

Volumen 6, número 12. Diciembre 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

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 12. Diciembre 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

Silvia Andreu Muñoz

Universidad de Chile

Tania Ibáñez Gericke

Universidad de Chile

Enrique Sandoval-Cisternas

Universidad Adventista de Chile

Leonardo Díaz Collao

Universidad de Los Lagos

Carla Molina Acevedo

Universidad de Chile

CONTENIDO

EDITORIAL	1
<i>Revista Átemus</i>	
ARTÍCULO	3
El arte como camino al desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela	
<i>Silvia Andreu Muñoz y Tania Ibáñez Gericke</i>	
ARTÍCULO	19
La función de los acordes predominantes y el rol del contrapunto en su derivación del acorde subdominante: una perspectiva histórica y su teorización contextualizada	
<i>Enrique Sandoval Cisternas</i>	
RESEÑA	41
Relatos de nuestros pueblos en arpilleras	
<i>Leonardo Díaz-Collao</i>	
NOTA	44
Coloquio “La calidad de la educación musical chilena ante las demandas sociales y culturales de la sociedad actual”	
<i>Carla Molina Acevedo</i>	
NORMAS PARA LOS AUTORES	47

EDITORIAL

En esta oportunidad nos complace presentar el número 12, volumen 6 de Revista Átemus, concluyendo así el sexto año ininterrumpido de nuestra publicación bianual. El contexto actual en que publicamos este nuevo número no ha cambiado significativamente producto de la pandemia global por COVID-19 que ha afectado de diversa manera toda actividad humana. Hasta donde sabemos esta situación nos seguirá afectando en diferente grado en consideración a las diversas realidades locales, tales como el acceso a los programas de vacunación masivos o la propagación de nuevas variantes y mutaciones del coronavirus. Todas estas situaciones que mantienen en jaque a gran parte de las naciones del orbe sin ninguna distinción o consideración particular.

A pesar de que los tiempos no han sido especialmente propicios, las actividades y prácticas musicales en su amplio espectro no han detenido su curso. Por el contrario, en este contexto adverso se han generado en las prácticas musicales situaciones novedosas que no hubiésemos imaginado anteriormente y que podrán analizarse posteriormente en escritos académicos que enriquecerán nuestro propio devenir en la academia.

En el presente número publicamos el trabajo de Enrique Sandoval-Cisternas que gira en torno a una teorización y revisión histórica del término predominante, el cual es comúnmente utilizado en la literatura originada en la experiencia estadounidense para referirse a aquellos acordes que funcionan como intensificadores del acorde de dominante, titulado "La función de los acordes predominantes y el rol del contrapunto en su derivación del acorde subdominante: una perspectiva histórica y su teorización contextualizada". Las académicas Tania Ibáñez Gericke y Silvia Andreu Muñoz en el artículo titulado "El arte como camino al desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela", nos comparten los hallazgos obtenidos en el proyecto piloto (PEIM) realizado entre la Universidad de Chile y la comuna de Isla de Maipo en 2018, cuya propuesta hace referencia al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en estudiantes de establecimientos educacionales municipales de la comuna de Isla de Maipo en Santiago de Chile.

Se incluye la Nota de Carla Molina Acevedo sobre el coloquio titulado "La calidad de la educación musical chilena ante las demandas sociales y culturales de la sociedad actual" organizada por el Foro Latinoamericano de

- 
- Educación Musical (FLADEM Chile). Finalmente, el etnomusicólogo Leonardo Díaz Collao, en la Reseña titulada “Relatos de nuestros pueblos en arpilleras” nos comparte su apreciación crítica respecto del trabajo audiovisual de autoría de Miguel Ángel Castro Revecó, junto a la narración y adaptación de Claudia Castora, y que contó con la interpretación musical de la Orquesta Juvenil de Pudahuel.
 -

Revista Átemus

ARTÍCULO

El arte como camino al desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela

Por **Silvia Andreu Muñoz** · musicoterapia.uchile@gmail.com

Tania Ibáñez Gericke · tania.ibanez@u.uchile.cl

RESUMEN

Durante el año 2018, la Facultad de Artes de la Universidad de Chile implementó un proyecto piloto para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en estudiantes de establecimientos educacionales municipales de la comuna de Isla de Maipo, en el marco de un convenio de colaboración con la Corporación de la comuna. El proyecto consistió en el desarrollo de experiencias artísticas en el aula como herramienta para favorecer el aprendizaje socioemocional en las y los estudiantes, a través de la incorporación de profesionales del arte que ejercieron el rol de facilitadores trabajando desde un enfoque de co-docencia con las y los profesores de cada establecimiento educacional.

Este artículo presenta una descripción de las etapas de diseño, implementación y evaluación intermedia del Proyecto Educativo Isla de Maipo (PEIM) con el propósito de relevar elementos clave a considerar en el desarrollo de propuestas orientadas a integrar el arte como puente para el aprendizaje socioemocional en el contexto escolar.

PALABRAS CLAVE

Interdisciplinariedad, educación artística, habilidades socioemocionales, experiencia pedagógica, arte y educación.

ABSTRACT

Faculty of Arts of the University of Chile during 2018 implemented a pilot project to strengthen socio-emotional skills in students of municipal educational establishments in Isla de Maipo commune, within the framework of a collaboration agreement with the Corporation of the commune. This article presents a description of the design stages, implementation, and intermediate evaluation of the Isla de Maipo Educational Project (PEIM), which was characterized by a methodological strategy focused on artistic work in the classroom as a tool to promote socio-emotional learning in the students incorporating artistic facilitators who worked from a co-teaching approach with the communal educational establishments' teachers.

From the work carried out, it was possible to identify that the artistic strategies incorporated into the classroom were positively received by the students, expanding their expressive repertoire and favoring the effectiveness of their communication. In addition, for teachers this allowed generating a space for reflection on their own work and, in the case of first-cycle courses and artistic subjects, the implemented strategies enriched the pedagogical practices with innovative ideas. To end, notwithstanding the project was implemented in a wide variety of subjects, the teachers considered that its contribution would be especially useful in those subjects that are not artistic.

KEYWORDS

Interdisciplinarity, artistic education, socio-emotional skills, pedagogical experience, art and education.

INTRODUCCIÓN

A partir de un convenio de colaboración establecido entre la Corporación Municipal de Isla de Maipo y la Facultad de Artes de la Universidad de Chile en 2017, las autoridades de dicha comuna solicitaron a la casa de estudios el diseño e implementación de un programa de intervención que permitiera fortalecer las habilidades blandas de los estudiantes de los seis colegios dependientes del municipio. Esto, en consideración a que previamente identificaron un predominio de autoestima baja, débiles habilidades comunicacionales y altos índices de violencia en las y los estudiantes, y bajo el convencimiento de que el arte podría ser un medio eficaz para fortalecer aquellas habilidades e influir positivamente en su aprendizaje integral.

En este contexto, la Facultad de Artes de la Universidad de Chile crea el Proyecto Educativo Isla de Maipo (PEIM) con el objetivo de favorecer el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes de los establecimientos educacionales municipales de Isla de Maipo, mediante la aplicación de estrategias artístico-didácticas en el marco de un trabajo colaborativo con los docentes. Además, el proyecto se plantea como un programa piloto con enfoque exploratorio que busca generar evidencias acerca del arte como proceso favorecedor de la expresión emocional, las habilidades comunicacionales y las interrelaciones en las y los estudiantes.

El grupo de establecimientos municipales de Isla de Maipo está conformado por tres escuelas que imparten enseñanza desde el Nivel de Transición 1 hasta 8° año básico, de las cuales dos están insertas en el medio rural. Además, hay tres establecimientos que imparten Enseñanza Media, siendo dos de ellos liceos con modalidad Técnico Profesional.

Para la consecución del objetivo del PEIM, se conformó un equipo de facilitadores artísticos, quienes se insertaron en los seis colegios municipales de la comuna. Cada uno de ellos desarrolló un trabajo de co-docencia con las y los profesores, tanto en el momento de planificación de las experiencias artísticas como en su ejecución en el aula, lo que fue precedido por un momento de aproximación diagnóstica que orientó el diseño de las actividades de acuerdo con las características de cada curso. El desarrollo del proyecto tuvo una duración de un año, correspondiente a su primera etapa de implementación, en la que se abordaron los Niveles de Transición 1 y 2; 1° a 4° Básico; y 1° y 2° Medio de todos los establecimientos municipales de Isla de Maipo, abarcando así a 1.600 estudiantes, aproximadamente. La elección de estos niveles se fundamentó en la importancia de abordar los tres grandes segmentos de la educación escolar, es decir, Educación Parvularia, Enseñanza Básica y Enseñanza Media, incorporando a la totalidad de los cursos de los niveles mencionados, de manera de favorecer la participación de la totalidad de las y los estudiantes y evitar procesos de selección, junto con contar con una evaluación transversal de cada nivel.

Posterior a este periodo de implementación, se llevó a cabo una evaluación intermedia para identificar los avances en el logro del objetivo general del proyecto. Si bien una serie de factores dificultaron el desarrollo de la segunda etapa de implementación, la evaluación realizada aportó con un significativo aprendizaje en torno a la aplicación de estrategias artísticas en el aula, al trabajo de co-docencia y a los factores que facilitan o bien obstaculizan una articulación curricular de estas características.

Este artículo busca compartir la metodología de trabajo desarrollada, bajo la idea de que esto constituyó un ejercicio innovador en el campo educativo por tres razones: se impulsó una vinculación directa entre arte y aprendizaje socioemocional, se diseñó el trabajo desde las Bases Curriculares como marco de referencia y, además, la implementación se caracterizó por un enfoque de co-docencia en la sala de clases.

A continuación, se presenta una breve fundamentación sobre la relevancia del trabajo educativo en habilidades socioemocionales y la pertinencia de la expresión artística como facilitadora de su desarrollo. Luego, se relata la primera etapa del proyecto que involucró la conformación de los equipos de trabajo y la inserción de estos en los establecimientos educacionales para el desarrollo de una aproximación diagnóstica a las características socioemocionales de cada curso. La segunda etapa describe la metodología específica del trabajo de co-docencia y las características de las experiencias artísticas implementadas. Finalmente, informa sobre los resultados obtenidos y las principales conclusiones que surgieron del momento de evaluación del proyecto.

FUNDAMENTACIÓN

La política educativa chilena plantea que las comunidades escolares deben orientar su labor hacia el desarrollo de la persona en su multidimensionalidad y no solo en el ámbito académico. En efecto, la Ley General de Educación (2009) señala que el proceso educativo implica un aprendizaje permanente en la vida de las personas, que “tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas” (Ley 20.370, artículo 2º).

En esta línea, la Política Nacional de Convivencia Escolar 2019 del Ministerio de Educación define la convivencia escolar como el conjunto de interacciones que se producen entre todos los integrantes de una comunidad educativa, incluyendo tanto aquellas formales como informales, y todos los hechos sociales y vivencias que allí acontecen. Por esto, tiene un importante carácter formativo por medio del cual es posible enseñar diversos modos de vida, constituyéndose actualmente en un contenido que se debe trabajar de forma intencionada en los establecimientos educacionales (DEG, 2019).

Por su parte, la investigación científica ha aportado evidencias respecto de la relevancia del aprendizaje socioemocional como factor que modela las relaciones interpersonales, favorece la construcción de vínculos saludables y contribuye a la salud psicosocial, intelectual y física de las personas (Milicic, Alcalay, Berger y Torretti, 2014). Específicamente, la importancia de las habilidades socioemocionales radica en que entra en juego un conjunto de elementos referidos a la capacidad que tiene una persona de identificar su propio mundo emocional y el de quienes la rodean, y de vincularse positivamente con su entorno. Las distintas líneas de pensamiento coinciden en que las habilidades comprendidas en esta dimensión son el autoconocimiento acerca de las propias emociones, la autorregulación, la motivación hacia la obtención de metas, la empatía y las habilidades sociales necesarias para establecer relaciones satisfactorias, las que tienen gran relevancia en el contexto escolar en el marco del aprendizaje integral de los estudiantes.

Cabe señalar que un aspecto que influye en el aprendizaje socioemocional es el clima social escolar, entendido como la percepción acerca de la calidad de las relaciones existentes en un determinado grupo de personas, lo que contempla los vínculos entre todos sus integrantes (Cornejo y Redondo, 2001). De este modo, un clima social positivo se caracteriza por vínculos que brindan seguridad, respeto, confianza, cohesión y cuidado a los estudiantes, mientras que un clima social negativo se expresa en conductas de poco cuidado y en la irregular atención a las necesidades emocionales que expresan los estudiantes. La capacidad de identificar y conectarse con las propias emociones y las de los demás, se relaciona estrechamente con la capacidad del entorno de reconocer y responder adecuadamente a las señales emocionales que van proporcionando los alumnos (Arón y Milicic, 2017).

En este contexto, el rol del profesor cobra especial relevancia como figura de seguridad y contención para los estudiantes, ya que transmite modelos de relación que ellos internalizan, especialmente en los niveles educativos menores, donde el profesor jefe interactúa con los estudiantes durante gran parte de la jornada escolar. Por esta razón, es fundamental el conocimiento que el profesor tenga de su curso y su interés acerca de la experiencia de cada estudiante, puesto que esto es vivido por el alumno como un sentimiento de valoración hacia sí mismo, ayudándole a tener confianza en la situación pedagógica y en sus propias capacidades. El profesor se constituye como una figura de apego secundario y su vínculo con los estudiantes puede llegar a tener un carácter reparador, razón por lo cual cobra sentido fortalecerlo desde los primeros niveles de enseñanza.

Por todo lo anterior, se considera de primera necesidad que las comunidades educativas desarrollen procesos de trabajo orientados a fortalecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes y las capacidades de los docentes en función de ello. A raíz de esto, el PEIM postula que el desarrollo artístico es una herramienta de apoyo para el trabajo en la escuela, en la medida que abre nuevos canales de expresión por medio de los cuales los integrantes de una comunidad pueden comprender y comunicar sus vivencias de maneras diversas, nutriendo sus pautas de interacción social. En este sentido, el trabajo desde el juego artístico en articulación con el aprendizaje colabora con la participación e integración del niño y niña con su medio, y enriquece sus repertorios conductuales (Zorrillo, 2006). Junto con esto, busca contribuir al desarrollo de capacidades en el docente para la aplicación de estrategias artísticas, por medio de un trabajo colaborativo permanente, tanto en la preparación de las actividades como en su aplicación.

De esta manera, se comprende al arte como un lenguaje, una experiencia y un proceso que involucra, además de los sistemas específicos que estimula cada disciplina artística, una multiplicidad de formas activas, dinámicas y corporeizadas de resonar subjetiva y colectivamente con la imagen, el color, el sonido, el movimiento y toda forma de interacción. Así, el trabajo en aula desde el arte contribuye a una serie de elementos, tales como la comunicación no verbal, la capacidad perceptiva y el potencial creativo. También permite ensayar nuevos roles y ampliar la experiencia cotidiana; favorece la flexibilidad de pensamiento, la comprensión de diversos niveles de significado y cumple una función articuladora de la personalidad que contribuye a darle un nuevo sentido a la experiencia.

PRIMERA ETAPA: CONFORMACIÓN DE EQUIPOS Y APROXIMACIÓN DIAGNÓSTICA.

1. Conformación de los equipos:

Para dar curso al proyecto, durante el primer semestre de 2017 se conformó el equipo de trabajo, el que estuvo compuesto por académicos de la Facultad de Artes y un grupo de 18 facilitadores artísticos, todos ellos provenientes de las áreas de danza, teatro, artes visuales y música. El equipo académico, que contó con la asesoría de una profesional especialista en educación, tuvo el rol de elaborar el diseño general del proyecto y realizar acompañamiento y monitoreo a su implementación. Por su parte, las y los facilitadores artísticos estuvieron a cargo de la ejecución del proyecto mediante la aplicación de estrategias artístico-didácticas en el aula con frecuencia de dos veces por semana en cada asignatura, en el marco de un trabajo colaborativo con las y los docentes.

La primera tarea del equipo académico fue visitar los colegios para tener una primera aproximación a su realidad escolar. Así, se efectuaron entrevistas a los equipos directivos y se recopiló información sobre los proyectos educativos, las plantas docentes, las características sociofamiliares de las y los estudiantes, y las condiciones de infraestructura. Asimismo, el equipo académico llevó a cabo una revisión completa de las Bases Curriculares de todas las asignaturas y niveles con el propósito de identificar vinculaciones entre los Objetivos de Aprendizaje establecidos en el currículum y la dimensión socioemocional.

Paralelamente, los facilitadores artísticos participaron en un proceso de inducción orientado a conocer y apropiarse de las características y lineamientos del proyecto, y de este modo favorecer la creación de estrategias artístico-didácticas que respondieran a las necesidades socioemocionales de cada realidad escolar de la comuna de Isla de Maipo. Fue así que se realizaron tres jornadas en las que ellos fueron capacitados por el equipo académico en torno al aprendizaje socioemocional y sus formas de abordaje, a los principales componentes de las Bases Curriculares y a algunos elementos relevantes de la política pública educativa.

2. Aproximación diagnóstica:

Durante la inserción de los facilitadores en los establecimientos se realizó una etapa de diagnóstico de cada uno de los cursos, cuyo objetivo fue identificar el nivel de desarrollo de las habilidades socioemocionales en los estudiantes de modo que esta información sirviera para orientar la definición de objetivos específicos y el diseño de experiencias artísticas coherentes con estos. Para esto, se realizaron entrevistas a los equipos directivos, se aplicaron pautas de observación de clases y de espacios de uso común, y se aplicaron test para identificar la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos. Estos últimos instrumentos fueron: Autorreporte del Bienestar Socioemocional (Lira, Edwards, Hurtado y Seguel, 2005), para los Niveles de Transición 1 y 2 y 1º y 2º Básico; Cuestionario de Inteligencia Emocional para Niños CIM (Doidge, 2014), para 3º y 4º Básico; Cuestionario de autopercepción "Evaluación del contexto interaccional en el la sala de clases" (Ibáñez, 2011) y Escala para la Evaluación de la Expresión, Manejo y Reconocimiento de Emociones TMMS- 24 (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995), para I y II Medio.

Los datos obtenidos de cada uno de estos instrumentos en cada curso fueron analizados cuantitativa y cualitativamente mediante la colaboración de un sociólogo, quien junto al equipo de trabajo codificaron y organizaron la información según categorías inductivas y emergentes, bajo un enfoque orientado a caracterizar al grupo respecto de sus dinámicas de relación socioemocional en la comunidad educativa, más que a cada individuo de forma aislada.

A partir del análisis de los datos obtenidos, se elaboró un informe que fue entregado a las autoridades municipales de la comuna, el que incluía un diagnóstico para cada uno de los establecimientos, así como también algunas recomendaciones generales de acuerdo con sus particularidades. Asimismo, se elaboró un informe de cada curso en el que se describían las características más relevantes de la dimensión socioemocional de sus estudiantes.

Los resultados obtenidos de este proceso diagnóstico fueron heterogéneos, y su descripción detallada escapa del propósito de esta comunicación, que busca relevar los aspectos generales y esenciales de la metodología aplicada en la intervención. Sin embargo, consideramos importante compartir los principales hallazgos a nivel transversal con que nos encontramos:

1. En los diferentes establecimientos educacionales que trabajan con Educación Parvularia, Básica y Media, se aprecia que el desarrollo socioemocional va presentando mayores dificultades a medida que se avanza en la trayectoria escolar. Es así como, en el paso del nivel preescolar a la educación básica, se produce casi en todos los colegios una disminución del nivel de bienestar socioemocional de los estudiantes.
2. Si bien la convivencia escolar adquiere características muy diferentes en cada uno de los establecimientos, un elemento casi generalizado es el alto nivel de participación de los estudiantes durante las clases cuando se abordan temáticas de su interés. Por el contrario, las clases que no promueven su participación generan actitudes y emociones negativas en ellos, afectando el clima de aula. En concordancia con esto, se observó que las estrategias de enseñanza que promueven la participación y fomentan el trabajo en equipo, producen una mayor motivación y agrado para trabajar en los estudiantes.
3. Específicamente, en los cursos de Enseñanza Media aparece como significativo el grado de comprensión de los estudiantes sobre lo que los docentes enseñan como un factor que incide directamente en su autoestima académica. Junto con esto, otro factor de relevancia en este nivel educativo es el clima de trabajo en aula, puesto que, cuando adquiere un carácter negativo, es reconocido como un elemento de desagrado que perturba a los estudiantes durante el desarrollo de las actividades pedagógicas.
4. Las observaciones de clase en todos los niveles y el test de interacción en el aula, aplicado específicamente a los estudiantes de los cursos de Educación Media, arrojaron la relevancia de la figura del docente como un agente clave para el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Pese a que no es siempre reconocido de forma explícita como tal por los alumnos, se identificó que es un agente esencial del núcleo pedagógico y un facilitador que puede generar una mayor motivación escolar, así como también puede favorecer la sensación de confianza y seguridad para el desarrollo de un aprendizaje socioemocional óptimo. En algunos casos, la actitud distante del docente, sumado a estrategias de clase frontales y expositivas, producen desmotivación, desinterés y distracción, además de una sensación de baja autoestima e inseguridad en los estudiantes.

Estas conclusiones aportaron con una primera mirada sobre los elementos que son de importancia para los estudiantes y que van configurando su manera de enfrentar el proceso de aprendizaje, de interactuar con su entorno y autoperibirse, todo lo que contribuyó a pensar el diseño de las experiencias artístico-didácticas con miras a estimular la participación de los estudiantes y generar un espacio de agrado que favoreciera la confianza y apertura emocional.

SEGUNDA ETAPA: SELLOS DEL PROYECTO Y ESTRATEGIAS ARTÍSTICO-DIDÁCTICAS DESARROLLADAS.

1. Sellos del proyecto:

El proyecto se caracterizó por tres sellos fundamentales. El primero de ellos, refiere a un enfoque con énfasis en la grupalidad y los vínculos que se producen en el aula como contexto privilegiado para favorecer el aprendizaje socioemocional. Para esto, el proyecto incorporó de manera sistemática un conjunto de estrategias artístico-didácticas dentro del trabajo de aula en el marco del Currículum Nacional, es decir, durante las asignaturas regulares, como parte del trabajo pedagógico de los docentes en la sala de clases. Esta decisión también buscó asegurar la participación y permanencia de todos los estudiantes del curso en las experiencias artísticas, ya que si estas hubiesen sido concebidas como actividades extracurriculares no habría sido posible controlar las variables de movilidad estudiantil, afectando con ello las vivencias de los procesos, en la profundidad y completitud que se esperaba.

El segundo sello es el enfoque interdisciplinario del proyecto en dos niveles. En uno de ellos se abordó el desarrollo de las habilidades socioemocionales a partir de la incorporación de estrategias del campo del arte en articulación con diversas actividades curriculares no artísticas. De esta manera, se llevó a cabo una revisión de todos los Objetivos de Aprendizaje y Ejes planteados en las Bases Curriculares para todas las asignaturas, y se seleccionaron aquellos en directa relación con la educación socioemocional. Las asignaturas elegidas en Educación Básica y Media fueron: Artes Visuales, Música, Orientación, Lenguaje y Comunicación, Lengua y Literatura, Matemática, Teatro, Formación Ciudadana, Educación Física, Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales. En el caso de los Niveles de Transición 1 y 2 de Educación Parvularia, se consideraron los núcleos de aprendizaje más pertinentes al proyecto en los tres Ámbitos de Experiencia que organizan su currículum, a saber: Desarrollo personal y social, Comunicación integral e Interacción y comprensión del entorno.

El segundo nivel de interdisciplinariedad consistió en abordar el arte de forma integrada entre cuatro disciplinas: danza, artes visuales, teatro y música, puesto que cada una de ellas contribuye con un ámbito particular de la expresión artística que favorece el enriquecimiento de la comunicación no verbal y de otros aspectos socioemocionales de relevancia.

El tercer sello fue la promoción del trabajo colaborativo sistemático entre los facilitadores artísticos y los docentes, tanto en el diseño como en la implementación de las estrategias artístico-didácticas, lo que se fundamenta en la intención de que los equipos de profesores adquirieran nuevos recursos para el trabajo de aula que ayuden a sostener en el tiempo el abordaje de las habilidades socioemocionales de los estudiantes. Por su parte, los facilitadores artísticos se nutrieron de la experiencia y percepción de las y los docentes, fortaleciéndose el desarrollo del proceso. El trabajo colaborativo se concretó en reuniones regulares para

la organización de las actividades y en la implementación conjunta de estas con un liderazgo mayo de los facilitadores artísticos debido a su manejo de las técnicas a utilizar.

2. Estrategias artístico-didácticas:

Las experiencias artísticas diseñadas por los facilitadores y docentes se inspiraban en las cuatro disciplinas ya mencionadas, por lo que incluían el trabajo con el cuerpo, el color, la textura, la trama, los sonidos y el movimiento, movilizándolo en los estudiantes estructuras internas poco exploradas en las metodologías de enseñanza tradicionales. Esto permitió situar al arte como un medio de expresión y comunicación no verbal, facilitar las funciones implicadas en el aprendizaje y, al mismo tiempo, permitir la elaboración y aprendizaje de habilidades sociales (Marinovic, 1994). En este sentido, el arte facilita la comprensión de diversos niveles de significado, tanto para el autoconocimiento como para la comprensión de los otros, favoreciendo el deseo de compartir experiencias. Cabe señalar que, para reforzar positivamente este proceso, las experiencias contemplaron la participación activa de los estudiantes, privilegiando sus intereses y fomentando su protagonismo, de acuerdo a las observaciones diagnósticas realizadas previamente.

En el caso de los facilitadores provenientes de la actuación teatral, ellos utilizaron el cuerpo y el lenguaje para abordar las distintas unidades de las asignaturas o bien para estimular la motivación e interés de los estudiantes en las experiencias de aprendizaje que el docente trabajaría posteriormente. Utilizando técnicas provenientes del drama y la representación escénica, los estudiantes pudieron observar una experiencia vivida o una emoción vivenciada, tomando una perspectiva distinta. Un ejemplo de las experiencias realizadas desde esta disciplina artística es la representación de una situación social en la que cada integrante del curso adopta un personaje y actúa desde el rol que este cumplió en aquella situación. La dinámica de la actividad conduce a que cada estudiante ejerce la experiencia de observar una situación desde otro ángulo, comprender una emoción distinta y analizar lo que siente a partir de esta nueva situación emocional. Asimismo, una conversación de cierre de la actividad facilita la expresión y el intercambio de ideas en torno a la experiencia.

Desde la danza, los facilitadores trabajaron con el cuerpo y el movimiento, transformando los espacios físicos en que se producía la experiencia educativa. Utilizando el movimiento corporal creativo para facilitar una integración de las dimensiones física y psíquica y favorecer el sentido que se da a las experiencias, las actividades se constituyeron en una vía de expresión acerca de cómo se habita su mundo y se le da significado. El cuerpo, como protagonista de las experiencias, gatilla emociones de asombro y euforia que favorecen la expresión libre y la confianza entre los integrantes del grupo curso. A modo de ejemplo, la actividad del Lázaro, en que un estudiante guía a otro que tiene su vista vendada, estimula la percepción del entorno desde otros canales sensoriales y promueve el desarrollo de confianza entre estudiantes, en un espacio seguro.

Por su parte, los facilitadores de la disciplina de la música utilizaron los sonidos y las diversas expresiones musicales para potenciar la conexión con las emociones, a través de experiencias como la escucha de canciones, la creación musical, la improvisación y los juegos sonoros, entre otras técnicas, como canales para experimentar emociones y comprender las de otros, con la idea de fortalecer el sentido de pertenencia cuando se trabaja en torno a la

grupalidad. Un ejemplo de esto es la representación sonoro-musical de una tradición, tal como la minga, en que todos los estudiantes deben ejercer un rol dentro del grupo y aportar a que dicha práctica cumpla con su objetivo. Esto favorece el sentido de pertenencia y el trabajo colaborativo, en un espacio de expresión creativa, tanto corporal como musical.

En el caso de las artes visuales, el uso de materiales plásticos e imágenes permite representar las experiencias emocionales a través de un objeto externo que se constituye en un símbolo. Dicho objeto puede ser observado y analizado con el fin de flexibilizar el significado previo que se tenía sobre una vivencia. Así, los facilitadores utilizaron el color, la trama, el movimiento y la textura para el abordaje de las distintas unidades de asignatura, como también para la solución de conflictos dentro de los cursos. Un ejemplo de esto es el teatro de sombras, actividad que consiste en la creación de personajes e historias que simbolizan los deseos y sueños de los estudiantes, lo que es representado mediante un retroproyector para dar vida a estos aspectos que son parte de su mundo interno. Este tipo de experiencia es especialmente positiva en niñas y niños que muestran una baja seguridad en sí mismos y dificultades para concluir actividades que les resultan desafiantes. Así también, colabora con el conocimiento mutuo y la aceptación entre ellos.

Cada una de las actividades mencionadas incorporó un momento de reflexión para la expresión de opiniones y emociones sobre las experiencias vividas, lo que luego conducía a un momento de cierre por parte de los facilitadores y docentes. Cabe destacar que los cuatro lenguajes artísticos se constituyeron en un útil vehículo para fortalecer los recursos verbales y no verbales de expresión, en una ruta que se iniciaba con vivencias de autoconocimiento hacia un posterior conocimiento gradual de los otros. Junto con esto, el material de trabajo de cada disciplina artística pasó a constituirse en un objeto intermediario que facilitó la puesta en perspectiva del mundo personal para una reelaboración de las experiencias.

TERCERA ETAPA: EVALUACIÓN DEL PROCESO.

Finalmente, se realizó una evaluación de la primera etapa de implementación al finalizar el año lectivo mediante la construcción y aplicación de entrevistas grupales a los docentes y a los facilitadores, y la revisión de las bitácoras de las sesiones, las que fueron regularmente completadas por los facilitadores cada semana, durante todo el período de la intervención. Toda esta información fue analizada cualitativamente utilizando el programa Atlas.ti, siendo codificada, categorizada y triangulada en función de una serie de categorías de relevancia para el objetivo general del proyecto, tales como el impacto de las estrategias artístico-didácticas en las habilidades de los estudiantes, el impacto en el trabajo pedagógico, trabajo colaborativo entre docentes y facilitadores, entre otras.

Este análisis permitió conocer el impacto de la intervención en los establecimientos educacionales en diferentes niveles, lo que fue compartido en varios informes, tanto a la Corporación Municipal de Isla de Maipo, a los directivos de los colegios y a las autoridades de la Facultad de Artes, con el objetivo de visibilizar los resultados del proyecto hasta ese momento y servir como insumo relevante para una eventual etapa futura. A partir de la misma evaluación, se logró un aprendizaje significativo que a continuación comentaremos en términos de facilitadores y obstaculizadores del proceso, así como también algunos resultados específicos, pudiendo resultar relevante para futuras experiencias similares.

1. Facilitadores:

- a) **Apoyo de la Corporación Municipal:** durante el proceso de diseño e implementación del PEIM, se contó con la constante colaboración de las autoridades de la Corporación Municipal de Isla de Maipo, con quienes se mantuvo una comunicación directa, fluida y sostenida durante las diferentes etapas del proyecto. En todas las instancias de comunicación se manifestaron las dudas, necesidades y requerimientos entre las autoridades de la Corporación y el equipo coordinador del proyecto por parte de la Facultad de Artes, lo que permitió que se contara con toda la información necesaria para la elaboración del diseño del proyecto y se pusiera en marcha la implementación de acuerdo con lo planificado.
- b) **Características profesionales de los facilitadores artísticos:** otro aspecto de gran relevancia lo constituyeron las competencias de algunos de los facilitadores durante todas las acciones involucradas en el proyecto, quienes se apropiaron de su objetivo y mantuvieron durante el año de implementación una alta motivación y compromiso con cada curso con el que trabajaron¹. Además, la responsabilidad y autonomía demostrada por ellos, la flexibilidad para adaptarse a situaciones imprevistas, la creatividad desplegada en el aula y las habilidades socioemocionales tan necesarias para el trabajo en equipo, fueron relevantes para las demandas que requirió el proyecto en todas sus etapas.
- c) **Positiva evolución en la disposición de los docentes frente al proyecto:** a partir de las competencias recién mencionadas de los facilitadores artísticos, se fue logrando una gradual disposición positiva de parte de los docentes para modificar su praxis pedagógica y establecer un diálogo nutritivo acerca de los objetivos y propuestas PEIM. Esta apertura al diálogo y buena disposición para trabajar en equipo no fue, sin embargo, un resultado total y generalizado en todos los establecimientos, estando en directa relación con la frecuencia de las intervenciones de los facilitadores en cada curso y con las características personales de los involucrados.

2. Obstaculizadores:

- a) **Dificultad para el inicio de la etapa de implementación:** la planificación del proyecto consideró una etapa de inserción de los facilitadores y de evaluación diagnóstica que se realizaría al finalizar el primer semestre del año para iniciar la implementación en julio, luego del análisis de los resultados de esta evaluación. Sin embargo, la etapa diagnóstica finalizó a mediados del segundo semestre, debido a dos circunstancias que escaparon al control del equipo a cargo. La primera, ocasionada por situaciones imprevistas en los establecimientos educacionales, tales como cambio de actividades en los cursos durante los horarios de los facilitadores, ausencia de los profesores, suspensiones de clases y aplicación de evaluaciones. La segunda, por una dilatación en el

¹ A modo de ejemplo, cabe señalar que el trabajo implicó el traslado de los facilitadores artísticos en trayectos entre sus casas y cada colegio, superando en promedio las dos horas en cada viaje, los dos días a la semana en que se trasladaban a Isla de Maipo, debido a que la comuna se encuentra a 52 km. de Santiago, provincia de origen de los facilitadores, con excepción de una de ellas, quien residía en la misma localidad. Este tiempo de viaje era aún más extenso en el caso de dos escuelas, ubicadas en zona rural dentro de la comuna.

análisis de los datos obtenidos de los instrumentos aplicados, dada la enorme cantidad de información a analizar, la que fue llegando de manera escalonada en la medida en que se completaban las aplicaciones de los instrumentos en cada uno de los cursos de cada establecimiento. Fue así, que los facilitadores comenzaron sus intervenciones en cada curso recién a mediados del segundo semestre, aún sin contar con los resultados formales del proceso de evaluación, orientados por las observaciones que ellos mismos realizaron durante su período de inserción, bajo la supervisión y guía del equipo académico coordinador. Los resultados de la evaluación diagnóstica se completaron recién en octubre y, una vez obtenidos estos resultados, se confirmaron las observaciones y se afinaron los objetivos por curso, otorgando mayor solidez argumentativa a las decisiones para la implementación en el aula. Este aspecto es de especial interés, puesto que alerta sobre la importancia de una coordinación rigurosa entre el equipo interventor y el equipo directivo de cada colegio, que permita anticipar posibles desajustes durante el proceso y tomar decisiones oportunas en favor de la fluidez del trabajo.

- b) Dificultades para la realización de las intervenciones de los facilitadores en el aula:** hubo tres colegios en que la intervención de los facilitadores en el aula no alcanzó el 43% de las sesiones contempladas. En los otros tres establecimientos educacionales, sin embargo, la proporción de sesiones realizadas fluctuó entre el 62,9% y el 70,3% del total contemplado. Cabe señalar que estos porcentajes se encuentran en directa relación con el grado de éxito del proyecto, percibido por los equipos directivos de los establecimientos, los docentes y los facilitadores al terminar el año lectivo. Los motivos de los altos porcentajes de sesiones no realizadas fueron de dos tipos. Por una parte, una débil articulación interna entre docente y facilitador, como también por cambios imprevistos en las actividades planificadas durante la hora de clases, tales como celebraciones, salidas educativas o aplicación de evaluaciones. La relevancia de este factor radica en que el tiempo pedagógico destinado para el trabajo artístico programado no pudo concretarse en su totalidad, restando profundidad y continuidad al proyecto, debilitándose el logro de los objetivos.
- c) Escasez de espacios para el trabajo colaborativo entre docentes y facilitadores:** si bien la etapa de implementación contempló horas para la planificación, articulación y análisis de clases, en la práctica esta situación no se produjo de forma sistemática. La coordinación entre facilitadores y docentes se realizó principalmente en espacios informales, tales como momentos entre una clase y otra, recreos, o bien mediante correo electrónico e incluso mensajes de texto, debido a la imposibilidad de encontrar espacios formales dentro de las jornadas de cada uno. Esta situación limitó las oportunidades de evaluación del trabajo que se iba realizando y, por lo mismo, la posibilidad de enriquecer la planificación de cada sesión a partir de las competencias de ambos profesionales.
- d) Desinformación sobre los lineamientos del proyecto a los docentes:** en general, los docentes manifestaron que no lograron conocer cuáles eran los lineamientos ni los propósitos del proyecto que se estaba implementando, pese a que durante su diseño e implementación se realizaron numerosas reuniones con los equipos directivos, se realizó una jornada de comunicación del proyecto a toda la comunidad pedagógica de los establecimientos y se entregaron informes periódicos sobre los avances de las diferentes etapas de trabajo. Sin embargo, estas acciones no fueron suficientes para

lograr que los docentes se apropiaran plenamente de los lineamientos y metodología del proyecto, lo que también se vio desfavorecido por el escaso trabajo colaborativo señalado en el punto anterior. Este aspecto cobra mucha importancia en tanto la aplicación de recursos artísticos en el aula exige la capacidad de modificar los esquemas pedagógicos previamente concebidos a través de la incorporación de elementos innovadores, para lo cual se requiere que los docentes tengan la oportunidad de conocer en profundidad las herramientas que se utilizarán de modo de encausarlas hacia un sentido claro y pertinente a las necesidades de los estudiantes.

3. Resultados específicos:

Con respecto a los resultados obtenidos en la evaluación de la primera etapa de implementación del proyecto, es posible evidenciar elementos relacionados directamente con las habilidades socioemocionales de los estudiantes, así como también otros aspectos que se asocian a otras áreas de relevancia para el proyecto, tales como el trabajo de colaboración con los docentes y la integración entre el arte y el currículum. Cabe recordar que estos resultados dan cuenta de un período breve de implementación, entre los meses de septiembre –en algunos casos octubre– y noviembre de 2018, por lo tanto, esta evaluación se considera como una valoración intermedia del proceso, cuya etapa final se proyectó para su segundo año de implementación, momento en que se evaluaría el proyecto de manera global y total.

En cuanto a las habilidades socioemocionales de los estudiantes, se pudo observar un enriquecimiento en la expresión verbal y no verbal que se expresó en una comunicación más efectiva al momento de compartir emociones propias. Junto con esto, se identificó que las estrategias artístico-didácticas favorecieron la disposición de los estudiantes a las actividades curriculares. Cabe señalar que estos aspectos positivos están en directa relación con la cantidad de sesiones realizadas por los facilitadores, obteniéndose mejores resultados en aquellos casos en que los facilitadores desarrollaron un proceso más extenso. Por el contrario, en los cursos en que se realizaron pocas sesiones, no se observaron mejoras en este ámbito.

Con relación al trabajo docente, las opiniones de algunos profesores apuntan a que las intervenciones de los facilitadores fueron un aporte para ellos en dos sentidos distintos. Por una parte, algunos indican que los hizo reflexionar sobre su propia praxis, brindando un espacio para analizar su quehacer y generar posibles cambios. Por otra parte, los docentes de los niveles de primer ciclo y de las asignaturas artísticas indican que las intervenciones de los facilitadores fueron útiles principalmente en el sentido pedagógico, aportando con nuevas ideas para su trabajo, puesto que el ámbito socioemocional es algo que ellos trabajan de forma permanente.

Los facilitadores complementaron esta información planteando la necesidad de otorgar un espacio específico en el proyecto para trabajar con los docentes, orientado a atender la continua mejora de sus estrategias de enseñanza a través de medios artísticos, al mismo tiempo que sugieren que se atienda al fortalecimiento de sus habilidades socioemocionales y a su autocuidado, como acción preventiva dentro de la comunidad educativa y para una mejor comprensión de los ámbitos involucrados en el aprendizaje socioemocional.

Con relación a la vinculación entre el arte y el currículum, de forma unánime, los docentes consideraron pertinentes las intervenciones de todos los facilitadores, destacando las propuestas en que se observaba la articulación con los contenidos programáticos de las diferentes asignaturas, artísticas y no artísticas. Respecto de esto, proponen que el trabajo se focalice en las asignaturas no artísticas y en los niveles de 5° a 8° Básico, puesto que es en esa etapa en que, a juicio de ellos, el ámbito socioemocional se descuida debido al aumento en la cantidad de docentes que imparten clases a cada curso, generándose un énfasis en el rendimiento académico. Indican además que es muy necesario mantener el trabajo en Educación Media, por la fuerte presión académica que recae en los estudiantes en desmedro de su desarrollo en el ámbito socioemocional.

CONCLUSIONES

Considerando todo lo antes descrito, el PEIM se constituyó como una propuesta de gran innovación que puso en valor la importancia de la articulación en diferentes niveles: entre diferentes dimensiones del aprendizaje (académico/socioemocional), entre distintas disciplinas y entre profesionales.

Si bien las complejidades de un proceso como este dificultan el desarrollo efectivo de todos los aspectos que contempla inicialmente la planificación, los aprendizajes obtenidos son muchos e importantes. Uno de ellos es que la incorporación de recursos artísticos al trabajo de aula aparece como una estrategia positiva para el logro de una mejor disposición de los estudiantes frente a las actividades pedagógicas, en la medida que atrae su interés y aumenta su motivación, lo que es una base importante para el posterior desarrollo de las habilidades socioemocionales.

Por otra parte, la continuidad del trabajo resulta un factor fundamental para el logro de objetivos a largo plazo en la dimensión socioemocional de los estudiantes. En este sentido, solo un proceso prolongado, que logre abordar las diferentes subáreas de esta área, podrá generar un desarrollo consistente y estable que efectivamente permita a los estudiantes desarrollar herramientas de autoconocimiento, autonomía y toma de decisiones para su proyecto de vida, en un marco de colaboración y respeto con el entorno.

Un elemento decisivo para el buen funcionamiento de un proyecto de este tipo es también la adecuada coordinación entre el equipo directivo de un establecimiento educacional y el equipo que se inserta en él, puesto que determina la efectividad y fluidez con que puedan concretarse las actividades planificadas en aspectos generales como horarios de trabajo, reuniones, medios de difusión y transmisión de los objetivos del proyecto a toda la comunidad educativa. Esto significa que mientras más claridad tengan todos sus integrantes acerca de las características del proyecto, mayor comprensión tendrán sobre su relevancia para la formación de los estudiantes.

En línea con lo anterior, un factor esencial para el logro de los objetivos es el desarrollo de un trabajo colaborativo permanente entre docente y facilitador artístico. Al respecto, si bien el facilitador puede aportar por sí solo con algunas técnicas de trabajo innovadoras en aula, ellas no tendrán el efecto esperado si no se desarrolla una adecuada articulación entre la experiencia pedagógica del profesor y el conocimiento artístico del facilitador. El docente

puede brindar sus conocimientos tanto curriculares como del aprendizaje de los estudiantes, mientras que el facilitador aporta con un ámbito específico del arte y todos sus recursos expresivos. Por esto, es fundamental que el equipo directivo facilite instancias formales de colaboración entre ambos actores, que les permita planificar el trabajo y evaluarlo en función de las características y necesidades de los estudiantes. Es decir, se necesitan espacios que proporcionen el tiempo suficiente para que la dupla docente-facilitador artístico reflexione sobre su quehacer y reformule aquellos elementos que lo requieran, en un marco de apoyo mutuo e intercambio de conocimientos.

Por último, resulta interesante destacar la integración que es posible realizar entre las Bases Curriculares y las habilidades socioemocionales, desde asignaturas que, de forma aparente, no están directamente relacionadas. Por medio de la revisión que se hizo de todos los Objetivos de Aprendizajes y Ejes de las diferentes asignaturas, fue posible constatar que muchos de ellos contienen una dimensión asociada a alguna habilidad socioemocional. Esto refuerza la relevancia del currículum y la oportunidad de trabajar el ámbito formativo desde su transversalidad y no como un ámbito separado y restringido a escasas horas de la jornada escolar. Solo una mirada articulada e integral de las distintas áreas de desarrollo de las y los estudiantes, permitirá un abordaje profundo y sistemático que favorezca su aprendizaje socioemocional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arón, A.; Milicic, N. (2017) *Clima social escolar y desarrollo personal*. Ediciones UC. Santiago de Chile.
- Cornejo, R.; Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de Enseñanza Media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. En: *Última Década*. N° 15. CIDPA Viña del Mar, pp. 11-52.
- Ibáñez, N. (2011). *Aprendizaje-enseñanza: mejora a partir de la interacción de los actores*. Educ. Educ. Vol 14, número 3, pp. 457-474. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v14n3/v14n3a02.pdf>
- LEY 20.370 que establece la Ley General de Educación. (2009). Diario Oficial (Separata), 2009-09-12, núm. 39461, págs. 3-10.
- Marinovic, M. (1994). Las funciones psicológicas de las artes. En: *Letras de Deusto*. España, 62(24), p. 199-207.
- Milicic, N.; Alcalay, L.; Berger, C.; Torretti, A. (2014). *Aprendizaje socioemocional*. Editorial Ariel, Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. En: <https://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>
- Zorrillo, A. (2006). *Juego musical y aprendizaje*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.

Cuestionarios:

- Doige, L. (2014). *CIM. Cuestionario de Inteligencia Emocional para Niños*. Dwarf Grupo Editorial, España.
- Ibáñez, N. (2011). *Cuestionario de autopercepción Evaluación del contexto interaccional en la sala de clases*.
- Lira, M.; Edwards, M.; Hurtado, M.; Seguel, X. (2005). *Autorreporte del Bienestar Socioemocional para Niños/as de Prekínder a 2° Básico*. Ediciones UC, Santiago de Chile.
- Salovey, P.; Mayer, J.; Goldman, S.; Turvey, C.; Palfai, T. (2014). *TMMS-24. Escala para la Evaluación de la Expresión, Manejo y Reconocimiento de Emociones*. Dwarf Grupo Editorial, España.

ARTÍCULO

La función de los acordes predominantes y el rol del contrapunto en su derivación del acorde subdominante: una perspectiva histórica y su teorización contextualizada

Por Enrique Sandoval Cisternas
enriquesandoval@unach.cl

RESUMEN

El siguiente trabajo entrega una teorización y revisión histórica del término *predominante*, el cual es comúnmente utilizado en la literatura originada en la experiencia estadounidense para referirse a aquellos acordes que funcionan como intensificadores del acorde de dominante (V) —o algún otro acorde con función de dominante— en progresiones armónicas que terminan en la tríada tónica; algún otro acorde con función tónica; o configuran una cadencia en el acorde V. Todos los acordes considerados *predominantes* son estructuras construidas sobre los grados $\hat{4}$, ó $\hat{4}^\#$, y que también incluyen los grados $\hat{6}$, ó $\hat{6}^\flat$. Este trabajo propone y demuestra que aquellos acordes considerados *predominantes* son derivaciones contrapuntísticas y estilísticas de un tipo especial de acorde de subdominante identificado por Rameau como el acorde IV^{add6} , o iv^{add6} en tonalidad menor. En el sistema de Riemann estos acordes son identificados como S_5^6 y s_5^6 . Los acordes comúnmente considerados *predominantes* son: IV; iv; IV^7 ; iv^7 ; ii; ii° ; ii^7 ; ii^{o7} ; V/V, V^7/V ; vii°/V ; vii^{o7}/V ; II^\flat o N (napolitano), así como los acordes con sexta aumentada, alemán (AI^{+6}), francés (Fr^{+6}), e italiano (It^{+6}).

PALABRAS CLAVE

Acorde predominante, función predominante, funciones armónicas, análisis musical, contrapunto

ABSTRACT

The following work is a theorization and historical review of the *predominant* term, which is commonly used in the American experience and literature to refer to the chords that intensify the dominant chord V—as well as those with dominant function—in harmonic progressions that end in the tonic triad; other chords with tonic function; or create a cadence on the V degree. *Predominant* chords are structures build on the scale degree $\hat{4}$, or $\hat{4}^\sharp$, and also include the $\hat{6}$, or $\hat{6}^\flat$. This document proposes and demonstrates that the *predominant* chords are contrapuntal and stylistic derivations of a special type of subdominant chord identify by Rameau as IV^{add6} , or iv^{add6} in minor key. In Riemann's system, these chords are labeled as S_5^6 and s_5^6 . The most common *predominant* chords are: IV; iv; IV^7 ; iv^7 ; ii; ii° ; ii^7 ; $ii^{\circ 7}$; V/V, V^7/V ; vii°/V ; $vii^{\circ 7}/V$; II^\flat or N (Neapolitan), as well as the German (Gr^{+6}), French (Fr^{+6}), and Italian (It^{+6}) augmented sixth chords.

KEYWORDS

Predominant chords, predominant function, harmonic functions, musical analysis, counterpoint

La música tonal aún se encuentra en el centro del currículo de teoría y análisis musical de la mayoría de las escuelas de música del mundo, sirviendo como base teórica y práctica para la formación de compositores, teóricos, musicólogos, intérpretes, y educadores de la música. En las últimas décadas, el estudio de esta ha visto un reavivado interés a nivel internacional debido a la amplia diseminación y aceptación de las teorías de Heinrich Schenker, Hugo Riemann, y el nuevo enfoque sobre la forma sonata propuesto por Hepokoski y Darcy (2006) en su libro *Elements of sonata theory: Norms, types, and deformations in the late eighteenth-century sonata*.

En términos generales, es importante señalar que ningún sistema analítico es por sí mismo suficiente para mostrarnos toda la esencia del discurso musical, sea éste tonal o atonal, e idealmente debiera procurarse un acercamiento analítico desde diferentes perspectivas y técnicas; he aquí la importancia de este reavivado interés en la música tonal a través de visiones analíticas distintas. Basado en esta idea, el siguiente trabajo procura demostrar que los acordes que en el discurso musical tonal funcionan como intensificadores del acorde de dominante –o función de dominante– en progresiones armónicas que culminan con la llegada de la triada tónica; o terminan en una cadencia en el acorde de dominante, son transformaciones horizontales, contrapuntísticas, del acorde de subdominante, entrando así dentro de una clasificación más amplia denominada *acordes predominantes*, los cuales poseen una *función predominante*. Estos acordes, incluyendo sus inversiones, son el IV; iv; IV⁷; iv⁷; ii; ii^o; ii⁷; ii^{o7}; V/V; V⁷/V; vii^o/V; vii^{o7}/V; II^b o N (napolitano), así como los acordes con sexta aumentada, alemán (Al⁺⁶), francés (Fr⁺⁶), e italiano (It⁺⁶). El término *predominante* (o *pre-dominante*) es constantemente utilizado en la literatura estadounidense en la enseñanza de la armonía y las formas musicales (Caplin, 2013; Clendinning & Marvin, 2016; Holm-Hudson, 2017; Kostka et al., 2018; Roig-Francolí, 2020) para señalar a aquellos acordes que preparan e intensifican a la dominante (V), y que son construidos sobre los grados de la escala $\hat{4}$, ó $\hat{4}^\sharp$, y que además incluyen los grados $\hat{6}$, ó $\hat{6}^b$.¹ Es importante recordar que siempre se debe considerar el contexto de los acordes para definir si estos cumplen o no una función dada, y cuando uno de los acordes anteriormente mencionados no prepara la llegada de la dominante, sino resuelve otra vez en la triada tónica, la función de este acorde es generalmente de prolongación de la región tónica, tal como lo ejemplifica Caplin (2013) en su libro *Analyzing classical form: An approach for the classroom*.

Históricamente, el término *predominante* y sus implicancias comenzó a desarrollarse en la experiencia estadounidense a finales de la década de los setenta y a comienzos de los ochenta, a través de la introducción de las ideas de Heinrich Schenker en publicaciones académicas y teórico-pedagógicas. En este contexto, dos publicaciones marcaron el comienzo de este desarrollo: *Harmony and Voice Leading* (Aldwell & Schahter, 1978), e *Introduction to Schenkerian Analysis* (Forte & Gilbert, 1982). La primera publicación utiliza el término “intermediate harmonies” (armonías intermedias) (Aldwell & Schahter, 1978, pp. 109-122) para referirse al grupo de acordes *predominantes*, mientras que la segunda utiliza el término “dominant preparation” (preparación de la dominante) (Forte & Gilbert, 1982, p. 105).

1 En este texto se utilizan a los números $\hat{1}$ $\hat{2}$ $\hat{3}$ $\hat{4}$ $\hat{5}$ $\hat{6}$ $\hat{7}$ con acento circunflejo para referirse a los grados de la escala, cuando estos son notas individuales. Cuando se refiere a un grado de la escala con referencia a un acorde, se utilizarán los números romanos correspondientes. De este modo, se hace una clara diferencia entre las notas individuales y las triadas, o acordes.

Sin embargo, desde finales de la década de los noventa, encontramos un consistente uso del término *predominante* o *pre-dominante* (Caplin, 1998; Kostka & Payne, 2009) para referirse a este grupo de acordes que intensifican a la dominante (V), especialmente en publicaciones teórico-pedagógicas utilizadas en la enseñanza de la armonía y análisis musical a nivel de pregrado universitario (Caplin, 2013; Clendinning & Marvin, 2016; Holm-Hudson, 2017; Kostka et al., 2018; Roig-Francolí, 2020).

Es importante señalar aquí que el concepto “contrapuntístico,” y los términos “transformaciones, extensiones, o derivaciones contrapuntísticas” utilizados en este texto, hacen referencia a la conducción horizontal de las voces, la cual se produce aún cuando la música es tonal, así como al concepto reduccionista-contrapuntístico propuesto por Schenker, el cual permite ver a las obras tonales como una configuración contrapuntística de dos voces solamente (Forte & Gilbert, 1982, pp. 131-132; Drabkin, 2002, pp. 818-821). Para ejemplificar este concepto y su utilización en este documento, el ejemplo 1 nos muestra una reducción contrapuntística a dos voces de los primeros cuatro compases de la obra *Las criaturas de Prometeo*, Obertura, op.43, de Beethoven (ver ejemplo 7). En el ejemplo ¹², *configuración contrapuntística A*, se presenta una reducción en cuarta especie de los primeros cuatro compases de esta obra, incluyendo un intervalo de octava teórico en el primer compás. En esta reducción teórica de la voz superior y el bajo, se incluyen los intervalos del primer pulso de cada compás, creando así un contrapunto que nos muestra cómo eventualmente el compositor organizó la conducción de las voces. En la *configuración contrapuntística B*, se agrega la alteración a la nota *fa* de la voz superior, convirtiéndola en *fa#*, intensificando así la tendencia de esta nota a resolver en la nota *sol* del siguiente compás. Estos ejemplos, además de demostrar cómo las alteraciones horizontales/contrapuntísticas de una voz intensifican la tendencia de los tonos, nos muestran el papel del contrapunto en la configuración y conducción de las voces en los contextos tonales.

Configuración contrapuntística A: Beethoven, *Las criaturas de Prometeo*, cc.1-4

Do mayor: I V₂/IV IV₆ iv₆ V

Configuración contrapuntística B: Beethoven, *Las criaturas de Prometeo*, cc.1-4

I V₂/IV IV₆ iv₆ It₆⁺ V

Ejemplo 1: reducción contrapuntística de la conducción de las voces, Beethoven, *Las criaturas de Prometeo*, Obertura, op.43, cc.1-4.

² Todas las obras mencionadas en este trabajo incluyen un link de YouTube (Sandoval, 2021) para su revisión auditiva.

DERIVACIÓN DE LOS ACORDES CON FUNCIÓN PREDOMINANTE: UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Según Lester (2002), el actual concepto de tonalidad tiene su origen en las ideas de Jean-Philippe Rameau (1683-1764), las cuales aparecieron primeramente en su tratado de armonía de 1722, *Traité de l'harmonie*, el cual fue seguido por otros escritos a través de un período de aproximadamente cuarenta años. Rameau propone en ellos dos conceptos que han sido transcendentales en el desarrollo y entendimiento de la música tonal: primero, que el acorde, y no el intervalo, es la entidad fundamental en la música tonal. Segundo, que la disonancia es el agente generador de la música, propulsándola a estar en movimiento, iniciando así un proceso de tensión y distensión cuyo resultado es en sí mismo las composiciones musicales.³ Rameau no estaba interesado en las progresiones armónicas en el sentido moderno del término, sino más bien en el movimiento de un acorde al otro. Él identifica tres tipos de acordes fundamentales: la tríada consonante, y dos tipos de acordes disonantes: el acorde de dominante con séptima V^7 , y el acorde de subdominante con sexta agregada, mayor IV^{add6} , y menor iv^{add6} , los cuales son identificados como S_5^6 , y s_5^6 en el sistema de Riemann. Además de esto, Rameau hace una diferencia entre dos tipos de dominantes, una que es estructural (*dominante-tonique*) y que resuelve en la tónica (*ton regnant*), y otra que es simplemente un acorde mayor o menor con séptima que no resuelve en la tónica, sino en cualquier otro acorde (Lester, 2001). Como se aprecia en la figura 1, un ejemplo original de Rameau, los acordes de subdominante con sexta agregada pueden ser vistos como un ii^7 , o ii^{o7} , al ser ordenados como tríadas superpuestas. Es importante destacar que Rameau comienza a utilizar el término subdominante (*Sous-dominante*) en su *Nouveau système de musique théorique* (Rameau, 1726). Previo a esta publicación, él solo se refería a estos acordes como acordes construidos sobre el cuarto grado.



Figura 1: Acorde de subdominante con sexta agregada mayor y menor, Rameau (*Traité de l'harmonie*, libro II, 1722:65).

³ Las ideas de Rameau con relación a la generación de la música y el proceso que permite su creación se oponen a la visión de Schenker, el cual considera a la tríada tónica consonante, el *Klang*, como el ente generador y propulsor de la música. En su concepción, Schenker ve a la música tonal y sus formas como una extensión de la tríada tónica (Drabkin, 2001). En otras palabras, según Schenker, la música se origina de la *consonancia*, y no de la *disonancia*.

De lo anterior, podemos ver que ya desde su origen el concepto de tonalidad ha incluido tres acordes principales —tónica, subdominante, y dominante— donde se puede homologar la función del IV o iv grado con la del ii o ii°, dependiendo si la tonalidad es mayor o menor. Esta homologación también puede ser vista en los escritos de Hugo Riemann sobre las funciones armónicas, el cual utiliza letras en vez de números romanos para referirse a los acordes y sus funciones (De la Motte, 2011). Usando a la tonalidad mayor como paradigma, diremos que la nomenclatura de Riemann usa las letras T, S, D (tónica, subdominante, dominante) para referirse a los acordes I, IV, V, y las letras Tp, Sp, Dp (tónica paralela, subdominante paralela, dominante paralela) para los acordes paralelos menores vi, ii, y iii respectivamente. De este modo, podemos ver como Riemann también considera al ii grado como una derivación del acorde de subdominante, o más bien teniendo su “misma función.” Como también se puede apreciar en la nomenclatura, Riemann considera al vi y iii como derivados de la tónica y dominante respectivamente.

Las ideas de Rameau y Riemann con relación a la derivación de acordes desde la subdominante construida sobre el $\hat{4}$, donde aquellos acordes derivados tienen la misma función que el acorde originador, prefiguran el concepto moderno del término *predominante*, el cual agrupa a todos aquellos acordes que pueden ser vistos como derivaciones contrapuntísticas de la subdominante mayor y menor, y que poseen la misma “funcionalidad” de la subdominante dentro del discurso musical tonal, cuando esta es la intensificación del acorde de dominante (V), resolviendo en este. Por lo anterior, consideraremos a los acordes IV y ii en tonalidad mayor, así como al iv y ii° en tonalidad menor, como “acordes subdominantes” primigenios, de los cuales se derivan todos los otros acordes con función *predominante*. En este texto se utilizará el término *subdominante/predominante* para referirse a este grupo especial de acordes con función predominante.

LOS ACORDES SUBDOMINANTES COMO EL ORIGEN DE LOS ACORDES V/V, vii/V, CON SEXTA AUMENTADA Y NAPOLITANO: ESTRUCTURA Y FUNCIÓN

Como se mencionó anteriormente, una de las características de los acordes con función *predominante* es que ellos cumplen el papel de intensificar la función del acorde de dominante en el discurso musical tonal, cuando la música es direccionada hacia la tríada tónica, o se configura una cadencia en el V grado. Estos acordes *predominantes* comparten entre ellos dos grados de la escala que son adyacentes al $\hat{5}$ grado sobre el cual se construye el acorde de dominante (V). Estos grados adyacentes son el $\hat{4}$ y $\hat{6}$, con sus variaciones $\hat{4}^\#$ y $\hat{6}^b$. En cierto modo, la principal finalidad de la subdominante en el discurso musical tonal es intensificar la llegada de la dominante, así como su función, cumpliendo un papel que muy bien se puede comparar al papel de la dominante con relación a la tónica, ya que el acorde de dominante también incluye dos grados adyacentes a la nota tónica $\hat{2}$, el $\hat{2}$ y el $\hat{7}$, la quinta y tercera de su tríada respectivamente, donde el $\hat{2}$ resuelve al $\hat{1}$ mediante un tono descendente, mientras que el $\hat{7}$ lo hace a través de un semitono ascendente. Lo que es más, para que un acorde IV con sexta agregada —IV^{add6}, tal como fue descrito por Rameau— se transforme en un V/V o vii°/V, es decir una “dominante secundaria” del V, solamente se necesita una pequeña modificación: que el $\hat{6}$ se transforme en $\hat{4}^\#$, como se muestra en el ejemplo 2; en otras palabras, una “modificación horizontal,” contrapuntística, de la tendencia del tono $\hat{4}$. En el ejemplo 2, también podemos ver como el IV^{add6}, como entidad individualizada, es el nexa

concepto moderno de la progresión predominante-dominante (PD-D) de la cual estamos hablando, en el sentido de la direccionalidad horizontal creada por los grados $\hat{6}^b$ y $\hat{4}$, y su intensificación del $\hat{5}$.

The image shows a musical score for three instruments: Violin I, Violin II, and Cello. The score is in 3/4 time and consists of seven measures. The key signature has one flat (B-flat). The notes are as follows:

- Measure 1: Violin I: C4, D4, E4; Violin II: -; Cello: -.
- Measure 2: Violin I: F4, G4, A4; Violin II: -; Cello: -.
- Measure 3: Violin I: B4, C5, D5; Violin II: -; Cello: -.
- Measure 4: Violin I: E4, F4, G4; Violin II: -; Cello: -.
- Measure 5: Violin I: D4, C4, B3; Violin II: -; Cello: -.
- Measure 6: Violin I: A3, G3, F3; Violin II: -; Cello: -.
- Measure 7: Violin I: E4, D4, C4; Violin II: -; Cello: -.

Chord labels are placed below the Cello staff: iv^6 under measure 6, SCF under measure 6, and V under measure 7.

Ejemplo 3: Corelli, Sonata en re menor, op.4, no.8, cc.1-7.

A continuación, veremos como los acordes con sexta aumentada y napolitano pueden ser vistos como derivaciones contrapuntísticas de la subdominante, pero en este caso desde el modo menor, entrando así dentro de la clasificación más amplia e inclusiva del término *predominante*.

A través de derivaciones lineales, contrapuntísticas, el ejemplo 4 nos muestra que el acorde napolitano (N) debiera ser visto como construido sobre el $\hat{4}$ y no sobre el $\hat{2}^b$ como comúnmente se le considera, ya que este acorde funciona generalmente como un acorde *predominante*; de este modo, el acorde napolitano es una subdominante menor con una sexta rebajada (menor) en vez de quinta. Más adelante se demostrará esta afirmación con ejemplos de la literatura musical, donde se apreciará claramente la derivación del acorde napolitano en contexto, así como su función. Segundo, el acorde con sexta aumentada, italiano (It^{+6}), es una extensión contrapuntística de la subdominante menor iv , donde el $\hat{4}$ es transformado en $\hat{4}^\sharp$. Tercero, el acorde con sexta aumentada, alemán (Al^{+6}), es una modificación del iv^7 , donde al igual que en el acorde It^{+6} , el $\hat{4}$ es transformado en $\hat{4}^\sharp$. Es importante destacar que el $\hat{4}^\sharp$ funciona como una "sensible" del $\hat{5}$, ya que la tendencia lineal, contrapuntística del grado $\hat{4}^\sharp$, es resolver en el $\hat{5}$. Cuarto, el acorde con sexta aumentada, francés (Fr^{+6}), es una modificación del ii^{+6} , y al igual que con los acordes It^{+6} y Al^{+6} , el $\hat{4}$ es transformado en $\hat{4}^\sharp$. Como resumen de lo anteriormente mencionado, diremos que la transformación de los acordes iv y ii° en los acordes con sexta aumentada It^{+6} , Al^{+6} y Fr^{+6} , corresponde básicamente a una transformación del $\hat{4}$ en $\hat{4}^\sharp$. Por el contrario, en la transformación del acorde napolitano no existe una modificación del $\hat{4}$ en $\hat{4}^\sharp$, sino más bien del $\hat{1}$ en $\hat{2}^b$; sin embargo, en el acorde napolitano la tendencia de los grados $\hat{6}^b$ y $\hat{4}$ hacia el $\hat{5}$, sobre el cual se construye el acorde de dominante, se mantiene.

Tonalidad menor

do menor: iv iv⁷ ← iv^{add6} → ii^o ii^{o7}

Nexo entre iv y ii^o

II^{b6} N⁶ It⁺⁶ Al⁺⁶ Fr⁺⁶

Ejemplo 4: Derivación de los acordes con sexta aumentada y napolitano desde el IV^{add6}, tonalidad menor.

Los ejemplos 5 y 6 muestran un resumen de la transformación que sufre la subdominante en tonalidad menor para convertirse en los acordes N, It⁺⁶, Al⁺⁶, Fr⁺⁶, entendiéndose aquí el término subdominante menor como iv y ii^{o7}, derivados del iv^{add6}. De este modo, estos acordes siguen manteniendo la función predominante del acorde originador.

Derivados de tonalidad menor

iv iv⁷ ii^{o7}

cambia 1 nota: 4̂ - 4♯

Resultado: acordes con sexta aumentada

It⁺⁶ Al⁺⁶ Fr⁺⁶

Ejemplo 5: Derivación de los acordes con sexta aumentada, transformación del 4̂ en 4♯.

Derivados de tonalidad menor

iv

cambia 1 nota: 1̂ - 2̂b

II^{b6} N⁶

Resultado: Napolitano

II^b N

Ejemplo 6: Derivación del acorde napolitano (N), transformación del 1̂ en 2̂b.

Derivar al acorde V/V del acorde ii en tonalidad mayor es una tarea simple de realizar, ya que el nombre base del acorde se mantiene, y solo se cambia el 4̂ por el 4♯. Por ejemplo, si estamos en la tonalidad de Do mayor, solo necesitamos transformar el ii grado, re menor, en re mayor, por medio de cambiar el 4̂ por el 4♯, convirtiendo así al ii en V/V; una práctica común para los estudiantes de música y profesionales del área, así como para los aficionados de la música. Lo mismo ocurre al transformar el IV en vii^o/V, donde solo se cambia el 4̂ por el 4♯. Sin embargo, la transformación de los acordes iv y ii^o en acordes con sexta aumentada, o en el acorde napolitano, no es una tarea tan fácil de realizar —o más bien de reconocer— por dos

razones principales: primero, estos no son acordes que se utilizan habitualmente, y dentro del repertorio de la música clásica están mayoritariamente presentes en el Clasicismo y Romanticismo. En otras palabras, solo los músicos que están constantemente en contacto con este repertorio deben lidiar con su reconocimiento. Segundo, la práctica de ligar a estos acordes con los acordes *subdominante/predominante* iv y ii^o no es algo común, ya que generalmente a estos acordes se les considera entes independientes, no derivados de otros acordes; de ahí su clasificación terminológica con nombres específicos y ficticios, que, si bien ayudan a reconocer su presencia en el discurso musical como entidades definidas, no entregan información sobre su función o procedencia. Esto pone en relieve un hecho común en la práctica de la utilización de términos en la disciplina de la música, donde comúnmente se dejan de considerar a los factores previos o posteriores que han modificado o modificaran a los elementos musicales; es decir, encapsulamos a algunos elementos dentro de una clasificación terminológica que pierde de vista la evolución previa o posterior del elemento definido. Según Harrison (1995), la primera mención en escrito de la utilización de los términos acordes con *sexta aumentada*, italiano *It⁺⁶*, alemán *Al⁺⁶*, y francés *Fr⁺⁶*, fue hecha por John W. Calcott en su libro *Musical Grammar*, publicado originalmente en 1806 en el idioma inglés. Cabe mencionar que los términos originales en el idioma inglés no hacen referencia a “la sexta” propiamente tal, sino al “acorde.” En otras palabras, no existe “sexta aumentada alemana,” sino más bien el “acorde alemán” con sexta aumentada; lo mismo ocurre con los acordes italiano y francés.

DERIVACIÓN DE LOS ACORDES PREDOMINANTES EN CONTEXTO

Como ya se ha demostrado mediante los ejemplos 5 y 6, los acordes con sexta aumentada son una derivación contrapuntística de los acordes *subdominante/predominante* en tonalidad menor iv y ii^o, implicando la transformación de una sola nota; sin embargo, la derivación puede incluir la transformación de dos o más notas en los siguientes casos: si la derivación ocurre desde el acorde paralelo mayor IV; si la derivación que originalmente ocurre desde el iv es hecha desde el ii^o; si la derivación que originalmente ocurre desde el ii^o es hecha desde el iv. En estos casos, lo que ocurre es simplemente una “evasión” del acorde originador, el cual, aunque pueda no aparecer en la partitura, seguirá estando presente en forma teórica. Utilizando ejemplos de la literatura musical, veremos a continuación la derivación de los acordes *predominantes* *Al⁺⁶*, *Fr⁺⁶*, *It⁺⁶* y N (II^b) en contexto.

En términos generales, podemos encontrar dos situaciones relacionadas al origen, transformación, y función de los acordes con sexta aumentada y napolitano como acordes *predominantes*. La primera instancia se produce cuando se puede apreciar en la misma partitura cómo estos acordes son originados desde un acorde *subdominante/predominante* —IV, ii; iv, ii^o; derivados del IV^{add6} y iv^{add6}— mediante la alteración de una o dos notas. La segunda instancia se produce cuando los acordes derivados son utilizados en reemplazo de los acordes clasificados como *subdominante/predominante*. En este caso, el acorde subdominante como entidad individualizada no aparece en la partitura, sino otro acorde con la misma función. Los siguientes ejemplos tienen como finalidad el demostrar cómo los acordes con sexta aumentada y napolitano son evoluciones contrapuntísticas y artísticas del uso de la subdominante, cuando estos cumplen la función de dirigir la música hacia la dominante; esta “evolución” del acorde subdominante se da, obviamente, por una necesidad expresiva relacionada a cambios estéticos.

ACORDE CON SEXTA AUMENTADA, ITALIANO It^{+6}

El ejemplo 7, tomado de la obra *Las criaturas de Prometeo* de Beethoven, muestra como el acorde IV^6 mayor es transformado por el compositor en un acorde It^{+6} a través de dos transformaciones contrapuntísticas, $\hat{4}$ por $\hat{4}^\sharp$ y $\hat{6}$ por $\hat{6}^\flat$, intensificando así la función *predominante* del acorde al utilizar los grados $\hat{4}^\sharp$ y $\hat{6}^\flat$, los cuales tienen una gran tendencia a resolver en el $\hat{5}$, la nota fundamental de la dominante. Este ejemplo representa así una instancia de transformación literal, es decir, la derivación se puede apreciar en la misma partitura. Recordemos además que el acorde It^{+6} se deriva originalmente del acorde *iv* menor a través de la transformación de una sola nota, $\hat{4}$ por $\hat{4}^\sharp$; es por este motivo que aquí la transformación ocurre a través de dos notas: $\hat{4}$ por $\hat{4}^\sharp$, y $\hat{6}$ por $\hat{6}^\flat$. El ejemplo 8, una reducción teórica de la obra original, nos muestra claramente cómo Beethoven transforma el $\hat{4}$ por $\hat{4}^\sharp$, y $\hat{6}$ por $\hat{6}^\flat$, cc.2-3, para poder intensificar la tendencia de los grados y su resolución en el $\hat{5}$, transformando al *IV* mayor en el acorde It^{+6} , el cual resuelve en la dominante mediante un movimiento de semitono frigio en el bajo $\hat{6}^\flat-\hat{5}$.

The image shows a musical score for Example 7 from Beethoven's *Prometheus*. The score is in 3/4 time and features multiple instruments: Flauto I-II, Oboi, Clarineti in C, Fagotti, Corni in C, Trombe in C, Timpani C.G., Violino I, Violino II, Viola, Violoncello, and Basso. The score is divided into five measures. The first measure shows a V_2/IV chord with dynamics ff . The second measure shows an IV^6 chord with dynamics ff . The third measure shows an It^{+6} chord with dynamics ff . The fourth measure shows a V chord with dynamics sf . The fifth measure shows a I chord with dynamics pp . The bass line shows a chromatic movement from $\hat{6}^\flat$ to $\hat{5}$ in the final measure.

Ejemplo 7: Beethoven, *Las criaturas de Prometeo*, Obertura, op.43, cc.1-7.

The musical score for 'Las criaturas de Prometeo' shows a progression of chords across four measures. The chords are labeled as V_2/IV , IV^6_{PD} , It^{+6} , and V D . The notation includes treble and bass staves with chord symbols and figured bass notation.

Ejemplo 8: *Las criaturas de Prometeo*, reducción.

El ejemplo 9, la *Danza húngara* no. 8 de Brahms, muestra cómo la “función” predominante, originada en este caso directamente del iv (c.7), es extendida por el uso de los acordes ii° , It^{+6} , y vii°/V , todos acordes considerados predominantes. Como se demostró en el ejemplo 5, el acorde It^{+6} es una derivación del acorde iv , o más específicamente de su inversión iv^6 mediante la transformación de una sola nota, $\hat{4}$ por $\hat{4}^\#$. En este ejemplo, el acorde It^{+6} es precedido por un ii° en segunda inversión (c.8), el cual es otro acorde predominante, agregándole un aspecto aún más interesante a este pasaje musical, ya que en él podemos apreciar visualmente, en la partitura, cómo la progresión de los acordes con función predominante ii° , It^{+6} , y vii°/V se derivan de la subdominante iv del c.7, extendiendo así la función predominante. Esta progresión PD-D culmina momentáneamente en el acorde V del c.9, pero se reinicia inmediatamente para alcanzar una vez más al V en el c.10, el cual resuelve ahora en la tríada y función tónica de los cc.11-12, la meta final de esta progresión PD-D iniciada en el c.7.

The musical score for Brahms' 'Danza húngara no.8' shows a progression of chords across 24 measures. The chords are labeled as iv , V^4/iv , ii^6_4 , It^{+6} , V , vii^{o6}/V , V^6 , V^7 , i , V^3_3 , i^6 , i , and V . The score includes treble and bass staves with chord symbols and figured bass notation.

Ejemplo 9: Brahms, *Danza húngara* no.8, cc.1-24.

El ejemplo 10 nos muestra la teorización de la derivación contrapuntística de los acordes presentes en el ejemplo 9. Como se mencionó anteriormente, los acordes iv y ii° pueden ser vistos como parte del mismo acorde subdominante construido sobre el $\hat{4}$, identificado por Rameau como uno de los acordes disonantes: el iv^{add6} . Utilizando este acorde como el ente originador, encontramos en el ejemplo 10, a la izquierda del acorde iv^{add6} , a los acordes iv , y iv^6 , de los cual a su vez se deriva el It^{+6} , el que resuelve en la dominante V , como se espera de un acorde con función predominante. Al lado derecho del acorde iv^{add6} , encontramos el acorde ii° en segunda inversión, seguido por el It^{+6} , el cual resuelve en la dominante V . Ambas posibles progresiones del iv^{add6} nos llevan a la progresión $It^{+6}-V$, y ambas incluyen la transformación del $\hat{4}$ por el $\hat{4}^\#$; sin embargo, la transformación del ii° en It^{+6} implica un cambio extra, que el grado $\hat{2}$ (*si*) se transforme en $\hat{1}$ (*la*). Así, la derivación del acorde It^{+6} desde el ii° es también posible, ya que este último acorde es considerando una subdominante según la teorización de Rameau.

Ejemplo 10: Derivación contrapuntística desde el iv^{add6} .

ACORDE CON SEXTA AUMENTADA, ALEMÁN AI^{+6}

Los siguientes ejemplos musicales nos muestran al acorde con sexta aumentada, alemán AI^{+6} , derivado literalmente en la partitura, así como también usado en reemplazo del acorde subdominante. La primera posibilidad es mostrada en el ejemplo 11, c.24. En este ejemplo, el acorde AI^{+6} se deriva del iv , siendo este último transformado en un acorde AI^{+6} mediante la adición de la séptima del iv ($\hat{3}^b$, *fa*), y la modificación del $\hat{4}$ en $\hat{4}^\#$ (*sol-sol^\#*). Recordemos que el acorde AI^{+6} es una transformación de una sola nota del acorde iv^7 , como lo demostró el ejemplo 5. En otras palabras, la función *predominante* es extendida mediante estos dos acordes, el iv y AI^{+6} , los cuales concluyen en un acorde I_4^6 cadencial (I en segunda inversión presente en las cadencias), y luego en un V . Es muy importante señalar que el acorde I_4^6 cadencial funciona como una dominante con doble apoyatura V_{4-3}^{6-5} y no realmente como un acorde de tónica. Usualmente, el sistema con números romanos no nos muestra esta "realidad musical" dado que está pensado en solo indicar el grado sobre el cual se forma un acorde, ordenándolo en tríadas superpuestas; sin embargo, el sistema de Riemann puede ser utilizado aquí para aclarar la verdadera función de un acorde I_4^6 cadencial, donde se puede cifrar a este acorde como una D_{4-3}^{6-5} , permitiéndonos ver a los acordes I_4^6-V como una sola entidad: una dominante V_{4-3}^{6-5} . Situaciones analíticas como esta, nos recuerdan la necesidad de utilizar diferentes perspectivas para realmente entender el discurso musical, ya que ningún sistema es por sí mismo suficiente para mostrarnos todas las aristas del desarrollo de una obra musical.

re menor: iv^6 PD $A1^{+6}$ i_4^6 D V i T

Ejemplo 11: Haydn, *Rolling in foaming billows*, de *La creación*, Hob. XXI:2, c.23-26.

El acorde $A1^{+6}$ también puede ser usado en reemplazo del acorde subdominante iv o IV , como el ejemplo 12 lo demuestra. En este ejemplo, podemos apreciar como la progresión $IV-V-I$, cc.40-42, es homologada por la progresión $A1^{+6}-V-I$, cc.43-45, ambas progresiones $PD-D-T$. En este caso, no se puede apreciar una derivación literal del acorde $A1^{+6}$ desde el IV , o iv , sino más bien una presentación de la función *predominante* basada en el acorde $A1^{+6}$. Eventualmente, esta homologación del acorde subdominante por otro con la *función predominante* pudo haberse logrado a través de cualquier otro acorde dentro del grupo de acordes con *función predominante*.

I V^7 I V^7/IV IV V I $A1^{+6}$ I_4^6 V^7 I
 PD D T PD D T

Ejemplo 12: *Rolling in foaming billows*, c.37-45.

El ejemplo 13, tomado del *Recordare, Requiem* en re menor, K.626 de Mozart, nos muestra otro tipo de situación, donde el acorde de subdominante como tal no aparece en la partitura sino más bien dos acordes con función *predominante* que cumplen el papel de este. Los c.107-108 nos muestran la progresión $PD-D$ utilizando los acordes $vii^{\circ 7}/V-V$, mientras que los c.109-110 usando los acordes $A1^{+6}-V$; ambos casos implican la progresión de funciones $PD-D$, pero presentadas artísticamente de un modo diferente.

Fa mayor: V vii^{o7}/V V AI⁺⁶ V
 D PD D PD D

Ejemplo 13: Mozart, *Recordare*, del *Requiem* en re menor, K.626, c.106-111.

Por otro lado, el ejemplo 14 nos muestra a esta sección del *Recordare* de Mozart desde una perspectiva analítica más profunda, donde podríamos considerar a los cc.106-111 como una única extensión de la “región de dominante” que comienza en el c.106, en la cual los acordes vii^{o7}/V y AI⁺⁶ funcionan como acordes vecinos del acorde V, produciendo un movimiento en el bajo alrededor del $\hat{5}$, creándo así una sucesión de los grados $\hat{5}-\hat{4}^\#-\hat{5}-\hat{6}^b-\hat{5}$ (*do-si-do-re^b-do*). Al mismo tiempo, en este ejemplo se puede apreciar con mayor claridad como funcionan los acordes predominantes vii^{o7}/V y AI⁺⁶, el primero resolviendo en la dominante con un movimiento ascendente del bajo $\hat{4}^\#-\hat{5}$, mientras que el segundo con un movimiento descendente $\hat{6}^b-\hat{5}$, mostrando una vez más la importancia de estos grados en su relación con el $\hat{5}$, la fundamental de la dominante (V).

Fa mayor: V vii^{o7}/V V AI⁺⁶ V
 D PD D PD D

Ejemplo 14: Extensión de la región de dominante, *Recordare* de Mozart, cc.106-111.

ACORDE CON SEXTA AUMENTADA, FRANCÉS Fr⁺⁶

A diferencia de los acordes con sexta aumentada It⁺⁶ y AI⁺⁶, los cuales se derivan directamente del acorde iv⁶, el acorde Fr⁺⁶ es una derivación del acorde ii^{o7} mediante la transformación de una sola nota, $\hat{4}$ por $\hat{4}^\#$, como el ejemplo 5 lo demostró. En los cc.2-6 del ejemplo 15, *Am Feierabend* de Schubert, encontramos una progresión armónica compuesta por dos

aparentes instancias PD-D, seguidas del acorde de tónica en el c.7. Mientras la primera instancia es creada por los acordes $ii^{\circ 7}$ -V, la segunda corresponde a los acordes Fr^{+6} -V, siendo esta última un ejemplo de extensión de la función *predominante*, así como de sustitución de un acorde por otro con la misma función, mediante el uso del acorde Fr^{+6} como sustituto de el $ii^{\circ 7}$, del cual es derivado. Aquí, la derivación literal del Fr^{+6} desde el $ii^{\circ 7}$ es interrumpida por la inclusión del V^4 (V con cuarta *la* en vez de tercera *sol*[#]) dentro de la sucesión de estos acordes. Sin embargo, el V del c.3 funciona en realidad como un acorde de paso que conecta y extiende a la función *predominante* creada a través de los acordes $ii^{\circ 7}$ y Fr^{+6} , lo cual se puede apreciar claramente por el movimiento ascendente del bajo desde el $ii^{\circ 7}$ al Fr^{+6} , *re-mi-fa*. Además de esto, el acorde V del c.3 puede ser visto como un i_4^6 de paso con novena (*si*) agregada, y sin tercera (*do*). Cualquiera sea la interpretación de este acorde, el papel de este es extender la función *predominante* de los $ii^{\circ 7}$ y Fr^{+6} , sirviendo de nexo entre ellos; de ningún modo este es un acorde con función de dominante propiamente tal. El verdadero acorde con función de dominante, el cual es intensificado por la progresión *predominante* de los cc.2-3, está en el c.4. Esta "dominante real" intensifica la dirección de la música hacia el acorde de tónica, el cual aparece en el c.7. En muchos sentidos, este es un ejemplo de ambos, una derivación literal y una homologación de la función PD.

la menor: i — i^6 — $ii^{\circ 6}_5$ — V — Fr^{+6} — V —
 T — PD — D — PD — D —
 PD —

Ejemplo 15: Schubert, *Am Feierabend*, de *Die schöne Müllerin*, D.795, c.1-7.

El ejemplo 16, *Parlar non vuoi?* de Verdi, nos muestra una instancia donde el acorde Fr^{+6} es precedido por el IV^6 , un acorde mayor, c.23. En este caso, la transformación del IV^6 en Fr^{+6} es realizada por medio de dos transformaciones, y no una: $\hat{4}$ por $\hat{4}^\#$ y $\hat{6}$ por $\hat{6}^b$. Adicionalmente, el $\hat{2}$ es agregado. El ejemplo 17 nos muestra una reducción teórica de esta sucesión de acordes. En este ejemplo, mientras que a la izquierda del acorde Fr^{+6} se encuentra el acorde IV^6 , acorde que está literalmente presente en la partitura, a la derecha de este se encuentra el acorde $ii^{\circ 7}$, el cual es el acorde originador, tal como lo demostró el ejemplo 5. De este modo, son tres las notas que cambian en esta transformación: $\hat{4}$ por $\hat{4}^\#$, $\hat{6}$ por $\hat{6}^b$ y la adición del $\hat{2}$.

Así, podemos ver claramente cómo la sucesión de los acordes IV^6 y Fr^{+6} es una extensión de la función *predominante*, donde ambos acordes poseen esta función. El ejemplo 17 también nos muestra cómo las voces se modifican contrapuntísticamente para intensificar los grados $\hat{4}$ y $\hat{6}$, transformándolos en $\hat{4}^\#$ y $\hat{6}^b$ al pasar del IV^6 al Fr^{+6} , lo que intensifica la tendencia de estos tonos, así como al $\hat{5}$ en el cual resuelven.

Sol mayor: I $vii^{\circ 3}/V$ V^6 $vii^{\circ 3}/IV$ IV^6 Fr^{+6} V_4 $\frac{7}{3}$ I
 T PD D T

Ejemplo 16: Verdi, *Parlar non vuoi?* de *Il trovatore*, escena final, c.22-24.

IV $\xrightarrow{\quad}$ IV^6 $\xrightarrow{\quad}$ Fr^{+6} $\xleftarrow{\quad}$ $ii^{\circ 3}$ $ii^{\circ 7}$

Ejemplo 17: Reducción y movimiento de las voces en *Parlar non vuoi?* de Verdi.

ACORDE NAPOLITANO (N), II^b

El acorde napolitano (N) es un caso especial dentro de la clasificación de los acordes *predominantes*, debido principalmente a dos situaciones. Primero, este ha sido históricamente enseñado como una entidad independiente, designada como II^b , o napolitano (N), y no como

un derivado de otro acorde o función. Esta concepción del acorde napolitano pareciera ser la tendencia en las experiencias que usan el sistema por grados y números romanos; sin embargo, el sistema funcional originado por Riemann (1900) y adaptado en los países con influencia germana (De la Motte, 2011), consideran a este acorde como una variación del *iv* en tonalidad menor. Segundo, su derivación del acorde subdominante menor *iv* no es hecha a través de una transformación de un grado específico de la escala, por ejemplo $\hat{4}$ por $\hat{4}^\sharp$, ó $\hat{6}$ por $\hat{6}^b$, sino más bien por un cambio del $\hat{1}$ por el $\hat{2}^b$ (quinta del *iv* por una sexta menor), convirtiéndolo así en una triada mayor, el acorde II^b . Sin embargo, en contexto, este acorde funciona principalmente como acorde *predominante* debido a su derivación del acorde subdominante *iv*, y a su tendencia a resolver en la dominante; cuando este acorde cumple una función pivote para modular a otra tonalidad, pierde su función *predominante*, pero contrapuntísticamente sigue siendo una derivación del acorde *iv* menor. De este modo, el acorde napolitano II^b no siempre tiene una función *predominante*, sino que al igual que una subdominante *IV* o *iv*, o cualquier otro acorde, este puede ser usado como una extensión de otra función, como acorde de paso, vecino, parte de una secuencia, o usado como acorde pivote para modular. El ejemplo 18, la sonata para piano *Claro de luna* de Beethoven, nos muestra al acorde napolitano, c.3, funcionando como un acorde *predominante* en una típica progresión PD-D-T, sin indicios de alguna derivación literal desde algún acorde subdominante previo; es decir, como reemplazante de la subdominante. Así, el acorde napolitano está simplemente sustituyendo al acorde subdominante *iv* en la progresión PD-D-T, ya que ambos son acordes con función *predominante*.

do# menor: i T i² VI^b N⁶ PD V⁷ D i T

Ejemplo 18: Beethoven, Sonata para piano op.27, no.2, *Claro de luna*, c.1-5.

Aunque no existe una derivación literal del acorde napolitano en el contexto del ejemplo 18, esta derivación se puede apreciar si aplicamos una técnica analítica llamada *análisis neorie-manniano*,⁴ el cual es un sistema analítico que permite ver las derivaciones de los acordes a través de transformaciones de una o dos notas, de tono o semitono, y que principalmente nos permite ver las relaciones entre acordes que están a una distancia de tercera en vez de quinta entre ellos. El análisis *neorie-manniano* considera tres tipos de operaciones o transformaciones: paralela (P), relativa (R), y por “cambio de sensible” o “intercambio de sensible” (L), derivada de la palabra alemana *Leittonwechsel*. Por este motivo, esta técnica analítica es también conocida como *transformación LPR*. El ejemplo 19 nos muestra la derivación del acorde napolitano desde VI^b , siendo este último el acorde que precede al acorde napolitano

4 Este análisis fue originalmente desarrollado por David Lewin a finales de la década de los ochenta a partir de las teorías de Hugo Riemann sobre la derivación de los acordes. A este sistema analítico también se le conoce como *transformaciones LPR*. Para un mayor entendimiento de la teoría *neorie-manniana*, su origen, y las *transformaciones LPR*, se puede consultar Mason (2013).

en el c.3 de la sonata *Claro de luna* de Beethoven, ejemplo 18. Esta derivación es el producto de dos transformaciones, R y L (RL), donde el acorde VI^b se transforma en iv a través de la operación R, es decir, la quinta (*mi*) del acorde VI^b (LaM) sube un tono (*fa*[#]), convirtiendo al acorde original LaM en el acorde relativo menor, Fa[#]m. Sucesivamente, el acorde iv se transforma en un acorde napolitano (II^b) por medio de la operación L, donde la quinta (*do*[#]) del iv sube medio tono (*re*).⁵ Así, la transformación del VI^b en un acorde napolitano es hecha a través de la operación doble RL, no incluyendo al acorde iv textualmente, sino teóricamente; sin embargo, el acorde napolitano sigue manteniendo la función del acorde del cual realmente se deriva, la subdominante menor iv.

Ejemplo 19: Sonata *Claro de luna*, derivación del acorde napolitano usando la transformación RL.

El ejemplo 20, *Canción sin palabras* op.102, no.4, de Mendelssohn, nos muestra la progresión PD-D-T a través de la utilización del acorde napolitano en sustitución de un acorde subdominante, una vez más precedido del acorde VI^b. En los c.3-5 de este ejemplo, la sucesión de los acordes se puede ver desde dos perspectivas, la primera desde la tonalidad de sol menor (tonalidad original), y la segunda desde la tonalidad de Si bemol mayor (relativa mayor). Aquí, podemos apreciar como el compositor utiliza intercambiablemente los acordes de estas dos tonalidades relativas, aclarando la progresión armónica con la aparición y resolución del acorde napolitano en los cc.5-6, donde este resuelve al acorde i_4^{\flat} cadencial, el cual lo hace en el V, acordes que, como se comentó anteriormente en este texto, son parte de una misma entidad en la música tonal, un acorde de dominante V con doble apoyatura: V_{4-3}^{6-5} . De este modo, la progresión PD-D-T es aclarada tonalmente en los cc.5-7. Lo peculiar de este ejemplo es que el acorde VI^b en sol menor (Mi^bM) es también el IV en la tonalidad de Si bemol mayor. En otras palabras, de una forma u otra, el acorde VI^b tiene una *función predominante*, ya que este es una subdominante IV en la tonalidad de Si bemol mayor, la tonalidad relativa mayor de sol menor.

⁵ Riemann considera a la quinta del acorde menor como la nota "prime," o fundamental del acorde menor. Este es el motivo para la utilización del término *Leittonwechsel* o "cambio de sensible" (transformación L), ya que la quinta del acorde menor, la fundamental de este, es cambiada por la nota superior a un semitono de distancia, la cual es considerada la "sensible" de la triada menor." Para un mayor entendimiento de las teorías originales de Riemann, consultar Bernstein (2001).

sol menor: i _____ V⁷/VII^b _____
Sib mayor: V⁷/V _____

VII^b7 _____ V⁷/VI^b _____ VI^b _____ N⁶ _____ i⁶ _____ V⁷ _____ i _____
V⁷ _____ V⁷/IV _____ IV _____ (PD) _____ PD _____ D _____ T _____
MibM _____ LabM _____

Ejemplo 20: Mendelssohn, *Canción sin palabras*, op.102, no.4, cc.1-7.

El ejemplo 21 nos muestra una vez más cómo el acorde napolitano se puede derivar del acorde VI^b a través de dos transformaciones, R y L (RL), donde el iv (dom) sirve como nexo teórico entre ambos, ya que este no aparece en la partitura original. Este ejemplo también nos muestra cómo podemos derivar a los acordes i, VI^b, iv, y napolitano (II^b, La^bM) comenzando desde el Si^bM, siguiendo la operación RLRL. En otras palabras, todos los acordes presentes en la progresión del ejemplo 20, con la excepción del dom que no aparece literalmente sino teóricamente, están relacionados por transformación LPR. De este modo, los acordes Mi^bM, dom, y LaM poseen una derivación originada en el acorde subdominante, ya sea desde la tonalidad mayor de Si bemol mayor, o desde el sol menor, donde el acorde Mi^bM es IV en la tonalidad de Si bemol mayor, mientras que el dom es iv en la tonalidad de sol menor.

sol menor: III _____ i _____ VI^b _____ iv _____ N _____
SibM _____ solm _____ MibM _____ dom _____ LabM _____
RL

Ejemplo 21: *Canción sin palabras*, derivación usando transformación LPR.

A modo de conclusión, diremos que los acordes *predominantes* son esenciales en las progresiones armónicas de la música tonal. Estos acordes se originaron por razones expresivas a través de derivaciones contrapuntísticas desde los acordes subdominante mayor y menor identificados por Rameau como IV^{add6} y iv^{add6}. Todos los acordes *predominantes*, según su contexto, cumplen la misma función armónica en la música tonal, es decir, la intensificación del acorde y función de dominante (V), la cual a su vez cumple la función de direccionar la

música hacia la tríada tónica (I o i). Los acordes *predominantes* más comunes utilizan la combinación de grados $\hat{4}$ - $\hat{6}$, $\hat{4}$ - $\hat{6}^b$, ó $\hat{4}^\#$ - $\hat{6}$; sin embargo, el acorde alemán, italiano, y francés con sexta aumentada utilizan ambas alteraciones de los grados, es decir, el $\hat{4}^\#$ y el $\hat{6}^b$, mostrando así que estos acordes son extensiones contrapuntísticas de los grados $\hat{4}$ y $\hat{6}$ con la finalidad de intensificar la tendencia natural de estos grados en el discurso musical tonal, así como al grado en el cual resuelven, el $\hat{5}$, la fundamental del acorde de dominante. Todos los acordes predominantes son intercambiables en las progresiones PD-D-T.

REFERENCIAS

- Aldwell, E., & Schahter, C. (1978). *Harmony and Voice Leading*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Bernstein, D. W. (2001). Nineteenth-century harmonic theory: The Austro-German legacy. En T. S. Christensen (Ed.), *The Cambridge History of Western Music* (pp. 778-811). Cambridge University Press.
- Caplin, W. E. (1998). *Classical form: A theory of formal functions for the instrumental music of Haydn, Mozart, and Beethoven*. Oxford University Press.
- . (2013). *Analyzing classical form: An approach for the classroom*. Oxford University Press.
- Clendinning, J. P., & Marvin, E. W. (2016). *The musician's guide to theory and analysis*. W.W. Norton & Norton Company.
- De la Motte, D. (2011). *Harmonielehre* (16th ed.). Bärenreiter-Verlag.
- Drabkin, W. (2001). Heinrich Schenker. En T. S. Christensen (Ed.), *The Cambridge History of Western Music* (pp. 812-843). Cambridge University Press.
- Forte, A., & Gilbert, S. E. (1982). *Introduction to Schenkerian Analysis*. W.W. Norton & Norton Company.
- Harrison, D. (1995). Supplement to the theory of augmented-sixth chords. *Music Theory Spectrum*, 17(2), 170-95.
- Hepokoski, J. A., & Darcy, W. (2006). *Elements of sonata theory: Norms, types, and deformations in the late eighteenth-century sonata*. Oxford University Press.
- Holm-Hudson, K. (2017). *Music theory remixed: A blended approach for the practicing musician*. Oxford University Press.
- Kostka, S. M., & Payne, D. (2009). *Tonal harmony: With an introduction to twenty-century music*. McGraw Hill Education.
- Kostka, S. M., Payne, D., & Almén, B. (2018). *Tonal harmony: With an introduction to post-tonal music*. McGraw Hill Education.
- Lester, J. (2002). Rameau and eighteenth-century harmonic theory. En T. S. Christensen (Ed.), *The Cambridge History of Western Music* (pp. 753-777). Cambridge University Press.

- Mason, L. F. (2013). Essential Neo-Riemannian theory for today's musician. [Tesis de maestría, University of Tennessee]. Tennessee Research & Creative Exchange.
https://trace.tennessee.edu/utk_gradthes/1646
- Rameau, J. P. (1722). *Traité de l'harmonie réduite à ses principes naturel; divisé en quatre livres*. Jean Baptiste Christophe Ballard.
- . (1726). *Nouveau système de musique théorique, où l'on découvre le principe de toutes les règles nécessaires à la pratique, pour servir d'introduction au Traite de l'harmonie*. Jean Baptiste Christophe Ballard.
- Riemann, H. (1900) *Harmony simplified or the theory of the tonal functions of chords* (H. Bewerunge, Trans.) Augener & Co. (Publicación original hecha en 1893).
- Roig-Francolí, M. A. (2020). *Harmony in context*. McGraw Hill Education.
- Sandoval, E. (2021, diciembre 01). Ejemplo 1: *Reducción contrapuntística conducción de las voces, Las criaturas de Prometeo, cc.1-4*, trans. E. Sandoval [Video]. Youtube.
<https://youtu.be/44RgqXm6poU>
- . (2021, octubre 13). *Ejemplo 3: Corelli, Sonata en re menor, op.4, no.8, cc.1-7*, trans. E. Sandoval [Video]. YouTube. <https://youtu.be/45xg9nkJYoo>
- . (2021, octubre 13). *Ejemplo 7: Beethoven, Las criaturas de Prometeo, Obertura, op.43, cc.1-7*, trans. E. Sandoval [Video]. YouTube. <https://youtu.be/7P2Jiq-ZjIw>
- . (2021, octubre 13). *Ejemplo 9: Brahms, Danza húngara no. 8, cc.1-24*, trans. E. Sandoval [Video]. YouTube. <https://youtu.be/QokNXhldFGo>
- . (2021, octubre 13). *Ejemplo 11: Haydn, Rolling in foaming billows, de La Creación, Hob. XXI:2, c.19-26*, trans. E. Sandoval [Video]. YouTube. <https://youtu.be/aQp7VniEylY>
- . (2021, octubre 13). *Ejemplo 12: Rolling in foaming billows, c.38-46*, trans. E. Sandoval [Video]. YouTube. <https://youtu.be/6Jd0z8QAKso>
- . (2021, octubre 13). *Ejemplo 13: Mozart, Recordare, del Requiem en re menor, K.626, c.106-111*, trans. E. Sandoval [Video]. YouTube. <https://youtu.be/1RWRO2WxAvo>
- . (2021, octubre 13). *Ejemplo 15: Schubert, Am Feierabend, de Die schöne Müllerin, D.795, c.1-7*, trans. E. Sandoval [Video]. YouTube. <https://youtu.be/ucgnWYRQORc>
- . (2021, octubre 13). *Ejemplo 16: Verdi, Parlar non vuoi? de Il Trovatore, escena final, c.22-24*, trans. E. Sandoval [Video]. YouTube. <https://youtu.be/frgU3VzVmmk>
- . (2021, octubre 13). *Ejemplo 18: Beethoven, Sonata para piano op.27, no.2, Claro de luna, c.1-5*, trans. E. Sandoval [Video]. YouTube. <https://youtu.be/glwnAs1zL48>
- . (2021, octubre 13). *Ejemplo 20: Mendelssohn, Canción sin Palabras, op.102, no.4, cc.1-7*, trans. E. Sandoval [Video]. YouTube. <https://youtu.be/awrqIOnTvA4>

RESEÑA

Relatos de nuestros pueblos en arpilleras

Adaptación, narración y arte: **Claudia Castora**.

Música, composición y arreglos: **Miguel Ángel Castro Reveco, Orquesta Juvenil de Pudahuel**

Disponible en:

Capítulo 1: <https://www.youtube.com/watch?v=tQxdlqktElc&t=609s>

Capítulo 2: <https://www.youtube.com/watch?v=ma6cq2cAKDY&t=51s>



¿Es posible transmitir las complejas cosmologías de los pueblos aymara, rapanui y mapuche a través de un formato atractivo y comprensible para niñas y niños? Un desafío de estas características requiere de una gran capacidad de síntesis; se trata de un trabajo, además de complejo, osado. “Relatos de nuestros pueblos en arpilleras”, la segunda colaboración entre Claudia Castora, Miguel Ángel Castro y la Orquesta Juvenil de Pudahuel, nos acerca a parte de las mitologías de tres sociedades indígenas en un notable y bello esfuerzo que condensa valores, espíritus y deidades ancestrales mediante narración, arte y música. En dos capítulos de aproximadamente quince minutos de duración, las arpilleras de Claudia Castora cobran vida bajo la guía de sus claros y amenos relatos, mientras la creatividad y magistral batuta de Miguel Ángel Castro contribuye a generar atmósferas misteriosas, alegres y poderosas.

El capítulo uno reúne dos relatos. El primero se titula “Las música de las montañas” y, como señalan en el video, corresponde a un “cuento basado en un relato aymara”. En él se narra el aprendizaje musical de un niño. Su abuelo talla una flauta para que su nieto pueda participar junto a los músicos en el carnaval. Sin embargo, para lograr afinar su instrumento requiere acudir hasta la

vertiente para que el Sereno durante la noche entone su instrumento. Luego de esta experiencia, el niño logra ejecutar las melodías y tocar junto a los músicos en el carnaval. El segundo relato, “El origen de la quinoa”, al parecer basado en una “leyenda aymara”, nos sitúa a orillas del lago Titicaca en tiempos de cosecha. Un pastor sorprende a tres jóvenes robando papas. Al huir, las jóvenes se transforman en estrellas y regresan al cielo. El joven hombre con la ayuda del gran cóndor asciende hasta las alturas donde se reencuentra con las jóvenes-estrella, quienes le entregan granos de quinoa, comida de los dioses, para propagarlas entre su pueblo.

Luego de la aproximación al mundo aymara, el segundo capítulo presenta mitos fundamentales de los pueblos rapanui y mapuche. En “Make Make, el dios creador” se narra que antes de todo existía la naturaleza y Make Make, su creador. El dios disfrutaba de su invención, pero le aburría su soledad. Luego de varios intentos por fecundar a sus semejantes, Make Make creó animales y plantas. Finalmente, con un puñado de arcilla logró crear al primer hombre y a la primera mujer y les otorgó la capacidad de amar. “Kay Kay y Tren Tren” aborda uno de los *epeu* mapuche más conocidos. En esta versión del mito, la serpiente protectora del mar, Kay Kay, y los seres que lo habitan y la serpiente guardiana de la tierra, Tren Tren, y sus habitantes (incluidos los seres humanos) mantienen una relación fraternal. El mal humor de las serpientes produjo el gran enfrentamiento entre ambas fuerzas. Tren Tren protegió a los mapuche en las cumbres hasta que Kay Kay se tranquilizó e hizo las paces con la serpiente de la tierra. La nueva alianza fue celebrada por los mapuche a través de un legendario *ngillatun*.

Los relatos logran transmitir significativas dinámicas y características de los pueblos a los que aluden. El capítulo destinado al mundo aymara permite entrever relaciones sociales que van más allá de lo humano (ya que consideran a espíritus y deidades), la importancia de la reciprocidad (el intercambio de papa por quinoa entre el pastor y las deidades) y dones musicales que dependen de seres no humanos (el viaje hasta la vertiente para conseguir la ayuda de Sereno o Sireno). El segundo capítulo nos sumerge de un modo grato y accesible en mitologías que desde luego no revelan toda la complejidad del relato, pero que nos familiariza de manera sugestiva con otras cosmologías.

Tal vez uno de los elementos que más impresiona es la representación de mundos a través de arpilleras. Los diseños de Claudia Castora logran situarnos en paisajes del altiplano, de Rapa Nui y del Wallmapu. Los atractivos escenarios son complementados con diversos enfoques de la cámara, recurso que dota de movimiento al relato y a sus personajes. Lo anterior es potenciado a través de las composiciones de Miguel Ángel Castro y la pulcra ejecución de la Orquesta Juvenil de Pudahuel. La partitura se vale de diversos elementos musicales: canción infantil, citas a Violeta Parra, instrumentos andinos, sonoridades de las escuelas del siglo XX. Podría afirmarse que las

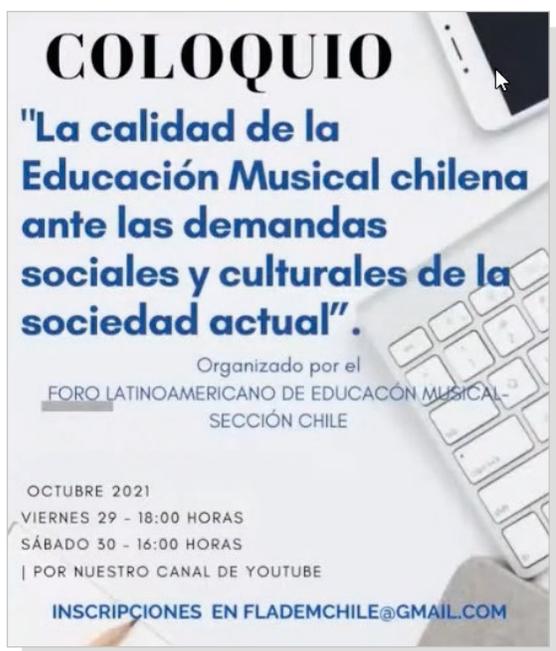
arpilleras, la composición musical y los relatos escogidos asemejan a nivel micro y macro un *collage* debido a sus procedencias diversas y al atractivo resultado.

Para terminar, regresaré a la pregunta inicial: ¿es posible comunicar las complejas cosmologías de pueblos indígenas a través de un formato atractivo y comprensible para niñas y niños? Considero que sí es posible, siempre y cuando tengamos claro que dicho ejercicio implicará reducciones y que no se pretenda captar la supuesta esencia del mito. Tanto una propuesta dirigida a niñas y niños, como es el caso de “Relatos de nuestros pueblos en arpilleras”, como contribuciones académicas sobre cosmovisiones indígenas siempre presentarán limitadas aproximaciones solo a ciertos elementos del mundo aymara, rapanui y mapuche. Precisamente, otro valor del trabajo de Claudia y Miguel Ángel es que al parecer no pretenden transmitir la totalidad del conocimiento indígena detrás de los relatos, sino atraer con cuidado a un público infantil a fracciones de historias poco conocidas. Quizás debido al respeto hacia los pueblos indígenas la artista y el compositor hayan preferido no incorporar, por ejemplo, pasajes en lengua indígena a la narración o elementos de la música aymara, rapanui o mapuche en la composición. Desde luego, lo anterior no resta mérito al trabajo reseñado, que de seguro continuará maravillando a niños, niñas y al público en general.

Leonardo Díaz-Collao
Etnomusicólogo
leodiazcollao@gmail.com

NOTA

Coloquio “La calidad de la educación musical chilena ante las demandas sociales y culturales de la sociedad actual”



Es Fladem, es Fladem, floreciendo en amistad. Aquí estamos de pie, Magisterio musical.

Con esta frase concluyó el himno que dio inicio al coloquio “La calidad de la educación musical chilena ante las demandas sociales y culturales de la sociedad actual”, organizado por el Foro Latinoamericano de Educación Musical – Sección Chile (FLADEM Chile) los días 29 y 30 de octubre del presente año. La organización de este evento contó con el patrocinio de distintas instituciones vinculadas a la educación musical, entre ellas, ADEMUS, Universidad de La Serena, Música en Colores, la carrera Pedagogía en Artes Musicales Básica y Media de la Universidad Mayor, Universidad Andrés Bello, PROMUS, Asociación de Profesores de Música – Magallanes y CRIN.

A pesar del paulatino regreso a la presencialidad de diversas actividades luego de la crisis sanitaria mundial que nos afectó en los últimos años a causa del COVID-19, esta instancia se llevó a cabo nuevamente de manera virtual. Ambas jornadas fueron transmitidas a través del canal FLADEM Chile en la plataforma de YouTube. Si bien este formato es propenso a generar algunos inconvenientes relacionados con la conectividad y el uso de tecnologías, en este caso fue capaz

de generar oportunidades que la presencialidad muchas veces no permite. Un ejemplo de aquello fue la participación en ambas jornadas de profesores y profesoras de distintos lugares del país, permitiendo generar un nutrido diálogo a partir de los contextos geográficos de cada uno.

En cuanto a los objetivos que persiguió este coloquio, FLADEM Chile declaró que, a través de él, buscó relevar la importancia de la educación musical y analizar la calidad que esta debería tener en la actualidad. Este objetivo se planteó en el marco de los procesos sociales que atraviesa actualmente el país, relacionados particularmente con la redacción de una nueva constitución a cargo de la Convención Constitucional. Atendiendo a esta instancia es que se propuso la redacción de un documento a partir de las conclusiones obtenidas de ambas jornadas para ser presentadas a la comisión constituyente de arte y cultura.

Para dar cumplimiento a estos objetivos se realizaron cuatro mesas temáticas y una ponencia inaugural. La primera jornada contó con una bienvenida de parte de Paula Huerta, presidenta de FLADEM Chile, y Adriana Rodríguez, presidenta de FLADEM, dando paso posteriormente a la ponencia inaugural realizada por el profesor Carlos Sánchez Cunill, titulada ¿Una educación (Musical) de calidad?. Al inicio de esta, el profesor Sánchez planteó su deseo de aportar con un marco teórico respecto a la educación musical, proponiendo también algunos de los componentes que, a su parecer, la conforman.

La primera mesa de la jornada, “Calidad en la educación musical” amplió la temática expuesta en la ponencia inaugural entregando nuevas perspectivas al respecto. Formaron parte de ella Ana Teresa Sepúlveda, Danitza Meneses García, Luis Poblete y Amelia Arias Moreau, como moderadora. La mesa contó con estudios realizados desde la antropología, estudios de casos, como también relatos de experiencias.

En la mesa n° 2 se ahondó en la visión que tienen algunos representantes de instituciones sobre la formación musical docente. Esta se tituló “Formación de docentes de educación musical: desde la perspectiva de directores y representantes de carreras de pedagogía en música” y contó con la participación de Mario Carvajal (UAHC), Adriana Balter (UAB), Mario Arenas (ULS) y Lorena Rivera, como moderadora. De ahí surgieron inquietudes y opiniones respecto a la calidad docente, como, por ejemplo, ¿bajo qué parámetros esta se podría medir? ¿son efectivas las evaluaciones docentes planteadas por el Ministerio de Educación? ¿cumplen actualmente las instituciones que ofrecen una formación de pregrado con las necesidades del futuro docente?

La segunda jornada del coloquio estuvo marcada por temáticas vinculadas al devenir de la educación musical en el país y el rol que ha tenido el Estado en esta. La mesa n° 3, primera de la jornada, se tituló “Presencia de la educación musical en el sistema escolar chileno” y participaron de ella Rodrigo García del Campo, Julio Lorca, Óscar Pino, Marta Campos y Luz María Saitúa, como moderadora. En este caso el diálogo se construyó en torno a dos preguntas iniciales propuestas por la moderadora, ambas vinculadas al acontecer de la educación musical en los últimos 40 años, particularmente en cómo esta ha ido variando, tanto en la práctica como conceptualmente.

Como última mesa del coloquio se presentó la mesa n° 4, titulada “Relación de las organizaciones de educación musical con los organismos ministeriales”. Formaron parte de ella Joan Zambrano Cabezas, Cristian Urtubia, Fernando Alarcón y Paula Huerta, como moderadora. Luego de breves ponencias donde cada expositor compartió parte de su experiencia de docencia en aulas, se dialogó en torno al rol que cumplió o, por el contrario, incumplió el Estado en cada una de ellas. Un asunto que se mencionó en diversas ocasiones fue el espacio relegado en que se posiciona a la educación musical dentro del currículum nacional del MINEDUC. Se mencionó como reflejo de aquello no solo las pocas horas destinadas a los docentes para desarrollar sus programas en aulas, sino también la ausencia de capacitaciones pertinentes y vinculadas con el ámbito musical para profesores.

A fin de cuentas, ambas jornadas estuvieron marcadas por el diálogo. Un diálogo enriquecido por las experiencias y contextos de cada uno de los participantes, por opiniones no siempre afines que lograron aportar con diferentes puntos de vista y por, sobre todo, un diálogo surgido del anhelo de visibilizar la importancia de la educación musical y el espacio que esta debería ocupar en la sociedad actual.

Carla Molina Acevedo
c.molina.acevedo@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, 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. [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 7^a edición en: <https://normas-apa.org/wp-content/uploads/Guia-Normas-APA-7ma-edicion.pdf>