

Volumen 6, número 11. Julio 2021. Santiago de Chile

# Átemus

Revista Átemus  
Versión electrónica  
ISSN: 0719-885X  
Departamento de Música  
Facultad de Artes  
Universidad de Chile



**DMUS**  
UNIVERSIDAD DE CHILE - FACULTAD DE ARTES  
DEPARTAMENTO DE MÚSICA



© 2021 Departamento de Música – Facultad de Artes – Universidad de Chile



Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada

No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

Contacto Revista Átemus: [revistaatemus.artes@uchile.cl](mailto:revistaatemus.artes@uchile.cl)

*Revista Átemus* es una revista académica perteneciente al Área Teórico Musical del Departamento de Música de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile.

Publicación electrónica semestral de libre acceso, su propósito es la divulgación de conocimiento concerniente a la formación musical en Latinoamérica. Pretende promover el acercamiento entre investigadores, docentes, estudiantes de música y toda persona interesada en la discusión y reflexión sobre metodologías, recursos didácticos, políticas educativas, experiencias pedagógicas y, en general, problemáticas de la educación musical que nos afectan a nivel regional y comprometen nuestro devenir histórico.

Su intención es mantener una vinculación con las instituciones de educación afines, para construir un cuerpo disciplinar dinámico y en permanente desarrollo, sensible a los desafíos actuales que enfrenta la educación artística musical.

*Revista Átemus* incluye la publicación de investigaciones recientes, entrevistas, experiencias pedagógicas, reseñas bibliográficas, resúmenes de tesis de pre y postgrado, así como la difusión de actividades y materiales didácticos referidos al quehacer pedagógico musical.





Volumen 6, número 11. Julio 2021. Santiago de Chile

**Departamento de Música · Facultad de Artes**  
*Universidad de Chile*

Decano: **Fernando Carrasco P.**

Director DMUS: **Rolando Cori T.**

**Revista Átemus**

Dirección: **Claudio Merino C.**

Subdirección: **Fernanda Vera M.**

**Comité Editorial**

**Tania Ibáñez G.**

Universidad de Chile

**Freddy Chávez C.**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

**Nicolás Masquiarán D.**

Universidad de Concepción

**Silvia Andreu M.**

Agencia de Calidad de la Educación, Santiago de Chile

**Noemi Grinspun S.**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

**Comité asesor nacional e internacional**

**Gina Allende Martínez**

Instituto de Música de la Pontificia Universidad Católica de Chile

**Lilliana Chacón Solís**

Universidad de Costa Rica

**Claudia Maradei Freixedas**

Facultad Cantareira – São Paulo

**Óscar Pino Moreno**

Universidad Academia de Humanismo Cristiano

**Favio Shifres**

Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata

**Erín Vargas**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas

Corrección de prueba: **Manuel Vilches P.**

Diseño y diagramación: **Graciela Ellicker Iglesias**

**Colaboran en este número**

**Constanza Fuentes Landaeta**

Instituto Profesional Escuela Moderna  
de Música y Danza

**Javiera Fuentes Landaeta**

Universidad de Chile

**Mariana del Rocío Corona Delgado**

Universidad de Colima

**Rogelio Álvarez Meneses**

Universidad de Colima

**José Álamos-Gómez**

Universitat de València

**Jesús Tejada**

Universitat de València

**Lorena Rivera Pino**

FLADEM-Chile

**Lorena Herrera Phillips**

Universidad de Chile

## CONTENIDO

<b>EDITORIAL</b>	<b>1</b>
<i>Revista Átemus</i>	
<b>ARTÍCULO</b>	<b>2</b>
Los roles de género en la cumbia de Los Vikings 5 y La Sonora Palacios: una breve aproximación analítica a partir de letras de canciones populares chilenas	
<i>Constanza Fuentes Landaeta y Javiera Fuentes Landaeta</i>	
<b>ARTÍCULO</b>	<b>19</b>
Procesamiento cognitivo y formación rítmica en Educación Primaria	
<i>José Álamos-Gómez y Jesús Tejada</i>	
<b>ARTÍCULO</b>	<b>36</b>
La docencia de la asignatura de canto de nivel superior. Aportaciones al paradigma de la pedagogía vocal.	
<i>Mariana del Rocío Corona Delgado y Rogelio Álvarez Meneses</i>	
<b>RESEÑA</b>	<b>57</b>
Había una vez un principito	
<i>Miguel Ángel Castro Reveco</i>	
<b>NOTA</b>	<b>61</b>
VI Día de la Educación Musical	
<i>Lorena Rivera Pino</i>	
<b>NORMAS PARA LOS AUTORES</b>	<b>63</b>

## EDITORIAL

La crisis sanitaria que nos ha afectado, producto de la pandemia, durante estos largos y complejos meses ha desestabilizado nuestra zona de confort. Las relaciones humanas se han visto alteradas producto de las modificaciones y restricciones que han debido imponerse en todo el planeta para proteger la salud e integridad física de las personas. Largas cuarentenas han tenido un impacto, particularmente, sobre la salud mental de las personas en todos los grupos etarios. Esto ha incidido en el rendimiento y la productividad académica de todos los involucrados en todos los niveles educativos. No obstante aquello, la investigación científica especializada no ha mermado, y por el contrario, las condiciones actuales de confinamiento y sus particularidades, se han erigido como un espacio y contexto novedoso y propicio para la formulación de nuevos estudios y propuestas. En una dirección similar, no es de extrañar que el uso de la tecnología haya permitido y facilitado la realización de una cantidad importante de actividades académicas y afines, que se han realizado telemáticamente, acortando las distancias entre investigadores y profesionales de la música de manera significativa.

En este contexto particular, organizamos el 2º coloquio “Nuestra experiencia en la Música. Diálogos interdisciplinarios. Reflexiones sobre las tramas de expansión de las prácticas musicales” que contó con la participación de un importante número de expositores de la región que compartieron sus trabajos e investigaciones, acordes con los postulados y ejes temáticos propuestos. En el presente número compartimos dos de los trabajos presentados. El primero de ellos “Procesamiento cognitivo y formación rítmica en Educación Primaria” de los autores José Álamos-Gómez y Jesús Tejada; y el segundo “Los roles de género en la cumbia de los Vikings 5 y la Sonora palacios: una breve aproximación analítica a partir de letras de canciones populares chilenas” de las autoras Constanza Fuentes Landaeta y Javiera Fuentes Landaeta.

Además, se incluye en este número el artículo “La docencia de la asignatura de canto de nivel superior. Aportaciones al paradigma de la pedagogía vocal” de autoría de Mariana del Rocío Coronado Delgado y Rogelio Álvarez Meneses. Por su parte, Lorena Rivera Pino, de FLADEM-Chile, nos ofrece una Nota referida al “VI día de la Educación Musical”, realizado en mayo del año en curso. Finalizamos esta entrega con la Reseña de Lorena Herrera Philips de la obra “Había una vez un Principito” de Miguel Ángel Castro, interpretada por la Orquesta Sinfónica Juvenil de Pudahuel, junto con la narración de Claudia Castora.

## ARTÍCULO

# Los roles de género en la cumbia de Los Vikings 5 y la Sonora Palacios: una breve aproximación analítica a partir de letras de canciones populares chilenas\*

## Gender Roles in the Cumbia of Los Vikings 5 and la Sonora Palacios: a Brief Analytical Approach from the Lyrics of Popular Chilean Songs

Por **Constanza Fuentes Landaeta** [constanzaf.landaeta@gmail.com](mailto:constanzaf.landaeta@gmail.com)

**Javiera Fuentes Landaeta** [javiera.fuentes.l@ug.uchile.cl](mailto:javiera.fuentes.l@ug.uchile.cl)

### RESUMEN

La cumbia chilena es un estilo de música tropical que se baila, escucha y canta en todo Chile. Es así como Los Vikings 5 y la Sonora Palacios son destacados e importantes exponentes de este estilo de música popular que han logrado permanecer vigentes hasta el día de hoy. Este artículo, además de dar conocer brevemente la trayectoria de ambas bandas, se centra en estudios de género y musicología, analizando cualitativa y sistemáticamente las letras de canciones contenidas en los discos "40 años de éxitos" de la Sonora Palacios y "40 años" de Los Vikings 5, con el objetivo de identificar y caracterizar los roles de género contenidos en ellas. Conjuntamente, se presenta un marco teórico que presenta diversas perspectivas en relación al género y la música popular, y contextualiza el rol de la mujer en la historia de la música chilena.

### PALABRAS CLAVE

Cumbia chilena, música popular, roles de género, Los Vikings 5, Sonora Palacios.

---

\* Nota del editor: Este trabajo fue presentado en el 2<sup>do</sup> coloquio "Nuestra experiencia en la Música. Diálogos interdisciplinario", versión Webinar, realizado en septiembre 2020 - Universidad de Chile.

**ABSTRACT**

The Chilean cumbia is a tropical music style which is dancing, listening and singing across the country. Thus, Los Vikings 5 and Sonora Palacios are significant and outstanding exponents of this kind of popular music, who have been to remain to the present day.

On the one hand, this article reveals briefly way the careers of both bands. On the other hand, it is focused on music gender studies and musicology, analysing qualitative and systematically the song lyrics contained within the albums "40 años de éxitos" by Sonora Palacios and "40 años" by Los Vikings 5. The purpose of this research is to identify and describe the gender roles detected in each song on both albums. Furthermore, it submitted a theoretical framework that shows different views regarding gender and popular music, also contextualizes women role in Chilean music history.

**KEYWORDS**

Chilean cumbia, popular music, gender roles, Los Vikings 5, Sonora Palacios.

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo nace a partir de la Tesis de Magíster de una de las autoras, que trata sobre el análisis musical de la cumbia chilena, abordando el caso particular de Los Vikings 5. Esta investigación fue presentada a modo de ponencia en el XVI Congreso de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular – América Latina (IASPM-AL), realizado desde el 29 de noviembre al 4 de diciembre de 2020 en Medellín, Colombia.

El análisis de letras de canciones se puede abordar desde diferentes perspectivas. Ahora bien, teniendo en cuenta los roles de género, investigadores latinoamericanos como Frances Aparicio (1998) han caracterizado los roles de género en música, tales como la salsa, el bolero, la guaracha y otras músicas caribeñas. Además, en el caso de la cumbia villera argentina, se han realizado trabajos como *Troubling Gender Youth and Cumbia in Argentina's Music Scene* (Vila y Seman, 2011), investigación donde se muestran las temáticas más comunes de las letras de canciones, graficando la manera en que son expresados los roles de género.

En el caso de Chile, existe una gran cantidad de artículos académicos que han descrito y analizado las letras contenidas en el reggaetón, identificando de esta manera los roles de género (De Toro, 2011; Arévalo, Chellew, Figueroa-Cofré, Arancibia & Schmied, 2018).

Por otro lado, y aunque, si bien, existen investigaciones de académicos chilenos como Valdebenito (2020) que ha trabajado en la construcción de lo femenino y lo masculino en la nueva trova cubana, y González (2013), quien aborda el modo en que se ha construido lo femenino en la música chilena a lo largo del siglo XX, no es posible señalar investigaciones que se enfoquen exclusivamente y específicamente en la construcción de roles de género en la cumbia chilena; género musical que está profundamente arraigado en la cultura popular chilena (Karmy, Ardito, Mardones & Vargan, 2016).

De este modo, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se presentan los roles de género contenidos en las letras de la cumbia chilena de Los Vikings 5 y la Sonora Palacios?

A su vez, el objetivo general de este artículo es caracterizar los roles de género contenidos en las letras de la cumbia chilena de Los Vikings 5 y la Sonora Palacios. Conjuntamente, se generan dos objetivos específicos; en primer lugar, identificar las relaciones entre lo femenino y lo masculino en las cumbias de ambas agrupaciones, estableciendo semejanzas y diferencias entre ellas y, además, identificar las condiciones sociohistóricas que intervienen en la construcción de roles de género que tienen ambas bandas.

## BREVE HISTORIA DE LA CUMBIA EN CHILE

Las investigadoras Eileen Karmy, Alejandra Vargas y Lorena Ardito, tras sus diversos estudios acerca de la cumbia chilena, definen este tipo de música como: “Un género musical de origen colombiano que se ha desarrollado en Chile a partir de repertorios extranjeros, por versiones locales y cuyo ritmo se aleja de la cumbia colombiana” (Karmy, Vargas y Ardito, 2011:398).

La cantante colombiana Amparito Jiménez es parte fundamental de la historia de la cumbia en Chile, ya que es la primera en popularizar este ritmo en el país. A raíz de la fama que poseía en Colombia, luego de radicarse en Chile comienza a grabar con sellos nacionales y a cantar en programas de televisión chilenos. De esta manera, en la década de los sesenta, toma contacto con la Sonora Palacios y Tommy Rey, de quienes agrega que: “*le pusieron chilenismo*” (Karmy *et al.*, 2016:123). Asimismo, Amparito añade que la cumbia colombiana posee tambores que marcan un ritmo muy diferente a diferencia de la cumbia chilena que los omite. Con respecto a lo anterior, Amparito da cuenta de la falta de ritmo de los chilenos diciendo: “*Los chilenos son muy cuadrados*”, para explicar el motivo de la adaptación que tuvo la cumbia chilena en comparación a sus orígenes (Karmy *et al.*, 2016:123).

El músico trompetista Marty Palacios es quien elabora la cumbia chilena, a partir de su deseo de formar una sonora en honor a la Sonora Matancera (Cuba). De esta última extrae el modelo de formación instrumental (2 trompetas, piano, guitarra, bajo, timbaletas y tumbadoras). En una entrevista Palacios (Karmy *et al.*, 2016:147) cuenta que, a principios de 1960, al observar a la gente y sus gustos por la música tropical, se planteó el desafío de hacer una músicaailable y con elementos tropicales. También agrega que: “*Cuando se acaba la música tropical en Chile nace la Sonora Palacios*”. Desde ese entonces (1962), la cumbia está presente en todo el país, generando una sonoridad que representa lo festivo a nivel nacional. Posteriormente, hubo diversas formaciones de bandas en las regiones cercanas a la capital del país.

## LA SONORA PALACIOS

En medio de la ajetreada vida nocturna de Santiago, a principios del año 1960 se forma la Sonora Palacios, por iniciativa de Marty Palacios junto a sus hermanos: Patricio Palacios y Jorge Palacios. En primera instancia, comenzaron tocando con una formación instrumental distinta a la que se conoce hoy día, ya que en vez de trompetas ejecutaban música tropical por medio de violines con cápsula. Posteriormente, Marty y Jorge Palacios reemplazan los violines por trompetas (Karmy *et al.*, 2016:141-167). De esta manera, cuando se encontraban trabajando en la Taberna Capri y en el Restaurante El Pollo Dorado —ambos en el centro de Santiago—, Marty Palacios comienza a crear nuevos ritmos que —como lo hemos descrito anteriormente— darán inicio a la cumbia chilena.

Con el paso del tiempo durante la década de los años 1960, comienzan a tener éxito en sus actuaciones. De esta forma y después de varias gestiones, logran grabar su primer disco con el sello Phillips chileno, titulado *Explosión de cumbias* y lanzado en el año 1964.

Por iniciativa del sello discográfico y a medida que se fueron creando nuevas canciones y melodías, Marty Palacios adaptó letras de cumbias colombianas y música tropical en general,

con el fin de modificar las canciones originales y transformarlas en cumbia chilena. Asimismo, también aparecieron autores y compositores nacionales que crearon letras de canciones y a su vez, las ofrecían para que Palacios realizara los arreglos musicales y posteriormente la ejecutara con la Sonora.

La Sonora Palacios tiene más de 50 años de historia y sigue vigente hoy en día. El elenco original ha mutado, pero ahora hay una segunda generación de músicos, como por ejemplo Marty Palacios (hijo), quien lidera actualmente la agrupación.

Un aspecto a destacar es que Marty Palacios (hijo), en una entrevista realizada el 2011 comenta que ellos no componen las letras de las canciones que ejecutan, pero sí reciben muchas letras de distintas partes del continente, de las que ellos realizan un proceso de selección y, posteriormente, elaboran los arreglos musicales para cada canción (Karmy *et al.*, 2016:329-351). Asimismo, ha habido autores que componen para la Sonora Palacios (letra y música), como es el caso de Hernán Gallardo Pavez, quien hizo —según Palacios— varias cumbias para la Sonora.

Hoy en día siguen trabajando con letristas y compositores, quienes constantemente les envían letras y una guía melódica, con el objetivo de que sean arregladas y adaptadas al formato de la Sonora Palacios.

## Los Vikings 5

Los Vikings 5 es una agrupación originaria del centro norte de Chile, específicamente en la ciudad de Coquimbo. Fue fundada el 13 de mayo de 1969 e inspirada a partir del sonido de Los Fénix (grupo de música tropical, originario de Santiago, que interpretaba solo música instrumental), tomando, además, como referencia los discos y orquestas tropicales que llegaban embarcados al puerto de Coquimbo y que ejecutaban ritmos de salsa, merengue, cumbias colombianas y argentinas (Karmy *et al.*, 2016:396-397).

Los Vikings 5 cuentan con 50 años de trayectoria, habiendo realizado giras por todo Chile e incluso presentaciones en 12 países de Europa. Asimismo, poseen 27 álbumes de estudio y más de 10 discos de recopilaciones. El nombre de la banda fue puesto de forma muy rápida y al azar, debido a que el sello EMI-Odeón al momento de grabar les pidió este requerimiento, y ellos se bautizaron de esta manera, ya que en aquella época hubo un barco —llamado de esa forma— que encalló en el puerto de Coquimbo y, además, porque en sus inicios solo eran 5 integrantes (guitarra principal, bajo, segunda guitarra, timbaletas, y el cantante que además podía cantar y tocar congas o güiro).

Actualmente, sus integrantes son: Ángel Núñez (animación y coros), Pedro Barraza (voz principal), Edson Núñez (bajista y director musical), Elder Núñez (güiro y voz), Eduardo Macuada (guitarra principal), Franco Cortés (teclados), Marco Núñez (congas y coros).

La cumbia de Los Vikings 5 pertenece a un sub-estilo dentro de la cumbia chilena, llamada “cumbia porteña” cuya formación instrumental, a diferencia de la propuesta generada por la Sonora Palacios, corresponde a guitarra, bajo, batería, güiro, tumbadores y voces; omitiendo, de esta manera, la sección de bronce heredada de la música tropical caribeña (Cordero, 2013:22).

Finalmente, es importante mencionar que, en primera instancia la agrupación realizó arreglos y adaptaciones de canciones (letra y música) de origen extranjero que sirvieron como inspiración al grupo para elaborar, posteriormente, sus composiciones. Hoy en día, estos covers todavía se siguen ejecutando en las presentaciones de la banda, pero a diferencia de la Sonora Palacios, Los Vikings 5 cuentan con canciones cuya letra y música es de su autoría.

### **ESTUDIOS SOBRE ROLES DE GÉNERO Y MÚSICA POPULAR: ANÁLISIS DE LAS LETRAS DE CANCIONES CONTENIDAS EN LA MÚSICA CARIBEÑA**

La académica de la Northwestern University, Frances Aparicio (1994), ha trabajado en el análisis de salsas, merengues, boleros y otros tipos de música popular caribeña, desde una perspectiva de etnia, clase y género, dando cuenta de la imagen negativa de la mujer representada en las letras de canciones, además de identificar estereotipos femeninos producto de la industria de música dominada por hombres y el sistema patriarcal.

### **ANÁLISIS DISCURSIVO DEL REGGAETÓN**

Desde la sociología se han realizado estudios de análisis de letras de canciones contenidas en el reggaetón, un ejemplo de esto es un estudio publicado por Ximena Toro (2011), donde se abordan temas como ser hombre o mujer en este tipo de música, de qué manera se configura el cuerpo y la sexualidad en el reggaetón. De este estudio se concluye que el mensaje que transmite el reggaetón responde a las lógicas de dominación propias del sistema patriarcal, construyendo identidades de género en base a dualismos.

En este sentido, el artículo de la *Revista de Sociología* de la Universidad de Chile “Ni pobre diabla, ni candy: violencia de género en el reggaetón” (Arevalo *et al.*, 2018:8-23), analiza los cinco tipos de violencia simbólica (física, sexual, económica, simbólica y psicológica) en las letras de canciones de reggaetón que fueron populares durante el 2004 al 2017 en Latinoamérica.

A partir de los resultados, se comprobó que los niveles de violencia de género en el reggaetón no han disminuido con el transcurso del tiempo. Asimismo, los tipos de violencia de género nombrados anteriormente han perdido relevancia siendo reemplazados por la violencia simbólica y psicológica.

### **ANÁLISIS DE LETRAS EN LA CUMBIA VILLERA**

El libro *Troubling Gender. Youth and Cumbia in Argentina's Music Scene* (Vila, Seman, Martín, Carozzi, 2011:41-79), posee un capítulo especialmente dedicado a la sistematización de las diversas temáticas que se pueden abordar en la cumbia villera. En este sentido, se hace referencia a las relaciones de poder que hay entre los géneros (hombres y mujeres).

En el caso de los hombres, utilizan como argumento a la mujer como objeto de placer masculino; siendo también común referirse a que las “mujeres son fáciles”, haciendo énfasis en que puede ser sencillo el proceso de acceder a tener un encuentro —sexual o no— con una mujer; asimismo, hay un grupo de canciones de cumbia villera que insinúa a la mujer como prostituta.

En relación a las temáticas que abordan los grupos femeninos de cumbia villera, se muestra que las mujeres están orgullosas de su autonomía y sexualidad, exponiendo la libertad con la que pueden vivir sus vidas.

### **DEFINICIÓN DE ROLES DE GÉNERO Y REPRESENTACIÓN DE LA MUJER EN LA MÚSICA POPULAR**

El patriarcado es un sistema de dominación masculina que determina la opresión y subordinación de las mujeres. El género expresa la construcción social de la feminidad y la casta sexual se refiere a la experiencia común de opresión vivida por todas las mujeres (Varela, 2008:7).

Antes de adentrarnos en el estudio de las letras de canciones, es pertinente definir algunos conceptos, por ejemplo, género. La musicóloga Suzanne Cusick (1984:32) cree que “el género es un sistema de relaciones de poder pensado para dar diferentes experiencias de la vida a los hombres y a las mujeres”. Por otro lado, en relación a los roles de género se puede agregar que ejercen la función de regular lo femenino y lo masculino, y por medio de esta regulación se ha generado cierta normatividad, construyendo socialmente categorías fijas a partir de nociones heredadas sobre lo que es femenino y lo que es masculino (Loi, 2017:6).

Masculinidad y feminidad son conceptos creados social, política, económica y culturalmente por el patriarcado. “La feminidad no es un espacio autónomo con posibilidades de igualdad, de autogestión o de independencia, es una construcción simbólica y valórica diseñada por la masculinidad y contenida en ella como parte integrante (...) En el orden de la familia el hombre es el actuante, el sujeto histórico. La mujer es la sin tiempo y sin historia, aquella que no cuenta con la posibilidad del ejercicio de lo humano: pensar y crear” (Pisano, 2012:5 y 13).

Ahora bien, un trabajo que inicia el estudio de las construcciones de género y sexualidad presentes en la música es *Feminine Endings. Music, Gender and Sexuality*, de la musicóloga Susan McClary (1991). La autora menciona que las prácticas musicales están definidas por las normas sociales y políticas, lo que ayuda a precisar, divulgar y consolidar los estereotipos.

Asimismo, Laura Viñuela (2004) analiza la “ideología del romance” de Angela McRobbie y, en cuanto a esto, agrega que las mujeres se identifican con las protagonistas de las canciones. Esta ideología lleva a las chicas al matrimonio, a la formación de una vida familiar tradicional y no se puede ser exitosa sin tener en cuenta también a los chicos. Al mismo tiempo, la identidad femenina es construida individualmente, por oposición a las demás chicas, contrariamente a la identidad masculina, que es construida colectivamente y en oposición al género femenino.

## METODOLOGÍA

El objeto de estudio en esta investigación son las 15 canciones contenidas en el disco *40 años de éxitos de la Sonora Palacios* y las 15 canciones que presenta el disco *40 años de Los Vikings 5*.

Las canciones de ambos discos son las siguientes:

**Tabla 1:**  
Canciones de los discos *40 años de éxitos de la Sonora Palacios* y *40 años de Los Vikings 5*.

Nº	40 años de éxitos de la Sonora Palacios	40 años de Los Vikings 5
1)	Chúpate el dedo	No voy a morir
2)	Frío, frío	Fiesta del gol
3)	Mentirosa, vanidosa	De bar en bar
4)	Espero	Y sin embargo mira
5)	Tremendo velorio	Déjate amar
6)	Señor locutor	Soy pirata
7)	La chica de al lado	Amargo y dulce
8)	La burrita blanca	Mix: Linda provinciana / Río rebelde / Cara sucia / Paloma blanca / El patito
9)	Todo cambia	Mix: La cantaleta / Lo que un día no fue no será / En pollerita por la carretera / El gallito Kili Kila / Mala mujer
10)	Corazón	Mix colombiano con Armando Hernández: Perdida, Loquito por ti.
11)	Por favor	La vaca gorda y la vaca flaca / La suerte del palomo / Bailando cumbia la pasamos chanco.
12)	Tiburón a la vista	Mix: Anunciando la Navidad / La Navidad tiene nombre de mujer / El niño está con nosotros / Amor y paz / Año nuevo de esperanza / Paseo para las fiestas.
13)	Medley de éxitos navideños	Baila pegaíto
14)	Medley Boleros de éxito	La gallina no
15)	Medley éxitos cumbieros	Boquita de caramelo

### **MUESTRA: CRITERIO DE SELECCIÓN DE DISCOS**

En una entrevista a Ángel Núñez, integrante de Los Vikings 5, comenta que: “En Chile existen dos escuelas para tocar cumbia, la de la escuela Palacios y la escuela Vikinga” (Karmy *et al.*, 2016:396). Tomando en cuenta la cita anterior, se eligió a estas dos agrupaciones por ser las creadoras de dos sub-estilos de cumbia. En primer lugar, la cumbia de sonora creada a principios de 1960 por la Sonora Palacios y la cumbia vikinga, creada por Los Vikings 5, a finales de 1960.

Ambas bandas cuentan con más de medio siglo activas dentro de la escena nacional, sin embargo, solo la Sonora Palacios ha editado un disco alusivo a sus 50 años, mientras que Los Vikings 5, solo cuentan con un concierto —cuyo video está en YouTube—, pero no con un álbum de estudio propiamente tal.

En este sentido, se eligieron los discos *40 años de éxitos de la Sonora Palacios* y *40 años de Los Vikings 5*, pues en ambos álbumes se encuentran los éxitos y canciones más significativas de sus respectivas carreras.

### **ANÁLISIS**

El presente análisis debe tener en cuenta, en primer lugar, la posición histórica, cultural, social y política en las cuales fueron escritas las canciones analizadas. Es por esto que es relevante situar el contexto de las canciones rescatando los antecedentes y problematización expuestos anteriormente. En relación a ello, los roles de género y su construcción, a través de las canciones, también deben entenderse vinculándolos con la trayectoria biográfica de la banda y su inserción en el proceso histórico cultural en el que desarrollaron su carrera.

El orden de este análisis abarcó una somera caracterización de las letras de canciones que abre paso a la razón identitaria de la banda, seguido de los hallazgos en cuanto a los roles de género.

### **EL CASO DE LA SONORA PALACIOS**

Dentro de las principales características que obedecen al contexto en el que se desenvuelve la Sonora Palacios, se puede nombrar:

- a) Se evidencia una predominancia del mundo rural entramado con situaciones de vulnerabilidad socioeconómica. Aquello se ve reflejado en el canto hacia la vida cotidiana en el campo, como las referencias hacia animales y prácticas propias de la ruralidad chilena. Asimismo, la pobreza es descrita a partir de la descripción de familias numerosas y las humildes condiciones en épocas de festividades.

*“Y si no hay bombón, hay una ilusión / Solo una canción para regalar / Una sonrisa para empezar / Porque es muy pobre la Navidad / Navidad de los pobres / Qué feliz Navidad”.*  
(Medley de éxitos navideños)

*“Qué linda es la burrita / Burrita de color / Trabaja todo el día / Y no tiene compasión”*  
(La burrita blanca)

- b) La importancia de la religiosidad y figuras relacionadas al catolicismo permanece presente en las canciones de la agrupación. Se señala a la cristiandad como un elemento importante en el hogar de las familias chilenas, sobre todo en periodos de celebración. Por ello, no es coincidencia que la Sonora Palacios dedique un medley a hablar sobre esto.

*“Y si no hay bombón, hay una ilusión / Solo una canción para regalar / Una sonrisa para empezar / Porque es muy pobre la Navidad / Navidad de los pobres / Qué feliz Navidad”.*  
(Medley de éxitos navideños)

### **SER HOMBRE**

El ser hombre se configura a partir de las vivencias plasmadas en las letras, donde se canta desde una perspectiva masculina y, por ende, la masculinidad se muestra como protagónica del relato. Este tiene diferentes categorizaciones que se difuminan entre sí, por lo que el ser hombre se desarrolla de forma más versátil, pero encasillado en el paradigma hegemónico de la masculinidad. De esta manera, a grandes rasgos, se puede señalar que los hombres se conciben a sí mismos en referencia a sus pares y a la validación de las mujeres, lo que conformaría una comprensión de la masculinidad tradicional. Asimismo, se entiende a los hombres como directamente heterosexuales, debido a que no se posee registro que indique lo contrario.

A raíz de lo previamente señalado, se puede realizar una categorización de los tipos de hombres encontrados en las letras de las canciones analizadas:

- a) **El padre:** Se describe a un padre presente y miembro de una familia nuclear tradicional, el cual cumple la función de proveer recursos y protección.

*“Se han acercado a la mesa / Y papá cortando el pan (...) / Junto a la mesa sentados ya / Los cinco niños, papá y mamá (...)”* (medley de éxitos navideños)

- b) **El enamorado:** La construcción de este tipo se liga íntimamente con la noción de amor romántico en las relaciones heterosexuales de pareja. Responde al estereotipo de héroe que salva a las mujeres en situaciones complicadas, es sensible y, a su vez, habla por las mismas mujeres. Sin embargo, también posee otra fase en la que se comprende como un hombre posesivo, amenazante y de un orgullo muy alto. Este podría vincularse con el tipo posterior por el cuidado de su ego a partir de los demás.

*“No puedo permitir que ella se vaya / Yo sé que donde esté ella me extraña / Por eso por favor ponga ese disco / Y dígame que yo se lo dedico”* (Señor locutor)

*“Frio, frío mis sentimientos / Tengo frío el corazón / Por la culpa de este amor / Y hasta se enfrió mi alma”* (Frio, frío)

*“Mentirosa, vanidosa / Pagarás tu falsedad / Mentirosa, vanidosa / Pagarás tu falsedad”*  
(Mentirosa vanidosa)

*“Señora que has manchado el nombre / El nombre del hombre que puso en tus manos, su felicidad”* (medley Boleros de éxito)

- c) **En relación a los pares:** una de las aristas de la masculinidad se apoya en la aceptación a partir de los pares. Es por esto que se comprende como un hombre que da rienda a la jarana entre amigos y, al mismo tiempo, se fortalece su masculinidad en cuanto a la atracción de mujeres.

*"Un tiburón quiere agarrar / Carnita buena para almorzar / Vente a la playa mujer, vente a la arena a jugar / Que un tiburón te puede alcanzar / Ay, ay, ay, ay / Que te come el tiburón, ¡mamá!"* (Tiburón a la vista)

*"Ya son las 11 de la mañana, vayan muchachos a descansar / Y por favor no sigan la fiesta, o no sé quién diablos me va a enterrar"* (Tremendo velorio)

### **SER MUJER**

Las consideraciones generales se orientan a las maneras de ser mujer de acuerdo a lo que los hombres hablan sobre ellas, pues estas no se expresan por ellas mismas. Si bien muchos de los temas que se analizaron corresponden a las mujeres a propósito del amor, los verdaderos protagonistas suelen ser los hombres. Aun así, existe poca incursión sobre la vida femenina, incluso de la cotidianidad de estas, por ende, se manifiesta poca caracterización sobre las mujeres.

Es por esto que las categorizaciones versan de la siguiente forma:

- a) **La madre:** Se asemeja al anterior tipo de "Padre", pues también se configura en razón de la familia nuclear tradicional. Se observa, además, dentro de un ambiente familiar y festivo situado en la niñez del hablante y forma parte del imaginario maternal de la mujer al cuidado de las/os hijas/os.

*"Mamá con mis hermanitos / Con el abuelito Juan / Se han acercado a la mesa / Y papá cortando el pan"* (Medley de éxitos navideños)

- b) **La amada:** Responde nuevamente a la noción típica del amor romántico, por lo que es posible vincularla con el "Enamorado" del apartado anterior. Es interesante cómo idealiza a la mujer que se ama y su corporalidad resulta fundamental. Empero, este tipo se complejiza pues también es aquella que es mentirosa y controladora. Se canta a una mujer que es despreciable y se habla con tintes despectivos hacia esta.

*"Ella es una chica muy bonita / Tiene una linda boquita / Y además tiene una estancia / Una cinturita que es de avispa / Lindas piernas, melenitas"* (La chica de al lado)

*"No me nombres más / Déjame rehacer mi vida / No quiero ser más / Juguete para ti, querida"* (Por favor)

*"Señora, tú eres señora / Y eres más perdida / Que las que se venden por necesidad (...) Señora, con todo tu oro / Lástima me inspiras / Pues vives la vida, sin Dios ni moral".* (Medley Boleros de éxito)

## EL CASO DE LOS VIKINGS 5

Al igual que en las características mostradas en la Sonora Palacios, Los Vikings 5 poseen rasgos relevantes a rescatar con el fin de contextualizar su obra, por lo que se desprenden los siguientes factores:

- a) El sentimiento de pertenencia al territorio de proveniencia que es parte de su identidad como grupo musical y que condiciona su perspectiva discursiva. Es así como sus relatos se remontan a su ciudad natal, Coquimbo, y a la descripción de paisajes y sucesos cotidianos del lugar.

*“Si soy del hueso y soy pirata / Coquimbo te llevo en mi corazón / Si soy del hueso y soy pirata / Soy coquimbano de corazón” (Soy Pirata)*

- b) La relevancia del catolicismo también es parte de los relatos de Los Vikings 5. Si bien se observa de manera más notoria en festividades, se realza como una característica importante en sus vidas y experiencias cotidianas.

*“Las hojas se levantan alegres / Ha nacido Dios / Abrazos apretados, natilla, castaño y turrón” (Mix El niño está con nosotros)*

- c) La importancia del baile y la fiesta es fundamental para entender el contexto en el que se escucha a esta agrupación, pues también sus mismas letras giran en torno a las fiestas.

*“La orquesta está preparada / Para empezar a tocar / Al ritmo de los tambores / Chanchito la vas a pasar. / Dile adiós a la pena, / Como chanchito vas a gozar” (Mix, fragmento de Bailando cumbia la pasamos chanchito)*

- d) Al igual que en la Sonora Palacios, Los Vikings 5 presenta un contexto de ruralidad, en el cual se canta sobre animales de campo/granja. La mayoría de las veces se realizan personificaciones de animales, tales como gallos, gatitos, palomas, chanchos, entre otros, y sus correspondientes onomatopeyas. En la mayoría de los casos, ellos son sólo espectadores de lo que pasa.

*“La vaca gorda la pasa / Comiendo pastito tierno / La vaca flaca no sabe / Cómo pasar el invierno (...) Quién tuviera la suerte del palomo atrevido / Corre a su palomita y pan comido / Corre a su palomita / Y pan comido / Cucurrucucú, Cucurrucucú, Cucurrucucú / El palomo va cantando / Cucurrucucú, Cucurrucucú, Cucurrucucú / Su paloma enamorado.” (Mix, parte de La vaca gorda y la vaca flaca, La suerte del palomo)*

### SER HOMBRE:

Se observa una forma tradicional del ser hombre, por ende, los tipos categorizados responden a la masculinidad hegemónica. Lo interesante de aquello es que se entrama con el rescate de la personificación para hablar de lo masculino.

De esta manera es posible indicar los siguientes tipos ideales de la expresión masculina en las canciones de Los Vikings 5:

- a) **El enamorado:** La configuración del presente hombre abarca la sentimentalidad y emocionalidad que descansa la noción de amor romántico. El hombre se erige como el eterno amante, pero al mismo tiempo existe una contraparte que, si bien puede darse o no, este también puede ser posesivo y maltratador de su pareja.

*“Quiero cerrar este capítulo en mi vida / Te di mi amor y / A cambio recibí tristezas / No soy de piedra y / Si ahora lloro no me hace menos hombre / Con llanto el tiempo / Sé que borrará tu nombre”* (No voy a morir)

*“Qué dulce es saber que / Tú fuiste tan grande en mi vida / Y qué amargo conocer que / Nos causamos heridas. / Los días y las noches / se pierden en la distancia / pero yo vivo cercano / como una flor en tu mano.”* (Amargo y dulce)

*“Pero qué celoso es tu marido / cómo te ensucia la carita / que no le gusta, no le gusta / porque tu cara es muy bonita.”* (Mix, fragmento de Cara sucia)

- b) **En relación con los pares:** Lo masculino, asimismo, se construye a partir de la relación de validación que se da entre pares. Para ello, suelen haber prácticas en las cuales se comparte y refuerza dicho vínculo; en este caso, el fútbol es un reflejo de aquello. Junto a ello, no es menor que sus pares también se vean como una competencia entre sí en el ámbito sexo-afectivo.

*“Ya casi estamos a domingo / Preparamos la cancha / Los amigos de barrio / Las chelitas no faltan / Esperando el momento / Para entrar y hacer gol”* (Fiesta del gol)

*“Pero un pato que se había puesto celoso / se coló por el corral de las gallinas / y decía ‘este pato me las paga’ / con todas las gallinas solito se quedó”* (Mix, fragmento la canción El Patito)

### **SER MUJER:**

En la mayoría de las canciones las mujeres no ejercen un papel central, por lo que solamente son descritas y caracterizadas desde la perspectiva masculina. Su mención con frecuencia se limita al ámbito de una relación amorosa.

- a) **La amada:** Es mencionada como una mujer amada por un hombre quien realza su figura física y la idealiza hasta llegar al punto de compararlo con una experiencia religiosa. Es necesario destacar que esta clasificación es la que más se repite dentro de sus canciones. Sin embargo, la pareja sentimental puede ser una incomodidad o molestia para el hablante.

*“Yo que vivo enamorado de tus ojos, de tu boca / Ay, y de tu cuerpo bonito / Eres para mí el cantor, eres para mí una diosa / Te quiero hasta lo infinito”* (Mix colombiano con Armando Hernández: fragmento de la canción Loquito por ti)

*“Tus besos son (tus besos son) / Son como caramelo (son caramelo) / Me hacen llegar al cielo / Me hacen hablar con Dios”* (Fragmento de la canción Boquita de caramelo)

*“Con ese repicar / me voy a trabajar / y todo es un suplicio / qué voy a contestar / si ya no puedo hablar / con semejante ruido. / Qué voy a contestar, / si ya no puedo hablar / con semejante ruido. / Me tiene loco todo el día, / con esa cantaleta”* (Mix, fragmento de la canción La cantaleta)

- b) **La mala:** Nuevamente se vuelve a hablar de la mujer en relación al desamor. El trato que se otorga a la mujer es de desprecio y que puede relacionarse con la cara opuesta del tipo anterior.

*“Cállate, no vengas a decir / Que son habladurías / Que son puras mentiras / Que te ven entrar y salir / En horas de la noche / Y en las horas del día / De motel en motel / De cantina en cantina / Bailando en discoteca / Dándote nueva vida”* (Mix colombiano con Armando Hernández: fragmento de la canción Perdida)

*“Fue aquella noche de fiesta que te conocí / Bailando, pensando en tus besos / Bebiendo apenado, borracho por ti / Bebiendo apenado, borracho por ti / Desde que te vi sueño con tu amor / Devorándonos con toda pasión / Y hoy vivo borracho por ti / Y hoy vivo borracho por ti.”* (Fragmento de la canción De bar en bar)

## CONCLUSIONES

Dialogando con la teoría y retomando lo señalado por McClary, las prácticas musicales permiten consolidar estereotipos y roles de género. Estas prácticas, a su vez, son un reflejo de la sociedad. En el caso de las cumbias analizadas, los roles de género se construyen de manera tradicional, donde el hombre es el que actúa, piensa, ama, llora y crea, mientras que la mujer es espectadora o, si esta actúa, lo hace en un contexto amoroso. No se le otorga otro papel.

En ese sentido, es interesante observar la construcción de lo masculino, sobre todo porque quienes hablan son hombres y lo hacen desde sus experiencias. Las dimensiones del ser hombre son variadas, y pueden cumplir muchos roles, como el ser padre, el romántico, y también el de amigo; pero todo aquello responde a una misma exigencia patriarcal del ser hombre. Asimismo, su masculinidad está en constante cuestionamiento, ya sea i) por sus propios amigos que lo ponen a prueba en el fútbol o en las fiestas, ii) en su vida afectivo-sexual cuando una mujer le ha sido infiel o su relación se ha quebrado, iii) o incluso ellos mismos se lo plantean al momento en que expresan sus emociones (llorar, sufrir los hace débiles).

El ser mujer, como sostiene Pisano (2012), está integrado y construido a partir de lo masculino, ya que este mismo la crea. Las canciones analizadas literalmente son un fiel reflejo de este pensamiento. Las construcciones de lo femenino y de lo que debe hacer o no una mujer están condicionadas por lo que los hombres digan sobre esto. En general, las mujeres pueden cumplir roles simples y breves, ya sea como la amada idealizada, la mala amante o la madre; tres casillas muy definidas y, culturalmente hablando, muy palpables y cotidianas (referencia a insultos, chistes misóginos, etc.).

En cuanto a las relevancias sociohistóricas, la pobreza, la ruralidad, la festividad, el sentimiento de pertenencia y la religiosidad están muy presentes en las letras de estas canciones. Estos son condicionantes históricos y sociales que dan un marco general en el cual se desarrollan

estas prácticas culturales y dan cuenta de lo que ocurre en la sociedad en un tiempo y territorio determinado. Es interesante cómo se desarrollan estas temáticas, ya que probablemente la religiosidad y la ruralidad inciden de manera directa en la construcción de los roles de género, donde quizás el sistema patriarcal se manifiesta con mayor intensidad.

A raíz de los hallazgos y la literatura a nivel latinoamericano, es posible sostener que se siguen reproduciendo roles patriarcales, sin importar el género musical o la región. Solo varía su intensidad en la que se expresa y se evidencia a simple vista donde, por ejemplo, en el género del reggaetón puede ser más explícito, mientras que en la cumbia toma una forma más cotidiana.

Por último, es necesario realizar este tipo de estudios constantemente para observar cómo y en qué van cambiando las prácticas culturales y, asimismo, la sociedad. Por esto mismo, podrían moldearse futuras líneas de investigación que estudien los estereotipos y roles de géneros en la cumbia actual, las nuevas formas de entender el género en la música, la vigencia de estas prácticas culturales en festividades a nivel nacional y el aporte e influencia que poseen las nuevas generaciones de cumbia chilena.

**BIBLIOGRAFÍA**

Aparicio, Frances. (1998b). *Listening to Salsa: Gender, Latin Popular Music, and Puerto Rican Cultures*. Hanover, N.H: Wesleyan University Press.

Arévalo, Karina; Chellew, Emilia; Figueroa-Cofré, Ignacia; Arancibia, Adonai y Schmied, Sofía. (2018). "Ni pobre diabla ni candy: Violencia de género en el reggaetón". *Revista de Sociología Universidad de Chile* 33 (diciembre), pp. 7-23.

Cordero, Gonzalo. (2013). *La guitarra tropical chilena*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Corbin, Juliet y Strauss, Anselm. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

González, Juan Pablo. (2013). *Pensar la música desde América Latina*. Santiago de Chile: Ediciones Alberto Hurtado.

Karmy, Eileen et al. (2016). *¡Hagan un trencito! Siguiendo los pasos de la memoria cumbianchera en Chile (1949-1989)*. Santiago de Chile: Ceibo Ediciones.

Karmy, Eileen et al. (2011). "Tiosos pero cumbiancheros: Perspectivas y paradojas de la cumbia chilena". En C. Santamaría-Delgado, H. Araújo, H. Vargas y O. Hernández (Eds.) *¿Popular, pop, populachera? El dilema de las músicas populares en América Latina. Actas del IX Congreso de la IASP-AL*. Montevideo: IASPM-AL y EUM.

Loi, Marta. (2017). *Cuerpo y cultura visual en la deconstrucción de los roles de género* (Tesis Doctoral). Barcelona: Departamento de Dibujo-Universidad de Barcelona.

Pisano, Margarita. (2012). *El triunfo de la masculinidad*. Surada Ediciones.

Varela, Nuria. (2008). *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Ediciones B.

Viñuela, Laura. (2004). *La perspectiva de género y la música popular: Dos nuevos retos para la musicología*. Oviedo: KRK Editorial.

Viñuela, Laura y Viñuela, Eduardo (2008). "Música y género". En I. Clúa (Ed.) *Género y cultura popular*. Barcelona: Ediciones UAB.

Vila, Pablo, et al. (2011). *Troubling Gender. Youth and Cumbia in Argentina's Music Scene*. Philadelphia: Temple University Press.

**RECURSOS EN LÍNEA:**

Aparicio, Frances. (1994). "Así Son": Salsa Music, Female Narratives, and Gender (De)Construction in Puerto Rico". *Poetics Today*, 15(4), pp. 659-684.

Doi:10.2307/1773105 [Fecha de consulta: 5 de abril de 2021]

Cusick, Suzanne. (1984). "Feminist theory, music theory, and the mind/body problem". *Perspectives of New Music* 32, pp. 8-27.

Doi:10.2307/833149 [Fecha de consulta: 5 de abril de 2021]

De Toro, Ximena. (2011). "Métele con candela pa' que toas las gatas se muevan: Identidades de género, cuerpo y sexualidad en el reggaetón". *Revista Punto Género* 1 (mayo), pp. 81-102.

Doi: 10.5354/0719-0417.2011.16824 [Fecha de consulta: 5 de abril de 2021]

Música Popular.cl (s.f.). "Amparito Jiménez". *Música popular.cl – La enciclopedia de la música chilena*. <http://www.musicapopular.cl/artista/amparito-jimenez/> [Fecha de consulta: 5 de abril de 2021]

Valdebenito, Lorena. (2020). "¿Hombre nuevo y mujer nueva? Lo femenino y lo masculino en la trova cubana de Silvio Rodríguez y Sara González". *El oído pensante* 8.

Doi: 10.34096/oidopensante.v8n2.8127 [Fecha de consulta: 5 de abril de 2021]

**Discos**

*40 años de éxitos*. (2003). La Sonora Palacios. Santiago: Sony Music.

*40 años*. (2009). Los Vikings 5. Coquimbo: Guyani Producciones.

## ARTÍCULO

# Procesamiento cognitivo y formación rítmica en Educación Primaria\*

## Cognitive Processing and Rhythmic Education in Primary School

Por **José Álamos-Gómez** [josealamos@gmail.com](mailto:josealamos@gmail.com)

**Jesús Tejada** [jesus.tejada@uv.es](mailto:jesus.tejada@uv.es)

### RESUMEN

Con el propósito de optimizar el escaso tiempo asignado a la clase de música y responder a las necesidades de aprendizaje musical del estudiantado, uno de los caminos es considerar teorías y hallazgos de investigación sobre el procesamiento cognitivo. En relación a la formación rítmico-musical, se sabe que es fundamental desde los primeros años de vida, puesto que el ritmo es un componente integral dentro del desarrollo humano y el aprendizaje. En este trabajo se presenta un panorama teórico respecto al procesamiento cognitivo de información rítmico-musical y se plantean posibles caminos para el logro de aprendizajes rítmicos perceptivo-productivos por parte de estudiantes de Educación Primaria. La literatura revisada indica, por un lado, que hay elementos fundamentales para el aprendizaje rítmico-musical: pulso, rangos de tempi específicos, metro, acentuaciones (Álamos y Tejada, 2021), agrupación y patrones rítmicos (Álamos y Tejada, 2020a). Por otro lado, existe una fuerte asociación entre ritmo y movimiento desde el punto de vista perceptivo-motor (Álamos y Tejada, 2020b), y el uso de elementos relacionados con el lenguaje verbal facilitarían la adquisición de habilidades rítmicas. Estos hallazgos llevan a concluir que tanto la práctica rítmico-corporal como la asociación entre lenguaje verbal y ritmo, son mecanismos especialmente eficientes en la formación rítmica de estudiantes de educación primaria. Esta evidencia teórica ha de ser tratada con cautela, puesto que debiera ser verificada en el futuro a través de trabajos empíricos en el contexto educativo chileno.

### PALABRAS CLAVE

Cognición musical, educación musical, ritmo, música en educación primaria.

\* Nota del editor: Este trabajo fue presentado en el 2<sup>do</sup> coloquio "Nuestra experiencia en la Música. Diálogos interdisciplinario", versión Webinar, realizado en septiembre 2020 - Universidad de Chile.

**ABSTRACT**

In order to optimize the scarce time allocated to music class and respond to the musical learning needs of students, one of the ways is to consider theories and research findings on cognitive processing. In relation to rhythmic-musical training, it is known that it is fundamental from the first years of life, since rhythm is an integral component of human development and learning. In this paper is to present a theoretical overview of the cognitive processing of rhythmic-musical information and to propose possible ways for the achievement of perceptual-productive rhythmic learning by elementary school students. The literature reviewed indicates, on the one hand, that there are fundamental elements for rhythmic-musical learning: pulse, specific tempi ranges, meter, accents (Alamos and Tejada, 2021), grouping and rhythmic patterns (Alamos and Tejada, 2020a). On the other hand, there is a strong association between rhythm and movement from a perceptual-motor point of view (Alamos and Tejada, 2020b), and the use of elements related to verbal language would facilitate the acquisition of rhythmic skills. These findings lead to the conclusion that both rhythmic-bodily practice and the association between verbal language and rhythm are particularly efficient mechanisms in the rhythmic training of elementary school students. This theoretical evidence should be treated with caution since it should be verified in the future through empirical work in the Chilean educational context.

**KEYWORDS**

Music cognition, music education, rhythm, music in primary school.

## INTRODUCCIÓN

Entre los desafíos que tiene el profesor de música en Chile hoy, está el optimizar el escaso tiempo que posee para la realización de la clase de educación musical. Para el caso de Educación Básica, en las escuelas y colegios chilenos se destinan entre 45 y 90 minutos semanales para la clase de música obligatoria, por tanto, este tiempo debería ser aprovechado incorporando estrategias didácticas eficientes y eficaces que respondan a las necesidades educativo – musicales de los estudiantes.

Para optimizar el tiempo y responder a las necesidades de aprendizaje musical del estudiantado, uno de los caminos podría ser considerar teorías y hallazgos de investigación sobre el procesamiento cognitivo, puesto que si bien se ha avanzado en las últimas décadas en investigaciones que relacionan procesos neurocognitivos y psicología musical, aún resulta necesario que estos hallazgos sean aplicados en el aula y haya una adecuada transferencia entre el ámbito académico y la institución escolar (Ortiz, 2018). Swanwick (1991) ya planteaba la necesidad de tener en cuenta el desarrollo cognitivo del ser humano en la tarea de establecer diseños educativos, mientras Habegger (2010) señala que la educación musical formal en los primeros años puede ser eficaz, siempre y cuando resulte apropiada para la etapa de desarrollo y la capacidad individual del niño. En concreto, el conocimiento respecto al procesamiento cognitivo musical puede orientar las prioridades de enseñanza y contribuir al aprovechamiento de las capacidades musicales que “naturalmente” se dan en el estudiantado.

Entre los aspectos musicales a desarrollar en el aula, se sabe que la formación rítmica es fundamental, es quizás por esta razón que la educación musical dedica grandes esfuerzos al desarrollo del ritmo, especialmente en las primeras etapas de formación. Asimismo, parece que dentro de contextos educativo-musicales, el entrenamiento diario de los mecanismos de procesamiento temporal tiene un efecto beneficioso sobre otras funciones cognitivas (Miendlarzewska y Trost, 2014). De este modo, ciertos trabajos plantean que la práctica basada en elementos rítmicos favorece la previsibilidad, la flexibilidad cognitiva, la atención sostenida y la memoria; sin embargo, el desarrollo de estas funciones depende de las estrategias implementadas mediante la formación musical en los ámbitos educativos (Phillips-Silver y Trainor, 2007).

En relación al procesamiento de información rítmica, existen algunos consensos sobre el modo en que el cerebro organiza la información en el contexto tonal occidental. Por ejemplo, estudios planteados durante la segunda mitad del siglo XX, basados entre otras teorías en las leyes psicológicas de Gestalt, han sugerido que resulta importante para mejorar la capacidad de percepción y memorización rítmica, que la información o estructura rítmica sea analizada en su conjunto, y en este sentido, resulta dificultoso memorizar frases rítmicas demasiado largas (Thackray, 1972). Por su parte, Fraisse (1976) señala que algunos factores que influyen son: la estructuración rítmica, el tiempo entre los sonidos de un esquema, el número de sus sonidos componentes y el intervalo entre los diferentes esquemas rítmicos presentados. En relación al pulso y metro, se ha establecido que los oyentes pueden reproducir/ recordar los patrones rítmicos y estimar la duración de los eventos temporales mucho más fácilmente si se introducen en relación a un pulso regular (Dowling y Harwood, 1986; Drake, 1998; Purwins, Grachten, Herrera, Hazan, Marxer y Serra, 2008), mientras que perciben y

recuerdan los patrones rítmicos de manera mucho más eficiente cuando se presentan dentro del marco estable de un sistema métrico (Chen, Penhune y Zatorre, 2008; Wu, Westanmo, Zhou y Pan, 2013). Todos estos hallazgos están de cierta forma sintetizados en las teorías de Lerdahl y Jackendoff (1983, 2006), que plantean la organización rítmica sobre dos principales estructuras jerárquicas independientes: los agrupamientos y los acentos rítmicos.

Los antecedentes presentados, llevan con justa razón, a pensar que la forma de procesamiento de información rítmica influiría en el aprendizaje, y por ende, las estrategias didácticas seleccionadas por el profesorado basadas en teorías y hallazgos de investigación sobre el procesamiento cognitivo, repercutirían de forma positiva en la formación rítmica de estudiantes de educación primaria. Investigaciones recientes dan cuenta de la existencia de un vínculo fuerte entre ritmo y movimiento corporal desde el punto de vista perceptivo y motor (González-Sánchez, Zelechowska y Jensenius, 2018; Levitin, Grahn, y London, 2018). Por otro lado, se ha planteado que el uso de sílabas o dispositivos relacionados con el lenguaje resultan beneficiosos para la enseñanza de habilidades de lectura rítmica (Álamos y Pérez, 2015; Orts, Pérez y Tejada, 2014). De estos hallazgos se deduce que tanto el vínculo rítmico-corporal, como la asociación rítmico-verbal, son alternativas didácticas óptimas para potenciar y facilitar el aprendizaje rítmico.

Con todo y teniendo en cuenta investigaciones que relacionan procesos neurocognitivos y psicología musical, en este trabajo se presenta un cuerpo teórico respecto al procesamiento cognitivo de información rítmico-musical y se plantean posibles caminos para el logro de aprendizajes rítmicos perceptivo-productivos por parte de estudiantes de Educación Primaria.

## **I. FACTORES FUNDAMENTALES EN EL PROCESAMIENTO COGNITIVO DE LA INFORMACIÓN RÍTMICA**

Algunas revisiones de literatura recientes han dado cuenta de la importancia que tienen ciertos aspectos temporales específicos para facilitar el procesamiento cognitivo del ritmo musical (Álamos y Tejada, 2020a, 2021). Estos elementos: pulso, rangos determinados de tempo, metro, acentos métricos y agrupaciones representadas a través de los patrones, son altamente relevantes dentro del campo de la educación musical. Esto, no solo porque facilitarían la adquisición rítmica, sino también porque dichos elementos son contenidos básicos dentro de la formación del alumnado desde su formación escolar inicial. A continuación, se describen algunos de los principales hallazgos presentados en las revisiones de literatura antes mencionadas (Álamos y Tejada, 2020a, 2021).

El pulso se constituye como básico y fundamental para organizar la música, tanto a nivel perceptivo como productivo. Este elemento, más que ser un fenómeno físico tangible, parece ser una representación mental; en este sentido, Snyder (2000) propone que el pulso está conformado por una sucesión de eventos temporales imaginarios e isócronos que subyacen al fenómeno musical. Este proporciona un marco temporal básico sobre el cual se escuchan sonidos de distinta duración y agrupaciones de ellos.

La tendencia a la isocronía y a la regularidad, dada por el pulso, parece ser una característica natural del ser humano. Así, esta inclinación tendría su origen en aspectos biológicos (Bowling, Hoeschele, Gill y Fitch, 2017), principalmente relacionados con la actuación del

sistema nervioso (Fujii y Wan, 2014; Merchant, Grahn, Trainor, Rohrmeier y Fitch, 2015). Algunos autores especulan respecto a la existencia de un sesgo cognitivo hacia la isocronía durante la experiencia musical (Ravignani, Delgado y Kirby, 2017), lo cual podría implicar la búsqueda constante de regularidades, incluso durante la percepción de estímulos sonoros no isócronos. Esta inclinación también ha sido explicada desde la musicología por aspectos culturales relacionados con procesos de enculturación (Jacoby y McDermott, 2017).

Dentro de las actividades rítmico-musicales, se ha planteado que el pulso temporal subyacente es fundamental en la percepción de secuencias rítmicas simples (Drake, 1998; Purwins *et al.*, 2008) y para el procesamiento rítmico en general (Honing, 2013). Esto se explicaría en parte, por la *Teoría del Reloj Interno* (Povel y Essens, 1985), la *Teoría de Asistencia Dinámica* (Large y Jones, 1999), y más recientemente, por la *Teoría de Codificación Predictiva* (Friston, 2005; Vuust y Witek, 2014). Las tres coinciden en que el oyente intenta extraer regularidades para facilitar la predicción y “anticipar” lo que vendrá, “economizando” recursos cognitivos para la realización simultánea de otras tareas perceptivo-productivas.

En relación con estas teorías, también se ha identificado el metro con sus respectivos acentos, como un elemento que conforma un marco para la expectativa rítmica, la previsibilidad y la organización de los motivos rítmicos que vendrán dentro de un contexto musical mayor (London, 2012; Snyder, 2000). Esto es lógico, si se considera que los acentos métricos pueden también ser vistos como un pulso isócrono, solo que más distanciado en el tiempo. Así, se ha señalado que en el nivel más básico la percepción del metro implica una sensación de pulso, es decir, un patrón de latidos a intervalos espaciados de forma isócrona (Honing, 2013; Vuust y Witek, 2014) con acentos fuertes y débiles organizados jerárquicamente (Haumann, Vuust, Bertelsen y Garza-Villarreal, 2018).

Los procesos de búsqueda de regularidades, tanto a nivel de pulso como métrico, parecen ser automáticos (Brochard, Abecasis, Potter, Ragot y Drake, 2003). Esto se explicaría en gran parte por las teorías antes mencionadas: *Teoría del Reloj Interno*, *Teoría de Asistencia Dinámica* y *Teoría de Codificación Predictiva*. Esta última plantea que las redes especializadas del cerebro identifican, categorizan e integran la información que perciben los sentidos, adaptándose a los nuevos estímulos (Clark, 2013; Vuust, 2017). La *Teoría de Codificación Predictiva* propone que la percepción, la acción y el aprendizaje forman parte de un proceso bayesiano\* por el cual el cerebro intenta minimizar el error de predicción entre los niveles sensoriales (de abajo hacia arriba) y las predicciones cerebrales (de arriba hacia abajo) (Figura 1). De este modo, el mundo interior de nuestro cerebro, por medio de un modelo predictivo, se actualiza y ajusta constantemente para adaptarse y coincidir con la entrada sensorial (Friston, 2005; Vuust, 2017). En concreto, el cerebro estaría permanentemente contrastando los estímulos sensoriales externos con la información que tiene almacenada previamente (Friston, 2005; Huron, 2006).

---

\* El concepto “bayesiano” proviene del Teorema de Bayes. Este propone una inferencia estadística en la que las evidencias se utilizan para predecir o anticipar la veracidad de una hipótesis.

Figura 1: Teoría de Codificación Predictiva



Los acentos métricos conforman puntos de referencia importantes dentro de una secuencia rítmica. Algunos hallazgos indican que las personas tienden a buscar acentos métricos incluso en contextos no métricos (Haumann *et al.*, 2018). Las cifras métricas más usuales en la música occidental resultan de pulsos agrupados (acentuados) cada dos, tres y cuatro (Patel, 2008), dando origen a los ya conocidos metros de 2/4, 3/4 y 4/4, siendo este último el de mayor frecuencia (Kotz, Ravignani y Fitch, 2018). La relevancia del metro radica, entre otras cosas, en la posibilidad jerarquizadora que otorga, haciendo que se perciba un patrón constante de pulsos débiles y fuertes que finalmente favorece la predicción. En relación con la preferencia de ciertos metros, se ha planteado que existe una clara tendencia a las cifras métricas de acentuación binaria por sobre las ternarias. Esta inclinación, más que ser universal, estaría vinculada principalmente con procesos de enculturación (Soley y Hannon, 2010), desarrollados, por ejemplo, a través del balanceo en el mecimiento del bebé durante sus primeros meses de vida.

Hasta aquí, solo se ha tratado el acento métrico, sin embargo es importante considerar otros dos tipos de acentos que fueron propuestos por Lerdahl y Jackendoff (1983) en su *Teoría Generativa de la Música Tonal*: acento fenoménico y acento estructural. Estos se suman al acento métrico antes señalado (Tabla 1).

Tabla 1: Tipos de acentos (Lerdahl y Jackendoff, 1983).

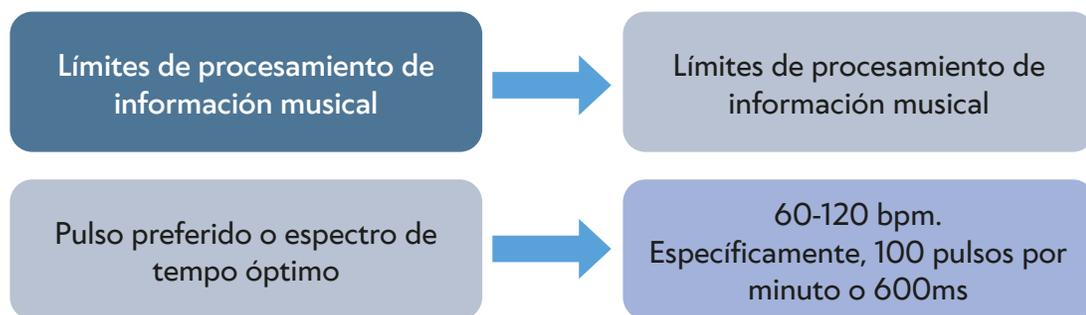
Acento	Descripción
Fenoménicos	Se crean siempre que un evento se destaca en la superficie musical. Este debe ser significativamente "distinto" de los eventos que lo rodean (por ejemplo: un <i>sforzando</i> , un <i>staccato</i> , cambios de timbre o intensidad, etc.)
Estructurales	Se producen en los puntos importantes de una frase, generalmente en el primer y último evento (modulaciones armónicas, melódicas, etc.)
Métricos	Se presentan en los pulsos "fuertes" de una unidad métrica.

Los principales resultados en torno al fenómeno del metro muestran una mejora en la percepción, recuerdo y reproducción de frases rítmicas en contextos métricos (Chen *et al.*, 2008; Wu *et al.*, 2013). También, la producción rítmica se vería mayormente favorecida con ritmos marcadamente métricos, que con ritmos con una métrica débil (Chen *et al.*, 2008; Grahn y Rowe, 2009). Todos estos hallazgos llevan a pensar que el uso de acentos y cifras métricas dentro de las actividades musicales en el aula podrían favorecer el desarrollo rítmico del alumnado. Finalmente, se ha planteado que la discriminación métrica, además de ser esencial para el procesamiento rítmico-musical, favorecería habilidades relacionadas con el movimiento y el lenguaje (Haumann *et al.*, 2018; London 2012; Patel, 2008).

Otro elemento facilitador del procesamiento rítmico es la selección de ciertos rangos de velocidad del pulso, es decir, determinados *tempi*. Dado que la duración total de un evento depende del tempo, se ha señalado que existen límites en el procesamiento de información musical que estarían relacionados con el *presente psicológico*. James (1890) caracterizó este constructo como un lapso de atención, una especie de ventana abierta a la experiencia, cambiando continuamente su vista a lo largo del tiempo (Dowling y Harwood, 1986). Por su parte, Fraisse (1976) lo relaciona con el intervalo de tiempo durante el cual los eventos pueden ser percibido sin referencia a la memoria. Dicho intervalo cae en el mismo rango temporal de la longitud de la memoria sensorial auditiva, o almacenamiento ecoico (Fraisse, 1976), es decir, de 2-5 segundos, aunque se extiende ocasionalmente a un rango de 10-12 segundos (Dowling y Harwood, 1986; Krumhansl, 2000). London (2004) plantea que los niveles más altos relacionados con el presente psicológico se encuentran entre los 4 y 6 segundos. En síntesis, el tempo seleccionado debe ajustarse a los límites dados por el *presente psicológico* para que elementos individuales sean percibidos como un solo evento global.

Snyder (2000) sintetiza en cierto modo los límites de rangos de tempo al proponer la “región de *tempi* utilizables” (Figura 2). En ella, se presentan los límites inferiores y superiores de procesamiento de información musical y el espectro de tempo óptimo de 100 bpm, que sería el preferido por la mayoría de las personas (Parncutt, 1994).

Figura 2: Región de tempi utilizables (Snyder, 2000)



Estas medidas, además de vincularse con el presente psicológico, han sido asociadas con procesos evolutivos que han llevado a los grupos humanos a sincronizarse entre sí para optimizar la producción y eficiencia durante actividades colectivas (Levitin *et al.*, 2018). Un ejemplo de esto podrían ser los remeros que deben sincronizar sus movimientos a una velocidad constante para trasladar eficientemente la embarcación.

En relación al tiempo preferido durante la primera infancia, se ha señalado es más rápido que el óptimo para los adultos. Para el caso de niñas y niños pequeños sería de 140–150 bpm, mientras que para los adultos, tal como se indicó anteriormente, correspondería a 100 bpm (Drake, Jones y Baruch, 2000; Levitin *et al.*, 2018). Esta preferencia por tempos rápidos va disminuyendo con la edad, evidenciándose respuestas mejoradas a una mayor diversidad de tempos lentos y rápidos gracias al incremento en el desarrollo cognitivo y motor (Drake *et al.*, 2000).

Los principios generales de la agrupación han sido descritos consistentemente por la psicología de la *Gestalt* y posteriormente aplicados a la audición (Bergman, 1990; Lerdahl y Jackendoff, 1983). En relación con las estructuras temporales, existe abundante evidencia que confirma la importancia de la agrupación como facilitadora del procesamiento rítmico musical (Drake, 1998; Drake y Bertrand, 2001; Purwins *et al.*, 2008; Ravignani *et al.*, 2017). Este fenómeno estaría vinculado con el encuentro y repetición de elementos regulares comunes que facilitan la percepción y memorización (Holmes y Hallam, 2017). Por ejemplo, se ha demostrado la ventaja de procesamiento en secuencias de eventos rítmicos regulares por sobre las irregulares (Cutanda, Correa y Sanabria, 2015; Povel y Essens, 1985) y en secuencias con acentos de “duración” cada dos pulsos (*duration accents with duple groupings*) por sobre secuencias con acentos de “tono” cada dos pulsos (*pitch accents with duple groupings*) y acentos de “tono” cada tres pulsos (*pitch accents with triple groupings*) (Prince y Rice, 2018).

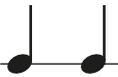
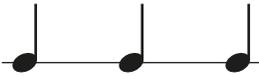
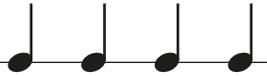
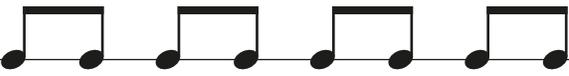
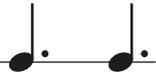
La capacidad de encontrar regularidades, junto con favorecer la percepción y producción rítmica, también influiría en el aprendizaje general (Hoch, Tyler y Tillmann, 2013; Selchenkova, Jones y Tillmann, 2014), en el procesamiento del habla (Quené y Port, 2005; Schmidt-Kassow y Kotz, 2009), en el desarrollo de habilidades matemáticas en educación preescolar (Björklund y Pramling, 2014; Papic, 2007) y primaria (Fujita y Yamamoto, 2011); y, en cierto modo, en la memoria de trabajo mejorada (Plancher, Lévêque, Fanuel, Piquandet y Tillmann, 2018).

Con todo, recientemente se ha especulado que existe un sesgo hacia representaciones regulares de intervalos temporales. Así, en un experimento, se solicitó a las personas que subdividieran aleatoriamente intervalos amusicales, arrítmicos y sin ninguna información periódica; los resultados mostraron una tendencia generalizada por parte de los participantes a la estructura y a la representación periódica de intervalos temporales (Taylor y Grahn, 2019).

Para que una agrupación rítmica se perciba como una estructura organizada, no puede superar los 4 ó 5 segundos ni tener una duración inferior a 100 ms (Fraisse, 1976; Krumhansl, 2000). En este rango, se encuentran casi todos los patrones rítmicos. En relación con ellos, se ha señalado que la regularidad, como supuesto universal rítmico (Drake y Bertrand, 2001; Ravignani *et al.*, 2017), es un elemento relevante para el procesamiento de la estructura interna y el pulso sobre el cual se constituye el patrón (Dowling y Harwood, 1986; Drake y Bertrand, 2001). Esto se explicaría porque la regularidad predice y anticipa la estructura y posición en el tiempo de los patrones rítmicos. Este fenómeno ha sido ampliamente estudiado en teorías relacionadas con la predicción y las expectativas (Clark, 2013; Friston, 2005; Huron, 2006).

En cuanto a las proporciones rítmicas, se ha especificado que las relaciones 1:1 y 2:1 son mayoritarias en todos los contextos culturales (Polak, Jacoby, Fischinger, Goldberg, Holzapfel y London, 2018), siendo más sencillo procesar ritmos que contienen proporciones 2:1 que ritmos con relaciones 3:1 (Gordon, 2012; Repp, London y Keller, 2011). Las secuencias con proporciones 2:1 o 3:1 son más fáciles de reproducir que ritmos con proporciones mayores como 5:1. A su vez, ritmos con proporciones 1:2:4 o 1:2:3 son más sencillos de reproducir que ritmos con relaciones no enteras complejas como 1:2,5:3,5 (Sakai, *et al.*, 1999). Todo esto, se podría vincular con las relaciones 2:1 y 3:1 establecidas en la taxonomía de los patrones rítmicos de Gordon (2012), que propone la existencia de *macrobeat* y *microbeat* congruentes con estas medidas y que facilitarían la adquisición rítmica (Figura 3).

Figura 3: Taxonomía de Gordon (Gordon, 2012). Elaboración propia.

Metro	Macro Beat	Micro Beat
$\frac{2}{4}$		
$\frac{3}{4}$		
$\frac{4}{4}$		
$\frac{6}{8}$		
$\frac{12}{8}$		

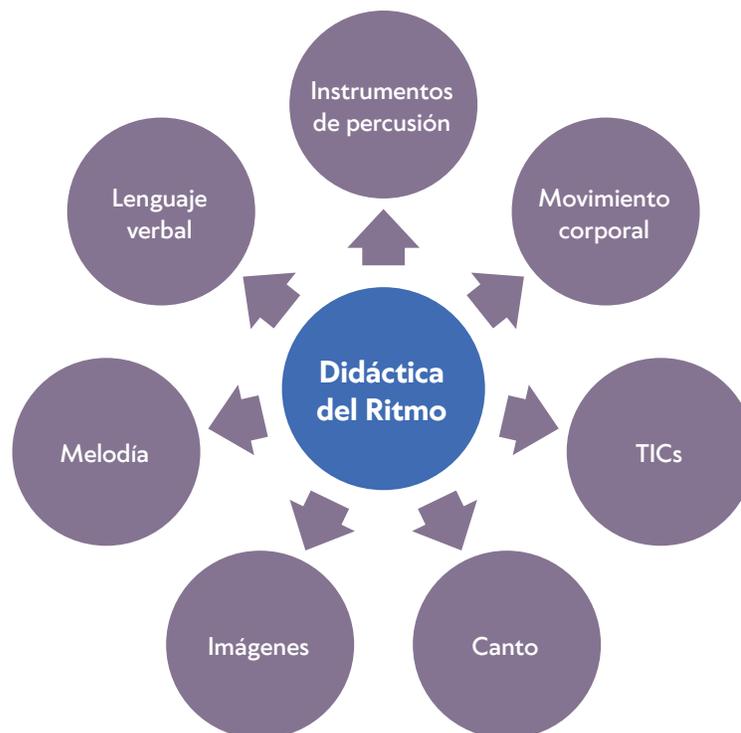
Algunos hallazgos indican que el rendimiento rítmico estaría de algún modo determinado por el entorno cultural y musical (Polak *et al.*, 2018). Lo que convergería con la tendencia a las métricas binarias dada por los procesos de enculturación (Soley y Hannon, 2010). Por ejemplo, las personas estadounidenses presentan una mayor dificultad al intentar percibir proporciones 2:2:3 (Snyder, Hannon, Large y Christiansen, 2006), que individuos turcos (Hannon, Soley y Ullal-Gupta, 2012) o indios (Ullal-Gupta, Hannon y Snyder, 2014). Para estos últimos, sería más simple procesar relaciones complejas como 3:2 y 4:3, dado que son

profusamente usadas en patrones rítmicos en las culturas de estos países (Polak *et al.*, 2018). Estos hallazgos han llevado establecer que, por medio de la exposición pasiva, los bebés y niños pequeños aprenden ritmos complejos con mayor facilidad y rapidez que niños mayores y adultos (Hannon, Van den Bosch der Nederlanden y Tichko, 2012). Con todo, Drake y Bertrand (2001) especulan respecto a una tendencia universal a la proporción 2:1, la cual llevaría a las personas a simplificar las secuencias rítmicas complejas hacia esa medida.

## II. PROCESAMIENTO COGNITIVO PARA LA DIDÁCTICA DEL RITMO. ABORDAJE DEL RITMO EN LA FORMACIÓN INICIAL.

Una vez consideradas las teorías y resultados expuestos, surgen interrogantes sobre su transferencia al aula de música. En concreto, cómo y a través de cuáles mecanismos didácticos, pueden ser resignificados los hallazgos científicos en torno al procesamiento temporal y rítmico en pos de facilitar la formación rítmico-musical en etapas iniciales. Atendiendo a las propias experiencias en el aula por parte de los investigadores responsables de este trabajo, sumado a conversaciones y reflexiones pedagógicas con colegas, se observa que las respuestas y los medios pueden ser múltiples (figura 4).

Figura 4: Medios a través de los cuales se podría abordar la formación rítmica en el aula.



Un trabajo reciente muestra que, dentro de todos los posibles caminos didácticos, los más idóneos son el uso del movimiento corporal y la utilización del lenguaje verbal (Álamos y Tejada, 2020b). Esto se explica por que la mayor parte de la literatura científica revisada por estos autores, se aboca al estudio de las interrelaciones cognitivas que posee el ritmo con el movimiento y con el lenguaje.

### **RELACIÓN CON EL MOVIMIENTO CORPORAL**

Uno de los medios más favorables para conducir la formación rítmica en contextos escolares de educación primaria pareciera ser el uso de la expresión corporal. Así lo señala, por ejemplo, un trabajo reciente que evidencia las relaciones entre acción motora y cognición y que da cuenta de los aportes de la neurociencia a la educación rítmico-musical (Álamos y Tejada, 2020b).

Algunas metodologías pedagógico-musicales del siglo XX, tales como Orff, Wilems y Dalcroze, y otras más recientes como el Método BAPNE (Romero, 2013), han dado un rol protagónico a la expresión corporal y al movimiento para el logro de habilidades musicales, especialmente rítmicas. Estas prácticas son congruentes con hallazgos dentro del dominio neurofisiológico, que sugieren que el movimiento influye y es importante para el procesamiento musical (Phillips-Silver y Trainor, 2007). Específicamente, la actividad motriz podría repercutir en cómo se percibe el pulso isócrono, el metro y los patrones rítmicos (Levitin et al., 2018; Phillips-Silver y Trainor, 2007).

El vínculo estrecho entre los aspectos temporales y motores ha llevado a afirmar incluso, que la producción rítmica se constituye como una capacidad sensoriomotora general del cerebro (Todd, Lee y O'Boyle, 2002). Desde la perspectiva de las teorías de predicción y anticipación, se ha señalado que la relación entre estructuras motoras y sensoriales otorga ventajas a la hora de establecer mecanismos de retroalimentación *down-top* y *top-down* y de predicción temporal (Schroeder, Wilson, Radman, Scharfman y Lakatos, 2010). Así, los mecanismos sensoriomotores cumplen un importante rol en la forma en que el ritmo musical es procesado (Slater y Tate, 2018).

Con todo, y reafirmando la importancia que tienen los vínculos cognitivos entre el ritmo y la expresión corporal para la formación rítmica en la escuela, Álamos y Tejada (2020b) plantean:

aún son escasos los trabajos de investigación que han estudiado los alcances didácticos que pueden tener los vínculos cognitivos entre el ritmo y la expresión corporal. Sin embargo, los hallazgos presentados en este artículo respaldan ampliamente las metodologías y prácticas rítmico-musicales basadas en la acción corpórea. (p.12)

### **RELACIÓN CON EL LENGUAJE VERBAL**

El ritmo musical y el lenguaje verbal comparten redes de procesamiento común localizadas en zonas cerebrales anteriormente relacionadas solo con el lenguaje, especialmente, el Área de Broca (Fedorenko, Patel, Casasanto, Winawer y Gibson, 2009; Fiveash y Pammer, 2014). Este vínculo cognitivo se debe principalmente a que, tanto el ritmo como el lenguaje se construyen a partir de la combinación de unidades básicas (duraciones y sílabas, por ejemplo) que dan origen a secuencias estructuradas jerárquicamente (Jackendoff, 2009; Patel, 2009). En este sentido, se ha dicho que ambos sistemas son sintácticos (Patel, 2009) y que una de las características comunes más llamativas, es la estructura métrica (Jackendoff y Lerdahl 2006). Por su parte, el fenómeno de agrupación también es aplicable a secuencias musicales y lingüísticas, presentándose evidencias que muestran una superposición en el procesamiento cerebral para ambos dominios (Patel, 2008).

Jung, Sontag, Park y Loui (2015) llevaron a cabo un estudio que tomó como antecedentes, por una parte, la ya mencionada *Teoría de Asistencia Dinámica*, y por otra, la *Hipótesis de Recursos de Integración Sintáctica Compartida* (SSIRH), que propone, una superposición de las operaciones en las áreas neuronales relacionadas con la integración sintáctica (Patel, 2003). Basándose en que tanto la SSIRH como la *Teoría de Asistencia Dinámica* llevan a cabo predicciones a medida que se desarrolla una secuencia de estímulos, los autores plantean que ambas teorías deben converger cuando se producen simultáneamente expectativas musicales, lingüísticas y rítmicas. En concreto, este estudio muestra que la expectativa rítmica juega un rol preponderante en el procesamiento musical y lingüístico, reafirmando que el procesamiento compartido entre ambos dominios ha sido fundamental, no solo para la cognición musical, sino también para otros procesos relacionados con la mejora de la atención (Jung *et al.*, 2015).

Dentro de la educación musical, especialmente en el contexto escolar primario, la utilización del lenguaje como herramienta para fortalecer las competencias rítmicas tiene una larga historia, particularmente en las metodologías pedagógicas activas e instrumentales del siglo XX. Estas prácticas educativas son respaldadas por los ya mencionados vínculos cognitivos entre los dominios lingüístico y musical y por hallazgos científicos recientes. Varios estudios han reportado un vínculo estrecho entre habilidades rítmico-temporales y habilidades de lectura en niños y niñas (Flaunacco *et al.*, 2014; Holliman, Wood y Sheehy, 2010). Por ejemplo, se han encontrado correlaciones positivas entre la conciencia fonológica y la mejora en la percepción de elementos musicales, especialmente rítmicos (Posedel, Emery, Souza y Fountain, 2012). Así mismo, algunos trabajos empíricos han sugerido que la asociación entre patrones rítmicos y verbales (por ejemplo, uso de sílabas) es un mecanismo óptimo para facilitar el aprendizaje rítmico (Álamos y Pérez, 2015; Orts, Pérez y Tejada, 2014).

### **CONCLUSIONES Y DIRECCIONES FUTURAS**

Las teorías y hallazgos expuestos en este trabajo llevan a concluir que hay ciertos elementos que resultan fundamentales para el aprendizaje rítmico-musical: pulso, rangos de *tempi* específicos, metro, acentuaciones (Álamos y Tejada, 2021), agrupación y patrones rítmicos (Álamos y Tejada, 2020a). Estos elementos no solo facilitarían los procesos de percepción y producción rítmica, sino que además, se constituyen como contenidos básicos a trabajar en el aula de música. Específicamente, los hallazgos de investigación presentados llevan a sugerir el uso de pulsos isócronos, rangos de *tempi* entre 100 y 120 bpm, metros binarios, y patrones rítmicos que prioricen la relación 2:1 (Álamos y Tejada, 2020b).

Dentro de los múltiples mecanismos didáctico-rítmicos que pueden ser utilizados para transferir al aula de música las evidencias presentadas, el uso del movimiento corporal y el lenguaje verbal parecen ser los más eficientes y significativos. En el primer caso, esto se explicaría porque el movimiento influye en el procesamiento musical (Levitin *et al.*, 2018; Phillips-Silver y Trainor, 2007) y los mecanismos sensoriomotores cumplen un importante rol en la forma en que el ritmo musical es procesado (Slater y Tate, 2018). En el segundo caso, se han establecido vínculos cognitivos entre el procesamiento lingüístico y musical que muestran correlaciones positivas entre ambos dominios (Posedel *et al.*, 2012). Existiendo, además, evidencia que indica que el uso de elementos del lenguaje verbal favorece la adquisición rítmica (Álamos y Pérez, 2015; Orts, Pérez y Tejada, 2014).

Como direcciones futuras, resulta necesario verificar empíricamente la evidencia teórica presentada y continuar estudiando la adquisición de los elementos rítmicos fundamentales a través de investigaciones situadas en el contexto educativo chileno, específicamente, en el aula musical obligatoria de Educación Básica. Además, deben especificarse las características de las actividades y las secuencias didácticas a utilizar, fundamentándolas en hallazgos neurocognitivos. Esto debiera realizarse tanto para el uso del movimiento corporal como para el uso del lenguaje verbal.

## REFERENCIAS

Álamos, J. y Pérez, M. 2015. "Paralelos cognitivos entre música y lengua materna en estudiantes de Educación Primaria. Un estudio sobre la influencia del lenguaje verbal y de las características melódicas específicas en la memoria musical a corto plazo". *Revista Electrónica de LEEME* 35, pp. 1-27.

Álamos, J. y Tejada, J. 2020a. "La agrupación temporal y los patrones como facilitadores de la comprensión psicológica de la información rítmica". *Revista Música Hodie* 20, pp. e60522

----- . 2020b. "Interrelaciones entre acción y cognición. Aportaciones de la neurociencia a la educación rítmico-musical". *OPUS*, Vol. 26 N°2, pp. 1-21.

----- . 2021. "Facilitadores en el procesamiento cognitivo de la información rítmica. Revisión de la literatura sobre los conceptos de pulso, tempo, metro y acento". *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, Vol. 38 N°2, pp. 87-102.

Alonso, T. 2018. *Neurociencia en la escuela* (Vol. 25). España: Ediciones SM.

Björklund, C. y Pramling, N. 2014. "Pattern discernment and pseudo-conceptual development in early childhood mathematics education". *International Journal of Early Years Education*, Vol. 22 N°1, pp. 89-104.

Bowling, Daniel et al. 2017. "The nature and nurture of musical consonance". *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, Vol. 35 N°1, pp. 118-121.

Bregman, A. 1990. *Auditory scene analysis: The perceptual organization of sound*. Cambridge, MA, US: MIT Press.

Brochard, Renaud et al. 2003. "The "Ticktock" of our internal clock". *Psychological Science*, Vol. 14 N°4, pp. 362-366.

Chen, Joyce et al. 2008. "Moving on time: Brain network for auditory-motor synchronization is modulated by rhythm complexity and musical training". *Journal of Cognitive Neuroscience*, Vol. 20 N°2, pp. 226-239.

Clark, A. 2013. "Whatever next? Predictive brains, situated agents, and the future of cognitive science". *Behavioral and Brain Sciences* 36, pp. 181-204.

Cutanda, Diana et al. 2015. "Auditory Temporal Preparation Induced by Rhythmic Cues during Concurrent Auditory Working Memory Tasks". *Journal of Experimental Psychology. Human Perception and Performance*, Vol. 41 N°3, pp. 790-797.

Dowling, W. y Harwood, D. 1986. *Music cognition*. San Diego: Academic Press.

- Drake, C. 1998. "Psychological processes involved in the temporal organization of complex auditory sequences: Universal and acquired processes". *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, Vol. 16 N°1, pp. 11-26.
- Drake, C. y Bertrand, D. 2001. "The quest for universals in temporal processing in music". *Annals of the New York Academy of Sciences*, Vol. 930 N°1, pp. 17-27.
- Drake, Carolyn et al. 2000. "The development of rhythmic attending in auditory sequences: Attunement, referent period, focal attending". *Cognition*, Vol. 77 N°3, pp. 251-288.
- Fedorenko, Evelina et al. 2009. "Structural integration in language and music: Evidence for a shared system". *Memory and Cognition* 37, pp. 1-9.
- Fiveash, A. y Pammer, K. 2014. "Music and language: Do they draw on similar syntactic working memory resources?" *Psychology of Music* 42, pp. 190-209.
- Flaugnacco, Elena et al. 2014. "Rhythm perception and production predict reading abilities in developmental dyslexia". *Frontiers in Human Neuroscience* 8, pp.392.
- Fraisse, P. 1976. *Psicología del ritmo*. Madrid: Morata.
- Friston, K. 2005. "A theory of cortical responses". *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, Vol. 360 N°1456, pp. 815-836.
- Fujii, S. y Wan, C. 2014. "The role of rhythm in speech and language rehabilitation: The SEP hypothesis". *Frontiers in Human Neuroscience* 8, pp. 1-15.
- Fujita, T. y Shinya, Y. 2011. "The Development of Children's Understanding of Mathematical Patterns through Mathematical Activities". *Research in Mathematics Education*, Vol. 13 N°3, pp. 249-267.
- Gonzalez-Sanchez, Victor et al. 2018. "Correspondences Between Music and Involuntary Human Micromotion During Standstill". *Frontiers in Psychology* 9, pp. 1-10.
- Gordon, E. 2012. *Learning Sequences in Music: A Contemporary Music Learning Theory*. Chicago: GIA Publications.
- Grahn, J. y Rowe, J. 2009. "Feeling the beat: Premotor and striatal interactions in musicians and non-musicians during beat perception". *Journal of Neuroscience*, Vol. 29 N°23, pp. 7540-7548.
- Habegger, L. 2010. "Number concept and rhythmic response in early childhood". *Music Education Research*, Vol. 12 N°3, pp. 269-280.
- Hannon, Erin et al. 2012. "Familiarity Overrides Complexity in Rhythm Perception: A Cross-Cultural Comparison of American and Turkish Listeners". *Journal of Experimental Psychology. Human Perception and Performance*, Vol. 38 N°3, pp. 543-548.
- Hannon, Erin et al. 2012. "Effects of Perceptual Experience on Children's and Adults' Perception of Unfamiliar Rhythms." *Annals of the New York Academy of Sciences*, Vol. 1252 N°1, pp. 92-99.
- Haumann, Niels et al. 2018. "Influence of musical enculturation on brain responses to metric deviants". *Frontiers in Neuroscience* 12, pp. 1-15.
- Hoch, Lisianne et al. 2013. "Regularity of Unit Length Boosts Statistical Learning in Verbal and Non-verbal Artificial Languages." *Psychonomic Bulletin & Review*, Vol. 20 N°1, pp. 142-147.

- Holliman, Andrew *et al.* 2010. "The contribution of sensitivity to speech rhythm and non-speech rhythm to early reading development". *Educational Psychology* 30, pp. 247-26.
- Holmes, S. y Hallam, S. 2017. "The Impact of Participation in Music on Learning Mathematics." *London Review of Education*, Vol. 15 N°3, pp. 425-438.
- Honing, H. 2013. "Structure and interpretation of rhythm in music". En Diana Deutsch (Ed.), *The Psychology of Music*. New York: Elsevier, pp. 369-404.
- Huron, D. 2006. *Sweet anticipation: Music and the psychology of expectation*. Massachusetts: MIT press.
- Jackendoff, R. y Lerdahl, F. 2006. "The capacity for music: What is it, and what's special about it?" *Cognition: International Journal of Cognitive Science*, Vol. 100 N°1, pp. 33-72.
- Jackendoff, R. 2009. "Parallels and nonparallels between language and music". *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, Vol. 26 N°3, pp. 195-204.
- Jacoby, N. y McDermott, J. 2017. "Integer ratio priors on musical rhythm revealed cross-culturally by iterated reproduction". *Current Biology*, Vol. 27 N°3, pp. 359-370.
- James, W. 1890. *The principles of psychology* (Vol. 1). New York: Holt.
- Jung, Harim *et al.* 2015. "Rhythmic effects of syntax processing in music and language". *Frontiers in psychology* 6, pp. 1762.
- Kotz, Sonja *et al.* 2018. "The evolution of rhythm processing". *Trends in Cognitive Sciences*, Vol. 22 N°10, pp. 896-910.
- Krumhansl, C. 2000. "Rhythm and pitch in music cognition". *Psychological Bulletin*, Vol. 126 N°1, pp. 159-179.
- Large, E. y Jones, M. 1999. "The dynamics of attending: How people track time-varying events". *Psychological Review*, Vol. 106 N°1, pp. 119-159.
- Lerdahl, F. y Jackendoff, R. 1983. *A generative theory of tonal music*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Levitin, Daniel *et al.* 2018. "The psychology of music: Rhythm and movement. *Annual Review of Psychology*, Vol. 69 N°1, pp. 51-75.
- London, J. 2004. *Hearing in Time: Psychological Aspects of Musical Meter*. New York: Oxford University Press.
- , 2012. *Hearing in time* (2. ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Merchant, Hugo *et al.* 2015. "Finding the beat: A neural perspective across humans and non-human primates". *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, Vol. 370 N°1664, pp. 1-16.
- Miendlarzewska, E. y Trost, W. 2014. "How Musical Training Affects Cognitive Development: Rhythm, Reward and Other Modulating Variables". *Frontiers in Neuroscience*, Vol. 7 N°8, pp. 1-18.

- Orts, Miguel *et al.* 2014. "Efectos de los modos de presentación de información en la exactitud de la producción rítmica de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria". *Revista electrónica de LEEME* 34, pp. 36-55.
- Papic, M. 2007. "Promoting Repeating Patterns with Young Children: More than just Alternating Colours". *Australian Primary Mathematics Classroom*, Vol. 12 N°3, pp. 8-13.
- Parncutt, R. 1994. "A perceptual model of pulse salience and metrical accent in musical rhythms". *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, Vol. 11 N°4, pp. 409-464.
- Patel, A. 2003. "Language, music, syntax and the brain". *Nature Neuroscience* 6, pp. 674-681.
- 2008. *Music, language, and the brain*. US: Oxford University Press.
- 2009. "Music and the brain: Three links to language". En Susan Hallam, Ian Cross y Michael Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology*. Oxford: Oxford University Press, pp. 208-216.
- Phillips-Silver, J. y Trainor, L. (2007). "Hearing what the body feels: Auditory encoding of rhythmic movement". *Cognition* 105, pp. 533-546.
- Plancher, Gaën *et al.* 2018. "Boosting Maintenance in Working Memory with Temporal Regularities". *Journal of Experimental Psychology. Learning, Memory, and Cognition*, Vol. 44 N°5, pp. 812-818.
- Polak, Rainer *et al.* 2018. "Rhythmic Prototypes Across Cultures". *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, Vol. 36 N°1, pp. 1-23.
- Posedel, James *et al.* 2012. "Pitch perception, working memory, and second-language phonological production". *Psychology of Music* 40, pp. 508-517.
- Povel, D. y Essens, P. 1985. "Perception of temporal patterns". *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, Vol. 2 N°4, pp. 411-440.
- Prince, J. y Rice, T. 2018. "Regularity and Dimensional Salience in Temporal Grouping". *Journal of Experimental Psychology. Human Perception and Performance*, Vol. 44 N°9, pp. 1356-1367.
- Purwins, Hendrik *et al.* 2008. "Computational models of music perception and cognition II: Domain-specific music processing". *Physics of Life Reviews*, Vol. 5 N°3, pp. 169-182.
- Quené, H. y Port, R. 2005. "Effects of timing regularity and metrical expectancy on spoken-word perception". *Phonetica*, Vol. 62 N°1, pp. 1-13.
- Ravignani, Andrea *et al.* 2017. "Musical evolution in the lab exhibits rhythmic universals". *Nature Human Behaviour*, Vol 1 N°1, pp. 1-7.
- Repp, Bruno *et al.* 2011. "Perception-production Relationships and Phase Correction in Synchronization with Two-Interval Rhythms". *Psychological Research*, Vol. 75 N°3, pp. 227-242.
- Romero, F. 2013. "Science & art of body percussion: a review". *Journal of Human Sport and Exercise*, Vol. 8 N°2, pp. 442-457.
- Sakai, Katsuyuki *et al.* 1999. "Neural Representation of a Rhythm Depends on Its Interval Ratio". *Journal of Neuroscience*, Vol. 19 N°22, pp. 10074-10081.

- Schmidt-Kassow, M. y Kotz, S. 2009. "Attention and perceptual regularity in speech". *NeuroReport*, Vol. 20 N°18, pp. 1643-1647.
- Schroeder, Charles *et al.* 2010. "Dynamics of Active Sensing and perceptual selection". *Current Opinion in Neurobiology*, Vol. 20 N°2, pp. 172–176.
- Selchenkova, Tatiana *et al.* 2014. "The Influence of Temporal Regularities on the Implicit Learning of Pitch Structures". *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, Vol. 67 N°12, pp. 2360-2380.
- Slater, J. y Tate, M. 2018. "Timing Deficits in ADHD: Insights From the Neuroscience of Musical Rhythm". *Frontiers in Computational Neuroscience* 12, pp. 51.
- Snyder, B. 2000. *Music and memory: An introduction*. Cambridge: The MIT Press.
- Snyder, Joel *et al.* 2006. "Synchronization and Continuation Tapping to Complex Meters". *Music Perception*, Vol. 24 N°2, pp. 135-146.
- Soley, G. y Hannon, E. 2010. "Infants prefer the musical meter of their own culture". *Developmental Psychology*, Vol. 46 N°1, pp. 286-292.
- Swanwick, K. 1991. *Música, pensamiento y educación* (Vol. 24). España: Ediciones Morata.
- Taylor, J. y Grahn, J. 2019. "Simple Random-Interval Generation Reveals the Irresistibly Periodic Structure of Perceived Time". *Attention, Perception, & Psychophysics*, Vol. 81 N°5, pp. 1204-1208.
- Thackray, R. (1972). *Rhythmic abilities in children* (No. 5). London: Novello.
- Todd, McAngus *et al.* 2002. "A sensory-motor theory of temporal tracking and beat induction". *Psychological Research* 66, pp. 26–39.
- Ullal-Gupta, Sangeeta *et al.* 2014. "Tapping to a Slow Tempo in the Presence of Simple and Complex Meters Reveals Experience-Specific Biases for Processing Music". *PloS One*, Vol. 9 N°7, pp. e102962.
- Vuust, P. y Witek, M. 2014. "Rhythmic complexity and predictive coding: A novel approach to modeling rhythm and meter perception in music". *Frontiers in Psychology* 5, pp. 1-14.
- Vuust, P. 2017. "Groove on the brain Springer". En Mitsuko Aramaki, Matthew Davies, Richard Kronland-Martinet y Sølvi Ystad (Eds.), *Music Technology with Swing. International Symposium on Computer Music Multidisciplinary Research, 13Th*. Suiza: Springer, pp. 101-110.
- Wu, Xiang *et al.* 2013. "Serial Binary Interval Ratios Improve Rhythm Reproduction". *Frontiers in Psychology* 4, pp. 512.

## ARTÍCULO

# La docencia de la asignatura de canto de nivel superior: aportaciones al paradigma de la pedagogía vocal

## The Teaching of the Subject of Singing at a Higher Level: contributions to the Paradigm of Vocal Pedagogy

Por **Mariana del Rocío Corona Delgado**  
Universidad de Colima  
mcorona2@ucol.mx

**Rogelio Álvarez Meneses**  
Universidad de Colima, México  
Universidad de Oviedo, España  
rogelio16@hotmail.com

### RESUMEN

La formación del cantante de nivel superior dentro del esquema universitario requiere el desarrollo de habilidades y competencias disciplinares que le permitan desenvolverse como intérprete solista o como miembro de un conjunto en ensambles de cámara y/o en coros además de ejercer la docencia y la investigación en el ámbito de la música vocal. El propósito de la asignatura de canto es el desarrollo de las habilidades técnicas para el abordaje del repertorio que abarca diferentes estilos, formas y géneros musicales en un creciente nivel de dificultad además de complementar a todas aquellas competencias que permitan al alumno desenvolverse en un escenario, cantar en los diferentes idiomas propios del repertorio, interpretar obras musicales con estricto apego a la partitura y adquirir herramientas para la difusión de la música vocal en su ambiente socio-cultural, en resumen el egresado de la carrera de canto será capaz de aplicar los conocimientos musicales, escénicos, académicos y culturales en su desempeño profesional. El presente estudio expone la experiencia de uno de los autores como profesor titular en la aplicación de un modelo pedagógico llevado a cabo en la asignatura de canto nivel superior, logrando ver resultados en el periodo de su implementación y siguiendo la metodología de investigación en la acción de Lewin. Como primer punto, se expondrá en los antecedentes y en la introducción, un recorrido de la historia del canto y de su evolución a través de los siglos en materia de pedagogía vocal en la región europea, en México e igualmente en la ciudad de Colima. Posteriormente se muestra la metodología, la

problematización, el diagnóstico, el diseño de una propuesta de cambio y la aplicación de la propuesta, que contempla la aplicación de un programa que promueve el desarrollo de una técnica vocal saludable. Finalmente se exponen los resultados de la implementación de dicha propuesta.

#### **PALABRAS CLAVE**

Canto, Modelo pedagógico, Investigación acción, Técnica vocal.

#### **ABSTRACT**

The training of the higher-level singer within the university scheme requires the development of disciplinary skills and that allow them to function as a soloist performer or as a member of a group in chamber ensembles or in choirs, in addition to teaching or researching in the field of vocal music. The purpose of the singing subject is the development of technical skills to approach the repertoire that covers different styles, forms and musical genres in an increasing level of difficulty besides to complementing all those competences that allow the student to function on stage, sing in the different languages of the repertoire, interpret musical works with strict adherence to the score and acquire tools for the dissemination of vocal music in their socio-cultural environment. In short, the graduate of the singing career will be able to apply the knowledge musical, scenic, academic and cultural in their professional performance. The present study exposes the author's experience as a tenured professor in the application of a pedagogical model carried out in the subject of higher lever singing, managing to see results in the period of its implementation and following Lewin's action research methodology. As a first point, a journey through the history of singing and its evolution through the centuries in terms of vocal pedagogy in the European region, in Mexico and in the city of Colima will be presented in the background and in the introduction. Subsequently, the methodology, the problematization, the diagnosis, the design of a change proposal and the application of the proposal are shown. Such proposal contemplates the application of a program that promotes the development of a healthy vocal technique. Finally, the results of the implementation of said proposal are presented.

#### **KEYWORDS**

Singing, Pedagogical model, Action research, Vocal technique.

## ANTECEDENTES

El canto surge de nuestro ser como algo inherente a los seres humanos y ha estado presente desde el inicio de los tiempos en las civilizaciones antiguas, quienes lo utilizaban para acompañar rituales religiosos, batallas, ceremonias fúnebres y cacerías. Se dice que el canto surgió incluso antes que el habla con la imitación de los sonidos de los animales y que el lenguaje vino después. La voz de nuestros antepasados nacía motivada por un sentimiento interno profundo como una necesidad de expresión del alma, no era necesario estudiar para que pudiera salir ya que brotaba de manera espontánea como un reflejo de las emociones, se podría decir que la historia del canto surge con el hombre mismo. Para el estudio que pretendemos realizar partiremos de la época en que existen evidencias del estudio de la voz como un medio expresivo artístico con un sistema de pedagogía vocal, siendo la civilización griega nuestro punto de partida. Es gracias a los textos antiguos que hoy sabemos que los griegos ya analizaban el aparato vocal y contaban con una división de voces o registros vocales, así como también un sistema musical. Es evidente que en el siglo IV a. C., hasta siglos después, no se contaba con los adelantos científicos que permitieran observar la zona bucofaringea para hacer registros del funcionamiento de las cuerdas vocales y de la actividad muscular en fonación real, sin embargo, el pedagogo de la época antigua desarrolló un oído y una intuición que le permitía corregir el instrumento en funcionamiento, era un método experimental que propiciaba en los alumnos el desarrollo de una imaginación auditiva por medio de sensaciones vocales y propioceptivas que, aún sin conocer su invisible aparato vocal, podían sentirlo y moldearlo logrando perfeccionar su técnica. En los primeros siglos después de Cristo, mientras los romanos se dedicaron a completar su dominio por Europa, nace la Iglesia Católica como religión oficial. A comienzos del siglo V, con la caída del Imperio Romano de Occidente y hasta el siglo IX d. C., existió un gran vacío musical generado por la ruptura de los pueblos con el pasado, en donde las enseñanzas y gran parte de lo que descubrieron las culturas antiguas fueron olvidadas. Sin embargo, la música continuó siendo un punto central de unión entre los pueblos; el alabar a Dios por medio de cantos en las celebraciones litúrgicas de la Iglesia Católica permitió dar continuidad a los modos eclesiásticos, que fueron derivados de los modos griegos. Dichos cantos fueron recopilados por el Papa Gregorio "El Grande" por el año 590 d. C. a los que denominó "Canto Gregoriano". Eran monódicos en un inicio y su registro vocal no era muy amplio, sin embargo, fueron la base de la polifonía. Además del Canto Gregoriano, en la Edad Media se comenzaron a escenificar dramas litúrgicos en las Iglesias cuya temática era exclusivamente religiosa. El principal objetivo de tales escenificaciones era narrar con música los pasajes bíblicos. Después fueron prohibidos pasando a ser representados en las plazas y en las calles y ya no en las Iglesias. No solo la música religiosa tuvo cierto desarrollo en esa época, sino que también aparecieron personajes del pueblo e incluso gente de armas que cantaba canciones narrativas utilizando instrumentos, baile y actuación. Dichos personajes fueron llamados juglares, ministriles y trovadores, estos últimos eran personajes más refinados que cantaban acompañados del laúd. La mezcla musical de la melodía del canto llano o gregoriano con la música profana da como resultado "el motete" que llega a ser hasta de tres o cuatro voces, así como también otras formas musicales como el canon, las danzas y las *virelais*<sup>1</sup> musicalizadas entre otros, siendo ya

---

1 Forma poética medieval.

estilos polifónicos que tuvieron un desarrollo progresivo a partir del final del siglo IX llegando a su esplendor entre los siglos XIV y XVI. Un común denominador en la historia del canto y específicamente en temas de pedagogía vocal ha sido la disciplina de estudio que se requiere por parte de los cantantes, además de una capacidad autocrítica y autorreflexiva que les permita discernir los mecanismos y las sensaciones propias y correctas del canto; así ha sido desde sus inicios y lo sigue siendo en la actualidad. Las transformaciones han tenido que ver con el desarrollo de la música en general; los aspectos interpretativos han ido cambiando, dependiendo de la cultura, la época, el estilo, los compositores y los géneros musicales. Para los cantantes, dichas transformaciones han significado una gran evolución artística y sobre todo en cuestión de técnica vocal, la cual deben seguir desarrollando a la par de lo musical.

Para finales de la Edad Media, entre los siglos XV y XVI, surge un periodo de transición y de renovación cultural muy importante para la música vocal llamado "Renacimiento", en el cual hace su aparición una representación musical que después sería llamada Ópera. La importancia de este periodo en el mundo del canto radica en que se abandona la colectividad musical que venía dándose con la polifonía para dar importancia a lo individual como se menciona en Celnik (2019): "En esta primera composición o representación se dio gran importancia a lo que era el canto individual de un rol, por parte de una sola persona". La aparición de roles protagónicos después de un periodo de reinante colectivismo dio un giro muy importante a la historia del canto y a la pedagogía vocal, se retomaron las historias antiguas de la tragedia griega pero ahora representadas con acompañamientos musicales más desarrollados creando más riqueza sonora. Esto vino a traer un nuevo periodo en la música llamado "Época Barroca", que abarcó los siglos XVII y mitad del XVIII. Los instrumentos adquirieron particular importancia, apareciendo la tendencia a la orquestación para acompañar las voces con ensambles (Estrada y Gutiérrez, 2000: 26). A la par surgen el oratorio, el aria y la cantata; es a partir de este movimiento que los compositores comenzaron a tener un campo muy vasto para la composición exigiendo de los cantantes un entrenamiento vigoroso en todos los sentidos, físicos y mentales, para poder interpretar esas verdaderas gimnasias vocales con trinos, coloraturas y adornos vocales que les exigía la época barroca naciente. Un aspecto relevante es que, debido a la rigidez impuesta por la Iglesia Católica desde el siglo VII y por órdenes del Papa Pablo IV, a la mujer no se le tenía permitido participar en los cultos religiosos, ni tener algún tipo de protagonismo en las prácticas musicales, siendo los cantores castrados (castrati), los falsetistas o tiplistas quienes tomaron su lugar. Los roles principales de las primeras representaciones operísticas en el siglo XVII eran protagonizados por voces masculinas comunes, sin embargo los "castrati" ya formaban parte del elenco, tomando roles principales que los llevarían a tener su máximo auge hasta mediados del siglo XVIII. Paralelamente a este periodo también hubo mujeres destacadas en el canto, siendo primeras figuras en Francia, Italia y Sajonia. Debido al esplendor del drama acompañado y las exigencias que esto implicaba, se ve la necesidad de instruir a los cantantes de una manera más eficaz; surgen las escuelas de instrucción vocal en ciudades como Milán, Roma, Nápoles, París entre otras. El esplendor que logró el canto en Europa a partir de 1600 no tuvo precedentes; al paso de los siglos fueron surgiendo otras épocas como la "Clásica" que se caracterizó por una sobriedad elegante en las formas musicales, regresando a lo aparentemente simple, dándole más importancia al texto que a los malabares vocales del periodo barroco. Después llegan el periodo "Romántico" y el "Postromántico" en el siglo XIX, que se caracterizaron principalmente por sus grandes orquestaciones, por sus melodías

apasionadas e intensas que requerían de una mayor fuerza expresiva y por una riqueza armónica llena de modulaciones, cromatismos y tonalidades menores; a los cantantes se les requería igualmente, una fuerza expresiva en sus interpretaciones con un desarrollo vocal tal que pudiera sobrepasar a las grandes conformaciones orquestales. El siglo XX fue el comienzo de la “Época moderna”, que llegó para romper las reglas clásicas, con métricas poco comunes, con armonías politonales e incorporación de ruidos y sonidos novedosos; es una época de total libertad incluso para la voz con la utilización de timbres vocales poco comunes. Cada periodo y género musical llegó con sus propios estilos y exigencias interpretativas, cada región vivió su época moderna hasta llegar a lo “Contemporáneo” que es nuestro presente y que significa la conjunción de todos los legados de nuestros antepasados quienes dejaron el terreno fértil para darle vuelo a la creatividad, dotándonos de una paleta de recursos musicales y artísticos incalculables que representan nuestra gran herencia.

## 1. INTRODUCCIÓN

La tradición vocal en México data de nuestros antepasados prehispánicos aproximadamente doscientos años antes de la llegada de los españoles. Al igual que en las civilizaciones antiguas clásicas como la egipcia o la griega, los vestigios sonoros están casi extintos; sin notación musical es difícil conservar los sonidos, solamente la tradición oral pudo quizá, rescatar algunos indicios de lo que fueron las representaciones artísticas de nuestros antepasados. Es gracias a fuentes arqueológicas, manuscritos, algunos instrumentos musicales originales y relatos de historiadores de los siglos XVI y XVII que podemos conocer algunas de nuestras raíces musicales. Se sabe que en la ciudad prehispánica central llamada Tenochtitlan con la cultura indígena mexicana, ya había indicios de un género artístico que podía compararse a la ópera llamado “*cuicatl*”, era la conjunción de diversos géneros artísticos que incluían el canto, la poesía, la danza y la música que se realizaban para las ceremonias ritualísticas en donde incluso se hacían sacrificios humanos. Respecto a los *cuicatl*, Espinoza y Salafranca en su recopilación “La ciudad de México en el arte” (2018:193) mencionan los siguiente:

Los diversos tipos de *cuicatl* incluyen: *Xopanquicatl*, canto a la vida, la alegría y la belleza del mundo; *Xochicuicatl*, “canto florido” que exalta la amistad y la nobleza humana; *Yaocuicatl*, canto guerrero y heroico; *Icnocuicatl* y *Miccacuicatl*, cantos que expresan angustia, tristeza y reflexión sobre la muerte, y *Cuecuechuicatl*, “canto travieso” de contenido erótico. Entre ellos están el *Xochicuicatl cuecuechtli* (canto florido erótico o “de travesura”) y otros recogidos por frailes como fray Bernardino de Sahagún.

En la misma obra de recopilación se menciona la existencia de tres escuelas prehispánicas: *calmécac*, *telpochcalli* y *cuicacalli* en donde se formaban los músicos y los danzantes. La “casa de cantos” era *cuicacalli*, donde de día se estudiaban cantos y por la tarde danzas (2018:194).

La llegada de los españoles representó para México, la fusión con culturas aborígenes, estableciéndose para el siglo XVI, el Virreinato de la Nueva España. Fueron tres siglos de virreinato en los que se fusionaron las culturas europeas y las indígenas. Después de la conquista, los frailes o monjes franciscanos fundan en México escuelas para evangelizar en el adoctrinamiento cristiano por medio de las artes, principalmente la música. Se sabe que los

indígenas pronto aprendieron la notación musical europea. Los coros fueron importantes para la transmisión de la música sacra y pronto se empezó a proveer a la Iglesia de cantos propios para las celebraciones litúrgicas. Gracias a la mezcla de culturas, surgen géneros musicales tradicionales narrativos como el Corrido y la Canción Mexicana que contaban las historias de pueblos y de los personajes con identidad nacional. Por otra parte, la música que surge en el ambiente eclesiástico y de la burguesía europea asentada en nuestro país fue una recreación de la música de cámara del viejo continente dando origen al género musical llamado "Barroco Virreinal" en la segunda mitad del siglo XVII y que permaneció hasta el siglo XVIII. Fue una época muy prolífica de compositores y maestros de capilla novohispanos que dejaron un vasto legado musical con estilos renacentistas, barrocos y clásicos al igual que en Europa. En México se llevó un paralelismo musical con Europa siendo las catedrales, los conservatorios y los conventos los principales centros de formación en la música. Igualmente había escoletas públicas dedicadas exclusivamente a la enseñanza musical. La figura de conservatorio tuvo un papel muy importante en la conservación y perpetuidad de los estilos y formas musicales en el país siendo el conservatorio de las Rosas el primero en Latinoamérica fundado en la ciudad de Valladolid, México, en el año 1595.

Hasta el siglo XVIII y parte del XIX, el canto estuvo presente en las iglesias, en las calles, en las fiestas públicas y en la aristocracia. Debido al movimiento independentista en el año 1821, en México se vivió una recesión general, afectando al movimiento musical. Para reactivar dicho movimiento se fundan las "sociedades filarmónicas", cuyo objetivo fue la obtención de recursos para apoyar a la música con proyectos, escuelas, conciertos y hasta becas de estudio para jóvenes músicos que quisieran estudiar en Europa. En el año 1825 y 1838 se fundan respectivamente la Academia Filarmónica Mexicana y la Escuela Mexicana de Música, pero no fue hasta el año 1866 que surge el Conservatorio Nacional de Música, siendo el primer conservatorio formal y con ello la profesionalización de la enseñanza musical en México gracias a la sociedad filarmónica. También sucede una nueva perspectiva de la concepción de la música en los centros educativos, en donde la música se observa claramente como expresión artística y no como medio de adoctrinamiento religioso (Arteaga, B. 2014:14). El programa de estudios del Conservatorio Nacional contempló asignaturas teórico-prácticas de la enseñanza musical como instrumento, solfeo, composición, armonía, historia del arte, entre otras, obteniendo un gran auge durante varias décadas. Para los cantantes representó una combinación entre las escuelas belcantistas italianas, francesas y alemanas, cada una con sus exigencias técnicas y expresivas; unas defendían el virtuosismo vocal incluso por encima de la música y otras la expresión y comprensibilidad del texto. Para el año 1929 se funda en México la Escuela Nacional de Música adscrita a la Universidad Nacional Autónoma de México, siendo el primer modelo universitario de enseñanza musical cuyo objetivo era lograr una formación integral por medio de la incorporación de asignaturas de Pedagogía e Investigación en Música, siendo un modelo híbrido a manera de conservatorios universitarios. Las opiniones en contra no se hicieron esperar, argumentando que el nuevo modelo solamente desviaba la atención del propósito de formación musical primigenio (Carbajal Vaca 2020:135). La misma autora señala que: "es posible que existan prácticas poco significativas para la formación musical en el país como, por ejemplo, la aplicación de exámenes departamentales de materias teórico-musicales, que no necesariamente marcarían una tendencia a la formación en composición". También hay quien piensa que el modelo universitario se aleja de los objetivos genuinos de la educación musical. Así lo expresa Romero Pacheco (2015:9):

“La educación musical a nivel superior en México enfrenta una problemática compleja derivada de la confluencia de una multiplicidad de factores de naturaleza diversa, siendo una de ellas la inserción de la educación musical a nivel superior en estructuras académicas y administrativas a las que les son ajenas las características y necesidades de una formación artística, propiciando un gran número de situaciones que pervierten los procesos educativos intrínsecamente musicales”. En la música, como en todas las áreas, la práctica hace al maestro y para el cantante que quiera dedicarse completamente a la interpretación deberá forjar bien su instrumento y todo lo que conlleva para aquel que quiera incursionar en la docencia, en la investigación e incluso en la gestión cultural, el modelo universitario es el que ofrece la oportunidad de desarrollar estas áreas, lo cual lo convierte en una opción más de formación. Si es buena o mala, dependerá de las expectativas de cada persona. El objetivo de las universidades actuales en las carreras de música es “formar profesionales de la música de alto nivel en cuatro áreas de orientación profesional: la interpretación, la investigación, la creación y la docencia” (CNM, 2017). Visto desde una perspectiva local, los programas se pueden plantear de acuerdo con las necesidades y características del entorno más cercano pero, siendo la música de carácter universal, se deberá tener en cuenta que el nivel de enseñanza al que se debe aspirar es a aquel que permita al alumno abrir sus horizontes.

En la ciudad de Colima, cuya historia de fundación data del año 1523, no existen antecedentes musicales de los primeros siglos; huracanes, sismos, humedad y calores extremos han sido factores que no han contribuido para la preservación de fuentes históricas que nos permitan conocer más de la historia musical que seguramente hubo pues, al igual que en los demás estados de México, llegaron frailes franciscanos a evangelizar siendo la música el medio de adoctrinamiento por excelencia. De tradición musical son los corridos, género musical que surgió en el siglo XIX y que tuvo su auge en el siglo XX junto con el movimiento revolucionario. Por medio de los corridos se relataban las historias de los personajes de la región formando parte de la tradición vocal del estado de Colima. Se sabe que por el puerto de Manzanillo, situado a una hora de la ciudad capital, entraban embarcaciones con artistas europeos. De 1914 a 1941 se presentaron en el Teatro Hidalgo las principales compañías de zarzuela, hasta que un terremoto derrumbó el techo del teatro. Además del corrido, también el son y la canción ranchera forman parte de la tradición musical, ya que Colima es tierra de buenos cantantes.

La institución educativa más importante del estado es la Universidad de Colima, cuya fundación se remonta al año 1940. “La enseñanza artística de manera informal se realizaba desde 1960 en la Casa de las Artes donde se impartían cursos de artes plásticas, danza y música”. Para el año de 1981 se transforma en el Instituto Universitario de Bellas Artes de la Universidad de Colima, con el propósito de sistematizar la enseñanza artística, de ampliar los perfiles de los egresados por medio de la profesionalización de la oferta educativa y de satisfacer los campos que la sociedad requiere (PORTAL UCOL, 2021). La licenciatura en Música se instaura de manera formal en 1999 y sus objetivos obedecieron a seis premisas: La música como arte universal, sistema educativo musical común a nivel mundial, experiencia recogida de escuelas con tradición musical, formación integral, educación tutorial e intercambio académico nacional e internacional. Bajo estas premisas es que se han estructurado los programas de estudio aproximadamente cada seis o siete años. En el ámbito local el movimiento artístico es de relativa frecuencia. Sin embargo, la calidad de los artistas es preponderante. Gran

número de ellos lleva una carrera exitosa en el ámbito local, nacional y hasta internacional, lo que significa que el nivel de las instituciones educativas formadoras está adecuado al contexto y es menester que así continúen.

## 2. METODOLOGÍA

El trabajo se realiza bajo la metodología de investigación en la acción de Kurt Lewin (1940) quien establece una investigación científica que integra la parte experimental, con la acción social. Para Gómez Esquivel (2010: 1) en el proceso de investigación en la acción el profesor es "protagonista de su propio proceso de construcción del conocimiento", además de ser un método que permite la detección de problemas, así como la formulación de propuestas para su solución. El principal enfoque de este planteamiento metodológico es la exploración reflexiva que el docente hace de su propia práctica con el objetivo de planificar y posteriormente introducir mejoras progresivas para optimizar los procesos de enseñanza (Bausela 2002: 1). Gollete y Lesgard – Hervert (1988) identifican tres funciones y finalidades básicas: 1) investigación 2) acción y 3) formulación-perfeccionamiento. Afirman que este tipo de investigación beneficia simultáneamente el desarrollo de destrezas, la expansión de la teoría y la resolución de problemas.

Bajo este enfoque cualitativo, la presente investigación seguirá las fases que propone dicha metodología, diferenciándolas en el siguiente orden: *problematización, diagnóstico, diseño de una propuesta de cambio, aplicación de la propuesta y evaluación* (Gómez Esquivel, 2010: 3).

### 2.1 Problematización

El canto y su pedagogía han sido temas extensos a través de la historia. Cada época y género ha marcado diferencias interpretativas con un común denominador que es la "técnica vocal", para cantar se debe entrenar la más saludable. Existen varias formas de modular la voz y hacer timbres vocales, pero solamente una debe ser la base técnica y la pedagogía debe estar dirigida a desarrollarla. Las estrategias para lograrlo serán distintas en cada persona debido a las características fisiológicas y psicológicas individuales; la construcción meticulosa del instrumento vocal debe ser el principal objetivo del profesor y de alumno. Para que el cantante pueda transformar su habilidad vocal en arte, para lograr su verdad artística, será necesario llegar a través del rigor académico y de la honestidad y sinceridad personales, así lo expresa Hanns Stein (2000). Siendo la voz el instrumento de mayor capacidad expresiva es fundamental que se le instruya en la ejecución de música de diferentes estilos, haciendo uso de toda la herencia que han dejado nuestro antepasados, así como también en la Música Vocal de Cámara de todas las épocas y no solo en la ópera, cada género representa un mapa por descubrir en donde cada uno de ellos podrá aportar elementos como: desarrollo de volumen, proyección al cantar, control vocal, expresión musical, distinción de las diferencias interpretativas según la época, capacidad dramática, búsqueda de resoluciones técnicas y lo más importante, le dará herramientas que incrementarán su potencial como un verdadero artista e intérprete vocal. Un elemento fundamental que debe trabajarse en la materia de canto es la relajación; una buena técnica la debe llevar implícita siendo un poco absurdo que el estudiante formado con un buen entrenamiento vocal se vea en la necesidad de tomar

cursos adicionales de relajación. Las asignaturas complementarias, no menos importantes, tienen la misión de dar al alumno una formación integral, son conocimientos de historia musical y general, de aspectos sociológicos y culturales de su entorno que lo conducirán a visualizar su valor e influencia en la sociedad.

Por todo lo analizado anteriormente queda claro que la formación de un cantante no es tarea fácil, si bien se tiene hasta ahora bastante conocimiento para que la encomienda resulte menos complicada, ¿Por qué sigue siendo una tarea tan ardua el cumplir con los perfiles de egreso de las licenciaturas en canto? ¿Por qué al finalizar los estudios, existen todavía en no pocos estudiantes, tensiones a la hora de cantar? Más allá de las cuestiones musicales y de los conocimientos complementarios que debe adquirir un profesional de la voz es fundamental que, al graduarse, el alumno se lleve los conocimientos técnicos de su instrumento muy bien afianzados porque es a partir de ahí que podrá iniciar verdaderamente su carrera como cantante. Si no conoce su instrumento a la perfección, le resultará difícil e incluso riesgoso para su salud vocal y profesional, aceptar proyectos o roles que le demanden un gran peso artístico en todos los sentidos. Es muy sabido que la formación de un cantante dura no pocos años, se habla incluso de diez como mínimo para lograr un buen nivel de desarrollo, es muy relativo hablar del tiempo pues lo anterior tiene que ver con las características de cada persona. En promedio los estudiantes ingresan a edades tempranas, entre los 15 y 18 años, por lo tanto, el tiempo que permanezcan en la universidad puede que sea o no suficiente para alcanzar una madurez no solo en lo vocal sino en general. Lo que sí es una realidad es que el aprendizaje que se debe llevar ha de ser de calidad para que a partir de ahí pueda enfrentarse al mundo que le espera. Cabe señalar que en el departamento de Música frecuentemente se realizan actividades con las cuales el alumno puede tener acercamientos al contexto real. Sin embargo, no será hasta que el instrumento y su ser estén aptos. Lilly Lehmann (1902:6) en su libro *How to sing*, habla de que no se puede hacer música si no se tiene el instrumento. Al respecto dice:

En el pasado, se dedicaban ocho años al estudio del canto, en el Conservatorio de Praga, por ejemplo. La mayoría de los errores y malentendidos del alumno podrían descubrirse antes de asegurarse un compromiso [...]. Pero el arte de hoy debe perseguirse como todo lo demás, a vapor. Los artistas se convierten en fábricas, es decir, en los llamados conservatorios [...]. Toda la inseguridad, los errores y las deficiencias que anteriormente se revelaban durante un largo curso de estudio no aparecen ahora bajo el sistema de fábrica hasta que la carrera pública del estudiante haya comenzado. No puede haber ninguna posibilidad de corregirlos porque no hay tiempo, ni maestro, ni crítico y el ejecutante no ha aprendido nada, absolutamente nada para distinguirlos o corregirlos.

Esto se debería al desconocimiento, por parte de los maestros, acerca de los factores que limitan la educación. El diseño de un eficiente programa educativo es solo una parte del proceso, los conocimientos y experiencias del profesor serán determinantes en el éxito escolar y para eso será necesario darse a la tarea de estudiar el contexto general en todo lo referente a la asignatura, desde el punto de vista social, cognitivo y pedagógico-institucional. Debe existir un equilibrio entre la teoría y la práctica, es el docente quien debe realizar un diagnóstico que determine el grado de madurez física, emocional y cognitiva que el alumno candidato posea al momento de iniciar sus estudios y de ahí partir para adaptar el programa a las necesidades específicas de dicho estudiante.

Es importante mencionar también que la relación maestro-alumno juega un papel muy importante dentro de este proceso. Al respecto Patricia Covarrubias y María Magdalena Piña (2004: 58-59) hacen referencia a los factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, siendo la relación profesor-alumno uno de ellos, ya que está directamente relacionado con el aprendizaje. Dichos factores son: personalidad, conocimientos, habilidades didácticas y formas de interacción en el aula del profesor. Por otra parte, María Garbanzo Vargas (2007: 47) menciona que: “existen diferentes aspectos que se asocian al rendimiento académico por ser multicausal, entre los que intervienen componentes tanto internos, como externos al individuo. Pueden ser de orden social, cognitivo y emocional, que se clasifican en tres categorías: determinantes sociales, determinantes personales y determinantes institucionales que presentan subcategorías e indicadores”. Al igual que la relación alumno-profesor es importante para el rendimiento académico la planeación de un programa educativo eficiente que en opinión de Garbanzo, se encuentra dentro de los determinantes institucionales. Al respecto, Hemsy de Gainza (2002: 22) menciona lo siguiente: “para asegurar la eficacia de la educación como herramienta para el cambio y evolución social, esta deberá ser necesariamente renovada tanto en los aspectos generales y organizativos como en las técnicas y materiales específicos que atañen a su implementación social a través del sistema educativo de la educación formal y no formal”. El cumplir con el perfil de egreso requerido por las universidades actuales en el tiempo que proponen (tres años de técnico o propedéutico y de cuatro a cinco años para licenciatura) con clases de una hora, dos veces por semana, puede resultar relativamente corto. Por lo tanto, se hace hincapié en la importancia de optimizar el tiempo y los recursos didácticos, pero sobre todo en la calidad del docente. Por todo lo anterior es que surge la inquietud de realizar una propuesta que pueda servir de orientación para la planeación de las clases de canto.

## 2.2 Diagnóstico

La experiencia, el contacto directo con los estudiantes y la observación a partir de las presentaciones realizadas por los alumnos en conciertos internos y formales, han permitido al titular de la asignatura detectar algunas áreas de oportunidad en la materia, revelando que el cumplimiento de los objetivos y el desarrollo de las habilidades del estudiante de canto podrían verse limitados por la presencia de algún tipo de desajuste a nivel físico o técnico como tensiones en los órganos vocales o en general, así como carencias a nivel teórico-musical, psico-social o didáctico-metodológico. La existencia de cualquiera de estos desajustes se refleja directamente en la acción vocal, interpretativa y psicológica generando desequilibrios como: ausencia de eutonía (que tendrá como consecuencia, algunas descompensaciones musculares), carencia en el manejo de terminología técnica, teórica y musical derivando en interpretaciones deficientes, ausencia de motivación, carencia de hábitos saludables y baja autoestima, entre otros. Es muy probable que lo anterior se deba a que en los alumnos existe una desarticulación entre sus objetivos mentales y la respuesta de su organismo para realizar o alcanzar dichos objetivos. En la medida que el estudiante avance en los conocimientos teóricos y en su ideal de crear y expresar por medio de la música, su cuerpo y sus respuestas orgánicas tendrán que estar a la par de su mente y avanzar al mismo tiempo para evitar caer en una desmotivación. Puede darse también el caso contrario, que el organismo responda a la expresión musical por intuición mas no enteramente por la comprensión de su intelecto. En los dos casos es muy importante que el profesor tenga especial cuidado para mantener

al alumno en una sinergia entre su cerebro, su cuerpo y también su espíritu, que es el que le dará fuerza y voluntad. Es importante mencionar que se deben considerar también los factores externos como: problemas emocionales, sociales o familiares que puedan afectar el rendimiento académico del estudiante y que será labor del docente atender dicha situación y ser el canalizador para que reciba la atención profesional en caso de necesitarla.

### 2.3 Diseño de una propuesta de cambio

El programa de estudios de la Licenciatura en Música con especialidad en Canto contempla ocho semestres, tiempo estipulado para que el estudiante adquiriera las competencias requeridas del perfil deseable de egreso (Universidad de Colima [UCol], 2016). Las asignaturas contempladas dentro el Módulo de la Especialidad y del Módulo del área fueron consideradas para que en conjunto logran el desarrollo de las habilidades técnicas del instrumento, así como también, las idiomáticas, escénicas y teórico musicales esperados. Un análisis comparativo de diversos documentos curriculares nacionales afines al PE de la Licenciatura en Música de la Universidad de Colima, arroja que los principales propósitos de la materia de canto contemplan, entre otras, el desarrollo de las siguientes competencias específicas:

- 1) Perfeccionar las habilidades para el canto en el desarrollo de destrezas técnicas y de coordinación en los mecanismos fonorrespiratorio, auditivo y emisor para un excelente control y dominio del instrumento vocal, en el abordaje de obras musicales de diversos géneros entre los cuales se encuentran: ópera, zarzuela, lied, oratorio y canción de arte.
- 2) Aplicar los conocimientos músico-teóricos, idiomáticos y escénicos para resolver problemas técnicos e interpretativos en el repertorio de su instrumento.
- 3) Adquirir aptitudes críticas, creativas, de investigación y preservación de la música.
- 4) Preservar la música y adquirir la capacidad de proponer una nueva concepción de la obra sin distorsionar la intencionalidad primigenia del compositor.

Todo lo anterior es lo que se espera que el alumno logre al terminar su carrera. El objetivo central del presente estudio es la asignatura de canto como la principal materia de la especialidad y en la cual recae la mayor parte de la responsabilidad de que el alumno alcance los propósitos antes descritos. Por lo tanto, todo aporte que se logre en beneficio de los objetivos será valioso.

Para tal estudio, fue necesario partir del **propósito general** de la materia que es el desarrollo de las habilidades y conocimientos técnicos e interpretativos en el abordaje del repertorio del instrumento que comprende, diferentes formas, estilos y géneros musicales con creciente nivel de dificultad. Dentro de las **estrategias didácticas** contempladas en el Documento Curricular para llevar a cabo dicho propósito se encuentran las siguientes:

- Modelamiento de parte del profesor,
- Retroalimentación in situ (contenido conceptual, procedimental y actitudinal)
- Análisis de repertorio
- Práctica de memorización musical
- Práctica de comprensión musical

- Práctica estilística
- Práctica de repertorio
- Audios de obras musicales
- Conciertos didácticos
- Conciertos de excelencia y exposición.

Con base en lo anterior fue necesario hacer un análisis de las estrategias planteadas para de ahí partir a la realización de la nueva propuesta que incluye: la selección de repertorio específico que contribuya al avance y a la solución de problemas técnicos que pudiera presentar cada alumno en particular así como el desarrollo de una clase que contemple no solo la adquisición de habilidades técnicas del instrumento por medio de ejercicios de vocalización sino aquellas que permitan al alumno crear una conciencia mayor acerca de su auto percepción, autoconocimiento y auto aprendizaje, siendo la capacidad PROPIOCEPTIVA, una de las más importantes, jugando un papel protagónico dentro del presente estudio.

La ciencia y el arte pueden unificarse en el tema del canto y basándose en esto, es fundamental la aplicación de un esquema de clase, el cual no solo contemple el desarrollo de la parte técnica y artística, sino también la propioceptiva, un término que se refiere a la conciencia de uno mismo respecto al entorno y que es básico para el progreso de la técnica vocal. Motivar la autorreflexión por medio de actividades específicas resulta imprescindible. El planteamiento de la propuesta está basado principalmente en la estructura de la clase de canto, de manera que el alumno pueda crear conciencia y sea más perceptible de su organismo y de lo que implica tener el control de sus movimientos para producir su voz cantada. Será necesario exponer el objetivo general y los objetivos específicos replanteados o adaptados a la presente propuesta:

### Objetivo general

Fomentar la capacidad propioceptiva con actividades enfocadas al proceso de internalización física y mental del estudiante, para desarticular los mecanismos erróneos o que puedan estar afectando el funcionamiento de su instrumento vocal. Asimismo, promover habilidades que le permitan desarrollar una mayor concentración y enfoque mental, ampliando su perspectiva de análisis y de logro de objetivos personales por medio de ejercicios de entrenamiento.

### Objetivos específicos

- Realizar ejercicios de concentración creando un ambiente de clase favorable para que el alumno reciba, analice y aplique los conocimientos recibidos.
- Hacer conciencia en el alumno de lo que implica el desarrollo de una técnica vocal saludable.
- Brindar al alumno información teórica del instrumento vocal y realizar ejercicios prácticos que fomenten una disciplina y hábitos de estudio saludables.
- Practicar ejercicios para aumentar la capacidad sensitiva fina necesaria para la construcción del instrumento.
- Fomentar el desarrollo de habilidades esenciales como: la capacidad de enfoque mental, control de la atención, concentración, determinación, aplomo y resistencia entre otras.
- Aplicar los conocimientos teóricos y prácticos al repertorio designado por el profesor.

- Crear conciencia de la importancia de la realización en tiempo y forma, de actividades teóricas y prácticas que el profesor asigne al alumno como complemento de la asignatura.

La hipótesis del proyecto se basó principalmente en la aplicación de los objetivos arriba expuestos para demostrar los resultados. Es desde el aula que se debe trabajar para lograrlos. Si bien el poco tiempo semanal dedicado a la asignatura de canto (dos horas por semana) puede no ser lo ideal, es por tal motivo que la clase debe ser optimizada con los mejores recursos didácticos con los que cuenta el profesor. Dicho planteamiento resultará enriquecedor al alumno y al PE de la institución.

## 2.4 Aplicación de la propuesta

**Selección de repertorio específico por alumno.** Se realiza basándose en una antología cuidadosamente seleccionada que incluye repertorio europeo de los siglos XVI al XX y repertorio novohispano desde el periodo barroco hasta el moderno, atendiendo a las cualidades individuales y vocales del alumno como: edad, sexo, tesitura, nivel, extensión y color de voz. Se sostiene la idea de que es más importante la calidad de la interpretación que la cantidad y más aún en cantantes noveles. Siendo el único instrumento natural del ser humano, cada uno es poseedor de sus propias características y habilidades, por tal motivo la aplicación del repertorio que aquí se sugiere queda a criterio del profesor. Los géneros vocales que se contemplan durante los ocho semestres de la asignatura en canto son:

**Ópera.** A partir de la primera madurez del género en el siglo XVII: títulos de Monteverdi, compositores de ópera italiana barroca, selecciones de arias de ópera del periodo clásico y romántico de diversos autores.

**Aria de ópera mozartiana.** Además de las óperas de madurez del último periodo vienés (v. gr. *Le nozze di Figaro*, *Don Giovanni*, *Così fan tutte*, *Die Zauberflöte*), se considerarán determinados títulos del periodo inicial, influenciados por la tradición vocal italiana (v. gr. *La finta semplice*, *Mitridate re di Ponto*, *La finta giardinera*, *Il re pastore*).

**Zarzuela.** Principalmente títulos de la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX (v. gr. Arrieta, Barbieri, Chapí, Marqués, Luna, Moreno Torroba, Sorozábal, Vives, etc.).

**Oratorio.** Se considerarán tanto títulos de oratorio de los siglos XVIII y XIX (v. gr. Bach, Haendel, Mendelssohn) como extractos de obras litúrgicas (números para solistas o ensambles de misas, motetes, antífonas, etc.).

**Lied.** Si bien se tiene como principal referente del género a Schubert, se incluirán otros de Mozart, Haydn, Beethoven, Schumann, Mendelssohn, Wolf, etc.

**Mélodie.** Selecciones de obras de compositores del Romanticismo y siglo XX: Berlioz, Faure, Debussy, Poulenc, Duparc, Delibes, Massenet, Gounod, Hahn, Satie,

**Canción de concierto italiana.** Obras originales para canto y piano de compositores operísticos (v. gr. Rossini, Bellini, Verdi, Puccini), así como música de compositores cancionistas vinculados al contexto italiano (v. gr. Di Capua, De Curtis, Tosti).

**Canción de concierto mexicana.** Obras que datan del siglo XVII y XVIII (barroco mexicano)

hasta autores del siglo XIX y XX, con texto tanto en español como en otros idiomas: Morales, Castro, Campa, Ponce, Grever, Del Moral, Talavera, entre otros. Igualmente cabría la posibilidad de incluir repertorio en lenguas indígenas como el Nahuatl.

**Canción de concierto española.** Selecciones de piezas tanto en español como en otros idiomas: Sor, Granados, Falla, Obradors, Guridi, García Lorca, etc.

**Teatro musical** (optativa de libre elección).

**Obra de libre elección** (bajo criterio del profesor)

Una vez asignado el repertorio, el profesor entrega a los alumnos en el primer día de clase la guía de trabajo, que es una herramienta que orienta y dirige las actividades a desarrollar, brinda información acerca de la estructura de la clase y de la evaluación de la materia. Igualmente, el profesor resuelve dudas que el alumno pueda tener respecto al funcionamiento de la misma.

A continuación, se muestra un esquema con la propuesta de clase de canto, la cual tiene una hora de duración dos veces por semana. La estructura es la siguiente:

Actividad	Descripción	Objetivo	Duración
Plática inicial y cápsula informativa	El profesor realiza preguntas simples al alumno acerca de su día, sus actividades cotidianas, su cumplimiento de tareas y de su situación en general.  El profesor dedica pocos minutos a hablar de la teoría del aparato vocal.	Detectar el estado emocional del alumno para que el profesor sepa desde dónde debe partir al iniciar la clase.  Otorgar conocimiento teórico al alumno acerca del funcionamiento de su aparato vocal.	1 a 5 minutos
Preparación mental y física general	Ejercicios de enfoque mental, activación muscular y percepción corporal por medio de la respiración baja y profunda.	Situar al alumno en el presente, disponerlo para tomar la clase y recibir el nuevo aprendizaje.  Liberar tensiones físicas en general, pero al mismo tiempo disponerlo en una relajación activa.  Concientizar al alumno de la propia postura al cantar.	5 minutos

Actividad	Descripción	Objetivo	Duración
<p><b>Activación muscular de apoyo y del mecanismo del canto</b></p>	<p>1. Ejercicios de respiración baja profunda (costo diafragmática) para activar el músculo del diafragma.</p> <p>2. Ejercicios con una “v” suave de notas largas, notas picadas y escalas progresivas para conectar tono con tono, cuidando que no haya tensiones en mandíbula ni en cuello para que el trabajo sea realizado con los músculos de apoyo (diafragma, intercostales y abdominales). Cuidar que de no tensar los músculos laríngeos ni faciales. Sentir el zumbido en cara y labios durante todo el ejercicio.</p> <p>Al realizar los ejercicios se debe tener especial cuidado en realizar la exhalación manteniendo la sensación de expansión, para que el diafragma mantenga su posición baja evitando así que se regrese a su posición de relajación. Igualmente cuidar que el alumno no haga sobrepresión en la zona diafragmática ocasionando tensiones innecesarias en la zona laríngea y/o abdominal.</p>	<p>Calentar la voz y activar el sistema de apoyo o soporte para el canto.</p> <p>Controlar y regular las fuerzas del mecanismo diafragmático al momento de cantar.</p> <p>Tomar conciencia del ciclo de la respiración: preparación, inhalación profunda, canto de frase y exhalación cuidando de mantener la sensación de expansión al momento de cantar.</p>	<p>3 minutos</p>
<p><b>Calentamiento y Vocalización general</b></p>	<p>Combinar diferentes vocales con la consonante “M” y con “L” con ejercicios de escalas por grado conjunto, por intervalos ascendentes y descendentes y arpeggios de 2ª, 3ª, 5ª, 8ª, entre otros. Utilizar también diferentes dinámicas y agógicas en los ejercicios. La letra “L” es buena para aflojar la mandíbula. Otras buenas consonantes para combinar con vocales son la “R” para conectar la parte inferior del cuerpo y palabras con “ng” para voces que necesiten nasalidad cuidando que le paladar este elevado y sin tensión.</p> <p>Ejercicios de agilidad, staccato,</p> <p>Cuidar siempre que el alumno mantenga la mandíbula sin tensiones y no adelantada, lengua y paladar blando sin tensiones, es decir, con una relajación activa para que el sonido se coloque en los resonadores orales y faciales sin esfuerzo.</p> <p>Cantar ejercicios en rango medio.</p>	<p>Calentamiento de los pliegues vocales, estimulación y activación de los espacios resonanciales y de los órganos articuladores del sonido</p> <p>Localizar posibles tensiones en cualquiera de los órganos vocales y preparar el instrumento para empezar a cantar.</p> <p>Colocar la voz para lograr una buena dicción y pronunciación, producir vocales puras, consonantes ágiles, sonidos ligados, articulados, sostenidos y conectados con la parte inferior del cuerpo.</p>	<p>10 minutos</p>

Actividad	Descripción	Objetivo	Duración
Vocalización aplicada al repertorio	Ejercicios diseñados y/o tomados de pasajes específicos complicados del repertorio, utilizando diferentes recursos técnicos para que el alumno pueda resolverlos.  Cuidar todos los elementos técnicos mencionados en los cuadros anteriores.	Resolver cuestiones técnicas específicas sobre todo en zonas de mayor dificultad.	10 minutos
Revisión del repertorio	El alumno canta la obra completa con acompañamiento de piano preferentemente o con pista cuando no se cuente con pianista acompañante.  El profesor de canto realiza observaciones técnicas e interpretativas para que el alumno pueda corregirlas.	Perfeccionamiento técnico e interpretativo de las obras asignadas para el semestre.	25 minutos
Enfriamiento y relajación final	Ejercicios de liberación y relajación corporal y vocal.	Relajar los músculos para evitar posibles molestias y preparar al alumno para volver a sus actividades diarias.	1 a 3 minutos
Indicaciones finales	Tareas, sensaciones finales del alumno, comentarios generales.	Realizar indicaciones y sugerencias de trabajo personal y de trabajo en casa.	2 minutos

## 2.5 EVALUACIÓN

Cabe mencionar que las herramientas de evaluación aquí contempladas corresponden al modelo educativo nacional, el cual dice que la enseñanza debe estar centrada en el estudiante; en el saber conocer, en el saber hacer y en el saber ser. Con base en lo anterior es que se diseñaron las siguientes rúbricas no sin antes mencionar que más allá de los beneficios (comprobables o no) que puedan aportar, se valora el hecho de que el proceso de diseño aporta al docente una visión más amplia, en este caso, de los aspectos que se interrelacionan en la práctica pedagógica vocal, logrando una sistematización progresiva de los pasos a seguir para obtener mejores resultados.

Entre las herramientas de evaluación se contemplaron el diseño de:

- a) **Rúbrica para la valoración del dominio del curso:** Herramienta utilizada en el examen de canto para valorar el desempeño del estudiante. Incluye los siguientes aspectos a calificar: apego a la partitura en la realización del texto musical y literario, buena pronunciación y dicción, calidad de la impostación/emisión vocal, afinación, manejo de la respiración diafragmática, manejo de las tensiones al cantar, manejo de la respiración y apoyo diafragmáticos, relación entre texto literario y lenguaje kinésico, es decir, el conjunto de movimientos que acompañan la palabra (cabeza, ojos, brazos, manos, entre otros)

- b) **Lista de cotejo para la evaluación de las competencias genéricas y disciplinares:** Es una lista comparativa entre lo que se espera del alumno y lo que hace. Contiene los aspectos a evaluar en el logro de las habilidades
- c) **Registro de avance del alumno:** Es útil tanto para la detección, por parte del profesor, de problemas técnicos específicos que pueda presentar el alumno en el estudio y montaje de su repertorio como para la planeación de ejercicios que resuelvan dichos problemas.
- d) **Rúbrica actitudinal:** Es diseñada por el profesor como instrumento de evaluación, en donde se califica al estudiante desde el punto de vista actitudinal (sentimientos, motivaciones) y conductual (comportamiento) tomando en cuenta los criterios de: responsabilidad, asistencia, puntualidad, disciplina, limpieza, aseo personal y colaboración. La finalidad de la rúbrica es detectar cómo es y cómo convive el educando.
- e) **Análisis musical:** El cual deben presentar en las primeras semanas o antes de iniciar la revisión de repertorio del semestre. Los elementos del análisis musical son: traducción, tonalidad(es), grados, fraseo, ritmo, acentuación y cadencias, respiraciones y silencios, clímax de la obra, tensiones y resoluciones rítmicas y armónicas.
- f) **Examen de Canto:** Examen práctico en donde se demuestran las habilidades y dominio técnico, interpretativo y artístico, presentado ante un jurado (academia de canto) que determina colegiadamente el desempeño del estudiante.

### 3 ANÁLISIS DE RESULTADOS

La aplicación del programa ha dejado ver resultados en un tiempo considerablemente reducido. Es notable el avance técnico que muestran los alumnos en su mayoría, pero sobre todo su capacidad propioceptiva, ya que de esa manera pueden entender mejor el funcionamiento de su mecanismo vocal, siendo el objetivo principal de este trabajo. Comprobando que es solo y únicamente de esa manera que el alumno podrá mejorar sus habilidades mecánicas y sensitivas, brindándole seguridad para afrontar situaciones que se reflejarán también en las demás áreas de su vida. Una encuesta<sup>2</sup> realizada a los alumnos, muestra las opiniones respecto a los avances que han experimentado luego de la aplicación del programa de la asignatura. Al preguntar a los estudiantes si eran más conscientes de cómo estaban empleando los mecanismos del canto como: la respiración, la fonación, el soporte diafragmático o la relajación y de cómo podían alterar el resultado a la hora de cantar, el 87,3% respondió que era muy cierto en su caso y el 16,7% que era casi cierto en su caso. Igualmente, se les preguntó si eran más conscientes a la hora de implementar los ejercicios de clase en la práctica diaria individual, el 66% dijo que era muy cierto en su caso y el otro 34% respondió que era casi cierto en su caso. Al preguntar a los alumnos que era lo que más les gustaba de la clase, algunas respuestas fueron las siguientes:

“Que es muy completa; se trabaja cada parte del cuerpo que se usa al cantar, y que es personalizada para las necesidades de cada estudiante”.

2 “Yo califico mi materia” (2020). Encuesta anónima realizada a los alumnos de canto nivel técnico y nivel superior del Instituto Universitario de Bellas Artes de la Universidad de Colima como instrumento para la valoración de la asignatura, mediante preguntas abiertas y escritura a mano.

“La adaptación de un método de enseñanza conforme a nuestras capacidades vocales personales”.

“Disfrutarla, porque además de ser lo que me apasiona, también el trabajo que realizamos siempre es muy bueno. Incluso cuando pueden surgir algunas dificultades, siempre es muy padre saber que se está trabajando en resolverlas de la mejor manera y que es parte del mismo aprendizaje”.

“La maestra siempre me escucha y me ayuda a resolver todas mis dudas. Me aporta información que además de ser interesante, entiendo mejor todo lo que me explica. Las clases son didácticas, pero también muy reflexivas, me ayuda mucho a conectarme con mi cuerpo, pero también con mi mente”.

“Que trabajamos la cuestión técnica antes de cantar cualquier cosa, que tratamos de ver a detalle, las piezas, siempre se busca comodidad en cada nota que se canta”.

También se les cuestionó acerca de lo que menos les gustaba de la clase:

“Realmente no sabría decir. Me siento muy cómoda con la forma de trabajar, pues si un ejercicio no funciona se trabaja con otro, se adapta a lo que necesite y siempre hay un avance”.

“No me desagrada nada, al contrario, cuando salgo de mis clases de canto siento una motivación para seguir practicando”.

“Yo creo que es cuando surgen esas dificultades, que van de la mano con mis propias limitaciones/dificultades”.

“Que no se abordan temas más interpretativos o de cualidades sonoras de la voz a detalle”.

“Que llega el momento en que no está habiendo resultados en la cuestión técnica y no paramos de repetir ejercicios y ejercicios. Considero que en ese caso debería tomar un pequeño descanso. Me estreso mucho y termino no avanzando”.

Resulta interesante ver la diversidad de respuestas y que lo que para uno es benéfico, para otros resulta lo contrario. Ciertamente mucho tiene que con ver la capacidad individual del alumno para internalizar los procesos y conocimientos que va adquiriendo, también al grado escolar en el que se encuentran y a la disciplina de estudio personal. Se detectó que los alumnos con una personalidad dispersa son a los que más se les dificulta la concentración y, por lo tanto, el proceso de asimilación del conocimiento resulta ser más largo que los alumnos que tienen una mejor capacidad de enfoque mental. Es aquí donde el profesor de canto tiene el gran compromiso de buscar y encontrar las estrategias adecuadas para que este tipo de situaciones no desmotiven al alumno. Se trata de buscar los medios más adecuados para cada personalidad.

#### 4. CONCLUSIONES

En cuanto al logro de objetivos de la investigación, se concluye que han sido logrados, aunque queda aún mucho trabajo por hacer y perfeccionar. Este campo es muy amplio y cada alumno representa una oportunidad de aprendizaje para el profesor. Las herramientas y las estrategias didácticas siempre serán perfeccionables y este tipo de proyectos de autoevaluación de la docencia representa un conocimiento invaluable para mejorar las clases. Trabajar con la voz humana es un gran compromiso por ser un instrumento no renovable y cualquier actividad o conocimiento que el profesor vaya experimentando será de gran valor y beneficio. En México todavía existen reminiscencias de una mala instrucción vocal, hay un gran número de cantantes que no vieron una carrera debido a esta situación, su desgaste vocal llegó a temprana edad por falta de conocimiento de su instrumento; aunque cada vez son menos gracias a la preocupación de los mismos artistas y docentes. Sin embargo, aún con todo esto México tiene fama de ser exportador de grandes cantantes al mundo musical y actualmente hay jóvenes que van por buen camino. Aún hay mucho por hacer y a nivel mundial existe igualmente el interés por generar cada vez más y mejores técnicas de instrucción vocal. Un gran número de expertos coinciden en desarrollar técnicas que permitan al alumno crear conciencia de su propio instrumento, no solo por imitación al profesor como se hacía en las escuelas con pedagogía vocal tradicional, sino con técnicas basadas en reconocimiento de las propias sensaciones para poder llegar al dominio de los distintos mecanismos que se deben adquirir para lograr una buena técnica vocal. Gracias a los avances científicos este proceso ha sido más fácil, pero el papel del profesor sigue siendo crucial.

#### 5. FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

AGUIRRE, M. (2006). *La Escuela Nacional de Música de la UNAM (1929-1940): compartir un proyecto*. Revista Scielo. vol. XXVIII, núm. 111, pp. 89- 111. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a5.pdf>

ALESSANDRONI, N. (Comp.) (2016) *Las habilidades Técnico-Vocales. Reflexiones pedagógicas e institucionales sobre el canto y su enseñanza*. Ed: GITeV- La Plata, Argentina. Recuperado de: [file:///C:/Users/Acer/Documents/Documents/GITeV%20PEDAGOGIA%20VOCAL%20LIBROS/Alessandroni%20\(Comp.\)%20-%20Las%20habilidades%20t%C3%A9cnico-vocales%20\[2016\].pdf](file:///C:/Users/Acer/Documents/Documents/GITeV%20PEDAGOGIA%20VOCAL%20LIBROS/Alessandroni%20(Comp.)%20-%20Las%20habilidades%20t%C3%A9cnico-vocales%20[2016].pdf)

ARTEAGA, B. (2014) *Historia y mestizaje de la música en México*. Universidad Católica de Lovaina

BAUSELA, E. (1992). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de: [file:///C:/Users/Acer1/Downloads/682Bausela%20\(3\).PDF](file:///C:/Users/Acer1/Downloads/682Bausela%20(3).PDF) Ref. 4 de junio 2017.

CALERO, L. (2016) *La voz y el canto en la antigua Grecia*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid

CARBAJAL, I. (2020) Implicaciones teórico-metodológicas en la historia presente de la educación musical de nivel superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Vol 11 Num. 32 (p.133-147). DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.32.818>

CARBAJAL, I., CORREA, J., CAPISTRAN, R. (2017) *Historia Reciente De La Educación Musical De Nivel Superior En México: Un Acercamiento A Los Retos Curriculares De La Licenciatura En Música De La Universidad Autónoma De Aguascalientes*. Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí: México. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0351.pdf>

COVARRUBIAS, P. Y PIÑA, M.M. (2004). "La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje". *Revista Latinoamericana de estudios educativos*. 1 (8-9). México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44031103>. Ref. 10 de junio de 2017.

DENIZEAU, G. (2002). *Los géneros musicales*. Barcelona: Robinbook.

ESCUELA NACIONAL DE MÚSICA (2008). *Descripción sintética del plan de estudios*. México. Recuperado de: [https://escolar1.unam.mx/planes/e\\_musica/Compos.pdf](https://escolar1.unam.mx/planes/e_musica/Compos.pdf). Ref. 11 de junio 2017

ESPINOZA, J., SALAFRANCA, A. (Coord). (2018). *La ciudad de México en el arte. Travesía de ocho siglos*. INBA. México

ESQUIVEL, G. (2010). "Investigación-acción: una metodología docente para el docente". México. Recuperado de: <http://relingüística.azc.uam.mx>. Ref. 11 de mayo de 2016.

ESTRADA, C. y GUTIERREZ, R., (2002). *Metodología del canto para la enseñanza-aprendizaje*. Coordinación editorial de la Universidad de Guadalajara. México

GAINZA, V. H. (1999) "La educación musical superior en Latinoamérica y Europa Latina durante el siglo XX". *Revista musical Doce notas*. Monográfico Educación No. 3, Madrid. Recuperado de: [www.latinoamerica-musica.net/ensenanza/hemsey/educacion.html](http://www.latinoamerica-musica.net/ensenanza/hemsey/educacion.html). Ref. 9 de junio 2017.

GAINZA, V. H. (2002). *Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires: Lumen.

GAINZA, V.H. (2002) "La educación musical en la responsabilidad cívica de las Artes". *Revista Conservatorio*. Perú. Recuperado de: [http://www.violetadegainza.com.ar/revista\\_peru.pdf](http://www.violetadegainza.com.ar/revista_peru.pdf). Ref. 11 de junio 2017.

GALINDO, M. (2005) *Historia pintoresca de Colima*. Universidad de Colima

GARBANZO, G.M. (2007). "Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública". *Revista Educación*. 31 (1). Recuperado. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44031103>

GINORI, L. (2019). "Los castrados: métodos de canto en el sigloXVIII", en Boletín del Archivo General de la Nación, núm. 1 (enero-abril 2019), pp. 185-227. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Recuperado de: <file:///C:/Users/Acer/Downloads/204-Texto%20del%20art%C3%ADculo-369-1-10-20190322.pdf>

GOBIERNO DE MÉXICO (2016) *Historia del teatro hidalgo* Recuperado de: [https://sic.cultura.gob.mx/ficha.php?table=teatro&table\\_id=268](https://sic.cultura.gob.mx/ficha.php?table=teatro&table_id=268)

GOYETTE, G. & LESSARD – HÉBERT, M. (1988). *La investigación – acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Alertes.

GUERRERO, H. (2016) *La técnica vocal en la Edad Media. Diez siglos de práctica del canto*. Tesis Doctoral. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=77949>

INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES (2012). *Programa de estudios del Instituto Nacional de Bellas Artes*. Subdirección General de Educación e Investigación artísticas. México.

J, CELNIK., A, ESPINOSA., M, PINILLA. (2018-2019) La ópera. Recuperado de: <https://www.cch.edu.co/wp-content/uploads/DANIEL-BOUHADANA.pdf>

LEHMANN, L. (1902). *How to sing*. Ed: London: MacMillan & Co., LTD. Norwood Mass. U.S.A.

OSEGUERA, D. (2016) Entre bandidos y cristeros. Narrativa lírica popular en la historia de Colima. *Revista Desacatos*. No. 50. México

OTTEN, J. (2007) *Carlomagno y la Música Litúrgica*. Recuperado de: [https://ec.aciprensa.com/wiki/Carlomagno\\_y\\_la\\_M%C3%BAsica\\_lit%C3%BArgica](https://ec.aciprensa.com/wiki/Carlomagno_y_la_M%C3%BAsica_lit%C3%BArgica)

PALOMARES, C. (2010) *Configuración del campo de la educación musical universitaria en la ciudad de Colima: un estudio de caso*. ITESO. Guadalajara.

ROMERO, P., CAPISTRÁN, R. (2015). *Educación Musical a Nivel Superior*. Universidad de Aguascalientes. México

SAG, L. (2009). *La Música de la Edad Media*. Granada. Recuperado de: [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_23/LYDIA\\_SAG\\_LEGRAN02.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_23/LYDIA_SAG_LEGRAN02.pdf)

STEIN, H. (2000) *El arte de cantar: su dimensión cultural y pedagógica*. Revista musical chilena. Vol. 54, 194. Santiago. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-27902000019400005>

TULON, A. (2000). *La voz*. Barcelona: Paidotrobo.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA (2017). *Herramientas de Evaluación*. Recuperado de: [www.uab.cat/web/estudiar/mooc/planificar-y-diseñar-un-mooc/herramientas-de-evaluación-1345668281394.html](http://www.uab.cat/web/estudiar/mooc/planificar-y-diseñar-un-mooc/herramientas-de-evaluación-1345668281394.html). Ref. 11 de junio 2017.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA (2011) *Licenciatura en Música*. Chihuahua: autor. Recuperado de: [http://www.fa.uach.mx/academica/2011/03/11/licenciatura\\_musica/](http://www.fa.uach.mx/academica/2011/03/11/licenciatura_musica/) Ref. 18 de junio 2017.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS (2013) *Licenciatura en Canto*. Zacatecas: autor. Recuperado de: <http://artes.uaz.edu.mx/lc>. Ref. 18 junio 2017.

UNIVERSIDAD DE COLIMA (2016). *Documento curricular Licenciatura en Música*. Colima: autor.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (2008). *Mapa curricular de la Licenciatura en Música*. México.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (2009). *Perfil de egreso*. México Recuperado de: <http://www.fam.unam.mx/campus/licenciaturas.php>. Ref. 18 de junio 2017

## RESEÑA

## Había una vez un principito

Creación y dirección musical: Miguel Ángel Castro Reveco.

Adaptación, narración y arte: Claudia Castora Música. Orquesta Sinfónica Juvenil de Pudahuel. 2021.

Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=tAlw2V1A1UY>



Cuando estaba en séptimo básico, la profesora del entonces “ramo de castellano” nos dio como lectura obligatoria *El principito* de Antoine de Saint-Exupéry. Recuerdo perfecto la alegría de algunas compañeras, a quienes no les gustaba mucho leer, al ver que se trataba de un libro más bien breve y que además traía dibujos. En esto último yo las acompañaba en la alegría; se piensa que los dibujos e ilustración le restan seriedad a los libros en la medida en que estos se enfocan en un público adulto, debe ser porque quienes están a cargo de tomar ese tipo de decisiones son los mismos que ven sombreros en lugar de boas tragándose a un elefante.

La historia de aquel niño viajero lleno de preguntas me cautivó completamente. Pero toda la belleza que cargaba en mi alma luego de haber leído ese maravilloso libro fue despojada de golpe por un *control* de lectura donde se me preguntaban cosas que, hasta el día de hoy, a más de 30 años de eso, no he podido olvidar: ¿Cuál era el número del asteroide en que viajaba El principito? ¿Cuántos planetas recorrió? ¿Quién habitaba el tercer planeta?

Números, que en sí son hermosos, pero que cuando son utilizados simplemente para un control, dejan de ser música y se convierten en cifras.

*El principito* es una obra de arte universal que no tiene tiempo, que no se acaba al terminar el libro. Podemos leerla mil veces y siempre habrá algo distinto; podemos leerla en cualquier tiempo y siempre nos parecerá *nuestro tiempo*. Es lo que precisamente me sucedió al ver y escuchar *Había una vez un principito*, adaptación para la narración oral con música, producto del trabajo creativo y de la dirección orquestal del actual director artístico de la Orquesta Juvenil de Pudahuel, Miguel Ángel Castro, junto con la narración oral de Claudia Castora.

En esta propuesta asistimos a la transdisciplina de un género particular que no podríamos encasillar en ópera, cuentacuentos o simplemente música sinfónica. *Había una vez un principito* es, de alguna manera, esa búsqueda por lo sensorial, donde vista y oído se funden sin necesidad de imponerse uno sobre otro.

Ya en 1926, Gabriela Mistral hizo un llamado de atención sobre la hegemonía de la visualidad en lo que se podría llamar una educación estética, en una publicación de *El Mercurio*, donde analizó, nada más y nada menos, que a los animales que representan nuestro escudo nacional:

El cóndor significa el dominio de una raza fuerte; enseña el orgullo justo del fuerte [...] hay tanta águila, tanto milano en divisas de guerra, que ya dice poco, a fuerza de repetición, el pico ganchudo y la garra metálica. Me quedo con ese ciervo, que, para ser más original, ni siquiera tiene la arboladura córnea [...] Lo defiende la finura de sus sentidos: el oído delicado, el ojo de agua atenta, el olfato agudo. Él, como los ciervos, se salva a menudo sin combate, con la inteligencia, que se le vuelve un poder inefable. [...] No importa la extinción de la fina bestia en tal zona geográfica; lo que importa es que el orden de la gacela haya existido y siga existiendo en la gente chilena\*. (p.5)

Este montaje nos invita, en poco más de cuarenta minutos, a un viaje por la infancia. Infancia de un aviador, infancia de un pequeño príncipe, infancia nuestra que se hace presente y se pregunta tantas cosas.

La obra se divide en lo que podríamos llamar “siete capítulos”, lo que da enormes posibilidades de uso educativo de este material, ya que puede ser visto y escuchado tanto de manera completa como por fragmentos.

La música fue compuesta por Miguel Ángel Castro, favoreciendo el ensamble sensorial del que hablamos, donde la música no está “acompañando” un relato, sino que es parte constitutiva del mismo. Es otra voz que dialoga,

\* “Menos cóndor y más huemul”. *El Mercurio*, 11 de julio de 1926. Página cinco. Rollo MS164d. Biblioteca Nacional.

enfatisa y devela. En palabras del compositor: “No es sólo centrarse en la experimentación de técnicas musicales, es una composición destinada al diálogo con una audiencia para resignificar una historia en un contexto”. Hablamos entonces de un trabajo bastante político, en cuanto el foco siempre está puesto en lo público y en lo colaborativo, impronta de la orquesta y su director, quienes desde 2003 contribuyen a la formación artístico musical de la comuna, trabajando con alrededor de setenta niños y niñas desde los ocho años de edad.

La emocionante interpretación de la Orquesta Juvenil de Pudahuel se hace presente en un formato multicámara, donde podemos ver y escuchar simultáneamente a cada integrante, niños y niñas que desde los rincones más diversos de su cotidianidad hogareña trabajaron por más de cuatro meses, logrando superar las extraordinarias dificultades que implica la creación artística —sobre todo musical—, sin presencialidad y con toda la problemática técnica que esto puede conllevar. Otro plus para el proyecto es que, además de fomentar la lectura y la valoración por la música, demuestra la importancia del rigor y el sentido colectivo en toda creación artística aún cuando las condiciones de realización no son las óptimas, ni las que fueron pensadas al planificar este proyecto, cuando la situación de pandemia por COVID-19 no era parte de nuestra vida cotidiana.

Ahondemos un poco en estas siete partes que componen la obra. En términos estéticos-visuales, la narración oral se presenta con diversas técnicas plásticas, lo que enriquece enormemente la puesta en escena. Podemos encontrar técnicas tan ricas y variadas como los libros *pop-up*, el cuento cordel, el teatro Kamishibai, cubo infinito e incluso narración desde arpilleras.

En lo musical el trabajo sigue la línea de la orquesta, en cuanto a la decisión de generar una composición en la búsqueda de abrir un cuestionamiento al repertorio habitual de orquestas juveniles, en función de las definiciones dinámicas de los conceptos de cultura y patrimonio. En palabras de su director, el enfoque del trabajo musical es “generar repertorio que atienda a tres ejes fundamentales: entretenimiento, enfoque valórico y fomento de la lectura desde una mirada patrimonial y cultural”.

Lo que escuchamos en *Había una vez un principito* es el resultado de un laboratorio de música contemporánea, ligado y conectado con una audiencia que va desde la niñez hasta la vejez, ambos extremos de la vida, que visto desde la mirada de este principito, son prácticamente lo mismo, momentos de lucidez en que nos volvemos capaces de ver boas y no sólo sombreros.

Desde lo anterior, el público al que pudiese estar dirigida la obra es bastante amplio en general, pero su foco específico son niños y niñas donde exista la intención de incentivar la lectura. Ahora, si volvemos a su potencial de fragmentos, es atractiva incluso para aquellos que aún no aprenden a leer. El modo colaborativo en que se abordó la narración oral y la música, hacen

de este valioso trabajo un material inclusivo, donde una persona ciega puede experimentar y disfrutar la obra como lo hacemos quienes podemos ver. Vuelve el ciervo de Gabriela Mistral a cruzarse en nuestro camino.

Finalmente, comentamos que el resultado de este proyecto ha impulsado a este mismo equipo, a trabajar en una nueva creación centrada en mitos y leyendas de Chile: *Relatos de nuestros pueblos en arpillera*, proyecto al que sin duda estaremos muy atentos y atentas.

Lorena Herrera Phillips  
lorenaherrera@u.uchile.cl



## NOTA

## VI Día de la Educación Musical

El viernes 28 de mayo se celebró la sexta versión del Día de la Educación Musical, actividad organizada por FLADEM Chile, esta vez en conjunto con la Escuela de Música de la Universidad de Talca. La temática de este encuentro fue *A un año del inicio de la pandemia: compartiendo reflexiones, experiencias y recursos para la Educación Musical*, que por segundo año consecutivo se realizó de manera virtual, a través de la plataforma de YouTube de FLADEM Chile.

El Día de la Educación Musical es una actividad que nace a partir de la celebración de la Semana de la Educación Artística, declarada por la UNESCO, y que viene desarrollándose de manera ininterrumpida desde 2016. Las temáticas trabajadas este año estuvieron relacionadas con educación musical y género, interculturalidad, inclusión y tecnología, contando con la participación de académicos, profesores y músicos de todo el país. Además, por primera vez esta conmemoración se desarrolló en tres jornadas, los días 28 de mayo, 4 y 11 de junio.

La conferencia inaugural estuvo a cargo de la académica de la Universidad de Valparaíso Ximena Soto Lagos, titulada “Puesta en valor del patrimonio musical chileno a través del canto coral y la relevancia de su inserción en la escuela”. A ella se sumaron mesas de diálogo con la participación de destacados profesores y académicos de diversas universidades e instituciones. Se destacan además dos ponencias, la primera a cargo de Elena Valdenegro Anriquez, de la Fundación IDAVA, quien mostró su trabajo con estudiantes con discapacidad visual titulado “Minimizando las barreras de acceso en educación musical para los estudiantes con discapacidad visual” y “La educación musical hoy en el contexto de Chiloé: tres experiencias de aprendizaje en el archipiélago en los años de pandemia”, con una destacada participación de profesores y estudiantes, que nos mostraron el trabajo realizado por miembros de la Oficina de Chiloé de FLADEM Chile. La jornada estuvo matizada además, con saludos y trabajos musicales de estudiantes, profesores y diversas organizaciones, que año a año se van sumando a este proyecto.

En esta ocasión, tal como en años anteriores, se homenajeó a profesores que han contribuido al desarrollo de la educación musical en el país. Es así como se premió a María Concepción Díaz Varela, de la Universidad de Talca, Clara Villarroel Báez de la Universidad de Concepción, Ruth Godoy Peralta

de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Nelia Fonseca Almonte de la Universidad de Magallanes y Mario Arenas Navarrete de la Universidad de la Serena. También se realizaron homenajes póstumos a Santiago Marín Acuña, director de coros y al profesor Germán Concha Pardo, del BAFONA.

Es importante señalar que actualmente FLADEM Chile, en conjunto con varias organizaciones, está trabajando para que se declare el día 27 de mayo como Día de la Educación Musical de manera oficial.

Lorena Rivera Pino  
 FLADEM- CHILE  
 lorenariverap@gmail.com



## NORMAS PARA LOS AUTORES

*Revista Átemus* recibe propuestas de publicación en forma de artículos de investigación, de carácter original e inédito, ensayos y reflexiones, así como reseñas de libros, discos o eventos académicos, los cuales deben adscribirse a las normas de publicación de la revista.

Los trabajos propuestos son evaluados según la modalidad doble ciego, por pares investigadores, pudiendo ser aprobados, aprobados con reparos o rechazados para su publicación. Aquellos que presenten reparos, tendrán treinta días para acoger las sugerencias. Los que no se adscriban a las normas de publicación de la revista serán rechazados.

Toda publicación que esté en proceso de edición en *Revista Átemus* no podrá estar sujeta a procesos simultáneos de evaluación en otros medios. En caso de requerirse un evaluador específico, éste será consultado dentro de los colaboradores de la revista.

Los criterios generales de evaluación son los siguientes:

- Originalidad del tema propuesto.
- Adecuación a la línea editorial de la revista.
- Rigor científico tanto en la elaboración como en las conclusiones: reconocimiento obligatorio de fuentes bibliográficas; consistencia y fiabilidad; honestidad en el uso de la información; equilibrio e imparcialidad en las reseñas (notas, reseñas, resúmenes de tesis); reconocimiento de aquellos que hayan enriquecido el trabajo presentado.
- Cumplimiento a los requisitos de edición de la revista.

Todas las propuestas de publicación deberán hacerse mediante la plataforma de la revista, además de ser enviadas en adjunto al correo electrónico [revistaatemus.artes@uchile.cl](mailto:revistaatemus.artes@uchile.cl), indicando en el cuerpo del correo la identificación del emisor; su filiación institucional; breve reseña curricular; y el tipo de propuesta de publicación.

*Revista Átemus* acepta trabajos en castellano y portugués.

### **NORMAS DE ESTILO**

Los artículos se presentarán con una extensión máxima de 20 páginas, tamaño carta e interlineado sencillo, incluyendo bibliografía y ejemplos. Las experiencias pedagógicas, reflexiones y experiencias profesionales interdisciplinarias no podrán sobrepasar las diez páginas.

Los artículos deben remitirse en formato Word con tipografía Times New Roman tamaño 12.

Los autores deberán agregar su correo electrónico y su filiación institucional al final de su trabajo.

Cada trabajo debe incluir resumen en castellano e inglés más tres a cinco palabras clave, con una extensión máxima de 250 palabras.

El material gráfico debe remitirse con una resolución mínima de 300 ppp.

Los ejemplos musicales deben enviarse en el cuerpo del texto y en archivo aparte, en formato jpg o tiff y con una resolución de 300 ppp como mínimo, señalando claramente su ubicación dentro del texto.

#### **TABLAS Y FIGURAS:**

Todas las figuras deberán incluir su respectiva descripción, de forma centrada y bajo la figura, señalada con numeración correlativa:

Ejemplo:

Figura 1: Secuencia armónica de dominantes secundarias

Las tablas deberán estar presentadas con un título, centrado y sobre la tabla. Deberán estar numeradas de forma correlativa, pero de manera independiente a las figuras.

#### **CITAS TEXTUALES Y PARÁFRASIS:**

Las citas textuales de menos de 40 palabras deben escribirse entre comillas dentro del cuerpo del texto, señalando a continuación, entre paréntesis, el apellido del autor, el año de publicación de la cita y el número de página.

Ejemplo:

“Basta con obtener del niño que se mantenga derecho, que cante suavemente con su ‘voz linda’ y no con la ‘fea’ que adopta en algunos momentos” (Willems, 1968:64).

Las citas de 40 palabras o más se escribirán sin comillas, en tamaño 10 y párrafo aparte. Con margen izquierdo y derecho reducido en 1,5 cms. con respecto a los márgenes externos.

Ejemplo:

Partiendo de la experiencia poética y campesina del Canto a lo Divino, habría que apuntar que dicha espiritualidad se alimenta de una tradición juglaresca de origen medieval, que, recogiendo la cultura popular carnavalesca, y, al mismo tiempo, un cristianismo de raigambre franciscana, ha alimentado durante siglos una resistencia (y hasta una inversión simbólica) de las religiosidades del “poder” (tan importantes en la “Cristiandad” hispanoamericana) (Salinas, 1992:42).

Las paráfrasis se señalarán entre paréntesis, indicando apellido de autor y fecha.

Ejemplo:

El paradigma de la “educación centrada en las competencias” promueve una lógica contraria: ahora es esencial enfrentarse a una tarea relevante (situada) que generará aprendizaje por la “puesta en marcha” de todo el “ser” implicado en su resolución (Pimienta y Enríquez, 2009).

Debe evitarse en lo posible el uso de pie de página, empleándolo solo para aclarar o aportar información relevante respecto del texto. En este caso, deberá usarse un tamaño inferior de tamaño de letra.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

Las referencias bibliográficas deberán presentarse por orden alfabético y de manera correlativa. No deben consignarse en la bibliografía final textos que no hayan sido citados.

La bibliografía deberá ajustarse al siguiente formato:

**Libro:**

García Canclini, Néstor. (1990). *Culturas híbridas*. Barcelona: Grijalbo.

**Artículo de revista:**

Izquierdo, José Manuel. (2011). “Aproximación a una recuperación histórica: compositores excluidos, músicas perdidas, transiciones estilísticas y descripciones sinfónicas a comienzos del siglo XX”. *Resonancias* 28 (mayo), pp. 33-47.

Allende-Blin, Juan. (1997). “Fré Focke y la tradición de Anton Webern”. *RMCh*, Vol. 51 N° 187 (enero), pp. 56-58.

**Artículo en obra colectiva:**

Spivak, Gayatri. (1988). “Can the Subaltern Speak?”. En Cary Nelson y Lawrence Grossberg (Eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture*. Illinois: University of Illinois Press, pp. 271-313.

**Artículo o libro colectivo de hasta dos autores:**

González, Juan Pablo y Rolle, Claudio. (2005). *Historia social de la música popular chilena, 1890-1950*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile/Casa de Las Américas.

**Artículo o libro colectivo de más de dos autores:**

Lomax, Alan *et al.* (1968). *Folk Song Style and Culture*. Washington: American Association for the Advancement of Science.

**Varias obras del mismo autor:**

Merino Montero, Luis. (1979). “Presencia del creador Domingo Santa Cruz en la Historia de la Música Chilena”, *Revista Musical Chilena* 146 (abril-septiembre), pp. 15-79.

———. (1993a). “Tradición y modernidad en la creación musical: la experiencia de Federico Guzmán en el Chile independiente” Primera parte. *Revista Musical Chilena* Vol. 47 N° 179 (enero-junio), pp. 5-68.

———. (2015). “La problemática de la creación musical, la circulación de la obra, la recepción, la crítica y el canon, vistas a partir de la historia de la música docta chilena desde fines del siglo XIX hasta el año 1928”, *Boletín música* 36, pp. 3-20.

**Recursos en línea:**

Salvo, Jorge. (2013). “El componente africano de la chilenidad”. *Persona y Sociedad* Vol. 3 N° 27, pp. 53-77.

[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ERI/pdf/Slave\\_Route\\_Map.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ERI/pdf/Slave_Route_Map.pdf). [Fecha de consulta: 31 de diciembre de 2012]

Las referencias discográficas y audiovisuales deberán aparecer en listas separadas tomando como referencia los ejemplos que se entregan a continuación. Sin desmedro de lo anterior, también deberán ser citadas en las notas al pie, para que se pueda identificar en las referencias bibliográficas.

**Discos:**

*Érase una vez... El barrio*. (2014). Taller Tambor. Santiago: Producción independiente con apoyo del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA).

**Audiovisuales:**

*Violeta se fue a los cielos*. (2011). Dir. Andrés Wood. DVD. Santiago: Wood Producciones, Bossa Nova Films, Maíz Producciones.

Además de las normas de estilo declaradas en este apartado, se podrá consultar la Guía Normas APA 7ª edición en: <https://normas-apa.org/wp-content/uploads/Guia-Normas-APA-7ma-edicion.pdf>