y Ivanova, A. (2012). *Didáctica de la Expresión Musical. Una revisión del desarrollo del currículo*. Reuni+D Publicaciones. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32787/7/reunid_arostegui_iotova_2012_didactica_expresion_musical.pdf
- Bada Zagalá, M. (2017). *¿Es el siglo XXI un siglo de innovación en Educación Musical? Análisis de diferentes métodos de Educación Musical empleados en el siglo XXI*. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/171567>
- Barros, M. J. (2021). Activismos artísticos en las movilizaciones chilenas recientes: Nuevas solidaridades entre el arte y la calle. *Unioversum*, 36(2), 437-58. <https://doi.org/10.4067/S0718-23762021000200437>
- Batteaux, C. (1796). *Les beaux-arts réduits à un même principe*. Durand.
- Blanco García, Y. (2018). La pedagogía de creación musical: Aulas y talleres creativos. *Tabanque. Revista Pedagógica*, 31(31), 42. <https://doi.org/10.24197/trp.31.2018.42-58>
- Botella, A. M., y Adell, J. R. (2016). Una propuesta experimental en la enseñanza de la música en Secundaria. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 11(1), 67–82. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.mavae11-1.peem>
- Bowen, D. H., Greene, J. P., y Kisida, B. (2014). Learning to Think Critically: A Visual Art Experiment. *Educational Researcher*, 43(1), 37–44. <https://doi.org/10.3102/0013189X13512675>
- Burkholder, J. P., Grout, D. J., y Palisca, C. V. (2019). *A History of Western Music: Tenth International Student Edition*. WW Norton & Company.

- Carrillo, C., Viladot, L., y Pérez-Moreno, J. (2017). Impacto de la educación musical: una revisión de la literatura científica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14. 61-74. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.54828>
- Castro Lobo, M. (2003). *Música para todos*. Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Chun Tie, Y., Birks, M., y Francis, K. (2019). Grounded theory research: A design framework for novice researchers. *SAGE Open Medicine*, 7, 205031211882292. <https://doi.org/10.1177/2050312118822927>
- de Gainza, V. (2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista Musical Chilena*, 58(201), 74-81. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-27902004020100004>
- De Pretto, M., y James, C. E. (2015). Principles of parsimony: fMRI correlates of beat-based versus duration-based sensorimotor synchronization. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, 25(4), 380-391. <https://doi.org/10.1037/pmu0000122>
- Defior, S., y Tudela, P. (1994). Effect of phonological training on reading and writing acquisition. *Reading and Writing*, 6(3), 299-320. <https://doi.org/10.1007/BF01027087>
- Degé, F., Kubicek, C., y Schwarzer, G. (2011). Music lessons and intelligence: A relation mediated by executive functions. *Music Perception*, 29(2), 195-201. <https://doi.org/10.1525/mp.2011.29.2.195>
- Domenech, E., y Guido, M (2003). *El paradigma del patronato: de la salvación a la victimización del niño*. Edulp.
- Draves, T. J., Cruse, C. S., Mills, M. M., y Sweet, B. M. (2008). Subjects in music education research: 1991-2005. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 176(176), 19-29. <https://doi.org/10.2307/40319430>
- Eerola, P. S., y Eerola, T. (2014). Extended music education enhances the quality of school life. *Music Education Research*, 16(1), 88-104. <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.829428>
- Espinosa, S. (2007). Creación y pedagogía: los compositores van al aula. In *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: Una selección de autores relevantes* (pp. 95-112).
- Flick, U. (2014). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446282243>
- Frischen, U., Schwarzer, G., y Degé, F. (2021). Music lessons enhance executive functions in 6- to 7-year-old children. *Learning and Instruction*, 74(January). <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101442>
- Friz, C. (2021). Estallido social, política y democracia. *Universum*, 36(2). 479-495. <https://doi.org/10.4067/S0718-23762021000200479>
- Gadsden, V. L. (2008). The arts and education: Knowledge generation, pedagogy, and the discourse of learning. *Review of Research in Education*, 32, 29-61. <https://doi.org/10.3102/0091732X07309691>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: A Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.

- Gaztambide-Fernández, R. A. (2013). Why the arts don't do anything: Toward a new vision for cultural production in education. *Harvard Educational Review*, 83(1), 211–236. <https://doi.org/10.17763/haer.83.1.a78q39699078ju20>
- Griffiths, P. (2009). *Breve historia de la música occidental*. Akal. https://www.akal.com/libro/breve-historia-de-la-musica-occidental_34015/
- Hall, C., & Thomson, P. (2007). Creative partnerships? Cultural policy and inclusive arts practice in one primary school. *British Educational Research Journal*, 33(3), 315–329. <https://doi.org/10.1080/01411920701243586>
- Hallam, S., & Shaw, J. (2002). Constructions of musical ability. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 20(1), 102–108. <https://doi.org/10.1177/1321103X03020001010>
- Ho, W.-C. (2000). Political Influences on Curriculum Content and Musical Meaning: Hong Kong Secondary Music Education, 1949–1997. *Journal of Historical Research in Music Education*, 22(1), 5–24. <https://doi.org/10.1177/153660060002200102>
- Jorquera, M. C. (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española. *Revista Musical Chilena*, 64(214), 52–74. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-27902010000200006>
- Latham, A. (2017). *Diccionario enciclopédico de la música*. Fondo de Cultura económica.
- Lee, P. N., y Lin, S. H. (2013). Music teaching for young children at a developmentally appropriate practice classroom in Taiwan. *Music Education Research*, 15(1), 107–122. <https://doi.org/10.1080/14613808.2012.759549>
- Legette, R. M. (1998). Causal beliefs of public-school students about success and failure in music. *Journal of Research in Music Education*, 46(1), 102–111. <https://doi.org/10.2307/3345763>
- Levitin, D. J. (2006). *This is your brain on music: The science of a human obsession*. Penguin.
- Lum, C. H., y Dairianathan, E. (2014). Mapping musical learning: An evaluation of research in music education in Singapore. *International Journal of Music Education*, 32(3), 278–295. <https://doi.org/10.1177/0255761413491206>
- MacKenzie, C. L. (1986). Motor skill in music performance: Comments on Sidnell. *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, 6(1–2), 25–28. <https://doi.org/10.1037/h0094196>
- Mantie, R. (2013). A comparison of “popular music pedagogy” discourses. *Journal of Research in Music Education*, 61(3), 334–352. <https://doi.org/10.1177/0022429413497235>
- Martínez, D. M. (2016). Orquestas juveniles e infantiles en Chile. *Astas de un fenómeno formativo musical*. *Átemus*, (2), 3–7.
- McCarthy, K., Ondaatje, E., Zakaras, L., y Brooks, A. (2004). Gifts of the Muse: Reframing the Debate About the Benefits of the Arts. In *Gifts of the Muse: Reframing the Debate About the Benefits of the Arts*. RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/mg218>
- Mendívil, J. (2013). *El origen de la música*. Suburbano.

- Miendlarzewska, E. A., y Trost, W. J. (2014). How musical training affects cognitive development: rhythm, reward and other modulating variables. *Frontiers in Neuroscience*, 7, 279. <https://doi.org/10.3389/fnins.2013.00279>
- Miksza, P., y Johnson, E. (2012). Theoretical frameworks applied in music education research: A content analysis of the journal of research in music education, 1979 to 2009. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 193(193), 7-30. <https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.193.0007>
- Milovanov, R., Huotilainen, M., Välimäki, V., Esquef, P. A., y Tervaniemi, M. (2008). Musical aptitude and second language pronunciation skills in school-aged children: Neural and behavioral evidence. *Brain Research*, 1194, 81-89. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2007.11.042>
- Moon, K. S., y Humphreys, J. T. (2010). The Manhattanville Music Curriculum Program: 1966-1970. *Journal of Historical Research in Music Education*, 31(2), 75-98. <https://doi.org/10.1177/153660061003100202>
- Moreno, S., Marques, C., Santos, A., Santos, M., Castro, S. L., y Besson, M. (2009). Musical training influences linguistic abilities in 8-year-old children: More evidence for brain plasticity. *Cerebral Cortex*, 19(3), 712-723. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhn120>
- Mota Ibáñez, N. (2018). El Juego Vocal En La Educación Infantil Y Primaria. *Tabanque. Revista Pedagógica*, 31(31), 59. <https://doi.org/10.24197/trp.31.2018.59-78>
- Ojeda, L. J. (2011). Una Aproximación a La Música Griega Antigua. *Thamyris, Nova Series: Revista de Didáctica de Cultura Clásica, Griega y Latín*, (2), 141-157.
- Pastor, K. (1994). El método Martenot aplicado a la enseñanza de la armonía. *Cuadernos de Sección, Música* 7, 263-285. <https://www.eusko-ikaskuntza.eus/es/publicaciones/el-metodo-martenot-aplicado-a-la-ensenanza-de-la-armonia/art-10172/>
- Paynter, J. (1999). *Sonido y estructura*. Akal Ediciones.
- Pedrell, F. (2009). *Diccionario técnico de la música*. Editorial Maxtor.
- Porflitt, F. (2021). Música y transferencia de habilidades: revisión bibliográfica descriptiva para el Siglo XXI. *Revista Musical Chilena*, 75(235), 177-200. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-27902021000100177>
- Porflitt, F., y Rosas, R. (2020). Core music elements: rhythmic, melodic and harmonic musicians show differences in cognitive performance. *Studies in Psychology*, 41(3), 532-562. <https://doi.org/10.1080/02109395.2020.1795493>
- Rabkin, N., y Hedberg, E. C. (2011). Arts Education in America: What the Declines Mean for Arts Participation. Based on the 2008 Survey of Public Participation in the Arts. Research Report# 52. *National Endowment for the Arts*.
- Register, D. (2001). The effects of an early intervention music curriculum on prereading/writing. *Journal of Music Therapy*, 38(3), 239-248. <https://doi.org/10.1093/jmt/38.3.239>
- Rodríguez García, M. V. (2018). *Modelos de enseñanza del lenguaje musical*. Universidad Complutense de Madrid.

- Rodríguez, R. (2003). La apreciación musical y la formación del oyente. *Revista de La Lista Electrónica Europea de Música En La Educación* (2003). <http://hdl.handle.net/11441/16310>
- Romero Naranjo, F. (2019). BAPNE, NEUROMOTRICITY, “Con mi cuerpo aprendo.” *Jornadas Educativas Edelvives*.
- Rousseau, J. J. (2007). *Diccionario de Música* (Trad. José Luis de la Fuente Charfolé). Akal.
- Sala, G., y Gobet, F. (2017). Does far transfer exist? Negative evidence from chess, music, and working memory training. *Current Directions in Psychological Science*, 26(6), 515–520. <https://doi.org/10.1177/0963721417712760>
- Shapiro, L. R., Carroll, J. M., y Solity, J. E. (2013). Separating the influences of prereading skills on early word and nonword reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 116(2), 278–295. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.05.011>
- Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15(8), 511–514. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00711.x>
- Schellenberg, E. G. (2006). Long-term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 457–468. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.457>
- Schmidt-Jones, C. (2012). *The basic elements of music*. Connexions.
- Schneider, V., y Rohmann, A. (2021). Arts in Education: A Systematic Review of Competency Outcomes in Quasi-experimental and Experimental studies. *Frontiers in Psychology*, 12. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.623935>
- Slevc, R., Davey, N. S., Buschkuehl, M., y Jaeggi, S. M. (2016). Tuning the mind: Exploring the connections between musical ability and executive functions. *Cognition*, 152, 199–211. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2016.03.017>
- Slevc, R., y Miyake, A. (2006). Individual differences in second-language proficiency: Does musical ability matter? *Psychological Science*, 17(8), 675–681. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01765.x>
- Strother, E. (2019). Political economy and global arts for social change: A comparative analysis of youth orchestras in Venezuela and Chile. *Arts Education Policy Review*, 120(1), 1–10. <https://doi.org/10.1080/10632913.2017.1327384>
- Sturm, I., Blankertz, B., & Curio, G. (2017). Multivariate EEG analysis reveals neural correlates for the differential perception of chord progressions. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, 27(4), 281. <https://doi.org/10.1037/pmu0000196>
- Tan, S.-L., Pfordresher, P., y Harré, R. (2010). The Joy of (the Psychology of) Music. *Psycritiques*, 55(40). <https://doi.com/10.1037/a0021130>
- Toro Egea, O. M. (2010). *Documentación de materiales para la enseñanza de la música en España (1823-1932): catalogación, análisis y estudio*. Universidad de Córdoba.
- Tramo, M. J. (1992). Brain mechanisms in harmony perception. *Abstract from the Second International Conference on Music Perception and Cognition*. Los Angeles.

- van den Boer, M., de Jong, P. F., y Haentjens-van Meeteren, M. M. (2013). Modeling the Length Effect: Specifying the Relation With Visual and Phonological Correlates of Reading. *Scientific Studies of Reading*, 17(4), 243–256. <https://doi.org/10.1080/10888438.2012.683222>
- Vázquez, S. (2013). *Manual de ritmos y percusiones con señas*. Ediciones Atlántida.
- Vidyasagar, T. R., y Pammer, K. (2010). Dyslexia: a deficit in visuo-spatial attention, not in phonological processing. *Trends in Cognitive Sciences*, 14(2), 57–63. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2009.12.003>
- Wagner, R. K., y Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101(2), 192. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.192>
- Wang, L. C. (2017). Effects of phonological training on the reading and reading-related abilities of Hong Kong children with dyslexia. *Frontiers in Psychology*, 8(OCT), 1–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01904>
- Winner, E., y Cooper, M. (2000). Mute those claims: No evidence (yet) for a causal link between arts study and academic achievement. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), 11–75. <https://doi.org/10.2307/3333637>
- Wolff, K. (1978). The Nonmusical Outcomes of Music Education: A Review of the Literature Univ. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 55(Summer), 1–27.

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN

Conceptualización: Porflitt Becerra, Felipe **Validación:** Todos los autores **Análisis formal:** Jeldres Zamorano, Rolando **Curación de datos:** Jeldres Zamorano, Rolando **Redacción-Preparación del borrador original:** Porflitt Becerra, Felipe **Redacción, Revisión y Edición:** Porflitt Becerra, Felipe **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Porflitt Becerra, Felipe Ignacio. Jeldres Zamorano, Rolando. Norero Saavedra, Alfonso.

Financiación: Esta investigación tuvo financiamiento a través del Puente Iniciación 2023, de la Vicerrectoría de Investigación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

AUTOR/ES:

Felipe Ignacio Porflitt Becerra:

Profesor Asistente, Facultad de Educación. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación CEPPE UC. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Doctor en Psicología, Magister en Educación, Profesor de Artes Musicales y Pianista. Su línea de investigación se asocia a las tres disciplinas recién nombradas, con particular foco en mostrar evidencia respecto a cuál es el aporte de la música al desarrollo humano. Actualmente, es investigador asociado del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación UC en Santiago de Chile, y tiene el mismo cargo en el Cape Horn International Center, en la región del Cabo de Hornos, también integrando el comité directivo del Centro de Desarrollo de Tecnologías de Inclusión CEDETi UC, de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad

Católica de Chile, donde, además, es profesor asistente de la Facultad de Educación.
felipe@uc.cl

Índice H: 6

Orcid ID: 0000-0001-9789-9080

Scopus ID: 57202030878

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=kDpOg78AAAAJ&hl=es>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Felipe-Porflitt>

Academia.edu: <https://independent.academia.edu/FelipePorflitt>

Rolando Andrés Jeldres Zamorano:

Contrabajista del Conservatorio Nacional de Música de la Universidad de Chile, Magíster en Liderazgo Educativo y Doctor en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Su línea de investigación es el Liderazgo Escolar, específicamente la improvisación organizacional en la toma de decisiones de líderes escolares, y su estudio mediante simulaciones computacionales. También la creación y el desarrollo de simulaciones virtuales de toma de decisiones en contextos de gestión y liderazgo organizacional, para la formación, entrenamiento y evaluación de competencias docentes y directivas. Actualmente es director del Magíster en Docencia para la Educación Superior de la Universidad Gabriela Mistral, Chile.

rolando.jeldres@ugm.cl

Índice H: 1

Orcid ID: 0000-0003-3133-0881

Scopus ID: 57218903048

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=XsqUUtkAAAAJ&hl=en>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Rolando-Jeldres>

Alfonso Agustín Norero Saavedra

Profesor Facultad de Educación de la Universidad del Desarrollo, Facultad de Arte de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, y Área de Sonido y Música del Instituto Profesional Arcos

Magister en Educación, Profesor de Artes Musicales y Músico. Su línea de investigación se asocia a al trabajo en disciplinas relacionadas con el arte y la educación. Actualmente se desarrolla en ámbitos de docencia en educación superior y gestión de proyectos artísticos-educativos.

alfonso.norero@udd.cl