

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús estableties per la següent llicència Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=ca>

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=es>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

FACULTAT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ
DEPARTAMENT DE DIDÁCTICA DE L'EXPRESIÓN MUSICAL, PLÀSTICA I
CORPORAL
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**MÚSICAS TRADICIONALES LATINOAMERICANAS EN LA
FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE MÚSICA EN CHILE:
CONTRIBUCIONES EN EL ÁMBITO DE LA CREACIÓN MUSICAL**

TESIS DOCTORAL

Fabián Durán Bustamante

Dirigida por:

Dr. Albert Casals Ibáñez

Barcelona, agosto de 2024

AGRADECIMIENTOS

El trabajo de una investigación doctoral implica mucha dedicación, esfuerzos y diversas colaboraciones. Además, realizarlo fuera de tu país, conlleva tomar decisiones y grandes cambios personales y familiares. Por esto creo necesario agradecer a quienes de una u otra forma fueron parte de este proceso que culmina con la finalización de esta tesis.

Para comenzar, agradezco especialmente a mi hijo Cristóbal, quien se embarcó en esta aventura siendo muy pequeño, asumiendo las decisiones de sus padres y creciendo en un nuevo entorno a medida que esta investigación avanzaba. Sin la sabiduría de su infancia creo que no hubiese culminado este proceso. Te amo hijo y gracias por ser.

Continuando, agradezco a Albert Casals, quien ha sido mi tutor y guía de esta investigación. Desde el comienzo puso a disposición sus saberes y experiencias para este proceso, así como también su confianza, empatía y paciencia con las inquietudes, inseguridades académicas y distraídas formas de trabajo de quien escribe. ¡Gracias por todo maestro!

Agradezco a mis padres y hermano, quienes a pesar de las distancias se han hecho presente con su amor incondicional, escuchas y palabras apoyo desde siempre. Cecilia, Ricardo y Danilo, gracias infinitas y los amo.

También quiero agradecer a cinco admirados colegas de la educación musical en Chile, quienes pusieron a disposición parte de su tiempo de trabajo y experiencias para aportar a esta investigación. Emilia Díaz, Rodrigo Montes, Sebastián Seves, José Velásquez y Mario Carvajal, muchas gracias por su valiosa colaboración.

A los amigos que quedaron en Chile, a los nuevos amigos y amigas que me regaló Barcelona y a los talentosos amigos que se sumaron a las ideas musicales en este tiempo, les agradezco la apertura de sus corazones, las profundas conversaciones que tuvimos y la compañía en los buenos y no tan buenos momentos que han tocado durante este tiempo, los abrazo con un

agradecimiento enorme, creo que no hubiese sido posible esto sin la presencia de cada uno y una de ustedes.

Finalmente, agradezco a Becas Chile, convocatoria 2019 de CONICYT (ahora ANID), ya que sin el valioso soporte de esta beca no hubiese sido posible vivir en la ciudad de Barcelona y desarrollar esta experiencia académica en la Universidad Autónoma de Barcelona.

Puede que haya olvidado algún agradecimiento, ya que en casi cinco años son tantas las personas con las que uno establece relaciones, colaboraciones y amistades que se hace difícil poder puntualizar a cada una. Pero siempre les estaré agradecido a quienes, quizás sin saberlo, se hicieron parte de esta aventura académica en Barcelona.

CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Motivaciones personales	8
1.2 Estado actual	10
1.3 Problemática	12
1.4 Preguntas de investigación y objetivos	13

MARCO TEÓRICO

2. MÚSICAS TRADICIONALES LATINOAMERICANAS..... 16

2.1 Músicas tradicionales y músicas populares.....	16
2.2 Músicas tradicionales latinoamericanas: antecedentes y características	22
2.3 Música tradicional latinoamericana y creación musical	29
2.4 Músicas tradicionales latinoamericanas en Chile	36

3. MÚSICAS TRADICIONALES Y EDUCACIÓN 45

3.1 Etnomusicología y educación musical – puentes fructíferos	45
3.2 Músicas tradicionales y educación musical	51
3.3 Músicas tradicionales y educación musical en el contexto chileno	54
3.4 Músicas tradicionales en la formación de profesorado de música en Chile	70
3.5 Formación de profesorado de música en Chile – visiones desde dentro	74

MARCO METODOLÓGICO

4. METODOLOGÍA..... 82

4.1 Planteamiento general	82
4.2 Objetivos y técnicas utilizadas	85
4.3 Etapas	88

ANÁLISIS DE DATOS y RESULTADOS

5. MÚSICAS TRADICIONALES LATINOAMERICANAS: EL HUAYNO - LA TONADA CHILENA – EL FESTEJO AFROPERUANO	118
5.1 El Huayno	118
5.2 La Tonada Chilena.....	123
5.3 El festejo afroperuano	128
5.4 Interés educativo de los tres géneros de las músicas tradicionales latinoamericanas	132
6. MÚSICAS TRADICIONALES Y CREACIÓN MUSICAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE MÚSICA EN CHILE	134
6.1 Estándares orientadores para carreras de pedagogía en música (2014)	135
6.2 Presencia de las músicas tradicionales y la creación musical en los Estándares Disciplinarios de música (2014)	136
6.3 Creación musical en los Estándares de la profesión docente Carreras de Pedagogía en Música Educación básica/media (2022)	143
6.4 Análisis de las mallas curriculares de carreras de formación de profesorado de música	146
6.5. Análisis de programas de asignaturas donde se realizó la implementación piloto de la propuesta didáctica en Chile	158
7. LA PROPUESTA DIDÁCTICA.....	174
7.1 Etapas y actividades de enseñanza-aprendizaje de la propuesta didáctica inicial	174
7.2 Requisitos, materiales y fuentes sonoras	178
7.3 Orientaciones didácticas	179
7.4 Algunas consideraciones finales de la propuesta.....	180
7.5 Validación de la propuesta didáctica	182
8. SINTESIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	199
CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES.....	205
BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA	208
ANEXOS	222

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Motivaciones personales

El impulso para realizar esta investigación doctoral emerge de experiencias personales que han ido construyendo una mirada respecto al ser profesor de música en Chile en estos tiempos.

El inicio de este recorrido es el acercamiento a las músicas de carácter tradicional chilenas y latinoamericanas durante mi etapa escolar secundaria. Se vincula con la llegada de un instrumento musical tradicional mestizo del área andina a mis manos, el charango, lo cual influyó después en la decisión de seguir una carrera profesional para ser profesor de música.

Posteriormente, en el transcurso de mi formación académica, además de los contenidos propios de la carrera, tuve la oportunidad de: a) participar en seminarios y congresos en donde se desarrollaban temáticas en torno a las músicas tradicionales y espacios de encuentro con diversos cultores chilenos y latinoamericanos; y b) acercarme a proyectos educativos donde el eje central de su quehacer era abiertamente la música y arte latinoamericano, entre los que destaca el caso del Colegio Artístico Santa Cecilia en Osorno, Chile.

Estas experiencias me llevan a tomar la decisión de realizar mi tesis de pregrado teniendo como temática central los usos y prácticas de algunos géneros folclóricos de Chile, Perú, Argentina y Venezuela (Durán y Vásquez, 2009). Posteriormente, dando continuidad a mi proceso de formación académica, cursé el Magister en Arte con mención en Patrimonio. Ahí desarrollé un trabajo de tesis enfocado en los procesos de apropiación y resignificación del patrimonio musical chileno y latinoamericano, desde la perspectiva de agrupaciones o ensambles instrumentales que reúnen una serie de organología propia de países latinoamericanos (Durán, 2014).

Estas experiencias descritas fueron significativas y determinantes en mi desarrollo profesional, por lo que, evidentemente, incidieron en mi práctica

laboral como profesor en escuelas y en mi posterior desempeño como académico en instituciones universitarias, específicamente en carreras de formación de profesorado en música.

Esto último, me invita a observar críticamente, desde el interior de la academia, el tiempo que se le otorga a las músicas tradicionales y las formas en cómo estas se abordan en la formación de los futuros profesores de educación musical, en comparación con otras áreas de la disciplina. Asimismo, constato que por parte de los estudiantes se expresa un creciente interés por estas músicas, tanto desde la interpretación como desde la creación y la investigación. Ante estas demandas, mi percepción es que pocas veces se les da respuesta desde las propuestas curriculares de las carreras universitarias.

En contraste, desde que llegó el charango a mis manos, y paralelamente a mi formación formal y posterior desempeño como docente, siempre me acompañó una inquietud movilizadora relacionada con lo creativo musical. Fui incorporando de forma autodidacta la creación musical a mi quehacer, tanto como una forma de expresión artística, así como también un recurso para el desarrollo de mi labor docente. Sin embargo, en el periodo de estudios académicos, observaba que era casi nulo el espacio que se le otorgaba en la carrera al desarrollo de habilidades creativas.

Finalmente, los elementos que se han venido señalando se convirtieron en el motor para seguir indagando y, a su vez, proponer en el marco de este doctorado una investigación acerca de cómo las músicas tradicionales chilenas y latinoamericanas pueden contribuir, en el ámbito de la creación musical, al desarrollo y formación del profesorado de música en Chile.

1.2 Estado actual

Existe una importante bibliografía en donde se abordan aspectos de las músicas, danzas e instrumentos folclóricos tradicionales chilenos y/o latinoamericanos, tales como el uso social de estas manifestaciones, estructuras musicales y escritas, o breves métodos básicos para aprender a utilizar algún instrumento tradicional. Asimismo, podemos encontrar autores de larga trayectoria académica que están dedicando sus principales estudios a la música popular y tradicional chilena, así como también, a la música latinoamericana. Destacan, entre muchos otros, el chileno Juan Pablo González y el peruano Julio Mendivil, quienes están realizando importantes aportes al estudio y profundización en esta área.

Sin embargo, observamos que son recientes los estudios respecto al tema específico de las músicas tradicionales y de su uso educativo en el ámbito académico o bien en la educación escolar formal en Latinoamérica, en relación a otros contextos, como por ejemplo el europeo. Cabe mencionar el interés de algunos trabajos como los de Nubia Paola Salazar (Colombia) con su publicación “Música tradicional en espacios académicos: la rueda de gaita como experiencia de aprendizaje” (Salazar, 2016) y a Ximena Valverde (Chile) con su tesis doctoral “Música Tradicional en el aula: las bandas de bronces de Tarapacá y sus aportaciones a la educación musical escolar” (Valverde, 2018). Ambas autoras generan un importante aporte teórico respecto a temas específicos que se enmarcan dentro de las músicas tradicionales y sus posibilidades como recursos en espacios educativo-musicales.

Es destacable que ambas autoras fueron capaces de traspasar la dimensión estrictamente teórica para llevar propuestas concretas y prácticas a espacios educativos, y así poder observar resultados para posteriormente exponerlos. Los principales usos que se les ha dado a las músicas tradicionales, en los ejemplos señalados, se enmarcan especialmente en ámbitos como la audición e interpretación musical, dejando en menor medida las posibilidades para la creación musical y, por lo tanto, aspectos como la improvisación, como uno de los rasgos propios de este tipo de repertorio.

Por otro lado, en el contexto chileno creo necesario señalar el importante trabajo realizado por la folclorista e investigadora Margot Loyola (1918-2015) quien, en el año 1972 y tras un llamado realizado por Fernando Rosas (Premio Nacional de Artes Musicales), se incorporará al cuerpo docente del Instituto de música de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Llega directamente del espacio de la cultura tradicional a impartir clases a estudiantes de licenciatura y pedagogía en música de esta institución. En este lugar, Margot Loyola despliega sus saberes sobre cultura tradicional chilena, a través de cursos que dictaba y, también, por medio de la publicación de una serie de libros sobre géneros tradicionales chilenos, respaldada por la misma universidad (Merino, 2015). De esta forma, deja un legado concreto en relación a las músicas tradicionales chilenas. Asimismo, ha sido reconocida con importantes galardones por su trayectoria, incluso en otras casas de estudios universitarios del país (Rojas, 2014).

Desde la perspectiva de la formación inicial docente de profesores de música en Chile, se puede evidenciar al revisar las mallas curriculares de las universidades que imparten las carreras de Pedagogía en educación musical, que existen ciertos contenidos que bajo ninguna circunstancia se cuestiona su amplia presencia en los procesos formativos, entre los que se encuentran materias como el lenguaje musical, armonía y análisis musical, entre otros (Aranda, 2022). Y que, a su vez, es poco el tiempo que se les otorga a los aspectos didácticos y metodológicos de estos (Aranda et al., 2017).

Por otra parte, en lo que respecta a las músicas tradicionales, tal y como se mencionó anteriormente, el tiempo que se les otorga en la formación de profesores de música es considerablemente menor respecto a las materias de los ámbitos antes señalados. Incluso, al revisar los sitios web de las universidades en donde se imparten estas carreras, se puede observar que, en tres instituciones universitarias, ni siquiera se encuentran asignaturas relacionadas con las músicas tradicionales, lo que va generando una variedad de perfiles profesionales al momento de la titulación (Valverde y Godall, 2018).

1.3 Problemática

Desde hace algunas décadas, son variadas las voces que han venido señalando que, en la formación de profesores de educación musical en Chile, la incorporación de las músicas tradicionales y/o populares, por su valor cultural y por su potencialidad como recurso educativo, son consideradas menores en relación a otras materias. Autores como Jorquera (2019) han mostrado la existencia de cierta posición de rechazo a las músicas populares en los espacios académicos y, por lo tanto, a las que se encuentran dentro de esta esfera, como lo son las músicas tradicionales.

Igualmente, se han llegado a encontrar carreras de formación de profesorado de música en Chile que ni siquiera imparten alguna asignatura que aborde el ámbito de las músicas tradicionales, lo que se traduce en que los perfiles profesionales, al momento de la titulación, son variados y, por lo tanto, no aseguran que estos contenidos sean desarrollados de la mejor forma (Valverde y Godall, 2018). Tal como se ha señalado con anterioridad, los usos en contextos educativos pasan mayormente por el ámbito interpretativo y auditivo, dejando casi relegadas las posibilidades de este tipo de repertorio para un trabajo en torno a la creación musical.

La dimensión de la creación musical (composición, improvisación y arreglos) ocupa relativamente poco tiempo en la formación musical formal en relación a las otras dimensiones, a pesar de las numerosas ventajas que ofrece el desarrollo de estas habilidades. Esto se debería a “la idea general que impera sobre el perfil del profesor de música no incluye en grado suficiente su reconocimiento como sujeto creativo” (Mayol i Puentes, 2013:57).

La improvisación, por ejemplo, fomenta la creatividad, profundiza el conocimiento instrumental y estimula el análisis de diversas formas y géneros musicales (Muñoz, 2020). En esta línea, Tello (2016) nos plantea, desde el contexto español, la práctica de la improvisación como una forma de comunicación esencial para los músicos en formación:

[...] del mismo modo que cuando hablamos, los músicos habríamos de contar con un conocimiento gramatical y conceptual de los parámetros regidores del lenguaje musical, que posibilitara construir un discurso improvisado (Tello, 2016:20).

De acuerdo con lo expuesto, existe un déficit de estudios e investigaciones en relación al cómo las músicas tradicionales – chilenas y latinoamericanas en este caso – benefician en el ámbito académico a los estudiantes de carreras para formación de docentes de música, incluso llegando a favorecer las competencias profesionales en dimensiones como el de la creación musical.

Partiendo de esta idea y de la premisa que la incorporación de este tipo repertorio puede contribuir a la calidad formativa del profesorado de música, nos planteamos las preguntas y objetivos que siguen.

1.4 Preguntas de investigación y objetivos

1.- ¿Cómo pueden contribuir las músicas tradicionales chilenas y latinoamericanas al desarrollo de las competencias de creación musical de los futuros profesores de música en Chile?

2.- ¿De qué forma se pueden incorporar las propuestas de creación musical de los géneros tradicionales en los programas formativos de las diversas asignaturas para la formación de docentes de educación musical en Chile?

Objetivos generales (OG) y objetivos específicos (OE)

OG1.- Analizar géneros musicales tradicionales latinoamericanos para su uso educativo y específicamente para la creación musical.

OE1.1: Analizar el huayno desde una perspectiva musical y educativa.

OE1.2: Analizar la tonada chilena desde una perspectiva musical y educativa.

OE1.3: Analizar el festejo afroperuano desde una perspectiva musical y educativa.

OG2.- Explorar la incorporación de los géneros musicales tradicionales latinoamericanos para promover la creación musical dentro de la formación de profesores de música en Chile.

OE2.1: Diagnosticar la presencia de las músicas tradicionales y la creación musical en la formación inicial de profesores de música en Chile.

OE2.2: Diseñar una propuesta didáctica en torno al huayno para el trabajo de la creación en la formación de profesores de música, en base a los análisis previos.

OE2.3: Validar la propuesta didáctica elaborada en base a su pertinencia y aplicabilidad.

MARCO TEÓRICO

2. MÚSICAS TRADICIONALES LATINOAMERICANAS

“los indígenas quechua de los Andes centrales consideran música el rumor del río, el temblor de las hojas de los árboles y otros ruidos producidos por la naturaleza, aunque no se encuentren organizados socialmente por los humanos” (Julio Mendivil, 2016:21).

El presente capítulo del marco teórico abordará una de las temáticas principales de esta tesis: las músicas tradicionales latinoamericanas, como eje vertebrador de la presente investigación. En una primera parte se revisarán las definiciones y acepciones referidas a la idea de lo tradicional en la música y su vínculo con lo popular. Se continuará con algunos antecedentes históricos y sociales que han contribuido a la conformación de las músicas tradicionales latinoamericanas, junto con su descripción y sus características. Posteriormente, se expondrá información respecto al desarrollo de las músicas tradicionales latinoamericanas en el contexto chileno y se finalizará con los aspectos relacionados con la creación musical en este tipo de repertorio.

2.1 Músicas tradicionales y músicas populares

Para el desarrollo de este marco teórico y en el transcurso de la investigación se prioriza, siguiendo a Mendivil (2016), el uso del concepto de *músicas* (en plural) por sobre del de *música* (singular). Esta conceptualización señalada por el autor se sostiene sobre algunos aspectos que consideramos pertinentes exponer a continuación.

El etnomusicólogo Julio Mendivil señala que no existe consenso en el mundo sobre lo que es música, así como también que entre las diversas culturas hay diferencias en la consideración de lo que abarcaría el concepto de música. Si cada cultura hace una definición de qué es o no es música, el concepto en singular no daría abasto para expresar todo lo que esta encierra (Mendivil, 2016).

El concepto de música utilizado actualmente se vincula a premisas de carácter evolucionista, donde se observa el desarrollo, en este caso de la(s) música(s), de forma unilineal, es decir que irían desde lo simple a lo complejo, en donde,

por ejemplo, las músicas primitivas o étnicas se encontrarían dentro de lo simple frente a músicas autónomas libres de cualquier injerencia externa, consideradas con mayoras complejidades (Mendívil, 2016).

Igualmente, algunos elementos que dan cuenta de esta concepción de la música que ha perdurado en el tiempo se pueden constatar en la diferenciación y separación entre la música de carácter académico y las músicas practicadas en las cotidianidades, y en la exclusividad que han tenido las músicas cultas en espacios como las salas de concierto por sobre otras (Aróstegui, 2008).

También, consideraremos la idea propuesta por Small (1999), quien sostiene que la naturaleza de la música no se haya específicamente en los objetos ni en las piezas musicales, sino más bien, en el acto de hacerla o practicarla. “Sólo entendiendo lo que hace la gente cuando toma parte en un acto musical podemos empezar a comprender la naturaleza de la música y su función en la vida humana” (Small, 1999:4).

Para esto, el autor reconceptualiza lo que se entiende por *música*, y pone el énfasis en la idea de la acción, del hacer, con el verbo *musicar* (*musicking* en inglés), no sólo para quien interpreta o compone alguna obra, sino que incorpora en este planteamiento a todos quienes toman parte desde cualquier manera en alguna actuación musical: “no sólo para expresar la idea de actuar, tocar o cantar; ya tenemos palabras para eso; sino expresar la idea de tomar parte en una actuación musical” (Small, 1999:5).

Sin embargo, afrontamos esta investigación intentando no caer en connotaciones que discriminen a unas *músicas* por sobre otras, promoviendo el uso del concepto de *músicas* en plural, “sin distinciones valorativas de ningún tipo” (Mendívil, 2016: 22).

Desde el campo musical en general, y también desde la musicología, se ha sostenido una visión que busca proponer límites internos en el estudio de lo musical, y así demarcar diferentes ámbitos en lo cultural (Martí, 2000). En concreto, en las sociedades occidentales (u occidentalizadas) a menudo se ha optado por la división entre *músicas populares*, *músicas tradicionales* y *música*

clásica o ‘culto’. Por lo general, la musicología se ha focalizado en las llamadas músicas clásicas, principalmente en el marco de la cultura occidental, mientras que, por su parte, la etnomusicología temprana se centró en las músicas tradicionales y/o étnicas, y hoy en día, la etnomusicología actual se ha desarrollado en los llamados estudios de música popular (Jorquera, 2019).

Aunque esta no es una investigación musicológica, se nos hace necesario traspasar las fronteras disciplinarias para poder dilucidar algunos conceptos pertinentes para el desarrollo de esta tesis. A continuación, abordaremos aspectos referido a las músicas tradicionales y populares.

Martí (2000) afirma que las músicas tradicionales -como supuestas portadoras de las identidades étnicas- estarían dentro de la esfera de la denominada música popular. De hecho, existen similitudes en lo referido a las características de las músicas tradicionales con las músicas populares. El musicólogo chileno Juan Pablo González, ha señalado a las músicas populares como “una práctica musical urbana o urbanizada, que es definida por su masividad, mediatización y modernidad” (González, 2008:4). Igualmente, el mismo autor, en relación al desarrollo de estas músicas en Latinoamérica, nos dice que “la música popular denota, por un lado, oralidad, tradición y comunidad y, por el otro, modalidad, innovación y masividad” (González, 2008:4).

Estas acepciones entregadas por González (2008) nos muestran la incorporación de otros elementos, vinculados a la modernidad y al avance de las tecnologías, que entran en juego para las actuales definiciones de la música popular, con lo cual observamos que, igualmente, se complejiza el lograr llegar a una definición cerrada de estos conceptos. Sin embargo, considerando lo anterior, para este estudio nos centraremos en aquellas aportaciones que específicamente permiten entender desde dónde comprendemos la idea de músicas tradicionales.

Mirando más atrás en el tiempo, la investigadora Isabel Aretz (1972) sostenía hace algunas décadas que “*lo folclórico [...] es lo tradicional, lo que tiene larga trayectoria, lo que es propio del pueblo desde varias generaciones*” (Aretz,

1972:19). Aunque pareciera que la definición de Aretz iguala los dos conceptos en cuestión, desde nuestra perspectiva optamos continuar con el uso de tradicional por sobre de folclórico.

Lo *tradicional* en la música, según Vega (2010:156), se vincula con “los usos de las expresiones musicales en un contexto social, en un ambiente grupal, étnico, religioso, si se quiere ideológicos, y que, por lo tanto, no tiene que ver con términos comerciales, sino con un uso comunitario”. Otras referencias nos dicen que las músicas tradicionales conforman aspectos identitarios y culturales de un grupo social, siendo la oralidad la principal forma de transmisión (Polo y Pozzo, 2011; Salazar, 2016). Martí (1996) destaca la importancia de los aspectos circunstanciales o contextuales que rodean a estas músicas, como forma de definir a una canción como *tradicional*.

Vega (2010), nos plantea una diferenciación entre lo tradicional y lo popular, indicando que “utilizar uno como sinónimo del otro, confunde y limita el sentido de la discusión sobre el tema” (Vega, 2010:155). Entonces, en el ámbito de lo musical, la conceptualización que nos ofrece de lo *tradicional* se vincula a los usos otorgados a las manifestaciones musicales en un determinado contexto social, ya sea en una instancia de carácter grupal, étnica, religiosa o incluso, ideológica “y que por lo tanto no tiene que ver con términos comerciales, sino con un uso comunitario” (Vega, 2010:155).

Por lo tanto, si estas músicas tradicionales junto a sus particulares implicancias se interpretan en otros espacios fuera de su contexto y por otros actores sociales, que usualmente no son quienes le dan un uso tradicional, “no es que deje de ser tradicional, pero se convierte en una escenificación de lo que es una tradición, y en ese sentido, se convierte en una expresión popular o folclórica de un modelo de música tradicional” (Vega 2010:156).

Asimismo, autores como Reuter (1981) sostienen que, además de ser interpretadas latamente por un pueblo, aspectos como la transmisión oral intergeneracional vienen a contribuir a la construcción de una tradición en el tiempo.

Por su parte, Revilla (2019) nos dice que lo tradicional, en el marco de lo musical, trae consigo “la activación de un conjunto de ordenaciones y clasificaciones que mediante procesos de selección [...] definen una estética sonora determinada” (Revilla, 2019:75). Es decir, se entra en una modificación y reinención de lo que debería ser o no ser o del como algo debe o no debe sonar (Revilla, 2019).

Actualmente, el concepto de *tradición* que se ha utilizado emana de la idea desarrollada en el periodo del Romanticismo (Valverde y Godall, 2018). Igualmente, encontramos en las palabras de Juan Orrego-Salas en el foro de Compositores del Cono Sur realizado el año 1987, quien exponía que:

La tradición es continuidad y es cambio. Envuelve un acto de adhesión al pasado y, simultáneamente, uno de reinterpretación y adaptación a las pulsaciones cambiantes de la vida (Torres, 1988: 60).

Juan Pablo González (2005), siguiendo la idea de Orrego-Salas, nos plantea una mirada de *tradición*, en este caso, desde compositores de géneros de música clásica, quienes denotan una necesidad de conectar con la tradición para impulsar la música en el presente. Asimismo, Ayats (2011) nos habla sobre dos tipos de tradición. La primera, se inscribe en la línea de lo que ya se ha venido señalando, y la define como “actividades que son consideradas con continuidad perceptible entre el pasado y el presente” (Ayats, 2011:4). En segundo lugar, nos señala lo que denomina “tradición invisible”:

aquellas actividades humanas que mantienen de forma efectiva la continuidad social –y que para ello ponen en funcionamiento todas las transformaciones necesarias. Maneras de decir, de conceptualizar, de movernos, de comer..., «modos de hacer» (Ayats, 2011:4).

Nos explica que este tipo de tradición se desarrolla de forma intangible o muy poco tangible, de manera implícita en las sociedades, que funcionan gracias a este tipo de tradición invisible, pero “la idea de continuidad, la vive de forma

expresiva a través de lo que denomina tradición, la que podríamos decir «tradición símbolo»” (Ayats 2011:4).

También encontramos algunos autores que han propuesto otros enfoques respecto a la idea de tradición, como, por ejemplo, Mendívil (2004) quien nos dice que ésta “no tiene solo como fin la transmisión de conocimientos y experiencias para extender el pasado hasta el presente, sino que resulta ser, al mismo tiempo, en cuanto engarza adquisiciones del saber en procesos anteriores, una estrategia concreta para la construcción de identidades actuales” (Mendívil, 2004:29).

De todos modos, en el contexto de la globalización actual, a menudo acontece que determinadas sonoridades tradicionales se han querido incorporar como unidad dentro de la categoría de la denominada *World Music*. Pero, cuando esto sucede, estas músicas se descontextualizan y pierden las características antes mencionadas para adaptarse a “unas mismas expectativas de público, una misma infraestructura comercial, unos mismos códigos generales de estética” Martí (2000:137).

Todo esto nos muestra las complejidades existentes frente al concepto de tradición, tal como se ha venido señalando desde el mundo de la etnomusicología (Carvalho-Neto, 1989; Vega, 2010; Valverde y Godall 2018). Una complejidad que se suma a la inmensa cantidad y variedad de propuestas sonoras existentes. Así, en el continente americano se encuentra una rica y diversa cantidad de músicas tradicionales, las cuales han sido fruto de instancias de mestizaje cultural entre lo indígena, lo europeo y lo afrodescendiente, principalmente (Nettl, 1973; Bernard, 2009).

En consecuencia, podemos decir que algunas de las características de las músicas tradicionales son el ser transmitidas de generación en generación dentro de una comunidad, que a menudo se han desarrollado (o se asume que se han desarrollado) en un determinado contexto cultural y social específico. Estas músicas a lo largo del tiempo han sido modificadas y moldeadas por las diferentes influencias culturales y geográficas a las que han estado expuestas.

En este sentido, siguiendo a Ochoa (2016), el estudio de las músicas tradicionales no se puede separar ni despojar de su historia. Por lo que es necesario, además, abordar su desarrollo histórico, sus usos y sus procesos de reconfiguración.

Cerrando esta sección, nos adherimos a las ideas en torno a lo tradicional planteadas por Ayats (2011):

La producción de actos dentro de la «tradición», pues, no cesa. No para ni va a parar, claro. Y estudiarlos y analizarlos es, probablemente, una de las formas más eficaces –y ¡apasionantes! – de acercarnos a entender la reinvenCIÓN del hacer y del ser en la sociedad actual. (Ayats, 2011:6)

Con lo expuesto, podemos decir que los procesos de acercamiento y aprendizaje de las músicas tradicionales no se relacionan sólo con un pasado lejano o antiguo, sino más bien que estas manifestaciones sonoras continúan practicándose, sucediendo y otorgando elementos para poder comprender el presente de nuestra cultura actual.

2.2 Músicas tradicionales latinoamericanas: antecedentes y características

En el continente americano existe una numerosa cantidad de géneros y músicas tradicionales, las cuales se han venido conformando en el contexto de “procesos socioculturales en los que las estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas” (García-Canclini, 2001:14). Estos procesos provocan el encuentro y mixtura entre los elementos culturales de lo indígena americano con lo de los conquistadores europeos. A lo que se le añaden, en algunos territorios más que en otros, aspectos de diversas manifestaciones culturales africanas con la llegada de esclavos provenientes de aquel continente. Siguiendo lo anterior, Nettl (1985) señala que hay músicas americanas que se fueron gestando desde

las manifestaciones exportadas, para luego transformarse en estilos independientes con un carácter propio.

Enfatizando lo antes descrito, cabe señalar que:

La mixtura entre lo indígena con lo europeo y lo africano, produjo un enriquecimiento gradual en la creación musical popular debido al intercambio de ideas, préstamos y apropiaciones culturales que influyen decididamente en el fenómeno intercultural evidenciado en el desarrollo social, económico y político de Latinoamérica (Durán y Vásquez, 2009:17).

Igualmente, si observamos y/o analizamos los aspectos historiográficos que han tenido las músicas latinoamericanas en contraposición a los procesos histórico-culturales del desarrollo de la música europea:

Nos encontramos con que ésta no se desarrolla en función de los mismos valores y hechos culturales [que Europa], obedeciendo a fenómenos, aportaciones, impulsos, debidos a factores de crecimiento, pulsiones anímicas, estratos raciales, injertos y trasplantes, que resultan insólitos para quien pretenda aplicar determinados métodos al análisis de un arte regido por un constante rejuego de confrontaciones entre lo propio y lo ajeno, lo autóctono y lo importado (Carpentier, 1985:8).

Las ideas expuestas por Carpentier (1985) ponen de manifiesto las complejidades de los procesos culturales que se han desarrollado en Latinoamérica, los cuales han ido ejercido una profunda influencia en la conformación del amplio espectro de manifestaciones culturales que aún perviven en la región, entre los que se encuentran el surgimiento de diversos géneros musicales.

Por otra parte, para complementar lo señalado, consideramos necesario añadir que, con la llegada de los conquistadores europeos al continente americano, principalmente provenientes del reino de España, surgió un nuevo término que posteriormente contribuirá al entendimiento de las influencias en las músicas

tradicionales. Este término es *criollo*, proveniente del portugués *crioulo*, y según la Real Academia Española tiene las siguientes definiciones:

“Dicho de una persona: hija o descendiente de europeos, nacida en los antiguos territorios españoles en América o en algunas colonias europeas en dicho continente” (RAE, 2023).

“Dicho a una persona: nacida en un país hispanoamericano, usado para resaltar que esa persona posee las cualidades estimadas como características de origen” (RAE, 2023).

Si bien este término inicialmente se empleó para referirse a aspectos vinculados a lo racial, con el tiempo se ha extendido a otros ámbitos, incluyendo lo musical. Un ejemplo de ello es su uso en el Perú, donde se utiliza para designar un tipo de repertorio de músicas populares peruanas conocido como música *criolla*. En esta línea, Tompkins (1982/2011) nos dice que este concepto no sólo se limita a su uso en Perú, sino que se puede encontrar también a lo largo de las Américas.

Siguiendo a Durán y Vásquez (2009), la persona criolla es descrita como autóctona, propia y peculiar. Y que, aun siendo hijo de españoles, trata de no construir su imaginario desde lo europeo, sino más bien busca alejarse de estos vínculos familiares. Por su parte, Aretz (1972) señalaba que la cultura criolla no es la aborigen ni tampoco la de las grandes urbes, sino más bien aquella que incorpora matices particulares en cada uno de los países, pero que finalmente poseen rasgos similares. A su vez, Tompkins (1982/2011) describía al criollo con personalidad extrovertida y que ama la chispa y el buen humor, quien pocas veces desaprovecha la posibilidad de mostrar sus habilidades como orador, filósofo, músico o bailarín.

Ocampo (1980), en la misma línea, nos aporta otros antecedentes, indicando que a inicios del siglo XVIII se podían observar en América el desarrollo de dos corrientes en el ámbito de la música que se diferenciaban entre sí: a) las danzas tradicionales españolas, que se practicaban en ámbitos privados y que casi no sufrían cambios estructurales y b) los atractivos bailes criollos, con un carácter más público, festivos y colectivos.

Entre los géneros que se enmarcan dentro de las denominadas músicas *criollas* y que han tenido una fuerte influencia en Latinoamérica, podemos señalar a la Zamacueca y el Vals, así también otras danzas provenientes de España como la Jota y el Fandango. Éstas fueron sufriendo procesos de apropiaciones y adaptaciones culturales para dar origen a otros estilos y géneros musicales en Latinoamérica (Durán y Vázquez, 2011). Es así como se encuentra, por ejemplo, en Chile al vals campesino, el vals chilote, la cueca; en Perú el vals criollo, la marinera; o en Venezuela el valse venezolano y el joropo, por mencionar a algunos, los cuales muestran diversas variantes y características vinculadas al territorio donde se interpretan.

Por otra parte, encontramos una serie de géneros y expresiones musicales tradicionales latinoamericanas que muestran mayores rasgos indígenas o bien, con mayores matices de carácter afro.

Como ejemplo de los primero podemos mencionar a: los cantos colectivos con caja, tales como: las *bagualas*, *vidalitas andinas* o las *vidalas* en zonas cercanas a la cordillera de los Andes en Argentina (Polo y Pozzo, 2011). También encontramos a las tropas de sikuris, con sus diversas variantes y expresiones, en las zonas altiplánicas de Perú y Bolivia principalmente. Al *huayno*, popular género andino en la actualidad, con sus rasgos indígenas y elementos hispánicos (Mendívil, 2010). Y el *San Juanito*, tradicional género musical del Ecuador (Delgado, 2011).

También, como muestra de músicas con marcados rasgos afro tenemos a la tradicional música de *gaitas* en Colombia, la cual comparte elementos indígenas y africanos en su conformación, tal como señala Salazar (2016). En Perú encontramos géneros como el *festejo*, el *landó* o el *panalivio*, enmarcados dentro de la denominada música afroperuana (Rey, 2010). Y así podríamos intentar indicar la mayor cantidad de géneros tradicionales latinoamericanos, tarea que creemos sería casi imposible. Sin embargo, con algunos de los ejemplos que hemos considerado pertinente señalar, creemos que pueden contribuir a tener referencias que expresen lo que se ha venido explicando.

Como se desprende de lo expuesto, el extenso proceso de colonización posterior a la conquista de América propició la fusión de las expresiones culturales de las

comunidades y pueblos originarios con las de los conquistadores europeos. A esta amalgama se sumaron, posteriormente, elementos de origen africano que nutrieron significativamente dichas expresiones, dando lugar a un lenguaje musical particular latinoamericano. Este lenguaje se manifiesta en músicas que exhiben, en mayor o menor medida, características indígenas, criollas y afroamericanas. De este modo, se pone de manifiesto que las músicas tradicionales latinoamericanas expresan un mestizaje en su conformación.

Estos procesos no hubiesen sido fructíferos, sino hubiese existido la intención profunda del habitante americano de buscar a través de la música y el arte expresar su sentir, como también la diferenciación del europeo conquistador (Durán, 2014:20).

Desde esta perspectiva, abordamos las músicas tradicionales latinoamericanas a través de diversos aspectos que las caracterizan. A continuación, se detallarán algunos de estos aspectos, los cuales se encuentran principalmente presentes en las músicas que se desarrollan en el territorio latinoamericano. Algunos de estos aspectos son: la presencia e importancia en festividades y celebraciones; su uso para acompañar diversas tipologías de danzas (en parejas, en grupos reducidos o como bailes masivos); y la utilización de una amplia diversidad de instrumentos (Chávez de Tobar, 2003; Polo y Pozzo, 2011).

Es importante comprender que los elementos sonoros y visuales que apreciamos hoy en día en estas músicas son el resultado de un proceso histórico complejo, marcado por diversos encuentros y desencuentros culturales que han configurado la identidad musical latinoamericana.

De igual manera, las músicas tradicionales latinoamericanas evidencian un marcado componente de mestizaje, el cual se manifiesta en los nuevos usos y/o trasformaciones que recibieron diversos instrumentos europeos y africanos que fueron llegando a las Américas. A esto se suma la incorporación de otros elementos como las escalas musicales, la afinación temperada y el repertorio melódico y poético, transmitido tanto de forma oral como escrita a través de

cancioneros (Bernard, 2009). Por lo tanto, resulta “acertado partir del supuesto de que las tradiciones folklóricas musicales auténticas de Latinoamérica son resultado de culturas mestizas” (Behague, 1973/1985:204).

En una entrevista realizada al guitarrista y compositor chileno Horacio Salinas (Miranda, 2015), él hace mención a un elemento musical que, desde su perspectiva, sería una característica propia que se desarrolló en las músicas tradicionales/populares latinoamericanas. Se refiere al ritmo del 6/8 y dice: “en esta sobreposición de culturas y de aceptación hay un ritmo y un pulso medio indefinido, un poco ondulado, que quizás tiene que ver con esa clave que posee toda la música latinoamericana, el 6/8” (Miranda, 2015:39). Igualmente, señala que el recurso de la síncopa, entendida como la acentuación que se produce en otro lugar en relación a los tiempos que naturalmente son acentuados en las diferentes músicas, es otro elemento característico de las músicas latinoamericanas.

Dentro de la organología en la América precolombina existía un amplio desarrollo en torno al uso de las flautas, con la característica que “la mayor parte del diseño acústico de este mundo sonoro no está destinado a producir melodías, como es frecuente en las flautas de todas partes del mundo, sino que a producir riqueza tímbrica” (Pérez de Arce, 2018:4). Igualmente, además de la diversidad de flautas utilizadas en los territorios andinos y mesoamericanos, el mismo autor destaca la importancia alcanzada en el uso del tambor.

Esto da muestra que la organología prehispánica se caracterizó, principalmente, por la presencia y uso de instrumentos de vientos y percusión, idiófonos y membranófonos (Pedrotti, 2001). Posteriormente, con la llegada de los conquistadores europeos, que traían sus vihuelas y guitarras – “emblemas musicales de España durante el siglo XV” (Pérez de Arce, 2018:3) – se introducen en el territorio americano los instrumentos de cuerdas. Este hecho propició el surgimiento de una amplia gama de cordófonos (charango, tiple, cuatro, bandola, entre otros) que aún se utilizan hoy en día en diversos países latinoamericanos. Asimismo, a esto se le añade la incorporación de otra gama

instrumentos de percusión provenientes de África como algunos tipos de tambores y congas (Bernard, 2009).

A continuación, luego de haber abordado las características de las músicas tradicionales latinoamericanas, enfocándonos principalmente a su conformación, rasgos identitarios y aspectos socioculturales, consideramos necesario analizar algunas características musicales que también se encuentran presentes en las músicas tradicionales, que se observan más allá del territorio de uso o de su origen.

Otra característica de las músicas tradicionales que ha sido señalada por Nettl (1985) es que son antiguas y contemporáneas a la vez. Esto se debe a que, por una parte, muestra antiguas tradiciones de una comunidad y, por otra, es un indicador de gustos actuales, “siendo además un producto de compositores individuales, así como de la creatividad de las masas” (Valverde, 2018:33).

También se encuentran aspectos que guardan relación con la forma de transferencia de las músicas tradicionales. Estas músicas se transmiten, principalmente, desde la oralidad, que se desarrolla sobre acciones como la imitación, la repetición y la *patternización* (Blas, 2019), incluso melodías similares se pueden encontrar, en territorios diferentes, pero con características propias del sitio (Harper, 2011 en Valverde et al., 2023). En este sentido, Ayats (2019:20) lo explica diciendo que “las músicas como pluralidad y la acción oral pueden actuar, pues, como una alternativa no solo conceptual, sino de experimentación personal y de descubrimiento de nuestros reflejos sin la ayuda de la escritura”.

Los aportes de Ayats (2019), en relación con la experimentación y el descubrimiento sonoro, nos permite identificar otros rasgos distintivos de este repertorio, como la improvisación, la composición grupal y el tocar de oído. Estas prácticas, históricamente relegadas de los espacios académicos de formación musical (Gómez et al., 2015), serán analizados en la siguiente sección.

2.3 Música tradicional latinoamericana y creación musical

Además de las características y antecedentes que se han expuesto en la anterior sección, en este apartado nos focalizaremos en la idea de la improvisación, y, por lo tanto, en aspectos vinculados a lo creativo musical, como otra de las características que se desarrolla en el marco de este tipo de repertorio. El hecho de incorporar el cruce entre músicas tradicionales y creación musical para esta investigación, va en la línea de lo señalado por Avendaño (2019) quien dice que actualmente se encuentran con mayor frecuencia los procesos creativo-musicales que se basan en las culturas originarias.

Continuando con el desarrollo de esta sección, se expondrán algunas ideas referenciales para acercarnos a las conceptualizaciones en torno a la improvisación musical, como acción enmarcada dentro de los procesos de creación musical.

Antecedentes historiográficos y antropológicos aportados por diferentes autores indican que la improvisación musical ha sido un elemento fundamental en diversas prácticas de carácter musical (Higgins y Mantie, 2013). Además, como expresión práctica, ha formado parte de casi todas las culturas y, en el contexto occidental, se ha desarrollado en distintos entornos y tradiciones (De Castro, 2016; Pérez y Martínez, 2016).

Se puede observar este desarrollo y práctica de la improvisación en “la actividad de conocidos compositores de la música clásica (Bach, Beethoven o Liszt, por citar algunos); o como también se evidencia en el desarrollo de lenguajes y estilos musicales propios, como el jazz o el flamenco, los cuáles han evolucionado y lo continúan haciendo a través de este tipo de práctica musical” (De Castro, 2016:1). Igualmente se ha observado la práctica de la improvisación en estilos como el rock y las músicas populares de Latinoamérica, así como también, en las prácticas musicales de culturas no occidentales (Pérez y Martínez, 2016).

El etnomusicólogo Gianni Ginesi (2011) nos dice al respecto que “las modalidades diferentes de entender y de hacer una improvisación se identifican

con épocas, estilos, formas, estructuras y significados que han cambiado a lo largo del tiempo" (p.61).

Si bien la improvisación es una práctica muy presente en diversas manifestaciones musicales, su definición resulta compleja debido a la ausencia de un consenso universal. Esto se debe a la variabilidad de sus interpretaciones y aplicaciones en función del contexto específico en que se desarrolla.

La destacada investigadora Violeta Hemsy de Gainza definía hace algunas décadas a la improvisación musical "como toda ejecución musical instantánea producida por un individuo o grupo. El término *improvisación* designa tanto a la actividad misma como a su producto" (Hemsy de Gainza, 1983:11).

Por su parte, Pérez y Martínez (2016) plantean que:

En música nos referimos a improvisación cuando la performance musical tiene cierto grado de indefinición para aquel que la produce, cuando aparecen variaciones de un 'original', o bien cuando lo que se busca es simplemente la producción de una nueva melodía en la ejecución. (Pérez y Martínez, 2016:1).

Los mismos autores señalan que la conceptualización de improvisación "se ha construido culturalmente por oposición con el paradigma o la idea de escritura" (Pérez y Martínez, 2016), es decir, las improvisaciones no se escriben. En la misma línea "la improvisación configuraría un modo conocimiento musical diferente al de la composición y la ejecución" (Stuble, 1992 en Pérez y Martínez, 2016:4). Por su parte, González (2015) nos plantea a la improvisación como una manera diferente, tanto de la composición como de la ejecución (interpretación), para acceder a los saberes musicales. Por lo tanto, se podría decir que la improvisación también puede ser utilizada como un vehículo para el aprendizaje musical.

Asimismo, Epelde (2009) sostiene que "en música, es muy difícil separar la creación de la improvisación, ya que la improvisación es la creación inmediata; incluso se dice que se improvisa sobre un instrumento cuando se interpreta una

pieza musical a medida que ésta se crea. La improvisación musical es la manifestación más cultivada de la creatividad" (Epelde, 2009:135).

La improvisación podría presentarse como una serie de formas prácticas, que muestran una manera de *conocimiento oral* desarrollado en un contexto, como el occidental, en donde los sistemas de notación y las partituras son ampliamente conocidos y utilizados. A pesar de esto, estas formas orales han sido de gran influencia en la amplia cantidad de músicas populares y académicas de este siglo XX (Pérez y Martínez, 2016).

También, el concepto de improvisación musical se vincula fuertemente a la idea de algo que no está o ha sido preparado, de carácter espontáneo y en donde no existe la mediación entre la acción creativa y su interpretación (Pérez y Martínez, 2016). Sin embargo, a pesar de existir la idea sin fundamentos de que la improvisación se desarrolla en un marco donde no hay elementos moderadores, Gianera (2011, citado en González, 2015:64) sostiene la importancia del contexto por sobre el proceso creativo y "que la verdad es que todo lo improvisado se subordina a la regulación de ciertas leyes tan ineludibles como deseables" (Gianera, 2011 en González, 2015:64).

Siguiendo con las conceptualizaciones sobre la improvisación, nos adherimos a las palabras de Pérez y Martínez (2016), quienes plantean que:

Re-descubrir la noción de improvisación en música demanda una idea que sea superadora de dicha dicotomía; que no requiera una oralidad absoluta, ni de una oposición de lo espontáneo con el conocimiento previo. Pensar a la improvisación en el marco de una oralidad secundaria que integre a la cultura del texto, la memoria y lo previo en el marco de una práctica de lo oral nos lleva a repensar a esa textualidad musical como sonora, gestual y corporal producto de la enacción del músico con su entorno natural-social. (Pérez y Martínez, 2016:9).

Continuando, González (2015) señala que “la improvisación, así como la producción grupal o los procesos como tocar o sacar de oído, han tenido poco espacio en las academias de formación específica tanto en aspectos pedagógicos como investigativos, al tiempo que son prácticas habituales en aquellos que producen música popular en el contexto latinoamericano” (González, 2015: 60).

Igualmente, se ha mostrado que alrededor del mundo existe gran admiración por el arte de la improvisación, manifestada por una amplia mayoría de etnomusicólogos y una gran cantidad de auditores, aunque, a la vez, esta actividad ha sufrido del menosprecio de algunos otros (Anderson Sutton, 2004).

El mismo autor nos dice que:

Incluso algunas tradiciones musicales en su totalidad han sido consideradas de poco valor por el simple hecho de que gran parte de su música es improvisada y por lo tanto presumiblemente no elaborada, refinada y mejorada como la de un compositor, que escribe su obra y la desarrolla a lo largo de numerosos bocetos (Anderson Sutton, 2004:74).

El aspecto referido a la improvisación en las músicas tradicionales se distancia de la idea que generalmente se conoce y que normalmente se encuentra vinculada al jazz y a los subgéneros que se desprenden de éste (González, 2015). Por lo que, no será lo mismo la improvisación desarrollada por un guitarrista eléctrico o un saxofonista en el contexto de una *jam session* que la de un percusionista con su *bombo legüero* o del acompañamiento rasgueado de un charanguista en el contexto de una *peña folclórica*. Sin embargo, comparten algunos elementos comunes tales como la no escritura de lo que interpretan, ya que se determinará por aspectos vinculados al estilo o género interpretado. También, el hecho que el uso de matices puede variar dependiendo del contexto donde se producen (González, 2015).

Aunque cada interprete podría tener su propio estilo o forma de tocar, o manejar y conocer el arreglo, o llegar a acuerdos con los músicos con quienes tocarán, no se tratará de lo mismo. Una de las principales diferencias radica en la función

que cumple la música en cada uno de los casos expuestos. "La tradición del jazz se diferencia sustancialmente del folklore en cuanto a que existe un espacio claramente delimitado para la improvisación individual, aunque ésta sólo sea posible a partir de la interacción con el resto de los músicos" (González, 2015:60). Por su parte, el contexto de una peña folclórica es un espacio donde la música, en la mayoría de ocasiones, cumple una función de acompañamiento del baile, diferenciándose de lo que se entiende por la improvisación como una idea vinculada a una alta expectativa de creatividad (González, 2015).

En consecuencia, podemos ver que, en el contexto del jazz, el músico profesional que improvisa despliega aspectos como: su técnica, la expresividad por medio del instrumento, el dominio del lenguaje jazz, la sorpresa hacia los oyentes, la creación en el momento, por mencionar algunos (Ginesi, 2011). Mientras que, en las músicas tradicionales, la improvisación se mueve en otra ruta, no sólo la musical, sino también en la cultural, donde entran en juego otros elementos que cobran valor, tales como: la poesía, el cuerpo, el baile y el contexto como rasgos relevantes (González, 2015).

En géneros como la música de baile latina, considerada como "una de las tradiciones de música popular urbana más dinámicas y sofisticadas de las Américas" (Manuel, 2004:125), la improvisación musical aparece como un elemento de suma importancia. El mismo autor hace énfasis en un elemento que pocas veces es considerado al hablar de improvisación, tanto en el ámbito académico y popular, donde comúnmente se pone el foco en los virtuosos solos realizados por intérpretes individuales, situación que en este tipo de géneros "*suelen ser cortos e incluso inexistentes*" (Manuel, 2004:131).

Manuel (2004) nos plantea el importante desarrollo de la improvisación musical desde el punto de vista de los acompañamientos en la música de baile latina, el cual "comprende desde los matices microrrítmicos interpretados por uno de los músicos, hasta los pasajes claramente audibles en los que participa la colaboración colectiva espontánea" (Manuel, 2004:131).

La improvisación musical, además de desarrollarse de forma instrumental en el contexto de las músicas latinoamericanas, se da también en aspectos como los

textos poéticos de algunos géneros tradicionales que se encuentran en un amplio territorio americano que abarca desde el Caribe hasta el extremo sur (Díaz-Pimienta, 2014; Fornaro, 2010). En esta línea, una virtud destacada por Hemsy de Gainza (1983) en relación con la improvisación, da cuenta de los procesos que se desarrollan para la internalización de nuevas formas, estructuras y materiales musicales por medio de las experiencias de improvisación musical.

Por su parte, Lucy Green (2019) nos dice que al interpretar o “tocar” músicas populares es imposible no incorporar otras acciones como la memorización, el copiar, el embellecer, la improvisación, el arreglo y componer. A esto le añade que “en música popular de muchos tipos, la improvisación involucra usualmente la inserción de pasajes improvisados en una estructura prediseñada” (Green, 2019:61).

Avanzando hacia algunas definiciones y referencias sobre la improvisación musical, Castro (2016:147) señala que “la improvisación como expresión musical forma parte de la práctica habitual de casi todas las culturas, algo probado por un gran número de investigaciones realizadas desde el campo de la musicología”.

Asimismo, autores como Després y Dubé (2014:25), desde una visión más amplia, han definido la improvisación musical como “una realización instrumental o vocal, donde el músico genera material musical en tiempo real, además de poder anticipar el efecto sonoro de sus acciones sobre la base de sus experiencias”.

González (2015) propone la idea de la improvisación como otra manera de acceder a los saberes musicales, ante lo cual, señala lo expuesto por Stubley (1992) “quien considera que la improvisación es un acto único que se diferencia tanto del acto de componer como de ejecutar y la establece como una forma de acceso distinta” (González, 2015:61). Lo que aquí se expone le otorga, a la idea de la improvisación, un carácter propio y plantea otra línea, frente a la idea de que improvisar es una forma de componer en tiempo real, tal como se ha señalado igualmente.

La improvisación musical, como acción práctica, además de presentarse como una de las características de las músicas tradicionales, podemos vincularla a lo educativo como un recurso pedagógico favorable de incorporar. En este sentido, estudios recientes han señalado que la improvisación favorece aspectos importantes en el marco de la educación musical como, por ejemplo, el desarrollo de la creatividad (Navarro, 2022; Zhang, 2023).

Otros autores destacan que, además de la potenciación de las capacidades creativas, ayuda a la organización y uso de la memoria, la estructuración del discurso, la comprensión de lo oral o las competencias escénicas, entre otras (Casals, 2009). Complementariamente, Bernabé (2014) señala que otros beneficios de este acercamiento de los estudiantes a procesos creativos son la promoción de aptitudes de apertura cultural por parte de los estudiantes y las posibilidades de desarrollo de un espacio intercultural en las salas de clases.

Por otra parte, para la interpretación de músicas tradicionales se utilizan no solo instrumentos propios de cada tradición, sino que se han incorporado otros instrumentos de origen europeo o de uso en otros estilos y géneros musicales, como por ejemplo los instrumentos de bronce en las músicas tradicionales andinas. Esta ampliación de la paleta tímbrica en las músicas tradicionales ha implicado que emanen otros aspectos relacionados con la creación, como lo es a realización de arreglos musicales, el cual lo comprenderemos desde la visión de Mayol i Puentes (2013), quien señala esta práctica como un espacio de despliegue de la creatividad.

Finalizando esta sección, exponemos brevemente una mirada referida a la partitura y a su posible uso en educación. Considerando lo señalado anteriormente en relación a la no utilización de estas en el marco de la improvisación en contexto de las músicas tradicionales latinoamericanas, Aróstegui (2008) nos dice que:

La partitura es la tecnología con la que se consigue que la autoridad artística permanezca en el compositor y que los músicos han de interpretar mediante la demostración de sus destrezas técnicas. Al mismo tiempo, la partitura codifica el “ideal musical” y limita la libre expresión del intérprete, en tanto en cuanto anula

la improvisación. La interpretación queda así ligada al momento originario de su creación y establece una relación jerárquica entre compositor-intérprete-público (Aróstegui, 2008:209).

Esta perspectiva defiende que, de cierta manera, el uso de la partitura se convierte en un elemento que dificulta el desarrollo y ejercicio de la improvisación. Desde la perspectiva opuesta, el hecho de que en el contexto de las músicas tradicionales no sea un elemento preponderante favorecería adentrarse en la música y expresarse a través de ella.

2.4 Músicas tradicionales latinoamericanas en Chile

Con lo expuesto en las secciones anteriores, en referencia a las características de las músicas tradicionales y en el cómo se relacionan con la dimensión de la creación musical, continuaremos en esta sección con algunas circunstancias que han contribuido al amplio desarrollo acontecido en Chile con las músicas tradicionales, no solo chilenas, sino que también latinoamericanas.

2.4.1 Cuestiones previas

En esta breve subsección se presentan algunos antecedentes contextuales que consideramos relevantes para la posterior discusión sobre los factores circunstanciales que han impulsado el desarrollo de las músicas latinoamericanas en Chile.

Chile, situado en el extremo sur de América Latina, posee una vasta extensión territorial que forma parte del continente americano. A pesar de las fronteras políticas que delimitan los estados-nación, las manifestaciones culturales y musicales traspasan dichas barreras, fluyendo libremente entre Chile y los demás países que conforman este extenso territorio.

Por otra parte, algunos antecedentes enfocados en lo específico del desarrollo de las danzas “típicas” en Chile, nos señalan la existencia de dos vertientes:

De un lado se conservan en estado de relativa pureza, danzas típicas de remota o cercana raigambre hispánica, tales como el fandango, la seguidilla, el zapateo y la tirana. Por el otro, son populares las lanchas, el más vivo, el sandoval, que nacen o toman vida en las recreaciones abiertas campesinas o urbanas, en las chinganas y en las ramadas que se improvisan en los días de aguinaldo y celebración (Pereira, 1959:86).

Podemos ver que, a través de estos antecedentes, se hace la separación de aquellas en donde se ve explícitamente la influencia de las danzas europeas frente a las danzas que eran practicadas en espacios populares. Ahí se dejan entrever los procesos de tránsito campo-ciudad acontecidos en las grandes urbes. Igualmente, Pereira (1959) nos indica que en estas danzas permanecen elementos coreográficos provenientes de danzas llegadas de Europa como la contradanza.

Sin embargo, posterior a los procesos internos observados en Chile y mirando la actualidad, vemos que se puede conocer, recibir y escuchar músicas provenientes de la gran mayoría de las naciones que están en América Latina, hecho que se ha visto potenciado gracias a la ampliación del acceso a internet. Además, las personas interesadas no sólo pueden disfrutar de estas expresiones musicales, sino que también “reproducen y componen música basada en una diversidad importante de estilos y géneros populares o tradicionales latinoamericanos” (Durán y Vásquez, 2009:18).

Frente a esto, se puede observar cómo el uso de las músicas tradicionales se ha ido incorporando al medio urbano y mediatizado desde hace más de tres décadas (Fuentes, 2010), lo cual ha ido promoviendo un mayor interés por parte investigadores en indagar fenómenos asociados a estas temáticas. Posteriormente se han producido importantes aportes bibliográficos (González, 2005, 2008, 2011; Miranda, 2015; Cornejo, 2016; Jorquera, 2019; entre otros)

referidos a estas materias en las últimas décadas, aspecto que se ha llegado a evidenciar incluso en la prensa escrita de circulación nacional en Chile (Garrido, 2018).

Según los antecedentes referidos a los elementos y acciones que han contribuido al desarrollo de las músicas tradicionales latinoamericanas en Chile, observamos algunos hitos que, desde nuestra perspectiva, han impactado de manera importante en este ámbito y que, posteriormente, se expondrán para lograr su mayor comprensión. Entre estos sucesos, destacamos el interés investigativo por las músicas tradicionales y folclóricas a inicios del siglo XX en Chile, el aporte de la Nueva Canción Chilena con su difusión de la mano de la industria musical y también, los procesos migratorios de países sudamericanos hacia Chile, que se han intensificado en las últimas dos décadas. Todo esto enmarcado en la globalización y el aporte de la industria musical, la cual ya se encontraba consolidada en la década del 20 en América Latina (González, 2011).

2.4.2 Investigaciones con interés en lo folclórico y lo tradicional

Este primer aspecto a señalar guarda relación con los estudios e investigaciones en torno al folklore que se han desarrollado en Chile, los que se han vinculado estrechamente con la idea de nación, y que igualmente se han comprendido como un elemento relacionado a las maneras de pensar del pueblo y a su cultura (Donoso, 2009). Existe un momento de expansión de estos estudios, el cual se da a principios del siglo XX con la fundación de la Sociedad del Folclor Chileno en el año 1909 (Valverde, 2018).

Tras esto, los focos de interés referidos a las músicas tradicionales chilenas y prácticas rurales se centraron en aquellas manifestaciones musicales que estaban presente entre las zonas de Atacama y Chiloé, existiendo una mayor visibilidad de aquellas que se encontraban en las provincias de Santiago, O'Higgins, Colchagua, Curicó y Talca (Valverde, 2018). En aquel entonces el predominio de estas músicas radicaba en aspectos emotivos vinculados a lo

folklórico, vinculado al sentido de pertenencia y herencia de antepasados, y por lo demás, adhería a ideas de nacionalismos que iban más allá de los aspectos estético-musicales. En definitiva, es una herencia vinculada directamente al periodo del Romanticismo europeo de la época.

Por su parte, el musicólogo Juan Pablo González señala que:

desde la institucionalidad cultural del Estado, canalizada a través de la Universidad de Chile, se comenzó a diferenciar desde los años cuarenta tres tipos de folklore: el histórico o rescatado, el tradicional o vigente y el moderno o de autor. Los dos primeros fueron los promovidos por dicha institucionalidad (González, 2011:939).

Posteriormente, se funda en los 50 la revista “Archivos del Folclor Chileno”. Con la creación del “Instituto de Investigaciones del Folklore Musical” de la Universidad de Chile, empujando la investigación musical académica (Cornejo, 2016; Rodríguez, 2016), se cumplía uno de los importantes objetivos vinculados a las investigaciones del folklore en Chile (Barros y Dannemann, 2002), donde se tenía la idea de crear un mapa folklórico de Chile, iniciándose en el año 1943 este trabajo. Sin embargo, por diversos motivos, no se pudieron concretar las metas propuestas en un inicio (Valverde, 2018).

Algunos instrumentos mestizos tradicionales latinoamericanos se comenzaron a visibilizar y escuchar en Chile de la mano de registros realizados, durante la década del 60, por músicos como “Los de Ramón”. Dentro de la instrumentación que utilizaban, incorporaron instrumentos como el charango, el cual tiene su origen en el altiplano andino, pero que en este caso se usaba en espacios urbanos del país (Cornejo, 2016).

Igualmente, la familia Parra, encabezada por Violeta Parra, entraron en diálogo con músicos de agrupaciones andinas de renombre, “con quienes intercambian conocimiento en torno a los timbres del territorio” (Cornejo, 2016:31). Estos encuentros los llevan a familiarizarse con otros instrumentos, además del

charango, tales como: el cuatro venezolano, el tiple colombiano, la quena, el pincuyo, y, por consecuencia, se acercan a géneros de otros países latinoamericanos, que posteriormente serían incorporados y usados en el Movimiento de la Nueva Canción Chilena (Bianchi y Bocaz, 1978, en Cornejo, 2016).

El aporte de Violeta Parra no solo destaca por su extenso trabajo recopilatorio que había realizado en la zona centro sur de Chile, sino que también su figura se convierte en una referencia para los artistas que se iniciaban. Lo cual favoreció el fortalecimiento “tanto por el corpus musical investigado como por la importancia simbólica de su trabajo de recopilación, convirtiéndose en una fuente de inspiración para aquellos músicos más jóvenes” (Rodríguez, 2016:66). Con esto, la idea de rescatar músicas tradicionales que parecían en el olvido se vuelve “una obligación ética que los músicos de la Nueva Canción Chilena recogen con entusiasmo” (Rodríguez, 2016:66).

2.4.3 Contribuciones de la Nueva Canción Chilena (NCCh)

En segundo lugar, otra de las instancias que contribuyó a la masificación y difusión de las músicas tradicionales latinoamericanas, y que tuvo su *boom* hace más de seis décadas, se vincula al importante aporte realizado por el movimiento de la Nueva Canción Chilena (NCCh en adelante), con todas las implicancias artísticas que éste traía.

El movimiento musical y cultural denominado Nueva Canción Chilena es considerado como uno de los sucesos musicales de mayor relevancia en Chile (Advis, 1996). De hecho “la Nueva Canción es el movimiento artístico más estudiado y debatido de la historia musical chilena” (Rodríguez, 2016:64)

La NCCh se constituye como un “movimiento de renovación estética e ideológica de la canción popular” (González, 2011: 939), y que tuvo su etapa de mayor auge a fines de la década de los 60 y principios de los 70, en el marco del Gobierno

de Salvador Allende, con un “fuerte impacto en el ámbito de la música de raíz folklórica chilena y latinoamericana” (Advis, 1996: 243). La NCCh, a través de su repertorio, tuvo como una de sus características la difusión de las músicas e instrumentos étnicos tradicionales y mestizos, tanto chilenos como latinoamericanos, integrando al imaginario sonoro de Chile el concepto de “Música Latinoamericana”.

De todos modos, durante la década del sesenta, los autores que se dedicaban a la creación de canciones ya venían incorporando como recurso creativo elementos del folklore, tomando géneros como el cachimbo, el trote, la refalosa, la pericona, la sirilla, entre otros (González, 2011). A estos se les suma, debido al aumento de la circulación de música folclórica latinoamericana, elementos de los géneros salteños y litoraleños de Argentina, y recursos de las músicas andinas desde el folclor peruano y boliviano (González, 2011). Destacan los usos e hibridaciones musicales incorporadas por referentes de la época y de la NCCh como Víctor Jara, Violeta Parra, Rolando Alarcón y Patricio Manns, entre otros.

La NCCh se enraizó en los elementos del folclor latinoamericano, “en un discurso que buscó abiertamente posicionar como hito identitario la práctica musical tradicional” (Peña, 2014:118). Se buscaba diferenciarse de las corrientes folcloristas que en aquel momento mostraban un predominio de un relato más bien paisajista sobre las músicas folclóricas chilenas (Peña, 2014).

Igualmente, otro aspecto a destacar en el desarrollo de la NCCH fueron los importantes acercamientos, puentes y colaboraciones entre músicos y creadores vinculados al mundo de las músicas populares y folclóricas con compositores provenientes del ámbito académico chileno, la cual ha perdurado hasta la actualidad, y que se puede profundizar más al respecto revisando a autores como Peña (2014).

El movimiento de la NCCh tuvo algunos exponentes que se convirtieron en referentes musicales para muchos otros creadores e intérpretes de la época y de la actualidad, entre los que podemos mencionar a Violeta Parra, sus hijos

Ángel e Isabel Parra, Víctor Jara, Rolando Alarcón, Patricio Manns, conjuntos musicales como Quilapayún, e Inti Illimani, entre otros. Además de realizar trabajos de investigación y recopilación, construyeron la gran mayoría de su repertorio utilizando como base géneros e instrumentos tradicionales latinoamericanos.

Finalmente, cuando se habla sobre la NCCh es necesario señalar que, tras el golpe de estado del 11 de septiembre de 1973 comandado por el comandante del ejército y posterior dictador Augusto Pinochet, los referentes y participantes activos del movimiento de la NCCh fueron víctimas debido a su activo compromiso político con el gobierno de Salvador Allende. A los integrantes de agrupaciones como Inti Illimani y Quilapayún se les envió al exilio, mientras que a otros músicos como el cantautor y director de teatro Víctor Jara fueron cruelmente asesinados. Parte de la historia de las músicas e instrumentos musicales tradicionales latinoamericanos en el contexto chileno, en definitiva, se encuentra vinculada a la historia social y política del país.

2.4.4 Migraciones y tránsito sudamericano hacia Chile

En tercer lugar, una situación que se ha observa como un tema emergente en el contexto chileno es el vinculado a la inmigración y todo el aporte cultural, y por lo tanto musical, que se desarrolla con estos procesos de tránsito de personas, los cuales son cada vez más frecuentes y acelerados en la actualidad. Consideramos importante hacer mención al respecto, dadas las implicancias que tienen en los desarrollos culturales actuales. Sin embargo, hemos observado que los estudios referidos a esta temática específica del contexto chileno son escasos. Por lo cual, para poder avanzar en la exposición utilizaremos principalmente los interesantes estudios llevados adelante y liderados por Marisol Facuse y Rodrigo Torres (2017 y 2018).

Facuse y Torres (2017), a través de un estudio realizado en Chile focalizado en los músicos migrantes llegados desde Perú, nos entregan algunos datos

interesantes. En las últimas décadas, entre el 2006 y el 2013, la cantidad de migrantes en Chile aumentó significativamente, pasando del 1% de la población al 2,1%. Los principales países de origen de quienes han llegado a Chile son Perú, Argentina, Bolivia, Colombia, Ecuador, Brasil y Venezuela, centrándose principalmente en la capital, Santiago de Chile (Facuse y Torres, 2017).

Estos procesos han traído consigo la instalación de un nuevo contexto demográfico y, a su vez, el florecimiento de nuevas prácticas culturales (Facuse y Torres, 2017). En este sentido, al prestar atención a los elementos culturales que se desarrollan en estos procesos, es necesario tener en cuenta “los sentimientos, las emociones, la construcción de sueños, la memoria, la habilidad para vivir en dos mundos de manera paralela y frecuentemente simultánea” (Torres 2012, citado en Facuse y Torres, 2017:13).

En estos procesos migratorios, para quienes se trasladan, la música cumple una función de intermediaria entre sus lugares de origen y de llegada. En este sentido, Facuse y Torres (2017), nos señalan “que la música puede jugar un rol fundamental en la reconfiguración de identidades de los inmigrantes, en su encuentro con otros y en los procesos de reconfiguración de sí, pudiendo operar como mediadora entre el pasado y el presente; entre el territorio de origen y el de destino, considerando tanto su dimensión real como imaginaria” (Facuse y Torres, 2017:13).

Igualmente, desde un punto de vista dirigido a las instituciones, se señala que diversas entidades del aparato institucional gestionan actividades junto con las comunidades migrantes, “en las que la música y la gastronomía juegan un rol fundamental como un medio en donde estas comunidades se ponen en escena, sirviendo a la vez como punto de partida para los intercambios culturales” (Facuse y Torres, 2017:12).

La mirada que se ha construido en estas últimas décadas en relación a los procesos migratorios en la región latinoamericana a tendido a ser positiva, dado que se reconoce como un elemento que contribuye a la ampliación “de elementos que hacen parte de un cada vez más fluido diálogo intercultural”

(Facuse y Torres, 2017: 42). Y, por lo tanto, en este contexto es donde la música se convierte en un prisma que muestra algo de los paisajes e imaginarios culturales vinculados al tránsito de ciudadanos latinoamericanos en la capital chilena (Facuse y Torres, 2017).

Finalmente, los autores ya mencionados sostienen que estos procesos migratorios de las últimas décadas han influido cada vez más en la cultura local, propiciando acercamientos y entramados “a partir de las prácticas musicales, rituales y festivas en el espacio urbano” (Facuse y Torres, 2018:129). Estos aspectos desarrollados han motivado el interés de las nuevas generaciones en usar y sumar a sus prácticas musicales las músicas latinoamericanas que van llegando a Chile y, a su vez, evidencian un “nuevo giro latinoamericano que ha comenzado a impregnar la vida musical en la ciudad capital de Chile” (Facuse y Torres, 2017:42).

3. MÚSICAS TRADICIONALES Y EDUCACIÓN

“los aspectos comunes o semejantes del hombre de distintos pueblos que el folklore revela son aptos para estimular uno de los ideales más generosos, el ascenso por los caminos que pueden conducir a la paz y a la fraternidad” (Carlos Isamitt, 1972:76).

En este capítulo nos centraremos en la relación que se ha ido construyendo entre las músicas tradicionales y la educación. Desarrollaremos cuatro secciones que nos ayudarán a comprender los procesos de incorporación y uso de las músicas tradicionales en los espacios educativos formales. Primeramente, abordaremos los aportes de la etnomusicología a la educación. Se continuará con algunos antecedentes referidos al uso de las músicas tradicionales en espacios de educación musical. Yendo a aspectos con mayor especificidad, revisaremos que ha acontecido con las músicas tradicionales en la educación musical en Chile y, finalmente, la mirada se focalizará en la formación de profesorado de música en Chile y el uso de las músicas tradicionales.

3.1 Etnomusicología y educación musical – puentes fructíferos

En el contexto de esta investigación, que explora la incorporación de las músicas tradicionales latinoamericanas en el ámbito educativo, se hace necesario abordar las perspectivas de la etnomusicología y su relación con la educación musical. Esta exploración permitirá comprender con mayor profundidad los vínculos fructíferos que se han establecido entre estas dos disciplinas.

Algunos antecedentes señalan que la etnomusicología como disciplina tiene su nacimiento en la década de los cincuenta, dado que comenzó a surgir la necesidad de poder hacer registro de músicas que se encontraban fuera o en las periferias del canon hegemónico europeo como, por ejemplo, las de tradición oral (Pauta, 2022).

La etnomusicología es considerada como una disciplina que pone el foco en el estudio de la *música* - Mendívil, 2016 diría *músicas*, en plural - en el marco de

su contexto cultural (Nettl, 2005 en Salazar, 2016:207). Asimismo, Bruno Nettl sitúa a esta disciplina en un terreno fronterizo “entre la musicología (estudio de todos los aspectos de la música con criterios académicos) y la antropología (estudio del hombre y de su cultura, en particular de las culturas ajenas al medio cultural del investigador)” (Nettl, 1973:35). María Ester Grebe (1972), en la misma línea, va más allá y comprendía a la etnomusicología como una *interdisciplina* ya “que integra los marcos de referencia teóricos, métodos y técnicas de la Musicología Sistemática y de la Antropología Cultural y Social” (Grebe, 1972:36).

Por su parte, Helen P. Myers (2001) señala que la etnomusicología comprende una rama de la musicología, en donde el énfasis se encuentra en los estudios de las músicas en sus contextos culturales. Asimismo, nos señala que el término se acuñó en 1950 por el holandés Jaap Kunst, para diferenciarse de musicología *comparada*. También nos detalla algunos de los puntos de interés de esta disciplina:

La etnomusicología comprende el estudio de la música folklórica, de la música culta oriental y de la música en la tradición oral contemporánea, así como diversos parámetros conceptuales tales como su origen, el concepto de cambio musical, la música como símbolo, aspectos universales de la música, la función de ésta en la sociedad, la relación entre los diferentes sistemas musicales o el sustrato biológico de la música y la danza. (Myers, 2001:19).

Con el desarrollo de esta disciplina se busca responder ante la exigencia de construir puentes “entre el significado, uso y función de las sonoridades, como práctica cultural que, a partir del análisis musical, se constituyen en el objeto de la etnomusicología” (Pauta, 2022:404).

Desde la década de los cincuenta, temáticas referidas a los procesos de enseñanza y aprendizaje han suscitado un mayor interés para la etnomusicología (Nettl, 1972). En esta línea, Bruno Nettl (1972), plantea este proceso desde tres rasgos que han sido de contribución en este desarrollo, los que se exponen en la siguiente tabla:

1	Interés por parte de los musicólogos en las formas que desarrollan las sociedades para enseñar sus sistemas musicales (transmisión de las músicas).
2	Incorporación del diseño de materiales para la enseñanza; de principios generales de los procesos musicales en los materiales para la enseñanza; del estudio de la relación entre estudiante y maestro; el examen del papel social en la enseñanza; investigación sobre las técnicas usadas en clases y ensayos; revisión de conceptos propios del aprendizaje; y el énfasis en el papel de las instituciones de enseñanza.
3	Desde la década del cincuenta hay un cambio en los métodos del trabajo de campo por parte de los etnomusicólogos

Tabla 01: Propuesta de Nettl sobre musicología y el interés en la enseñanza y aprendizaje musical. (Fuente: elaboración propia)

En el contexto latinoamericano, se ha planteado que los etnomusicólogos han focalizado su interés investigativo, principalmente en “explorar la raíz vernácula: la música indígena, aquella de los descendientes de los esclavos negros y de los colonizadores ibéricos” (Grebe, 1972:36). Lo que se ha visto motivado por la trascendencia de las manifestaciones musicales pertenecientes a los pueblos mayoritarios del territorio latinoamericano.

En el ámbito de la educación musical, la etnomusicología abre nuevas perspectivas, tal y como afirma la investigadora Katarina Döring (2014). La autora sostiene que la inclusión de prácticas y saberes de tradiciones musicales de diversos pueblos y culturas regionales en los repertorios y metodologías de enseñanza musical “conduce a nuevos caminos en el campo de la educación musical” (P.65).

Döring (2014) basa su aseveración en el contexto brasileño, donde la incorporación de estas músicas se ha dado principalmente en la educación no formal y en proyectos culturales. Esto ha sido posible gracias a la flexibilidad de estos espacios y su cercanía con las comunidades locales (Döring, 2014).

A la luz de lo expuesto, queda patente la profunda influencia que han ejercido otras disciplinas afines, como la etnomusicología (Valverde, 2018), en el ámbito de las músicas tradicionales y su relación con la educación musical.

Desde los últimos 50 años se han venido generando las condiciones para que profesionales de la educación musical e investigadores del área de la etnomusicología crucen cada vez más los límites de sus respectivas disciplinas. Campbell (2013:42) plantea que esta situación se puede observar en como “talleres sobre la música global y la expansión de repertorio para agrupaciones escolares tradicionales están llegando a la práctica de la educación musical a un ritmo récord, prácticas recientes que resultan de este cruce de fronteras”.

El hecho de que la etnomusicología tenga la serie de intereses señalados, y que por lo demás, cruce y se integre con la educación musical, es observado como una acción positiva. Esta sinergia permite profundizar no solo en la comprensión de las músicas, son también en diversos aspectos culturales y educativos (Salazar, 2016).

Igualmente, autores de diferentes trayectorias y bagajes como Campbell (2013) o Salazar (2016) han manifestado una positiva valoración de estos puentes interdisciplinares que se han construido entre la etnomusicología y la educación musical. Por su parte, Valverde y Godall (2018:17) sostienen que “ha sido desde esta disciplina [etnomusicología] donde ha nacido el interés de llevar estas músicas (tradicionales) al ámbito educacional con el objetivo de conocer la cultura y los contextos en que se crean y desarrollan las músicas en el mundo”. Reforzando estas miradas, autores como Martín (2010) o González-Martin (2013) sostienen que, para la utilización de las músicas tradicionales en contextos educacionales, se deben de acompañar también del estudio de los contextos en donde se estas manifestaciones musicales se practican.

Desde la etnomusicología se ha promovido el conocimiento y el trabajo con músicas no occidentales para combatir el etnocentrismo y estudiar las manifestaciones musicales como medio de comunicación de las culturas, como nos recuerda Small (1999). Por lo que, con lo expuesto, se observa que los puentes y aportaciones de la etnomusicología a la educación musical han sido

positivos y han permitido ampliar la mirada en relación a las músicas tradicionales. Siguiendo esta línea, Salazar (2016) sostiene que “la relación de estos dos campos puede generar muchos conocimientos que ayudarán a una mejor comprensión de la música, de la cultura y de la educación musical” (Salazar, 2016:209).

Martín (2010) señala que abordar repertorio tradicional sin su respectiva contextualización, utilizando las categorías de análisis convencionales occidentales, no sería recomendable. Existen algunas formas de acercamiento a las músicas que son compartidas, tanto por la academia occidental como por las músicas tradicionales, por lo que son estas similitudes desde donde “podrían incorporarse a la enseñanza también los valores culturales que sustentan las tradiciones musicales que se estudian en las aulas” (Martín, 2010:95).

Martín (2010) hace una mirada general en relación a la formación del profesorado de música y sus escasos acercamientos en lo formativo a la etnomusicología, señala que esta debilidad en la formación profesional “provoca la reproducción de los errores que en el pasado se han venido cometiendo en relación con la educación musical intercultural” (Martín, 2010:96), y considera que uno de los acciones a repensar para la formación de los docentes de música, es incorporar la formación en la etnomusicología para promover el conocimiento de otros sistemas musicales que existen en el mundo y los sustentos sociales sobre los cuales se construyen (Martín, 2010).

Siguiendo lo expuesto, Pauta (2022) sostiene que al incorporar un enfoque etnomusicológico en la formación docente se contribuye a “una gestión curricular que permita al estudiante universitario adquirir sus competencias profesionales, a partir de la construcción de su propio conocimiento y con la adecuada guía del docente tutor” (p.409). Asimismo, aporta opciones de “generar acertadas estrategias para la enseñanza-aprendizaje en y desde las artes, y crear de material didáctico en base a la información que resulte del análisis de esos saberes y prácticas tradicionales locales” (p.409).

A pesar de la distancia temporal, ya en la década del setenta, la investigadora María Ester Grebe (1972) ofrecía una serie de materiales didácticos concretos que proporcionaría la etnomusicología en la educación musical escolar, tales como: repertorios vernáculos transcritos adecuadamente, colecciones de instrumentos musicales, grabaciones en terreno, discos, análisis de estructuras y géneros musicales con sus respectivos contextos, entre otros

Aunque pareciera que las contribuciones entre disciplinas se dieran principalmente de forma unidireccional, es decir, desde la etnomusicología hacia la educación musical, en aspectos que ya se han señalado anteriormente, autores como Casals (2024) nos dicen que la educación musical también contribuye al desarrollo de los etnomusicólogos como, por ejemplo, en el uso del conocimiento pedagógico en el ámbito profesional e investigativo del área. Este autor pone distintos ejemplos: lo que puede aportar el análisis educativo en proyectos etnomusicológicos en relación con la transmisión musical de conceptos y prácticas musicales; la creación y desarrollo de servicios educativos de museos como el Museu de la Música de Barcelona; o la generación de planteamientos metodológicos innovadores en la impartición de asignaturas de Etnomusicología en el ámbito universitario.

Para ir cerrando esta subsección, y dada la relación con la temática que se ha presentado, nos parece interesante mencionar la crónica publicada el año 2021 en la Revista Musical Chilena, titulada “Reflexiones sobre etnomusicología y enseñanza musical en Chile: segundo simposio del Comité Nacional Chileno del Consejo Internacional para la Música Tradicional (ICTM-Chile)”. Nos muestra que el creciente interés en torno a la etnomusicología y las músicas tradicionales, encuentra su cauce en el nacimiento del Comité Nacional Chileno del Consejo Internacional para la Música Tradicional (ICTM-Chile) el cual:

busca aportar al desarrollo de la etnomusicología en Chile desde una instancia formal que agrupe a especialistas en investigación y gestión, cultores y cultoras, entre otros actores. Asimismo, busca promover el estudio y la valoración de las distintas expresiones musicales y fenómenos socioculturales –tradicionales y

emergentes – que se dan en los distintos territorios que constituyen el país, con el fin de aportar a la convivencia nacional. (p.257).

En el simposio se presentaron una serie de ponencias que, además de encontrarse enmarcadas en el campo de la etnomusicología, provenían de otras disciplinas y entidades como el sector público, la educación, la musicología, el archivismo y enseñanza de músicas y danzas tradicionales. Por lo que los autores también refuerzan la idea de la construcción de puentes entre disciplinas.

Finalmente, nos parece necesario plantear como un desafío para quienes utilizan la integración de las disciplinas en los procesos de enseñanza lo que ha sido señalado por Blacking (1994):

la etnomusicología tiene la fuerza de revolucionar el mundo de la música y de la educación musical, si sigue las implicancias de sus hallazgos y se constituye como método, y no simplemente como área de estudio (p. 24)

3.2 Músicas tradicionales y educación musical

La utilización de las músicas tradicionales como recursos pedagógicos en los espacios educativos y de formación musical es una necesidad que se ha venido promoviendo por parte de las comunidades académicas desde hace algunas décadas atrás hasta la actualidad (Valverde y Casals, 2017).

Son variados los estudios y relatos de experiencias en donde las músicas tradicionales – o, como también se les ha denominado, músicas folclóricas - han sido utilizadas en espacios educativos, arrojando diversas conclusiones y contribuciones para seguir robusteciendo las formas del cómo se pueden usar posteriormente en contextos educacionales (por ejemplo, Polo y Pozzo, 2011; Salazar, 2016; Valverde y Godall, 2018; Bastidas, 2020; entre otros). A continuación, describiremos algunos puntos planteados por diversos autores que han sido considerados para este marco.

Green (2002) muestra lo evidenciado en investigaciones desarrolladas en Estados Unidos e Inglaterra. Nos dice que las formas del cómo se enseñan o transfieren las músicas tradicionales o populares de un país, principalmente por el mecanismo de la transmisión oral, son elementos que contribuyen positivamente a la educación musical, por lo que sería importante otorgarles mayor espacio en las escuelas.

Los procesos de aprendizaje que se desarrollan en el ámbito de las músicas populares contribuyen a habilidades como el desarrollo de oído musical, a la improvisación, a la composición, la mejora en las técnicas de instrumento y también, en ocasiones, a la teoría musical (Green, 2002). Estos elementos se enseñan en espacios académicos, comúnmente de forma separada y casi no se establece relación entre ellos. Sin embargo, en las instancias de aprendizaje que se da en las músicas populares y/o tradicionales, estos conceptos se aprenden integradamente y teniendo un fuerte componente vinculado a lo práctico (Salazar, 2016).

Salazar (2016), tras una experiencia donde se utilizaron las gaitas colombianas tradicionales en un contexto académico en Colombia, expone algunas diferencias en las formas de cómo se organizan los contenidos en un espacio formal y en un contexto de músicas tradicionales. Señala lo siguiente:

En la academia, la música tiende a enseñarse a través de contenidos fijos. El aprendizaje está mediado por un profesor que expone los conceptos y es trabajo del estudiante interiorizarlos. Por el contrario, con el taller de gaitas se busca que el aprendizaje fluya a través de la práctica, que sea una vivencia. Que el salón de clase se transforme en un espacio para vivir la música, para explorar y experimentar, y que no solo sea el escenario donde se aprenden teorías y conceptos musicales (Salazar, 2016:215).

Igualmente, señala que, al incorporar músicas tradicionales, junto con todas sus características, en los contenidos programáticos de la academia, se contribuye aún más positivamente a la formación de los estudiantes. Se les otorga “un

conocimiento más amplio de los distintos tipos de música y las diferentes clases de enseñanza de la misma, lo que amplía su visión musical" (Salazar, 2016:216).

Por su parte, Casals (2009) sostiene la relevancia del uso de las músicas tradicionales como recurso para el aprendizaje escolar, el cual debe sustentarse en el conocimiento y respeto por la cultura y el entorno propio, para luego ir incorporando elementos de otras culturas. Y subrayando que siempre debe introducirse en base a su potencial educativo y no en base a intereses ligados a la preservación de prácticas tradicionales (Casals, 2010).

Valverde y Godall (2018) reafirman la importancia del uso de las músicas tradicionales en el contexto escolar. Defienden que este tipo de repertorio y los elementos particulares que traen, por una parte, enriquecen los conocimientos en el ámbito de la música de los alumnos y, a su vez, promueven una forma de acercamiento a contextos socioculturales en donde las músicas tradicionales se practican, ampliando así, "los horizontes del conocimiento a partir de la disciplina de la música, pero con una visión integral" (Valverde y Godall, 2018:25). Aunque, para que estos contenidos se tornen significativos, es necesario abordarlos bajo un proceso reflexivo y de contextualización.

Mostrando una mirada un tanto crítica a las formas del cómo se abordan o utilizan las músicas tradicionales en el aula, ya sea en las definiciones y jerarquizaciones que se dan en un espacio formal de educación, Costa (1997) le da relevancia, más allá del uso de los repertorios que se encuentran en estas músicas, a "aprehender sus modos de creación y representación; ellos nos ofrecen ejemplos de participación no limitada por el fantasma del profesionalismo" (Costa, 1997:6). Destaca así las posibilidades integradoras que ofrecen las características de las músicas tradicionales para contextos donde hay diversidad de personas participando de procesos musicales.

Finalmente, un estudio realizado por Erika Bastidas (2020) en Santiago de Cali (Colombia) buscaba constatar la cantidad de maestros de música que utilizaban músicas tradicionales para sus clases, detallando géneros y repertorios usados. Una de las conclusiones evidenciadas refiere al papel que juegan las

instituciones oficiales y cómo aportan en el marco de la temática en cuestión. En este sentido, la autora señala que:

En las respuestas de los docentes se descubre que las músicas de la tradición se convierten en conceptos y conocimientos que, si bien son transmitidos de generación en generación en cada grupo social, también llegan a encontrar en los ambientes institucionales espacios idóneos para fortalecer su socialización y con ellas mismas es posible apostar por el afianzamiento de la identidad y el sentido de pertenencia de los estudiantes de Colombia (Bastidas, 2020:58).

Siguiendo lo expuesto, se puede decir que las formas de incorporar las músicas tradicionales en el marco de lo institucional, pueden aportar a una mayor difusión y masificación de estas, así como, contribuir con el sentido identitario de las comunidades.

3.3 Músicas tradicionales y educación musical en el contexto chileno

En la presente sección se expondrá un enfoque relacionado con la presencia de las músicas tradicionales en el marco del contexto educacional chileno. Primeramente, se expondrán antecedentes referidos a los elementos epistemológicos que han sustentado la construcción de la educación musical chilena y revisaremos los modelos educativos predominantes que han enmarcado el desarrollo de la educación musical en Chile. Seguidamente, nos referiremos a algunos autores que han indagado e investigado en relación a las posibilidades de las músicas tradicionales y su implicación en la educación musical chilena.

3.3.1 Educación musical en Chile – algo de historia y contextos

Los referentes teóricos que han profundizado en los aspectos historiográficos específicos de la educación musical en Chile no abundan. Es una temática que

se considera como emergente en estas últimas décadas. Este trabajo, sin profundizar exhaustivamente en él, ofrecerá una perspectiva general sobre su desarrollo y los elementos que la han influido en el contexto chileno.

Inicialmente, uno de los aportes en esta materia es el de la profesora Ana Teresa Sepúlveda (1990) quien, en una ponencia realizada durante el III Congreso Nacional de Educación Musical en el año 1990 en la ciudad de Santiago de Chile, ofrece una mirada estructurada sobre la educación musical en Chile, la cual fue ordenada en cuatro períodos, que se encontraban entre los años 1811 y 1980. La información entregada por la profesora Sepúlveda se enfoca en el desarrollo que ha tenido la asignatura y en los cambios que ha sufrido el sistema de educación en Chile.

Para otorgar un panorama con mayor claridad y sintetizado de estos antecedentes, utilizaremos a continuación un cuadro resumen (Figura 1) diseñado por Pino (2015) en sus tesis de magister que agrupa dicha información:

Período histórico en años	Acontecimientos que enmarcan a cada período histórico	Idea fuerza que refleja al período, según propuesta de la autora
De 1811 a 1893	Desde la Independencia de Chile y los primeros atisbos de la música en el discurso de la educación pública, hasta su promulgación como ramo obligatorio.	
De 1893 a 1951	Desde la promulgación de la música en la enseñanza pública hasta el cese en la publicación del boletín de la Asociación de Educación Musical, bajo el contexto del Plan de Renovación de la Educación Secundaria.	"La audacia de los primeros soñadores."
De 1951 a 1964	Desde el plan de los liceos renovados hasta los albores de la reforma integral a la educación.	"Un período de oscuridad sonoro-educativa"
De 1965 a 1980	Desde la reforma integral de la educación hasta el régimen militar.	"Entre búsquedas y reformas educativas"

Figura 01: Cuadro resumen períodos históricos de la educación musical en Chile. Fuente: Pino (2015:29)

El mismo profesor Oscar Pino en su tesis de magister titulada “El concepto de música en el currículo escolar chileno 1810 – 2010” (Pino, 2015) nos propone una revisión histórica sobre el concepto que se ha tenido de *música* y, por lo tanto, el que por medio de la educación musical se ha llevado a las aulas de clases.

Pino (2015) señala que en el desarrollo histórico de la educación en Chile se han instalado cuatro distintas formas de conceptualización en referencia a la música, las cuales posteriormente se han utilizado en los procesos educativo-musicales. Estas diferentes formas de comprender la música se han visto expresadas, por una parte, en el currículo y, por otra, que ha sido predominante, en la funcionalidad que tiene la música en la educación, lo cual se ve evidenciado en los programas de estudio que son utilizados por los profesores de educación musical en el sistema.

Siguiendo esta idea, Poblete (2010) nos ofrece un análisis enfocado en la comparación del currículo musical en el marco de tres reformas curriculares acontecidas en Chile durante el siglo XX, la del año 1965, 1981 y la de 1996-1998. Este análisis privilegia dos categorías: “características de la clasificación de la asignatura de enseñanza musical en cada currícula y caracterización de los contenidos de cada uno” (Poblete, 2010:27). Aquí nos muestra los cambios que ha tenido el currículo musical desde estas dos categorías.

En relación con la primera categoría, se distinguen dos tipos de clasificación: clasificación *fuerte* cuando “los contenidos están claramente aislados los unos de los otros por fuertes límites” (Berstein, 1974 en Poblete, 2017:27) y clasificación *débil*, cuando hay un aislamiento reducido entre los contenidos, donde las fronteras entre contenidos son débiles o simplemente no están (Poblete, 2017). Con el fin de clarificar este análisis, se expone la siguiente tabla:

Reforma	Clasificación	Caracterización de los contenidos
1965	<ul style="list-style-type: none"> - Fuerte - Límites claros entre educación musical y artes visuales. - Contenidos definidos y ordenación de saberes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de experiencia musical por medio de la inclusión de diverso repertorio (docto, folclórico y popular) y estilos. - Matriz de pensamiento ligado a la música tradicional europea. - Énfasis en aprendizaje del lenguaje musical formal (Poblete, 2017).
1981	<ul style="list-style-type: none"> - Débil - Discurso amplio -Estructura curricular carece de ejes que sustenten la progresión y la secuenciación del aprendizaje. - No se explican los contenidos en relación a los objetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tres ámbitos de repertorio (docto, folclórico, popular) eliminando contenidos de relaciones culturales entre lenguaje musical y la práctica musical. - Jerarquización del repertorio: Folclórico (patria y nación), docto (arte superior), popular (alta y baja cultura). - Énfasis en el lenguaje musical como práctica notacional principalmente (Poblete, 2017).
1996 - 1998	<p>1º ciclo: Débil</p> <ul style="list-style-type: none"> - Límites difusos entre contenidos de la asignatura y artes visuales. <p>2º ciclo: Fuerte</p> <ul style="list-style-type: none"> -Definición de límites entre contenidos. <p>E. media: Fuerte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Límites claros entre las artes. - Objetivos y contenidos formulados a partir de criterios explícitos de secuencia y progresión. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dos ámbitos de conocimiento musical. - Música como disciplina artística (audición, interpretación, creación, conceptos musicales, etc.) - Música como cultura: producción de música, la cultura y la sociedad (medio ambiente sonoro, apreciación estética, desarrollo tecnológico, repertorios de diversos orígenes, identidad musical, usos y funciones de la música, entre otros) (Poblete, 2017).

Tabla 02: Análisis del currículo por Carlos Poblete (2017:27-28). (Fuente: Elaboración propia).

El análisis de Poblete (2017) pone de manifiesto el desarrollo y la articulación del currículo de educación musical en Chile, evidenciando los cambios que ha experimentado a lo largo del tiempo. Estos cambios se reflejan, tanto en la perspectiva y conceptualización de las músicas, como en la relevancia de los contenidos y repertorios utilizados.

Estas formas de conceptualizar la música, expuestas por Pino (2015) y por Poblete (2017) han ido teniendo variaciones de acuerdo al contexto en el que se han desarrollado, es decir, han sido un reflejo del cómo la sociedad, el estado y

los gobiernos de cada momento han comprendido las expresiones de las artes y, evidentemente, a la educación musical (Pino, 2015).

En este sentido, en cada ciclo histórico el estado y la sociedad han tenido diferentes énfasis sobre el cual han puesto su foco, primero “en su construcción como república primero, en su afianzamiento y desarrollo como nación luego, y actualmente en su inserción en el mundo globalizado” (Pino, 2015:27).

Tras su exhaustiva investigación, el profesor Oscar Pino nos propone cuatro periodos referidos a la visión que se ha tenido de la música y cuál sería su objetivo en la educación. Estos cambios que han marcado las etapas han respondido, por un aparte, a lo que el estado ha decidido en virtud del contexto social específico, y, por otra parte, a lo que se ha ido empujando, fruto de los cambios internos dentro de la visión pedagógica musical en el marco occidental (Pino, 2015).

Para poder sintetizar en cierta medida lo que Pino (2015:235) propone en los cuatro periodos, se ha elaborado la Tabla 3.

Es evidente que las percepciones o miradas históricas que se han tenido sobre el concepto de música en la sociedad de un país influyen en el cómo esta se desarrolla posteriormente en el contexto educativo. Por lo tanto, el acercamiento a la propuesta planteada por el profesor Oscar Pino nos permite observar las variaciones que ha tenido esta percepción en Chile y las implicancias que esto ha conllevado.

Denominación del periodo		Características
1	La música como ramo de adorno	<ul style="list-style-type: none"> -Una visión de la música en el contexto social del siglo XVIII y XIX. -Lo artístico y estético como signo de clase social. -En Chile antes del surgimiento del sistema público educativo -Se vincula con la educación privada de la época desde fines del S. XVIII a finales S. XIX.
2	La música como experiencia moralizadora	<ul style="list-style-type: none"> -En Chile se promueve desde el estado en el inicio de la educación pública, fines del S. XIX. -Se educa lo moral y valórico desde la música, y el canto principalmente. Dos momentos <ul style="list-style-type: none"> -Desde fines S. XIX hasta reforma pedagógica y fundación Facultad de Bellas Artes U. de Chile en 1929. -Crecimiento institucional musical en Chile con el egreso de la 1° generación de profesores de música.
3	La música como arte	<ul style="list-style-type: none"> -Visión dominante en el S. XX -Educación musical como disciplina autónoma, con objetivos propios. -se centra en el desarrollo musical del ser humano en el marco de la educación integral. -Surge en Occidente como fruto del pensamiento pedagógico musical. -En Chile se instala en el currículo gracias a la insistencia de agrupaciones pedagógico musicales, principalmente en la segunda mitad del s. XX. 2 momentos. -Expansión y profesionalización de la asignatura hasta 1973 -Estancamiento del currículo y perdida de vínculo con el pensamiento pedagógico internacional hasta 1990.
4	La música como arte y cultura	<ul style="list-style-type: none"> -visión que se instala desde finales del S. XX. -se vincula con el retorno de la democracia. -Aportes de la musicología y etnomusicología, aportando una visión antropológica como proceso cultural. -Aunque se ha propuesto en el currículo prescripto, aun no se ha apropiado por profesores e instituciones formadoras.

Tabla 03: Resumen de análisis histórico por Oscar Pino (2015). (Fuente: elaboración propia).

Sin embargo, no es sólo este factor el que ha influido en desarrollo la educación musical en un contexto determinado. También existe un marco más amplio en el cual se encuentra, en este caso, Chile: el contexto latinoamericano. Consideramos pertinente revisar también algunos aspectos referidos a los modelos pedagógicos de educación musical que han primado en Latinoamérica

y que, por lo tanto, a lo largo de la historia, han influido en el desarrollo de la educación musical en el contexto chileno.

3.3.2 Modelos pedagógicos en Latinoamérica

Los modelos educativos, según Jorquera (2010), se hayan en un espacio fronterizo entre los enfoques educativos y lo referido a la práctica de los maestros y se muestran en “modelos de formación docente, de enseñanza o de aprendizaje” (Jorquera, 2010 en Jorquera, 2019: 25). Según lo planteado por Shifres y Gonnet (2015), en la educación musical de Latinoamérica, han tenido fuerte influencia dos modelos educativos, los cuales son denominados por los autores como el modelo jesuita y el modelo de conservatorio. Estos modelos han sido indicados por investigadores tales como Angel-Alvarado (2021) como una expresión de carácter colonialista.

El primero de estos, el modelo jesuita, se desarrolló durante el proceso de conquista y evangelización de misioneros y músicos europeos que llegaron a Latinoamérica, quienes, por medio de la música, comienzan a evangelizar a los nativos (Angel-Alvarado, 2021). Este modelo fue llevado a cabo en reducciones franciscanas y se dio fuertemente en otras administradas por la congregación de los jesuitas (Shifres y Gonnet, 2015). Desde este modelo, se instauró la idea de la “separación entre quienes tocaban y quienes escuchaban, y donde el saber musical se encontraba en una partitura, que se transformó en el centro del aprendizaje” (Jorquera et al., 2020:3).

Asimismo, al llevarse a cabo en un contexto marcado por lo religioso y devocional, fue promoviendo la idea de roles fijos, de lo interpretativo y lo representativo, con lo cual se “fue estableciendo un alejamiento de lo que significaba hacer música en forma colectiva” (Jorquera et al. 2020:3). Lo señalado, da muestra de “un ejemplo cabal de la disposición espacial devocional que fue adquiriendo el hacer musical a lo largo de los siglos” (Shifres y Gonnet, 2015:56).

Esta forma impuesta de concebir el hacer musical trajo consigo “tensiones de tipo racial, de libertad, de cosmovisión sonora, de temporalidades, que se mantienen aún vivas en la actualidad” (Jorquera et al; 2020:3). Igualmente, Shifres y Gonnet (2015) detallan algunas de las consecuencias que se establecieron y perduraron en el tiempo con la implementación forzada de este modelo.

Algunas fueron: a) la anulación de la concepción de música y del sujeto que hace música de los habitantes precolombinos; b) la alfabetización musical como muestra del conocimiento musical; c) promoción de nuevos discursos musicales complejos por sobre formas más simples y memorizables; d) estableció una diferenciación, que no existía hasta ese momento, entre los músicos, alfabetizados musicalmente y los no músicos, que no manejaban la alfabetización musical; y e) se instauró la diferenciación entre lo que es pensar musicalmente y que sería escuchar o tocar música, sin pensar musicalmente, estableciendo un límite entre lo musical y extra musical (Shifres y Gonnet, 2015).

Angel-Alvarado (2021) sintetiza de la siguiente forma la caracterización de este modelo, “el modelo jesuita implica procesos de aculturación porque el poder colonial erradica los elementos culturales del territorio conquistado para instalar los propios, incluso por la fuerza” (p.100).

En segundo lugar, y posterior al modelo jesuita, Shifres y Gonnet (2015) señalan al modelo de conservatorio como la otra mirada que se instaló e influyó en los procesos educativo-musicales de Latinoamérica. Este cambio, se desarrolla en el marco de acontecimientos históricos relacionados con la transición de “una cosmovisión católica por una protestante en el siglo XVII vinculado a la problemática colonial” (Jorquera et al, 2020:4). Esta situación, implicó la transformación de la mirada que predominaba en relación a las artes y a los procesos formativos de los artistas (Shifres y Gonnet, 2015).

La implantación de este modelo en Latinoamérica tiene como hito fundamental lo que fue la fundación del conservatorio de París a fines del siglo XVIII (Jorquera et al. 2020). Esto motivó la apertura de conservatorios en diferentes lugares del mundo, y por consiguiente en Latinoamérica, dejando ver “un colonialismo

globalizado desde los inicios del siglo XIX “(Angel-Alvarado, 2021:101), con lo cual se añadieron sus características a las que ya se habían instaurado con el modelo anterior.

Una de las principales características de este modelo “es asignar como un fin de la educación musical el centrar el aprendizaje en la partitura, oficializando métodos de aprendizaje donde el texto musical es el eje central, conservado por un cuerpo de maestros” (Jorquera et al., 2020:4). En este sentido, se consideraba que la partitura era lo central, que era la *música*, ya que, en el contexto que determinaba la mirada sobre las bellas artes en el siglo XVIII, esta brindaba la forma material para ser observada como un objeto artístico (Shifres y Gonnet, 2015), por lo que “la notación musical ya no tiene un rol orientativo como en el canto llano, sino que apunta hacia la fidelidad interpretativa conforme el discurso compositivo” (Ángel-Alvarado, 2021:101).

Otras características que este modelo presenta, son el enfoque diádico, donde “el vínculo intersubjetivo siempre es vertical (discípulo que aprende del maestro) descartando la posibilidad de otros vínculos de producción y aprendizaje musical” (Shifres y Gonnet, 2015:61) y también, la valoración que destacaba, por sobre otras cosas, los avances y logros de carácter individual.

Este modelo, junto con sus características, ha tenido gran influencia en cómo se ha desarrollado y las implicancias de la educación musical en Latinoamérica, tanto en el contexto de la formación de profesores de música, en el desempeño de los maestros en las aulas de clases, en las definiciones de políticas de educación y, también, “una fuerte injerencia en el rechazo a las músicas no vinculadas a la tradición escrita, dando espacios ínfimos a las músicas pertenecientes a la otra tradición: la tradición oral” (Jorquera et al., 2020:5).

Siguiendo a Angel-Alvarado (2021), se hace necesario señalar que con la incorporación del modelo de conservatorio surgieron “afanes institucionales por academizar la música de tradición oral, puesto que los conservatorios suelen transcribir el repertorio popular en partituras y, más aún, surgen escuelas de

música popular en la región, institucionalizándose la tradición oral bajo estructuras eurocéntricas” (p.101).

Estos modelos predominantes en la historia social y cultural latinoamericana han otorgado el marco sobre el cual se ha desarrollado la educación y sus implicancias en el contexto chileno, con lo cual se puede observar que, cualquier decisión que se ha llevado adelante por el bien de la educación musical, ha estado permeado por situaciones contextuales y desarrollándose bajo estos paradigmas.

3.3.3 Músicas tradicionales y educación musical chilena

En esta sección procederemos a revisar lo que han venido señalado algunos referentes teóricos en la relación que se ha dado o que se puede generar entre las músicas tradicionales y la educación musical en el contexto chileno, consideraremos aquí publicaciones que se han desarrollado desde décadas atrás hasta la actualidad.

En Chile podemos observar que desde la década del treinta se han incorporado las músicas tradicionales en los programas de estudio elaborados por el Ministerio de Educación de Chile (Valverde y Godall, 2018). Sin embargo, ha ido fluctuando la mayor o menor relevancia de estos contenidos en el ámbito de la política educativa del estado, asociado con los procesos sociales y políticos que se han desarrollado históricamente en el país (Valverde y Godall, 2018; Aranda, 2022).

En el artículo “El folklore como elemento básico del liceo renovado”, su autor, Carlos Isamitt (1946), hace una crítica al mundo intelectual y autoridades políticas de aquel momento en relación al poco conocimiento y cercanía con el folklore: “cuando algunos han solidado aventurarse a sostener opiniones sobre el indígena o el hombre del pueblo, ellas han sido generalmente negativas, edificadas sin ningún conocimiento real, fuera de toda validez de juicio” (Isamitt, 1946:21). Y en respuesta a esto, señala que, con la ayuda del conocimiento del folklore, ese tipo de opiniones no serían tales. Este planteamiento de Isamitt,

aunque distante en el tiempo, se relaciona con las propuestas decoloniales actuales. Sin embargo, no profundizaremos en esta temática, dado que no es el foco de esta investigación.

Igualmente, la mirada desde donde se plantea el autor en relación al folklore, destaca aspectos de carácter espiritual del ser, pero también, otorga un sentido cercano a lo nacional y a la idea de que el folklore posee ciertas características rígidas e inamovibles.

En esta línea, Isamitt (1946) indica algunos aspectos que se verán removidos con la incorporación del folklore a la enseñanza, tales como: a) los obstáculos a los que se enfrentarán los profesores en el contexto escolar, existiendo la posibilidad de que predominen los gustos o hábitos de directivos y, los mismos docentes, frente a la nueva incorporación del folklore; b) el aporte a la cultura local, más allá de la idea de unidad nacional, ya sea desde la estimulación del sentido de humanidad, el respeto, la simpatía, el acercamiento humano nacido del goce estético; y c) la posibilidad que, posterior a la incorporación del folklore, pudiese existir un creciente “florecimiento de belleza insospechada” (Isamit, 1946:23) en las nuevas creaciones que se desarrollarán.

A principios de la década del sesenta, se observaba en la formación escolar chilena, un distanciamiento de las posibilidades educativas del denominado *folklore* (Isamitt, 1962). El mismo autor sostenía “la necesidad y conveniencia de incorporar debidamente el folklore como elemento de enseñanza en todos los grados de la etapa escolar” (Isamitt, 1962:75). Esta necesidad estaba fundada en las posibilidades del folklore como una forma de conocer al hombre, en tanto ser, que habita un espacio cultural determinado. En esta misma línea, Isamitt (1962) señalaba que las manifestaciones musicales, los instrumentos tradicionales y las danzas, muestran formas propias y, a la vez, diversas de los pueblos, “pero también entrañan aspectos comunes de sentido humano” (Isamit, 1962:75).

En el mismo periodo, Isamitt (1962) ya exponía un punto relacionado con la formación del profesorado en el ámbito del folklore o músicas tradicionales. Observaba la inexistencia de competencias vinculadas con los saberes

folklóricos en la educación de aquel momento, por lo que sostenía que debían crearse cátedras especializadas dentro del proceso formativo de los profesores de música, abordando aspectos científicos y metodológicos para hacer un correcto uso de las músicas tradicionales en la educación y así contribuir a la integración cultural, sin caer en alterar las características propias de este tipo de repertorio (Isamitt, 1962). Y sostenía de forma categórica que “sin la preparación específica, no es posible que un profesor pueda utilizar folklore en forma conveniente” (Isamitt, 1962:76).

Dannemann (1964) en su artículo “El folklore en la educación musical” observaba una mayor incorporación, en lo cuantitativo y cualitativo, del folklore musical en el ámbito docente en la educación primaria y secundaria. Entendiendo que, desde la llamada ciencia folclórica, se hace la distinción entre diversas formas del folklore: el musical, el literario, las danzas, etc.

Comprendiendo la complejidad que encerraba poder dar detalles exactos relacionados con la temática planteada en el título de su artículo, se centraba en tres puntos, con algunas subsecciones, que desde su perspectiva contribuirían a desarrollar de buena forma las músicas tradicionales en el aspecto educativo. Los tres puntos principales que proponía eran: 1) una reseña de la situación del folklore musical en las actuales actividades pedagógicas nacionales; 2) Caracterización fundamental de la naturaleza del folklore musical de acuerdo con su valor pedagógico; y 3) factores esenciales de una metodología destinada a la aplicación pedagógica del folklore musical.

Para poder observar con mayor claridad las ideas que planteaba Dannemann (1964:38-39), proponemos un resumen en la siguiente Tabla 4, donde se encuentran, además, otros aspectos que subyacen a cada una de las ideas principales:

Reseña de la situación del folklore musical en las actuales actividades pedagógicas nacionales	a) Predominio cuantitativo y cualitativo del folklore musical en el campo docente, a diferencia de otros tipos de folklore. b) Expresiones concretas de la enseñanza del folklore musical. Mayor uso en actividades extraprogramáticas y en instituciones con una mirada renovada y progresista de la educación. c) Carácter del folklore musical utilizado en la pedagogía. Centrado en los repertorios con un carácter principalmente informativo. Forma no recomendada para acercarse a objetivos educativos
Caracterización fundamental de la naturaleza del folklore musical de acuerdo con su valor pedagógico	Relación entre el elemento humano creador, portador o receptor con los hechos folclóricos. ¿Por qué y para qué se practica el folklore musical? comprensión de procesos vitales en su contexto.
Factores esenciales de una metodología destinada a la aplicación pedagógica del folklore musical	a) Objetivos: lograr la integración social por medio de la música folclórica b) contenidos programáticos: establecer procesos apropiados para una mejor fundamentación de los programas y para una provechosa uniformidad folclórico-pedagógica interamericana. c) material didáctico: proveer de archivos o fondos de material didáctico de folclor musical en los establecimientos educacionales. d) método: 1. Integralismo cultural, el folclor en su contexto 2. Uso de métodos especiales, máximo provecho didáctico de las actividades 3. Integración de diversas asignaturas con el uso del folclor como puente.

Tabla 04: resumen de ideas planteadas por Dannemann (1964). (Fuente: elaboración propia).

Estas dos referencias nos permiten observar el interés que surgió desde la década del cuarenta en abordar la cuestión de la incorporación del folclor en el contexto educativo. Si bien, aun conservaban una mirada vinculada a la idea de lo nacional, lo planteado por Isamitt (1946; 1962) y Dannemann (1964)

evidencian que estas perspectivas reconocían aspectos favorables que podían aportar las músicas folclóricas en el ámbito educativo.

Ahora bien, si revisamos lo que se ha venido diciendo en la actualidad, encontramos voces que han profundizado aún más en la relación y las potencialidades de las músicas tradicionales en el contexto chileno.

Entre los referentes actuales, encontramos a Ximena Valverde. En el artículo “Música tradicional en el aula: aportaciones para un aprendizaje significativo en la escuela” (Valverde y Godall, 2018) se muestran algunos resultados, tras realizar un análisis de los programas de educación musical y, además, una encuesta a 113 profesores de música que realizan clases a estudiantes de sexto año básico en Chile. Los datos finales que arrojó la investigación “reafirman la importancia y significancia que la música tradicional puede llegar a tener en la escuela” (Valverde y Godall, 2018:25).

Algunos de los aspectos que se ven potenciados en lo educativo, según los autores, son los saberes musicales del estudiantado y el acercamiento a otros contextos socioculturales, que serán los espacios en donde se desarrollan de forma tradicional este tipo de músicas. De esta forma, los estudiantes ampliarían sus horizontes de conocimientos teniendo como punto de inicio el ámbito de lo musical (Valverde y Godall, 2018).

Los autores proponen la discusión en tres líneas, la primera es la importancia del uso de las músicas tradicionales en la clase de música, mostrando que contribuyen, no solo a los aprendizajes musicales, sino que también, a los aprendizajes transversales e integrales. Se asume igualmente que, dada la naturaleza de estas músicas, sería más positivo aún incorporar elementos como la danza o la participación de cultores, por ejemplo.

La segunda línea va en la dirección de indicar los desafíos en el rol que cumple el docente al enseñar estas músicas, dado que en las universidades que imparten formación de profesorado de música, los cursos vinculados a las músicas tradicionales son escasos o incluso inexistentes. Incluso, a veces, estas

materias recaen en profesores no especialistas, con menos recursos para abordar esta temática de la mejor manera.

Y como tercera línea, sitúan al rol del estado en esta materia, señalando que, quizás, la apertura y flexibilidad de los planes de estudio del ministerio de educación no plantean lineamientos claros sobre la mirada que tiene el estado para la educación y que no se explicitan los saberes relacionados con las músicas tradicionales.

En otra publicación, titulada “Los sonidos de la tradición tarapaqueña en el aula de música”, Valverde y Casals (2019) sostienen que uno de los elementos relevantes que promueve la incorporación de las músicas tradicionales es la interdisciplinariedad. En el artículo, consideran que la relación establecida entre música y danza es igual de importante en el contexto en que se desarrollan, por lo que, al observar desde una mirada integradora la comprensión de las manifestaciones artísticas, se iría más allá de la “clásica separación disciplinar que se hace normalmente en la educación formal” (Valverde y Casals, 2019:343).

En el artículo “Propuesta de principios alternativos para la educación musical en un contexto latinoamericano”, escrito por Jorquera, Valverde y Godall (2020), a pesar de no centrarse principalmente en las músicas tradicionales, se proponen una serie de principios desde el enfoque de la filosofía praxial, incorporando aquí algunas sugerencias en las que claramente entrarían las músicas tradicionales.

Algunas propuestas de carácter transversal que señalan los autores, alternativas para los modelos predominantes en educación musical y que estarían en la línea de la incorporación de las músicas tradicionales, son:

- Revalorización de los vestigios musicales precolombinos, de la diversidad de contexto y de los desempeños colectivos, participativos e inclusivos.
- Des-jerarquización de repertorio y de estructuras al interior del aula.
- Revalorización de las formas musicales simples.

- Alejamiento de una mirada universalista de la música, ampliando la mirada hacia músicas de otras culturas

(Jorquera et al., 2020:13).

Estas propuestas, que son pertinentes a la temática, nos muestran otras posibilidades de cómo abordar, con una mirada contextualizada en el territorio latinoamericano, el proceso educativo musical, tanto en Chile como en el continente latinoamericano.

Para ir cerrando esta sección, nos parece interesante observar también lo propuesto por Ángel-Alvarado (2021) quien en su artículo “Buen vivir y colonialismo: hacia pedagogías decoloniales en América del Sur”, propone la incorporación de la noción del *buen vivir*, como una idea decolonial, la cual ha sido practicada por los pueblos originarios de Sudamérica desde la época prehispánica, en el marco de la educación musical. Esta visión, del *buen vivir* busca entramar “lo natural, lo espiritual, lo comunitario y lo holístico” (Friggeri, 2021, en Ángel-Alvarado, 2021).

En este trabajo el autor nos plantea dos enfoques que, desde su perspectiva, contribuirán a darle sentido a la incorporación del *buen vivir* en la educación musical. El primero de estos, se refiere a la idea de *musicking* o musicar planteado por Small (1999), que implica abordar la idea de la música como una acción, desde el hacer, pero no solamente interpretando algún instrumento o cantando, sino que también, siendo parte de una actividad de carácter musical pudiendo estar interpretando, escuchando, ensayando o entregando ideas para la interpretación (Ángel-Alvarado, 2021). El autor nos plantea que el musicar, en el contexto sudamericano, “hace plausible adoptar el decolonialismo porque, en lugar de replicar o perpetuar patrones colonialistas, abre caminos para dignificar o reinventar las prácticas locales desde miradas comunitarias que dan cuenta de territorialidad y memoria colectiva, pudiéndose destacar cuatro ejemplos” (Ángel-Alvarado, 2021:104).

El otro enfoque propuesto por Angel-Alvarado (2021) es el sociomusical, que es planteado como “una teoría que se funda en la visión holística de la educación musical, pues aportaría tanto al conocimiento micro como macrosocial, permitiendo profundizar en la identidad sociomusical conforme a principios de diferenciación del capital sociomusical” (Angel-Alvarado, 2021:105). Este enfoque se propone desde una mirada sincrética, ya que integra elementos de los pueblos ancestrales con los modernos, con la incorporación de otros elementos musicales de origen extranjero, electrónicos u digitales en el contexto de las músicas locales (Angel-Alvarado, 2021).

Finalmente, el autor señala que “el Buen Vivir indigenista cobra sentido desde el musicar y el enfoque sociomusical, pues el primero da lugar a los comportamientos participativo-musicales y el segundo da cuenta de que las personas deben nutrirse de experiencias musicales para construir una identidad sociomusical” (Angel-Alvarado, 2021:108).

3.4 Músicas tradicionales en la formación de profesorado de música en Chile

En esta sección se abordará la temática específica referida a lo que acontece con las músicas tradicionales en el marco de la formación del profesorado de música en Chile. Algunas ideas ya se han señalado en el desarrollo de este marco teórico, tales como el nivel de formación del profesorado de música en la temática de las músicas tradicionales, entendiendo que el perfil de egreso de las universidades es diverso. También el hecho de que, desde la perspectiva de las mallas curriculares, se observe que existen carreras profesionales que tienen pocas materias o incluso ninguna en donde de profundice y trabaje lo referido a las músicas tradicionales.

En carreras de formación de profesorado en Chile existe un predominio del uso de repertorio de corte europeo como recurso para el desarrollo de la formación profesional. Igualmente, prevalece el dominio de lo relacionado con la interpretación musical, vinculado directamente con la escritura musical. Por otro

lado, competencias profesionales que se vinculen con lo creativo musical se ven en desmedro en este tipo de carreras. En esta línea, se expondrán las relaciones existentes y las posibilidades que ofrecen las músicas tradicionales para contribuir en el ámbito de la creación musical, entendiendo esta última como un necesario recurso para los futuros profesores de música.

En la formación inicial docente de profesores de Educación Musical en Chile, el tiempo que se le otorga a las músicas tradicionales en el currículum académico es considerablemente menor respecto a otras áreas. Esto se puede evidenciar revisando los programas de estudio de 11 Universidades del CRUCH (Consejo de Rectores de Universidades Chilenas), y 4 instituciones universitarias privadas, que imparten carreras de Pedagogía en Educación Musical o licenciaturas en música conducentes al grado de profesor, o bien se puede encontrar mayor información al respecto en investigaciones del ámbito donde se observa que en algunas instituciones incluso ni siquiera existen asignaturas relacionadas con la música tradicional (Jorquera, 2019). Si bien esta situación pudiese parecer menos importante, en la práctica docente actual es una herramienta que, de una u otra forma, contribuye al desarrollo musical de la niñez y juventud desde el ámbito educativo, así como también al conocimiento y valoración de las expresiones culturales propias.

Por otra parte, se propone explícitamente en las “Bases Curriculares” del Ministerio de Educación, y en los “Estándares Orientadores para las carreras de Pedagogía en Música” (MINEDUC, 2014) el uso de las músicas tradicionales chilenas y Latinoamericanas como ejes de aprendizaje, tanto para el ámbito universitario como escolar en sus diferentes niveles.

Por lo tanto, se deduce que debiese existir una directa relación entre el proceso formativo, tanto práctico como teórico, en el área de las músicas tradicionales para futuros profesores de música con la realidad en el aula, a la cual se ven enfrentados los docentes de música en el ámbito escolar. Sin embargo, y como ya se ha mencionado en apartados anteriores, se evidencia una variada cantidad de perfiles profesionales y conocimientos muy diferentes entre los egresados,

que no asegura un dominio de las músicas tradicionales para su enseñanza (Valverde, 2019).

Otro elemento para señalar en el marco de la formación del profesorado de música en Chile se relaciona con los cambios que sucedieron tras la reforma educacional del año 1968. Poblete (2017) da cuenta de tres acciones que impactaron en la pedagogía musical tal y como se había desarrollado hasta ese entonces. El primero se refiere a los requisitos de acceso a la carrera, en donde se pasó de la evaluación de conocimientos previos hacia la evaluación de habilidades. Como segunda acción, se da una renovación de los planes de estudio para priorizar el proceso de enseñanza. Y, en tercer lugar, se incorpora la asignatura de folklore.

Con el tiempo, el uso de las músicas tradicionales y populares en espacios formales de educación han seguido ganando adeptos tanto entre docentes como en investigadores interesados y comprometidos con esta temática. Se ha venido defendiendo como una acción positiva y necesaria, en virtud de los elementos que pueden otorgar a los procesos educativo-musicales (Aranda et al., 2017). En esta línea, además de las posibilidades como recurso musical y de promover una ampliación de elementos culturales, la naturaleza de este tipo de repertorio puede otorgar a estudiantes y profesores un acercamiento a una diversidad de contextos en donde estas músicas se desarrollan, acompañando con una mirada interdisciplinaria e integral los procesos educativos (Valverde y Casals, 2019).

Actualmente, las universidades que imparten carreras para formación de profesorado de música en Chile tienen la posibilidad de definir sus propios planes de estudios, con lo cual cada plan es diferente de otro (Aranda, 2022). En consecuencia, se ha hecho difícil el acuerdo respecto a los objetivos del área específica de la educación musical en el sistema universitario actual (Uribe, 2010). Cada carrera estima cuál es el énfasis que le otorgará a su plan de estudios, es decir, si el énfasis estará en el área disciplinaria musical, o bien, en el ámbito profesional educacional. En último término, estas decisiones afectan, por ejemplo, el tipo de repertorio a utilizar en el proceso formativo del ámbito disciplinario, donde predomina el de corte docto-académico, frente a una menor

presencia de los de músicas tradicionales y/o populares (Jorquera y Godall, 2018).

En esta misma línea, Uribe (2010) señala que los discursos particulares, tanto de los ámbitos locales o individuales en la educación musical, han quedado con difíciles opciones frente al universal, ya que este último es el validado, legítimo y es el que determina la referencia para los otros. Por esto, como afirma Uribe (2010:112), “en la mayoría de los casos, la base de la formación de profesores, la que luego se proyecta hacia el aula escolar, se estructura sobre las categorías que entrega el universal de corte europeo”.

Si miramos documentación de carácter oficial como los Estándares orientadores para carreras de Pedagogía en Música (MINEDUC, 2014; MINEDUC, 2022), los cuales indican saberes y competencias a desarrollar en la formación del profesorado de música en Chile, se puede encontrar la incorporación de las músicas tradicionales como parte de los contenidos que deben conocer los futuros docentes de educación musical. Como ejemplo, podemos observar que en uno de los conocimientos disciplinarios dentro del Estándar A, titulado “Música, características y contextos”, plantea lo siguiente:

Analiza la organología, formas cantadas y/o bailadas, usos y funciones propias de las manifestaciones musicales de pueblos originarios, para la identificación de sus características representativas (MINEDUC, 2022: 86).

Como se observa, se explicita la necesidad de que los futuros docentes desarrollen la capacidad de analizar, en cuanto a sus características musicales y contextuales, a las manifestaciones musicales tradicionales para su posterior aplicación en el ámbito escolar. En consecuencia, se garantiza que el profesor en formación conozca este tipo de repertorio.

En esta misma línea, otro ejemplo donde se evidencia la posibilidad de uso de las músicas tradicionales en relación con los conocimientos disciplinarios del área musical, lo podemos encontrar también en el Estándar B, “Apreciación y escucha activa”, el cual señala lo siguiente:

Identifica los elementos de la música, a partir de la escucha e interpretación del ritmo, melodía, armonía, estructuras formales, timbres y/o texturas, para la comprensión de diversas manifestaciones musicales y su origen cultural (MINEDUC, 2022: 89).

Así pues, se puede incorporar repertorio proveniente de las músicas tradicionales en los procesos de formación del profesorado especialista, pero tal y como ha sido señalado por Valverde y Godall (2018), esto no es una garantía de que lleguen a los estudiantes ya que se debe superar la barrera anterior. Nos referimos al déficit de formación de buena parte del profesorado en música de las escuelas, como consecuencia del tipo de formación inicial que han tenido.

En este marco, desde una mirada crítica, es necesario señalar que no es suficiente incluir repertorio de músicas tradicionales o populares como recursos académicos si se continua con el mismo tratamiento que se les da a las músicas instaladas desde una mirada centro europea y de tradición escrita. Se debería propender hacia una educación de carácter intercultural en donde se diluyan las jerarquías existentes entre la música docta o de concierto frente a las de otros estilos, y tener una clara consideración del contexto en donde se desarrolle el proceso formativo (Aróstegui, 2011; Holguín y Shifres, 2015).

3.5 Formación de profesorado de música en Chile – visiones desde dentro

Para concluir este capítulo, en esta sección nos proponemos revisar los antecedentes aportados por dos tesis doctorales recientes, una de ellas defendida en el año 2019 y la otra en 2021. Esta revisión nos permitirá obtener una visión actualizada sobre algunas temáticas relevantes para nuestro estudio, referidas a la formación del profesorado de música en Chile. Las dos tesis revisadas son:

- Música populares urbanas en ámbitos de la educación musical chilena, análisis de su inclusión y exclusión (Raúl Jorquera, 2019).

- Evaluación de la pertinencia de la formación de profesores de música de educación media de la provincia de Valparaíso (Raúl Aranda, 2021).

Tesis de Raúl Jorquera (2019)

En esta investigación se analiza la problemática en torno al rechazo de la inclusión de las músicas populares urbanas en ámbitos de la educación musical chilena. Para llevar a cabo este trabajo y comprender el marco en el que se desarrolla, el autor se planteó el objetivo general de “Analizar la inclusión y exclusión de las músicas populares urbanas en ámbitos de la educación musical chilena” (Jorquera, 2019:3). Con el fin de desarrollar de mejor manera este objetivo, el autor se planteó tres objetivos específicos, que se detallan a continuación:

- Conocer la posición del profesorado de música chileno frente a la inclusión de las músicas populares urbanas en sus prácticas educativas.
- Analizar la presencia de las músicas populares urbanas en estructuras curriculares de carreras universitarias de formación profesional del profesorado de música y en programas de Ministerio de Educación.
- Conocer la posición de directivos y académicos de carreras universitarias de formación profesional docente y de encargados curriculares del área de música Ministerio de Educación frente a la inclusión de las músicas populares urbanas en la educación musical.

Creemos fundamental revisar esta investigación debido a que la temática abordada por el autor guarda estrecha relación con los temas centrales de nuestra tesis. En este contexto, cabe recordar que nuestro trabajo ha abordado las músicas tradicionales dentro del ámbito de las músicas populares. Por lo tanto, los antecedentes que emanan de la investigación de Jorquera (2019) pueden aportar perspectivas actualizadas a nuestra propia investigación.

Posición del profesorado de música chileno frente a la inclusión de las músicas populares urbanas

Uno de los aportes relevantes de la investigación de Jorquera (2019) reside en el análisis del uso de las músicas populares urbanas por parte de los profesores de música en ejercicio. En este sentido, se destaca que los profesores de educación musical tienden a utilizar este tipo de repertorio en su práctica docente, con mayor frecuencia que otros. Sin embargo, se observa una disonancia entre el uso que los profesores dan a las músicas populares urbanas y los aprendizajes desarrollados en su formación profesional. En este sentido, la formación recibida no parece generar aprendizajes relevantes relacionados con este tipo de repertorio.

Asimismo, el autor destaca que la constatación del uso de las músicas populares urbanas por parte de las docentes, pese a no coincidir con la formación recibida, sugiere “que este proceso de inclusión se estaría desarrollando de manera claramente autodidacta” (Jorquera, 2019: 147). En consonancia con lo anterior, otro elemento que surge de la investigación es que, si bien se observan diferencias en cuanto a las universidades de origen o regiones de trabajo los docentes, ello “reforzaría la idea de que esta inclusión la desarrollarían al considerar las preferencias musicales de sus estudiantes” (Jorquera, 2019: 147).

A partir de lo expuesto, el autor corrobora el evidente déficit en la formación del profesorado de música respecto a las músicas populares urbanas. No obstante, aporta un dato interesante: los profesores de música titulados en universidades privadas declaran haber tenido más experiencias de aprendizajes vinculadas a las músicas populares urbanas que los titulados de universidades estatales (Jorquera, 2019). Esta situación se alinea con lo expresado por directores de carrera, quienes señalan que “los cuerpos académicos presentarían resistencia a la inclusión de estas músicas” (Jorquera, 2019: 148).

Otro elemento que surge de la investigación en torno al uso de las músicas populares urbanas por parte de los docentes es su predominio en el ámbito práctico por sobre lo teórico en los contextos educativo musicales. Esta situación también estaría relacionada con la formación recibida por los profesores, la cual esta se encuentra más enfocada a la lectoescritura musical. Por lo tanto “estarían

replicando estrategias con las que fueron formados, encontrando pocos espacios para incluir a las músicas populares urbanas en actividades asociadas a lo teórico" (Jorquera, 2019: 149).

Presencia de las músicas populares urbanas en estructuras curriculares de carreras universitarias de formación profesional del profesorado de música y en programas de Ministerio de Educación

Jorquera (2019) analiza mallas curriculares, perfiles de egreso y objetivos de carreras de formación de profesorado de música, junto con los programas de estudio del MINEDUC, y revela la presencia de las músicas populares urbanas. Sin embargo, esta presencia no se presenta de la misma manera en ambos ámbitos. En las mallas curriculares, perfiles de egreso y objetivos de las carreras universitarias, su presencia es menor. Por otro lado, en las mallas curriculares, se intenta "otorgar un tratamiento des-jerarquizado los distintos repertorios" (Jorquera, 2019: 152), evidenciando un interés por los elementos del contexto social donde ocurre el hecho musical.

Jorquera (2019) identifica la escasa vinculación entre el currículo ministerial y el de las universidades, señalando como uno de los elementos que promueven esta desvinculación la autonomía formativa de las carreras de formación de profesorado de música.

Un antecedente importante que indica Jorquera (2019) es la fuerte injerencia del modelo jesuita y de conservatorio (Shifres y Gonnet, 2015) que aún perdura en el currículum oficial del MINEDUC. Esta situación genera fricción entre la intención de ampliar la inclusión de las músicas populares urbanas de forma desjerarquizadas, con especial énfasis en el contexto donde se desarrollan, y la inclusión de repertorio minimizado por parte de los enfoques mencionados anteriormente, y por algunos elementos presentes en el currículo que otorgan relevancia a los aspectos internos de las músicas y a la tendencia de darles un carácter universal.

Como consecuencia, el currículo del MINEDUC no se vincula directamente con el proceso formativo de los futuros profesores de educación musical (Jorquera, 2019). La formación queda sujeta a cada institución y, además, siguiendo a Uribe (2010), se evidencia “la falta de una visión unificada de los objetivos de la educación musical que el país requiere” (Jorquera, 2019: 153).

Postura de directivos y académicos de carreras universitarias de formación profesional docente.

En consonancia con lo anterior, Jorquera (2019) expone que algunos directores de carreras de formación de profesorado de música manifiestan una postura favorable a la inclusión de las músicas populares urbanas en el currículo universitario. No obstante, el perfil de los docentes formadores, mayoritariamente formados en el modelo de conservatorio, presenta resistencia a las innovaciones curriculares.

De igual manera, se evidencia en la opinión de los directivos de estas carreras una desalineación entre lo planteado por el MINEDUC y los objetivos de las carreras de formación de profesorado.

Tesis de Raúl Aranda (2021)

Continuando con la revisión de estas tesis actualizadas, en el trabajo doctoral de Raúl Aranda (2021) se plantea como principal objetivo: “Evaluar la pertinencia de la formación de profesores de música de educación media de la provincia de Valparaíso desde las necesidades del currículo escolar y las percepciones del profesorado novel” (Aranda, 2021:20). Siguiendo la búsqueda de la concreción de este gran objetivo, el autor plantea los siguientes objetivos específicos:

- Analizar críticamente el currículo escolar vigente para educación media en el área de música desde el punto de vista de sus principales requerimientos al profesor.

- Analizar los contenidos y modelos de formación inicial y su concreción en el currículo de los actuales programas de formación del profesorado de las universidades que forman profesores de música en la provincia de Valparaíso: PUCV y UPLA.

- Examinar las percepciones del profesorado novel de música de educación media egresado de dichas instituciones acerca de pertinencia de la formación recibida.

- Examinar las percepciones de profesores noveles acerca del nivel de logro de sus prácticas educativas en la clase de música.

Por la pertinencia de este estudio, nos centraremos especialmente en los resultados vinculados al objetivo específico número dos, que se relacionan con el análisis de dos carreras de formación en profesorado en chile.

El autor señala que existe un predominio de la formación disciplinaria en ambas carreras, y tendría su motivo en que los estudiantes noveles, al ingresar a las carreras, tienen un mínimo manejo de los aspectos de la alfabetización musical. Igualmente, otro factor que reforzaría este enfoque que se da en estas carreras se relaciona con el perfil de los docentes formadores, quienes también han sido formados con especial énfasis en lo disciplinar musical.

Aranda (2021) también hace referencia de cómo se desarrollan las músicas locales, tanto chilenas como latinoamericanas en estas carreras. Este tipo de repertorio se encuentra presente de forma preponderante en el currículo de ambas carreras, situación que va en línea con el currículo escolar, y que refuerza la idea de que este tipo de repertorio es significativo para el aprendizaje de los estudiantes. Incluso señala que son consideradas con un *status* igualitario con las músicas escritas.

Algunos aspectos deficitarios que observa Aranda (2021) son la poca o casi nula consideración de las músicas para artes escénicas y audiovisual en el trabajo formativo de los estudiantes, que iría en directa relación con el perfil de los docentes formadores.

Otro elemento que se observa como debilidad en ambas carreras es el referido a la práctica pedagógica, específicamente a la preparación que tendrían los futuros docentes en ámbitos como la atención a la diversidad. Y otros aspectos referidos a competencias técnicas en refuerzo sonoro y microfonía.

Por otra parte, la interpretación vocal e instrumental son señaladas como las habilidades con mayor presencia en la formación de estas dos carreras, y que además son las más utilizadas en el aula escolar. Situación que va en consonancia con el currículo escolar, pero que, sin embargo, va en desmedro de otras habilidades. En esta misma línea, el autor observa discrepancias en las formas de enseñanza instrumental que se desarrolla en las universidades respecto a la que posteriormente se emplea en el ámbito escolar. En este sentido, se manifiesta la aparición de situaciones que van en la línea de aprendizajes autodidactas.

Otro elemento observado por Aranda (2021) se refiere al tipo de repertorio que se utiliza en el proceso formativo universitarios, nos dice que es diferente al que se utiliza posteriormente en el ámbito escolar, donde existe una mayor presencia de repertorio chileno y latinoamericano.

MARCO METODOLÓGICO

4. METODOLOGÍA

4.1 Planteamiento general

Tras el desarrollo realizado en los capítulos anteriores, donde se expusieron las bases teóricas que sustentan este trabajo de investigación, enmarcado en el ámbito de la educación musical, el presente capítulo abordará del diseño de la investigación y las interrogantes que han impulsado este estudio.

Para comenzar, en este trabajo de investigación se integran elementos de los paradigmas interpretativo y sociocrítico, adoptando un enfoque exploratorio. Para ello, se emplearán diversas técnicas cualitativas que permitirán acceder a la información necesaria para su desarrollo.

El paradigma sociocrítico se caracteriza por la comprensión y el conocimiento de la realidad como praxis, la vinculación teoría-práctica, la integración de saberes, acciones y valores, y la orientación del conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano (Popkewitz, 1998 en Alvarado y García, 2008), y aporta elementos relevantes al proceso investigativo en el ámbito educativo.

Igualmente, algunas características destacadas por Alvarado y García (2008), para su uso y aplicación en el ámbito educativo son:

a) la adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa; b) la aceptación compartida de una visión democrática del conocimiento, así como los procesos implicados en su elaboración; c) la asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica (Alvarado y García, 2008:190-191).

Por su parte, Marín-Liébana et al. (2021) nos entregan también otros aspectos relacionados con la aplicación del paradigma sociocrítico en el área musical, entre las que destacan:

el cuestionamiento de la propia naturaleza de la música y la revisión, desde un prisma ideológico y ético, de los procesos históricos en los que se han construido y normalizado las conceptualizaciones actualmente aceptadas y utilizadas (Marín-Liébana et al., 2021:7).

También consideramos que las características del paradigma interpretativo, tales como la relación con el contexto y el diálogo entre lo teórico y lo práctico, serán especialmente útiles para el desarrollo de esta investigación. A continuación, se expondrán las principales características de este paradigma.

El paradigma interpretativo, también conocido como paradigma cualitativo, fenomenológico, humanista, naturalista o etnográfico (Santos, 2010), surge como alternativa al paradigma positivista dominante en el ámbito científico.

En el paradigma interpretativo, a diferencia del paradigma positivista, no se busca establecer generalizaciones a partir del objeto de estudio. En cambio, se focaliza en comprender elementos no observables, medibles ni cuantificables, como las creencias, intenciones, motivaciones, interpretaciones o significados (Santos, 2010). En este sentido, el paradigma interpretativo “interpreta y evalúa la realidad, no la mide” (Santos, 2010:5).

Vain (2012) describe dos procesos de interpretación inherentes a este enfoque: primero, la interpretación que los sujetos realizan de su propia realidad construida; y segundo, la interpretación que los investigadores construyen sobre cómo los sujetos construyen dichas realidades. Al investigar desde este enfoque, se entraman dos narraciones: las que elaboran los sujetos sociales sobre sus prácticas y discursos, y las narraciones que construyen los investigadores a partir de sus observaciones y de lo que los sujetos les relatan sobre sus acciones (Vain, 2012:40).

El enfoque interpretativo, con sus dos procesos de interpretación, ofrece una perspectiva valiosa para comprender la realidad social, al permitirnos

adentrarnos en las experiencias, creencias y significados que los individuos construyen a partir de su interacción con el mundo.

La elección del enfoque exploratorio para esta investigación se fundamenta en dos razones principales: la escasa atención previa prestada al tema específico de estudio y la naturaleza innovadora del planteamiento del estudio.

En primer lugar, la temática abordada en este trabajo no ha sido objeto de un análisis profundo de investigaciones anteriores. Esto justifica la adopción de un enfoque exploratorio que permita adentrarse en el tema, identificar sus elementos claves y generar conocimiento nuevo.

En segundo lugar, le planteamiento del estudio presenta aspectos novedosos en cuanto a la forma de abordar el problema y proponer soluciones. El enfoque exploratorio, con su flexibilidad y apertura a nuevas ideas, resulta idóneo para explorar estas propuestas innovadoras y evaluar su potencial impacto en el ámbito educativo.

Tal y como señala González-Martín y Valls (2015), este tipo de estudios exploratorios promueven la ampliación del conocimiento y la indagación en aspectos que pueden enriquecer la práctica docente (González-Martín y Valls, 2015:988). Las autoras destacan, además, el valor del enfoque exploratorio para proponer experiencias didácticas innovadoras.

En consonancia con lo anterior, el enfoque exploratorio, con sus características de amplitud y apertura a la novedad, se presenta como una opción metodológica adecuada para esta investigación, permitiendo profundizar en un tema poco explorado y desarrollar propuestas innovadoras en el ámbito de la práctica docente.

Buscando ser coherentes con la esencia de la investigación en didáctica, una parte del diseño se ha enfocado en el análisis de una intervención innovadora que se realizó en forma de investigación-acción colaborativa. De acuerdo con Casals et al. (2008), este tipo de investigación se caracteriza por la colaboración

entre investigador y docentes, así como por disponer de mecanismos de evaluación formativa a lo largo del proceso, por la producción de conocimiento, la formación y el desarrollo profesional, entre otras.

Por último, señalar que este trabajo se enmarca dentro del ámbito de investigación en Didáctica de la expresión musical, plástica y corporal de la Universitat Autònoma de Barcelona y, específicamente, en las líneas de “Enseñanza y aprendizaje de la música; contextos, ámbitos, realidades y práctica” y “Los maestros de música: realidad profesional, y formación humana y musical” del grupo de investigación GRUMED (2021 SGR 00545). Para este caso, el énfasis se encuentra en la formación del profesorado de música en Chile, poniendo el foco en la dimensión de lo que se denomina “creación musical”, para lo cual se generará una propuesta didáctica que se buscará implementar en algunas instituciones académicas chilenas y así observar qué resultados emanan de esta experiencia educativa.

4.2 Objetivos y técnicas utilizadas

Aunque los objetivos de esta investigación ya han sido expuestos en la introducción de esta tesis, en la presente sección cobran una mayor relevancia debido a la importancia de éstos como guía para el diseño investigador.

A continuación, se presentan el objetivo general y los objetivos específicos que se desprenden del objetivo general.

Objetivos generales y objetivos específicos

OG1. Analizar el potencial educativo de los géneros musicales tradicionales en el marco de la formación de profesorado de música en Chile.

OE1.1: Analizar la configuración musical y el interés educativo del huayno.

OE1.2: Analizar la configuración musical y el interés educativo de la tonada chilena.

OE1.3: Analizar la configuración musical y el interés educativo del festejo peruano.

OG2. Explorar vías de trabajo en el marco de la formación de profesorado de música en Chile, a través de géneros musicales tradicionales latinoamericanos.

OE2.1: Diagnosticar la presencia de las músicas tradicionales y la creación musical en la formación inicial de profesorado de música en Chile.

OE2.2: Diseñar una propuesta didáctica en torno de las músicas seleccionadas para contribuir en el trabajo de la creación en la formación de profesorado de música.

OE2.3: Validar la propuesta didáctica elaborada en base a su pertinencia y aplicabilidad.

En consonancia con las preguntas de investigación planteadas al inicio de este estudio, la presente tesis doctoral se ha articulado en torno a una serie de objetivos específicos (OE) diseñados para abordarla de manera sistemática y rigurosa. Para el logro de cada OE, se ha implementado un conjunto de estrategias metodológicas seleccionadas, dando forma a un diseño metodológico integral que ha guiado el desarrollo y avance de la investigación.

En la siguiente tabla se pueden observar los OE y su relación con el proceso de trabajo de la investigación:

Objetivos específicos (OE)

		Objetivos Específico (OE)	Etapa	Fase	Técnica	Instr. recogida de infor.	agentes implicados
Objetivo General 1	OE 1.1	Analizar la configuración musical y el interés educativo del huayno.	1	1 análisis	Rev. documental	Tabla de análisis	investigador
	OE 1.2	Analizar la configuración musical y el interés educativo del festejo peruano					
	OE 1.3	Analizar la configuración musical y el interés educativo de la tonada chilena					
Objetivo General 2	OE 2.1	Diagnosticar la presencia de las músicas tradicionales y la creación musical en la formación inicial de profesores de música en Chile.	1	2 revisión y análisis	Rev. documental	Análisis	investigador
	OE 2.3	Diseñar una propuesta didáctica en torno de las músicas seleccionadas para contribuir en el trabajo de la creación en la formación de profesores de música.	2	1 fundación	Rev. documental		investigador
				2 diseño			investigador
				3 validación	Revisión externa	Pauta validación.	Expertos validadores
	OE 2.3	Validar la propuesta didáctica elaborada en base a su pertinencia y aplicabilidad.	3	1 preparación 2 implementación 3 análisis	Entrevistas individual y grupal Grupo de discusión Rev. documental	Registro audios Validaciones docentes colaboradores	Investigador y profesores colaboradores. Estudiantes

Tabla 05: Resumen del diseño en relación con cada OE. (Fuente: Elaboración propia).

En el marco de esta investigación, se han empleado diversas técnicas para la recolección de datos, las cuales se detallan a continuación:

- Revisión bibliográfica: se ha realizado una exhaustiva revisión de literatura existente sobre el tema de estudio, consultando fuentes primarias como

artículos científicos, libros y capítulos de libros, así como fuentes secundarias como resúmenes y bases de datos especializadas.

- Análisis de documentos sonoros: se han analizado diversos documentos sonoros considerados pertinentes para la temática abordada, tales como grabaciones de audio, registros audiovisuales, conciertos y material auditivo que pueda aportar información valiosa para la investigación.

- Entrevistas: se han realizado entrevistas semi estructuradas a participantes claves, como docentes colaboradores y estudiantes, seleccionados en función de la experiencia y conocimiento en el ámbito pertinente.

- Observación de clases de música: Se han observado algunas clases de música en el marco de la formación de profesorado de música, con el fin de analizar las prácticas docentes y el aprendizaje de los estudiantes en su contexto.

- Grupos focales: se han realizado grupos focales con estudiantes universitarios y académicos, con el fin de discutir sobre el tema de la investigación y obtener diferentes perspectivas. Lo cual ha permitido el intercambio de ideas, identificar puntos de coincidencia y divergencias, desde las diferentes miradas.

La combinación de estas técnicas de recolección de datos ha permitido obtener una visión integral y multifacética del tema de investigación, triangulando la información y asegurando la confiabilidad y validez de los hallazgos.

4.3 Etapas

En esta sección se describen las etapas que se desarrollaron para dar respuesta a cada uno de los objetivos específicos (OE). Para cada OE se llevaron a delante una serie de fases, que igualmente, se expondrán a continuación.

4.3.1 Etapa 1 - Análisis de tres géneros tradicionales latinoamericanos

Dado que el análisis para los tres géneros seleccionados presenta similitudes, el procedimiento de análisis para los tres primeros OE, se articuló en dos fases principales: 1) análisis de la configuración musical de los géneros seleccionados (huayno, tonada chilena y festejo) y; 2) análisis del interés educativo de los géneros analizados.

Fase 1 – Análisis de los géneros tradicionales seleccionados

En la primera fase se definió cuáles serían los géneros a analizar. La elección de estos tres géneros se determinó en base a los antecedentes recogidos, que se relacionan con las vertientes culturales que se han desarrollado y que han sido principales influencias en Latinoamérica, así como también, con la difusión y popularidad de estos géneros musicales en el contexto chileno.

El *huayno* es una muestra de las músicas andinas sudamericanas con evidentes raíces en lo indígena, la *tonada chilena* como una muestra de lo criollo latinoamericano, con características emanadas de los procesos de mestizaje cultural con lo europeo, y el *festejo peruano* como muestra de un género con marcadas características afro latinoamericanas (Béhague, 1973/1985; Durán, 2014).

Cabe señalar, que la elección de estos géneros permite incorporar las principales vertientes culturales de las músicas tradicionales latinoamericanas. Sin embargo, existen otra importante cantidad de géneros que pudieron ser utilizados para este trabajo como, por ejemplo: las bagualas, vidalas o el san Juanito, como parte del ámbito de las influencias indígenas; la cueca, la marinera, la zamba o el joropo, como parte de las influencias ibéricas y el landó, el candombe o la cumbia, como muestra de géneros con influencias africanas.

Posteriormente, se procedió al análisis de las características musicales y contextuales de los géneros seleccionados, utilizando documentación y material audiovisual de cada uno de estos. Se recogió y organizó información proveniente de trabajos escritos por diversos investigadores, que contenían análisis y

descripciones musicales de los géneros en cuestión, concretamente (Aguilera et al, 2009; Chávez, 2018; Loyola, 2006; Mendívil, 2010; Tompkins, 1982/2011; Béhague, 1973/1985).

Igualmente, esto fue complementado con la revisión y el análisis de archivos sonoros, tanto del *huayno*, la *tonada chilena* y el *festejo peruano*, a los que se accedió principalmente por plataformas digitales como Youtube y Spotify. Con el fin de clarificar lo expuesto con anterioridad, se presenta la siguiente tabla, donde se incluyen links de los audios de referencia, junto con sus autores, intérpretes y género musical, que fueron utilizados para el análisis.

Género	Nombre canción - link	Intérpretes
Huayno	- <i>Paloma Blanca</i> https://youtu.be/ahaErTkrC8A?si=X8gXXauUIIAkxw3	Grupo Los Cholos (Perú)
	- <i>Viene una carta</i> https://youtu.be/okBVx62s0UQ?si=3b7EDDx-Adj2bGi	Elizabeth Morris (Chile)
	- <i>Viajero</i> https://youtu.be/KysG0r0J16g?si=elxF23Xbok4r8pI	Luzmila Carpio (Bolivia)
	- <i>Urrhilitay (Mi palomita)</i> https://youtu.be/of7L7Wgsuqo?si=BRxly9JLIFndVscD	Rosa Quispe y Manka Saya (Chile)
	- <i>Carnavalito Quebradeño</i> https://youtu.be/PEqUvG25-ww?si=07d1FLkbB_FAhxwH	Tomás Lipán (Argentina)
	- <i>Flor de k'actus, Caramba Chiquita, Un corazón como el mío</i> https://youtu.be/2z6rpEEA-aQ?si=0Mcn1Lc-9_Y3WBZn	Markasata (Bolivia)
	- <i>Macaya</i> https://youtu.be/DwmeVQRVwFw?si=Mt7s2BhNI-WNc0jp	La Bandalismo (Chile)
Tonada Chilena	- <i>Mata de arrayan florido</i> https://youtu.be/yHWHymL7p7E?si=YXa2xh8T6FFFdEIU	Ester Soré
	- <i>Que encanto tienen tus ojos</i> https://youtu.be/0t-JdSbPlzA?si=8Q-lomnbrctrp7mM	Gloria Toro
	- <i>Como que me voy curando</i> https://youtu.be/EwggevII9EI?si=iLmV3hcholcmGaOE	Las morenitas cantoras
	- <i>Las Cadenas</i> https://youtu.be/qjNHEkRDIWY?si=TiENexRmJK0sFl2m	José Pablo Catalán
	- <i>Mi madre me crio a mi</i> https://youtu.be/mGy0xX8jtPg?si=drGC-ScZzn59B8DJ	Huaso Castillo
Festejo Afroperuano	- <i>Festejo el ritmo</i> https://youtu.be/cf3zWh9uOeA?si=B2bHEIdsQvBWuf_H	Kambalache negro
	- <i>Festejo</i> https://youtu.be/VLqgo1fYZHo?si=ZgXwqP1NlyymIVCV	Ritmos y matices del Perú
	- <i>Le dije a papá</i> https://youtu.be/vAvOgk95Kn0?si=JDOFGc7BqiVTOdKq	Eva Ayllón
	- <i>El chacombo</i> https://youtu.be/CK1IgqTRQql?si=MYhi-pDGDRBSPSZR	Arturo "Zambo" Cavero
	- <i>El alcatraz</i> https://youtu.be/cypVn-tKmSs?si=rK-QcFpMA7m_SbDW	Oscar Avilés
	- <i>Mayoral</i> https://youtu.be/tHkvKMqcSyU?si=_2qJJRfNK-Wsio1y	Lucila campos

Tabla 06: Links de referencia. (Fuente: elaboración propia).

La selección de cada uno de los archivos sonoros para ser analizados se determinó en base a criterios tales como: a) que fueran interpretados tanto por hombres como mujeres; b) que incorporaran diversos formatos instrumentales; c) que los audios dieran muestra de diferentes variantes determinadas por el territorio de uso de cada género; d) incorporar audios utilizado por cultores en contextos de talleres y seminarios¹. En los audios analizados podemos encontrar versiones interpretadas por conjuntos tradicionales, así como también, por agrupaciones que han incorporado otras instrumentaciones, además de las ya tradicionalmente utilizadas en cada género.

Para el posterior análisis de los géneros, se utilizó como base una pauta de análisis que incorporaba una serie de elementos musicales y contextuales a observar, a la que se pudo acceder en el marco de la participación del investigador en el postítulo sobre pedagogía Kodály realizado en Chile (IMUS, 2014) y, específicamente, en el módulo impartido por el doctor Carlos Miró², enfocado en el análisis de músicas tradicionales. De esta pauta se mantuvieron algunas categorías, se desecharon otras y se incorporaron algunas nuevas, con el fin de poder actualizarla y buscar pertinencia con la presente investigación. Entonces, los elementos que se consideraron para el análisis de cada uno de los géneros fueron los siguientes: denominación o nombre, territorio de uso, instrumentación, compás, ritmo, melodía, danza, contextos, textos (si es canción).

A continuación, se expone la pauta de análisis de referencia, junto con la pauta que se ha utilizado en esta investigación:

¹ Me refiero especialmente al “Seminario internacional de música latinoamericana”, que se realiza en el Colegio Artística Santa Cecilia de Osorno (Chile) desde hace más de veinte años. Aquí se han trabajado músicas tradicionales con cultores como: Daniel Villavicencio (Bolivia), Grupo Los Cholos y Chalena Vásquez (Perú), Rolando Goldman (Argentina), Conjunto Cuncumén o Freddy Torrealba (Chile), entre otros destacados músicos.

² El doctor Carlos Miró es experto en este sistema de enseñanza musical, además durante 20 años fue docente del prestigioso Instituto Kodály de la ciudad Kecskemét en Hungría.

1.	Repertorio de Sonidos	
2.	Tonalidad	
3.	Tipo de compás	(metro) – heterométrico, polimétrico, etc.
4.	Ámbito	Desde qué nota a qué nota.
5.	Forma	
6.	Cadencia	
7.	Podia	
8.	Ritmo	
9.	Melodía	
10.	Texto	
11.	Función	Canción infantil, carácter amoroso. Etc
12.	Fuente.	Tal disco o libro.

Tabla 07: tabla referencial para el análisis (Fuente: Dr. Carlos Miró).

1.	Denominación	
2.	Territorio	
3.	Instrumentación	
4.	Métricas	
5.	Ritmos característicos	
6.	Melodía	
7.	Danza	
8.	Contexto	
9.	Textos	

Tabla 08: tabla de análisis utilizada en esta investigación (Fuente: elaboración propia)

Tras la audición activa y análisis de los documentos sonoros seleccionados, contrastadas con la información contenida en la documentación escrita revisada, se procedió a completar la plantilla con elementos emanados del proceso analítico. Esta información se podrá observar en los posteriores análisis de resultados de esta tesis.

Fase 2 – Análisis del interés educativo

En la segunda fase, referida al análisis del interés educativo de cada uno de los géneros seleccionados, se desarrollaron los siguientes pasos para buscar dar respuesta a esta dimensión de los OE1.1, OE1.2 y OE1.3.

Como primer elemento a considerar, era necesario contar con los datos recogidos del análisis anterior realizado a los géneros seleccionados, dado que con estos se cruzaría la información con la extraída de la documentación oficial, para buscar dar con las potencialidades (interés) educativas, en el marco de la formación del profesorado en música.

Se continuó con la revisión de los “Estándares Orientadores para carreras de pedagogía en artes visuales y música” (MINEDUC, 2014). La idea de estándar, en el ámbito educativo, es comprendido “como aquello que todo docente debe saber y poder hacer para ser considerado competente en un determinado ámbito” (MINEDUC, 2014:7). Estos estándares contienen dos funciones, la primera es indicar los aspectos que se tendrían que evidenciar en la práctica profesional de los futuros maestros y maestras de música y, en segundo lugar, posibilita valorar la distancia restante para que estos nuevos maestros puedan conseguir ciertos desempeños esperados (MINEDUC, 2014).

Es importante aclarar que, estos estándares se organizan en dos ámbitos. El primero, relacionado estrechamente con los aspectos disciplinarios musical y, el segundo, referido a aspectos pedagógicos generales. Para el caso de esta investigación, el foco se puso en la primera dimensión de los estándares. La documentación oficial nos dice respecto a los estándares disciplinares de música que estos “abordan los conocimientos, habilidades y actitudes que deben *saber* y *demostrar saber* todos los egresados y egresadas de la formación inicial docente en Música, para ejercer la docencia en la Educación Básica y Educación Media” (MINEDUC, 2014:38).

El documento expone diez estándares disciplinares, estos fueron construidos desde la descripción de cuatro ámbitos temáticos: “Prácticas de expresión musical, Sistemas simbólicos de codificación y organización musical, Relaciones

entre música, sociedad y cultura, Enseñanza y evaluación de la Música" (MINEDUC, 2014:39). En cada uno de estos se contempla una descripción y, además, una serie de indicadores (entre cinco y once en cada estándar), los cuales "corresponden a desempeños de los futuros profesores y profesoras, que muestran que han logrado el estándar, pero también se incluyen indicadores que describen disposiciones y valoraciones" (MINEDUC, 2014:12). En consecuencia, el estándar está conformado por la descripción y los indicadores.

Entonces, tras la revisión del documento de los estándares disciplinares de música, se procedió a la selección, en este caso, de tres estándares. El estándar 1 correspondiente al área temática de *Prácticas de expresión musical*, el estándar 2 del área temática *Sistemas simbólicos de codificación y organización musical* y el estándar 4, correspondiente al área temática de *Relaciones entre música, sociedad y cultura*.

La elección de cada uno de los estándares señalados se debe a que en sus indicadores se incorporan elementos vinculados a las músicas tradicionales de forma explícita o implícita, así como también, aspectos referidos a la creación musical.

Luego, con el fin de tener un ámbito de análisis más acotado y manejable, no se utilizaron todos los indicadores, sino que seleccionamos algunos indicadores de cada estándar, para posteriormente analizar las implicancias de cada uno de estos. Nuevamente, volvimos a observar la información emanada de los análisis de los géneros, para ver qué aspectos de los indicadores disciplinares son capaces de ser respondidos por los elementos arrojados del análisis de las músicas tradicionales.



Figura 02: Elementos considerados para el análisis (fuente: elaboración propia).

En consecuencia, se revisaron los estándares orientadores, observando en cuales de estos se expresaba, por medio de sus indicadores, aspectos referidos a las músicas tradicionales, folklóricas o de pueblos originarios (por ejemplo: estándar 1 y 2).

También cuales estándares planteaban acciones vinculadas a lo creativo musical, tales como composición, adaptación e improvisación (por ejemplo: estándar 1). Y los estándares que mostraban elementos vinculados a la diversidad musical y sus contextos (por ejemplo: estándar 4)

Para su mayor comprensión, lo expuesto en esta sección se muestra de manera resumida, en la tabla que se muestra a continuación:

Estándar disciplinar	Indicadores (desempeños)
<p>1. Demuestra dominio técnico de la voz hablada y cantada, de la ejecución musical en instrumentos melódicos, armónicos y de percusión, la dirección de conjuntos y la realización de arreglos, adaptaciones, improvisaciones; la musicalización de textos e imágenes, la creación de secuencias musicales originales, y la ejecución de danzas chilenas y latinoamericanas como medio de expresión artística e identitaria.</p>	<p>7. Es capaz de realizar improvisación rítmica, melódica y armónica sobre patrones rítmicos, melódicos u armónicos, y sobre diferentes texturas.</p> <p>8. Es capaz de adaptar piezas musicales a diferentes medios instrumentales, evidenciando coherencia estilística.</p> <p>9. Es capaz de crear secuencias para musicalizar videos, imágenes o textos, utilizando recursos expresivos de la tradición modal - tonal europea, la tradición americana indígena y colonial, y otros provenientes de la música actual, con medios instrumentales acústicos y digitales.</p> <p>10. Es capaz de expresarse creativamente a través de arreglos, adaptaciones, improvisaciones o composiciones musicales, empleando medios tradicionales, no tradicionales y tecnologías digitales.</p>
<p>Área temática Prácticas de expresión musical.</p>	<p>11. Es capaz de ejecutar diversas danzas tradicionales chilenas y latinoamericanas, y las reconoce como medios de expresión e identidad musical.</p>
<p>2. Comprende los principios organizadores del discurso musical, distinguiendo sus componentes, formas y estructuras principales, y los principios estéticos que participan en la configuración de los distintos repertorios, estilos y géneros musicales.</p>	<p>2. Comprende y enseña las formas básicas de la música caracterizando su estructura a partir de la organización rítmica, melódica y armónica, contemplando además sus características timbrísticas y de textura.</p> <p>3. Demuestra capacidades de reconocimiento y análisis auditivo de estructuras y formas, en repertorios de diversa procedencia.</p> <p>5. Comprende la participación de principios y atributos estéticos en la organización del discurso musical, en los distintos repertorios, estilos y géneros musicales.</p>
<p>Área temática Sistemas simbólicos de codificación y organización musical.</p>	<p>1. Conoce los principales períodos de la historia de la música docta y popular occidental, identificando los principales estilos y géneros desarrollados, en relación con los contextos en que se desarrollan.</p> <p>3. Identifica los lineamientos de la historia de la música en América, reconociendo sus características políticas, sociales, culturales, geográficas, y estableciendo comparación sobre su desarrollo entre los diferentes países.</p> <p>5. Identifica la influencia que poseen los contextos socioculturales en el desarrollo histórico de los repertorios, estilos y géneros musicales.</p>
<p>4. Comprende los procesos asociados a la historia de la música de la tradición europea y americana, estableciendo relaciones de los repertorios musicales y sus características estéticas con los contextos socio - culturales en los cuales se generan.</p> <p>Área temática Relaciones entre música, sociedad y cultura.</p>	

Tabla 09: Estándares e indicadores seleccionados para el análisis (Fuente: elaboración propia).

4.3.2 Etapa 2 – Presencia de las músicas tradicionales y la creación musical en la formación del profesorado de música en Chile

Con el objetivo de generar un diagnóstico sobre la presencia de las músicas tradicionales y la creación musical en la formación inicial de profesores de música en Chile, se llevó a cabo un análisis sistemático en varios pasos:

Inicialmente, se definieron los documentos y antecedentes que serían objeto de revisión y análisis. Estos incluyeron:

- Estándares orientadores para carreras de formación de profesores de música: estos establecen los criterios mínimos que deben cumplir los programas de formación docente en música. Se analizaron para identificar las directrices relacionadas con la incorporación de las músicas tradicionales y la creación musical en el currículo.

- Mallas curriculares de las carreras que imparten carreras de formación de profesorado de música en Chile: Se revisaron las mallas curriculares de las universidades chilenas que ofrecen programas de formación docente en música. Con el fin de identificar la presencia de cursos o asignaturas relacionadas con músicas tradicionales y creación musical, así como la cantidad de tiempo dedicado a estas temáticas.

- Programas de estudio de las asignaturas donde se realizó la implementación piloto de la propuesta didáctica: se analizaron los programas de estudio de las asignaturas donde se implementó la propuesta didáctica. Esto permitió evaluar la coherencia entre la propuesta y los objetivos de aprendizaje de las asignaturas.

Una vez definidos los documentos y fuentes de información, se procedió a su recopilación y análisis. Esto implicó comparar los resultados del análisis de los documentos con los datos obtenidos de otras fuentes.

A partir de la información recopilada y analizada, se elaboró un diagnóstico detallado sobre la presencia de músicas tradicionales y creación musical en la

formación inicial de profesores de música en Chile. El diagnóstico identificó las fortalezas, debilidades y desafíos en esta área.

Fase 1 – Revisión y análisis de documentación oficial

En el marco de la primera fase, con el objetivo de responder parcialmente el OE2.1, se llevó a cabo una revisión exhaustiva de los documentos oficiales de Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) relacionados con la formación de profesores de música. La documentación revisada fue los Estándares orientadores para carreras de pedagogía en música (MINEDUC, 2014) y secciones de los Estándares de la profesión docente Carreras de pedagogía en Música educación media y básica (MINEDUC, 2022). Para el análisis de los estándares del año 2014, se definió la selección de cuatro estándares con algunos de sus indicadores que guardaban relación con la temática central de esta investigación.

Se procedió al análisis de cada uno de los estándares seleccionados, definiendo características centrales de cada uno y del cómo, los aspectos de las músicas tradicionales y de la creación musical, se presentaban en el contenido de dichos estándares. Posteriormente, para dar cierre a la sección de análisis de los estándares, se realizaron unas breves conclusiones.

Seguidamente, se incorporó al análisis la revisión de los Estándares de la profesión docente Carreras de pedagogía en Música educación media y básica (MINEDUC, 2022). Se enfocó el análisis en un estándar específico, el Estándar D denominado “Creación Musical”, debido a su directa relación con la temática de la investigación. Se realizó una breve descripción general de los estándares del año 2022, para luego proceder con el análisis del Estándar D.

Tras lo anterior, para continuar respondiendo el OE2.1 se procedió a la revisión de las mallas curriculares de carreras de formación de profesorado de música. Para esto, se revisaron los sitios web oficiales de las universidades chilenas con el propósito de identificar cuáles de estas instituciones ofrecen programas de formación docente en música. Se prestó especial atención a la denominación de dichos programas, ya que varía según la universidad. En este sentido, se

seleccionaron aquellas carreras que forman específicamente profesores de educación musical, así como las carreras pedagógicas que incluyen una mención en enseñanza musical. No se consideraron las licenciaturas en música, ya que no se ajustaban a los objetivos de la presente investigación, centrados en la formación del profesorado de música.

Como base para este análisis, se tomó como referencia el listado de universidades que imparten formación docente de educación musical en Chile, elaborado por Jorquera (2019: 55). Dicho listado indicaba dieciséis instituciones universitarias que ofrecían este tipo de carrera. Sin embargo, al revisar nuevamente los datos para actualizarlos, se observaron las siguientes situaciones:

- Universidades que ya no ofertan estas carreras: se identificaron instituciones que han dejado de ofrecer las carreras de formación docente en educación musical, como, por ejemplo, en la Universidad Bolivariana.
- Universidades sin información de mallas curriculares en sus sitios web: se detectaron universidades que no publican la información correspondiente a las mallas curriculares de las carreras de formación docente en educación musical en sus sitios web oficiales, como la Universidad de Talca (UTAL) y la Universidad de Magallanes (UMAG).
- Instituciones que han cambiado de licenciatura en música a pedagogía en música: se verificó que algunas instituciones, como la Universidad de Valparaíso en la quinta región de Chile, han transformado sus carreras de licenciatura en música en carreras de pedagogía en música.

Una vez obtenidas las mallas curriculares de las carreras de formación docente en música, se procedió a analizar en detalle cada una de ellas. El análisis se centró en identificar la presencia de cursos o asignaturas relacionadas con las músicas tradicionales y con la creación musical. Para ello se consideraron los siguientes aspectos: denominación de los cursos o asignatura, contenido

programático y carga horaria en semestres. A partir de este análisis se elaboró un registro detallado que indica:

- Nombre de las carreras de formación docente de música en Chile.
- Asignaturas relacionadas a las músicas tradicionales
- Asignaturas relacionadas con la creación musical.
- Cantidad de semestres de duración de cada curso identificado en cada carrera.

Esta información permitirá obtener una visión global de la situación actual de la formación en creación musical para el profesorado de música en Chile. Además, servirá como base para el desarrollo de investigaciones posteriores que profundicen en esta temática.

Para la sección final de esta fase y seguir con el análisis diagnóstico, se solicitó a tres académicos colaboradores el acceso a los programas de estudio de cada una de las asignaturas en donde se realizó la implementación de prueba de la propuesta didáctica, con la finalidad de revisar la incorporación o utilización de la creación musical en cursos de carreras de formación de profesorado de música. Los nombres de las asignaturas y las universidades a las que pertenecen son las siguientes:

- Música latinoamericana (Universidad de Playa ancha)
- Instrumentos latinoamericanos (Universidad de los Lagos)
- Conjunto instrumental (Universidad Alberto Hurtado)

Cabe señalar un aspecto interesante en la posibilidad de tener acceso a esta información. Estas tres universidades se sitúan en diferentes regiones del país (Valparaíso, Santiago, Puerto Montt), la distancia entre algunas de ellas incluso sobrepasa los 1000 km. Por lo que esta pequeña muestra, igualmente, intenta tener una mirada descentralizada de los aspectos a observar. Tras tener acceso a los documentos solicitados, se revisaron y analizaron los contenidos que son

abordados en estos cursos, y así obtener otras evidencias que nos puedan mostrar la presencia de la creación musical, pero esta vez, en el caso específico de algunas asignaturas de carreras de formación de profesorado en música.

La revisión de los Estándares Orientadores del año 2014 y del 2022, de las mallas curriculares de carreras universitarias de formación de profesorado de música y de los programas formativos de tres asignaturas universitarias a los que hemos tenido acceso nos ha permitido tener un interesante panorama del como conviven las músicas tradicionales y la creación musical en el marco de la formación de profesores de música en Chile. Por lo que se ha buscado dar respuesta al OE2.1:

- Diagnosticar la presencia de las músicas tradicionales y la creación musical en la formación inicial de profesores de música en Chile.

En la siguiente figura se exponen los elementos y documentos utilizados para el análisis:

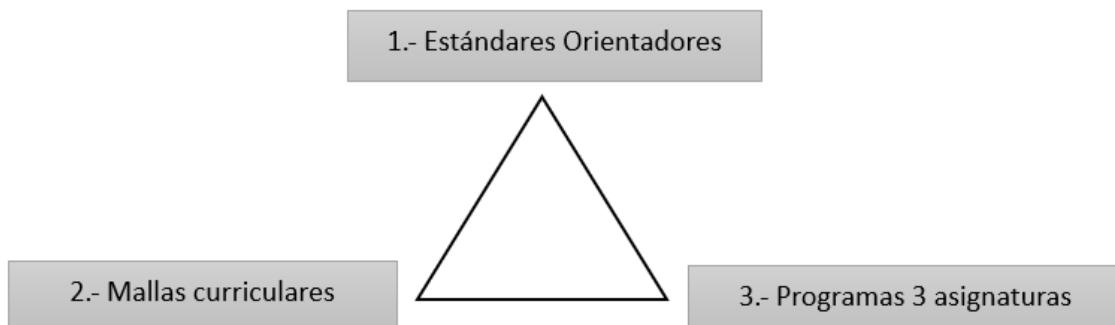


Figura 03: Documentos para el análisis. (Fuente: elaboración propia).

4.3.3 Etapa 3³ - Propuesta didáctica Músicas tradicionales y Creación musical

Uno de los objetivos de esta tesis doctoral, específicamente el OE 2.2, está enfocado en el diseño de una propuesta didáctica. Para lograr este objetivo planteado, se procedió al diseño de una propuesta didáctica que incorporara los elementos que han sido desarrollados en el transcurso de esta investigación sobre las músicas tradicionales latinoamericanas y a la creación musical. El diseño de la propuesta didáctica se basó en una serie de acciones que buscaban sustentarlo desde el punto de vista teórico y, a su vez, garantizar la coherencia del proceso de diseño. En consecuencia, estas acciones se organizaron en tres fases (ver Figura 04).

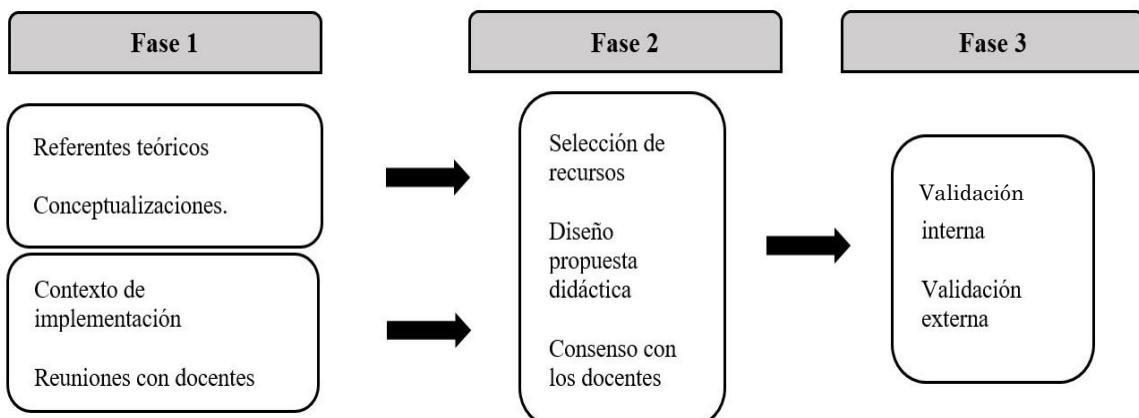


Figura 04: Fases del diseño de la propuesta didáctica (Fuente: elaboración propia).

La primera de estas fases fue la revisión exhaustiva de literatura sobre las músicas tradicionales latinoamericanas, de la formación del profesorado de música en Chile y de creación musical. Esto permitió identificar los fundamentos teóricos que sustentarían la propuesta didáctica y observar alguna experiencia previa en este ámbito. La elección, definición y descripción del contexto en donde se implementará la propuesta se desarrolló de forma paralela a la revisión teórica durante esta misma fase.

³ Lo expuesto aquí, en referencia al diseño de la propuesta didáctica planteado en el OE3, se ha publicado parcialmente en formato artículo en la revista RIDU (ver Durán y Casals, 2023).

La segunda fase se centró en el diseño de la secuencia didáctica, donde se buscó coherencia en la conexión entre cada paso a desarrollar en la propuesta. Esta parte se llevó adelante de forma colaborativa junto con los docentes seleccionados para la posterior implementación de la propuesta.

Finalmente, la tercera y última fase del proceso fue la revisión y validación de la propuesta didáctica, tanto por los docentes colaboradores como también por académicos externos.

Fase 1 - Referentes teóricos y contexto de referencia

En esta primera fase se revisaron diversos referentes teóricos que podían aportar aspectos claves para la construcción de la propuesta, que clarificaran algunos conceptos y que además pudiesen llevar a nuevos estudios y enfoques en torno a la materia. Complementariamente, se discutió con los docentes colaboradores las conceptualizaciones referidas a las músicas tradicionales latinoamericanas y el cómo se relacionaban con la educación musical. Se buscaba consensuar el entendimiento que se tendría de éstas, en vistas a la posterior elaboración de la propuesta didáctica. Se consideraron especialmente miradas como las de Nettl (1973), Martí (2000), Mendívil (2004), Bernard (2009), Salazar (2016) y Valverde y Godall (2018), tal y como se ha venido señalando anteriormente.

Una de las primeras decisiones que se tomaron juntamente con los docentes fue la de centrarse en un único género musical, el *huayno*. Desde una perspectiva etnomusicológica, el huayno es señalado como “uno de los géneros más populares en los andes peruano y boliviano” (Mendívil, 2014). Pajuelo (2005) reconoce que el huayno viene a ser el género musical de mayor representación del universo sonoro andino, de ahí los distintos nombres que se le dan en cada territorio (*huayno*, *huayño*, *trote*, *carnavalito* e incluso *san juanito*). Con todo, a pesar de la popularidad actual y del mito construido en torno al huayno, Mendívil (2004) nos dice que fue un género menor en la época incaica, más bien de uso privado que público.

Las características referidas a la transferencia de las músicas tradicionales o las posibilidades para la creación, entre otras, fueron recursos importantes para ser incorporados en la propuesta didáctica. Lo señalado por Blas (2019), Fornaro (2010) o Bernabé (2014) que ya hemos mencionado (ver apartado 2.2 y 2.3 de este documento) fue de suma importancia para la consistencia del diseño.

Por último, se delimitaron los espacios dónde se preveía implementar la propuesta a través de una serie de reuniones con cada colaborador. Los aspectos contextuales principales son los que se muestran reflejados en la siguiente tabla:

	Universidad	Carrera	Asignatura	Región
1	Universidad de Playa Ancha	Ped. en Edu. Musical	Música Latinoamericana	V
2	Universidad Alberto Hurtado	Ped. en Música	Conjunto Instrumental	RM
3	Universidad de Los Lagos	Ped. en Música	Instrumentos Latinoamericanos	X

Tabla 10: Contextos de implementación (Fuente: elaboración propia).

Fase 2 - Fundamentación de la secuencia y las actividades

Para el proceso de diseño de la propuesta (ver Anexo 1) se tuvieron en cuenta una serie de elementos que de una u otra forma otorgasen consistencia y coherencia a la secuencia de actividades de la propuesta y en base a los objetivos establecidos, los cuales se enfocan a procesos y acciones de carácter práctico que se espera que desarrolleen los estudiantes. Concretamente, al final de las sesiones se espera que el alumnado sea capaz de:

- 1.- Reconocer las características del huayno a través de la audición, la interpretación y la creación musicales.
- 2.- Crear secuencias musicales en torno del huayno y sus referentes tradicionales.

Para la construcción de las actividades, primeramente, se optó por estructurar la secuencia en *etapas* y no en sesiones, buscando facilitar la adaptación de la propuesta a diferentes contextos, ya que la intención será que cada *etapa* sea flexible a nivel temporal. En consecuencia, una etapa está estructurada por sesiones presenciales (entre 2 y 4 horas por etapa) y que se complementan con el trabajo autónomo de los estudiantes (entre 1,5 y 3 horas).

La secuencia de esta propuesta contiene cinco etapas, como se puede observar en la Figura 05:

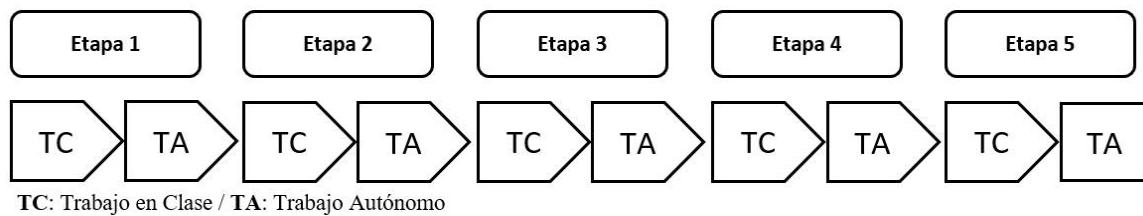


Figura 05: Etapas de la propuesta didáctica (Fuente: Duran y Casals, 2023).

Para dar respuesta a los objetivos planteados en la propuesta didáctica, lo primero que se propuso fue generar un acercamiento a un repertorio tradicional latinoamericano que, para este caso, fue el género llamado *huayno*. Este proceso se planteó que se realizara principalmente a través de: audición activa, análisis musical, reconocimiento e interpretación de músicas desde la escucha ('sacar de oído'), imitación de patrones, reconocimiento de características del género seleccionado, transcripción de células rítmicas características, e improvisación rítmica y melódica. Estas acciones siempre las guía el docente a cargo, contando con la ayuda de recursos como una serie de ejemplos de tipos de huaynos (audios, videos), tanto en sus contextos tradicionales, como también en otros contextos en que aparecen creaciones actuales.

En la propuesta, a esta primera etapa se le denominó "Músicas tradicionales: contextos y características". Es una etapa en que, a través de los tipos de actividades que se señalan en el párrafo anterior, se vincula la propia práctica

musical con formas de transferencia de las músicas tradicionales. Se basa pues en la transmisión oral y sus implicancias positivas, en la línea ya señalada por Ayats (2019).

La segunda etapa de la propuesta se quiso enfocar al proceso de acercamiento a experiencias improvisadoras-exploratorias. Éstas se desarrollan utilizando como material musical básico los elementos característicos, tanto del ámbito rítmico como melódico, del huayno, que se recogen durante el primer paso de la propuesta. La idea en esta sección se basó en elementos entregados por Borghi (2017), quien describe actividades en torno a la improvisación musical con la utilización de elementos rítmico-melódicos, pero en su caso desde las músicas brasileras. Asimismo, se utilizaron también las referencias de Blas (2019), ya mencionadas anteriormente, en relación con las músicas tradicionales. En la propuesta didáctica a esta etapa se le denominó “Improvisación desde los ritmos tradicionales”.

El siguiente paso que se concibió fue el de proponer al estudiante que desarrolle un proceso de auto escucha, donde aprecie las ideas emergidas de su proceso de improvisación (exploratorio). De ahí, posteriormente, podrá decidir qué ideas son las que quiere continuar desarrollando, qué ideas se fijarán para dar forma a la composición y qué ideas musicales ya no utilizará más. A esta sección, la tercera, se le denominó “De la improvisación al desarrollo de una idea”.

La siguiente sección, la cuarta etapa, se articuló alrededor de los elementos musicales seleccionados en el paso anterior. Tal y como señala Sloboda (1985) en relación con los procesos de composición musical, esta acción conduce a que el estudiante sea capaz de moldear y perfeccionar sus propias ideas musicales. Es decir, el estudiante comienza a ordenar, estructurar y definir las ideas que darán forma a la composición.

Se consideró esencial que cada paso estuviera secuenciado de tal forma que se conecte con la sección anterior y la siguiente. Por este motivo, en esta cuarta etapa se invita al estudiante que, además de estructurar y fijar las ideas para la creación, defina los elementos armónicos que contendrá, así como los

instrumentos con los cuales idealmente se podría interpretar la composición. A esta sección se la etiquetó “Concretando y expandiendo ideas”.

El quinto paso, y considerando el tipo de carreras donde se realizará la implementación, se decidió que transitara desde la creación (composición) hasta un arreglo de carácter escolar, es decir, donde se utilicen instrumentos que comúnmente son de uso en las aulas de las escuelas. Se sugirió que podían ser uno o dos instrumentos melódicos, uno armónico y uno de percusión, pudiéndose dar otras posibilidades.

La presente propuesta plantea finalizar el proceso con la elaboración un arreglo musical. Esta estrategia responde a la intención de anclar y transferir la experiencia vivenciada a un contexto escolar, propiciando un aprendizaje significativo, tal y como lo expresa Rusinek (2004:13), “el conocimiento conceptual sobre música será significativo si está vinculado de manera no trivial con el evento que denota”. En la misma línea, la incorporación de la elaboración de un arreglo musical se fundamenta en lo expresado por Mayol i Puentes (2013), quien plantea al arreglo musical como una instancia que también responde al desarrollo de un proceso creativo.

Culminando esta etapa, se propone la creación de un registro de la composición final del arreglo musical, idealmente en formato audiovisual, aunque también el formato de audio únicamente. Esta sección final de la propuesta lleva por título “De la micro creación al arreglo escolar”.

Más allá de la secuenciación del proceso y la elaboración de actividades de enseñanza-aprendizaje, esta fase de diseño abarcó la selección de materiales y fuentes sonoras, la consideración de aspectos didácticos y la construcción de instrumentos de evaluación para su posterior utilización por parte de los académicos colaboradores durante la implementación de la propuesta.

En cuanto a la evaluación de los estudiantes, se decidió realizarla en diferentes momentos de la implementación. Tomando como base el punto de partida del alumnado, se evaluará el proceso de trabajo de los estudiantes (evaluación

formativa y formadora), complementándolo con una evaluación final de la implementación (evaluación sumativa).

Para la evaluación de las diversas actividades durante el proceso, se construyó una pauta con diferentes criterios que el estudiante se espera que pueda cumplir, principalmente relacionados con las muestras emanadas del trabajo autónomo. Igualmente se diseñó una pauta evaluativa para el final del proceso, cuando se realice la muestra de la creación desarrollada por cada estudiante.

4.2.4 Etapa 4 - Revisión y validación de la propuesta didáctica

Como se ha comentado anteriormente, cada acción realizada en el proceso de diseño de la propuesta fue compartida con los docentes colaboradores. Esto permitía recoger sus apreciaciones y comentarios como docentes expertos de distintos lugares. Asimismo, nos permitía conocer la factibilidad de la realización de esta.

Tras definir y fijar las acciones que se pretendían realizar en cada etapa de la propuesta didáctica, se hizo entrega a los docentes colaboradores del primer documento final, el cual incluía: la propuesta didáctica con las actividades, y las pautas de evaluación de la propuesta, para que se realizase una última revisión a modo de validación interna. Esta entrega se enmarca dentro de lo que será la validación interna de la propuesta didáctica.

Para la validación externa de la propuesta didáctica se consideró fundamental la revisión por parte de expertos en el área de estudio de la investigación. Esta revisión se llevó a cabo como última etapa del proceso de diseño. Se contó con la participación de dos evaluadores externos, expertos en el campo de estudio, quienes valoraron la propuesta en base a una pauta elaborada específicamente para este fin y que fue entregada a cada uno de ellos.

La pauta contenía los siguientes ítems para que los evaluadores valoraran la pertinencia y adecuación de la propuesta:

- Al revisar la propuesta en su totalidad, ¿en qué nivel considera adecuada esta experiencia pedagógica?
- En el marco de la formación del profesorado de música en Chile, ¿en qué grado considera pertinente la propuesta?
- ¿Cómo le parece de pertinente el material utilizado para la implementación de la propuesta?
- ¿Qué nivel de pertinencia observa en las estrategias contenidas en la propuesta?
- Al observar la propuesta de forma general, ¿en qué grado cree que sería posible su implementación?

Las respuestas de la valoración se realizaban en una escala Likert de cinco grados que iba del 1 (muy adecuado/ muy pertinente/ perfectamente viable) al 5 (no pertinente/ inadecuado / inviable). Tal y como se puede observar en el ejemplo de la figura que se presenta a continuación:

1	muy pertinente / adecuado/ viable /muy interesante
5	no pertinente / inadecuado / inviable / sin interés

1.- Experiencia general

Al revisar la propuesta en su totalidad, en que nivel considera adecuada esta experiencia pedagógica:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Comentarios

Figura 06: Extracto de pauta de validación de expertos. (Fuente: Elaboración propia).

Adicionalmente, la pauta de validación incluía una sección donde cada evaluador podía desarrollar algunos comentarios en relación con los ítems evaluados, así como las sugerencias que considerasen necesarias.

Los criterios escogidos para seleccionar los evaluadores externos fueron los siguientes:

- Ser profesor en una carrera de formación de profesorado en música en Chile.
- Ser académicos con trayectoria en docencia e investigación.
- Disponer de amplios conocimientos en alguna de las áreas en las cuales se enmarca la propuesta (músicas tradicionales, formación de profesorado o creación musical).

Tras la consideración de estos criterios, se pudo contar con la colaboración de dos académicos, que hicieron el rol de validadores de la propuesta didáctica. Ambos poseen un perfil profesional de amplia trayectoria y en coherencia con las necesidades que se presentaban para llevar adelante la validación.

El validador experto [Ex1] es profesor de música y licenciado en educación, también cuenta con un de máster en musicología y educación musical, y doctor en el ámbito de la didáctica de la expresión musical. Tiene especializaciones en metodología Orff, en dirección coral y de orquestas escolares. Ha impartido clases en la educación escolar. En la actualidad imparte docencia en dos universidades chilenas, donde ha dirigido tesis de grado en carreras como Educación Parvularia y Educación general básica. Además, ha contribuido a la creación de actualizaciones en torno a la enseñanza musical en las universidades donde imparte clases y también en el diplomado de estudios en música, cultura y sociedad: perspectivas y aplicaciones. Entre sus principales intereses investigativos hay la didáctica musical en diferentes niveles educativos, la formación inicial docente en el ámbito musical, la educación musical en contextos diversos y locales y las formas de transmisión propias de los pueblos originarios como aporte en la educación musical.

Por su parte, el validador experto [Ex2] posee la titulación de profesor de música, además de un Magister en Educación y un doctorado en Educación intercultural. Ha tenido una amplia experiencia como educador musical en el ámbito escolar chileno, así como también, ha impartido docencia en universidades chilenas por veinte años, tanto en pre como postgrado. Ha sido director de carreras universitarias, contribuyendo con su liderazgo en los procesos de acreditación de estas carreras. Ha enseñado e impartido asignaturas de metodología de la investigación, identidad docente y enseñanza en aulas diversificadas. Fue presidente de ADEMUS, asociación que reúne a los directores de carreras de educación musical en Chile, y es miembro asesor de RELEM, la red Latinoamericana de Educación musical. Sus focos de interés investigativo han estado en el ámbito de la educación, especialmente en el área de la educación musical y la educación intercultural.

Los evaluadores externos cumplieron satisfactoriamente con los criterios propuestos, lo que permitió, por un lado, que sus revisiones y comentarios fueran de gran relevancia para identificar aspectos que requerían mayor precisión y, por otro lado, que se reafirmaran otras dimensiones cuya inclusión se cuestionaba debido a la falta de referentes en la temática.

Paso 1 - Encuentro con docentes colaboradores y estudiantes

Una vez completado el diseño de la propuesta didáctica y su validación, buscamos la oportunidad de implementarla en un entorno real con estudiantes universitarios. El objetivo era observar la viabilidad del diseño y detectar posibles errores o acciones mal planteadas.

Tras una reunión inicial con los profesores colaboradores, quienes ya estaban familiarizados con la propuesta y habían sugerido elementos para su diseño, se estableció que el contenido y la secuencia de actividades para la implementación estaban en conocimiento de los docentes. Durante esta reunión, se hizo hincapié no solo en las acciones propuestas, sino también en la forma de abordar las clases por parte de los docentes, a quienes se les invitó a llevar adelante la propuesta didáctica de forma activa y participativa, teniendo en plena

consideración las características de las músicas tradicionales que se buscaban relevar (imitación, práctica musical colectiva, repetición, entre otras).

Posteriormente, se continuó con una reunión/focus junto a los estudiantes que participarían, donde se propusieron algunas preguntas para dar la motivación inicial a este encuentro. Las preguntas planteadas fueron: ¿Qué entienden por músicas tradicionales?, ¿Qué entienden sobre creación musical?, ¿creen que las músicas tradicionales pueden aportar para desarrollar aspectos como la creación musical, improvisación, composición?

La intención de estas preguntas era activar la participación de los estudiantes y fomentar su reflexión sobre los temas propuestos. Después que los estudiantes expresaron sus ideas y conocimientos, el investigador realizó una exposición sobre el tema con intervenciones del docente colaborador, complementando y ampliando los conceptos abordados por los estudiantes.

Durante esta exposición, se presentaron ejemplos y referencias bibliográficas respecto a las músicas tradicionales, destacando las características y elementos particulares de estas. Además, se hizo hincapié en la importancia de la exploración musical para los procesos de creación musical, así como la relevancia de las características de las músicas tradicionales como recurso para el desarrollo de aspectos como la improvisación y la composición.

Finalmente, después de lo anterior, el investigador explicó a los estudiantes las etapas y acciones de la propuesta didáctica que sería desarrollada con la guía del docente colaborador. Asimismo, el investigador expuso la disposición que se esperaba de cada participante en el proceso de implementación.

Paso 2 - Implementación piloto de la propuesta didáctica

Para abordar la implementación de la propuesta didáctica, es necesario considerar el contexto en el que se llevó a cabo. En ese momento, las tres universidades participantes estaban implementando un modelo híbrido de clases, con algunas sesiones presenciales y otras virtuales. Esto se debía a que las medidas de prevención del COVID-19 en Chile se prolongaron durante más

tiempo que en otros países, y en el ámbito educativo se optó por las clases híbridas como una forma de ir volviendo a la normalidad.

Inicialmente, los docentes abordaron el huayno, siguiendo las etapas planteadas en la propuesta. Indicaron las características musicales y contextuales del género, tanto desde una perspectiva teórica como desde la práctica musical. En esta etapa, tocaron junto a los estudiantes huaynos de diversos orígenes. La modalidad de la actividad fue presencial y virtual, dependiendo de la situación de cada universidad. La duración de esta etapa fue de una a dos sesiones. Esta primera etapa fue fundamental para que los estudiantes comprendieran los fundamentos del huayno y para que tuvieran una experiencia práctica de este género musical.

En la siguiente etapa, los docentes propusieron a los estudiantes realizar ejercicios exploratorios en torno a la improvisación musical, utilizando como base rítmico-armónica al huayno. Estos ejercicios presentaban una gradualidad en la dificultad, comenzando con pocos recursos melódicos e incorporando gradualmente más. En este sentido, los recursos se refieren a la cantidad de notas musicales usadas para generar ideas melódicas improvisadas. Este trabajo se realizó principalmente de manera colectiva, con la guía del docente.

Tras estas etapas, se realizó una reunión entre el investigador y cada docente colaborador, con el objetivo de revisar de forma dialogada las actividades contenidas en la propuesta y evaluar el proceso de implementación hasta ese momento. En esta reunión, cada docente manifestó las adaptaciones que se realizaron en la implementación de las actividades, las cuales se centraron principalmente en aspectos relacionados con las sesiones presenciales y virtuales con los estudiantes.

Las adaptaciones realizadas por los docentes permitieron que las actividades se adaptaran a las diferentes circunstancias de las universidades y los estudiantes.

Posteriormente, se pasó al proceso de registrar las ideas emanadas de las actividades en torno a la improvisación que se habían realizado anteriormente. La propuesta proponía que esta etapa se realizara de forma individual, pero en algunos casos los docentes colaboradores adaptaron esto para que se realizara

de manera grupal, en virtud de las características contextuales y de cada grupo de estudiantes. En esta etapa, los estudiantes revisaron las ideas guardadas para luego definir cuáles de ellas serían utilizadas para la posterior creación musical final. Esta etapa fue fundamental para que los estudiantes reflexionaran sobre sus ideas y para que comenzaran a planificar su creación musical final.

Cabe señalar que, en el proceso de implementación, la práctica musical continua fue un elemento importante que se mantuvo, ya que es una característica importante de las músicas tradicionales. Esta práctica permitió que los estudiantes desarrollaran sus habilidades musicales de manera integral.

Continuando, en la siguiente etapa los estudiantes comenzaron a estructurar las ideas musicales que habían seleccionado para darle forma a su creación musical en estilo de huayno. Se les sugirió que definieran una instrumentación que guardara relación con las posibilidades de acceso que tuvieran, así como también que se acercara a los instrumentos que se podrían encontrar en un contexto escolar. En esta etapa, los estudiantes ya presentaron algunos avances respecto a lo que sería el arreglo musical final, el cual fue revisado por el docente.

Esta etapa fue fundamental para que los estudiantes comenzaran a concretar su creación musical final.

Finalmente, los estudiantes presentaron al docente el arreglo final de la creación en estilo realizado. En algunos casos, pudieron interpretarlo de manera presencial y grupal, mientras que en otros lo grabaron. Esto dependió de la situación de cada universidad en relación a la presencialidad o virtualidad de las sesiones. Como acción final, los estudiantes participantes de las clases entregaron a cada uno de los docentes las partituras finales del arreglo de cada creación musical realizada.

Para finalizar, se realizaron nuevos encuentros entre el investigador y los docentes colaboradores. El objetivo de estos encuentros fue observar las debilidades y fortalezas de la propuesta, y evaluar el proceso de implementación. En todo momento, se tuvo en cuenta el contexto actual, que no fue el que se esperaba inicialmente cuando se diseñó la propuesta didáctica.

Estos encuentros fueron fundamentales para identificar los aspectos que se deben mejorar en la propuesta didáctica para futuras implementaciones.

ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

En relación con los OE planteados al inicio de esta investigación, este capítulo se enfocará en los análisis de datos que han sido recogidos y seleccionados durante el proceso investigativo. Este análisis se organizará alrededor de cuatro elementos fundamentales en el marco de esta investigación: a) Tres géneros tradicionales latinoamericanos (huayno, tonada chilena, festejo afroperuano); b) Documentación oficial sobre el uso de las músicas tradicionales latinoamericanas en la formación del profesorado de música en Chile (Estándares orientadores, mallas curriculares, programas de estudio); c) Diseño de la propuesta didáctica, y; d) Validación de la propuesta didáctica. Tal como se observa a modo de síntesis en la siguiente figura:



Figura 07: Elementos a analizar y acciones desarrolladas (Fuente: elaboración propia).

5. MÚSICAS TRADICIONALES LATINOAMERICANAS: EL HUAYNO - LA TONADA CHILENA – EL FESTEJO AFROPERUANO

Esta sección abordará los resultados en relación con el OG1, es decir, los aspectos y características que han ido configurando las músicas tradicionales de Latinoamérica. Se analizarán en profundidad específicamente tres géneros musicales tradicionales de la región. Estos han sido seleccionados como una muestra representativa de la amplia variedad de expresiones musicales del territorio latinoamericano.

La elección de estos tres géneros se basó en un criterio principal: que cada uno representara una de las improntas culturales con mayor presencia en Latinoamérica. El huayno, por ejemplo, es una muestra de la cultura indígena/andina sudamericana; la tonada chilena, de la cultura criolla latinoamericana; y el festejo peruano, de la cultura afrodescendiente de la región (Memoria Chilena, s.f.).

5.1 El Huayno

La historia del huayno se comenzó a escribir de forma tardía, lo que explica las diversas transformaciones que ya habían experimentado sus diferentes formas tradicionales. Esto se debe a que la música indígena no captó la atención del mundo intelectual hasta entrado el siglo XIX (Mendivil, 2010). Por lo tanto, resulta complejo determinar con exactitud, por ejemplo, la fecha de surgimiento del huayno como género musical. Solo queda, entonces, desarrollar un relato explicativo basado en los antecedentes disponibles.

Contexto

El huayno es un género musical y de danza que se ha difundido ampliamente tanto en Chile como en el Cono Sur americano, ocupando un territorio que cruza las fronteras geopolíticas de los países de la región. Por ello, es destacado como

“uno de los géneros más populares en los andes peruano y boliviano” (Mendívil, 2014: 386).

En esta línea, Pajuelo (2005) reconoce al huayno como el género musical que mejor representa el universo sonoro andino. Este género musical, como se indica en el sitio Memoria Chilena (s.f), tiene un origen claramente precolombino, siendo una expresión de los pueblos quechua y aimara. Su nombre deriva, como ha señalado Arturo Urbina (2010), de la voz quechua "wayñu". Además, recibe diferentes nombres según el país donde se practica: "wayno" en Perú, "huayño" en Bolivia, "trote" en la zona norte de Chile (debido a la estética de la danza), "carnavalito" en el norte de Argentina (como señala Luis Salamanca, "en los carnavales es el ritmo que llena todas las fiestas") e incluso "san juanito" en Ecuador.

Sin embargo, a pesar de su popularidad actual y del mito que lo rodea, Mendívil (2004) sostiene que el huayno fue un género menor en la época incaica, con un uso predominantemente privado. Debido a su importancia y masificación, el huayno tradicional se practica e interpreta actualmente en épocas de carnavales, en encuentros recreativos y en festividades religiosas de gran vigencia social. En esta línea, autores como Pedrotti (2012) señalan que: “Los huaynos son cantados en cualquier época del año y en todo tipo de acontecimientos. Los temas a interpretar se eligen según la ocasión a iniciativa del intérprete. Para que los temas no resulten muy cortos, los intérpretes alternan sucesivamente varios huaynos diferentes” (Pedrotti, 2012:55).

Si bien el huayno proviene del mundo indígena, como ya se ha venido señalando, al ser interpretado por músicos y cultores de origen mestizo “adquiere una personalidad distinta, una sonoridad filtrada por el oído urbano y dentro de una estética definida por los parámetros mencionados anteriormente” (Pedrotti, 2012:73).

El huayno y su danza

En cuanto a su carácter dancístico, el huayno se distingue por ser eminentemente colectivo, ya que se ejecuta en rondas o ruedas. No obstante, en la actualidad, también se ha convertido en una danza de parejas, donde estas realizan diversas figuras y coreografías (Durán, 2014). En algunos países, como Perú, el huayno es considerado como el único baile de pareja mixta e independiente (Vásquez, 2007). A día de hoy, aún mantiene una alta presencia en los pueblos y comunidades altiplánicas de los Andes de América del Sur (Urbina, 2010).

Instrumentación

En cuanto a la instrumentación del huayno, Mendívil (2010) indica que los instrumentos musicales empleados varían según la región donde se interprete este género.

En algunas zonas del Perú, por ejemplo, se utiliza arpa y violín, instrumentos que se interpretan de tal manera que otorgan un carácter particular a ese tipo de huaynos⁴. En los alrededores de Ayacucho, también en el Perú, se interpretan huaynos de una forma única, donde la técnica del *t'ipi* (puntear en quechua) en el charango cobra protagonismo en el desarrollo de las melodías⁵, pulsando de dos pares de cuerdas con intervalos de terceras, quintas y unísono (Pedrotti, 2012).

En zonas de Bolivia, como el norte de Potosí, por ejemplo, podemos escuchar huaynos interpretados por una *pinquillada*⁶, que es un conjunto masivo o tropa donde utilizan un tipo de flautas andinas llamadas pinquillos e instrumentos de percusión. igualmente, en la misma zona, se interpretan huaynos con charango de cuerdas metálicas⁷, donde se utiliza una técnica llamada *k'alampeo*, la que

⁴ Huayno jarana arpa y violín <https://youtu.be/457oq4BhCj0?si=P5QqpzXkWVwe5yaC>

⁵ Huayno Ayacuchano https://youtu.be/BD6tyPatN_A?si=JahNTCMYwDFWVIN

⁶ Huayno pinquillada <https://youtu.be/Y3PGGTv8xY4?si=ByM9ci1nZZBYrF8T>

⁷ Huayno k'alampeado https://youtu.be/MP1pNhXFBOw?si=FiR5y3bufsv6e_qu

se podría resumir en una forma de rasgueo que igualmente incorpora una melodía. Es decir, el instrumento, marca el ritmo armónico con el rasgueo, pero con las posiciones de los acordes, a su vez, remarca la melodía del huayno.

Otro tipo de conformación instrumental que se encuentra en los huaynos, son las tropas de *lakitas*⁸, una tradición urbana que emerge desde el norte de Chile, y que se ha expandido por diferentes ciudades del país, de Sudamérica e incluso en Europa, y que consiste en un conjunto de *sikus* (flauta de pan andina) construidos con materiales como tubos de pvc para su mayor resonancia. Asimismo, en las fiestas tradicionales y carnavales que se desarrollan en diversas ciudades y pueblos del territorio andino, se pueden escuchar numerosas bandas de instrumentos de bronce⁹ que interpretan huaynos. Estas bandas se conforman, por lo general, por trompetas, eufonios, trombones, tubas y la sección de percusión que incluye caja redoblante, bombo y platillos. En la actualidad, se han incorporado instrumentos como saxofones. Con la gran cantidad de integrantes de estas bandas, se busca una mayor resonancia, ya que estas sirven de soporte para grandes agrupaciones de danza.

En Chile y Argentina, las formas de huayno que se han desarrollado son influencias de las expresiones provenientes “fundamentalmente del estilo mestizo boliviano” (Pedrotti, 2013:72).

Actualmente se pueden encontrar huaynos con diversa instrumentación, además de las señaladas anteriormente, compositores y compositoras latinoamericanas utilizan el género para componer, incorporando otros instrumentos y aspectos de la armonía moderna para crear nuevas músicas¹⁰, tal como se puede escuchar en las referencias.

⁸ Huayno con Lakitas <https://youtu.be/-R1nCtC73Ms?si=5EuNUw89EyOp40u5>

⁹ Huaynos banda de bronces <https://youtu.be/Ci01KpL5Ypl?si=jLfdgRzSIIShoKAM>

¹⁰ Canción de agua y viento (Elizabeth Morris) https://youtu.be/8a3mllj9-iU?si=t90XTr_k0R0_OSDD , Huayno del Diablo (Aca seca Trio) <https://youtu.be/uphbfQiu2LE?si=ioZJv0y6jWpwf29K> , Valicha (Wayruro) <https://youtu.be/H6XYrgiWVqk?si=z9KPCbZOsmWXxzHr>

El huayno hoy

Igualmente, Mendívil (2010) sostiene que el huayno es un género que no se ha mantenido estático en el tiempo, más bien ha ido incorporando –principalmente de Europa– elementos musicales tales como la escala menor melódica, el idioma e incluso formas de producción de orden capitalista, por mencionar algunas. Sea como sea, el huayno es un género por sobre todo popular, desde la perspectiva del consumo masivo que tiene, y sin perjuicio de que todavía se practique en contextos tradicionales (Mendívil, 2014). Asimismo, este género puede ser bailado en espacios privados o públicos, como también puede ser apreciado en espacios de concierto.

Tras el análisis realizado a diferentes huaynos, a sus particularidades musicales y contextuales, exponemos a modo de resumen la siguiente tabla, donde se detallan aspectos de este género:

Denominación	Huayno, huayño (Bolivia), carnavalito (Argentina), trote (Chile), Cacharpaya
Territorio	Altiplano andino, Perú, Bolivia, Norte de Chile, Norte de Argentina
Instrumentos	Sikus, quena, pinquillo, bombo, tambores, caja, charango, guitarra, arpa, violín, instrumentos de bronce.
Métricas	Binario 2/4 – ternario 3/4, polimétrica.
Ritmos característicos	
Melodía	Tradicionalmente gama pentatónica prehispánica
Danza	Carácter colectivo, parejas mixtas
Contexto donde se Interpreta	Celebraciones comunitarias, fin de fiestas, pasacalles religiosos, fiestas familiares, conciertos, etc.
Textos	Estructura estrófica variable (AABB, AAAB, ABB, AABBCC)

Tabla 11: Características generales del huayno (Fuente: elaboración propia).

5.2 La Tonada Chilena

Existen diversos autores que han desarrollado investigaciones en torno a este género musical chileno. Sin embargo, creemos necesario señalar que uno de los trabajos más acabado y detallado respecto a la tonada es el publicado por Margot Loyola (2006) titulado *La Tonada: Testimonios para el futuro*. En este trabajo realiza una exhaustiva investigación respecto a los diversos aspectos que conforman este género. Por lo que, recurriremos seguidamente al texto en cuestión para desarrollar esta sección.

Contextos y antecedentes

La *tonada chilena* es considerada como una de las formas cantadas más importantes y características de las músicas tradicionales y/o folclóricas chilenas (Durán, 2014; Soublette, 1962). Urbina (2010: 202) la define como “la forma musical cantada más representativa de la música tradicional chilena” circunscribiendo su práctica, de preferencia, a la zona centro sur de Chile. González et, al. (2009: p. 387), por su parte, la destaca como “la canción folclórica chilena por excelencia”, lo que evidencia una importante masificación, permanencia y valoración del género.

En esta línea, respecto a la importancia que se le otorga a la tonada y la amplitud del territorio en donde se ha extendido su práctica, Margot Loyola señala: “Entre las cualidades que ha tenido la tonada debemos destacar el milagro de la perseverancia para prolongar su vida centenaria y la entereza de su caminar entre mar y cordillera” (Loyola, 2006: 88).

Al igual que gran parte de la música popular latinoamericana, la tonada chilena tiene sus raíces en estructuras y formas musicales europeas, con importantes influencias arábigo-andaluzas (González et al., 2009). Sus antecesoras fueron la canción con estribillo y el zéjel (Aguilera et al., 2009). Al llegar a América, y en particular a Chile, estas formas musicales se transformaron y adquirieron características propias de los rasgos identitarios chilenos.

Margot Loyola (2006) señala que los elementos que configuran y dan forma a la tonada chilena arribaron, al territorio que actualmente se conoce como Chile, con la llegada de las familias españolas, durante la época colonial. Además, afirma que el sello chileno que adquirieron las expresiones musicales extranjeras alcanzó su mayor relevancia y apogeo en los años de la independencia nacional. En este proceso, la tonada chilena "acogió en su regazo elementos rítmicos y poéticos del triste y el estilo, también de especies bailables como el vals, la jota y la mazurca, y muy especialmente del romancero y el canto a lo poeta..." (Aguilera et al., 2009).

En una mirada más general y fundamental, este género es definido como una creación eminentemente poética, con aspectos métricos precisos, que se ha creado para ser cantada. Por lo que, para sumergirse en mundo de la tonada, es necesario "adentrarse en sus aspectos textuales, a fin de comprender su organización" (Loyola, 2006: 88). En esta línea, la autora nos dice que la tonada se vincula a una longeva tradición de literatura de carácter oral, teniendo a la estrofa como "unidad de forma invariable que se estructura en versos de métrica precisa que se repite regularmente y que le da aquella estabilidad recurrente propia de los géneros de estilo monódico" (Loyola, 2006:88). Por lo tanto, frente a lo expuesto, son las estructuras estróficas y la métrica que definen la forma de la tonada.

Estructura y texto

Las estructuras formales de la Tonada se clasifican en dos tipos: monoperiódica y biperiódicas. La *monoperiódica*¹¹ presenta una secuencia de estrofas iguales en métrica y forma, unidas por una breve transición instrumental (Loyola, 2006). Esto permite una melodía regular de un solo período musical. La forma estrófica más común es la cuarteta octosilábica (copla) con rimas consonantes o asonantes en los versos pares.

¹¹ Tonada "Que encanto tiene tus ojos" <https://youtu.be/0t-JdSbPlzA?si=yaRhZqCuW6JbViSh>

Tonada "EL imposible" <https://youtu.be/GaqX6ktkCbA?si=5Qmtz0O4NfsJnqBO>

Tonada "Pónganme siete botellas" <https://youtu.be/29ahcDJ76eQ?si=VCNykKluXVkwFzR>

En la *biperódica*¹², se introduce un estribillo entre las coplas. Este estribillo tiene una melodía diferente a la de la copla, creando un nuevo período musical en la tonada. Según Loyola (2006), el estribillo es un recurso expresivo y formal fundamental en la segunda parte, ya que resalta o reitera ideas de las estrofas. La tonada biperódica consta de dos períodos musicales, diferenciando claramente la copla del estribillo. En zonas rurales, este esquema se conoce como "tonada-canción" y posee una amplia popularidad.

Características musicales

En aspectos netamente musicales, todas las tonadas tienen elementos que son parte de sus características, como por ejemplo la introducción instrumental que se da en la ejecución. La introducción instrumental es de una duración discreta, que, comúnmente, no va más allá de ocho compases en la métrica de 6/8, y estas son propuestas melódicas interpretadas por guitarras o por arpa, en el caso de que haya en el conjunto (Loyola, 2006). En otras ocasiones, la introducción puede ser solamente la secuencia armónica de la tonada, pero rasgueada. La introducción instrumental se repite reiteradamente al terminar cada estrofa escrita cantada, por lo que también cumple la función de interludio.

Respecto al interludio, este otorga diferentes posibilidades para la interpretación de la tonada, por ejemplo “genera la fracción de tiempo y la marca necesaria para indicar y destacar la organización estrófica de la tonada y su forma” (Loyola, 2006: 102). Además, el interludio posee elementos conclusivos que contribuyen a evidenciar la ciclicidad de la estructura musical. El interludio, en las tonada monoperódica, sucede al final de cada copla o estrofa, y en la biperódica va después de cada estribillo (Loyola, 2006). También, otro elemento que se presenta en la estructura musical de las tonadas es el *puente*, el cual “consiste en un importante elemento rítmico-armónico, que tiene como función principal anunciar el inicio del canto” (Loyola, 2006: 102). Este elemento se utiliza

¹² Tonada “Como que me voy curando” <https://youtu.be/EwggevII9EI?si=08dEu95X4x1h6wdf>

frecuentemente, como si fuese una pequeña coda de dos compases, en los finales de los preludios e interludios.

En lo referido a aspectos musicales, González y Rolle (2005) destacan como una particular característica de la tonada chilena, la riqueza rítmica que esta posee, en donde se puede observar (y escuchar) una alternancia y superposición de métricas (6/8 y 3/4), similar a lo que se puede encontrar en la cueca chilena. Esta característica se puede evidenciar en aspectos como los acompañamientos realizados por los rasgueos de la guitarra y las melodías interpretadas por las y los cantores (Durán, 2014).

Otras características

Otra interesante característica de la tonada chilena en su contexto tradicional campesino es el protagonismo que tienen las mujeres, las *cantoras*. Ellas cantan a una o dos voces con el acompañamiento de la guitarra rasgueada principalmente, habiendo ocasiones donde se incorpora el arpa chilena (Loyola, 2006; González et al., 2009; Urbina, 2010).

Posteriormente, con la masificación de este género musical y su llegada a las ciudades, promovió la posibilidad de comenzar a observar y escuchar a hombres en conjuntos interpretando tonadas chilenas (Durán, 2014). Asimismo, otra característica que se comienza a desarrollar en el contexto *citadino*, se refiere al virtuosismo musical, principalmente en la guitarra, mostrado por los varones para la interpretación de las tonadas tradicionales.

A continuación, en la siguiente tabla se puede observar a modo de resumen, las principales características de la tonada chilena:

Denominación	Tonada Chilena
Territorio	Zona centro sur de Chile
Instrumentos	Guitarra, guitarra transpuesta, arpa, canto. Charrango (ocasionalmente)
Métricas	Binario compuesto 6/8 – ternario 3/4
Ritmos característicos	
Melodía	Predominio de modo mayor (I-IV-V) ámbito de 5° a 8° comúnmente.
Danza	No aplica. Género solamente musical
Contexto donde se Interpreta	Áreas rurales de la zona central de Chile. En serenatas (esquinazo), celebración de novios (parabién), canto al niño dios (villancicos)
Textos	Coplas o cuartetas principalmente.

Tabla 12: Características generales de la tonada chilena (Fuente: elaboración propia).

5.3 El festejo afroperuano

Para comprender de mejor manera las características del festejo, creemos necesario revisar inicialmente algunos antecedentes que nos pueden entregar información contextual del territorio en donde se ha desarrollado este género musical.

Antecedentes

Los antecedentes que se encuentran en referencia al arribo de población de origen africano al Perú datan desde inicios de la época colonial (Vásquez, 1992) o bien de la primera parte del siglo XIV (Chocano, 2016). La población africana se instaló principalmente en el sector de la costa peruana debido a la existente necesidad de mano de obra para el trabajo en el área rural. Igualmente, parte de esta población trabajó en el sector de la minería y en servicios domésticos, tanto en la sierra como en la costa (Vásquez, 1992).

Vásquez (1992) señala la existencia de una diversidad de orígenes de donde provenían los esclavos, es decir, no pertenecían a una u otra etnia específica, lo que fue generando nuevas identidades socioculturales. Frente a lo cual, la autora sostiene que expresiones culturales como la danza o la música no conformaban un todo unitario, es decir, no había solo un tipo de lenguaje musical.

Con esto tenemos la necesidad de aclarar que, al buscar una definición para un género musical como el festejo, se torna complejo señalar ciertos elementos como en estado puro, ya que, frente a lo dicho anteriormente y en virtud de los cinco siglos transcurridos, existen características fundamentales sobre las que se construyó una cultura de carácter mestizo, pero con impronta propia, que fueron la disgregación y la ruptura (Vásquez, 1992).

El festejo se comienza a masificar en el marco de lo que Javier León (2010) señala como *El renacimiento de las tradiciones afroperuanas*, acontecido a principios del siglo XX. En este contexto, las producciones musicales con

marcado carácter afroperuano sobreviven en el siglo XX gracias a las tradiciones rurales costeñas y urbanas de Lima, provenientes del siglo anterior (León, 2010). “Éstas fueron expresiones de un carácter híbrido que combinaban elementos musicales africanos con elementos europeos y, en ciertos casos, andinos” (León, 2010: 200). Existían algunos géneros como el *son de los diablos*¹³ o el *panalivio*¹⁴, y diversas danzas y canciones con sus orígenes vinculados a los esclavos, que fueron asociados especialmente con grupos afroperuanos.

Debido a prejuicios de carácter racial y social por parte de las clases altas peruanas, es que muchos de los géneros vinculados a las comunidades afroperuanas empiezan a tener menor uso, ya que eran consideradas como bailes vulgares. Esto conllevó una aparente desaparición de estas tradiciones en espacios públicos y masivos, y solo se siguieron practicando en contextos privados de algunas familias de músicos (León, 2010). Este proceso tuvo su contraparte con “algunos intentos de documentar esta música de una forma más estilizada dentro del contexto de revistas musicales” (León, 2010: 2001).

En esta línea, podemos decir que, el festejo se reconstruye desde una variedad de antiguas canciones festivas de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, las que se abordaron con una sola matriz de acompañamientos, y que luego fueron creciendo con la incorporación de nuevas creaciones musicales con abordaban similares temáticas. A esto se le añade un importante proceso de africanización, por ejemplo, de los arreglos musicales. Referentes como Perú Negro dieron relevancia a los acompañamientos con instrumentos de percusión afroperuanos como el cajón, la cajita y la quijada, a los que le añadieron otros instrumentos como las congas, el bongó y cencerro, tomados de las tradiciones afrocubanas (León, 2010).

El festejo es señalado como una de las formas musicales y dancísticas más representativas de la denominada cultura costeña afroperuana (Quispe, 2019; Tompkins, 2011). Teniendo mayor vigencia tanto en Lima como en Ica (Vásquez, 1992). Igualmente, existen otras formas musicales como: el *son de los diablos*,

¹³ Son de los diablos <https://youtu.be/H1W16Vzjrus?si=GQ8WXQgl44Z4ZKi5>

¹⁴ Panalivio https://youtu.be/6o66uw3rQ_I?si=2WriCLVePP03LKnO

el alcatraz, el ingá, el zapateo criollo y el agua'e nieve que incorporan elementos rítmicos y melódicos similares al festejo (Tompkins, 2011) o bien son señalados como parte del género del festejo (Vásquez, 1992).

Según los antecedentes aportados por Tompkins (2011), no hay precisión en la fecha en que comenzó a usarse el festejo como tal, ya que no existe literatura que lo señale antes del siglo XX y tampoco algún ejemplo musical previo al siglo XIX. Igualmente, José Durand (en Tompkins, 2011) señala que el festejo, durante las primeras décadas del siglo XX, no recibía la principal atención de músicos afrodescendientes, quienes hasta ese entonces preferían el vals o la marinera por sobre el festejo.

Estructuras escritas

En relación a los textos que se cantan en el festejo, suelen ser una breve estrofa entonada por una voz y que posteriormente es coreada por el grupo. Además, el contenido de las temáticas también se encuentra en la dimensión de lo erótico y festivo. En los festejos antiguos no existía un tema estrictamente definido, se cantaban versos individuales e independientes, siendo respondido por el coro con diversas frases o palabras onomatopéyicas (Vásquez, 1992).

El festejo¹⁵ es caracterizado como una danza de parejas independientes e interdependientes con movimientos de “naturaleza sensual y libre que tiene un carácter festivo” (Torres, 2019: 21).

Instrumentación del festejo

Por otra parte, en relación a los instrumentos que se han utilizado, Vásquez (1992) nos dice que inicialmente había un predominio en el aspecto de lo rítmico, con el uso de tambores de parche sobre maderas o botijas de arcilla, calabazas, cencerros y palmas. A estos, posteriormente se le incorporaron instrumentos

¹⁵ Festejo danza y percusiones <https://youtu.be/Gx25oEqiVqM?si=3IY-GmcqQFLXBo8>

como la vihuela, para llegar finalmente a la guitarra. Actualmente, además de la guitarra y el cajón, las agrupaciones que interpretan festejos¹⁶ han ido incorporando una variedad de instrumentos “que puede incluir quijada, güiro, congas, bongós, cencerro o cualquier otro instrumento que pueda enriquecer al grupo para adornar el ritmo y el sonido” (Tompkins, 1992; p.12).

Quispe (2019) señala, desde una mirada un tanto poética, que el festejo trae consigo una suma de sentimientos y expresiones íntimamente conectadas con los antepasados del Perú, y que es por esta razón también que, se debe promover una mayor difusión de este género y valorar la amplia dimensión que conlleva.

A continuación, se puede observar en la siguiente tabla resumen (n°13) las características principales del género Festejo afroperuano:

Denominación	Festejo, festejo afroperuano
Territorio	Perú, sector de la costa principalmente. (Lima, Chincha)
Instrumentos	Cajón peruano, guitarra, palmas, quijada de burro, cencerro, bongo, congas
Métricas	Melodías: 6/8, 3/4, 2/4 o 4/4. Ritmo subyacente 6/8
Ritmos característicos	<p>Cajón</p>
Melodía	Melodías breves que construye tensión y repentino reposo. Rango melódico entre una sexta a una octava. Llamada (solista) – respuesta (coro)
Danza	Parejas dependientes, parejas interdependientes. Solo con improvisación de pasos. De naturaleza sensual y libre.
Contexto donde se Interpreta	Fiestas privadas, escenarios, festivales dedicados a la música afro peruana.
Textos	Estructura estrófica con fuga a modo de coro. Ocasionalmente A-B-fuga-C-C-Fuga

Tabla 13: Características generales del festejo afroperuano (Fuente: elaboración propia).

¹⁶ Festejo con set de percusiones <https://youtu.be/cf3zWh9uOeA?si=MLIhrMKF5YeT0kGP>

5.4 Interés educativo de los tres géneros de las músicas tradicionales latinoamericanas

Tras el análisis realizado a los tres géneros de las músicas tradicionales latinoamericanas podemos decir que, estos representan un rico patrimonio cultural que ofrece variadas posibilidades para la formación de profesores de música. Su incorporación en los programas de formación docente no solo aporta a los conocimientos musicales de los futuros docentes, sino que también ofrece interesantes herramientas para la enseñanza de la música en un contexto multicultural y diverso.

En consecuencia, podemos observar el interés educativo de las músicas tradicionales latinoamericanas en diversos ámbitos:

- Aspectos pedagógico-musicales: las músicas tradicionales latinoamericanas ofrecen una diversidad de géneros musicales, instrumentos, ritmos y técnicas que son posibles de utilizar para desarrollar habilidades musicales en los futuros profesores de música. Por ejemplo, el aprendizaje de ritmos como el festejo afroperuano o la tonada chilena pueden fomentar el desarrollo del sentido rítmico y la coordinación, mientras que la interpretación de instrumentos tradicionales como el charango, el siku o la quena puede estimular la creatividad y la expresión musical.

- Aspectos socioculturales: Las músicas tradicionales latinoamericanas son una fuente que permite comprender la diversidad cultural de Latinoamérica. Al adentrarse en el estudio de estas músicas, los profesores en formación pueden aprender sobre las diferentes culturas y tradiciones de la región, lo que les permitirá a su vez crear experiencias de aprendizaje más significativas y relevantes para sus futuros estudiantes. Además, la incorporación de estas músicas puede contribuir a promover la interculturalidad y el respeto por la diversidad, valores importantes en la educación actual.

- Aspectos identitarios: este repertorio puede jugar un papel importante en la construcción de la identidad de los estudiantes. Al acercarse y aprender músicas de su territorio o región, los estudiantes pueden desarrollar un mayor

sentido de pertenencia e identificación cultural. Además, la interpretación de las músicas tradicionales latinoamericanas, y las características que estas traen, puede ser una experiencia gratificante y que fortalece la autoestima y la confianza en sí mismos.

A pesar de los beneficios que ofrecen las músicas tradicionales latinoamericanas para la formación de profesores de música, se observan algunos desafíos que deberían ser abordados. Uno de ellos es la falta de materiales y recursos adecuados para la enseñanza de estas músicas. Otro desafío es la necesidad de una formación docente especializada en las músicas tradicionales latinoamericanas.

Para concluir esta sección, podemos decir que las músicas tradicionales latinoamericanas tienen un gran potencial para enriquecer la formación de profesores de música y la enseñanza de la música en general. Su incorporación en los programas de formación docente puede contribuir a la formación de educadores más competentes, reflexivos y comprometidos con la diversidad cultural y la construcción de identidades.

6. MÚSICAS TRADICIONALES Y CREACIÓN MUSICAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE MÚSICA EN CHILE.

En esta sección se presenta el análisis de la información relacionada con la formación del profesorado de música en Chile de acuerdo con el OE2.1. Aquí se analizará la presencia de los contenidos referidos, por una parte, a la creación musical y por otra, a las músicas tradicionales en: a) Estándares orientadores para la formación de profesores de educación musical (MINEDUC, 2014) y Estándares de la profesión docente Carreras de Pedagogía en Música Educación básica/media (MINEDUC, 2022); b) mallas curriculares de carreras para formación de profesores de música; y los c) programas de asignaturas en donde se realizó la implementación piloto.

Este análisis pretende observar la presencia e importancia que se le otorga a los ámbitos de la creación musical y las músicas tradicionales, además de dilucidar las perspectivas con las cuales son abordadas en el marco de la formación de profesorado de música en Chile. Se busca desarrollar el objetivo específico de investigación “Diagnosticar la presencia de la creación en las mallas curriculares de carreras para la formación de profesores de música en Chile”.

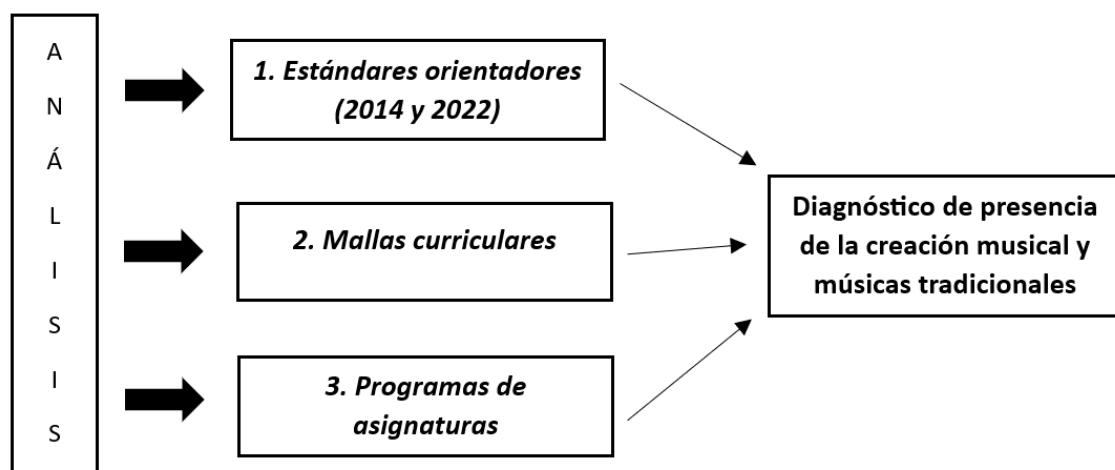


Figura 08: Resumen de elementos a analizar en esta sección (Fuente: elaboración propia).

6.1 Estándares orientadores para carreras de pedagogía en música (2014)

En el ámbito educativo chileno, los estándares se definen como las actitudes, conocimientos y habilidades que todos los profesores de educación musical deben conocer y ser capaces de aplicar al momento de obtener su titulación. Es lo que les permitirá ser considerados competentes en un ámbito específico y poder realizar docencia en enseñanza básica y media en Chile.

Por otra parte, lo que se indica en los Estándares Disciplinarios de Música (MINEDUC, 2014) es que la asignatura de educación musical busca promover el desarrollo de conocimientos y capacidades en tres dimensiones: en lo expresivo (interpretar y crear), en lo estético (escuchar y apreciar) y en lo reflexivo (reflexionar y contextualizar). El objetivo es que los estudiantes, como actores principales, puedan explorar el área musical en sus diversos ámbitos.

Los fundamentos para el diseño de los estándares disciplinarios se basan en cuatro áreas temáticas: a) Prácticas de expresión musical; b) Sistemas simbólicos de codificación y organización musical; c) Relaciones entre música, sociedad y cultura; y d) Enseñanza y evaluación de la Música.

Aquí analizaremos los datos desde dos perspectivas que se proponen en los estándares. La primera tiene relación con una visión sinóptica, referida a una perspectiva global de las características que se esperan de los futuros docentes en formación, y en este caso de los elementos referidos a la creación musical y las músicas tradicionales. En la segunda, se mostrarán los datos arrojados del análisis en mayor detalle de los estándares pertinentes y sus respectivos indicadores.

6.2 Presencia de las músicas tradicionales y la creación musical en los Estándares Disciplinarios de música (2014)

Desde una perspectiva global, el documento propone diez estándares disciplinarios de música que destacan dos acciones fundamentales que deben desarrollar los docentes de música en formación:

1. *Demostrar* una serie de dominios en el área musical: implica poseer un profundo conocimiento y habilidades técnicas en diferentes áreas de la música.
2. *Comprender* principios y procesos en todos los ámbitos concernientes a la música y su enseñanza: significa tener una comprensión amplia de las músicas como fenómeno cultural, social y educativo.

Además, desde una perspectiva más específica, cada estándar se compone de una serie de indicadores específicos que el profesor en formación debe ser capaz de demostrar para cumplir con cada estándar.

Tras revisar los diez estándares disciplinarios propuestos, se observa que cuatro de ellos incluyen de manera explícita y/o implícita elementos relacionados con procesos de creación musical y con las músicas tradicionales. En vista de ello, se ha decidido seleccionar estos cuatro estándares disciplinarios de música para su análisis en profundidad. Además, se revisarán los indicadores de cada uno de los estándares seleccionados en donde se observe la inclusión de elementos de creación musical y las músicas tradicionales.

En la tabla de la siguiente página se exponen los estándares disciplinarios seleccionados y los correspondientes indicadores específicos de cada estándar:

Nº	Estándar disciplinar	Indicadores específicos
1	Demuestra dominio técnico de la voz hablada y cantada, de la ejecución musical en instrumentos melódicos, armónicos y de percusión, la dirección de conjuntos y la realización de arreglos, adaptaciones, improvisaciones; la musicalización de textos e imágenes, la creación de secuencias musicales originales, y la ejecución de danzas chilenas y latinoamericanas como medio de expresión artística e identitaria.	<p>7. Es capaz de realizar improvisación rítmica, melódica y armónica sobre patrones rítmicos, melódicos u armónicos, y sobre diferentes texturas.</p> <p>8. Es capaz de adaptar piezas musicales a diferentes medios instrumentales, evidenciando coherencia estilística.</p> <p>9. Es capaz de crear secuencias para musicalizar videos, imágenes o textos, utilizando recursos expresivos de la tradición modal - tonal europea, la tradición americana indígena y colonial, y otros provenientes de la música actual, con medios instrumentales acústicos y digitales.</p> <p>10. Es capaz de expresarse creativamente a través de arreglos, adaptaciones, improvisaciones o composiciones musicales, empleando medios tradicionales, no tradicionales y tecnologías digitales.</p> <p>11. Es capaz de ejecutar diversas danzas tradicionales chilenas y latinoamericanas, y las reconoce como medios de expresión e identidad musical.</p>
2	Comprende los principios organizadores del discurso musical, distinguiendo sus componentes, formas y estructuras principales , y los principios estéticos que participan en la configuración de los distintos repertorios, estilos y géneros musicales.	<p>3. Demuestra capacidades de reconocimiento y análisis auditivo de estructuras y formas, en repertorios de diversa procedencia.</p> <p>5. Comprende la participación de principios y atributos estéticos en la organización del discurso musical, en los distintos repertorios, estilos y géneros musicales.</p>
4	Comprende los procesos asociados a la historia de la música de la tradición europea y americana , estableciendo relaciones de los repertorios musicales y sus características estéticas con los contextos socio - culturales en los cuales se generan	<p>2. Comprende las principales etapas de la historia de la música en Chile, estableciendo comparación analítica con los períodos de la historia de la música docta europea y americana y las características culturales de los contextos en que se desarrollan.</p> <p>3. Identifica los lineamientos de la historia de la música en América, reconociendo sus características políticas, sociales, culturales, geográficas, y estableciendo comparación sobre su desarrollo entre los diferentes países.</p> <p>5. Identifica la influencia que poseen los contextos socioculturales en el desarrollo histórico de los repertorios, estilos y géneros musicales.</p>
7	Demuestra dominio de enfoques, conceptos, metodologías y estrategias didácticas para el desarrollo de la expresión musical individual y colectiva, incluyendo los procesos de interpretación vocal, instrumental o mixto, la creación de adaptaciones instrumentales, arreglos, improvisaciones o creaciones musicales originales.	<p>6. Domina estrategias y herramientas metodológicas para conducir procesos de creación musical con sus estudiantes, a partir de la adaptación de piezas musicales para diferentes medios instrumentales (tradicionales y no tradicionales), y la creación de arreglos, improvisaciones o composiciones musicales originales.</p> <p>7. Integra medios tradicionales, no tradicionales y TIC en su enseñanza de los procesos de audición musical, interpretación musical solista y en conjunto, y en la composición e improvisación musical.</p>

Tabla 14: Estándares 2014 e indicadores específicos seleccionados (Elaboración propia).

6.2.1 Estándar 1

El Estándar Uno se ubica en el área temática de “Prácticas de expresión musical”, e incluye una serie de elementos que el futuro docente debe dominar. En el enunciado principal de este estándar, se observa la presencia clara de elementos vinculados a la creación musical, como: “la realización de arreglos, adaptaciones, improvisaciones; la musicalización de textos e imágenes, la creación de secuencias musicales originales” (MINEDUC, 2014: 41). El ámbito creativo se despliega desde diversas perspectivas, como los arreglos y adaptaciones e improvisaciones. Igualmente se propone un desarrollo de la creatividad musical incorporando otros recursos, como textos e imágenes.

Los aspectos vinculados a la creación musical se ven reforzados aún más por medio de los indicadores que se exponen en este estándar. Aquí encontramos cuatro indicadores, de once totales, donde se manifiestan capacidades que se deben desarrollar en este ámbito. Entre estas capacidades se encuentran: la realización de improvisaciones rítmicas, melódicas y armónicas; la adaptación de piezas musicales para diferentes instrumentos; la musicalización de videos, imágenes y textos; y la capacidad de expresión mediante arreglos, adaptaciones, improvisaciones y composiciones.

Por otra parte, el estándar aborda las músicas tradicionales a través de “la ejecución de danzas chilenas y latinoamericanas como medio de expresión artística e identitaria” (Mineduc, 2014: 41). Se observa que la idea de ejecución a la que se refiere el estándar podría abordar aspectos musicales y coreográficos de las danzas, dado que en muchas de ellas existe una estrecha relación entre ambos elementos. Asimismo, al exponer el concepto de lo identitario, se hace necesario abordar aspectos contextuales de las danzas chilenas y latinoamericanas.

El estándar uno, pone un énfasis particular en lo práctico, ya que las habilidades a demostrar son acciones concretas que se deben dominar. La creación musical, por su parte, se despliega desde diversas perspectivas, abarcando un importante espacio en los indicadores específicos. En cuanto a las músicas tradicionales,

estas se abordan desde la perspectiva de las danzas, lo que pone de manifiesto el carácter funcional de este tipo de repertorio.

6.2.2 Estándar 2

El Estándar Dos se ubica en el área temática de “Sistemas simbólicos de codificación y organización musical”. En este estándar, no se explicitan con claridad conceptos directamente relacionados con la creación musical o a las músicas tradicionales. Sin embargo, sí plantea la comprensión de la organización musical y los principios estéticos que intervienen en la conformación “de los distintos repertorio, estilos y géneros musicales” (MINEDUC, 2014: 43). Con esto, se abre la posibilidad de incorporar a las músicas tradicionales como parte de los diversos repertorios y géneros a utilizar para desarrollar el análisis y comprensión de sus características.

De los cinco indicadores presentes en el estándar, se seleccionaron solo dos para su análisis. Estos dos indicadores refuerzan los aspectos mencionados anteriormente, relacionados con las capacidades de comprensión de las características estéticas de los diversos repertorios. Por ejemplo, el indicador número tres enfatiza las capacidades de “reconocimiento y análisis auditivo de estructuras y formas” (MINEDUC, 2014: 43), esto implica un acercamiento más profundo y una escucha atenta y activa a diversos repertorios, entre los que se incluyen perfectamente las músicas tradicionales.

Del mismo modo, el indicador cinco sigue en la línea de lo planteado en el enunciado del estándar dos, que hace referencia a la comprensión de lo estético en diversos repertorios. Esto permite utilizar también repertorios de músicas tradicionales para desarrollar estas capacidades.

6.2.3 Estándar 4

Este estándar es parte del área temática de “Relaciones entre música, sociedad y cultura”. Si bien aborda aspectos que podrían considerarse como parte de la dimensión teórica, la forma en que se plantea en el enunciado del estándar da la posibilidad de incorporar la utilización de repertorios provenientes de las músicas tradicionales latinoamericanas para el desarrollo de la comprensión de la historia de la música americana, específicamente, de las músicas latinoamericanas.

Del mismo modo, el estándar plantea la necesidad de relacionar los elementos estéticos de los diversos repertorios con los aspectos contextuales que los rodean. Esto permite que el uso de músicas tradicionales se convierta en una herramienta valiosa para desarrollar estas relaciones socioculturales.

Los tres indicadores específicos de este estándar que se seleccionaron para analizar se alinean con lo expuesto en el estándar cuatro. Enfatizan aspectos como el conocimiento de períodos históricos y su relación con los contextos en donde se desarrollan. En esta línea, por ejemplo, el indicador número tres se centra en la identificación de la historia de las músicas en América y sus características, y en cómo estas se han desarrollado en los diferentes países del territorio. Lo que permite la posibilidad de utilizar músicas tradicionales de los diversos países latinoamericanos para realizar estas comparativas.

El último indicador seleccionado propone la identificación y el análisis del cruce entre contextos socioculturales y los repertorios. Propiciando la opción de utilizar músicas tradicionales latinoamericanas para el trabajo señalado en este indicador.

6.2.4 Estándar 7

Este estándar se enmarca en el área de la “Enseñanza y evaluación de las artes musicales”. Podríamos afirmar que el estándar se enfoca en dos ámbitos principales: por un lado, el dominio de metodologías y didácticas para su

aplicación en procesos de enseñanza, y por otro, los elementos de expresión musical. Estos últimos incluyen la interpretación vocal e instrumental, así como aspectos de creación musical como adaptaciones, arreglos e improvisaciones. Nuevamente observamos la presencia explícita de conceptos referidos al amplio espectro de la creación musical, pero no solamente de una mirada práctica, sino también desde el enfoque de como enseñar estos procesos.

De los indicadores que muestran pertinencia con los elementos analizamos, decidimos seleccionar dos. Estos indicadores, desde nuestra perspectiva, enfatizan aspectos relacionados con la pedagogía. El indicador número seis se refiere al dominio de metodologías para guiar procesos que desarrollen la creación musical, teniendo como posibilidades las adaptaciones y arreglos musicales, como espacios creativos, así como también de improvisaciones y composiciones propias de los estudiantes. Por su parte, el indicador número 7 se enfoca en los medios y recursos a utilizar en los procesos de enseñanza de creación musical.

Con lo expuesto, se observa que en este estándar sí está presente el ámbito de la creación musical. Sin embargo, debido a que se debe dominar el cómo se enseñan los diversos procesos creativos, es fundamental que los futuros profesores de música conozcan y tengan experiencias significativas en este ámbito. De esta manera, podrán generar acompañamientos pertinentes en el ejercicio de su futura labor como docentes.

6.2.5 Síntesis e implicaciones del análisis de los Estándares Orientadores 2014

Tras el análisis de los cuatro estándares seleccionados, que se enfocó en los aspectos referidos a la creación musical y las músicas tradicionales, podemos decir que, los estándares número uno y siete abordan de manera explícita lo referido al ámbito de la creación musical, enfocándola desde diversas perspectivas. El estándar uno acentúa la importancia de las prácticas creativas, donde se incluyen aspectos como la improvisación, la adaptación, la

composición y musicalización de textos e imágenes. Por otra parte, el estándar siete, enfatiza elementos referidos al dominio de metodologías que permitan a los futuros docentes guiar procesos de creación musical en los estudiantes.

En lo referido a las músicas tradicionales, la presencia de estas en los estándares es menos evidente. El estándar uno menciona la ejecución de danzas chilenas y latinoamericanas, pero no profundiza en sus aspectos musicales y contextuales. Por otra parte, el estándar cuatro, si bien se enfoca la relación entre música, sociedad y cultura, ofrece la posibilidad de incorporar músicas tradicionales para el estudio de las músicas americanas y sus contextos socioculturales.

A pesar de los avances en la incorporación de la creación musical y las músicas tradicionales en los estándares, observamos que se presentan algunos desafíos que debería abordarse:

- Profundización en el estudio de las músicas tradicionales: creemos necesario ir más allá de la simple ejecución de danzas y repertorio, incorporando un análisis crítico de sus características musicales, contextos históricos y socioculturales.
- Fortalecimiento para la formación en metodologías de enseñanza de la creación musical: los futuros profesores de música deben conocer y contar con herramientas pedagógicas para guiar y acompañar a los estudiantes en procesos creativos musicales diversos, considerando sus diferentes niveles de desarrollo.
- Promover experiencias significativas con la creación musical y las músicas tradicionales: la formación de profesorado de música debe incluir oportunidades para que los futuros docentes puedan experimentar de forma personal la creación musical y las músicas tradicionales, desde diferentes perspectivas, para enriquecer su práctica docente.

6.3 Creación musical en los Estándares de la profesión docente Carreras de Pedagogía en Música Educación básica/media (2022)

Durante el desarrollo de esta investigación doctoral iniciada el año 2019, que incluía el análisis de los Estándares Orientadores para la Formación de Profesores de Educación Musical (MINEDUC, 2014), ha sucedido una situación particular que nos ha llevado a realizar la presente sección. Esta situación se refiere a la publicación de los Estándares de la Profesión Docente Carreras de Pedagogía en Música Educación básica/media (MINEDUC, 2022), lo que representa una actualización de la documentación referencial para las carreras de formación de profesorado de música en Chile.

Estos estándares se organizan en diferentes niveles, yendo de los más general a lo específico, y que señalaremos brevemente a continuación:

- Dominios: corresponden a categorías de aspectos clave del proceso de enseñanza y aprendizaje que contiene el MBE, su descripción y fundamentación.
- Títulos: presentan el contenido pedagógico al que hace referencia cada estándar.
- Estándares: representan las expectativas de un buen desempeño docente asociado a cada dominio. Explicitan lo que debe saber y saber hacer un docente recién egresado.
- Descripción: profundiza y entrega una breve explicación sobre el contenido planteado en cada estándar.
- Foco: precisa los contenidos técnicos de cada estándar.
- Descriptores: Especifican de qué modo se manifiestan los conocimientos, actitudes y los desempeños observables de un docente que logra el estándar. (MINEDUC, 2022)

En esta sección analizaremos uno de los estándares disciplinares del documento con el objetivo de incorporar información actualizada a nuestra investigación. El análisis se centrará en el estándar D, que aborda la creación musical, una temática central de nuestro trabajo, además de sus respectivos descriptores.

Consideramos que este estándar es relevante para nuestro estudio, ya que presenta de manera explícita dicha temática, a diferencia de los estándares del año 2014. En cuanto a esta documentación, se ha tomado la decisión de no incluir la temática relativa a las músicas tradicionales. Esto se debe a que no se la desarrolla con el mismo nivel de detalle que a la creación musical, a la cual se le dedica un estándar completo.

En el siguiente cuadro se muestra el estándar del año 2022 que será analizado junto con sus correspondientes conocimientos disciplinares que serán parte del mismo análisis:

Nº	Estándar disciplinario	Conocimiento disciplinario
D	<p>Creación musical</p> <p>Crea música utilizando los elementos que la constituyen y su materia prima, para promover en los estudiantes su uso reflexivo y creativo a través de propuestas relacionadas con ideas sonoras y/o musicales, estímulos y paisajes sonoros, patrones rítmicos, giros melódicos, progresiones armónicas, texturas y/o estructuras formales</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elabora diversas modalidades de acompañamiento instrumental, como ostinato rítmico, bordón, acompañamientos armónico y contrapuntístico, para la aplicación de diversas texturas musicales. 2. Crea líneas melódicas utilizando diversas escalas, estructuras formales, fraseos y articulaciones, para su interpretación vocal y/o instrumental. 3. Conoce y aplica reglas de la armonía tradicional y/o popular en superposiciones melódicas, para la elaboración de arreglos vocales e instrumentales. 4. Utiliza estructuras formales provenientes de distintas manifestaciones musicales, para la creación de diverso repertorio. 5. Crea música y la registra en grabaciones de audio y/o vídeo, para su difusión y distribución, utilizando recursos tecnológicos diversos. 6. Experimenta e improvisa utilizando diversos timbres y texturas para la creación y adaptación de piezas musicales.

Tabla 15: Estándares 2021 seleccionados para analizar (Fuente: elaboración propia).

Estándar D

Este estándar, ubicado en el área de la dimensión disciplinar musical, propone el ejercicio de la creación musical incorporando la reflexión y la creatividad a partir de diversas ideas o estímulos. Estos estímulos pueden provenir tanto de aspectos teórico-musicales (patrones rítmicos, texturas, progresiones armónicas) como de la escucha del entorno. De esta manera, se evidencia una apertura hacia una concepción más amplia de la creación musical.

Asimismo, el estándar sugiere el dominio por parte del futuro docente de aspectos didácticos que permitan acercar elementos teóricos a experiencias prácticas de creación musical. En este sentido, se observa la amplitud que se le otorga a la creación musical, ya que se incluyen dentro de las experiencias aspectos como la improvisación, procedimientos compositivos, los arreglos musicales, los acompañamientos, entre otros.

El Estándar D comprende seis conocimientos disciplinares, en los que predomina la acción, como elaborar, crear, registrar, experimentar e improvisar. A diferencia de otras acciones que implican una situación previa al hacer, como aquí conocer elementos de la armonía para aplicarlos en arreglos o utilizar estructuras para la posterior creación de repertorio, en este caso el énfasis recae en la realización de la creación musical en sí.

Es importante destacar que este estándar de creación musical incluye la creación de acompañamientos instrumentales, la creación de líneas melódicas, la elaboración de arreglos, la creación de repertorio y el registro de las creaciones, junto con la experimentación e improvisación. Esta amplitud en la concepción de la creación musical no se observaba en los estándares disciplinares 2014.

Además, en los conocimientos disciplinares se propicia la posibilidad de incorporar elementos de las músicas tradicionales para desarrollar aspectos de la creación musical, ya sea para la creación y/o adaptación de diverso repertorio y arreglos.

En conclusión, la actualización de los estándares incorpora aspectos que en los estándares del año 2014 se veían en menor medida o poco claros, como es el

caso preciso de la creación musical, que en los estándares 2021 se consolida como un estándar en sí mismo.

6.4 Análisis de las mallas curriculares de carreras de formación de profesorado de música

En esta sección el análisis se basará en la información de las mallas curriculares que se han podido obtener desde los sitios web oficiales de las universidades al año 2024. Se analizará la presencia de asignaturas relacionadas con las músicas tradicionales y las asignaturas en los ámbitos de la creación musical.

Cabe destacar que solo se pudo acceder a trece mallas curriculares de carreras de formación de profesorado en música, de un total de quince carreras disponibles en los sitios web. La información recopilada sobre la creación musical y los ámbitos que abarca, como la composición, la improvisación y los arreglos musicales, también ha sido considerada para este proceso de análisis.

6.4.1 Presencia de la creación musical en las mallas curriculares

A continuación, se presenta una tabla con el nombre y la sigla de cada una de las universidades cuyo plan de estudios se analizó. La inclusión de la sigla tiene como objetivo facilitar la identificación de cada una de las universidades a las que se les hace referencia en el desarrollo del análisis.

	Universidad	Sigla
1	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	PUCV
2	Universidad Academia de Humanismo Cristiano	UAHC
3	Universidad Adventista de Chile	UnACh
4	Universidad Alberto Hurtado	UAH
5	Universidad Andrés Bello	UNAB
6	Universidad Católica Silva Henríquez	UCSH
7	Universidad de Concepción	UdeC
8	Universidad de La Serena	ULS
9	Universidad de los Lagos	ULagos
10	Universidad de Play Ancha de Ciencias de la educación	UPLA
11	Universidad Metropolitana de ciencias de la Educación	UMCE
12	Universidad de Valparaíso	UV
13	Universidad Mayor	UMayor

Tabla 16: Nombre y sigla de cada universidad (Fuente: elaboración propia).

Se observa que seis universidades incorporan el concepto de *creación* en la denominación de diversas asignaturas que se imparten. En una de ellas, se plantea como taller de creación, mientras que las cinco restantes va acompañado por otros conceptos, como se muestra en la siguiente tabla:

	Nombre asignatura	Duración
ULS	Taller de <i>creación</i>	1 semestre
UNAB	Armonía y <i>creación</i>	2 semestres
UnACh		3 semestres
UMayor	<i>Creación</i> y arreglos musicales	2 semestres
UV		2 semestres
UMCE	<i>Creación</i> de repertorio	3 semestres

Tabla 17: Mallas donde se incorpora el concepto de creación (Fuente: elaboración propia).

A continuación, se observa que el concepto de composición se incorpora en la malla curricular de tres universidades. En dos de estas universidades, el concepto se asocia explícitamente al objetivo de la composición, ya sea para el aula o el medio escolar, debido al contexto de las carreras. En el caso de la tercera universidad, el concepto de composición se relaciona con el análisis, lo que sugiere un curso de carácter principalmente teórico. En la siguiente tabla se muestran las asignaturas donde se incorpora el concepto de *composición*:

	Nombre asignatura	Duración
ULagos	Composición y arreglos musicales para el aula	2 semestres
UdeC	Talleres de composición escolar	1 semestre
UnACh	Ánálisis de la composición	2 semestres

Tabla 18: Mallas donde se incorpora el concepto de composición (Fuente: elaboración propia).

En el marco de la revisión, se observa el concepto de *arreglo*, el cual, en particular, se presenta emparejado a algunos de los conceptos mencionados previamente. No obstante, se destaca que la presencia de este concepto se mantiene dentro del ámbito de la creación musical, reforzando la idea del arreglo musical como un espacio para el despliegue de la creatividad.

En la siguiente tabla se muestra cuantas universidades incluyen en el nombre de las asignaturas el concepto de *arreglo*:

	Nombre asignatura	Duración
UAHC		
UPLA	Armonía y arreglo(s)	1 semestre
ULagos	Composición y arreglos musicales para el aula	2 semestres
UMayor	Creación y arreglos musicales	2 semestres
UV	Creación y arreglos musicales para el aula	2 semestres

Tabla 19: Asignaturas donde se utiliza el concepto de arreglo (Fuente: elaboración propia).

En resumen, las mallas curriculares de las carreras de formación de profesorado de música revelan, en el marco de asignaturas específicas, la presencia de conceptos que nos remiten al ámbito de la creación musical. Estos conceptos abarcan: la *creación*, la *composición*, los *arreglos musicales* y la *armonía*. La inclusión de estos términos sugiere que, en parte, las actividades desarrolladas

en dichas asignaturas se basan en trabajo práctico en torno a la creación musical. Por otro lado, conceptos como arreglo musical y la armonía entrañan aspectos vinculados al manejo de la teoría y escritura musical, herramientas fundamentales para plasmar el trabajo creativo.

Cabe destacar que el análisis se ha realizado sobre la presencia explícita en las mallas curriculares de los conceptos que se han mencionados. Vale decir también que no ha sido posible acceder a los programas específicos de estas asignaturas en los sitios revisados. A continuación, se presenta la siguiente figura a modo de resumen de los conceptos evidenciados que se relacionan en el ámbito de la creación musical:

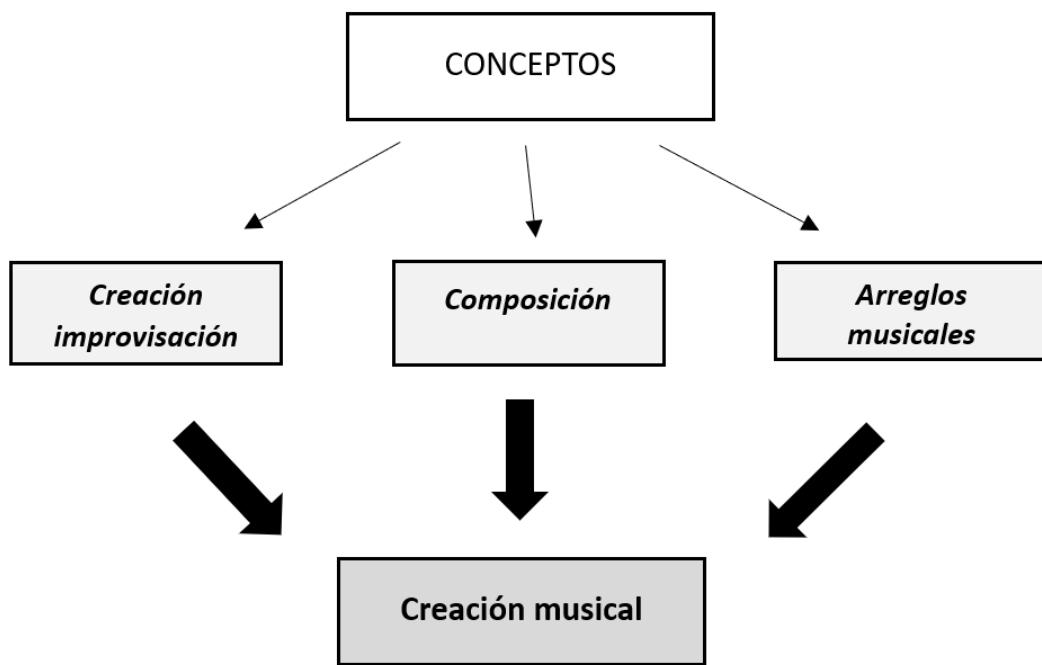


Figura 10: resumen conceptos del ámbito de la creación musical en mallas curriculares
(Fuente: elaboración propia).

6.4.2 Presencia de las músicas tradicionales en las mallas curriculares

En este apartado, el análisis se enfocará en identificar la presencia, en las mallas curriculares, de diversos conceptos relacionados con los objetivos de esta investigación. Inicialmente, se examinará la aparición explícita de conceptos como *tradicional* o *músicas tradicionales*. Posteriormente, se procederá a identificar y recopilar otros conceptos utilizados en este ámbito, tales como *folklore*, *cultura*, *oralidad*, *música latinoamericana*, entre otros. También, se observará la incorporación de asignaturas donde se enseña el uso de instrumentos tradicionales, principalmente de la región latinoamericana.

Concepto de Tradicional

Inicialmente se observa que, a diferencia de los conceptos vinculados a la creación musical, los conceptos relacionados con las músicas tradicionales tienen una mayor presencia en algunas mallas curriculares.

	Nombre asignatura	Duración
PUCV	Música tradicional en Chile	2 semestres
	Danzas y juegos tradicionales en Chile	1 semestre
UAHC	Laboratorio de música tradicional chilena	1 semestre
UNAB	Música y danzas tradicionales	1 semestre
UdeC	Proyecto de integración I: Cultura tradicional chilena	1 semestre
	Proyecto de integración II: Cultura tradicional latinoamericana	1 semestre
UPLA	Cultura tradicional chilena	1 semestre
	Danzas tradicionales chilenas	1 semestre
	Música tradicional chilena	1 semestre
UMayor	Cultura Tradicional Chilena ¹⁷	3 semestres
UMCE	Cultura de tradición oral chilena	1 semestre
	Cultura de tradicional oral latinoamericana	1 semestre

Tabla 20: Asignaturas con el concepto de tradición (Fuente: elaboración propia).

¹⁷ Esta información está disponible en la web de la universidad, pero al año 2024 no se ofrece la carrera.

Se observa la presencia del concepto de *tradición* o *tradicional* en diversas asignaturas de las mallas curriculares de las universidades analizadas. Sin embargo, la idea específica de *música tradicional* se presenta con menor frecuencia. Se ha identificado que el concepto en cuestión se vincula con el contexto en el que se desarrolla, por lo que aparece como *música tradicional chilena* o *música tradicional en Chile*, en las mallas curriculares de tres universidades. Además, una de estas universidades, la denominación de la asignatura incluye otra disciplina afín: *música y danzas tradicionales*.

En la misma línea, se ha identificado que algunas carreras incluyen contenidos de otra área disciplinar estrechamente vinculada a las músicas tradicionales: la danza. Esto se evidencia en asignaturas como *danzas tradicionales chilenas*.

Otro concepto que se observa presente y emparejado al concepto de *tradición* en diversas asignaturas es el de *cultura*. Ambos conceptos se muestran unidos y en diferentes asignaturas se les añaden otros conceptos como, por ejemplo: *oral, chilena, latinoamericana*. Esto permite especificar aún más el marco de los contenidos de cada asignatura. Entendiendo que estas asignaturas se desarrollan en el contexto de carreras para formación del profesorado en música, creemos que este tipo de curso intenta incluir más elementos vinculados a lo tradicional, además de lo musical.

Se observa, además, que en algunas asignaturas que incorporan el concepto de *tradición* se distingue si los contenidos se centrarán exclusivamente en la cultura chilena o si se abordarán también elementos de otros países latinoamericanos. En esta misma línea, se observa también la presencia del concepto de oralidad en dos asignaturas del plan de estudios de una de las universidades. Estos cursos, además, incluyen en su título tres de los conceptos mencionados: *Cultura de tradición oral chilena* y *Cultura de tradición oral latinoamericana*.

Es probable que en este tipo de asignaturas sea necesario seleccionar ciertos contenidos para poder profundizar en ellos y, a la vez, ejemplificar los objetivos que se desprenden del nombre del curso. Esto se debe a que resulta prácticamente imposible abordar en profundidad toda la cultura oral de un país

o una región del continente en un semestre. No obstante, consideramos valiosa la incorporación de estos conceptos en los planes de estudio de este tipo de carreras.

En el análisis de la presencia de las músicas tradicionales surge otro concepto: el *juego*. Este se encuentra presente en la asignatura “*Danzas y juegos tradicionales en Chile*”, lo cual resulta significativo en el contexto de una carrera de formación de profesorado en música, donde el juego se considera como un contenido a abordar. Numerosos juegos tradicionales, muchos de ellos basados en canciones infantiles, forman parte de las manifestaciones tradicionales de una cultura y pueden ser utilizados como recurso para diversos aspectos del ejercicio de un docente de música.

El análisis revela que el concepto de *tradicional* está presente en siete planes de estudio de las carreras de formación de profesorado de música en universidades chilenas. El enfoque de estas asignaturas va más allá de las músicas tradicionales, abarcando diversas manifestaciones como la danza, el juego e incluso aspectos más amplios como la cultura en su conjunto. A modo de resumen de lo expuesto en esta sección, se presenta la siguiente figura:

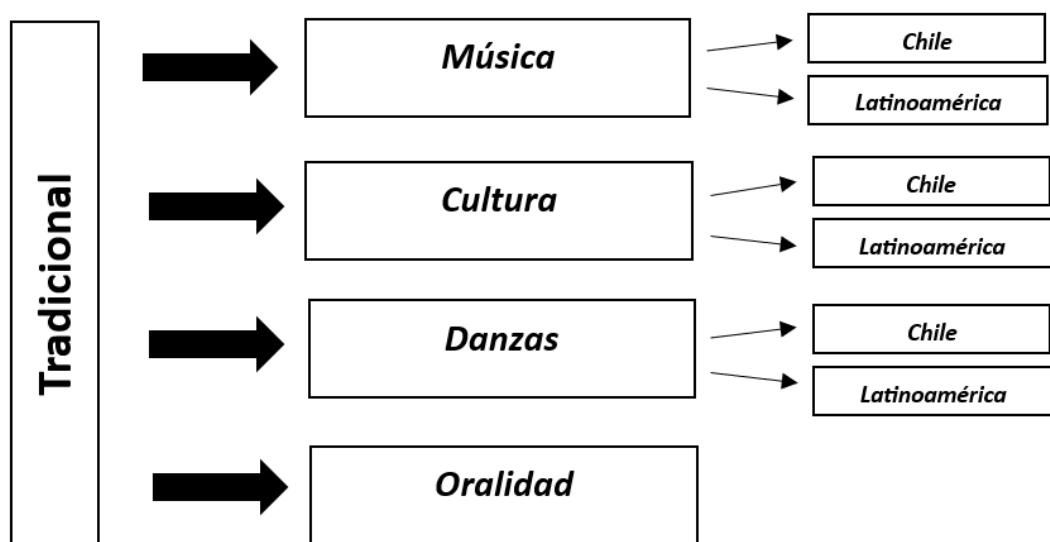


Figura 11: Conceptos aparejados al concepto de tradicional en las mallas curriculares (Fuente: Elaboración propia).

6.4.3 Otros enfoques para abordar las músicas tradicionales en las mallas curriculares

Prosiguiendo con el análisis de los planes de estudio, se observa en diversas asignaturas la presencia de otros conceptos que también abordan contenidos relacionados con las músicas tradicionales. Algunos de los conceptos y enfoques que se evidencian en este análisis son los siguientes: *folklore*, *Instrumentos tradicionales*, *Danzas tradicionales* y *música (chilena, latinoamericana)*.

Enfoque desde el Folklore

En el ámbito de las músicas tradicionales, el *folklore* ha constituido un concepto fundamental para su abordaje y estudio, permitiendo profundizar en estas temáticas. Si bien se observa un mayor uso del término tradicional en los planes de estudio, se constata que el concepto de *folklore* sigue siendo empleado para objetivos similares.

En el ámbito de los planes de estudio, el concepto de *folklore* se manifiesta de diversas maneras. Un ejemplo interesante se encuentra en la Universidad Adventista, donde este concepto se integra en una línea de desarrollo curricular mediante las asignaturas *Instrumentos folklóricos* (I y II), *Folklore* (I y II) y *Folklore Latinoamericano*. Esta institución otorga mayor relevancia al concepto de *folklore* en su plan de estudios en comparación con el término *tradicional*. Cabe destacar que las asignaturas tituladas únicamente como *folklore* podrían abarcar contenidos que van más allá de la dimensión musical.

La presencia del concepto de *folklore* se reitera dos veces más en este análisis. En una de las universidades (UMCE) se encuentra en la asignatura *Conjunto Folklórico*, enmarcada en una línea de estudio explícitamente vinculada a las músicas tradicionales. El concepto de *conjunto folklórico* alude a una formación grupal que incluye una sección de instrumentistas que interpretan el repertorio de músicas folklóricas y otra sección de danza que representa estas

manifestaciones en escena, lo que sugiere un enfoque principalmente práctico para esta asignatura.

Continuando con el análisis, el concepto de *folklore* se observa en la asignatura *Etnografía y prácticas folklóricas* (UV). La denominación de este curso sugiere la intención de desarrollar dos dimensiones: por un lado, la etnografía delimita un aspecto principalmente teórico, de observación e investigativo, mientras que las prácticas folklóricas propondrían un espacio enfocado en lo práctico musical en relación al contexto de la carrera en que se desarrolla la asignatura. A modo de síntesis, se propone la siguiente tabla con la cantidad de instituciones que incluyen en su plan de estudios asignaturas con el concepto de folklore y su duración:

	Nombre asignatura	Duración
UnACh	Instrumentos Folklóricos	2 semestres
	Folklore I	2 semestres
	Folklore Latinoamericano	1 semestre
UMCE	Conjunto Folklórico	1 semestre
UV	Etnografía y prácticas folklóricas	2 semestres

Tabla 21: Asignaturas con el uso del concepto folklórico (Fuente: elaboración propia).

Enfoque de la Enseñanza – aprendizaje de instrumentos tradicionales

Siguiendo con el análisis, se identifica otro enfoque en los planes de estudio de las universidades chilenas para abordar las músicas tradicionales en la formación de profesores de música. Se refiere a la inclusión de la enseñanza de diversos instrumentos de origen tradicionales o mestizos latinoamericanos como la quena, la zampoña o el charango, entre otros. Este se caracteriza por la enseñanza tanto de instrumentos individuales como de ensambles, lo que sugiere un énfasis en el desarrollo de habilidades técnicas, musicales y contextuales de las músicas tradicionales.

En el análisis se observan cuatro líneas desde donde se aborda la enseñanza de los instrumentos tradicionales en el marco de la formación del profesorado de música:

- Enseñanza de instrumentos específicos: Existen cuatro universidades que incluyen en sus planes de estudio asignaturas de instrumentos tradicionales. Observamos instituciones donde esta inclusión es específica respecto a ciertos instrumentos, con asignaturas como *Quenas y zampoñas* o *Charango* (UAHC). Aquí se busca desarrollar un mayor dominio técnico y un amplio repertorio en estos instrumentos. Se presume que esta línea busca preparar a los docentes para una enseñanza especializada de estos instrumentos en los contextos educativos.

- Enseñanza-aprendizaje por familias instrumentales: Aquí se observan universidades que abordan estos contenidos desde las familias instrumentales con cursos llamados, por ejemplo, *Cuerdas latinoamericanas* o *Percusión latinoamericana* (UAH). Esto apunta a un conocimiento y manejo básico de una variedad de instrumentos tradicionales dentro de una misma familia. Se sugiere que esta línea busca una visión más amplia de las tradiciones musicales y, por lo tanto, mayor flexibilidad en la posterior enseñanza.

- Enseñanza general de instrumentos folklóricos: identificamos que en otros planes de estudio se presentan asignaturas como *Instrumentos Folklóricos* (U Adventista), con un carácter más general y abarcan instrumentos diversos, sin un énfasis particular en familias o repertorios específicos. Se busca preparar a los docentes para una enseñanza versátil y con capacidad de adaptación a diversos contextos y recursos disponibles.

- Enseñanza-aprendizaje en ensambles de instrumentos tradicionales: observamos la presencia de asignaturas como *Formación instrumental ensamble latinoamericano* (UV), esta línea se centra en el uso conjunto de instrumentos tradicionales latinoamericanos, abordando repertorios variados y considerando la creciente presencia de estas formaciones instrumentales en el

contexto educativo chileno. Se sugiere que esta línea de enseñanza busca desarrollar habilidades colaborativas en el marco de un trabajo colectivo musical.

La elección de cada una de estas líneas de enseñanza-aprendizaje dependerá de las características específicas de cada plan de estudios de las carreras de formación del profesorado de música.

En la siguiente tabla se especifican las asignaturas donde se incluye la enseñanza de instrumentos tradicionales y su duración en semestres:

	Nombre asignatura	Duración
UAHC	Quenas y zampoñas	1 semestre
	Charango	1 semestre
UnACh	Instrumentos folklóricos	2 semestres
UAH	Cuerdas latinoamericanas	1 semestre
	Percusión latinoamericana	1 semestre
UV	Formación instrumental ensamble latinoamericano	1 semestre

Tabla 22: Asignaturas de enseñanza de instrumentos tradicionales
(Fuente: elaboración propia).

Enfoque desde la Enseñanza - aprendizaje de las músicas y danzas tradicionales

Se identifica otro enfoque que igualmente aborda las músicas tradicionales: la enseñanza-aprendizaje de músicas y danzas chilenas y latinoamericanas. Desde este enfoque, se desprenden dos líneas: una específica de lo musical y otra de las danzas y la música. Lo podemos observar con asignaturas como: *Música latinoamericana* (UPLA), *Música en Chile y Latinoamérica* (ULS), *Música y danzas de Latinoamérica* (UCSH) o *Danzas Chilenas* (UAHC), por mencionar algunos de estos cursos.

- Línea desde la música: esta pone su foco en las músicas tradicionales desde lo musical como eje vertebrador de los contenidos. Esto sugiere que el énfasis estará en los repertorios, el análisis de estos, la interpretación instrumental y vocal.
- Línea desde las danzas y la música: en esta línea se integra la enseñanza de danzas tradicionales como una manifestación cultural estrechamente ligada a las músicas tradicionales. Esto nos sugiere que se abordan aspectos como las coreografías, referencias históricas de las danzas, vestimenta, contexto de práctica e instrumentos utilizados.

Cabe señalar que, aunque en la denominación de asignaturas de este enfoque no se especifica explícitamente si serán músicas o danzas tradicionales, dentro del contexto chileno, la idea de lo *latinoamericano*, por ejemplo, se entiende en el marco de las músicas de raíz tradicional.

Por otra parte, la inclusión de la enseñanza de estos contenidos, y en específico de la danza, implican un aporte para la formación del profesorado de música, ya que enriquece el currículo y otorga recursos relacionados con el uso del cuerpo y el movimiento¹⁸ para la enseñanza musical en el contexto escolar. A continuación, se presenta una tabla con las asignaturas que incluyen la enseñanza de las músicas y danzas:

¹⁸ La enseñanza de danzas comúnmente es desarrollada por docentes de educación física.

	Nombre asignatura	Duración
UMCE	Seminario música chilena	1 semestre
	Seminario música latinoamericana	1 semestre
UPLA	Música latinoamericana	1 semestre
ULS	Música en Chile y Latinoamérica	1 semestre
UCSH	Música y Danzas de Latinoamérica	1 semestre
UAHC	Danzas Chilenas	1 semestre
ULagos	Culturas musicales globales y locales	1 semestre

Tabla 23: Asignaturas donde se enseña danzas y músicas tradicionales

(Fuente: elaboración propia).

Para cerrar este apartado, se ha constatado que las músicas tradicionales están presentes en las mallas curriculares de las universidades analizadas. Sin embargo, el enfoque que se les da no es homogéneo, lo que se refleja tanto en la denominación de las asignaturas como en la carga horaria dedicada a las mismas. Esta disparidad sugiere que no existe un consenso sobre cómo abordar y trabajar las músicas tradicionales en las carreras de formación de profesorado, lo que queda a criterio de los docentes a cargo y del interés que se les otorgue en el diseño curricular.

6.5. Análisis de programas de asignaturas donde se realizó la implementación piloto de la propuesta didáctica en Chile

En este apartado se procederá al análisis de tres programas formativos de asignaturas donde se implementó, de forma piloto, la propuesta didáctica diseñada en el marco de esta investigación. Los programas de las asignaturas corresponden a tres universidades chilenas que, con la colaboración de sus docentes, han participado en este proceso.

Los programas de estudios son documentos elaborados por los docentes a cargo de cada asignatura. Si bien presentan una estructura similar entre las universidades participantes, también exhiben algunas variaciones en cuanto a los elementos que contienen. Cada programa detalla una serie de aspectos que constituyen la base y el sustento del curso, entre los que se encuentran:

- Justificación o descripción de la asignatura: expone la relevancia y pertinencia de la asignatura en el contexto del plan de estudios.
- Competencias y sub – competencias: se definen las habilidades y conocimientos que los estudiantes deben adquirir en la asignatura.
- Rúbrica y plan de evaluación: se establece el instrumento de evaluación y criterios para calificar el desempeño de los estudiantes.
- Calendarización con los contenidos y bibliografía: organización temporal de los contenidos temáticos y recomendación de material bibliográfico para su estudio.
- Perfil docente del académico que imparte la asignatura: se describen las cualificaciones y experiencia del docente a cargo del curso.
- Horas estimadas de trabajo: se detallan las horas de trabajo presencial, de estudio autónomo y en plataformas digitales que se esperan del alumnado.

A continuación, en el siguiente cuadro se muestran los nombres de las asignaturas a, las carreras e instituciones a las que pertenecen:

	Asignatura	Carrera	Universidad
1	Música Latinoamericana	Pedagogía en Educación Musical	Universidad de Playa Ancha
2	Práctica musical colectiva III, Práctica de conjunto instrumental III	Pedagogía en música	Universidad Alberto Hurtado
3	Conjunto de instrumentos latinoamericanos III	Pedagogía en Educación Media en Artes con mención en Música	Universidad de los Lagos

Tabla 24: Programas de asignaturas a analizar (Fuente: elaboración propia).

6.5.1 Música latinoamericana (UPLA)

El presente análisis examina el programa formativo de la asignatura “Música latinoamericana” impartida en la carrera de Pedagogía en Educación Musical de la Universidad de Playa Ancha (UPLA) en la ciudad de Valparaíso, Chile. Se abordan aspectos como la ubicación de la asignatura en el plan de estudios, la descripción del curso, los objetivos de aprendizaje, los contenidos temáticos, las metodologías de enseñanza y la evaluación.

La asignatura se imparte en el octavo semestre de la carrera, ubicándola en la etapa final del proceso formativo de los estudiantes. Esto podría presentar algunas ventajas y desventajas. Por un lado, los estudiantes ya poseerían una sólida base de teoría musical y práctica instrumental, lo que permitiría una mayor profundización en los contenidos de la asignatura. Por otro lado, podrían estar enfocados en otras materias relacionadas con la finalización de la carrera.

Descripción

La descripción muestra la propuesta de la asignatura, que busca una sistematización de la enseñanza de géneros e instrumentos latinoamericanos en el ámbito universitario. Para ello, se consideran diversos aspectos como el uso de los instrumentos propios de cada género, ejercicios auditivos y la contextualización histórica de las músicas a trabajar.

Objetivos

Además, la asignatura busca contribuir al desarrollo de dos ámbitos del perfil de egreso. Estos ámbitos se relacionan, por una parte, con el diseño de estrategias de ensayo para abordar y ensamblar repertorio chileno y latinoamericano, y por otra, con la creación de material didáctico que integre elementos rítmicos y armónicos con los géneros musicales.

Contenidos

Los contenidos que son abordados en la asignatura se organizan en tres ejes temáticos:

-Música andina: Se estudiarán algunos instrumentos, géneros y estilos propios del territorio andino latinoamericano.

-Música criolla: Se analizarán las características de las músicas criollas en sus diversas expresiones en el continente.

-Música afrolatina: se explorarán los ritmos y géneros musicales con influencia africana, principalmente en Sudamérica.

Metodología

Las clases se desarrollarán bajo una metodología activa y participativa, combinando exposiciones teóricas con actividades prácticas tales como: escucha activa y reconocimiento de géneros y danzas; la ejecución de diferentes instrumentos latinoamericanos; creación de patrones rítmicos y la elaboración de material didáctico. Se destinará un tiempo específico para cada uno de los momentos de la clase, como se muestra en la siguiente tabla:

	Tiempo		Actividad
1	45 min.		Exposición aspectos históricos y sociales. Audición activa dirigida.
2	45 min.	15 min.	Momento práctico. Ejemplos utilizando instrumentos disponibles con refuerzo de partitura.
		15 min.	Momento de práctica y ensayo por parte de los estudiantes
		15 min.	Sugerencias focalizadas en dificultades observadas

Tabla 25: Distribución del tiempo en la clase de la asignatura (Fuente: elaboración propia).

Los contenidos y actividades de la asignatura se encuentran alineados con los estándares orientadores para la formación profesores de música (N° 4, 5 y 10), establecidos por el ministerio de educación. Con lo que se asegura que los estudiantes adquieran las competencias necesarias para desempeñarse como docentes de música.

Plan evaluativo de la asignatura

El plan evaluativo presentado en el programa de la asignatura contempla tres tipos de evaluación:

- Evaluación de procesos: evaluación de carácter formativo y personalizado que se realiza en cada sesión. No conlleva una calificación, sin embargo, aporta un 10% a la evaluación integral.
- Evaluación parcial: se evalúa un trabajo escrito, ya sea un material didáctico de algún género trabajado aplicable al contexto escolar, o bien, una investigación que se direccione a la escritura de un ensayo.
- Evaluación integral: se realiza al finalizar cada eje temático, podrá ser individual o grupal. Es de carácter principalmente práctico.

Se observa que la propuesta evaluativa de la asignatura incorpora diversas opciones para observar y revisar el avance y aprendizaje de los estudiantes. Se evalúan aspectos teóricos, prácticos y didácticos, buscando abarcar varias dimensiones relacionadas con el trabajo del docente de música. Además, se incluyen con claridad y detalle en el programa, las rúbricas para las evaluaciones indicadas, lo que permite a los estudiantes conocer los criterios de evaluación con anticipación (ver anexo 4). Los criterios de evaluación señalados en la rúbrica van en la línea de elementos rítmicos y armónicos que expresen de la mejor forma las características del género a evaluar. En esta rúbrica se plantean los siguientes: pulso, fluidez del patrón rítmico, presión rítmica, precisión de la cadencia armónica, acentuación del estilo, trabajo en clases.

Es interesante observar que el plan evaluativo busca coherencia con el contexto en donde se desarrolla, que es una carrera de formación de profesorado de música. En este sentido, las actividades evaluativas se relacionan con aspectos didácticos y exportables al aula de clases. La diversidad de instrumentos de evaluación, el énfasis en la aplicación práctica y la vinculación con la práctica docente son aspectos destacados que contribuyen a la formación de docentes de música competentes.

Calendarización

La calendarización de la asignatura es muy detallada. Se indica en cada semana los contenidos a abordar, el marco del eje temático en que se encuentran y las estrategias que se emplearán para desarrollar los contenidos indicados. Además, se incluye la bibliografía complementaria y relacionada a los contenidos expuestos, lo que enriquece el proceso de aprendizaje y facilita la profundización en los temas.

Perfil docente

Finalmente, el programa de la asignatura incluye un apartado con dedicado al perfil docente del académico responsable, evidenciando una coherencia y pertinencia entre las líneas de desarrollo profesional del docente y las características de la asignatura. Lo que aporta valiosos elementos para comprender la experiencia y las competencias del docente, promoviendo la confianza y expectativa en los estudiantes.

6.5.2. Práctica musical colectiva III, Práctica de conjunto instrumental III (UAH)

El texto presentado describe el programa formativo de la asignatura “Práctica musical colectiva III, práctica de conjunto instrumental III” de la carrera de Pedagogía en Música de la Universidad Alberto Hurtado en Santiago de Chile. Se realiza un análisis del programa abarcando aspectos como la ubicación de la asignatura en el plan de estudios, la descripción del curso, los objetivos de aprendizaje, los contenidos temáticos, las metodologías de enseñanza y la evaluación de los aprendizajes.

La asignatura se imparte en el séptimo semestre de una carrera que se desarrolla en un periodo de diez semestres. Se aclara que esta asignatura, de carácter obligatoria, se enmarca dentro del *ciclo de especialización* o profundización de la carrera, el cual se desarrolla entre el quinto y el décimo semestre.

Descripción

En la descripción del programa de estudios, se explica que el foco central de la asignatura es acercar a los estudiantes a la interpretación musical, por medio de la creación de arreglos y adaptaciones musicales, principalmente en formato de ensamble. Se destaca el enfoque en la cueca y músicas afroperuanas como repertorio central. Se resalta que la asignatura busca que los estudiantes tengan la experiencia de conformar una agrupación musical y experimenten con músicas de raíz tradicional latinoamericana.

Asimismo, se menciona que el curso permite desarrollar competencias expresadas en el perfil de egreso, relacionadas con la participación creativa en prácticas musicales, tanto individual como colectiva, a través del canto y la ejecución instrumental.

Objetivo

Se indica que el propósito de la asignatura es que los estudiantes apliquen los contenidos vivenciados en diversos conjuntos musicales que trabajen con músicas tradicionales latinoamericanas. Se menciona que los estudiantes adquirirán dominio de técnicas básicas en diferentes instrumentos tradicionales y mestizos que han tenido disponibles en la asignatura. Asimismo, se destaca que la asignatura entrega conocimientos en el ámbito de la creatividad musical, mediante la elaboración de arreglos, adaptaciones y composiciones en los géneros mencionados. Y se resalta que lo aprendido se aplicará en el contexto escolar.

Se observa que el programa formativo hace un énfasis en la experiencia práctica y en el repertorio musical latinoamericano.

Contenidos

Por otra parte, se observa que los contenidos de la asignatura se organizan en tres áreas:

- Instrumentos latinoamericanos: Clasificación y estudio de las familias de instrumentos, exploración y familiarización con instrumentos tradicionales, práctica de patrones rítmicos en instrumentos de percusión (pandero, cajón, bongó), en el bajo y rasgueos de acompañamiento en guitarra, para el desarrollo de habilidades para la interpretación

- Repertorio: Se abordan y analizan géneros como la cueca con sus características. Estudio de géneros de la música afro latinoamericana. Audición de un amplio repertorio para seleccionar piezas e interpretarlas en agrupaciones de estilo latinoamericano. Técnicas de ensayo de repertorio para aplicar en conjuntos musicales.

- Aspectos creativos: composición de cuecas aplicando los conocimientos adquiridos, adaptaciones de repertorio musical para ser interpretado por agrupaciones que trabajen músicas tradicionales. La canción folklórica como recurso para elaboración de arreglos, explorando su potencial creativo y educativo.

Metodología

Respecto a la metodología, el programa de estudios de la asignatura propone una serie de actividades y estrategias para alcanzar los objetivos de aprendizaje planteados. Aquí podemos encontrar: la ejecución grupal de repertorio con mayor dificultad que el trabajado el anterior semestre; Ejercicios de transcripción, instrumentación y adaptación de repertorio tradicional latinoamericano en diversos formatos y su interpretación; Elaboración de repertorio para el ámbito escolar; y apreciación musical de diversas propuestas escolares para reflexionar sobre el trabajo en el contexto escolar.

Se observa que la metodología propuesta es coherente con los objetivos de aprendizaje y los contenidos de la asignatura. Las actividades fomentan el desarrollo de habilidades musicales, la creatividad, el trabajo en equipo y la reflexión sobre la práctica docente en el ámbito musical. Además, se destaca la búsqueda de conectar con el contexto escolar, para preparar a los futuros docentes en su posterior aplicación en su práctica profesional.

Plan evaluativo

En el plano evaluativo, el programa de estudios contempla diversos instrumentos para evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Aquí se plantea: Controles parciales, donde se observarán ensayos de repertorio propuesto por el docente y también por los estudiantes, utilizando una escala de apreciación, previamente informada. Además, los estudiantes deberán realizar breves presentaciones grupales en vivo durante las clases. También, se evaluarán los arreglos y

adaptaciones realizados por los estudiantes, que serán ensambladas por el curso. Será considerada como un criterio de evaluación la participación y asistencia a clases. Finalmente se realizará una audición final abierta a la comunidad y evaluada por una comisión pertinente para el caso.

Recursos pedagógicos

Finalizando, el programa de la asignatura ofrece una serie de recursos pedagógicos para apoyar el aprendizaje de los estudiantes. Entre los que se encuentran:

- Repertorio variado con arreglos realizado por el docente responsable, así como por los estudiantes, extraído desde diferentes fuentes.
- Bibliografía básica propuesta por el docente, que aborda repertorio diverso de Latinoamérica y contenido contextual del repertorio para que los estudiantes puedan profundizar en los contenidos del curso.
- Bibliografía complementaria enfocada principalmente en la aplicación de los aprendizajes en el contexto escolar.

El programa de la asignatura presenta un orden y una coherencia claros en cuanto a los contenidos, metodologías y procesos de evaluación. La variedad de instrumentos evaluativos permite una valoración integral del aprendizaje de los estudiantes, mientras que los recursos pedagógicos ofrecidos facilitan su proceso de aprendizaje. Finalmente, cabe destacar la conexión con el contexto escolar, tanto en la selección del repertorio como en la bibliografía complementaria.

6.5.3 Conjunto de Instrumentos Latinoamericanos III (ULagos)

El siguiente análisis revisa el programa de estudio de la asignatura “Conjunto de Instrumentos Latinoamericanos”, la cual se imparte en la carrera de Pedagogía en Educación Media en Artes con mención en Música de la Universidad de los Lagos en Puerto Montt, Chile. En el documento se abordan aspectos como la ubicación de la asignatura en el plan de estudios de la carrera, la descripción del curso, los objetivos de aprendizaje, los contenidos temáticos, las metodologías de enseñanza y la evaluación, entre otras.

Descripción

La asignatura se imparte en el sexto semestre de la carrera, la cual tiene una duración total de diez semestres. Además, tiene como pre requisito la aprobación de la asignatura anterior, denominada *Conjunto de instrumentos latinoamericanos II*. También se señala que para ser aprobada se necesita un requisito del 80% de asistencia a las clases. Se aclara que esta asignatura, de carácter obligatoria en la formación disciplinar y profesional, se enmarca dentro la mención en música que tiene la carrera

Esta asignatura busca dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias para analizar y comprender las músicas andinas en su contexto, mediante el estudio de sus características históricas, sociales y culturales. Adicionalmente, desde el ámbito de la interpretación musical, se profundiza en dos géneros específicos de las músicas andinas: el huayno y la saya. Estos dos géneros no sólo serán analizados, sino que también servirán como base para la creación de nuevas composiciones musicales.

Competencias

En este apartado se presentan dos tipos de competencias:

- Competencia sello institucional: promueve el desarrollo de habilidades y actitudes que fomentan relaciones interpersonales positivas y el trabajo colaborativo.
- Competencias específicas de la disciplina: aquí se proponen dos competencias relacionadas con la disciplina musical. La primera busca el desarrollo y la aplicación de elementos del lenguaje musical (rítmico, melódico y armónico) a través de la práctica del canto y de la interpretación instrumental. La segunda competencia propone el conocimiento de repertorios y géneros desde las perspectivas estéticas, históricas y expresivas, con el objetivo de potenciar el progreso musical de los estudiantes, tanto a nivel individual como colectivo

Contenidos

Se observa en el programa formativo la estructuración en torno a un contenido principal y dos sub contenidos. El contenido principal es el de la Música Andina, el cual aborda las músicas del territorio altiplánico, que abarca zonas de Chile, Perú, Bolivia y Argentina. Donde se analizarán los aspectos históricos y los géneros musicales de esta región. Se infiere que este contenido se desarrollará desde un enfoque teórico.

Del contenido principal se desprenden dos sub contenidos, los que se centrarán en el aprendizaje práctico dos géneros específicos del territorio: el huayno y la saya. Se estudiarán los patrones rítmicos de ambos géneros, mediante la interpretación de instrumentos como la guitarra, el charango, el bombo, la quena y siku.

Objetivos

Para lograr desarrollar los contenidos antes señalados, en el programa de la asignatura se plantean tres objetivos:

- Ejecución de instrumentos musicales: mediante procesos de memorización y comprensión de los ritmos de los géneros abordados, buscando fortalecer el desarrollo como docente de música.
- Práctica grupal de repertorio: por medio de la interpretación colectiva de diverso repertorio vocal e instrumental del territorio andino, con énfasis en los dos géneros señalados anteriormente.
- Composición en géneros andinos: de forma grupal y utilizando como base los géneros estudiados, y que se presentará en un concierto al final del curso.

Se observa que los objetivos abordan una dimensión principalmente práctica, aunque se entiende que, en el proceso de enseñanza, igualmente, se deben incorporar elementos teóricos.

Metodología – Estrategias de enseñanza

En el programa se plantean de forma concisa las metodologías que se utilizarán para desarrollar los contenidos. Sin embargo, se señalan tres maneras de cumplir con los objetivos planteados:

- Clases expositivas: en este tipo de actividad, la responsabilidad principal recae en el docente, quien expondrá frente a los estudiantes los contenidos del programa.
- Ejercitación de patrones rítmicos: aquí se entra en la dimensión de la ejecución instrumental, donde se practicarán los patrones rítmicos de los géneros señalados previamente en los contenidos.
- Aprendizaje colaborativo: se propone que el trabajo, tanto en la práctica musical y en los procesos de creación, sea de manera colectiva y colaborativa.

Se observa que, a pesar de ser breve la exposición respecto a la metodología, las actividades propuestas se desarrollan en tres dimensiones, las que se encadenan coherentemente desde un plano teórico inicialmente, para luego pasar por la dimensión práctica musical, y posteriormente finalizar con una experiencia ligada claramente con lo creativo. Lo cual muestra una línea de aprendizajes que se va densificando a medida que se avanza sobre ella.

Estrategias evaluativas

En el programa se plantean dos tipos de actividades como estrategias para evaluar el avance y logro de los contenidos por parte de los estudiantes. La primera se refiere a la evaluación del proceso y la segunda se plantea como evaluación del producto final de cada unidad, que cumpla con los objetivos:

- Lectura y exposición música andina y ejercicios de patrones (proceso): se evaluará la elaboración de un trabajo teórico sobre las características estéticas y contextuales de las músicas andinas del territorio que comprende Chile, Perú Bolivia y Argentina. Además, se revisará la interpretación de diferentes patrones rítmicos del huayno y la saya en instrumentos como la guitarra, el charango, bombo, quena y siku.
- Patrones rítmicos en instrumentos (producto): esta actividad será de forma individual, y se evaluará la interpretación por parte de los estudiantes de los diversos patrones rítmicos trabajados durante las clases.
- Ejecución grupal de patrones rítmicos (proceso): se revisarán de forma grupal los diferentes patrones rítmicos de las músicas andinas, focalizando en los dos géneros que se han venido señalando, el huayno y la saya. Para reforzar lo aprendido, se trabajarán diversos repertorios de huaynos y sayas a modo de aplicación.
- Interpretación grupal de repertorio (producto): se definirá un repertorio de huaynos y sayas, para que sea ensamblado y luego evaluado de manera grupal.

- Creación de texto y melodías (proceso): se evaluará la creación de textos y melodías aplicando las características de los géneros trabajados. Es decir, se revisará el proceso de creación de huaynos y sayas.

- Interpretación de la creación (producto): se evaluará la interpretación de las creaciones musicales realizadas por los estudiantes.

- Concierto público: se evaluará las creaciones realizadas por los estudiantes, pero esta vez en el marco de un concierto público a la comunidad educativa.

Instrumentos de evaluación

Para cada momento de la evaluación, el programa incluye dos tipos de instrumentos con el fin de aportar mayor objetividad al proceso evaluativo. Estos instrumentos son las rúbricas y las escalas de apreciación. Esta última se emplea específicamente para evaluar la interpretación musical.

Recursos para el aprendizaje

En la sección final del programa formativo se ofrece una serie de recursos para el aprendizaje que contribuyen a enriquecer y profundizar en los contenidos de la asignatura. Entre los recursos presentes se observan:

- Bibliografía básica: se proponen tres libros como recursos mínimos para poder comprender los contenidos de la asignatura. Estos libros contienen información relevante a la temática del curso

- Bibliografía complementaria: con este recurso tiene como objetivo ampliar y profundizar en los contenidos que se desarrollarán en la asignatura.

- Recursos informáticos: se propone una base de datos a la cual está suscrita la institución universitaria, permitiendo que los estudiantes accedan información adicional sobre la asignatura.

- Instrumentos musicales: este recurso es fundamental, ya que las metodologías de enseñanza incluyen actividades prácticas que requieren el uso de instrumentos musicales. No se puede garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a estos instrumentos, por lo que su disponibilidad es crucial.

Conclusiones del análisis e los programas de estudio

A modo de conclusión, tras analizar los programas formativos de tres asignaturas de carreras formación de profesorado en música, cabe destacar que dos de estas asignaturas están específicamente relacionadas con las músicas tradicionales (Upla y ULagos). La tercera asignatura corresponde a un curso de práctica de conjunto instrumental (UAH) donde se abordan diversos repertorios, incluyendo algunos de músicas tradicionales.

Las estructuras de los programas formativos presentan similitudes; sin embargo, algunos programas ofrecen un mayor nivel de detalle (Upla) sobre los contenidos y las metodologías que se desarrollarán en la asignatura. Esto permite a los estudiantes tener mayor claridad y certezas sobre lo que se espera de ellos y los materiales que se utilizarán, lo que también responde de mejor manera a las actuales exigencias de orden administrativo para este tipo de documentación.

Asimismo, se observa que el nivel de profundización y la variedad de géneros musicales abordados difiere entre las asignaturas analizadas. Esto se debe principalmente a la carga horaria y al enfoque general de cada curso. Por ejemplo, en la Upla, el curso se dicta en un solo semestre, lo que limitaría el tiempo disponible para la profundización de los contenidos. En cambio, en la ULagos, la asignatura forma parte de un curso que se desarrolla durante tres semestres, lo que permitiría un abordaje más extenso y profundo de las músicas tradicionales. En el caso de la UAH, las músicas tradicionales se abordan desde una perspectiva centrada en el repertorio específicamente. Igualmente, se observa que los tres programas de las asignaturas analizadas incluyen actividades y ejercicios relacionados con la creación musical, los cuales se abordan desde diferentes enfoques. En las tres asignaturas se desarrollan arreglos y adaptaciones musicales en el estilo del género, con un enfoque en su

aplicación en el contexto escolar. Por otro lado, la composición en estilo (Cueca o huayno) se aborda en dos de los programas revisados (UAH y ULagos).

7. LA PROPUESTA DIDÁCTICA¹⁹

En esta sección se expondrán los resultados en relación con el OE2.2 y que se refiere a la propuesta didáctica diseñada en el marco de la investigación. Esta *Propuesta didáctica para la creación musical* se ha generado como resultado de todo el proceso descrito con anterioridad.

La propuesta didáctica tiene como objetivos que el alumnado sea capaz de:

- Reconocer las características del huayno a través de la audición, la interpretación y la creación musicales.
- Crear secuencias musicales en torno del huayno y sus referentes tradicionales.

7.1 Etapas y actividades de enseñanza-aprendizaje de la propuesta didáctica inicial

Como se ha mencionado, la propuesta didáctica tiene cinco partes o etapas (ver Tabla 3). A cada etapa se le ha dado una denominación, tal como se ha ido señalando. En la segunda fila se incorporan las actividades o el trabajo a desarrollar en clases para cada etapa y el trabajo autónomo de los estudiantes, en la tercera fila se exponen los objetivos de cada etapa, tal como se muestra en la siguiente tabla:

¹⁹ La propuesta didáctica se incluye en los anexos de esta tesis.

Etapa1		Etapa 2		Etapa 3	
<i>Músicas tradicionales: contextos y características musicales</i>		<i>Improvisación desde los ritmos tradicionales</i>		<i>De la improvisación al desarrollo de una idea</i>	
Objetivo Conocer e interpretar el género seleccionado.		Objetivo Explorar e interpretar breves ideas melódicas sobre base armónica en huayno		Objetivo Crear secuencias armónicas e improvisar sobre ellas y definir sobre qué ideas trabajar la creación	
Trabajo en clases	Trabajo autónomo	Trabajo en clases	Trabajo autónomo	Trabajo en clases	Trabajo autónomo
Etapa 4			Etapa 5		
<i>Concretando y expandiendo ideas</i>			<i>De la micro creación al arreglo escolar</i>		
Objetivo Definir estructura, proponer arreglo y registrar en audio.			Objetivo Definir dificultad del arreglo e interpretar la creación		
Trabajo en clases	Trabajo autónomo	Trabajo en clases	Trabajo en clases	Trabajo autónomo	Trabajo autónomo

Tabla 26: Etapas y objetivos (Fuente: elaboración propia).

En la primera etapa, “Músicas tradicionales: contextos y características”, la propuesta contiene tres actividades. La primera es de audición y observación de la interpretación de diversos huaynos, ya sea por medio de grabaciones o por parte del docente. Dicha actividad permite un acercamiento al contexto donde se desarrolla tradicionalmente el género en cuestión. La segunda actividad propone el reconocimiento y análisis, tras la audición anterior, de los elementos rítmicos y melódicos del huayno. La tercera actividad trabaja la ejecución instrumental y vocal de los patrones y elementos básicos del huayno.

Durante esta etapa, por medio del diálogo constante entre docente y alumnos, se busca promover la curiosidad e interés sobre el contenido, para que puedan surgir preguntas e inquietudes por parte de los estudiantes. La idea de la transmisión oral como proceso de transferencia, se verá reflejada en esta primera parte, ya que los estudiantes deberán reconocer el huayno, por medio de diverso material audiovisual y por el modelo que mostrará el docente, para

posteriormente interpretar imitativamente los patrones básicos de lo que van escuchando.

Complementariamente a la sesión, a los estudiantes se les proponen dos actividades como parte de su trabajo autónomo: 1) continuar con la audición de diversas grabaciones de *huaynos* con la finalidad de reconocer e incorporar los elementos rítmicos del huayno; y 2) interpretar con instrumentos (guitarra, charango, siku, flauta, bombo, etc.) unas breves ideas melódicas incorporando los elementos rítmicos del huayno.

Durante la segunda etapa de la propuesta, “Improvisación desde los ritmos tradicionales”, se proponen tres actividades que continúan el trabajo iniciado. La primera consiste en la interpretación del ritmo de *huayno* con instrumentos rítmico-armónicos y de percusión sobre una base armónica de corta duración (un minuto). La siguiente actividad conduce a los estudiantes a que propongan y creen una base rítmico-armónica de un minuto a un minuto y medio de duración en ritmo de huayno. Por último, la tercera actividad aprovecha la base creada para jugar a improvisar breves melodías utilizando los principales ritmos del huayno, incorporando progresivamente diferentes figuras presentes en el género.

En este punto de la secuencia, a los estudiantes se les propone como trabajo autónomo el generar una breve base en ritmo de huayno e improvisar sobre ésta en diferentes ocasiones. Cada experiencia de improvisación debe ser grabada para dejar registro.

La tercera etapa de la propuesta, “De la improvisación al desarrollo de una idea”, se desarrolla sobre tres nuevas actividades. La primera busca que el estudiante cree y proponga una secuencia rítmico-armónica funcional, es decir, que tenga una estructura cadencial fija. Posteriormente, en la siguiente actividad, el estudiante improvisará sobre la secuencia armónica propuesta. Como tercera actividad se propone el registro audiovisual o sólo de audio de las improvisaciones realizadas. Estos registros deberán ser analizados por parte de cada estudiante para ir tomando ideas musicales que hayan brotado durante las

improvisaciones. Se pretende que dichas ideas sean el germen para posteriormente llegar a desarrollar la creación musical del final del proceso.

Como trabajo autónomo del estudiante en esta etapa, se les propone continuar con las prácticas de improvisación en el marco del género huayno. Igualmente, se debe continuar con el registro y auto escucha por parte de los estudiantes, llegando a definir sobre qué ideas se trabajará la creación.

En la siguiente etapa, denominada “Concretando y expandiendo ideas”, se proponen dos actividades. La primera actividad se centra en analizar los elementos que los estudiantes podrían considerar para la realización de un arreglo, en este caso de carácter escolar. En esta misma línea, se propone que el docente pueda ejemplificar la acción anterior utilizando algún material que haya sido creado por algún estudiante. Finalmente, se les sugiere considerar y valorar los errores como parte del proceso de aprendizaje y de creación y arreglo musical.

La segunda actividad se desarrolla en tres pasos: 1) definir la estructura y fijar cada sección de la creación; 2) proponer uno o más arreglos, de ser posible, para un pequeño ensamble instrumental de tipo escolar; y 3) estructurar a modo de composición la idea general partiendo de lo anterior. Igualmente, se considera para la integración de los contenidos desarrollados el trabajo autónomo de cada estudiante. Es imprescindible registrar en audio y/o video estos primeros arreglos para escuchar la sonoridad lograda hasta el momento.

En la quinta y última etapa, “De la micro creación al arreglo escolar”, se implementan 3 actividades. La primera se centra en la entrega de recursos con los cuales abordar un arreglo musical, en el marco que se ha venido trabajando. La segunda consiste en definir la dificultad que el arreglo tendrá, lo cual se relaciona con el nivel escolar para el que estará pensado. Y la última actividad llevará a ejecutar algunos arreglos que hayan sido avanzados por los estudiantes, para que puedan ser escuchados en vivo en la clase.

Las acciones finales de carácter autónomo que se les propone a los estudiantes son dos. La primera es definir y finalizar el arreglo musical, con la incorporación

de los elementos trabajados con el docente. Finalmente, la segunda actividad es la grabación o registro del arreglo, idealmente con la ayuda de compañeros de clase o bien con la utilización de aplicaciones propias de ordenadores o dispositivos móviles (por ejemplo, *Acapella*, con la cual el mismo estudiante puede grabar todos los instrumentos y juntarlos).

7.2 Requisitos, materiales y fuentes sonoras

Para que la propuesta didáctica pueda ser desarrollada, se hacen necesarios una serie de requisitos y materiales. En este sentido, se indican los recursos ideales para ser usados, así como algunas posibilidades alternativas o adaptaciones.

Para la realización de las sesiones, se requiere un aula con características que favorezcan el desarrollo de la propuesta. Para esto, el espacio debe tener idealmente un buen acondicionamiento acústico, y disponer de elementos como reproductor de audio y video, además de una pizarra para que el docente indique sugerencias y ejemplos para las actividades.

Los materiales y fuentes sonoras requeridas son:

- Instrumentos musicales: Guitarra, charango, siku, bombo (o, como alternativa, flauta, *glockenspiel*, melódica, cajón, claves)
- Editor de partituras (*Sibelius*, *Finale*, *Musescore* o similar)
- Aplicación para grabación multi video (*Acapella*)
- Editor de audio: *Reaper* (gratuito) u otro similar.
- Muestras audiovisuales de huaynos. Algunas sugerencias son las que se muestran en la Tabla 27

Huaynos Ayacuchano Perú	Huaynos Chile
https://youtu.be/BD6tyPatN_A https://youtu.be/ahaErTkrC8A https://youtu.be/sIVmU_KKG0c https://youtu.be/AmZqwVhu8lc *	https://youtu.be/mI7XaWiA7es https://youtu.be/DwmeVQRVwFw https://youtu.be/FITJ-9wUsAk https://youtu.be/_uWbld6djtY * https://youtu.be/WpdBHvGgchl *
Huaynos Bolivia	Huayno (carnavalito) Argentina
https://youtu.be/F2hFLFbenec https://youtu.be/gc_k44fbleg https://youtu.be/aEZeSqdKyEM * https://youtu.be/YJdPIWw1CP8 * https://youtu.be/KysG0r0J16g *	https://youtu.be/arNEMWm-1TU https://youtu.be/zHFbHfAK8wU https://youtu.be/CGulvW6q5Qw https://youtu.be/1UBQ5M14Qal * https://youtu.be/oPG0vfo_0Xs *

Tabla 27: Sugerencias audiovisuales de huaynos para ser usados en las sesiones²⁰.

7.3 Orientaciones didácticas

Por último, se indican algunas orientaciones didácticas relacionadas con el rol que se espera que desempeñen tanto el docente como los estudiantes.

Para el docente, se sugiere promover la conexión con las experiencias previas de los estudiantes por lo que se refiere a los contenidos a trabajar en la propuesta. Igualmente, es necesario que exista un manejo teórico y práctico del huayno, para mostrar *in situ* las formas de ejecución y ser un modelo en la interpretación musical para los alumnos.

Asimismo, el docente debe hacer énfasis en los aciertos y, especialmente, en los desaciertos que muestren los estudiantes en el transcurso de la implementación, para que sean observados y considerados como parte positiva del proceso. Se trata de quitar a los errores la connotación negativa que muchas veces conllevan. Para ello, es importante la evaluación formativa y la retroalimentación en cada sesión que se desarrolle durante el proceso.

²⁰ El material audiovisual sugerido como recurso, incorpora la perspectiva de género, garantizando en los ejemplos la presencia tanto de hombres como mujeres interpretando huaynos. En la tabla, los enlaces con asterisco (*) corresponden a participación femenina.

También es necesario que el docente motive a los estudiantes a dar continuidad al trabajado en clase mediante el trabajo autónomo propuesto, para así promover una actitud activa por parte de los estudiantes en el proceso.

Por su parte, el rol que se busca que tengan los estudiantes, tal como se ha señalado anteriormente, es de actividad constante, ya sea en las sesiones con el docente, así como también durante el desarrollo del trabajo autónomo. En este sentido, la participación en las actividades mediadas por el docente será importante. Estas actividades deberían conducir a plantear desafíos para que los estudiantes puedan desplegar sus ideas en el trabajo individual posterior.

7.4 Algunas consideraciones finales de la propuesta

La finalidad última de este trabajo es aportar una propuesta que mejore el desarrollo de los estudiantes para ser docentes de música gracias a la inclusión de la dimensión de creación de las músicas tradicionales latinoamericanas. Consideramos que mostrar una propuesta sistematizada y su elaboración permite comprender mejor de qué forma se pueden incorporar las músicas tradicionales en espacios formales de educación (Jorquera et al., 2020). Asimismo, la idea de realizar un trabajo de creación invita a los estudiantes a desarrollar el pensamiento musical y plantearse cómo favorecer la creatividad en el ámbito educativo.

Desde una visión más ambiciosa, lo que aquí se ha presentado es un paso más para intentar dar respuesta a algunas problemáticas actuales dentro de la educación musical, tal y como planteábamos en el inicio del artículo. Entre ellas, en primer lugar, el replanteamiento de influjos europeos propios de una historia de colonización (Grebe, 1972) para construir nuevos modelos decoloniales (Angel-Alvarado, 2021). Y, en segundo lugar, la dificultad para aprovechar las potencialidades de las músicas tradicionales (Valverde y Godall, 2018). De acuerdo con ellos, dichas músicas deberían tener mayor cabida en la formación del profesorado de música y, en último término, en las aulas escolares en base a su potencial pedagógico, artístico y sociocultural. Y no solamente en su dimensión de escucha e interpretación, sino también en la creación.

Más allá de los aportes claves expuestos, pensamos que no deberían pasar desapercibidos otros aspectos innovadores importantes de la propuesta didáctica en sí misma, entre los que destacamos dos: 1) el enfoque aplicado, mostrando una posibilidad de cómo desarrollar un trabajo creativo musical que tenga un resultado concreto y transferible al contexto profesional real (en la línea de Tort, 2004; y de Carabetta y Duarte, 2020); y 2) el uso de recursos tecnológicos que desarrolla las competencias digitales de los estudiantes, que los acerca a herramientas facilitadoras y muy a su alcance, y a partir de las cuales pueden desarrollarse musicalmente y como educadores musicales.

Desde otra perspectiva, una de las limitaciones que presenta esta propuesta tiene relación con el tipo de profesorado y de estudiantes para los cuales está pensada. Se requiere un manejo de aspectos teóricos y prácticos en el área disciplinar o bien que ya tengan algunos años de estudios formales, en el caso de los estudiantes. Y por parte del profesorado, se demanda un conocimiento y dominio del género musical con el que se trabaja.

Para finalizar, no menos importante que el producto final –la propuesta– es el proceso de elaboración realizado. Observamos, pese a las dificultades, el gran potencial del trabajo colaborativo entre investigadores y docentes para este tipo de iniciativas, y que puede dar respuesta a desafíos como los que se han planteado con esta propuesta (como también se muestra en Casals et al., 2008). El proceso condujo a la posibilidad de exponer visiones y experiencias en relación con las maneras de abordar la docencia en torno a las músicas tradicionales y la creación musical. Esto generó un espacio de retroalimentación pedagógica, mostrando nuevas formas y puntos en común del trabajo académico.

7.5 Validación de la propuesta didáctica

Con el objetivo de evaluar las posibilidades de aplicación y los aportes de la propuesta didáctica, se consideró necesario realizar un proceso de revisión y validación. A continuación, se expondrán los resultados del proceso de validación que se realizó con la propuesta didáctica diseñada. Para buscar una mayor fiabilidad de la propuesta, la validación se desarrolló desde dos perspectivas:

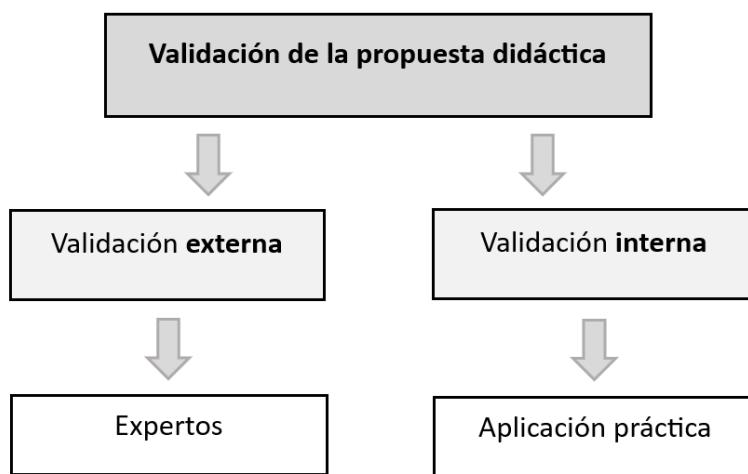


Figura 10: Proceso de validación de la propuesta didáctica (Fuente: elaboración propia).

Conviene precisar que la propuesta didáctica presentada a los expertos y a los docentes colaboradores para su revisión y validación constituía un modelo inicial, sujeto a la incorporación posterior de las sugerencias derivadas de este proceso.

En los siguientes puntos se exponen los resultados de la validación de la propuesta didáctica en sus dos etapas, así como las mejoras realizadas.

7.5.1 Validación externa

Para la validación externa, la pauta diseñada²¹ consideró seis ítems que debían ser observados y evaluados por los dos expertos (Ex1 – Ex2) participantes:

1. Si la experiencia pedagógica era adecuada.
2. Pertinencia en el marco de la formación de profesores de música.
3. Pertinencia de los materiales propuestos.
4. Pertinencia de las estrategias propuestas.
5. Grado de implementación de la propuesta.
6. Valoración del interés de los elementos de la propuesta.

Además, en la sección final de la pauta se incluyó un apartado para que los expertos pudiesen exponer comentarios referidos a la propuesta didáctica, que no hayan sido abordados en los ítems señalados anteriormente.

En la siguiente tabla se muestran los resultados de la evaluación por parte de los expertos (Ex) en los seis ítems señalados:

	Ítems evaluados	Ex	Experto
	Ex1	Ex2	
1	2	1	
2	1	1	
3	1	1	
4	2	1	
5	1	1	
6	1	1	

Tabla 28: Resultados evaluación de la propuesta didáctica (fuente: Elaboración propia).

²¹ La pauta de validación entregada a los expertos se incluye en los anexos de esta tesis.

Prosiguiendo, se expondrán y analizarán las respuestas planteadas por los expertos en cada ítem evaluado, para observar la pertinencia y aplicabilidad de la propuesta didáctica.

Experiencia pedagógica adecuada

Respecto a que, si la experiencia pedagógica desarrollada en la propuesta didáctica es adecuada, ambos expertos la valoraron positivamente, mencionando, por ejemplo, que:

Se observa dos tipos de desempeños que se quieren lograr, por un lado, uno de tipo conceptual [...] y otro, de tipo procedural/motriz [...] Dos desempeños pertinentes con el contexto curricular nacional, que, a mi juicio, es pertinente con diferentes ciclos escolares (Ex1).

Es una propuesta muy pertinente a los desafíos que tiene la formación inicial docente de profesores de música en Chile (Ex2).

Si bien ambos expertos valoran la adecuación de la experiencia pedagógica, uno de ellos destaca especialmente los dos desempeños que se proponen desarrollar en la propuesta. Por su parte, el otro experto señala que:

...a mi parecer es necesario poner un acento en los contextos socioculturales de dichas músicas ya que está declarado como parte de los contenidos. Esto permitirá ser coherentes con el hecho que las músicas vienen a reflejar y dialogar con sus contextos de origen, siendo por lo demás parte de uno de los ejes del currículo de educación musical (Ex2).

Destaco la metodología que se establece en el proceso de creación, esta denota un adecuado tránsito didáctico desde la escucha y la identificación y luego el proceso de implementación y definición de las creaciones de los estudiantes (Ex2).

Pertinencia en el contexto de la formación del profesorado de música

En relación a la pertinencia de la propuesta didáctica en la formación de profesores de música en Chile, ambos evaluadores la consideran altamente pertinente, incluso necesaria. Esto refuerza los enfoques planteados en la propuesta. En sus respuestas, los expertos señalan que:

Es muy pertinente puesto que no hay una formación específica de la enseñanza de la música tradicional en las carreras de música de las universidades chilenas, en particular las que son parte de la asociación chilena de ADEMUS (16 carreras). Existen ventanas curriculares como la enseñanza de algunos instrumentos tradicionales, pero que no abordan las didácticas desde un punto de vista cultural ni de la otredad (Ex1).

Muy pertinente y necesario. Al abordar tres estilos musicales en particular, de diferentes orígenes culturales, es posible que el estudiante en formación se aproxime a las tres principales vertientes musicales latinoamericanas, afro, indígena y europea. Desde allí proyectar la creación musical con una base musical sólida.

Por otro lado, su mayor pertinencia y calidad de la propuesta radica en el ámbito de lo que es la creación musical, ya que se puede establecer una metodología clara para el logro de los objetivos, que es la experiencia que los futuros docentes tengan en relación a la creación, tomando como base la música latinoamericana de tradición (Ex2).

A partir de las respuestas de los expertos, se destaca positivamente la inclusión de elementos relacionados con didácticas que incorporan el punto de vista cultural y la vinculación con la creación musical desde un enfoque que integra características de las músicas tradicionales latinoamericanas.

Recursos y materiales

Por otra parte, los recursos y materiales sugeridos en la propuesta didáctica fueron otros elementos evaluados por los expertos. En este punto, ambos expertos valoraron de forma positiva los materiales presentados en la propuesta, destacando la coherencia de estos con los objetivos planteados. Los expertos señalaron al respecto:

Son recursos musicales adecuados y pertinentes con los objetivos planteados en la propuesta formativa y con las actividades propuesta para cada sesión (Ex1).

Muy pertinente, ya que recurre a plataformas de fácil acceso, así como la utilización de software de escritura musical para la concreción de las músicas creadas. Así también se puede observar la utilización de recursos web de músicas y pistas de audio que están en línea, que sirven tanto para la ejercitación de lo que se va creando como tener ejemplos musicales variados de los ritmos latinoamericanos seleccionados (Ex2).

Pertinencia de la metodología

La propuesta didáctica, además de presentar una serie de contenidos coherentes con los objetivos planteados, propone una metodología que desarrolla una secuencia didáctica para alcanzar dichos objetivos. Esta metodología también fue objeto de análisis y evaluación por parte de los expertos, quienes señalaron lo siguiente:

Si bien la estrategia didáctica y los contenidos son pertinentes y correctos, pude observar que el objetivo “Vivenciar procesos de creación musical a partir de los géneros trabajados y sus referentes tradicionales”, tiene mayor presencia en las sesiones de clases por los tipos de actividades constatadas, tanto en el tiempo de aula como el tiempo autónomo individual (Ex1).

Se observan estrategias tanto de aprendizaje como de evaluación en el proceso de creación. Interesante resulta observar en la secuencia didáctica primero la escucha, reconocimiento de elementos rítmicos y melódicos ejecución de bases rítmicas y armónicas, trascipción de elementos identificados, creación de secuencia rítmicos armónicas luego de la escucha e identificación, la improvisación melódica, el registro y consolidación de los improvisados creado, arreglos y práctica grupal. Se destaca además tanto el trabajo individual como el trabajo colaborativo como estrategias educativas más allá de lo estrictamente musical (Ex2).

En esta sección de la evaluación por parte de los expertos, si bien se valoró positivamente la metodología planteada en la propuesta didáctica, también se presentaron algunas observaciones y sugerencias para contribuir en su mejora. En este sentido, señalaron lo siguiente:

Mi sugerencia sería revisar el equilibrio de las actividades propuestas en vista de lograr un equilibrio en los desempeños y competencias a alcanzar y, por cierto, posible de ser observables y constatadas al final de flujo de experiencia curricular (Ex1).

Sin embargo, creo pertinente incorporar en la propuesta didáctica los momentos en los cuales se realizan las diferentes evaluaciones tanto del proceso en lo grupal como individual, así como la evaluación del producto musical creado. Estos procesos de evaluación permitirán una constante retroalimentación, así como proceso de autonomía del aprendizaje más significativa (Ex2).

Tal y como se desprende de las observaciones de los expertos, sus sugerencias se enmarcan en dos áreas principales. En primer lugar, se recomienda buscar un mayor equilibrio en las actividades propuestas, de manera que se fomente el desarrollo simétrico de las competencias previstas. En segundo lugar, se pone énfasis en la necesidad de clarificar los procesos de evaluación presentes en la propuesta didáctica. Es importante especificar claramente los momentos en que

se evaluará tanto el desarrollo del proceso de aprendizaje como los resultados finales.

Cabe destacar, además, la valoración positiva de uno de los expertos en relación con las tareas sugeridas en la propuesta didáctica para el trabajo autónomo. Esta apreciación refuerza la idea de que este tipo de actividades son relevantes para el logro de los objetivos de aprendizaje. Respecto a esto, el experto señaló lo siguiente:

Se valora la explicitación de las acciones del tiempo autónomo de los estudiantes, dado que, en nuestra tradición, ese tiempo no es atendido con rigurosidad por la tradición/cultura docente y educativa ministerial de nuestro país (Ex1).

Grado de implementación de la propuesta didáctica

En relación a la viabilidad de implementación de la propuesta didáctica, ambos expertos coincidieron en señalar que presenta un alto potencial para ser llevada a la práctica. Además, destacaron su gran coherencia con el contexto de la formación de profesores de música en el que se pretende aplicar. En este sentido, los expertos señalaron lo siguiente:

A mi juicio, la propuesta es coherente, pertinente y factible de ser implementada en contexto chileno. Atiende a las necesidades de la educación chilena. Es coherente con los contenidos de nuestro marco curricular normativo. Es un aporte al desarrollo de contenidos y aprendizaje musicales desde una perspectiva intercultural (Ex1).

Creo que en un grado muy alto es probable su implementación ya que está en el marco de la formación de estudiantes de educación musical. Así también son músicas que tiene una presencia en el contexto sonoro en los cuales actualmente habitan nuestros estudiantes en Chile (Ex2).

En base a lo anterior, se desprende que la valoración de los expertos es altamente positiva en cuanto a su viabilidad de implementación. Asimismo, resaltan su idoneidad para ser desarrollada en el contexto seleccionado, considerando su capacidad para responder a las necesidades existentes en dicho entorno.

Valoración del interés de los elementos de la propuesta y comentarios finales

En esta sección se les solicitó a los expertos valorar los siguientes elementos contenidos en la propuesta didáctica:

1.	Los objetos
2.	El repertorio
3.	Las propuestas de escucha
4.	Las propuestas de creación musical
5.	Las propuestas de interpretación
6.	Uso de las nuevas tecnologías.

Tabla 28: Elementos de la propuesta didáctica a valorar (Fuente: elaboración propia).

Ambos expertos coincidieron en su valoración positiva, otorgándole la máxima puntuación posible. Esto refuerza la idoneidad de la propuesta para su implementación en el contexto de la formación de profesores de música, tal y como se planteaba inicialmente. Asimismo, los expertos valoraron positivamente la coherencia entre los elementos de la propuesta y los contenidos y competencias que se trabajarán con los estudiantes.

A modo de cierre de esta sección dedicada al análisis de datos entregados por los expertos, se presentan a continuación los valiosos comentarios finales aportados por los expertos en la pauta de evaluación que se les entregó:

Me alegro que se estén desarrollando este tipo de propuestas de enseñanza y aprendizaje para la educación musical en nuestro país. La propuesta propone un aprendizaje integral, articulando lo procedural, conceptual y psicomotriz de la enseñanza y aprendizaje de la música. Aborda contenidos culturalmente pertinentes. Felicitaciones (Ex1).

Solo es necesario poner un aspecto en relación a la contextualización social y cultural de las músicas que se están trabajando en la propuesta. Esto dará mayor significatividad a lo escuchado y proyectado en la creación musical. Así también los estudiantes se harán más conscientes de los procesos de dinamismos y cambio que se realizan al plasmar la creación musical personal considerando un patrimonio colectivo (Ex2).

Como se desprende de esta sección, la evaluación y valoración de los seis ítems, junto con los comentarios proporcionados por los dos académicos expertos, fueron especialmente positivas. Los expertos calificaron consistentemente la propuesta dentro de los rangos más altos (1 y 2) de la escala Likert de 5 puntos, lo que indica un alto nivel de acuerdo con los objetivos, el contenido, la metodología y la efectividad general de la propuesta. Cabe destacar que, además de las calificaciones numéricas, los expertos ofrecieron sugerencias menores para clarificar los objetivos de la propuesta, sin plantear cambios sustanciales en la misma. Estas sugerencias fueron consideradas e incorporadas a la propuesta revisada para mejorar su claridad.

Por otro lado, se ajustaron los objetivos de la propuesta, de acuerdo con los aportes recibidos. Los primeros objetivos planteados en la propuesta eran:

- Reconocer las características del huayno, la tonada chilena y el festejo a través de la audición, interpretación y creación.

- Vivenciar procesos de creación musical a partir de los géneros trabajados y sus referentes tradicionales.

Tras la revisión, los objetivos de la propuesta didáctica quedaron definidos de lo siguiente manera, señalando más a la creación que solamente a la vivencia del proceso:

- Reconocer las características del huayno a través de la audición, la interpretación y la creación musicales.

- Crear secuencias musicales en torno del huayno y sus referentes tradicionales.

Finalmente, ambos validadores destacan la pertinencia y aplicabilidad de la propuesta didáctica en relación con el contexto curricular nacional, tanto para nivel universitarios e incluso escolar, manifestando el innovador y positivo aporte de la misma.

7.5.2 Implementación piloto (validación interna)

Para la validación interna de la propuesta didáctica, se realizó un trabajo colaborativo con tres docentes universitarios (D1, D2, D3) de carreras de formación de profesorado de música en Chile. Estos docentes implementaron la propuesta a modo de prueba piloto con el objetivo de observar y evaluar su aplicabilidad y pertinencia, además de las contribuciones que ofrece en relación con los objetivos planteados en la misma.

Si bien el trabajo inicial proponía el uso de tres géneros tradicionales diferentes, la implementación piloto se desarrolló únicamente con el género huayno. Esta decisión se tomó tras un dialogo colaborativo y a propuesta de los docentes participantes, en virtud de las posibilidades de contenidos y tiempo disponibles.

Aplicabilidad y pertinencia de la propuesta didáctica

En cuanto a la aplicabilidad de la propuesta didáctica, se constató su viabilidad en el contexto seleccionado. En primer lugar, el diseño de la propuesta se basó en importantes elementos extraídos de la documentación oficial (Estándares Orientadores 2014), de las músicas tradicionales latinoamericanas y literatura del área, con el objetivo de garantizar su viabilidad. Al presentar la propuesta a los docentes colaboradores, la revisaron, hicieron sus apreciaciones y reafirmaron las posibilidades de su aplicación.

Algunos aspectos a destacar son las similitudes que se identificaron entre la propuesta didáctica y las experiencias desarrolladas por los docentes en sus clases. En este sentido, los docentes señalaron que:

Entonces va a estar super contextualizado dentro de lo que hago (D1).

Sí, súper bien y comentarte que yo igual trabajo una manera muy similar en mis clases (D1).

yo creo que apuntarlo a esta metodología que tú estás proponiendo, me parece igual muy ordenado, porque en el fondo yo lo entendía así, como una cadena. Es la audición, cierto, después es la imitación, después es en el fondo un pequeño análisis, sin llegar todavía a la transcripción, pero si un análisis, para que ellos puedan improvisar. En ese caso yo encuentro que metodológicamente es súper bueno porque, como te decía, uno muchas veces tiende a estructurarlos con las formas definidas (D1).

Otro aspecto que avalaba la positiva aplicabilidad de la propuesta era la selección del repertorio y/o géneros musicales a utilizar en el proceso descrito en la propuesta didáctica. En relación con la elección del huayno como género para la implementación piloto, los docentes expresaron las siguientes consideraciones:

Entonces justo este semestre yo tengo dos cursos, que son latino uno y latino tres, y coincide latino uno con afro peruano y latino tres con huayno (D1).

(el huayno) en el principio de la asignatura es lo primero que se ve, porque si igual de cierta manera, principalmente por un aspecto rítmico o de instrumentación, es más cercano, más sencillo también, y después se deja para más adelante lo criollo y lo afro latino, cuando ya tengan una cierta cercanía con lo rítmico (D2).

tuvieron un acercamiento, hay algunos que ya tocaron huaynos, pero siempre es interesante que hagan ese trabajo de que escuchemos un tema, reconozcan ritmos y que los escriban (D3).

La selección del huayno como género musical para la implementación piloto refuerza la pertinencia de la propuesta didáctica, ya que, como lo expresan los docentes colaboradores, este género forma parte de los contenidos curriculares que ellos desarrollan en sus clases. Esta coincidencia entre la propuesta y la práctica docente facilita la integración de la propuesta en el currículo existente y promueve una mayor coherencia en el aprendizaje de los estudiantes, como podemos ver en lo señalado por uno de los docentes colaboradores:

Algunos estudiantes dijeron algunas palabras, que me llamaron mucho la atención, como por ejemplo: "había un (compás) 2/4 pero a veces había como una variación" decían, "me pareció que estaba en cuartos, el pulso de negra, pero a veces la cifra era ambigua"....entonces me llamó mucho la atención

porque se da un elemento que si pertenece al huayno que son esos compases y melodías asimétricas, más largos o más cortos, donde hay compases de 1/4 o de 3/4, y que justamente, en esa manera en que lo decían, supongo que ahí estaba ese elemento (D3).

algunos estudiantes se fijaban en las figuras que componían la melodía, y sacaban un patrón como reiterativo, por ejemplo, una estudiante me comenta “yo escucho 4 corcheas, 1 negra, después sincopas y 1 negra, y eso para mí, lo que yo creo, que es la célula de la melodía”, después varían... (D3).

Igualmente, uno de los docentes colaboradores destacó la metodología propuesta en la propuesta didáctica, resaltando el orden, organización y lógica interna. Asimismo, señaló la incorporación y uso de la escucha activa como una de las metodologías de trabajo en la implementación, experiencia que posteriormente se integró a la versión final de la propuesta.

Fue super bueno en realidad, tus guías las que me mandaste como orientación, porque como te decía, nunca había experimentado esa forma de enseñar, siempre con la lógica de “ya estos son los patrones, aquí están escrito, aquí se toca el instrumento, etc”, pero nunca había hecho el ejercicio que tu propones, que en el fondo ellos mismo vayan descubriendo de que está hecho el ritmo, el género, entonces fue super significativo, porque los dejé solos primero para que ellos fueran explorando eso. Hicimos mucha audición dirigida y también mucha escucha activa... Lo bueno de la escucha activa a este nivel que la estamos trabajando, es que se puede ir complejizando cada vez más (D1).

...y es increíble como cambia su interpretación, de hecho, ellos mismo se dieron cuenta y se emocionaron, porque hicimos ese ejercicio con un repertorio que montamos... (D1)

Otro de los aspectos que surgió en la colaboración con los docentes es la importancia de incluir una secuencia clara que guíe a los estudiantes en la elaboración de una obra nueva (breve o extensa), producto de los procesos

creativos contenidos en la propuesta didáctica. En este sentido, uno de los docentes señaló lo siguiente:

¿Como se hace el proceso de creación? yo nunca he compuesto nada, no tengo idea, quizás sé un poco de armonía, conozco unos instrumentos, pero no he hecho creación. Entonces creo que por ahí hay que hacer hincapié, para que quede ordenado en ese sentido, para que uno vaya trabajando la creación en sus partes, en sus procesos (D2).

Dos de los docentes colaboradores, además, mostraron interés en la duración de las actividades y etapas planteadas en la propuesta didáctica, con especial atención a la claridad y viabilidad de las tareas en el contexto específico. En esta línea, indicaron:

...eso sería interesante, porque las otras cosas que dices, por ejemplo, la parte de lo rítmico cierto, de escuchar, son cosas, cómo decía D1, que también uno tiene incorporado dentro del trabajo, que son absolutamente necesarias. A mí me gustaría poder saber, por ejemplo, cómo lo ordenarías semanalmente en ese aspecto, para luego empezar a aplicarlo, porque me parece súper pertinente (D2).

Creo que está súper, como te dije, metodológicamente esa sucesión de hechos, el tema es lo que decía D2, qué es como el tiempo, cómo vamos a destinar el tiempo o la clase. Según mi experiencia, te lo comento por el ramo que yo hago, que es muy similar a lo que estás proponiendo, es como de una clase a otra a veces, o sea una clase expositiva donde se converse y dejar una tarea, por ejemplo (D1).

Uno de los docentes colaboradores planteó un asunto interesante: la pertinencia de abordar la creación musical en esta propuesta, considerando el interés que observaba en sus estudiantes por profundizar en este ámbito, señalando que:

De hecho, esto te lo comentó porque es un tema que, por lo menos la Upla, ha generado mucho interés, este año de los doce trabajos que se hicieron de tesis, cuatro tienen que ver con creación en el aula (D2).

El año pasado también hubo tres trabajos de creación en el aula, pero están muy interesados con ese tema porque, precisamente a partir del año pasado, se implementó un plan diferenciado en tercero y cuarto medio que tiene dos aristas en el ámbito musical. Uno es la interpretación musical y la otra es la composición musical, donde el establecimiento debe decidir cuál de los dos iba a hacer, si va a impartir interpretación o composición (D2).

A la luz de las opiniones y comentarios de los docentes colaboradores, la propuesta didáctica presentada evidencia potencial para su aplicación en la formación de profesores de música. Los docentes destacaron la alineación de la propuesta con sus metodologías de enseñanza y los contenidos curriculares de sus asignaturas, valorando especialmente el abordaje de temáticas como la creación musical, que suscitan un creciente interés entre los estudiantes de estas carreras.

El abordaje de la creación musical en la propuesta didáctica fue valorado por los docentes, quienes reconocieron la importancia de esta temática en la formación integral de los futuros profesores. La propuesta ofrece herramientas y estrategias para guiar a los estudiantes en la creación de sus propias composiciones musicales, fomentando su creatividad, expresividad y comprensión de los elementos musicales.

Presentación de ejemplos de creaciones resultantes

En consonancia con lo que se ha expuesto, creemos necesario mostrar algunos de los resultados de la implementación piloto de la propuesta didáctica realizada en las tres universidades (ver Tabla 29), como evidencia adicional del potencial de aplicabilidad y pertinencia de la propuesta en el contexto específico en el que

se aplicó. En esta implementación piloto, los estudiantes de los cursos participantes culminaron el proceso propuesto con la creación de una pieza musical en el estilo trabajado, en este caso, el huayno.

En el ejemplo n°1 de la tabla se puede escuchar un huayno con el patrón rítmico de acompañamiento muy claro realizado por un charango. También hay un acordeón realizando las melodías con movimientos típicos de los huaynos tradicionales. Por momentos, la melodía cobra mayor fuerza cuando se hace a dos voces. Además, el registro se realizó en una buena calidad de sonido.

En el ejemplo n°2 de la tabla, el huayno creado muestra aspectos rítmicos típicos de los huaynos tradicionales, donde destaca la percusión de la caja y el acompañamiento de guitarra y charango. La melodía se realiza con un teclado. La calidad de la grabación no es la mejor, ya que se realizó con algún aparato portátil en el contexto de una de las clases.

Y en el ejemplo n°3, el huayno tiene una instrumentación reducida. La guitarra realiza el acompañamiento rítmico armónico marcando claramente el *pattern* (patrón) del género, una quena realiza algunas melodías a modo de interludios y la voz canta una melodía con texto, el cual recoge elementos del entorno.

1	https://drive.google.com/file/d/1_RdnN84ML7i8zjbeSKW6shZ-dRHCCpJi/view?usp=drive_link	Upla
2	https://drive.google.com/file/d/1mnXXBc9zuDeasYaKpdJp-MJHbRwXhM2y/view?usp=drive_link	UAH
3	https://drive.google.com/file/d/1z6VMBqnRHaOfCPQvdLq0e69MUQnvhU4E/view?usp=drive_link	ULagos

Tabla 29: Muestras de huaynos creados por estudiantes en la implementación piloto (Fuente: Elaboración propia).

Para que el lector pueda tener acceso a otras muestras de los resultados de la implementación piloto, se proporciona un enlace que ofrece acceso a las creaciones finales en formato audio de los trabajos (composiciones) realizados por los estudiantes en cada una de las universidades participantes en la implementación:

[https://drive.google.com/drive/folders/1eu7C1r4SVpM4nZNuQRr_CT4z06FKxy
E?usp=drive_link](https://drive.google.com/drive/folders/1eu7C1r4SVpM4nZNuQRr_CT4z06FKxyE?usp=drive_link)

Igualmente, en el anexo 5 se incluirán una muestra de las partituras realizadas por estudiantes en el contexto de la implementación piloto.

Finalmente, la revisión y validación de los objetivos de la propuesta didáctica por parte de los expertos y docentes colaboradores resultó muy importante para fortalecer la claridad y alineamientos con los aprendizajes esperados. Las sugerencias recibidas permitieron enriquecer los objetivos, haciéndolos más específicos y alcanzables.

El proceso de validación realizado resalta la importancia de incorporar las perspectivas de diversos actores clave en el desarrollo de materiales educativos de calidad. Al tomar en cuenta las experiencias y conocimientos de expertos en educación musical y docentes con práctica en el aula universitaria, es posible elaborar propuestas didácticas más efectivas para el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes.

8. SINTESIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Culminando la investigación, este capítulo presenta una síntesis de los resultados obtenidos y una discusión de los mismos, con el objetivo de responder a las preguntas de investigación que fueron formuladas al inicio de estudio. Este análisis se llevará a cabo estableciendo conexiones entre los resultados emanados del análisis de los datos y los enfoques planteados en el marco teórico de la tesis.

1.- ¿Cómo pueden contribuir las músicas tradicionales chilenas y latinoamericanas en el desarrollo de las competencias de creación musical de los futuros profesores de música en Chile?

Abordando la primera pregunta de investigación formulada al inicio del estudio, la discusión se desarrollará en torno a las temáticas emanadas desde el análisis de los datos. Es decir, principalmente desde los resultados del análisis de los tres géneros tradicionales latinoamericanos.

A partir de los análisis realizados a tres géneros musicales tradicionales latinoamericanos, donde se exploraron sus características musicales y contextuales, se pone de manifiesto el valor de integrar las perspectivas de la etnomusicología en la educación musical. Esta integración permite ampliar los saberes no solo de las músicas en sí mismas, sino también de los contextos culturales y porque no decirlo, educativos en los que se sitúan, tal y como han señalado Döring (2014), Salazar (2016) y Valverde et al. (2023).

Por otra parte, tal y como se indica en el marco teórico, la incorporación de las músicas tradicionales en contextos de formación musical ha sido impulsada desde diversos ámbitos académicos (Valverde y Casals, 2017), lo que pone de manifiesto su potencial contribución en la educación.

El aprendizaje práctico e integrado, como características de las músicas tradicionales latinoamericanas, en tanto que músicas populares, pueden

contribuir al desarrollo de diversas habilidades musicales, entre las que se destacan la improvisación y la composición, tal y como sostiene Green (2002).

Estas formas de integrar aprendizajes creativo-musicales basados en las culturas originarias cada vez se dan con mayor frecuencia, como señala Avendaño (2019). Siguiendo a Green (2022) y a Campbell (2013), estas músicas deberían estar presentes en espacios educativos como las escuelas, para que los estudiantes aprendan sobre la cultura musical de su entorno y territorio cercano y así generar aprendizajes situados y significativos.

Si bien, en el pasado la ejecución de estas músicas se limitaba a instrumentos propios de cada tradición, como las quenas y sikus en el huayno, el cajón peruano en el festejo o la guitarra transpuesta en las tonadas chilenas, en la actualidad se observa una notable ampliación del espectro instrumental. La inclusión de instrumentos de bronce, percusión latina y otros utilizados en diversos géneros musicales enriquece la paleta tímbrica y abre nuevas posibilidades para la elaboración de arreglos y adaptaciones de repertorio tradicionales, como facetas de la creación musical, en la línea de Mayol i Puentes (2013).

Asimismo, el análisis de los géneros tradicionales seleccionados evidencia la presencia de la improvisación como un elemento característico de estas músicas. Aunque el contexto de ejecución difiere del que se observa, por ejemplo, en una jam session de jazz, ambas prácticas comparten características comunes, como la ausencia de partitura escrita, dando prioridad a las características idiomáticas propias de cada estilo, tal y como ha señalado González (2015).

Sintetizando, las músicas tradicionales ofrecen un rico espacio para el desarrollo de la creación musical. La práctica activa de estas músicas, junto con sus características, como la improvisación, puede fomentar la composición y la experimentación sonora. En este sentido, las músicas tradicionales se convierten en un valioso recurso pedagógico para enriquecer la práctica musical.

2.- ¿De qué forma se pueden incorporar las propuestas de creación musical de los géneros tradicionales en los programas formativos de las diversas asignaturas para la formación de docentes de educación musical en Chile?

El análisis de los Estándares Orientadores para carreras de pedagogía en música de los años 2014 y 2022, con foco en la presencia y el abordaje de las temáticas relacionadas con las músicas tradicionales y la creación musical, arrojó resultados diferenciados.

En cuanto a la creación musical, si bien solo los estándares uno y siete del año 2014 la mencionan explícitamente, tal como se señaló en el análisis de datos, se abordan dos perspectivas. El estándar número uno se centra en el uso de prácticas creativas como la improvisación, la adaptación, la composición y la musicalización de imágenes. Mientras, el estándar número siete se enfoca en metodologías que deben manejar los futuros docentes para guiar procesos de creación musical.

Respecto a las músicas tradicionales, estas se encuentran presentes en los estándares orientadores, aunque en menor medida que otras materias que son consideradas troncales en estas carreras, como la teoría musical, historia de la música o armonía, por mencionar algunas (Aranda, 2022). Esto mostraría que aún siguen predominando en la construcción del currículo de estas carreras el modelo jesuita y de conservatorio planteados por Shifres y Gonnet (2015).

Si bien el estándar número uno del año 2014 incluye a las danzas chilenas y latinoamericanas, no indica una mayor profundización en características musicales y contextuales. Por su parte, el estándar número cuatro del año 2014 se enfoca principalmente en la música, cultura y sociedad, lo que nos sugiere la inclusión de las músicas tradicionales como recurso pedagógico para el estudio de las músicas americanas y sus contextos, reforzando de nuevo las ideas planteadas por Döring (2014), Salazar (2016) y Valverde et al. (2023).

Entonces, la inclusión de las danzas tradicionales, de alguna forma responde a un abordaje de las músicas tradicionales que incorpora elementos del contexto, lo que se vincula a lo planteado por Holguín y Shifres (2015) y Aróstegui (2011).

Los estándares analizados presentan un panorama desigual en cuanto a la inclusión de la creación musical y las músicas tradicionales, evidenciando la falta de unificación de los objetivos de la educación musical planteada por Jorquera (2019). Si bien se observan avances en la incorporación de la creación musical y sus diferentes dimensiones, las músicas tradicionales siguen sin recibir la atención y el espacio en profundidad que merecen, tal y como se ha señalado en el marco teórico (Valverde y Godall, 2018).

Por otra parte, en el análisis del Estándar D (MINEDUC, 2022), observamos que de alguna manera se busca dar respuesta a la necesidad de incorporar, con mayor relevancia, a la creación musical en la formación del profesorado. En esta documentación el estándar D está dedicado totalmente a la creación musical, incluyendo aspectos como la elaboración de ostinatos rítmicos, de acompañamientos, creación de líneas melódicas, de arreglos musicales. Lo cual abre un amplio espacio para la incorporación de las características de las músicas tradicionales señaladas por Blas (2019), Casals (2009), González (2015).

El análisis de las mallas curriculares de las carreras de formación de profesores de música en Chile revela disparidades en la presencia y abordaje de la creación musical. Estas diferencias se manifiestan tanto en la forma de abordar la creación musical como en la cantidad de tiempo que se le dedica en el currículo.

Si bien la creación musical se encuentra presente en las mallas curriculares de todas las carreras, su enfoque y asignación de horas varían considerablemente. El abordaje que se hace de la creación musical va desde la composición, improvisación y la elaboración de arreglos musicales, como otra expresión creativa. Es probable que esto se deba a la mirada predominante respecto a los profesores de música, donde no se les observa como creadores, tal como señala Mayol i Puentes (2013).

La enseñanza de la creación musical en la formación de profesores de música en Chile presenta un panorama heterogéneo, con variaciones significativas en su enfoque y carga horaria., yendo en la línea de lo planteado por Aranda (2022) en relación a la posibilidad de la universidad de generar su propio plan de estudios. Debido a que esta investigación no indagó en los programas de otras asignaturas, además de las señaladas. No podemos sostener si otros cursos incorporan contenidos o actividades de creación musical en sus programas.

En cuanto a la presencia de las músicas tradicionales en las mallas curriculares de las carreras de formación de profesores de música, el análisis revela una variabilidad significativa entre las diferentes instituciones. Si bien se identifican asignaturas que abordan estas temáticas, su inclusión, denominación, carga horaria y profundidad varían considerablemente, como muestra el ejemplo de Aranda (2021) en el análisis de dos carreras de formación de profesorado. Al igual que ocurre con la creación musical, esta disparidad indica una falta de estandarización en la forma de abordar el estudio de las músicas tradicionales en la formación inicial docente. Con lo que se refuerza la idea plantea por Valverde y Godall (2018) en que variabilidad de perfiles no asegura un buen aprendizaje de estas materias.

El diseño de la propuesta didáctica busca contribuir a la incorporación de la creación musical en los programas formativos de diferentes asignaturas en este tipo de carreras, principalmente con la utilización de algunas características observadas en las músicas tradicionales analizadas, que han sido señaladas por Aguilera et al (2009); Chávez de Tobar (2003); Loyola (2006); Mendivil (2010); Valencia (2020); Tompkins (1982/2011); Béhague (1973/1985), González (2015) y otros.

Igualmente, algunos de los aspectos señalados, tanto por los expertos y docentes colaboradores que validaron la propuesta didáctica refuerzan el enfoque de la propuesta entregada, y de las positivas contribuciones que esta puede tener en la formación de profesores de música en Chile.

El uso de las características musicales, contextuales y culturales de las músicas tradicionales pueden contribuir tanto al ámbito de la creación musical, así como también, en cursos relacionados con la historia de las músicas, la cultura, entre otros.

CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

El recorrido investigador realizado con esta tesis doctoral, a partir de unas preguntas y objetivos de investigación, permite establecer las conclusiones que se presentan a continuación.

En relación con el primer objetivo, se han analizado en profundidad tres géneros musicales tradicionales latinoamericanos: el huayno, la tonada chilena y el festejo afroperuano. Este estudio se ha desarrollado teniendo en cuenta los aspectos musicales intrínsecos a cada género y, por la naturaleza de estas músicas, los aspectos del contexto sociocultural en los que se desarrollan.

El análisis de los géneros señalados, complementado con una revisión de la literatura especializada, ha permitido identificar una serie de características distintivas. Estas características ofrecen un valioso potencial para su aplicación en el campo educativo y, especialmente, en el ámbito de la creación musical.

Algunas de las características de estas músicas tradicionales son la presencia de la improvisación, es decir, un tipo de improvisación muy conectado con las características idiomáticas de cada género y con el contexto en donde se desarrolla, lo que implica conocer en profundidad cada género musical trabajado. Estas improvisaciones se distancian de las formas improvisadas que se desarrollan, por ejemplo, en el jazz.

Estos géneros musicales tradicionales se construyen sobre patrones rítmicos y variaciones de los mismos, tanto en los acompañamientos rítmicos-armónicos como en el desarrollo melódico. Esto nos muestra un potencial para su uso en la educación musical, como en el aprendizaje de elementos rítmicos, de *patterns*, de secuencias improvisadas sobre estos patrones.

Además, hemos observado que las músicas tradicionales analizadas han experimentado la ampliación de su paleta instrumental, incorporación nuevos instrumentos musicales en su interpretación, además de los usados tradicionalmente. Esta incorporación, motivada tanto por necesidades propias

del contexto en el que se desarrollan o por las posibilidades de los instrumentos que se tiene disponibles. Esto favorece la elaboración de arreglos musicales y adaptaciones instrumentales, ampliando las posibilidades interpretativas más allá de los instrumentos tradicionales.

Como se ha venido señalando, y como también hemos observado en el análisis, estas músicas favorecen, además de aspectos netamente musicales, el acercamiento a los contextos socioculturales en donde se desarrollan, promoviendo aprendizajes de índole intercultural y valoración de las diversidades que se despliegan en territorios como Latinoamérica.

A partir del análisis realizado a los Estándares para carreras de pedagogía en música, tanto del año 2014 como del 2022, de las mallas curriculares de carreras de formación de profesorado de música en Chile y, de los resultados del diseño y validación de la propuesta didáctica, presentamos a continuación las conclusiones relativas al segundo objetivo general de esta investigación.

Se ha visto que las posibilidades y usos que ofrecen las músicas tradicionales para el desarrollo de la creación musical son pertinentes y coherentes con lo que se plantea en los estándares orientadores, especialmente en la actualización del año 2022 y la sección referida a la creación musical. Como ya se vio en el análisis, las músicas tradicionales pueden ser utilizadas ampliamente en este ámbito.

Además, por las características que se han señalado con anterioridad, parece necesario que se sigan incorporando en las mallas curriculares a las músicas tradicionales, y no solo por las posibilidades que otorgan en el ámbito interpretativo, sino que también por las potencialidades que tienen para el desarrollo de la creación musical. En las carreras que no tiene ninguna asignatura de esta índole, se ve necesario comenzar a incluirlas.

Los resultados de la implementación piloto sugieren que la propuesta didáctica diseñada es viable y puede aplicarse en diversos contextos educativos universitarios. Expertos y docentes colaboradores han destacado el potencial de esta propuesta, valorando las posibilidades pedagógicas que ofrece.

Las metodologías incorporadas en la propuesta, además de ser aplicables en ámbito universitario, presentan un avance en el contexto de la enseñanza de la música, y en específico de la creación musical, en el contexto chileno. Al revalorizar el papel de las músicas tradicionales y explorar nuevas posibilidades pedagógicas, esta propuesta contribuye a ampliar los horizontes de la educación musical y la formación del profesorado de música en Chile

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Advis, L. (1996). La nueva canción chilena. Memoria de una música comprometida. *Cuadernos de música Iberoamericana*, 1, 243-251.

Aguilera, S., Arriola, F. y Catalán, J. (2009). *Andrés Correa, poeta y cantor de la comuna de Las Cabras VI región*. Tesis de grado. Universidad de Playa Ancha.

Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones en educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado en Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens, revista universitaria de investigación*, 9(2), 187-202.

Anderson Sutton, R. (2004). ¿Improvisan realmente los músicos del gamelán javanés? En B. Nettl y M. Russell (Eds.), *En el transcurso de la interpretación. Estudios sobre el mundo de la improvisación musical* (pp. 71-92). Akal.

Angel-Alvarado, R. (2021). Buen Vivir y colonialismo: hacia pedagogías decoloniales en América del Sur. *Revista Electrónica de LEEME*, 48, 94-114

Aranda, R. (2021). *Evaluación de la pertinencia de la formación de profesores de música de educación media de la provincia de Valparaíso*. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

Aranda, R., Carrillo, C. y Casals, A. (2017). Formación del profesorado de música en Chile: dos casos en la ciudad de Valparaíso. *Revista DEBATES*, 18, 248-278.

Aretz, I. (1972). *Manual de folklore*. Monte Avila Editores.

Aróstegui, J. L. (2008). Brahms como miscelánea: música y educación musical para una era posmoderna. En J. L. Aróstegui y J. Bautista (eds.) *Globalización, posmodernidad y educación. La calidad como coartada neoliberal* (pp. 185-224). AKAL.

Avendaño, A. (2019). Creación musical a partir de una lengua originaria. El k'iche del occidente guatemalteco. *Epistemus – Revista de estudios en música, Cognición y Cultura*, 7 (2), 1-18.

Ayats, J. (2011). Tradicions altra vegada reinventades i neofolklore. *Caramella* 25, 4-6. Recuperado de http://www.revistacaramella.cat/wp-content/uploads/2018/02/c25_ayats.pdf

Ayats. J. (2019). Las músicas orales, un gran poder para construir la educación. En J. Godoy i Tomas y M. Alsina (Eds.), *Música tradicional, educación y patrimonio* (pp.17 – 22). Documenta Universitaria.

Barros Aldunate, R., y Dannemann, M. (1960). Los problemas de la investigación del folklore musical chileno. *Revista Musical Chilena*, 14(71), p. 82–100. <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/14076>

Bastidas, É. (2020). La enseñanza de las músicas tradicionales en las instituciones educativas oficiales de la Ciudad de Santiago de Cali. *Investigación y Postgrado*, 35 (2), 37-61.

Behage, G. (1985). Música folklórica de Latinoamérica. En Nettl, B. (Ed). *Música folklórica y tradicional de los continentes occidentales*. 203-228.

Bernard, C. (2009). Músicas mestizas, músicas populares, músicas latinas: gestación colonial, identidades republicanas y globalización. *Revista Coherencia*, 11, 87-106.

Blas, J. (2019). Oralidad musical y tecnología. Desnaturalizando la partitura como forma de pensamiento. *Arte e investigación*, 16, 1 – 10. Recuperado de: <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/ojs/index.php/aei/article/view/958/1308>

Borghi, R. (2017). La enseñanza de lenguajes melódico-rítmicos orientados a la improvisación sobre géneros latinoamericanos: un abordaje desde la Escuela de Jabour de Hermeto Pascoal. En S. Romé (ed.) *Actas 1º Congreso internacional de Música popular; Epistemología, didáctica y producción* (pp. 103 – 117). Universidad Nacional de la Plata.

Campbell, P. (2013). Etnomusicología y Educación musical: Punto de encuentro entre música, educación y cultura. *Revista Internacional de educación musical*, 1, 42-51.

Carabetta, S. y Duarte, D. (2020). *Tramas latinoamericanas para una educación musical plural*. Papel Cosido, 7-10.

Carvalho-Neto, P. (1989). *Diccionario de Teoría Folklórica*. Talleres Abya Yala. Ecuador.

Carpentier, A. (1985). América Latina en la confluencia de coordenadas históricas y su repercusión en la música. En I. Aretz (Ed.), *América Latina en su música* (pp. 7-19). Siglo Veintiuno editores.

Casals, A. (2009). *La cançó amb text improvisat. Disseny i experimentación d'una proposta interdisciplinària per a Primària*. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

Casals, A. (2010). Trencant estigmes tot glosant... *Revista electrònica PRODIEMUS*, 1-7. <https://www.prodiemus.com/parlem/articles/0000138.pdf>

Casals, A. (2024). *Etnomusicología i educació: punts de trobada*. Materiales inéditos, asignatura Tècniques Aplicatives de l'Etnomusicología (Màster de Investigación en Musicología, Educación Musical e Interpretación de la Música Antigua), UAB.

Chávez de Tobar, M. (2003). Procesos de folklorización en Colombia. Orígenes históricos y elementos unificadores de las culturas. *Revista de Musicología*, 26(2), 653-678.

Cornejo, M. (2016). *CITANDINO Las rutas del charango en Chile*. Editorial Cuarto Propio.

Costa, L. (1997). Práctica pedagógica y música tradicional. *Revista electrónica LEEME*, 12, 1-7.

Dannemann, M. (1964). El folklore en la Educación Musical. *Revista Musical Chilena*, 18(87-88), 37–41. Recuperado de: <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/13613>

De Castro, C. (2016). La Improvisación Musical a través de los Estilos de Aprendizaje. *Actas do VII Congresso Mundial de Estilos de Aprendizagem* (pp.147-160). Portugal.

Delgado, C. (2011). *El San Juanito como ritmo nacional de Ecuador*. Tesis de grado. Universidad de Cuenca, Ecuador. Recuperado de <https://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/1978/1/thg429.pdf>

Després, J. y Dubé, F. (2014). Marco conceptual para ayudar al maestro de instrumento a integrar la improvisación musical en su práctica pedagógica. *Revista internacional de educación musical RIEM*, 2, 24 – 35. Recuperado de <https://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/39>

Díaz-Pimienta, A. (2014). *Teoría de la improvisación poética* (3a ed. ampliada y corregida). Scripta Manent.

Donoso, K. (2009). Por el arte-vida del pueblo: Debates en torno al folclor en Chile. 1973-1990. *Revista Musical Chilena*, 212, 29-50.

Dôring, K. (2014). El aprendizaje musical en el samba de roda de Bahía: una conexión entre la educación musical y la etnomusicología. *Revista NEUMA* (7). 64 – 75.

Durán, F. (2014). *Resignificaciones y desplazamientos del patrimonio musical latinoamericano*. Tesis de magister. Universidad de Playa Ancha, Chile.

Durán, F. y Casals, A. (2023). La música tradicional en la formación del profesorado de música: una propuesta en el contexto chileno. *RIDU. Revista d'Innovació Docent Universitària*, 15, 89-106.
<https://doi.org/10.1344/RIDU2023.15.8>

Durán, F. y Vásquez, J. (2009). Repertorio musical criollo latinoamericano, usos y prácticas en Venezuela, Perú, Argentina y Chile. Tesis de grado. Universidad de Playa Ancha, Chile.

Epelde, A. (2009). Importancia de improvisación y acompañamiento musicales para su aplicación en primaria. *Revista Creatividad y Sociedad*, 13, 129-153.

Facuse, M. y Torres, R. (2017). Músicas inmigrantes latinoamericanas en Santiago de Chile: el caso de la escena musical peruana. *Revista Musical Chilena*, 227, 11-47.

Facuse, M. y Torres, R. (2018). Las músicas migrantes latinoamericanas en Chile: identidades diáspóricas y mestizajes culturales. *Revista Hallazgos*, 29, 111-132.

Fornaro, M. (2010). De improviso: el canto payadorescos, expresión de origen hispano en el área rioplatense. En Recasens, A. y Spencer, C. (Eds.), *A tres bandas: mestizaje, sincretismo e hibridación en el espacio sonoro iberoamericano* (pp.79 - 90). Ediciones Akal.

Fuentes, M (2010). Géneros musicales y masificación del folklore. 1-52
https://www.pucv.cl/uuaa/site/docs/20171005/20171005170733/generos_musicales_y_masificacion_del_folklore.pdf

Garrido, M (2018). Seis libros analizan la música chilena. *Diario La Tercera*.
<https://www.latercera.com/culto/2018/06/27/los-mejores-libros-analizan-la-musica-chilena/#>

García Canclini, N. (2001). *Culturas Híbridas, Estrategias para entrar y salir de la Modernidad*. Editorial Paídos.

Ginesi, G. (2011). La improvisació: una primera introducció. Documenta Universitaria.

González, J. (2005). Tradición, identidad y vanguardia en la música chilena de la década de 1960. *A/STHESIS*, 38, 192-212.

González, J. (2008). Los estudios de música popular y la renovación de la musicología en América Latina: ¿la gallina o el huevo? *Trans. Revista Transcultural de la música*, 12.

González, J. (2011). Posfolklore: Raíces y globalización en la música popular chilena. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 187(751), 937-946.

González, M. (2015). La práctica improvisatoria en la música popular latinoamericana. *Revista Arte e Investigación*, 17(11), 59-66.

González-Martin, C. (2013). *Músiques del món i projectes de treball. Anàlisi d'una pràctica didáctica innovadora a l'escola*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

González-Martín, C. y Valls, A. (2015). Un estudio exploratorio sobre músicas del mundo y proyectos de trabajo. *Opción*, 31(5), 984-1001.

Grebe, M. E. (1972). Proyecciones de la Etnomusicología Latinoamericana en la Educación Musical y en la Creación Artística. *Revista Musical Chilena*, 26(117), 36–43.

Green L. (2002). *How popular musicians learn. A way ahead for music education*. Ashgate Publishing Limited.

Higgins, L. y Mantie, R. (2013). Improvisation as Ability, Culture and Experience. *Music Educators Journal*, 100, 38-44.

Hormigos, J. (2010). La creación de identidades culturales a través del sonido. *Comunicar*, 34(XVII), 91-98.

Isamitt, C. (1946). El folklore como elemento básico del liceo renovado. *Revista Musical Chilena*, 2(13), 21–23.
<https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/11192>

Isamitt, C. (1962). El folklore como elemento de enseñanza. *Revista Musical Chilena*, 16(79), 75–94.
<https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/13116>

Jorquera, M. (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española. *Revista musical chilena*, 49(184), 85-94.

Jorquera, R. (2019). *Músicas populares urbanas en ámbitos de la educación musical chilena. Análisis de su inclusión y exclusión*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

Jorquera, R. Valverde, X. y Godall, P. (2020). Propuesta de principios alternativos para la educación musical en un contexto latinoamericano. *Revista electrónica LEEME*, 46, 1-16.

Loyola, M. (2006). *La tonada: testimonios para el futuro*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso - Fondo Margot Loyola Palacios.

<http://repositorio.ucv.cl/handle/10.4151/9097>

Manuel, P. (2004). Improvisación en la música de baile latina: historia y estilo. En B. Nettl y M. Russell (Eds.), *En el transcurso de la interpretación. Estudios sobre el mundo de la improvisación musical* (126-144). Akal.

Marín-Liébana, P., Blasco, J.S., Botella, A. M. (2021). Hacia una conceptualización de la educación musical crítica: aplicación de los paradigmas científicos, las teorías curriculares y los modelos didácticos. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 2(2), 3-24.

Martí, J (1996). *El Folklorismo: uso y abuso de la tradición*. Ronsel Editorial.

Martí, J. (2000). *Más allá del arte. La música como generadora de realidades sociales*. Deriva editorial.

Martín, R. (2010). El papel de la etnomusicología en la educación y en la gestión de las políticas culturales. *Historia Actual on Line HAOL*, 23, 85-97.

Mayol i Puentes, J. (2013). Arreglar música para el aula: una propuesta para el docente creativo. En Gustems, J. (Ed.) *Creatividad y educación musical: actualizaciones y contextos* (pp. 54-66). DINSIC.

Mendívil, J. (2004). Huaynos híbridos: Estrategias para entrar y salir de la tradición. *Lienzo*, 25, 27 – 64.

Mendívil, J. (2014). Huayno. En D. Horn, H. Feld, M. Courteau, P. Narbona y H. Malcomson (Eds.), *Bloomsbury Encyclopedia of Popular Music of the World* (pp. 386 – 392). Bloomsbury.

Mendívil, J. (2016). *En contra de la música. Herramientas para pensar, comprender y vivir las músicas*. Gourmet musical.

Mendívil, J. (2010). Yo soy el huayno: el huayno peruano como influencia de lo indígena con lo hispano y lo moderno. En A. Recasens y C. Spencer (Ed), *A tres bandas: mestizajes, sincretismos e hibridación en el espacio sonoro iberoamericano* (pp. 27-64). Sociedad Estatal para la Acción Cultural Exterior de España.

Merino, L. (2015). Margot Loyola Palacios: una gran figura integradora de la cultura nacional (Linares, 15 de septiembre de 1918 - Santiago, 3 de agosto de 2015). *Revista Musical Chilena*, 69(224), 162-170.

MINEDUC (2014). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en artes visuales y música*. Santiago, Chile.

MINEDUC (2022). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Música*. Santiago, Chile.

Memoria Chilena (s.f.). *El folclor musical de Chile y sus tres grandes raíces*. Biblioteca Nacional de Chile (Servicio Nacional del Patrimonio). <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-600.html#presentacion>

Miranda, S. (2015). Ritmos y tiempos de América: entrevista con Horacio Salinas. *Guaraguao*, 50, 39-48.

Miró, C. (6-17 de enero de 2014). *Diplomado-Seminario internacional Kodály*. Curso de Folklore musical. Instituto de música Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. <https://www.imuspucv.cl/diplomado-internacional-kodaly-2014/>

Muñoz, R. (2020). *La enseñanza de la improvisación musical en las universidades que imparten la carrera de música en Lima, Perú*. Tesis de Grado. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Myers, H. (2011). Etnomusicología. En F. Cruces (Ed.) *Las culturas musicales. Lecturas de Etnomusicología* (pp. 19-40). Editorial Trotta.

Navarro, L. (2022). *La improvisación musical como facilitadora de los procesos creativos en Educación Musical en alumnado de 8 a 11 años*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. <https://hdl.handle.net/10481/77261>

Nettl, B. (1985). *Música folklórica y tradicional de los continentes occidentales*. Alianza Música.

Ochoa, J. (2016). La cumbia en Colombia: invención de una tradición. *Revista Musical Chilena*, 226, 31-52.

Pauta, P. (2022). El aporte de la etnomusicología en la formación docente. *Pedagogías de las artes y humanidades: praxis, investigación e interculturalidad* (pp. 405-421). Universidad Nacional de Educación del Ecuador.

Pedrotti, I. (2001). El charango. En *Método de Charango*. Santiago, Chile. Facultad de Artes Universidad de Chile.

Peña, P. (2014). ¿Doctos populares? Advis, Ortega y Becerra, trilogía de límites confusos en el seno de la Nueva Canción Chilena. En E. Karmy y M. Farías (Eds.), *Palimpsestos Sonoros Reflexiones sobre la Nueva Canción Chilena* (pp. 117-137). Ceibo Ediciones.

Pereira Salas, E. (1959). Educación Musical: Consideraciones sobre el folklore en Chile. *Revista Musical Chilena*, 13(68), 83–92.

Pérez de Arce, J. (2018). *Guitarra y organología andina*. Chimuchina Records. Santiago, Chile.

Pérez, J. y Martínez, I. (2016). Definir lo improvisado: reflexiones en torno al concepto de improvisación musical. *8ºJornadas de investigación en disciplinas artísticas y proyectuales* (pp. 1-10). Universidad de la Plata, Argentina.

Pino, O. (2015). *El concepto de música en el currículum escolar chileno 18010-2010*. Tesis de Magister. Universidad de Chile.

Poblete, C. (2010). Enseñanza musical en Chile: continuidades y cambios en tres reformas curriculares (1965, 1981, 1996-1998). *Revista Musical Chilena*, 64(214), 1235. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-27902010000200004>

Polo, M. y Pozzo, M. (2011). Vigencia y sentido de las prácticas musicales tradicionales en la actualidad. El caso de la baguala y la vidalita andina en San Blas de los Sauces, provincia de La Rioja. *Revista del Instituto de Investigación Musicológica “Carlos Vega”*, 25, 141-193.

Revilla, S. (2019). Lo tradicional en la etnomusicología. Miradas desde el sur de Europa y América Latina. En J. Godoy i Tomas y M. Alsina (Eds.) *Música tradicional, educación y patrimonio* (pp. 71-84). Documenta Universitaria.

Reuter, J. (1981). *La música popular de México, origen e historia de la música que canta y toca el pueblo mexicano*. Panorama Editorial.

Rey, M (2010). *El Afroperuanismo en la reconstrucción de una identidad nacional diaspórica*. Red internacional de estudios interculturales Pontificia Universidad Católica de Perú. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/18.pdf>

Rodríguez, J. (2016). La nueva Canción Chilena: un ejemplo de circulación musical internacional (1968-1973). *Resonancias*, 39(20), 63-91.

Rojas, A. (2014). Margot Loyola Esencia y memoria de la música de nuestra patria. *Universum*, 2(29), 26-33.

Rusinek, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1(5), 1-16.

Salazar, N. (2016). Músicas tradicionales en espacios académicos: la rueda de gaita como experiencia de aprendizaje. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 16(31), 205-218.

Santos, Y. (2010). ¿Cómo se pueden aplicar los distintos paradigmas de la investigación científica a la cultura física y el deporte? *Revista electrónica Ciencia e Innovación tecnológica en el deporte* (11), 1-10.

Shifres, F. y Gonnet, D. (2015). Problemizando la herencia colonial en la educación musical. *Epistemus – Revista de estudios en música, cognición y cultura* 3, 51-67.

Small, C (1999). El musicar: Un ritual en el espacio social. *Revista Transcultural de Música* 4, 1-16. <https://www.sibetrans.com/trans/articulo/252/el-musicar-un-ritual-en-el-espacio-social>

Soublette, L. G. (1962). Formas musicales básicas del folklore chileno. *Revista Musical Chilena*, 16(79), 49–59. <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/13113>

Tello, I. (2016) La improvisación y su importancia en la formación musical. *Musicalia*, 10, 18-29. <https://journals.uco.es/musicalia/article/view/15568>

Tompkins, W. D. (1982/2011): *Las tradiciones musicales de los negros de la costa del Perú* Tesis Doctoral. Pontificia Universidad Católica. Perú.

Torres, R. (1988). Creación musical e identidad cultural en América latina: Foro de compositores del Cono Sur. *Revista Musical Chilena*, 169, 58-85.

Tort, C. (2004). Raíces y educación musical. En V. Hemsy de Gainza y C. M. Méndez (Eds.), *Hacia una educación musical latinoamericana* (pp. 86-89). Comisión Costarricense de cooperación con la UNESCO.

Uribe, C. (2010). La educación musical hoy: ¿cita a ciegas o cambio de paradigma? *Revista Neuma*, 3(1), 104-120.

Vain, P. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, 3(4), 37-46.

Valverde, X. (2018). Música tradicional en el aula: las bandas de bronces de Tarapacá y sus aportaciones a la educación musical escolar: diseño, implementación y evaluación de una propuesta para trabajar en el aula. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/202192>

Valverde, X., Jorquera, R. y Casals, A. (2023). Hacia una educación musical integral: análisis de una propuesta desde las músicas tradicionales en cuatro escuelas chilenas. *Revista Electrónica de LEEME*, 52, 1-17.

Valverde, X. y Casals, A. (2019). Los sonidos de la tradición tarapaqueña en el aula de música. Aproximación etnomusicológica a las bandas de bronces con fines educativos. En J. Godoy i Tomas y M. Alsina (Eds.) *Música tradicional, educación y patrimonio* (pp. 335-344). Documenta Universitaria.

Valverde, X. y Godall, P. (2018). Música tradicional en el aula: aportaciones para el aprendizaje significativo en la escuela. *Revista electrónica de LEEME*, 41, 16-34.

Zhang, C. (2023). The role of musical improvisation in the development of creative thinking in children. *Culture and Education*, 35(3), 535-561. DOI: [10.1080/11356405.2023.2200528](https://doi.org/10.1080/11356405.2023.2200528)

ANEXOS

Anexo 1: Propuesta didáctica inicial

PROPIUESTA DIDÁCTICA PARA LA CREACIÓN MUSICAL

Nombre de la unidad, temática o módulo a trabajar	
Asignatura	
Nombre del profesor	
Año académico (o semestre)	
Objetivos	<p>Ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer característica del huayno/tonada chilena/festejo a través de la audición, interpretación y creación. - Vivenciar procesos de creación musical a partir de los géneros trabajados y sus referentes tradicionales.

Contenido	S	Clase	Estudio autónomo
<ul style="list-style-type: none"> - Músicas tradicionales (contextos, características musicales) - Huayno, tonada chilena o festejo peruano (definir uno) - Elementos ritmicos principales de alguno de los géneros. 	1	<ul style="list-style-type: none"> - Audición activa de material audiovisual de músicas tradicionales (huaynos, tonadas chilenas, festejos) - Reconocimiento (análisis) de los elementos ritmicos y melódicos del género seleccionado. - Ejecución de bases ritmico-armónica (instrumentos de percusión, armónicos y melódicos) - Transcripción de los elementos reconocidos 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudio de ritmos en instrumentos de percusión y de cuerda - En instrumento melódico, utilizar elementos ritmicos para "tocar" ideas melódicas usando 2 o 3 notas inicialmente, de modo exploratorio.
Materiales y fuentes sonoras.			
Improvización desde los ritmos tradicionales	2	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretación de ritmos en una secuencia armónica breve no funcional. (percusión + cordofono) - Montar propuesta de una base ritmico armónica de corta duración (01:00 a 01:30) - Sobre secuencia armónica, incorporar elementos melódicos improvisados, usando ritmos reconocidos anteriormente (una figura rítmica por vez) - Usar 2 o 3 figuras ritmicas para improvisar melodias y sus posibilidades de combinación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entre sesiones el estudiante crea una breve base rítmico armónica (01:00-01:30 min.). - Durante la semana graba 3 a 4 secuencias de improvisación sobre la base propuesta. (las ideas a improvisar deben estar sobre los elementos ritmicos trabajados como primera instancia)
De la improvisación al desarrollo de una idea.	3	<ul style="list-style-type: none"> - Propuesta de secuencia rítmica y cadencia armónica funcional. (Usar pistas de audios recomendadas) - Improvisar combinando diversas figuras ritmicas reconocidas del género sobre la base propuesta - En el proceso de improvisación, registrar en audio o video, diversos 	<ul style="list-style-type: none"> - Usar como insumo para la creación elementos registrados en la práctica de la improvisación (audición) - Proponer una secuencia rítmica / armónica funcional.

		<p>momentos del ejercicio práctico para analizar y rescatar ideas del gusto de quien las ejecuta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cada día graba, idealmente, una o dos improvisaciones sobre la base propuesta. - De las grabaciones escoge las que más gusten al estudiante, considerando la idea temática desarrollada - Desarrollar y dar forma a las ideas escogidas sobre la base ritmico/armónica
-Concretando y expandiendo ideas	4	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de elementos musicales a considerar para un arreglo funcional. - Ejemplificación con alguna idea de los estudiantes. - Considerar los "errores" como parte importante del proceso para el arreglo musical 	<ul style="list-style-type: none"> - Dar forma a la idea temática definida (siempre sobre el marco de algún género definido; huayno, tonada chilena o festejo) - Con la idea (composición) elegida, teniendo la melodía y la armonía, proponer uno o más arreglos "básicos" para ensamble con diversos instrumentos (3 o 4 instrumentos) - Estructurar a modo de "composición" la idea elegida - Grabar en editor de audio o aplicación (Acapella) las posibilidades de arreglo para autoevaluarse
-De la micro creación al arreglo escolar.	5	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos para abordar un arreglo. - Nivel de dificultad de arreglo. - Práctica grupal de algunos arreglos del grupo curso 	<ul style="list-style-type: none"> - Escribir arreglo musical para 3 o 4 instrumentos (1 o 2 meódicos, 1 ritmicos/armónico, 1 percusión). - Grabar en editor de audio o aplicación de celular el arreglo final.

Anexo 2: Propuesta didáctica inicial

Material de apoyo sugerido.

Huayno	<p>Audios de muestra.</p> <p>https://youtu.be/0kP9_D_OyoU https://youtu.be/yRrlRAy0SI8 https://youtu.be/E0MlrfHpuw https://youtu.be/meFyytQ8BRY https://youtu.be/ahaErTkrC8A https://youtu.be/Z07SZnD4xQY https://youtu.be/CINhu53YOP4 https://youtu.be/-R1nCtC73Ms https://youtu.be/utF_z88RwK4</p>
	<p>Pistas para practica de improvisación.</p> <p>https://youtu.be/U-8tPrevd8s https://youtu.be/XMpL3DbLjwc</p>
Festejo afroperuano	<p>Audios de muestra.</p> <p>https://youtu.be/_PnhbWdep6Y https://youtu.be/y4yux48KfAI https://youtu.be/cypVn-tKmSs https://youtu.be/zRAB2JGiQtg</p>
	<p>Pistas para practica de improvisación.</p> <p>https://youtu.be/ve1rlaCmE18 https://youtu.be/sd2n3R-g-M https://youtu.be/5aIXbAFG0mM</p>
Tonada chilena	<p>https://youtu.be/0t-JdSbPlzA https://youtu.be/qjNHEkRDIWY https://youtu.be/dkCH4EKA5xU https://youtu.be/EwggevI9EI https://youtu.be/mLdfUoxjXQ0</p>
	<p>Pistas para practica de improvisación.</p> <p>https://youtu.be/_71Hby3xsGA</p>
<p>Programas edición de audio y partitura</p> <p>Recomendados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sibelius - Finale - Musescore <p>Para edición de video:</p> <p>App. Acapella maker.</p>	<p>Link programas gratuitos de audio</p> <p>https://www.bandlab.com/</p> <p>https://www.reaper.fm</p>

Anexo 3: Pauta de evaluación de las actividades de la propuesta didáctica.

PAUTA EVALUACIÓN PROPUESTA PARA LA CREACIÓN MUSICAL

Objetivos:

Ser capaz de:

- Reconocer *características del huayno/tonada chilena/festejo a través de la audición, interpretación y creación.*
- Vivenciar *procesos de creación musical a partir de los géneros trabajados y sus referentes tradicionales.*

Evaluación 1	Rúbrica 1 (Autoevaluación) después de la sesión 1
Evaluación 2	Cuestionario 2 (Autoevaluación del estudiante) después de la sesión 3
Evaluación 3	Rúbrica 1- autoevaluación estudiante Rúbrica 1 – evaluación profesor Rúbrica 3 – evaluación profesor Al final de la implementación.

Puntaje	Categoría	Descripción
1-2	Deficiente	No es capaz de reconocer auditivamente, ni interpreta patrones rítmicos, ni propone ideas melódicas incorporando elementos de las músicas tradicionales, no considera las indicaciones trabajadas en clases.
3-4	Regular	Reconoce auditivamente, interpreta patrones rítmicos y propone ideas melódicas incorporando elementos de las músicas tradicionales con errores e interrupciones constantes, según las indicaciones trabajadas en clases.
5-6	Bien	Reconoce auditivamente, interpreta patrones rítmicos y propone ideas melódicas incorporando elementos de las músicas tradicionales de buena manera, a pesar de algunos errores que interrumpen la fluidez, en consideración de las indicaciones trabajadas en clases, en un nivel básico.
7-8	Muy bien	Reconoce auditivamente, interpreta patrones rítmicos y propone ideas melódicas incorporando elementos de las músicas tradicionales de forma precisa considerando las sugerencias trabajadas en clases.

Descriptor:	1	2	3	4	Observaciones
1. Reconoce auditivamente los elementos del género propuesto.					
2. Interpreta patrones rítmicos característicos de los géneros musicales (Huayno-tonada chilena-festejo).					
3. Propone ideas melódicas incorporando elementos rítmicos de los géneros revisados.					

Autoevaluación/^{co} evaluación del proceso

¿CÓMO SE TRABAJA DURANTE EL PROCESO?	SÍ	NO	¿POR QUÉ?	¿QUÉ PROPONES PARA MEJORAR?
1. Utilizo los elementos de los géneros tradicionales en el desarrollo de la propuesta.				
2. Escucho las ideas sugeridas por el profesor para desarrollar los avances.				
3. Gestióno los tiempos para el buen desarrollo del trabajo.				
4. Cumplio con las tareas establecidas en la propuesta para el logro del producto final.				
5. Trabajo de manera consciente y comprometida.				
6. Demuestro interés por la actividad propuesta				
7. Soy capaz de reconocer las características principales del género musical (huayno, tonada chilena, festejo)				
8. Me es fácil interpretar los patrones rítmicos trabajados en clases.				

9. Soy capaz de proponer ideas musicales incorporando las características del género trabajado en clases (Huayno, tonada chilena, festejo)				
--	--	--	--	--

Puntaje	Categoría	Descripción
1 -2	Deficiente	No es capaz de participar en las clases, no logra mostrar expresión (musical) al interpretar las músicas, no realiza las actividades de clases cumpliendo y no cumple ningún plazo acordado.
3- 4	Regular	Participa mínimamente en las clases, intenta mostrar una actitud expresiva (musical) al interpretar las músicas y realiza solo algunas de las actividades de clases sin cumpliendo los plazos acordados.
5- 6	Bien	Participa en ocasionalmente en las clases, muestra una actitud expresiva (musical) al interpretar las músicas en algunos momentos y realiza las actividades de clases cumpliendo la mayoría de los plazos acordados.
7- 8	Muy bien	Participa activamente en las clases, muestra una actitud expresiva (musical) al interpretar las músicas y realiza las actividades de clases cumpliendo los plazos acordados de manera óptima.

Descriptores:	1	2	3	4	Observaciones
1. Participa activamente en clases (Preguntas, comentarios, ejemplos, etc).					
2. Muestra una actitud expresiva al momento de interpretar las músicas (musicalidad, expresividad, resultado musical)					
3. Hace entrega de las actividades y tareas en las fechas acordadas. Realiza las actividades acordadas en clases					

Anexo 4: Pauta de validación de la propuesta utilizada por los expertos.

PAUTA DE VALIDACIÓN PARA PROPUESTA DIDÁCTICA.

Nombre validador	
Institución	
Fecha	

Esta propuesta didáctica se enmarca en el contexto de una investigación doctoral en educación. El documento a validar propone una serie de acciones para desarrollar un trabajo experiencial en torno a la creación musical para profesores de educación musical en formación en el contexto chileno. La aplicación de esta, será desarrollada por los docentes con expertiz en el área, quienes además han sido participes de forma colaborativa en el diseño de la propuesta.

A continuación, se plantearán una serie de preguntas y apreciaciones, a las cuales se le invita a dar respuesta y comentar de ser necesario, luego de revisar la presente propuesta didáctica.

1	muy pertinente / adecuado/ viable /muy interesante
5	no pertinente / inadecuado / inviable / sin interés

1.- Experiencia general

Al revisar la propuesta en su totalidad, en que nivel considera adecuada esta experiencia pedagógica:

1	2	3	4	5

Comentarios

2.- En el marco de la formación del profesorado de música en Chile, ¿qué tan pertinente es la propuesta?

1	2	3	4	5

Comentarios

3.- El material utilizado para la implementación de la propuesta, ¿como le parece de pertinente?:

1	2	3	4	5

Comentarios

4.- ¿Que nivel de pertinencia observa en las estrategias contenidas en la propuesta?:

1	2	3	4	5

Comentarios

5.- Al observar la propuesta de forma general, en que grado cree que seria posible su implementación.

1	2	3	4	5

Comentarios

6.- Valora el grado de interés de los siguientes elementos:

	1	2	3	4	5
Los objetivos					
El repertorio					
Las propuestas de escucha					
Las propuestas de Creación musical					
Propuestas de interpretación					
Uso de las nuevas tecnologías					

Comentarios

Anexo 5: Muestra de rúbrica de evaluación en programa de asignatura Upla.

RÚBRICA: Ejecución instrumental de ritmos y danzas latinoamericanas				
Objetivo: Evaluar el porcentaje de logro en la ejecución individual de patrones ritmicos, el cual debe ser ejecutado tanto en un instrumento de cuerda pulsada (guitarra, cuatro, charango), como en uno de percusión (bombo, cajón peruano, congas). Los aspectos a considerar tienen relación con el pulso, el patrón, la precisión ritmica y la acentuación, como también, lo relacionado al trabajo en clases.				
Porcentaje total: 100%		Porcentaje obtenido:	Calificación:	
No logrado		Por lograr	Medianamente logrado	Logrado
Descriptor del criterio				
Pulso (20%)	Se requiere mayor tiempo para el desarrollo de la competencia (0%)	Se observa un pulso inestable e irregular (8%)	El pulso es regular la mayor parte del tiempo, y en ocasiones se inestabiliza (12%)	El pulso es totalmente estable a lo largo de la ejecución instrumental. (20%)
Fluidez en la ejecución patrón ritmico (20%)	Se requiere mayor tiempo para el desarrollo de la competencia (0%)	El patrón ritmico es ejecutado de forma poco fluida y a ratos se interrumpe (8%)	El patrón ritmico es ejecutado de forma fluida, pero tiene impresiones leves (12%)	El patrón ritmico es ejecutado de forma completamente fluida (20%)
Precisión ritmica (20%)	Se requiere mayor tiempo para el desarrollo de la competencia (0%)	El ritmo es ejecutado de manera un tanto imprecisa y a ratos realiza otras figuras distintas a las del patrón trabajado (8%)	El ritmo es ejecutado de manera precisa, pero en ciertos compases realiza otros que no están indicados en el patrón (12%)	El ritmo ejecutado de manera totalmente precisa y no se observan cambios (20%)
Precisión en la cadencia armónica y el transporte (10%)	Se requiere mayor tiempo para el desarrollo de la competencia (0%)	Utiliza correctamente solo una cadencia armónica (completa, rota, etc.), en la tonalidad que el profesor le indique (4%)	Utiliza correctamente dos cadencias armónicas (completa, rota, etc.) en las tonalidades que el profesor le indique (6%)	Utiliza correctamente tres cadencias armónicas (completa, rota, etc.) en las tonalidades que el profesor le indique (10%)
Acentuación según estilo (20%)	Se requiere mayor tiempo para el desarrollo de la competencia (0%)	La acentuación del patrón aparece a ratos, pero no se observa una constancia (8%)	La acentuación del patrón es constante, pero por momentos se pierde (12%)	La acentuación del patrón es totalmente constante (20%)
Trabajo en clases (10%)	Se requiere mayor tiempo para el desarrollo de la competencia (0%)	Participa eventualmente y muestra pocos avances en la ejecución instrumental (4%)	Participa y aplica algunas de las recomendaciones para su ejecución instrumental (6%)	Participa constantemente y aplica las recomendaciones para su ejecución instrumental (10%)
Observaciones				

Anexo 6: Muestra de partitura de creación de huayno de estudiante de la Upla.

Saphi huayno

♩ = 65

Flauta

Siku

Charango

Guitarra

♩ = 65

Batería

Pandereta

Jam blocks

9

G C E7 Am G C

2 15

Fine

20

1. 2. D.C. al Fine