



Facultad de Filosofía y Humanidades

Instituto de Música

Título de la investigación

¿Qué estrategias permiten la incorporación de las emociones en la clase de música de tercero básico?

Tesis para optar al Título Profesional de Pedagogía En Música

Por

ANAÍS MONSERRAT MENESES VARGAS

Dirección de Tesis: Rolando Angel-Alvarado

Informante: Lorena Valdebenito

Santiago, Chile

2022

Agradecimientos y dedicatoria

En primer lugar, agradezco a mi director de tesis, Rolando Angel-Alvarado, por acompañar y guiar este proceso de principio a fin, hasta lograr esta investigación. Agradezco a mis amigos y familiares que día a día me alentaron a continuar y cumplir mis objetivos, dándome aliento hasta el final. A Carlos Cisterna, Tato Seves, Felipe Valdés y Javiera Portales, grandes docentes que hicieron mi proceso universitario más ameno y especial. A Camila, quien con sus palabras y acciones hizo que esta etapa fuera más agradable y fácil. A Claudio, por su compañía, apoyo y amor en los momentos que quería desfallecer. A mis padres, Ana y Samuel, quienes me apoyaron desde que decidí estudiar esta carrera, creyendo siempre en mis capacidades. Por último, pero más importante, agradezco y dedico este logro a Dios, quien me permitió llegar hasta acá y abrió aquellas puertas que creía cerradas, mi mayor guía y sustentador. Solo puedo decir: Ebenezer.

Tabla de Contenidos

Índice de ilustraciones y tablas.....	4
Resumen.....	5
1. Introducción.....	6
1.1 Competencias emocionales en el ámbito educativo.....	6
1.2 La educación emocional en la clase de música.....	9
2. Método.....	10
2.1 Objetivos de investigación.....	11
2.2 Muestra.....	11
2.3 Técnica de recogida de datos.....	12
2.4 Procedimiento de recogida de datos.....	12
2.5 Procedimiento de análisis de datos.....	13
3. Resultados.....	13
3.1 Emociones vinculadas a la música.....	13
3.2 Desarrollo socioemocional en clases de música de tercero básico.....	14
3.3 Práctica pedagógica en el aula de música de tercero básico.....	16
4. Discusión.....	17
5. Conclusión.....	20
Referencias.....	22
Anexo I.....	26
Anexo II.....	28
Anexo III.....	29

Índice de Ilustraciones y tablas

Figura 1. Educación emocional en la clase de música.....	20
--	----

Resumen

La clase de música sirve como un espacio inclusivo y participativo cuando se aplica desde la socioemocionalidad, pues de ahí evocan emociones, sentimientos e ideas que repercuten en el trabajo musical. El objetivo del presente estudio está enfocado en la exploración de estrategias pedagógicas que involucren las emociones en la clase de música de tercero básico. Se utiliza el método comparativo constante, haciendo uso de entrevistas semiestructuradas que han sido respondidas por docentes de música que ejercen en tercero básico. Los resultados dan cuenta de un consenso involuntario respecto a las estrategias pedagógicas, pues el profesorado se interesa por conocer y guiar a sus estudiantes, siendo crucial la selección de repertorio en tal empeño, ya que es el recurso que hace factible la estimulación del ámbito emocional. En conclusión, es necesario que la educación emocional cobre relevancia en el aula, ya que puede volverse un factor clave en los procesos de aprendizaje y su desarrollo.

Palabras clave: educación emocional; desarrollo socioemocional; emocionalidad; educación musical; repertorio.

1. Introducción

El presente estudio propone explorar las estrategias que incorporan las emociones dentro de la clase de música de tercero básico, pues la educación emocional resulta ser un proceso educativo que potencia el desarrollo de las competencias emocionales, enfocándose en el bienestar tanto personal como social (Bisquerra y Pérez, 2012). De esta forma, se precisa establecer lazos emocionales y vínculos efectivos, obteniendo un mayor manejo de la emocionalidad en los distintos niveles educativos (Mulsow, 2008), pues las emociones han cobrado mayor relevancia en el mismo aprendizaje, priorizando no solo las competencias académicas (Marchant et al., 2013). En base a esto, el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc), la Unicef y la Unesco (2021) han entregado diversas herramientas pedagógicas para fomentar y fortalecer la emocionalidad de carácter positivo en contextos escolares, promoviendo el bienestar estudiantil, pues el aprender también involucra emociones, afectos y diversos procesos de desarrollo de cada estudiante (Unicef, 2021).

En cuanto a la socioemocionalidad en la educación musical, la página oficial del Currículum Nacional de Chile establece que la incorporación de las emociones hace de la clase de música un espacio inclusivo, en el cual cada persona es libre de participar, permitiendo plasmar diversas emociones, sentimientos e ideas que puedan surgir por medio de la escucha o interpretación de sonidos, silencios y la combinación de estos. El Mineduc (2022) recalca la importancia de la educación musical en la formación integral de las y los estudiantes, ya que esta instancia permite potenciar la emocionalidad, curiosidad y el desarrollo de actitudes y habilidades de cada estudiante. Por todo lo anterior, el presente estudio se propone responder la siguiente pregunta de investigación: *¿Qué estrategias pedagógicas permiten la incorporación de las emociones en la clase de música de tercero básico?*

1.1 Competencias emocionales en el ámbito educativo

Las emociones son una experiencia compleja en la vida del ser humano, pues incluso las más desagradables tienen funciones primordiales en la adaptación biopsicosocial y el ajuste personal (Benavidez y Flores, 2019). Para alcanzar un desarrollo personal armonioso desde un enfoque interactivo y evolutivo del ser humano, es necesario establecer lazos emocionales apropiados que permiten generar espacios de vínculos efectivos con terceros y un mayor manejo de la emocionalidad, logrando relaciones interpersonales significativas (Mulsow, 2008). En efecto, un cuestionamiento que surge es cuán consciente somos de las emociones percibidas en la vida

cotidiana, siendo importante considerar que hoy en las escuelas no solo se considera el aprendizaje de competencias académicas, sino que también han cobrado relevancia las emociones en el mismo aprendizaje (Marchant et al., 2013). Por lo anterior, es preciso comprender que la competencia emocional alude a aquellas capacidades, habilidades, actitudes y conocimientos que resultan esenciales para procesos como la comprensión, expresión y regulación pertinente de fenómenos ligados a las emociones (Bisquerra, 2009), siendo estas competencias clasificadas por Bisquerra y Pérez (2007) en cinco bloques. 1) conciencia emocional; 2) regulación emocional; 3) autonomía emocional; 4) competencia social; y 5) competencias para la vida y el bienestar.

El primero concierne a la *conciencia emocional*, que hace alusión a la toma de conciencia de la emocionalidad, ya sea propia o de las demás personas, lo que permitiría captar el ambiente emocional que se desarrolla en un contexto. De esta forma, es posible reconocer las emociones, darles nombre y comprender las de los demás. El segundo corresponde a la *regulación emocional*, la que se define como la capacidad de manejar las emociones de manera correcta. Es decir, requiere tomar conciencia de las interacciones que se efectúan entre la cognición, las emociones y los comportamientos para tener una expresión y regulación correcta de las emociones. El tercer bloque alude a la *autonomía emocional*, que hace referencia a la autogestión personal de las emociones, donde se hallan aspectos como la autoestima, la responsabilidad, el análisis crítico de las normativas sociales, la automotivación y la autoeficacia emocional. El cuarto bloque se cataloga como la *competencia social*, definida como la capacidad de establecer y mantener relaciones buenas y fructíferas con otras personas. Es decir, la persona debe dominar ciertas habilidades sociales, debe ser capaz de comunicarse efectivamente, mantener el respeto, ser asertiva, prevenir y resolver conflictos y comunicarse de manera receptiva y expresiva, para así poder compartir la emocionalidad con sus pares. Por último, el quinto bloque alude a las *competencias para la vida y el bienestar*, en las que la persona es capaz de adquirir y adoptar comportamientos responsables y apropiados para enfrentar los desafíos que se presentan a diario de manera satisfactoria. Así, se hace necesario definir objetivos adaptativos y tomar decisiones que permitan alcanzar un bienestar colectivo y una sociedad activa y sana.

Estos bloques se vuelven esenciales en los procesos de aprendizaje, pues dan lugar a la educación emocional, la que se entiende como el proceso educativo continuo que promueve el desarrollo de las competencias emocionales, poniendo el foco en el bienestar personal y social (Bisquerra y Pérez, 2012). El profesorado juega un rol determinante en el proceso educativo, pues contribuyen en la formación y desarrollo socioemocional de sus estudiantes (Humphrey, 2013).

Sin embargo, es crucial que la figura docente sea consciente de las emociones que surgen dentro del aula, percibiéndolas e interpretándolas con el afán de posibilitar el surgimiento de emociones positivas que faciliten la adquisición y desarrollo de conocimientos teóricos, técnicos, procedimentales y actitudinales (Arón et al., 2012; Benavidez y Flores, 2019; Extremera et al., 2019). Todo esto sirve para generar ambientes sanos que propician el fortalecimiento de la autoestima de cada estudiante y que también favorecen la convivencia en valores, además de resultar útiles en situaciones académicas y laborales (Berger et al., 2014; Joshith. 2012). Lo anterior cobra sentido en situaciones didácticas en donde la figura docente se esmera por sostener ambientes óptimos de aprendizaje. Sin embargo, en contextos de agotamiento, estrés o bajo ánimo, es plausible que surjan irrupciones áulicas dado que la didáctica no necesariamente motiva el aprendizaje (del Río et al., 2015). A raíz de esto, la figura docente debe impulsar su conocimiento y labor hacia el proceso continuo de reflexión personal acerca de su trabajo en el aula, basándose en los valores éticos profesionales, el derecho a educarse de cada estudiante y el compromiso de su aprendizaje, velando por que sus estudiantes aprendan significativamente (Martínez, 2021).

Debido a la pandemia Covid-19, la educación emocional se ha vuelto un asunto relevante. En concreto, el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc), junto con la Unicef y la Unesco aunaron esfuerzos para proveer herramientas pedagógicas que sirvan para la implementación de la educación emocional en contextos escolares, como, por ejemplo, el Set de Convivencia Escolar y Aprendizaje Socioemocional (2021). Así, el Mineduc (2020) puso énfasis en fomentar y fortalecer las emociones de tipo positivas, tales como el optimismo y la gratitud, de manera que se priorice el bienestar del estudiantado, tomando en cuenta diversos factores y emociones que resultan importantes en los nuevos escenarios. De esta manera, la Unicef (2021) enfatiza que el aprendizaje no solo implica la presencia de los estudiantes en el aula, sino también aspectos socioemocionales, pues, para que este se efectúe, se precisa de la disponibilidad del cuerpo, la mente y los afectos del estudiantado debido al esfuerzo que conlleva esta actividad. Asimismo, el aprender implica tanto emociones como afectos y, también, procesos subjetivos en el desarrollo mismo, ya que se involucra a la persona en su totalidad. Por ende, el reconocer la existencia de la dimensión socioemocional en el proceso de aprendizaje del estudiantado permite intervenir en base a su motivación, teniendo como finalidad fomentar y favorecer factores como el desempeño y la realización de los objetivos de aprendizaje propuestos para cada actividad y, a su vez, educar a favor de que el alumnado ponga en práctica valores como el respeto, el diálogo y la participación, que mejoran la convivencia entre pares y repercuten en una comunidad más equitativa y sostenible (Milicic et al., 2014).

1.2 La educación emocional en la clase de música

Cultivar desde temprana edad el desarrollo tanto emocional como afectivo del estudiantado es primordial, pues es cuando comienzan a aparecer en el infante las capacidades para trabajar en ello. Por tal motivo, resulta fundamental la figura de un adulto, quien puede ayudar a regular debidamente las emociones, siendo este adulto, en un contexto educativo, la o el docente a cargo, quien puede impedir que surjan emociones negativas en el estudiantado (Aresté-Grau, 2015). En ese sentido, al ingresar a la página oficial del Currículum Nacional de Chile, es posible visualizar que la música es vista, con el pasar de los años, como un puente para plasmar ideas, sentimientos y emociones a raíz de los sonidos, silencios y su combinación. Así, la música adquiere un lenguaje perceptivo, emocional y cognitivo, que da paso a la imaginación, al trabajo colaborativo y a la organización. De este planteamiento es que surge la idea del aula y la asignatura de música como un espacio amplio, inclusivo y de libre participación. De esta forma, el Mineduc (2022) enfatiza en que el aporte de la educación musical en el campo socioafectivo es primordial para una formación integral del estudiantado, pues se transforma en una instancia ideal para impulsar las emociones, la curiosidad y la adquisición de nuevos aprendizajes, desarrollando así actitudes y habilidades socioafectivas que le permiten al estudiante sentirse con un rol significativo en el aula y el diario vivir.

Considerando esto y, aludiendo al nivel de tercero básico, es que, dentro del eje Escuchar y Apreciar, se trabaja el segundo Objetivo de Aprendizaje (OA), el cual busca “expresar, mostrando grados crecientes de elaboración, sensaciones, emociones e ideas que les sugiere la música escuchada usando diversos medios expresivos (verbal, corporal, musical, visual)” (MINEDUC, 2020, p.5). Sumado a lo anterior, la UNESCO (2020) menciona que el desarrollo de habilidades de aprendizaje socioemocional sirve de ayuda para abordar con mayor tranquilidad aquellas situaciones que puedan resultar estresantes, respondiendo a estas mediante emociones equilibradas, reforzando el pensamiento crítico para una mejor toma de decisiones durante el proceso de desarrollo y la vida misma.

Por defecto, el adquirir competencias emocionales puede favorecer aspectos como, por ejemplo, un mejor control del miedo escénico, un estudio con mayor eficacia y disfrutar de manera más amena las interpretaciones y presentaciones del repertorio, permitiendo así reforzar factores como las habilidades, conocimientos y actitudes del estudiantado (Campayo y Cabedo, 2014). Por un lado y, a modo de ejemplo, las y los estudiantes se enfrentan a diversos elementos que ocurren en un mismo momento al realizar una presentación, los cuales, pueden o no, ser emocionales, por

lo que se debe otorgar un alto grado de importancia a la forma en que se orienta o conduce el acto, para así evitar, por ejemplo, experiencias de tipo traumáticas en las y los alumnos (Rodrigues da Silva, 2017). Por otro lado, Kageyama (2015) señala que los músicos experimentados operan de manera óptima y efectiva debido a que tienen mayor claridad respecto a qué es lo que desean, el cómo y el por qué según su estado anímico y la realidad que viven en el momento de una presentación. Dado esto, existen investigaciones que plantean la idea de que el entrenamiento musical da mayor facilidad y eficacia al momento de aprender una información nueva. De este modo, Collins (2012) sostiene que aquellos estudiantes que tienen un rendimiento académico elevado asisten a clases musicales formales, lo que estaría estrechamente relacionado.

2. Método

El propósito del siguiente estudio es determinar aquellas estrategias pedagógicas que integran las emociones en la clase de música de tercero básico. Con el fin de llevar a cabo dicho propósito es que el enfoque de la investigación será de tipo cualitativo, pues se pretende, a través de diversos medios, acceder a experiencias personales de la misma manera en que estas son percibidas y sentidas por quienes las experimentan o generan, ya que la investigación busca entender a los sujetos de estudio dentro del marco referencial de su misma persona (Escudero y Cortez, 2018).

A partir de esto, el diseño de la investigación es no experimental debido a que las variables no son alteradas por la persona que guía el estudio, pues se investigan hechos ya ocurridos, los cuales son observados en su cotidianidad (Hernández, et. al, 2014). Además, es transversal, puesto que los datos se recopilan en un período de tiempo determinado.

En relación con lo planteado, la investigación se respalda mediante la utilización del método comparativo constante, pues los procedimientos realizados se derivan de manera deductiva de la información obtenida a través del trabajo de campo y su contraste con la literatura. Por esta misma razón, es deductivo, pues cobra valor la fiabilidad hermenéutica entre la evidencia reportada en estudios previos y los hallazgos desvelados, lo que hace factible la construcción de la categoría central (Hernández, 2014).

Dado esto, las categorías conceptuales establecidas son:

- Las emociones que evoca la clase de música en el estudiantado.

- Desarrollo socioemocional en las clases de música de tercero básico.
- La gestión de aula según la visión del profesorado de música. (Marco para la Buena Enseñanza).

2.1 Objetivos de Investigación

El objetivo general radica en explorar las estrategias pedagógicas que incorporan las emociones dentro de la clase de música de tercero básico. De esta forma, se establecen tres objetivos específicos para el estudio, los cuales se enfocan en:

- Determinar las emociones experimentadas por el estudiantado durante las situaciones didácticas dirigidas al aprendizaje de repertorio colectivo a raíz de la experiencia docente.
- Establecer las estrategias pedagógicas que permiten incorporar las emociones de estudiantes de tercero básico según los relatos docentes.
- Identificar las estrategias pedagógicas que sirven para la educación emocional en el aula de música.

2.2 Muestra

La muestra empleada para seleccionar a las personas que participan es no probabilística, pues la investigación se basa en criterios concretos seleccionados por quien guía el estudio, en donde, respaldándose en los objetivos de investigación, se toman en cuenta aspectos que resultan útiles para determinar las características del grupo a estudiar (López-Roldán y Fachelli, 2015). A su vez, es por conveniencia, pues los sujetos de estudio no son escogidos de manera fortuita, sino que se opta por seleccionar personas de fácil y rápido acceso (Bobenrieth, 2012). De este modo, el perfil específico obtenido se caracteriza por conglomerar a comunidades educativas de tercero básico que realizan actividades musicales en el marco del currículo formal, perteneciendo todas a una misma institución educativa, la que ha servido de espacio pedagógico-formativo para la investigadora responsable.

Participan tres docentes de música quienes imparten clases a distintos grupos-curso, registrándose tres grupos en el nivel de tercero básico. El Docente 1 es un profesor de música de 38 años con 14 años de experiencia docente, quien posee un Diplomado en Terapias Corporales y Artísticas y una certificación como profesor de Educación Musical Temprana otorgado por el Instituto Gordon de Educación Musical España (IGEME), que le permiten desempeñarse con

mayor conocimiento en el área de preescolar y primer nivel de ciclo escolar. La Docente 2 es una profesora de 32 años con 2 años de experiencia, quien ha sido parte de la Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles (FOJI) y ha realizado diversos estudios de investigación en la Universidad Católica. La última persona participante, quien corresponde a la Docente 3, es una profesora de educación musical de 46 años que se ha desempeñado como docente desde el año 1997, realizando a lo largo de sus 25 años de trayectoria diversos cursos de evaluación y estrategias escolares, de manera online y presencial.

2.3 Técnicas de recogida de datos

Se realiza una entrevista semiestructurada a docentes de música de tercero básico, la cual está basada en la exploración de aquellas estrategias que incorporan las emociones en la práctica instrumental colectiva dentro de un contexto de clase de dicho nivel escolar (Anexo 1). Esta entrevista está formada por dos criterios: competencias emocionales en la clase de música (cuatro preguntas; por ejemplo: ¿Qué estrategias aplica a la hora de integrar las emociones en la clase de música?) y, reflexiones en torno al quehacer docente respecto a la emocionalidad (seis preguntas; por ejemplo: ¿Qué problemas pueden presentarse a la hora de percibir y/o manejar las emociones de sus estudiantes?). La participación de las personas entrevistadas solo se ha efectuado si hay consentimiento, quienes han respondido a la entrevista individualmente, de manera oral y confidencial.

2.4 Procedimientos de recogida de datos

Se realiza una invitación formal a docentes de música que estén ejerciendo clases en tercero básico y que ya hayan ejercido durante sus años laborales en este ciclo lectivo. La invitación a la entrevista se concreta a través de un correo electrónico, en donde se detalla el tema de la investigación y su rol como participantes dentro de ella. Luego, se ha establecido una fecha puntual, eligiendo un día y una hora predeterminada para la entrevista. En cuanto a esta, es de carácter presencial y privada, teniendo una duración aproximada de 45 minutos. Además, para resguardar la identidad de las personas entrevistadas y cumplir las normas éticas es que se ha enviado una carta de consentimiento informado (Anexo 2), la cual fue presentada previamente a la entrevista de manera oral. Asimismo, las entrevistas se registraron en formato de audio, siempre y cuando exista una autorización por parte de la figura docente para dicha grabación, pues luego de ser grabadas, se han transcrito. A su vez, las personas participantes han podido omitir preguntas o tomar la decisión de abandonar la investigación en el momento que estimen conveniente.

2.5 Procedimientos de análisis de datos

Como primer paso, se establecieron tres categorías conceptuales, estas son:

1. Emociones vinculadas a la música.
2. Desarrollo socioemocional en clases de música de tercero básico.
3. Práctica pedagógica en el aula de música de tercero básico.

Como segundo paso, los datos recopilados mediante la aplicación de la entrevista a las y los docentes se han transcrito para facilitar el registro de la información y, a su vez, realizar de manera óptima y más fácil la codificación de la información.

Como tercer paso, se lleva a cabo la codificación abierta, la cual corresponde al proceso de análisis profundo de los datos obtenidos, que luego son fragmentados y contrastados entre sí, para determinar similitudes y/o diferencias (San Martín, 2014), lo cual permite obtener un código para cada concepto que pudo surgir de la entrevista.

Como cuarto paso y, ya definidos los códigos, se procede a la codificación axial. Dicho proceso refiere a la filtración de aquellas categorías que surgieron durante la codificación abierta, elaborando así nuevas relaciones existentes entre los conceptos, permitiendo que se efectúe una selección de dichas categorías que son más útiles e interesantes a la hora de ahondar en la fundamentación de estas (Hernández, 2014).

Como último paso, se efectuó una codificación selectiva, la cual profundiza en aquellas conceptualizaciones que existen en una categoría central, recolectando nuevos datos si se requiere, para que así la categoría tenga una definición más clara y concisa (Monge, 2015).

3. Resultados

3.1 Emociones vinculadas a la música

El profesorado participante concuerda en que las prácticas musicales no se pueden desapegar de la emoción. En esta línea, el Docente 1 expresa que “la música es emoción” porque “te mueve y... te genera... rabia, pena..., algo te pasa”. Sin embargo, la emocionalidad es una manifestación íntima en cada persona, puesto que, “uno por más que quiera que la emoción esté para todos iguales, no todos somos iguales” (Docente 3). Por lo tanto, las experiencias emocionales

que cada persona vive en su cotidianeidad marcarían un hito perceptible a través del cuerpo. En concreto, la Docente 2 asevera que “las emociones se sienten en el cuerpo”, sintiéndose “en tu estómago, en tu garganta, en tu cabeza”. Esto es apoyado por el Docente 1, pues manifiesta que “en la vivencia es donde está el desarrollo emocional... Reconocer lo que me pasa con lo que estoy haciendo y escuchando; a pasar la música por el cuerpo”.

Además, el grupo entrevistado coincide en que las emociones vinculadas a la música adquieren importancia dentro del aula. De esta forma, el Docente 1 señala que la asignatura de Música es más que "sentarse a entender cuántas líneas tiene un pentagrama", pues las y los estudiantes "ven que el espacio de la clase es un espacio en donde me puede pasar algo más allá de simplemente tocar música... [por lo que] se predisponen de una forma distinta a un espacio de aprendizaje", permitiendo que se "aprenda a apreciar la música". A su vez, la Docente 2 recalca que “tenemos que aprender que, [tanto la música como las emociones] se pueden hacer juntas”, siendo estas “muy subjetivas, [pues] podemos aprender de distintas formas todos y todas, pero no son transversales, que es una ventaja”, recalcando la importancia de “abrir el lenguaje de cómo nos sentimos, ver que hay muchas posibilidades de cómo nos podemos sentir... [que existe] una gran variedad de emociones y que esas emociones, si yo las sigo sintiendo mucho, se vuelven un sentimiento”. La Docente 3 respalda estas ideas resaltando en sus estudiantes que “cada música genera cosas distintas... [porque] cada uno siente la música de una forma distinta, o te trae recuerdos o no..., o no te agrada.... Cada uno siente distinto”. Además, destaca la existencia de diversas áreas en la música que abarcan y ahondan en las emociones, como, por ejemplo, "en la musicoterapia se trabaja mucho eso, que a través de la respiración tú logras bajar sus emociones y así, si están muy eufóricos, llevar a todos a un mismo nivel o ritmo se podría decir”.

3.2 Desarrollo socioemocional en clases de música de tercero básico

Según la muestra participante, el desarrollo socioemocional es entendido como la instancia propicia para que los y las estudiantes puedan “contar y manejar sus emociones y ser capaces de identificarlas también”, lo que, a su vez, permite crear “momentos de reflexión, de escucha para incentivar esto” (Docente 3). El Docente 1 avala esta idea, puesto que plantea que el desarrollo socioemocional favorece la "expresión, reconocimiento, manejo de emociones en los niños y niñas", donde también le otorga un rol importante al "ser capaz de validar lo que les pasa a los niños, ser capaz de reconocerlos, y ahí [hay] un elemento clave, que yo creo que también va en

la intuición personal, ... es el saber leerlos". Asimismo, la Docente 2 respalda esta definición colectiva, afirmando que el desarrollo socioemocional se entiende como el “reconocer qué me está pasando, con preguntarnos todo el tiempo qué estoy sintiendo”, proceso en el que también resulta importante partir de la base de:

conocernos, de dialogar, de reflexionar para poder auto conocernos y ayudarnos sin perjuicio de nuestras emociones, dando las herramientas de reconocimiento corporal de las emociones y también del lenguaje, de darse cuenta de que hay muchas formas de decir cómo nos sentimos y son todas válidas. (Docente 2)

A raíz de las reflexiones manifestadas, el grupo de participantes declara que la figura docente y el contenido a abordar en las clases de música repercuten en el desarrollo emocional del estudiantado de tercero básico, lo que hace necesario un vínculo significativo entre estudiantes y profesor. Así, la Docente 2 establece que “la relación estudiante/profesorado necesita un vínculo porque, de lo contrario, el aprendizaje no va a ser significativo y ese vínculo debe ser lo más saludable posible, sin diferencias”, lo que es validado por la Docente 3, quien comparte que “ver esa cercanía los hace entender que todos somos normales y que todos sienten”. Bajo esa misma idea, el Docente 1 agrega que, para establecer un vínculo sano, es necesario que el profesor esté capacitado para “ser empático, leyendo el contexto de los niños..., aprender a leer la gestualidad de los niños, sobre todo en un inicio, como para sacar una primera fotografía de cómo se viene la sesión de clases”, pues “cuando un profe valida la emoción de un niño o una niña, finalmente lo que hace es que te humaniza frente a ellos”.

En cuanto a cómo se desarrolla la clase de música, las respuestas del profesorado coinciden en que las decisiones que toman acerca del repertorio o la emocionalidad condicionan de alguna manera el cómo se siente emocionalmente el estudiantado de manera individual y/o colectiva. De este modo, la Docente 3 expresa que “las emociones te pueden llevar a tener una clase muy exitosa o también un fiasco si uno no lo sabe manejar. Hay que saber manejar eso y con temas sensibles, sobre todo”. En esta línea, el Docente 1 comenta que en diversos momentos de la clase de música “viene una angustia, una tristeza de la nada que no saben explicar”, lo que se transforma en un momento clave para saber acoger esa emoción y “generar empatía... ponerse en los zapatos del otro o de la otra, pero pensando que ese otro vive un contexto etario distinto al tuyo, generacional también”, pues pensar en la edad de los niños y niñas permite “comprender el contexto desde dónde viene una rabia, una alegría, una pena, un llanto”. Por último, la Docente 2 respalda las afirmaciones de ambos informantes, agregando que el sentir docente dentro de la clase de

música también cobra protagonismo y se fusiona con el sentir estudiantil, lo que se traduce en un aprendizaje significativo. De esta manera, plantea que:

Si yo estoy alterado emocionalmente o me siento triste, o me siento muy feliz casi en euforia de la felicidad, puede condicionar mi aprendizaje. Creo que es súper importante lograr buscar un poco ese equilibrio, porque si bien lo que yo voy a sentir va a ser muy distinto a lo que tú vas a sentir en términos de emociones, podemos llegar a un acuerdo común en un tema de repertorio porque eso es lo concreto, eso es lo tangible. Cuando nosotros logramos ejecutar un repertorio nos podemos poner de acuerdo. Tal vez hoy me siento un poco más sensible y tengo una pena o estoy enojada o me siento súper feliz porque tuve un día muy genial. Esas emociones o estados son muy personales, pero a la hora de ejecutar un repertorio, el hecho de hacer música en conjunto va a crear un estado emocional en conjunto y eso es muy significativo porque es muy interesante el fenómeno que se da cuando tú le pones intención emocional a un repertorio y cómo eso condiciona el aprendizaje de tus estudiantes y, también, el cómo se sienten después del ensayo.

3.3 Práctica pedagógica en el aula de música de tercero básico

A lo largo de las entrevistas, se evidencia un consenso involuntario entre los tres informantes con respecto a las emociones, puesto que suelen abordarlas desde una perspectiva más negativa que positiva dentro del aula de clases. Por ejemplo, el Docente 1 recalca que "el validar... el darse cuenta, así como: 'entiendo que estás enojada..., entiendo que estás triste, entiendo que te frustras, sé que eso duele, sé que eso molesta'". En la misma línea, la Docente 2 comenta que dentro del entorno escolar "te vas a encontrar con muchos niños con desbordes", lo que vuelve "necesario utilizar tus capacidades de testigo para ayudar a ese niño a guiar dónde está su emoción..., reconocerla y desarrollarla". No obstante, admite que es difícil verbalizar el estado emocional, siendo necesario promover acciones pedagógicas libres de prejuicios que sirvan para asimilar las emociones de una manera sana. En concreto, la Docente 2 expresa: "Si estás enojada, bien; siéntelo, busquemos formas de cómo manifestar ese enojo de la forma más saludable y no... con una agresión". Por último, la Docente 3 menciona que "hay algunos [estudiantes] que están calladitos y no te dicen nada, pero están sufriendo", lo que insta a elaborar diversas estrategias pedagógicas, como, por ejemplo, "[dejar] a la niña o niño cerca de mí... para que se sienta apoyado".

El grupo entrevistado también concuerda en que el inicio de la clase resulta ser uno de los momentos claves para saber cómo están y cómo se desarrollará la clase, pues las emociones se ven expuestas de manera clara. Bajo esta idea, la Docente 3 afirma que el rol de la figura docente es

clave a la hora de tomar una decisión pedagógica, pues menciona que, en ocasiones, “en el mismo repertorio que tú ves... hay algo como medio triste, te vas a encontrar un alumno llorando y pasa muy seguido y tú tienes que ir a consolarlo, apoyarlo en ese momento”. Además, comenta que una estrategia a utilizar en sus clases es de “partir desde el silencio, desde el escuchar sonidos, y para ellos es muy mágico... como que a todos les hace clic y todos se quedan en silencio, respiran, se conectan con ellos y sus emociones y se predisponen.”, lo que permite que se genere un ambiente óptimo para realizar la clase y que finalice “con todos felices... con menos retos”.

A su vez, el Docente 1 hace referencia a implementar rutinas de inicio que permitan conocer cómo llega emocionalmente el estudiantado al aula de clases. De este modo, afirma que con los terceros básicos intenta “instalar una rutina al inicio que sea musical, con una canción de saludo, con un jueguito de saludo”, pues al instalar la actividad en el aula existe una mayor predisposición a la clase de música, puesto que “una canción más rítmica, mucho más movida, puede que vengas medio bajoneado, pero ya te cambia el switch”. De esta forma, los juegos musicales permiten leer el contexto emocional de la clase y buscar una estrategia pedagógica adecuada para incluir esa emocionalidad al desarrollo de la clase. En este sentido, la Docente 2 comenta que las estrategias de inicio siempre deben ir dirigidas para tener una doble intención: conocer al estudiantado “por medio de preguntas de cómo te sientes, qué sensaciones te provoca lo que estás escuchando”. Así, al comenzar las clases con un juego “inmediatamente tú puedes comenzar a evidenciar qué niños o niñas se sienten bloqueados emocionalmente, que no están conectando con el juego o con el canto... [lo que te da] una alarma de que algo no está bien”.

4. Discusión

Mulsow (2008) plantea que, para lograr relaciones interpersonales significativas, es necesario establecer lazos emotivos que permitan manejar de mejor forma las emociones y generar vínculos sanos entre pares. De esta forma, el grupo de entrevistados reconoce el vínculo existente entre docente y estudiantes en el aula, de modo que son conscientes respecto a la red de interacciones didácticas (Angel-Alvarado et al., 2019). Bajo esta línea, la Docente 2 hace referencia a los desbordes emocionales que se generan cotidianamente y a cómo se hace necesario apoyar a las y los estudiantes que tienen problemas, para así lograr un aprendizaje significativo. A su vez, las tres figuras docentes hacen referencia a la importancia de reconocer y manejar las emociones tanto personales como colectivas, pues también influyen en el aprendizaje (Marchant et al., 2013).

Sin embargo, la visión de carácter negativo en torno a las emociones fue algo recurrente en las entrevistas, lo que deja entrever la premisa de que el contexto escolar evoca emociones negativas en el profesorado (Angel-Alvarado et al., 2021). De ahí que se interesen en implementar estrategias que resuelvan conflictos de manera efectiva y, así, evitar aquellas emociones a las que se les otorga un carácter negativo (Benavidez y Flores, 2019).

A partir de la visión negativa que se le otorga a las emociones y los resultados obtenidos, es posible hacer referencia a los cinco bloques propuestos por Bisquerra y Pérez (2007), pues permiten comprender de mejor manera los fenómenos emocionales que ocurren dentro del entorno escolar. Así, el bloque correspondiente a la conciencia emocional es abordado bajo un contexto de negatividad porque el clima dentro del aula está marcado por emociones más negativas que positivas. Bajo esta línea, el profesorado coincide en que el bloque de regulación emocional adquiere un alto grado de importancia, pues el comportamiento profesional debe dirigirse hacia estrategias que permitan reconocer y gestionar las emociones, buscando generar espacios donde el estudiantado pueda expresar lo que siente, reflexiona y entiende. En ese sentido, el tercer bloque concerniente a la autonomía emocional es consistente con lo planteado por el profesorado, pero es abordado de diversas formas, puesto que la emocionalidad y su gestión va a depender de la visión de cada docente. Por ejemplo, la Docente 2 indica que las emociones se sienten en el cuerpo, haciendo alusión a la somatización. En cambio, el Docente 1 hace referencia a la importancia de separar la emoción de la lógica. De este modo, nace un planteamiento contrastante entre ambos profesores pues, mientras la Docente 2 insta al profesorado a vivir la emocionalidad y evidenciarla de manera humanista ante el estudiantado, el Docente 1 reconoce anular sus propias emociones durante el desarrollo de la clase, lo que da cuenta de una deshumanización personal (Angel-Alvarado y Trejo, 2022).

Por lo anterior, el cuarto bloque correspondiente a la competencia social también coincide con lo planteado por el grupo entrevistado, pues, por ejemplo, el Docente 1 recalca la importancia de ser competente en cuanto a la empatía que se tiene con las y los estudiantes y, también, el análisis y lectura de sus comportamientos y emociones. A su vez, las Docentes 2 y 3 mencionan la importancia de generar vínculos con el estudiantado, para, de esta manera, lograr un aprendizaje significativo y prevenir y resolver conflictos que se puedan establecer dentro del aula. Por último, el quinto bloque catalogado como competencias para la vida y bienestar, se hace presente en el profesorado entrevistado durante el inicio de cada clase, puesto que en los tres casos se llevan a

cabo estrategias y rutinas de inicio que permiten vincular y conocer la emocionalidad del estudiantado en ese momento.

A partir de lo expuesto, es que se hace relevante mencionar que la clase de música ha comenzado a ser vinculada con la educación emocional a partir de las estrategias y actividades didácticas que el profesorado implementa en el aula, momento clave para promover el desarrollo y difusión de los bloques propuestos por Bisquerra y Pérez (2007). Dado esto, las actividades didácticas que desarrollan la emocionalidad se basan en la implementación de juegos musicales y rutinas de inicio. Por un lado, tanto Docente 1 como Docente 2 agregan que las rutinas de inicio son un buen método para abordar las diversas problemáticas que se puedan presentar a lo largo de la clase, haciendo uso de actividades que involucren canciones con rítmicas más enérgicas. Por otro lado, la Docente 3 agrega la relevancia de generar instancias en donde el estudiantado pueda conectar consigo mismo por medio del silencio o también acompañados de música instrumental. Esto permitiría un ambiente más grato sobre el cual se va a desarrollar la clase, pues para lograr el aprendizaje se debe disponer tanto del cuerpo, mente, como también de los afectos de cada estudiante (Unicef, 2012). A su vez, realizan juegos musicales, los cuales les permiten tener un panorama más claro en cuanto a la emocionalidad del curso y de cada estudiante en la clase, lo que permite la búsqueda de diversas estrategias que incluyan y aborden las emociones, pues la educación musical resulta una instancia fundamental para el desarrollo de actitudes y habilidades socioafectivas, permitiendo que el estudiantado se sienta con un rol más activo dentro del aula y en su cotidianidad (Mineduc, 2022).

Por lo tanto, las estrategias pedagógicas implementadas durante la clase de música dan cuenta de un consenso entre la unidad entrevistada (Figura 1). Por un lado, el conocer al estudiantado se hace necesario, pues se precisa que las y los docentes sean conscientes de aquellas emociones que se manifiestan en el aula, siendo capaces de percibir las e interpretarlas (Aron et al., 2012; Benavidez y Flores, 2019; Extremera et al., 2019), así como también de guiar al estudiantado respecto al desarrollo y gestión emocional (Aresté-Grau, 2015). Por otro lado, cobra relevancia el proceso de selección del repertorio porque influye en las interacciones sociales que acontece entre los agentes educativos dentro de la red de interacciones didácticas (Angel-Alvarado et al., 2019). En concreto, un repertorio apropiado favorece el intercambio de visiones socioemocionales entre estudiantes, debiéndose propender por la generación de entornos educativos de confianza, ya que el estudiantado debe sentirse seguro al momento de expresar o exhibir su estado emocional, ya sean estas emociones positivas o negativas (Bergel et al., 2014; Joshith, 2012).

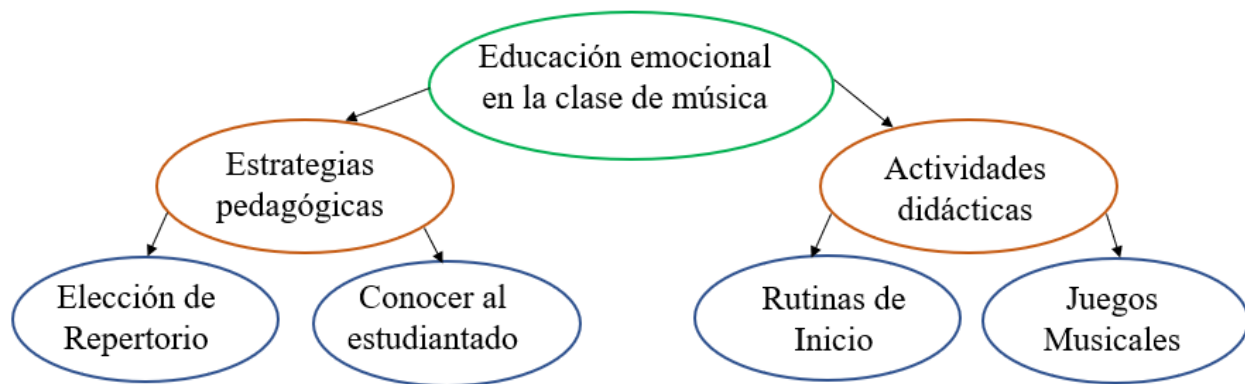


Figura 1. Educación emocional en la clase de música.

5. Conclusiones

Tras explorar las estrategias que incorporan las emociones dentro de la clase de música de tercero básico, se establecen dos estrategias pedagógicas. Por un lado, resulta ineludible tener conocimiento del contexto escolar, como también del estudiantado, pues de esta manera se logra evidenciar y manejar aquellas emociones que vienen desde antes o que surgen en el mismo desarrollo de la clase, siendo el o la docente un agente que guía el desarrollo, manejo y expresión de las emociones. Por otro lado, es relevante el proceso mediante el cual se escoge el repertorio a trabajar, pues la elección de este puede llegar a condicionar las emociones del estudiantado y las diversas interrelaciones que surgen en la sala de clase, por lo que la elección de un repertorio óptimo generaría un clima socioemocional en común.

En conclusión, es fundamental ser consciente de la emocionalidad de las y los estudiantes, pues es un factor clave en el aprendizaje y desarrollo de cada infante. De esta forma, es necesario que la educación emocional adquiera un rol primordial en el aula, fusionándose no solo con la educación musical, sino que, con todas las áreas pedagógicas presentes en el sistema escolar, para así potenciar aquellas habilidades tanto personales como colectivas que se evidencian en la etapa escolar y que son condicionadas por el estado emocional del alumnado. Por tal motivo es que el profesorado debe velar por la creación e implementación de estrategias pedagógicas que permitan conocer al estudiantado y sus emociones, pues servirían de base para la generación de aprendizajes significativos.

A partir de los hallazgos encontrados en esta investigación, surgen tres implicaciones. En primer lugar, en cuanto a una perspectiva teórica, es conveniente profundizar en investigaciones

respecto a la emocionalidad vinculada a la música en Chile en los distintos rangos etarios, pues existe poca información sobre educación emocional en el territorio chileno. En segundo lugar, en cuanto a una perspectiva práctica, resulta pertinente la creación e implementación de cursos o talleres que aborden la educación musical desde una perspectiva socioemocional, dirigida a docentes de los distintos niveles educativos, en donde se trabajen obligatoriamente estrategias que involucren el sentir del estudiantado. Por último, en cuanto a una perspectiva pedagógica, es imperioso realizar un llamado a implementar actividades que involucren las distintas emocionalidades de las y los estudiantes, ideando estrategias junto a la comunidad educativa, haciendo partícipe al alumnado para así lograr efectuar un aprendizaje colectivo.

Referencias

- Angel-Alvarado, R., Belletich, O. y Wilhelmi, M. R. (2021). Isolation at the workplace: The case of music teachers in the Spanish primary education system. *Music Education Research*, 23(3), 300-310. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1806809>
- Angel-Alvarado, R. y Trejo, R. (2022). Entender la educación musical como derecho humano. *Revista Internacional de Educación Musical*, (10), 57-61. <https://doi.org/10.1177/23074841221131438>
- Angel-Alvarado, R., Wilhelmi, M. R. y Belletich, O. (2019). Holistic Architecture for Music Education: A research design for carrying out empiric and interdisciplinary studies in didactics of music. *Revista de Investigación Musical: Territorios para el Arte*, (5), 335-357.
- Aresté-Grau, J. (2015). *Las emociones en Educación Infantil: sentir, reconocer y expresar*. (Tesis de Pregrado, Universidad Internacional de La Rioja, La Gomera, España). <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3212>
- Arón, A. M., Milicic, N. y Armijo, I. (2012). Clima social escolar: una escala de evaluación -Escala de Clima Social Escolar, ECLIS-. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813.
- Benavidez, V. y Flores, R. (2019). La importancia de las emociones para la neurodidáctica. *Wimbu*, 14(1), 25-53. <https://doi.org/10.15517/wl.v14i1.35935>
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L. y Torretti, A. (2014). Programa para el bienestar y aprendizaje socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 169-177. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70020-2](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70020-2)
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XXI.

- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances en Supervisión Educativa*, (16), 1-11.
- Bobenrieth, M. (2012). *Cómo investigar con éxito en ciencias de la salud*. Escuela Andaluza de Salud Pública.
- Campayo, E. A. y Cabedo, A. (2014). El desarrollo de las competencias emocionales en la educación musical en conservatorios: Una visión integral de la enseñanza instrumental. In *Actas del 1º Congreso Nacional de Conservatorios Superiores de Música. Conservatorio Superior de Música de Valencia*.
- Collins, A. M. (2012). *Bigger, better brains: neuroscience, music education and the pre-service early childhood and primary (elementary) generalist teacher*. (Tesis Doctoral, The University of Melbourne, Australia). <http://hdl.handle.net/11343/38146>
- Del Río, M. I. P., del Barco, B. L., Carroza, T. G., García, V. P. y Bullón, F. F. (2015). Estilos de socialización en víctimas de acoso escolar. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(1), 41-49.
- Escudero, C. y Cortez, L. (2018). *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica*. Editorial Utmach.
- Extremera, N., Mérida, S. y Sánchez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Revista Voces De La Educación*, 74-97. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/213>
- Fondo de las Naciones Unidas para los Niños [Unicef] (2021). *Sostener, Cuidar, Aprender: Lineamientos para el Apoyo Socioemocional en las Comunidades Educativas*. <https://www.unicef.org/chile/media/5701/file/Sostener%20cuidar%20.pdf>

- Hernández, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 23, 187-210. <https://dx.doi.org/10.12795/CP>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, M. A. (2014). Metodología de la investigación. McGraw Hill Interamericana. <https://dx.doi.org/10.12795/CP>
- Humphrey, N. (2013). *Social and emotional learning: A critical appraisal*. SAGE.
- Joshith, V. P. (2012). Emotional intelligence as a tool for innovative teaching. *Journal on Educational Psychology*, 5(4), 54-60.
- Kageyama, N. (2015). Do Elite Performers “Zone Out” or “Zone In” for Optimal Performance? *The Bulletproof Musician*. <https://bulletproofmusician.com/do-elite-performers-zone-out-or-zone-in-for-optimal-performance/>
- López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Marchant, T., Milicic, N. y Alamos, P. (2013). Impacto en los niños de un programa de desarrollo socioemocional en dos colegios vulnerables en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2). http://www.rinace.net/riee/numeros/vol6-num2/art09_hm.html
- Martínez, T. (2021). *La dirección musical y su relación con la socioafectividad en conjuntos instrumentales escolares*. (Tesis de Pregrado, Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile).
- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C. y Torretti, A. (2014). *Aprendizaje socioemocional: El programa BASE (Bienestar y Aprendizaje Socioemocional) como estrategia de intervención en el contexto escolar*. Paidós.

- Ministerio de Educación (2020). *Fichas Pedagógicas para la Priorización Curricular para Tercer Año Básico*. Unidad de Currículum y Evaluación.
- Ministerio de Educación (2022). Introducción a Música en los Programas de Estudio. Educación General Básica. Música. (Actualización 2022). Unidad de Currículum y Evaluación.
www.curriculumnacional.cl
- Monge, V. (2015). La codificación en el método de investigación de la grounded theory o teoría fundamentada. *Innovaciones Educativas*, 17(22), 77-84.
- Mulsow, G. (2008). Desarrollo emocional: impacto en el desarrollo humano. *Educação*, 31(1), 61-65. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84806409>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *Promoción del bienestar socioemocional de los niños y jóvenes durante las crisis*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_spa.
- Rodrigues da Silva, A. (2017). Educación emocional como apoyo a la educación musical. *Revista Vinculando*. https://vinculando.org/psicologia_psicoterapia/educacion-emocional-apoyo-educacion-musical.html
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122.
<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/727/891>

Anexo I

Entrevista semiestructurada

Datos de participante:

Nombre:

Edad:

Título o licenciatura:

Lugar/es de formación:

Otras actividades formativas:

Años de ejercicio en la docencia musical:

Años de experiencia en el nivel de tercero básico:

Contenido de la entrevista.

I. Competencias emocionales en la clase de música

1. ¿Qué acciones realiza en el aula para introducir un repertorio nuevo? ¿Vincula dicho repertorio con la emocionalidad de sus estudiantes?, ¿cómo y por qué?
2. ¿Qué estrategias pedagógicas aplica a la hora de integrar las emociones en la clase de música?
3. ¿Considera usted que al integrar dicha emocionalidad en la didáctica se produce un cambio en la manera en que sus estudiantes aprenden el repertorio?
4. ¿Se considera usted un/a docente capacitado/a para reconocer las dificultades emocionales que tienen sus estudiantes?, ¿por qué? ¿qué acciones o medidas realiza para revertir esas dificultades?
5. Según su criterio: ¿Cómo definiría o explicaría las competencias emocionales y su tratamiento en el aula de música?

II. Reflexiones en torno al quehacer docente respecto a la emocionalidad

1. Respecto a las competencias emocionales tanto de estudiantes como de docentes, ¿considera que en Chile existe una educación de calidad en donde se les integre?

2. ¿Piensa usted que es importante inculcar las competencias emocionales en el estudiantado?, ¿por qué?
3. Cuando usted se encuentra complicado/a emocionalmente, ¿considera que cambia la manera en que enseña o dirige la clase? ¿cómo?
4. ¿Siente que la escuela le atiende a usted cuando tiene dificultades o problemas emocionales? ¿Me podría dar un ejemplo?
5. ¿Qué desafíos tenemos desde la educación musical para orientar nuestra praxis hacia la educación emocional?

Anexo II

Consentimiento Informado

Estimado/a: _____

Mi nombre es Anaís Meneses Vargas, estudiante de quinto año de la carrera de Pedagogía en Música de la Universidad Alberto Hurtado y estoy llevando a cabo mi tesis de pregrado bajo la dirección del profesor Rolando Angel-Alvarado, la cual tiene como objetivo establecer las estrategias pedagógicas que permiten incorporar las emociones en la práctica instrumental colectiva de estudiantes de tercero básico.

A partir de esto, se le invita a participar en una entrevista semiestructurada y privada que ahonda en su *praxis* en la emocionalidad, estimándose una duración de 45 minutos, lo que puede variar según la extensión de sus respuestas. También le solicito consentir mi ingreso al aula de tercero básico con el propósito de observar su práctica pedagógica. Cabe destacar que los datos recogidos son únicamente con fines investigativos y de carácter confidencial, por lo que sus datos personales e institucionales quedarán reservados durante el proceso de análisis y divulgación de resultados.

Las entrevistas serán registradas en formato de audio, para efectos de transcripción. Es importante mencionar que usted tendrá la opción de desertar de la entrevista en el momento que estime conveniente y, en ese caso, sus datos no serán usados para la investigación. Por lo expuesto, ruego a usted, por favor, responder las siguientes preguntas de cara a la recolección de datos.

- ¿Da su consentimiento para realizar y grabar por voz la entrevista?

Sí ___ No ___

- ¿Da su consentimiento y autorización para observar una clase impartida al tercero básico?

Sí ___ No ___

- ¿Da su consentimiento para difundir la información recopilada bajo términos irrestrictos de confidencialidad de datos personales e institucionales?

Sí ___ No ___

Nombre y firma

Anexo III

Transcripción de entrevistas

ENTREVISTA 1:

Ok, comenzando a grabar, procederé a leer las preguntas antes presentadas en la carta de consentimiento informado.

Ok.

¿Da su consentimiento para realizar y grabar por voz esta entrevista?

Sí.

¿Da su consentimiento para difundir la información recopilada bajo términos irrestrictos de confidencialidad de datos personales e institucionales?

Sí.

Bueno, vamos a dar comienzo a esta entrevista solicitando algunos datos personales.

¿Nombre?

[Anónimo]

¿Edad?

38 años.

¿Título o licenciatura?

Pedagogía en Música.

¿Lugar/es de formación?

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE).

¿Otras actividades formativas?

De formación profesional, no tengo postgrado. Tengo Diplomado en Terapias Corporales y Artísticas y Certificación en Profesor de Educación Musical Temprana del Instituto Gordon de Educación Musical España (IGEME).

¿Años de ejercicio en la docencia musical?

14 años.

¿Años de experiencia en el nivel de tercero básico?

Yo creo que ¿siempre?, yo creo que por lo menos 10 años aproximadamente.

Ok, yéndonos al contenido de la entrevista, partiremos con el ítem 1, que abarca preguntas acerca de Competencias emocionales en la clase de música. ¿Qué acciones realiza en el aula para introducir un repertorio nuevo? ¿Vincula dicho repertorio con la emocionalidad de sus estudiantes?

Qué acciones y cómo las vinculo o si lo hago... pensándolo rápidamente creo que no, creo que no es algo que tenga como a la vista a la hora de seleccionar el repertorio. Generalmente en la selección de repertorio y la propuesta de repertorio se contextualiza en base a lo que exigen los programas de estudio, a las características del repertorio como apropiadas para un trabajo musical con el curso y dependiendo de las habilidades con las que cuenta el curso en términos musicales, pero no está como ese elemento presente a la hora de seleccionar el repertorio. **Y en ese caso, ¿qué acciones realiza para introducir el repertorio o qué criterios son los que utiliza específicamente?** Musicales. musicales en casi un 99%. Que tenga una relación con el contexto que estamos trabajando o el contenido que estamos trabajando, o sea, si es música chilena, música folclórica o de raíz folclórica; que el ámbito vocal se pueda trabajar con los niños; que sea apropiado al rango vocal de los estudiantes; que sea también desde un primer momento atractivo para el grupo, en donde ellos vean que van a poder cantar, van a poder tocar, que se mezcla todo eso; y que también sea abordable desde lo instrumental.

¿Qué estrategias pedagógicas aplica a la hora de integrar las emociones en la clase de música?

¿De integrar las emociones?, ¿a qué se refiere? **A tomarlas en cuenta.** Aaah como de acogerlas... permitir que se expresen esas emociones, por ejemplo, si veo que alguien se frustra, puede ser, tocando algo que no le sale o por alguna otra situación, el validar po', el darse cuenta, así como, "entiendo que estás enojada, entiendo que estás enojado, entiendo que estás triste, entiendo que te frustras, sé que eso duele, sé que eso molesta" primero validarlo y después intentar acogerlo, ¿ya? Y si es que necesita un tiempo fuera, darle ese espacio de libertad. Eso, acoger primero, reconocer la emoción que están sintiendo y después acogerla y ver por dónde llevarla. Si necesita que yo lo acompañe, si hay algún adulto que me está acompañando, derivarlo, así como "porfa atento con este chico/chica", eso.

¿Considera usted que al integrar dicha emocionalidad en la didáctica se produce un cambio en la manera en que sus estudiantes aprenden el repertorio?

Absolutamente. O sea, sí, en cuanto a cómo aprenden un repertorio, pero, más que enfocarlo únicamente a eso, creo que en cómo te validan a ti. O sea, siento que cuando un profe valida la emoción de un niño o una niña, finalmente lo que hace es que te humaniza frente a ellos. Entonces ya te empiezan a mirar como “pucha, puedo llorar en este espacio, puedo sentirme así y sé que no me van a retar porque estoy haciendo eso. Es algo que es normal que pueda vivir o que pueda sentir.” Y cuando ellos te humanizan y ven que el espacio de la clase es un espacio en donde me puede pasar algo más allá de simplemente tocar música (no simplemente, pero, no reducirlo ahí) sí o sí impacta en lo que aprenden po’, porque te predisponen de una forma distinta a un espacio de aprendizaje, eso.

¿Se considera usted un/a docente capacitado/a para reconocer las dificultades emocionales que tienen sus estudiantes?

Oh, no sé si decir sí como 100%, pero creo que, con la experiencia, logro darme cuenta o trato de estar mirando como siempre las caritas, la gestualidad. Cuando veo que algo está superando a algún chico o alguna chica, pucha, trato de acercarme sin hablar en frente de todos, si no que, individualmente preguntarle. Si veo que no quiere hablar, dejo ahí el espacio, como que no insisto, lo intento, ¿ya? lo intento. Muchas veces se me ha pasado y después me doy cuenta de que “pucha y, ¿qué te pasó?” y estuvo toda la clase, no sé, triste o llorando y no caché nunca. **Y, por ejemplo, ¿qué acciones realizaría para revertir esas dificultades en este caso?** De pronto como esquematizar o intencionar como en una rutina de inicio, ¿puede ser? estoy pensándolo como muy pedagógicamente, el cómo llegan desde sus emociones po’, cómo parten la clase. Hay distintas técnicas de poner caritas con emociones para partir, una escala de memes o distintas cositas que, en general, no las hago. En pandemia lo hacía mucho, pero ahora siento que es la ansiedad de querer avanzar; avanzar porque estamos en esto, y me está comiendo el tiempo, y hay que tomar una prueba, y hay que sacar la nota, y tiene que aprender esto... sí. A veces esa ansiedad hace que uno deje un poquito de lado el cómo están llegando a la sala. Y lo otro, bueno por lo menos con los terceros que siempre he tenido, siempre intento instalar una rutina al inicio que sea musical, con una canción de saludo, con un jueguito de saludo, que sea una rutina porque creo que eso también, primero, ya al instalarlo como rutina, te predispone a un espacio y “ya, partió la clase” sin decirlo, y si es musical, creo que, como siempre es como una canción más rítmica, mucho más movida, puede que vengas medio bajoneado, pero ya te cambia el switch, ya como que partió la

clase música no otra cosa, si no “música ¡yuju!” creo que eso colabora, pero claro, el tema es que uno no recoge la individualidad de cada uno. Es complejo, porque son varios y ay, no es como llegar y hacerlo porque, qué pasa si la mitad o no sé, te aparecen muchos como muy bajados, muy tristes, ahí hay que ocupar estrategias, pero hay que abordarlo igual, creo que es algo que no siempre lo tomo.

Según su criterio: ¿Cómo definiría o explicaría las competencias emocionales y su tratamiento en el aula de música?

¿Las competencias emocionales que debe tener un profesor o que uno debe esperar desarrollar en los niños? **Ambas** ¿me puedes repetir la pregunta? **Sí claro. ¿Cómo definiría o explicaría las competencias emocionales y su tratamiento en el aula de música?** Voy a hablar como desde el rol del profe, como de las competencias que cada uno debería tener o debería ir formando. Creo que un aspecto clave es ser empático, por supuesto, tratar de pensar como en la edad que están los niños y niñas, porque desde ahí es posible comprender el contexto desde dónde viene una rabia, una alegría, una pena, un llanto, como nos ocurrió en la última sesión de música, que un chico estaba de pronto llorando y no se explicaba por qué o qué le pasaba, decía simplemente que de pronto le vino una angustia, y para mí ahí también juega un rol bien fundamental, que no es una competencia, sino que para mí es un plus, el ser padre también, de edades similares en las que trabajo, en donde he visto que también ocurre eso, como que de pronto viene una angustia, una tristeza de la nada que no saben explicar y que más que cuestionarles “pero porqué, de dónde...” lo acojo, como: “te entiendo, sé que estai’ triste, te doy espacio”. Entonces la competencia tiene que ver con el generar empatía, en realmente ponerse en los zapatos del otro o de la otra, pero pensando que ese otro vive un contexto etario distinto al tuyo, generacional también.

En base a las competencias, yo creo que es ser capaz de validar lo que les pasa a los niños, ser capaz de reconocerlos, y ahí un elemento clave, que yo creo que también va en la intuición personal, ya no va como en una competencia a desarrollar únicamente que todos podemos tener lo mismo, es el saber leerlos. Desde cómo llega la carita en la mañana, si es que cuando estamos haciendo una canción de saludo, pucha, la energía está baja en ese niño o en esa niña, en realidad como que no tiene ganas de nada o tú lees que no tiene ganas de nada, en poder leer eso de una pasada; hacer como una panorámica rápida “a ver, cómo estamos...” y tratar de dar vuelta eso. Tratar de invitarles, así como: *cantando* “oye, el ___ no está cantando, ¿qué te pasó, tienes sueño?” a veces engancha y otras veces quedan como “ay, no quiero nada” y bueno, no quiere nada no más, pero siempre dejar la puerta abierta de la invitación a que entren, no obligar, no obligar, no obligar. En

espacios escolarizados con calificaciones y rendimiento, claro, a veces uno entra como en la dinámica de: “ya, pero teni’ que trabajar”. Si también ¿cómo congeniar cierta rigurosidad que implica el ambiente escolar con entender sus emociones po’. Una cosa es que no quiero trabajar o me da flojera, y otra es que en realidad me pasa algo. Pero las competencias van por ahí, ser empático, leyendo el contexto de los niños, tratar de ver la edad, aprender a leer la gestualidad de los niños, sobre todo en un inicio, como para sacar una primera fotografía de cómo se viene la sesión de clases. Creo que hay muchas más, pero es como lo que se me viene a la mente ahora.

Bien, vamos entonces con el ítem 2 ahora, que abarca reflexiones en torno al quehacer docente respecto a la emocionalidad. Respecto a las competencias emocionales tanto de estudiantes como de docentes, ¿considera que en Chile existe una educación de calidad en donde se les integre?

¿Como a nivel general, sistema educativo escolar chileno? No, claramente no. Porque digo claramente no, no solo por una percepción. Por lo menos acá, que me ha tocado trabajar desde una labor como profe jefe, yo tengo acceso a resultados de algunos instrumentos o encuestas que se realizan a nivel nacional, pero tengo el resultado como propio del nivel de sexto, quinto... y una de las cosas que generalmente aparece con niveles más bajos, es que los chicos y chicas declaran sentir que no logran manejar sus emociones, no logran ni manejarlas ni reconocerlas. Incluso, el que generalmente sale más bajo es expresarlas, y es el resultado que se arroja con evidencia en cuanto a datos, que ellos responden y en general aparece eso. Entonces, creo que eso es un déficit que tenemos a nivel educativo, y también porque tenemos un sistema educativo bien rígido, en donde como que muchas veces el trabajo emocional se deriva únicamente a lo que llamamos ahora formación/orientación, y es como que está a cargo el profe jefe. No está a cargo del equipo de profes que trabaja con el curso, porque el de matemáticas trabaja matemáticas, el de música trabaja música, y ya en música por suerte uno puede manejar un poco más eso, porque hay trabajos de emociones o subyace a lo que uno hace, puede que uno no lo intencione, pero va a aparecer y es muchas veces un azar, no es algo totalmente intencionado de parte del sistema, no es algo que esté integrado. No es algo que por lo menos en mi etapa formativa como profe yo recuerde que haya sido trabajado, o en alguna asignatura con trabajo profundos de cómo manejar o trabajar las emociones en los niños. Creo que estamos ultra al debe con eso, pura intuición y si te tocó un profe que se maneja en eso, buenísimo y si no, mala suerte no más po’

¿Piensa usted que es importante inculcar las competencias emocionales en el estudiantado?

Absolutamente. **¿por qué?** Porque depende mucho de las competencias que desarrollen en términos del trabajo emocional, del reconocimiento, de la expresión como el tipo de sociedad que vamos a tener, o que tenemos. Repercute absolutamente lo que se pueda trabajar a nivel emocional en un sistema escolar en lo que vamos a tener como vida adulta. Es cosa de mirar, si uno dice que el trabajo emocional no se ha desarrollado de manera integrada en los colegios o en el sistema educativo, miremos la evidencia que hay en la sociedad. Gente que se quiere matar, gente que por cualquier cosa explota en la calle, dentro de un sistema bien complicado. Es bien complejo, pero creo que si se intencionara el desarrollo de competencias en cuanto a expresión, reconocimiento, manejo de emociones en los niños y niñas, el futuro social sería otro, totalmente. Por eso yo creo que es tan relevante intencionarlo y trabajarlo en los colegios.

Cuando usted se encuentra complicado/a emocionalmente, ¿considera que cambia la manera en que enseña o dirige la clase?

Trato de que no. Creo que, de alguna forma u otra, uno igual expone algo. Me he reconocido cuando, no sé si andaré bajo emocionalmente, pero ando como más irritable, me he notado que con el primer curso que me encuentro en la mañana no aguanto tanto, me doy cuenta. Pero sí me ha pasado también muy pocas veces que he vivido cuestiones que me han dejado alterado, como que venía llegando al colegio y afuera asaltaron a alguien y vi eso en vivo y en directo y quedé tiritón, he tenido la oportunidad de con el curso que me toque, generalmente mi jefatura de curso, quinto o sexto básico, contarles lo que me pasó y reconocer “saben que estoy super nervioso, me pasó esto, no me siento en condiciones de, no estoy bien chiquillos/chiquillas...” contarles así que el profe también siente. Lo he hecho con esas edades, con el tercero básico yo creo que también se podría hacer, pero en ese tipo de cosas. No de que “tengo un problema con mi pareja” ahí ya no, eso ya es otra cosa. Pero sí creo que afecta directa o indirectamente, por más que uno trate, que es lo en donde yo creo que logro hacer como una separación es en el trabajo con los chiquititos. Siento que en los más grandes se me nota más, porque como que uno tiende a la norma, mientras más escolarizado más norma hay, entonces como que uno dice “siéntate por favor” y luego “siéntate por favor” *tono más elevado y autoritario* se nota en el tono de uno, pero con los chicos yo siento que siempre logro separar totalmente. Para mí ese es otro mundo, como que ahí siento que es un espacio en donde se queda atrás lo otro. Si termino eso, ya vuelve, pero logro hacer ese ejercicio.

¿Siente que la escuela le atiende a usted cuando tiene dificultades o problemas emocionales?

En sí no la escuela, no como sistema. Y tampoco lo espero mucho, porque creo que es necesario que, como a nivel de instituciones, voy a hablar netamente de la institución en la que trabajo, se generen más espacios de autocuidado. Siempre se han intencionado cuando se nota que la cosa está un poco más compleja ¿ya? Se intencionan. Algunos estamos de acuerdo con que sí, está bien; otros “no, le falta”, pero sí en temáticas de cuidado de los trabajadores generalmente, yo lo he vivido como del acompañamiento con gente con quien yo tengo mucha confianza en el colegio, pero no como amistades, sino como ejemplo: me tocó con una directora de ciclo que generamos un vínculo muy muy fuerte, muy grande, de trabajo pero también de mucha confianza, en donde yo podía decir “sabes que estoy mal” y sabía que esa persona me iba a escuchar, me iba a entender y me iba a decir “mira, sabes que, tranquilo” iba a tratar de buscar alguna solución, pero es en base a lo que se fue dando, no a una intención institucional. Tampoco espero que alguien acá me haga terapia por algo, no estoy dispuesto a abrir con todos y todas lo que a mí me pasa, yo creo que ahí tengo mis redes por suerte.

La última pregunta y cerramos esta entrevista ¿Qué desafíos tenemos desde la educación musical para orientar nuestra praxis hacia la educación emocional?

Uf. Yo creo que uno de los desafíos mayores está en que muchas veces la educación musical se enfoca a elementos teóricos, en donde el fin es que lean una partitura, que reconozcan cuánto dura una negra, una corchea y se pierde el foco de lo que es la música; y la música es emoción. La música es algo que te mueve y que te genera cosas, rabia, pena, pero algo te pasa. Muchas veces partimos al revés, partimos pensando que educación musical en un colegio es sentarse a entender cuántas líneas tiene un pentagrama y hacemos ejercicios de sumar una negra más una blanca, como matemática musical y, en realidad, debería ser al revés. El código debería aparecer después de la vivencia, y en la vivencia es donde está el desarrollo emocional. Que yo aprenda a apreciar la música; a reconocer lo que me pasa con lo que estoy haciendo y escuchando; a pasar la música por el cuerpo, sin miedo a que los demás opinen que hago el ridículo por lo que estoy haciendo; y varios docentes también le tienen miedo a eso, porque también fueron formados al revés, creo yo, no es que sea la verdad absoluta, pero fuimos muchos formados al revés. Partimos desde el código, no desde la emoción de la música, por eso yo creo que es tan clave el trabajo en los chiquititos, pues no partimos desde el código, partimos desde el fluir, desde el sentir, desde el jugar, reír, qué es emoción.

Entonces, yo creo que falta dar una vuelta de tuerca a ver cómo se está trabajando la formación de los profes de música, cómo se está trabajando en los colegios la música, si es que estamos partiendo

desde el código o estamos partiendo desde la musicalidad, desde la esencia que tiene la música, para llegar después a conceptualizar y ponernos más académicos.

ENTREVISTA 2:

Comenzando a grabar, procederé a leer las preguntas presentes en la carta de consentimiento informado. ¿Da su consentimiento para realizar y grabar por voz esta entrevista?

Sí.

¿Da su consentimiento para difundir la información recopilada bajo términos irrestrictos de confidencialidad de datos personales e institucionales?

Sí.

Bien, entonces vamos a comenzar esta entrevista, solicitando algunos datos personales.

¿Nombre?

[Anónimo]

¿Edad?

32 años.

¿Título o licenciatura?

Pedagogía en Música.

¿Lugar/es de formación?

Universidad Alberto Hurtado.

¿Otras actividades formativas?

Fui parte de la Foji, Fundación Kodaly, y he realizado estudios de investigación Universidad Católica.

¿Años de ejercicio en la docencia musical?

2 años.

¿Años de experiencia en el nivel de tercero básico?

2 años.

Entonces, yéndonos al contenido, partiremos con el ítem 1, que tiene que ver con preguntas acerca de las competencias emocionales en la clase de música. ¿Qué acciones realiza en el

aula para introducir un repertorio nuevo? ¿Vincula dicho repertorio con la emocionalidad de sus estudiantes?

En tercero básico hay una dinámica en la que, sobre todo en este año, los y las estudiantes están reincorporando en sus comportamientos la escolaridad. Por lo tanto, a diferencia de otros cursos que ya han tenido experiencia escolar, ellos son como un primero básico. Entonces en otros cursos se les hace elegir el repertorio en conjunto, en donde uno valida cómo el estudiantado se siente, mediante la demostración de qué canciones elige. Sin embargo, en los terceros básicos, por la falta de autonomía, no se puede dar tan claramente, pero, dentro de mi experiencia, lo que hago es tratar de proponer varias opciones y observar, preguntar, evidenciar por qué se van hacia un repertorio o una opción por sobre la otra, y siempre, principalmente en tercero básico, tiene que ver netamente con cómo se sienten. Sin embargo, siento que hay un porcentaje de los cursos de este nivel que puede lograr conectar con sus emociones y otros que totalmente no pueden, ya sea por bloqueo, por susto, porque no saben lo que sienten, que es muy válido. Cada uno tiene sus procesos y las inteligencias o las habilidades emocionales no son iguales para todos y todas.

Entonces, una de las estrategias más importantes es poder recoger evidencias mediante estas actividades que tú ejerces en el tercero básico o en otros cursos, que te den información importante de ellos y ellas, tú vas a ir conociendo el curso. Nosotros tenemos dos horas pedagógicas a la semana, no estamos más tiempo como una profesora de lenguaje o de matemáticas, entonces el tiempo es muy vital, y una de las cosas que me han servido a mí es que las actividades de desarrollo de una actividad siempre tengan una doble intención, que es conocer al estudiantado, ya sea por medio de preguntas de cómo te sientes, qué sensaciones te provoca lo que estás escuchando, y lo otro que me ha servido mucho más que con el tema de repertorio y también sí, lo puedo vincular muchas veces, son estas actividades de inicio-cierre de juego. Por ejemplo, ahora estamos instaurando rondas, pero que tengan que ver con la vida diaria y la unidad, y ellos ven que la música está en el juego, muchas veces sin darse cuenta, pues cuando jugamos rondas con canciones, esas canciones van a condicionar de cierta forma cómo me siento. Entonces, cuando uno va y empieza la clase con un juego, inmediatamente tú puedes comenzar a evidenciar qué niños o niñas se sienten bloqueados emocionalmente, que no están conectando con el juego o con el canto, con el movimiento, y te da de cierta forma una alarma de que algo no está bien.

Siguiendo la misma línea, ¿Qué estrategias pedagógicas aplica a la hora de integrar las emociones en la clase de música?

Creo que este año particularmente estamos trabajando mucho eso, creo que es super importante primero sacar los prejuicios de las emociones. Muchas veces uno trata de calificarlas o de clasificarlas, que no es lo mismo calificar que clasificar, y no debemos hacerlo. Una de las cosas que más sienten es que van a ser enjuiciados por cómo se sienten. Entonces, una de las estrategias pedagógicas que ha servido mucho es darles espacio a todas las emociones, y no tener que hacer actividades para que se sientan bien, sino que hacer actividades en la que a ellos les provoque incomodidad, y esa incomodidad da pie a que se cuestionen qué es lo que les pasa o se pregunten qué es lo que les pasa; y más que una estrategia pedagógica, que es casi como un estilo de vida para mí, es preguntar qué está pasando, y situar el presente. Cuando tú situas el presente, lo que está pasando en ese momento, el estudiantado va a decir: “oh, es que sí algo me pasa” o “no, sabe que no sé” y evaden, muchos evaden porque no quieren hacerse cargo de lo que sienten, porque no es fácil.

Entonces, las estrategias pedagógicas tienen que ver con la reflexión. Por ejemplo, acá existen las acogidas, yo soy profesora jefe, todos los días hablamos de cómo nos sentimos, y existen dos tipos de estudiantes: el estudiante que activamente participa y opina sobre lo que siente y, a pesar de que quizá sea algo muy superficial, lo puede comunicar; y el estudiante pasivo que simplemente escucha, pero que también está sintiendo, y muchas veces ese relato que está escuchando de su compañero o compañera o de la profesora, le hace sentido. Entonces, creo que es muy importante conocer al curso, para poder hacer estrategias con respecto a educación emocional o en la música y, de cierta forma, darle el espacio al estudiantado a que se cuestionen qué es lo que les está pasando, y eso mediante mucho diálogo y tú propia experiencia, eso me ha servido mucho, contarles lo que a mí me pasa.

Una de las estrategias pedagógicas que creo que trabajo en educación emocional es mostrarme como una persona. Que siente, que un día se siente mal, que otro día a lo mejor se siente un poco más irritada, otro día anda muy feliz, y ellos lo notan, se puede evidenciar. En mi experiencia esta semana me sentía muy mal, muy mal emocionalmente, que es algo como por toda la carga social que estamos llevando, yo soy una profesora muy sensible y me sentía muy mal. La luz me molestaba, estaba super sensible, y yo les dije que si llegaba un minuto en el que yo me tapaba los oídos era porque estaba sufriendo, porque estaba irritada, y me dieron muchos abrazos. Al otro día, cuando ya me sentía mucho mejor, ellos notaron que yo estaba mejor y me decían: “profesora, que bueno que se siente mejor, se ve mejor”. Entonces, mostrar esta vulnerabilidad desde el lado del profesorado ayuda a que el estudiantado se vincule emocionalmente con nosotros y que se dé

cuenta de que no es necesario estar ocultando tus emociones o evadiéndolas porque podemos conversar sobre ellas y auto validarnos también. No tiene que ver sólo con música, si no que con todo lo que es el ejercicio docente, que esté presente todo el tiempo la reflexión emocional.

En base a esto, ¿Considera usted que al integrar dicha emocionalidad en la didáctica se produce un cambio en la manera en que sus estudiantes aprenden el repertorio?

Definitivamente sí. Yo creo que, así como hay parámetros de piso mínimo para aprender, que hasta el día de hoy son muy superficiales como no tener hambre, estar calentito/a, sentirse seguro/a, yo digo superficial porque aquí estamos hablando de emociones, y una de ellas es poder tener una estabilidad emocional para poder tener un aprendizaje significativo. Si yo estoy alterado emocionalmente o me siento triste, o me siento muy feliz casi en euforia de la felicidad, puede condicionar mi aprendizaje. Creo que es super importante lograr buscar un poco ese equilibrio, porque si bien lo que yo voy a sentir va a ser muy distinto a lo que tú vas a sentir en términos de emociones, podemos llegar a un acuerdo común en un tema de repertorio porque eso es lo concreto, eso es lo tangible. Cuando nosotros logramos ejecutar un repertorio nos podemos poner de acuerdo. Tal vez hoy me siento un poco más sensible y tengo una pena o estoy enojada o me siento super feliz porque tuve un día muy genial, esas emociones o estados son muy personales, pero a la hora de ejecutar un repertorio, el hecho de hacer música en conjunto va a crear un estado emocional en conjunto, y eso es muy significativo porque es muy interesante el fenómeno que se da cuando tú le pones intención emocional a un repertorio y cómo eso condiciona el aprendizaje de tus estudiantes y también el cómo se sienten después del ensayo.

Ayer, no específicamente el tercero básico, porque en el tercero básico yo siento que están, en este contexto... estoy segura de que, si hubiesen tenido una escolaridad de primero a tercero, este desarrollo emocional hubiese sido mucho más potente, que podemos verlo por ejemplo en los cursos de segundo básico hoy, o de sexto básico hoy, porque pueden igual ellos conversar de lo que les pasa y para ellos y ellas es importante. En el tercero básico están formando esta habilidad, la están creando, experimentando desde la vivencia... Ayer me pasaba que de repente uno confunde las emociones, el lenguaje o el mundo emocionales con el estar bien y el estar mal, y muchas veces en la estrategia, que voy a retroceder un poco a la pregunta anterior, una de las estrategias importantes es el reconocimiento positivo. En estas edades de tercero básico ayuda mucho que los estudiantes en la ejecución de repertorio, si bien algo no sale bien, reconocer lo que sí sale bien, lo que sí se está logrando y poner énfasis a eso, a reacondicionar su estado emocional, a subir su autoestima, para así sentir que lo están logrando y van a poder ir desarrollando las dificultades que

están teniendo. Creo que es super importante enfocarse en lo que está saliendo bien, en lo que están logrando y no en lo que no están logrando, porque ahí va también de la mano que, ponte tú, fortalezcan su confianza.

En ese sentido, ¿Se considera usted un/a docente capacitado/a para reconocer las dificultades emocionales que tienen sus estudiantes?, ¿qué acciones o medidas realiza para revertir esas dificultades?

Capacitada... Jamás me he capacitado en emociones. Creo que es algo que está muy en boca recién, se está hablando hoy del mundo emocional del aula y la pedagogía, sobre todo después de una pandemia, como que nos hizo ser una sociedad más sensibilizada de cierta forma, no más comunicativa pero sí más sensibilizada, y tenemos que trabajar el cómo comunicar esa sensibilidad. Sin embargo, en experiencias de vida, le doy mucho peso a lo que tiene que ver las emociones, y si bien a lo mejor no me siento capacitada para trabajar en el mundo emocional, de identificar el mundo emocional del estudiantado, sí puedo conectar con ellos y ellas porque practico la pedagogía más desde el enfoque de la humanidad, de reconocer que somos personas sintientes y eso abarca todo lo que significa, incluso los trastornos mentales, los trastornos ya sean cognitivos que puedan tener algunos estudiantes. Siento que es transversal cuando ocupas una pedagogía más humanista, en la que reconoces y legitimas al otro u otra como una persona válida en su integridad, con sus pros y sus contras, es transversal. Puedes estar aplicando cualquier asignatura, podrías estar hablando con cualquier estudiante, con cualquier tipo de condición y vas a poder llegar a esa persona porque la tratas como persona, y te reconoces a ti como persona. Entonces, si bien no estoy capacitada desde un ámbito profesional, y hoy día mismo hay diálogo y se me está abriendo el mundo de eso, me están llegando y recomendando muchos talleres de cómo trabajar desde el nivel pedagógico las emociones, ya como terapéuticamente.

Desde la pedagogía, yo creo que tenemos que empoderarnos un poco más el profesorado en general, la pedagogía es una disciplina que conlleva el trabajo con personas, una de las pocas profesiones que trabaja con el vínculo con las personas. No es lo mismo trabajar con una máquina y decir: “ya me voy” y la máquina se apagó. Acá no estamos trabajando con máquinas, por eso como profesores y profesoras debemos confiar que tenemos las habilidades y las competencias para poder trabajar en el mundo emocional de nuestros estudiantes. Lamentablemente queda como en la voluntad del profesorado, no es algo que se esté exigiendo, el currículum habla de una unidad sobre el área emocional, y debiera ser más transversal. Si bien hay objetivos actitudinales desde lo curricular, siempre están más vinculados hacia la disciplina del aula que hacia lo que estamos

sintiendo. Entonces, yo creo que tenemos que empoderarnos, tenemos las capacidades, se nos forma con, al menos en la universidad tuvimos módulos donde hablábamos de educación emocional, diversidad, que finalmente creo que es lo que nos va a buscar una línea transversal dentro de lo complicado que ha sido hoy en día enfrentar la diversidad, que para mí es una riqueza maravillosa, pero el sistema es tan hegemónico que cree que la diversidad es una dificultad, pero en la diversidad lo transversal es que somos seres sintientes. Si hablamos un lenguaje en común, podemos vincularnos con cualquier tipo de persona, y ese lenguaje en común es decir qué nos pasa.

Según su criterio: ¿Cómo definiría o explicaría las competencias emocionales y su tratamiento en el aula de música?

Primero que todo, las competencias emocionales tienen que ver con qué tan conectado estás con tus emociones. Siento que un/a docente que no está conectado con sus emociones no puede llegar a tratar de crear una habilidad o potenciar una habilidad emotiva, emocional en el estudiantado si tú no estás conectado con tus emociones, eso es una contradicción, al menos no creo que sea eficiente. Entonces, ¿me puedes repetir la pregunta? porque creo entender bien el concepto. **¿Cómo definiría o explicaría las competencias emocionales y su tratamiento en el aula de música?** Me provoca mucho ruido la palabra competencia. ¿a qué te refieres con competencia? **En cuestión hace referencia a habilidad, capacidad...** habilidades, ok. Va desde ahí... Bueno, insisto, es como redundar un poco. Conocer. Conocer al estudiantado, conocerte a ti mismo/a, saber qué cosas te gustan, qué cosas no te gustan, el diálogo entre pares. Por ejemplo, voy a tratar de explicarlo con una estrategia que aplicamos en el tercer nivel, que se llama “La ruleta de las emociones”. Este retorno a clases estuvo muy, pero muy permeado por los grandes conflictos y la violencia que se dio, ya sea física o verbal e incluso emocional y psicológica entre estudiantes. Tuvimos que intervenir y las maestras que son docentes de hace muchos años en el mismo nivel y con mucha experiencia, trabajaban con una ruleta que se llama “La ruleta de resolución de conflictos”, y esta ruleta trataba sobre unas tarjetas que el estudiantado o las personas que tenían el conflicto dialogan, pero parten diciendo cómo me siento, qué siento con esta situación, o sea, reconocer qué cosas me pasan. Ahora, es muy difícil verbalizar y utilizar el lenguaje para comunicar lo que me pasa y aparte estamos condicionados. Si estoy enojado, como que hay una alerta inmediata de “chuta hay que hacer algo” porque estamos prejuiciando nuestras emociones y hay que validarlas. Si estás enojada, bien; siéntelo, busquemos formas de cómo manifestar ese enojo de la forma más saludable y no con un golpe o con una agresión.

Hay un psicólogo que, la verdad yo me instruí mucho de este tema, pero desde la voluntad, desde una decisión personal, habla de que las emociones se sienten en el cuerpo, y siempre cuando hay desbordes emocionales, que en los terceros básicos se da mucho eso, te vas a encontrar con muchos niños con desbordes, en cualquier lugar, tú tratas de conectarlo con lo que estás sintiendo en el cuerpo, y si tú lo situas en el presente qué te está pasando, qué estás sintiendo en tu estómago, en tu garganta, en tu cabeza, qué te duele, estás sintiendo euforia o tiritas; es necesario utilizar tus capacidades de testigo, para ayudar a ese niño a guiar dónde está su emoción y cómo reconocerla y desarrollarla. Entonces, estas competencias que podemos aplicarlas en el aula tienen que ver con eso: reconocer qué me está pasando, con preguntarnos todo el tiempo qué estoy sintiendo y que, en algún minuto, el estudiantado va a comenzar a vincular que esto me está pasando más seguido y que si la profe me hace cierta pregunta y pienso “ah, entonces esto es sentirse bien” “ah, entonces a lo mejor esto es sentirse triste, ansiosa” y como que muchas veces decimos “no es que está inquieto” y ese niño en verdad está ansioso/a. Abrir el lenguaje de cómo nos sentimos, ver que hay muchas posibilidades de cómo nos podemos sentir, no solamente la dialéctica de triste/feliz/enojado, sino que una gran variedad de emociones y que esas emociones si yo las sigo sintiendo mucho se vuelven un sentimiento, ¿verdad? pero eso no lo saben. Creo que es muy importante partir desde esa base: de conocernos, de dialogar, de reflexionar para poder auto conocernos y ayudarnos sin perjuicio de nuestras emociones, dando las herramientas de reconocimiento corporal de las emociones y también del lenguaje, de darse cuenta de que hay muchas formas de decir cómo nos sentimos y son todas válidas.

Bien, vamos ahora entonces con el ítem 2, que contempla preguntas sobre reflexiones en torno al quehacer docente respecto a la emocionalidad. Entonces, respecto a las competencias emocionales tanto de estudiantes como de docentes, ¿considera que en Chile existe una educación de calidad en donde se les integre?

No. No, porque nunca ha existido la verdad. Creo que, como dije antes, es algo que se está viendo ahora, que recién se está poniendo sobre la mesa porque es la herramienta transversal entre todas y todos, seas un adulto, un niño o un adolescente somos todos seres sintientes, es la herramienta transversal. Es lo que nos ayuda a ponernos de acuerdo con respecto a la diversidad que vivimos. No se hace, no hay calidad en la educación emocional porque está recién partiendo, porque los tiempos son acotados, porque tienes que estar pensando todo el tiempo en cómo vincular el aprendizaje curricular, las estrategias o competencias que te dicen en el currículum que UNA unidad habla de emociones, con la educación emocional. Entonces, tenemos que integrarlo.

Tenemos que aprender que se pueden hacer juntas y que tiene que ver con el desarrollo humano, que yo siento que es parte de la evolución hoy en día hablar de emociones. Insisto, queda muy desde la voluntad, si el/la profe trabaja o no trabaja las emociones en x curso queda en la voluntad y nadie lo va a evaluar o fiscalizar en base a eso. Entonces, creo que ahí es un punto de quiebre importante porque deberíamos ponerlo casi como una temática transversal. Ahora, en este colegio en particular, en la hora de formación o de acogida se habla de formación valórica, de las emociones y se está tratando con el equipo psicoafectivo de dar énfasis a eso porque se están dando cuenta que es la herramienta que tenemos que utilizar. Sin embargo, queda en la voluntad de las escuelas porque finalmente el estado o ministerio no reconoce la pedagogía como tal de enseñar o comprender las emociones en el aula, para nada. Ahora, en música es algo que está muy innato y muy desde el ejercicio musical sabemos que está muy vinculado con las emociones, pero no se habla todavía tanto de eso, no se entra de lleno en el terreno, como que está siempre desde afuera, como desde un currículum oculto, no sé si me explico... como que está desde allá y sabemos que está presente pero no hablamos de eso, y deberíamos hablarlo.

En ese sentido, ¿Piensa usted que es importante inculcar las competencias emocionales en el estudiantado?

Demasiado importante. O sea, yo he visto el cambio. No solamente es un cambio en el que ellas y ellos están formados con herramientas que van a ser hábiles para toda la vida, sino que es una cosa muy potente: el generar un vínculo. Yo creo que la relación estudiante/profesorado necesita un vínculo porque, de lo contrario, el aprendizaje no va a ser significativo, y ese vínculo debe ser lo más saludable posible, sin diferencias, que es tan difícil cuando tienes 36 estudiantes, cuando tienes el perfil bajo en el estudiante que con suerte te mira a los ojos, pero creo que es muy importante aplicar estas competencias emocionales al aula o estas habilidades, porque van a ser habilidades para toda la vida, lo que resulta en adultos más saludables mentalmente.

Cuando usted se encuentra complicado/a emocionalmente, ¿considera que cambia la manera en que enseña o dirige la clase?

Totalmente, pero he aprendido a dialogarlo. Como que antes sentía la presión de que tenía que hacer la clase y lo que a mí me pasaba tenía que estar en trece mil planos más allá porque “blablabla” te llenan la cabeza con eso, y aprendí que no. Mostrarme más humana, mostrarme vulnerable al curso crea un vínculo, crea un respeto y ellos y ellas me legitiman a mí. Cuando yo digo que hoy día me siento triste, recibo un abrazo sincero, recibo palabras de aliento, recibo un

comportamiento del estudiante un poco más empático, porque si hay algo que la niñez tiene es que la empatía la tienen a flor de piel, en un gran porcentaje de la niñez. Si tú te muestras vulnerable, si tú muestras lo que te pasa, y ojalá mostrar siempre todos los lados. Insisto, tú eres un guía, un ejemplo para los niños y las niñas, al igual que lo son sus padres, es algo que no podemos negar. Quizás no un ejemplo a seguir con esas palabras, pero si es un ejemplo de alguien que me está enseñando, es un ejemplo importante en su vida. Los adultos que están presentes en tu niñez marcan mucho tu vida. Yo antes de eso, hacía mis clases enojada y como que me ponía menos tolerante, estaba irritable y ellos estaban como asustados, asombrados quizá, pero hay un impacto emocional en ellos y ellas. Pero si yo me muestro enojada o les digo “chiquillos saben que estoy enojada porque el otro curso se portó pésimo, así que por favor ayúdenme a sentirme mejor hoy día comportándose un poquito más porque de verdad que fue muy fuerte” y te dicen “ya profe, nosotros le vamos a ayudar” o “ya po’, córtela que la profe hoy se siente mal” y ellos mismos se ponen límites, pero eso es porque yo formé un vínculo con ellos, porque si un profe que no ha generado un vínculo dice eso quedan como “y qué me importa a mí que te sientas mal” o sea, tiene que ir de la mano con esta interacción. No solo basta con que yo diga cómo me siento, sino que también preguntarles a ellos también si ellas y ellos también sienten algo. Entonces, si bien, no van a participar porque les da vergüenza o sí van a estar todos levantando la mano “no es que yo me siento así que no sé qué...” algo se está haciendo, algo se está formando. Creo que es vital comunicarlo desde la condición humana primero, como personas que estamos en un espacio juntos, que tenemos que convivir y que vamos a aprender, pero también ser muy cuidadoso con lo que dices, porque de repente uno puede estar en un estado muy profundo de introspección o de cuestionamiento que ellos no van a entender. O sea, hay que tratar de siempre aterrizarlo a lo que ellos puedan comprender como niñas y niños de ocho años. Tú no le vas a hablar de análisis existencial, pero tienes que buscar la manera de enseñarles y estratégicamente van a comprender.

¿Siente que la escuela le atiende a usted cuando tiene dificultades o problemas emocionales?

Ay, la escuela es muy grande. Si me lo preguntas así, la escuela no lo hace. Hay personas en la escuela que sí lo hacen como, por ejemplo, en mi caso, mi jefe de área o la directora de ciclo. Para mí, este contexto en esta escuela, en esta realidad: sí. Te contienen, tú puedes ir y decirles “sabes que me estoy sintiendo no apta para hoy día” o “me está pasando esto” y se dialoga, te preguntan sobre algo que pasó, cómo te sientes al respecto, entonces sí se hacen cargo, pero siempre desde la voluntad. O sea, esta directora de ciclo lo hace, pero la directora de otro ciclo no se sabe, lo más probable es que no. Estos actos siempre requieren de la voluntad de las personas y eso es lo que

siento que hay que trabajar, que debe ser algo más institucional, algo más curricular, algo más transversal que no quede solo en la voluntad de las personas. Pero sí, sabes que acá sí se acoge, por suerte.

Ya esta es la última pregunta para estar terminando. ¿Qué desafíos tenemos desde la educación musical para orientar nuestra praxis hacia la educación emocional?

Yo creo que desde la asignatura de música tenemos muchos menos desafíos que desde todas las otras asignaturas. Ambas están categorizadas desde la subjetividad, ¿cierto? Las emociones y la música son dos cosas que son muy subjetivas, podemos aprender de distintas formas todos y todas, pero no son transversales que es una ventaja. El desafío quizás es poder refundar las estrategias de la praxis en el aula, ya sea con la práctica instrumental (una de las más difíciles para implementar), ya sea con el lenguaje musical que es un poco más complejo, ¿cierto? cómo vincular las emociones al enseñar lenguaje musical, que es algo muy concreto, muy duro, conocimiento... a diferencia de los sonidos que yo puedo escuchar. Entonces, el gran desafío que yo creo que hay que refundar muchas estrategias didácticas que se han estado reprimiendo a lo largo de la historia de la educación musical, que han estado permeando incluso la creatividad, cuando la música debería ser algo inspirador, un encuentro entre todos, una convivencia, ¿verdad? Debería ser algo que conecte contigo también, algo que sea representativo desde lo subjetivo y de lo objetivo.

La educación musical se ha vuelto frustrante, desmotivacional, agresiva incluso, muchas veces muy jerárquica, desde lo que el profesor quiere hacer y no desde lo que se construye como curso. Entonces hay muchos desafíos que se pueden entrever porque hay una cultura musical escolar permeada en los profesores/as y en la comodidad de hacer que funcione, pero desde lo que funciona como obligando un resultado, no como de la comodidad de poder, esa es la verdad. Entonces, primero como cambios generacionales, hay profesores y profesoras que quizás tienen una edad más avanzada que tienen las herramientas y que han trabajado super bien, pero hay un gran número de docentes que se han quedado en las prácticas violentas, del autoritarismo, de la falta de recurso incluso porque hay colegios en los que simplemente no tienes instrumentos y se dedican a pasar pruebas escritas, ni siquiera canto. Entonces creo que hay desafíos en el cambio generacional, desafíos en temas curriculares porque nada te exige desde la institucionalidad hablar de las emociones de la práctica instrumental o en la educación musical. Se está hablando, pero siempre como en una unidad, cuando debería ser todo el tiempo, y no solo en música.

Los otros desafíos son todas estas didácticas que están quedando obsoletas, ¿verdad? Los niños y las niñas han cambiado, no podemos seguir enseñando de la misma forma, con el mismo lenguaje; hay que refundar estas estrategias didácticas. El trabajo colaborativo funciona muchísimo, ya sea desde el profesorado o desde los mismos estudiantes que trabajen en conjunto. Finalmente el otro desafío es la capacitación hacia el profesorado sobre esto, porque queda en la voluntad de las experiencias de los adultos que componen el equipo de trabajo, que, si bien todos son sensibles y tienen herramientas emocionales, no sé si las trabajan desde un punto pedagógico en las aulas. Entonces creo que es super importante comenzar a hablar de esto, hacer investigaciones, escribir sobre experiencias de lo que nos pasa, ver los desafíos y desde ahí comenzar a desarrollar estrategias, porque el reconocimiento emocional, si bien no es algo muy nuevo, ahora es donde se está necesitando en Chile porque venimos de una pandemia, de estar encerrados, de no vincularnos con otros, de llegar al colegio y hacer como que nada ha pasado porque así se sintió la vuelta a clases y fue un caos, pero lo que podemos tener en común de todo esto son nuestras emociones.

¿Le gustaría agregar algo al respecto?

Mmh... Hablar de emociones no es fácil, imagínate para un niño. Creo que es algo que hay que trabajar de a poco, sin miedo a equivocarse, pero construir porque no hay nada construido. Hay que construir algo y la música ayuda mucho.

ENTREVISTA 3:

Ok, comenzando a grabar, procederé a leer las preguntas presentadas en la carta de consentimiento informado. ¿Da su consentimiento para realizar y grabar por voz esta entrevista?

Sí.

¿Da su consentimiento para difundir la información recopilada bajo términos irrestrictos de confidencialidad de datos personales e institucionales?

Sí.

Bueno, damos comienzo a esta entrevista entonces, solicitando algunos datos personales.

¿Nombre?

[Anónimo]

¿Edad?

46 años.

¿Título o licenciatura?

Licenciatura y Pedagogía en Música.

¿Lugar/es de formación?

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) y estuve en una universidad de manera online en un curso, la ESNECA.

¿Otras actividades formativas?

No me acuerdo bien, pero cursos de evaluación, esos típicos que a uno le hacen hacer, de constructivismo, hace muchos años, pero no recuerdo con exactitud nombres.

¿Años de ejercicio en la docencia musical?

Hartos, desde el año 1997, tendría que sacar la cuenta. (25 años).

¿Años de experiencia en el nivel de tercero básico?

Harto también, no podría decir con exactitud, porque hay años que no hice tercero, pero son como tres años menos, porque son los años que no hice ahora último y ahora ya empecé a hacer tercero nuevamente en este colegio.

Entonces, yéndonos al contenido de la entrevista, vamos a partir con el ítem 1, que abarca preguntas acerca de Competencias emocionales en la clase de música. ¿Qué acciones realiza en el aula para introducir un repertorio nuevo?

Igual con el colegio acá es como distinta la forma, pero generalmente nosotros tratamos de llegar al repertorio como a través de la parte auditiva primero, obviamente escuchando, haciendo sentir qué emociones, se les pregunta a los chicos como qué sintieron al escuchar este repertorio, si lo habían escuchado antes y partiendo de las vivencias, sale el repertorio. Obviamente si es medio complejo rítmicamente vemos todo lo que es rítmico primero, metodológicamente hablando. Empezar a partir del ritmo, ver las notas, el solfeo, en este caso estamos trabajando también con la fononimia, entonces mezclamos lo que es Kodaly y todas estas cosas hasta llegar al repertorio y bueno, depende de cada profe también, pero en mi caso yo voy trabajando como por secciones: compás por compás, dependiendo la complejidad de la pieza, hasta lograr el tema completo o la primera frase y ya después la parte cantada. Nosotros trabajamos mucho lo que es una parte tocada y la otra cantada, o sea, dejan de tocar y se dedican a cantar. Esa es la manera en la que trabajamos acá el repertorio, porque igual son chiquititos todavía po', están recién. En segundo partieron tocando y ya tercero es como volver a retomar la escala y también se ven otras cosas en paralelo,

según la asignatura. Entonces ahí es donde estamos como *gesto de va y viene* un rato con expresión corporal, después vemos música, baile, de todo. **Y en ese caso, ¿vincula dicho repertorio con la emocionalidad de sus estudiantes?** Es que depende igual, o sea, trabajamos la parte emocional, pero ahora con los nuevos repertorios que tenemos, es verlo como a través del folclore, entonces igual es como complicado llegar a eso porque los chiquillos quieren escuchar otro tipo de música, así como que ojalá le ponga su reggaetón u otra cosa, pero claro nosotros tenemos que enfocarlo en lo que es la unidad, entonces cuesta llegar a veces con las emociones, pero está en la labor de nosotros como profes, como somos un equipo y trabajamos de tres, en buscar el repertorio más indicado y para, obviamente, llegar después a esta canción, en este caso folclórica y buscamos varios temas, al menos así lo he hecho yo. Si vamos a ver zona sur, busco un vals, algo más lentito, más suavcito para llegar al final al ritmo que vimos nosotros de la canción de La Pincoya, que es La Pericona.

¿Qué estrategias pedagógicas aplica a la hora de integrar las emociones en la clase de música?

Estrategias... a mí me gusta siempre partir las clases con la parte de relajación. Entonces parto con eso de buscar nuestros minutos de relajación que le digo a los chiquillos, son cinco, seis minutos, donde pongo música neutral en este caso. A veces no pongo nada o hago sonar los crócalos o las tinchas como se les llaman, o un cuenco, parto con eso mi clase haciendo que ellos bajen, porque vienen de la casa, del recreo o de donde vengan. Bajar, buscar su yo, que es como tratar de respirar muy bajo, muy poquitito, porque eso hace que ellos bajen esa ansiedad. En la musicoterapia se trabaja mucho eso, que a través de la respiración tú logras bajar sus emociones y así, si están muy eufóricos, llevar a todos a un mismo nivel o ritmo se podría decir. Hacer esto de bajar a los chicos o hacer este ejercicio de relajación y de ahí yo enfoco, no sé cómo, introduzco esta nueva canción que hay que aprender. Entonces partiendo por esta relajación que tú los dejas como neutralizados, se podría decir, haces que bajen sus revoluciones y ahí empiezas, en este caso, el nuevo repertorio, dependiendo de si es como: “ya, en este caso me voy a enfocar en la Pincoya” yo lo trabajé a través de la parte como del cuento de la Pincoya, qué es la Pincoya, partir con una lluvia de ideas, preguntar qué saben de la Pincoya, y sale todo lo que saben. Algunos te van a decir el cuento completo, otros solamente el nombre, otros habían escuchado solamente la canción, etc. Entonces bajo esta lluvia de ideas, sale el repertorio, vemos un video de Pichintún, no sé si alguna vez lo has visto, que es súper entretenido, donde te lleva y viaja hasta el lugar, se van a Chiloé. Después, comentamos el video, escuchamos la canción y partimos con la parte cantada, que es como lo más fácil para ellos, en realidad, es lo más rápido de aprender y de ahí empezamos con el motivo rítmico,

de ahí que lo adquieren todos, lo llevamos a los instrumentos. Obviamente todo esto no es una sola clase po', todo esto está reducido, pero claro, es super importante partir desde la relajación, yo al menos todas esas clases las hice así. También ocupo un mantra cantado, que se llama "o mani padme hum" que es de yoga, así yo hago la vocalización, sin el "do mi sol mi do" y sin estar con el piano, empezamos a cantar solos, y con esta misma relajación y de ahí cantamos. Así la voz ya queda calentada, así que pueden llegar y cantar altiro.

Así es la metodología que yo trabajo con todos los niveles, del más chiquitito al más grande, pero trato de siempre hacer eso. Si vamos a cantar, hago el mantra cantado. Si no vamos a cantar en ese momento y vamos a tocar, hago lo que es ejercicios, estirar los brazos, un poco de coordinación, hago muchos movimientos que pueden ser locos, pero en realidad es como para buscar la movilidad y después, cuando ya van a tocar, no estén con las manos tiesas. Estirar, elongar, y también los aprovechas de cansar un poco, porque a esas edades, ocho años, están todos como en otra, y ahí hay que tratar de aterrizarlos y eso hace que la clase funcione super bien po', atraes altiro foco. Partir desde el silencio, desde el escuchar sonidos, y para ellos es muy mágico el trabajo de los cuencos y las tinchas, es como que tu tocas y como que, no sé, es raro, pero como que a todos les hace clic y todos se quedan en silencio, respiran, se conectan con ellos y sus emociones y se predisponen, generas ese ambiente como rico de la clase. Al final terminas con una clase con todos felices, una también, con menos retos, así como resumiendo en verdad.

¿Considera usted que al integrar dicha emocionalidad en la didáctica se produce un cambio en la manera en que sus estudiantes aprenden el repertorio?

Sí, sí es notorio. **¿Por qué?** Porque de hecho uno parte "¿cómo te sientes?" es como la primera pregunta aparte del saludo, y algunos te dicen que están mal, que pasó algo, que alguien falleció en su casa o se le murió un gatito, y esas son emociones que están y a veces, en el mismo repertorio que tú ves o algo, no sé po' si hay algo como medio triste, te vas a encontrar un alumno llorando, y pasa muy seguido, y tú tienes que ir a consolarlo, apoyarlo en ese momento, y me ha pasado muchas veces, porque claro, uno por más que quiera que la emoción esté para todos iguales, no todos somos iguales po', entonces a veces este repertorio que traes tan bonito, a algunos les generó que se acuerdan de su abuelito, y que esa canción se las cantaba y *hace como que llora* tienes al niño llorando ahí, pero son cosas que pasan, y pasa siempre como a nivel de todos, ni tan chicos ni tan grandes, pero, en este caso, sí. Las emociones te pueden llevar a tener una clase muy exitosa o también un fiasco si uno no lo sabe manejar. Hay que saber manejar eso, y con temas sensibles, sobre todo, si el texto te dice cosas que dan mensajes, ahí una reflexión te puede llevar a una clase

súper arriba que todos van cantando y es super lindo, más si el profesor también cuenta anécdotas, mucho mejor todavía porque lo ven más cercano, no ven como que es el dios que está haciendo clases. Ver esa cercanía los hace entender que todos somos normales y que todos sienten. Hay penas, hay alegrías, en fin.

En ese sentido, ¿Se considera usted un/a docente capacitado/a para reconocer las dificultades emocionales que tienen sus estudiantes?

Capacitada no sé, más sensible yo creo, pero por la parte musical, porque obviamente está como en el interior de uno, y ahora que estamos con mascarilla, cuesta más identificar, porque tú ves el puro ojito a veces, pero no ves el resto. Entonces, a veces tienes que ver más allá para saber, porque hay algunos que están calladitos y no te dicen nada, pero están sufriendo, porque pasó cualquier cosita en su casa, de todo po', hasta que está con la guatita mala. Pero yo no me siento como "uy soy la ultra capa" no, para nada. Sí soy carismática, tengo harta llegada y eso es como un plus que tiene cada persona, pues algunos son como más fríos, pero yo creo que por eso también estoy en estos niveles, porque tengo como esa llegada más rápida con los niños y uno tiende a ver más rápido qué sucede y también a ver el ambiente de la clase, porque pasa po, que vienen de algo que pasó antes y vienen interferidos, y ahí uno tiene que tratar de canalizar todas esas energías, que igual lleva más tiempo, pero se puede. Pero ¿experta? no, para nada *se ríe*

¿y qué acciones o medidas realiza para revertir estas dificultades?

Cuando está la embarrada en un curso y hay muchos llorando, primero tanteo y si es solo una persona, le pregunto al niño o niña qué sucedió, porque está así. Y bueno, también va en uno porque también hay chicos que no te cuentan nada, que lloran, lloran y lloran y los tienes ahí mucho rato y no te quieren decir nada. A mí me ha tocado la suerte de que siempre me cuentan, pero da como pena, y si yo veo que es muy preocupante, yo dejo a la niña o niño cerca mío, como para que se sienta apoyado. ¿quieres estar al lado mío? sí y le pongo la sillita al lado mío o me ayuda a hacer algo como para tratar también de sacarlo de eso, porque no lo puede dejar todo el día llorando po, no es la idea. Entonces la idea es como que uno le cambie el switch, con algo, como: "oye tranquilo, anda a darte una vuelta, anda a tomar aguüita, ven y vuelve a la sala y yo te voy a ayudar o tú me ayudas en algo" como para ir bajando su ansiedad y que la penita se vaya, y sucede. A veces hay chiquititos que a mí me toca hacerlos bailar y no quieren bailar, entonces yo les digo como "ya pero no importa, mueve tus manitos, no es necesario que muevas todo tu cuerpo, y a veces se entrapan porque ven a todos sus compañeros bailando, y es como tanta la vergüenza que no y no

nomas po'. Siempre me acuerdo de que en un momento parecía la mamá pollo con todos abrazados al lado mío los que no bailaban, y todos siguiendo mi ritmo. Y claro, logré que todos siguieran mi ritmo y se movieran, pero al ritmo mío y caminaban conmigo al ritmo de la música. Pero a veces pasa, a veces no te resulta, entonces hay de todo.

También influye mucho si hay problemas de TDA u otros, se complica más el problema y ahí, cuando es mucho y ya están muy desbordados y me ha tocado algunos casos de niños que están con pataleta, ahí yo ya tengo que recurrir a la psicopedagoga o a alguno de los inspectores a que ayuden, porque está el curso y el curso también se altera. Pero esos niños son casos que uno ya conoce, entonces tu pides ayuda y vienen al tiro y, al menos acá en el colegio, funciona así. Ellos te ayudan, los sacan y los van a contener, porque cuando es solo uno o muchos y no sé, es una pelea que viene del recreo, hay que intervenir y resolver problemas. También tienen unas fichas también para resolver problemas que están en las salas, que ellos mismos resuelven, ahí tú no intervienes. Tú les pasas las fichas y ellos dicen “¿qué pasó, por qué hizo esto, qué sucedió?” Y ellos mismos van dando las respuestas y después terminan y lo conversan con el profesor. Esta dinámica se usa más con los más grandecitos, 3ro, 4to ya le pasan estas fichas y ayudan hartito, porque ayudan a resolver los problemas del momento, cuando llegan todos mal tú pasas estas fichas, lo resuelven y entre comillas se calma, a veces siguen las heridas por ahí.

Según su criterio: ¿Cómo definiría o explicaría las competencias emocionales y su tratamiento en el aula de música?

O sea, tú dices si es que hay que tener competencias emocionales? sí po', todo el rato. Uno no es especialista, pero con los años igual uno aprende, aprende como a cachar qué sucedió, por qué pudo pasar esto, y claro, a veces, si son más grandecitos, tú tienes que ya intervenir, y realmente conversar el tema, porque entre todos los profesores podemos ayudar. Así que sí, es necesario tener al menos unas pocas competencias emocionales para poder detectar cosas y que no sea como el profe pasó la clase y chao. **Y en cuanto a las competencias emocionales del estudiantado, ¿cree que también es importante que se promuevan en ellos?** Sí es importante, totalmente. De hecho, cada música genera cosas distintas. y yo parto diciendo eso a los chiquillos, para mí esta canción puede ser hermosa, y yo la amo, pero para otro niño le trae una pena inmensa. Cada uno siente la música de una forma distinta, o te trae recuerdos, o no te trae ningún recuerdo, o no te agrada. Claro, viéndolo a la música, netamente en esto: sí. y cada uno siente distinto. yo también aplico dibujos de repente, eso generalmente lo hago a fin de año cuando ya hemos trabajado todo, y trabajo lo que es la audición y partimos de la relajación, bajo la misma tónica, la audición y en base a esa

audición, hacer un dibujo y luego explicar “por qué dibujaste eso, que te vino a la mente...” y contarlo. Generalmente, varios quieren decir sus cosas, no son tan vergonzosos, y cuentan lo que les sucede con la música. Pena, energía, miedo, sobre todo con los más chicos que te dicen más cosas. Pero es necesario, lo ideal es que todos pudieran contar y manejar sus emociones y ser capaces de identificarlas también, porque es como quedarse con esto ahí que no lo puedo decir, es fome. Hay que dar momentos de reflexión, de escucha para incentivar esto.

En cuanto a la reflexión entonces, vamos a pasar al ítem 2, que abarca reflexiones en torno al quehacer docente respecto a la emocionalidad. Respecto a las competencias emocionales tanto de estudiantes como de docentes, ¿considera que en Chile existe una educación de calidad en donde se les integre?

No sé, no creo. O sea, al menos de lo que yo estudié, no. No está dentro de eso. No sé si en la carrera tendrán algo ahora, pero como que uno se da cuenta nomás en el mismo trabajo, en el mismo diario vivir de que es necesario, y uno lo va aprendiendo en la vida así nomás en el traspié mientras te pasó algo y dices “pucha, cómo lo abordo...” y uno va aprendiendo solo, o busca o si uno hace algún curso de neurociencia o algo así como que uno va enfocando para tratar de canalizar y apoyar a los estudiantes, en este caso de tercero, donde hay varios conflictos, donde están todavía muy niños, pero casi pasando a ser pre adolescentes, y se dan muy a flor de piel sus emociones. Si tienen rabia, es un golpe o un garabato, son demasiado violentos para eso, entonces igual a uno no le enseñan eso. Te dicen “esta es la etapa del desarrollo del niño y el niño hace esto, esto y esto a tal edad” y eso es lo que a uno le enseñan no más po’, más de eso no. Uno solo tiene que aprender y si eres mamá, ahí como que uno aprende más todavía, porque cuando uno es más joven, más niña, es como todo bacán, hay más buena onda con los niños, pero tampoco es eso, uno lo aprende nomás en el momento, pero no hay como un estudio, al menos en mi carrera, no estaba en ese tiempo en el pedagógico, nada que te apoyara en la parte emocional y ni siquiera se hablaba, obviamente la música es sensible y tú trabajas con las sensaciones y emociones, pero eso no más. Percibe, escucha y listo, no se adentra más en el tema.

¿Piensa usted que es importante inculcar las competencias emocionales en el estudiantado?

Sí, y debieran estar. Yo incluso haría, no sé si una hora, pero debiera tener un momento en donde ellos pudieran decir sus cosas, expresarse de diversas formas, no solamente hablando porque hay varias formas de expresar tus emociones, ya sea pintando, dibujando, cantando, tocando, haciendo movimientos con el cuerpo, no sé; liberar tensiones que, si tú vas acumulando, te vas cargan más.

Imagínate en un niño que todo es como en el instantáneo, como una bomba que explota. Siento que sí, debiera haber una hora de trabajo emocional, y que no solamente lo ve la música, porque claro uno se lo tiende a dar a la música porque está más ligado obviamente, pero las emociones están en todo, todo sitio y asignatura, lenguaje, matemáticas en lo que sea. Y a veces con un trato distinto con un niño, puedes marcarlo, y dejarlo para la embarrada, “no, usted hizo mal el número o sumó mal” por ejemplo, y con la forma con que tú se lo dices, a ese niño lo marcaste y ya lo bloqueaste y ya no va a aprender más, y pudiendo hacerlo. A veces uno comete esos errores o a veces de broma uno dice de una forma algo y después el niño te dice “y porqué me dijo eso...” y es sin querer y tontamente uno dice algo, y quedas como “chuta, no fue esa la intención” y sí, es difícil manejarlo. Por eso, debiera estar en los planes de todos los que estudian pedagogía y aparte como en una clase, no sé si con psicología o algo así, pero es necesario.

Cuando usted se encuentra complicado/a emocionalmente, ¿considera que cambia la manera en que enseña o dirige la clase?

Sí. Yo trato mucho de separar. Yo soy demasiado alegre, me conocen por ser así, pero sí hay momentos en los que uno está mal. Yo cuando hago la clase más diferente es cuando estoy mal de salud. Ahí es donde más me afecta, sobre todo si me afecta la voz, ya ahí es terrible mi clase porque de partida no estoy completa y ahí ya no estoy entregando lo que quiero, por eso siempre la parte de salud es la que más me jode. La parte más psicológica trato siempre de no sé, como igual soy media cuadrada para mis cosas, trato de diferenciar. Si tengo problemas en mi casa, generalmente no tengo muchos, por eso tampoco me afecta, es como que llego al trabajo y hay como un cambio en mí. Casa por un lado, colegio por el otro. Es por eso que creo que estar enferma es lo único que más me afecta, que me duela la guata o algo así, y en las clases yo les digo: “chiquillos, saben que no estoy con todo el ánimo, y estoy como más lenta, más irritable obviamente, porque estoy mal” o si te duele la cabeza, pésimo po’. Entonces como que uno suele ponerse más pesada, en el fondo sí, y sobre todo si llegan más inquietos, como que se van sumando todas las cosas y pasa esto como la maldición, que te pasa todo. Pero yo trato en la medida de lo posible de mirar y decir calma y volvamos al silencio y hagamos todo, pero en las emociones igual se involucra todo, cuesta separarlas.

¿Siente que la escuela le atiende a usted cuando tiene dificultades o problemas emocionales?

Nos contenemos entre nosotras nomas, las profes o los profes, que nos contamos nuestras cosas y nadie se preocupa en el fondo. O sea, han hecho unas encuestas ahora, porque ha habido problemas

en los cursos más grandes con las profes, de los cursos de tercero y cuarto medio, y ahí empezaron a hacer unas encuestas de cómo se sienten, si se traen los problemas de la casa para acá, pero han hecho esas encuestas cada dos-tres años, o sea, nada, y solamente una encuesta. Entonces en el desayuno nosotros nos vemos en la cara, así como “oye, te pasó algo” y así uno se da cuenta, pero porque son amigos no más. Además, que aquí somos tantos que yo no sé si al profe de educación física le está pasando algo. Como somos tantos y estamos cada uno metido en sus salas u oficinas, es poco el contacto que uno tiene más que en el desayuno o en el almuerzo. Ahí uno se entera de las cosas y hace catarsis. Alguna vez recuerdo que nos hicieron una cosa como para trabajar la voz y cuidarla con técnicas, que fue como lo único más terapéutico se podría decir, pero eso fue lo único como de autocuidado. Y para el día del profe que nosotros pedimos que nos hiciera unos masajes, pero no todos lograron hacer eso y tampoco es que es una cosa que salió de ellos y de quererte relajar. La única instancia que hay aquí, pero que no todos pueden tomarla porque no todos son católicos, son los ejercicios espirituales, que se dan en ciertos periodos del año. Estos son pagados y ahí como que tú realmente podrías decir que tienes una pequeña terapia, pero no es para todos po’, porque si tú no eres creyente, a qué vas a ir, porque está basado en la biblia. Yo lo viví y sí, es super bueno, yo nunca había ido al psicólogo y sentí que eso fue como haber ido a una terapia psicológica, pero no todos quieren ir a eso, porque son tres días de silencio, te vas a la casa de Alberto Hurtado, el cura te guía, etc. Uno puede tomarlo todos los años si quiere igual, pero no todos tienen tres días para dejar libre su casa y estar ahí. Pero contención, no hay, y con las cosas que han pasado últimamente, mucho menos.

¿Qué desafíos tenemos desde la educación musical para orientar nuestra praxis hacia la educación emocional?

Yo creo que debiera ir dentro de la carrera una asignatura, de partida debería estar. y sobre todo nosotros, que trabajamos con la música y se vincula a las emociones, debiera existir, porque uno lo aprende así nomás, en lo que pude leer en algún lado o sola, qué es lo que uno cree que es mejor y quizás hasta uno esté errando. Capaz que la decisión que yo tome no sea la más adecuada para llegar a una reflexión y que los chiquillos también expresen sus emociones, quizá lo esté haciendo mal. Yo creo que debería partir de música al menos, y ojalá en todas las carreras de pedagogía debieran estar el trabajo emocional. Eso es lo que habría que corregir de raíz, partir por eso al menos. Y si no, debiera darse, así como “ya, los profesores que no han tenido esto, deben tomar este curso sí o sí” no sé, profesores de tal a tal edad que no han cubierto eso, que puedan asistir a cursos de trabajo y educación emocional, y según las edades, porque no es lo mismo apoyar a un

chico de tercero básico a uno de cuarto medio, que son emociones distintas, y totalmente distintas.
Falta eso en la carrera, falta el apoyo y falta que se pueda hacer algo para revertir esa realidad.