

# La música tradicional en la formación del profesorado de música: una propuesta en el contexto chileno

*La música tradicional en la formació del professorat de música: una  
proposta en el context xilè*

Traditional music as part of music teacher training: a proposal in the  
chilean context

**Fabian Durán Bustamante<sup>1,a</sup>, Albert Casals<sup>b</sup>**

Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal  
Facultat de Ciències de l'Educació  
Universitat Autònoma de Barcelona  
Plaça del Coneixement, s/n, Campus de la UAB, Bellaterra. Espanya

<sup>a</sup> <https://orcid.org/0000-0002-3674-3821>

<sup>b</sup> <https://orcid.org/0000-0002-3161-668X>

[fduran.bcn@gmail.com](mailto:fduran.bcn@gmail.com) [albert.casals@uab.cat](mailto:albert.casals@uab.cat)

Recibido: 01/12/2022 | Aceptado: 19/12/2022 | Publicado: 01/2023

## Resumen

La presencia de músicas tradicionales chilenas y latinoamericanas en la formación del profesorado de música en Chile se ha venido incrementando en los últimos años, de la mano de investigaciones sistematizadas y propuestas vinculadas principalmente al ámbito interpretativo. Esta incorporación es coherente con la documentación oficial de referencia en que se indica que los saberes en torno a las músicas tradicionales forman parte de las competencias necesarias para el futuro profesor de música. En este marco, el presente trabajo muestra una propuesta didáctica enfocada al desarrollo pedagógico de futuros maestros de música chilenos basada en las músicas tradicionales, pero explorando su potencialidad como repertorio para la creación. Para el diseño de esta propuesta, se han estudiado por un lado las músicas tradicionales desde un planteamiento etnomusicológico y, por el otro, se han buscado referentes en torno a improvisación y la composición en la formación musical y didáctica. El diseño resultante se ha discutido y consensuado con los docentes que implementarán dicha propuesta en tres universidades chilenas. Finalmente, ha sido sometida a un proceso de revisión y validación por parte de expertos. El artículo expone los elementos básicos de la propuesta (planteamiento y objetivos, secuencia, evaluación, materiales y orientaciones didácticas) y termina discutiendo las aportaciones de esta. Entre ellas, se destaca la necesidad de repensar el trabajo con músicas tradicionales en la formación del profesorado de forma que incluya los procesos de creación musical que le son propios.

**Palabras clave:** Música tradicional, Chile, Formación preparatoria de docentes, Creación musical, Técnicas didácticas, Desarrollo de habilidades.

## Resum

La presència de músiques tradicionals xilenes i llatinoamericanes en la formació del professorat de música a Xile s'ha incrementat en els darrers anys, de la mà d'investigacions sistematitzades i propostes vinculades principalment

---

<sup>1</sup> Beneficiario de Doctorado Becas Chile, Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo. Ministerios de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación. Gobierno de Chile. Convocatoria 2019.

Durán, F., y Casals, A. (2023). La música tradicional en la formación del profesorado de música: una propuesta en el contexto chileno. *RIDU. Revista d'Innovació Docent Universitària*, 15, 89-106. <https://doi.org/10.1344/2023.15.8>

© 2023 Los autores. Este artículo es de acceso abierto sujeto a la licencia Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons, la cual permite utilizar, distribuir y reproducir por cualquier medio sin restricciones siempre que se cite adecuadamente la obra original. Para ver una copia de esta licencia, visite: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



a l'àmbit interpretatiu. Aquesta incorporació és coherent amb la documentació oficial de referència on s'indica que els sabers al voltant de les músiques tradicionals formen part de les competències necessàries per al futur professor de música. En aquest marc, aquest treball mostra una proposta didàctica enfocada al desenvolupament pedagògic de futurs mestres de música xilens basada en les músiques tradicionals, però explorant-ne la potencialitat com a repertori per a la creació. Per dissenyar aquesta proposta, s'han estudiat per una banda les músiques tradicionals des d'un plantejament etnomusicològic i, de l'altra, s'han buscat referents sobre improvisació i composició en la formació musical i didàctica. El disseny resultant s'ha discutit i consensuat amb els docents que implementaran aquesta proposta a tres universitats xilenes. Finalment, ha estat sotmesa a un procés de revisió i validació per part dels experts. L'article exposa els elements bàsics de la proposta (plantejament i objectius, seqüència, avaluació, materials i orientacions didàctiques) i acaba discutint-ne les aportacions. Entre elles, es destaca la necessitat de repensar el treball amb músiques tradicionals en la formació del professorat de manera que inclogui els processos de creació musical que li són propis.

**Paraules clau:** Música tradicional, Xile, Formació preparatòria de docents, Creació musical, Tècniques didàctiques, Desenvolupament d'habilitats.

### Abstract

The use of Chilean and Latin American traditional music in the training of music teachers in Chile has increased in recent years as a result of systematized research and proposals linked mainly to the field of performance. This incorporation is coherent with key official recommendations, which indicate that a knowledge of traditional music forms part of the necessary competencies of future music teachers. Within this framework, this article presents a didactic proposal focused on the pedagogical development of future Chilean music teachers based on traditional music, while also exploring its potential as a repertoire for creative work. For the purposes of the design of this proposal, traditional music was, on the one hand, studied from an ethno-musicological standpoint, and, on the other hand, references were sought with regard to improvisation and composition as part of musical and didactic training. The resulting proposal was finalised upon discussion and agreement with the teachers who will implement it in three Chilean universities. Lastly, it was submitted for review and validation by a panel of experts. This article presents the basic details of the proposal (approach and goals, sequence, assessment, materials and didactic orientations) and concludes by discussing its contributions. Among them, it highlights the need to reappraise the work done with traditional music during teacher training so as to be able to include the processes of musical creation that are specific to it.

**Keywords:** Traditional music, Chile, Preservice teacher education, Musical creation, Classroom techniques, Skills development.

## 1. Introducció

La presencia de músicas tradicionales chilenas y latinoamericanas en la formación del profesorado de música en Chile se ha venido incrementando en los últimos años, principalmente como repertorio para la interpretación musical. Y se trata de un fenómeno que no puede desligarse de otros procesos educativos y sociales que se han generado en los últimos tiempos, como veremos a continuación.

Desde hace algunas décadas, en el territorio latinoamericano se han venido desarrollando interesantes procesos exploratorios que buscan generar metodologías, en el marco de la educación musical, que den respuestas al contexto en donde se implementan (Carabetta y Duarte, 2020). Estos procesos surgen como contrapropuestas a la importación, iniciada a mediados del siglo XX, de los llamados *métodos activos* de educación musical (Alcázar, 2010), originados principalmente en Europa. De acuerdo con la visión crítica de Grebe (1972), la historia de la colonización permeó tanto al ámbito creativo como el educacional. Este fenómeno condujo a la adquisición de metodologías de enseñanza foráneas que encontraron una importante validación en contextos académicos y educativos. Aunque algunos de estos métodos, como el método Kodály, incorporan en su base el uso de canciones tradicionales del propio país (como nos muestra Zuleta, 2013), otros se implementaron en países latinoamericanos, pero “sin considerar en ningún momento la enorme discrepancia cultural entre estos métodos y la de los países que los importaban” (Tort, 2004, p.

87). En consecuencia, resulta pertinente transitar hacia modelos decolonizados (como propugna Angel-Alvarado, 2021) y observar el material musical tradicional latinoamericano como recurso para una educación musical más contextualizada y significativa.

Dentro de este marco, y siguiendo la línea de variados estudios e investigaciones educativas y musicológicas que han mostrado diferentes potencialidades pedagógicas que las músicas tradicionales pueden ofrecer (por ejemplo, Campbell, 2013; Zuleta, 2013; o Aranda et al., 2017), este artículo explica una propuesta didáctica en este ámbito y el proceso de elaboración realizado. Se trata de una secuencia didáctica para la formación de futuros profesores de música en universidades chilenas que tiene como elementos protagónicos a un género musical tradicional latinoamericano, el *huayno*, pero también a la creación musical. Previamente, el artículo expone todo el proceso de fundamentación teórica y de diseño colaborativo realizado, así como la validación llevada a cabo.

## 2. Músicas tradicionales y creación musical

Martí (2000) afirma que las músicas tradicionales -como supuestas portadoras de las identidades étnicas- estarían dentro de la esfera de la música popular. Y, de hecho, existen similitudes por lo que se refiere a las características de las músicas tradicionales y/o populares. Sin embargo, nos centraremos aquí en aquellas aportaciones que específicamente permiten entender desde dónde comprendemos la idea de músicas tradicionales.

Lo *tradicional* en la música, según Vega (2010, p. 156), se vincula con “los usos de las expresiones musicales en un contexto social, en un ambiente grupal, étnico, religioso, si se quiere ideológicos, y que por lo tanto no tiene que ver con términos comerciales, sino con un uso comunitario”. Las músicas tradicionales conforman aspectos identitarios y culturales de un grupo social (Polo y Pozzo, 2011; Salazar, 2016), siendo la oralidad la principal forma de transmisión. Igualmente, Reuter (1981) sostiene que, además de ser interpretadas latamente por un pueblo, la transmisión oral intergeneracional construye una tradición en el tiempo. De todos modos, en el contexto de la globalización actual, a menudo determinadas sonoridades tradicionales se han querido incorporar como unidad dentro de la categoría de la *World Music*. Cuando esto sucede, se descontextualizan y pierden las características antes mencionadas para adaptarse a “unas mismas expectativas de público, una misma infraestructura comercial, unos mismos códigos generales de estética” Martí (2000, p. 137).

Actualmente, el concepto de *tradición* que se ha utilizado emana de la idea desarrollada en el Romanticismo (Valverde y Godall, 2018). Sin embargo, existen miradas actualizadas respecto a la idea de tradición, como por ejemplo la de Mendívil (2004) quien nos dice que ésta “no tiene solo como fin la transmisión de conocimientos y experiencias para extender el pasado hasta el presente, sino que resulta ser, al mismo tiempo, en cuanto engarza adquisiciones del saber en procesos anteriores, una estrategia concreta para la construcción de identidades actuales” (Mendívil, 2004, p. 29).

Todo esto muestra la complejidad existente frente al concepto de tradición, tal como se ha venido señalando desde el mundo de la etnomusicología (Vega, 2010; Valverde y Godall 2018). Una complejidad que se suma a la inmensa cantidad y variedad de propuestas sonoras. Así, en el continente americano se encuentra una rica y diversa cantidad de músicas tradicionales, las cuales han sido fruto de instancias de mestizaje cultural entre lo indígena, lo europeo y lo afrodescendiente, principalmente (Nettl, 1973; Bernard, 2009). Es producto de “procesos socioculturales en los que las estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas” (García-Canclini, 2001, p. 14).

Las músicas tradicionales, latinoamericanas para este caso, revisten diversos aspectos que las van caracterizando: los usos en festividades y celebraciones; su uso para acompañar diversas tipologías de danzas (en parejas, de grupos reducidos o bailes masivos); y la utilización de una amplia diversidad de

instrumentos, entre otros (Chávez de Tobar, 2003; Polo y Pozzo, 2011). Debe comprenderse que los elementos que se pueden escuchar y observar en la actualidad en estos tipos de músicas han ido surgiendo de diversos encuentros y desencuentros culturales que se han desarrollado durante la historia del continente.

Más allá de las características vinculadas a rasgos identitarios y socioculturales de las músicas tradicionales que se han señalado anteriormente, en esta publicación revisaremos también algunas de las características en el ámbito de la creación musical que se pueden encontrar en este tipo de repertorio. Una de las características guarda relación con la forma de transferencia de las músicas tradicionales, la cual se encuentra dentro del marco de la transmisión oral, que se desarrolla sobre acciones como la imitación, repetición y *patternización* (Blas, 2019). Ayats (2019, p. 20) lo explica diciendo que “las músicas como pluralidad y la acción oral pueden actuar, pues, como una alternativa no solo conceptual, sino de experimentación personal y de descubrimiento de nuestros reflejos sin la ayuda de la escritura”.

Lo señalado por Ayats (2019), en relación con la experimentación y al descubrimiento, nos acerca a otros rasgos de este tipo de repertorio. Entre ellos, se encuentran los relacionados con la improvisación, la composición grupal o el tocar de oído, los que históricamente han sido excluidos de los espacios académicos de formación (Gómez et al., 2015).

Podemos observar que se hace presente la idea de la improvisación como una característica que se da también en el marco de las músicas tradicionales y que se distancia de la idea de improvisación que normalmente se vincula al jazz y a los subgéneros que se desprenden de éste (González, 2015). En esta línea, Castro (2016, p. 147) señala que “la improvisación como expresión musical forma parte de la práctica habitual de casi todas las culturas, algo probado por un gran número de investigaciones realizadas desde el campo de la musicología”. Asimismo, autores como Després y Dubé (2014, p. 25), desde una visión general, han definido la improvisación musical como “una realización instrumental o vocal, donde el músico genera material musical en tiempo real, además de poder anticipar el efecto sonoro de sus acciones sobre la base de sus experiencias”.

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

La improvisación entonces, como acción práctica, además de presentarse como una característica de las músicas tradicionales, favorece aspectos importantes en el marco de la educación como la potenciación de las capacidades creativas, la organización y uso de la memoria, la estructuración del discurso, la comprensión de lo oral o las competencias escénicas, entre otras (Casals, 2009). Complementariamente, Bernabé (2014) señala que otros beneficios de este acercamiento de los estudiantes a procesos creativos son la promoción de aptitudes de apertura cultural por parte de los estudiantes y las posibilidades de desarrollo de un espacio intercultural en las salas de clases.

### 3. Músicas tradicionales y educación musical en Chile

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

A principios de la década del sesenta, a pesar de que en la formación escolar chilena se encontraba distanciada de las posibilidades educativas del denominado *folklore* (Isamitt, 1962), se comenzó a hacer notar cierto “predominio cuantitativo y cualitativo del folklore musical en el campo docente” (Dannemann, 1964), tanto en la educación primaria como secundaria. Esta comparación se hace en relación con otros tipos de manifestaciones del folklore (literario, danzas) y debido a la efectiva, rápida comprensión y positiva acogida que mostraban las características de las músicas tradicionales. A pesar de esto, en la educación pública el uso se daba con mayor énfasis en actividades de carácter extraescolar. Sin embargo, en aquel entonces se vio un mayor acento en su uso en espacios educativos con una impronta progresista y/o experimental (Dannemann, 1964).

Otro elemento para señalar en el marco de la formación del profesorado de música en Chile se relaciona con los cambios que sucedieron tras la reforma educacional del 68. Poblete (2017) da cuenta de tres acciones que impactaron en la pedagogía musical tal como se había desarrollado hasta ese entonces. El primero se refiere a los requisitos de acceso a la carrera, en donde se pasó de la evaluación de conocimientos previos a la evaluación de habilidades. Como segunda acción, se da una renovación de los planes de estudio para priorizar el proceso de enseñanza. Y, en tercer lugar, se incorpora la asignatura de folklore.

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

Actualmente, las universidades que imparten carreras para formación de profesorado de música en Chile tienen la posibilidad de definir sus propios planes de estudios, con lo cual cada plan es diferente de otro (Aranda, 2022). En consecuencia, se ha hecho dificultoso el acuerdo respecto a los objetivos del área específica de la educación musical en el sistema universitario actual (Uribe, 2010). Cada carrera estima cuál es el énfasis que le otorgará a su plan de estudios, es decir, si el énfasis estará en el área disciplinaria musical, o bien, en el ámbito profesional educativo. En último término, estas decisiones afectan, por ejemplo, el tipo de repertorio a utilizar en el proceso formativo del ámbito disciplinario, donde predomina el de corte docto-académico, frente a una menor presencia de los de músicas tradicionales y/o populares (Jorquera y Godall, 2018).

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

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

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

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

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

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

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

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

#### **4. Planteamiento y diseño de la propuesta**

Partiendo de las problemáticas expuestas hasta el momento, se planteó la posibilidad de aportar una propuesta didáctica alrededor de las músicas tradicionales y la creación musical. Se buscaba un nuevo recurso que condensase estos elementos y entregase una mirada actualizada e innovadora dentro de la formación de profesorado de música en Chile. Se trata de una iniciativa que va más allá de un diseño de una secuencia didáctica ya que se enmarca en una investigación de mayor envergadura, en la cual se implementa y analiza la citada propuesta y algunos de los elementos señalados en este artículo son abordados con más profundidad.

En este apartado se explica primeramente el planteamiento y marco en el que se diseña la propuesta para pasar después a relatar las fases que se llevaron a cabo con el fin de que la construcción de la propuesta fuera consistente y coherente.

##### **4.1. Planteamiento del proceso de diseño y marco contextual de referencia**

La propuesta didáctica se pensó para ser implementada en el contexto de la formación de profesorado en música en universidades chilenas. Estas carreras son impartidas tanto por universidades estatales como privadas y privadas tradicionales (Jorquera, 2019). Para su titulación, los profesores en formación deben cursar como mínimo nueve semestres. Al finalizar el proceso formativo, reciben el título de profesor de educación musical, nombre que puede variar dependiendo de la institución, y el grado de licenciado en educación.

El proceso de diseño se llevó a cabo junto a los docentes colaboradores, es decir, se desarrolló en el marco de un trabajo colaborativo y comprometido con quienes lo podrían implementar (en la línea metodológica

expuesta en Casals et al., 2008). Como se verá más adelante, mediante reuniones y comunicaciones recurrentes entre investigador y académicos colaboradores, se construyó la propuesta prevista.

Los colaboradores poseían un perfil profesional que respondía a las necesidades propias de la propuesta a desarrollar. Concretamente, para la selección de los académicos colaboradores se consideraron los siguientes criterios:

- Que mostrase expertiz en el área de las músicas tradicionales latinoamericanas.
- Que tuviera experiencia en torno a la creación musical.
- Que ofreciera disponibilidad y compromiso con el proyecto.
- Que impartiera docencia en carreras de formación de profesorado en música.
- Que impartiera un curso que fuese pertinente para los contenidos de la propuesta.

Considerando los criterios señalados anteriormente, se logró contar con la colaboración de tres académicos pertenecientes a tres universidades chilenas distintas. Las características de las instituciones y carreras donde se desempeña cada académico colaborador se muestran en la Tabla 1.

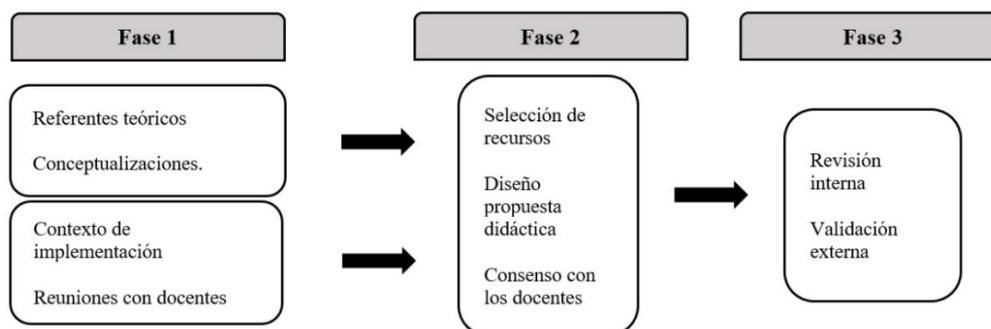
| Universidad                       | Tipo    | Nombre carrera                                 | Duración Carrera | Asignatura                                | Sem. | Académico/a           | Postgrado del académico                     |
|-----------------------------------|---------|--|------------------|---|------|-----------------------|---|
| Universidad de Playa Ancha (UPLA) | Estatad | Pedagogía en educación musical                 | 9 semestres      | Música Latinoamericana                    | 8º   | Profesor/a de música  | Máster en Música como arte interdisciplinar |
| Universidad de los Lagos (ULA)    | Estatad | Pedagogía en educación media mención en música | 10 semestres     | Conjunto de instrumentos latinoamericanos | 6º   | Profesor/a de música  | Magíster en Estética de música popular      |
| Universidad Alberto Hurtado (UAH) | Privada | Pedagogía en Música                            | 10 semestres     | Práctica musical colectiva                | 6º   | Licenciado/a en Artes | Máster en Composición musical               |

Fuente: elaboración propia

**Tabla 1:** Resumen de los contextos seleccionados para la implementación

## 4.2. Fases del diseño

Para el diseño de la propuesta didáctica se realizaron acciones para sustentar teóricamente y dar coherencia al proceso. Estas tareas se organizaron en tres fases (ver Figura 1).



Fuente: elaboración propia

**Figura 1:** Fases para el diseño de la propuesta

La primera fue la revisión de referentes teóricos de las músicas tradicionales latinoamericanas, de la formación del profesorado de música en Chile y de creación musical. La elección, definición y descripción del contexto en donde se implementará la propuesta se desarrolló de forma paralela a la revisión teórica durante esta misma fase.

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

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

#### 4.2.1. Fase 1: Referentes teóricos y contexto de referencia

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

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

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

Tras un análisis etnomusicológico de las músicas tradicionales latinoamericanas, y en este caso del huayno, fueron emergiendo elementos para ser incorporados a la propuesta (ver Tabla 2).

|                               |   |
|-------------------------------|---|
| <b>Denominación</b>           | Huayno, Huayño (Bolivia), Carnavalito (Argentina), Trote (Chile).                                       |
| <b>Territorio</b>             | Altiplano andino. Perú, Bolivia, Norte de Chile, norte de Argentina.                                    |
| <b>Instrumentos</b>           | Sikus, quenas, pinquillos. Bombo, tambores, caja. Charango, guitarra, mandolina, arpa, violín, bronces. |
| <b>Métricas</b>               | Binario (2/4) – ternario (3/4), polimétrica   |
| <b>Ritmos característicos</b> |                     |

|                                      |   |
|--------------------------------------|---|
| <b>Melodía</b>                       | Tradicionalmente gama pentatónica prehispánica.   |
| <b>Danza</b>                         | Carácter colectivo. Parejas mixtas.   |
| <b>Contexto en que se interpreta</b> | Celebraciones comunitarias, fin de fiestas, pasacalles religiosos, fiestas familiares, conciertos, etc. |
| <b>Textos</b>                        | Estructura estrófica variable (AABB, AAAB, ABB, AABBC)  |

Fuente: elaboración propia

**Tabla 2:** Características generales del huayno

Desde otra perspectiva, en esta primera fase también se observó cómo músicas tradicionales como el huayno se relacionaban con los estándares orientadores para las carreras de pedagogía en educación musical (MINEDUC 2014 y 2022). Se buscaba coherencia y pertinencia con el contexto pensando en el proceso de diseño de la propuesta. En este sentido, las características referidas a la transferencia de las músicas tradicionales o las posibilidades para la creación, entre otras, fueron recursos importantes para ser incorporados en la propuesta. Lo señalado por Blas (2019), Fornaro (2010) o Bernabé (2014) que ya hemos mencionado (ver apartado 2 y 3 de este artículo) fue de suma importancia para la consistencia del diseño. Por último, se delimitaron los espacios dónde se preveía implementar la propuesta a través de una serie de reuniones con cada colaborador. Los aspectos contextuales principales son los que ya han quedado reflejados en la Tabla 1.

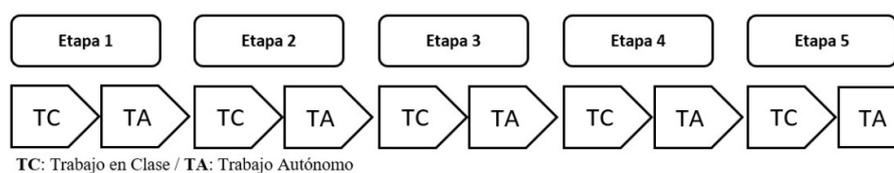
#### 4.2.2. Fase 2: Secuencia y actividades de la propuesta

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

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

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

La secuencia de esta propuesta contiene cinco etapas, como se puede observar en la Figura 2.



Fuente: elaboración propia

**Figura 2:** Etapas de la propuesta didáctica

Para dar respuesta a los objetivos planteados, lo primero que se propuso es generar un acercamiento a un repertorio tradicional latinoamericano que, para este caso, fue el género llamado *huayno*. Este proceso se

planteó que se realizara principalmente a través de: audición activa, análisis musical, reconocimiento e interpretación de músicas desde la escucha ('sacar de oído'), imitación de patrones, reconocimiento de características del género seleccionado, transcripción de células rítmicas características, e improvisación rítmica y melódica. Estas acciones siempre las guía el docente a cargo, contando con la ayuda de recursos como una serie de ejemplos de tipos de huaynos (audios, vídeos), tanto en sus contextos tradicionales, como también en otros contextos en que aparecen creaciones actuales.

En la propuesta, a esta primera etapa se le denominó "Músicas tradicionales: contextos y características". Es una etapa en que, a través de los tipos de actividades que se señalan en el párrafo anterior, se vincula la propia práctica musical con formas de transferencia de las músicas tradicionales. Se basa pues en la transmisión oral y sus implicancias positivas, en la línea ya señalada por Ayats (2019).

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

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

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

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

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

La propuesta de cerrar el proceso con un arreglo musical responde a la idea de bajar o trasladar la experiencia vivenciada a lo que sería un contexto escolar, para acercarnos a la idea de aprendizaje significativo. Como expresa Rusinek (2004, p. 13), "el conocimiento conceptual sobre música será significativo si está vinculado de manera no trivial con el evento que denota". Asimismo, la incorporación de desarrollar un arreglo también se basa en lo señalado por Mayol y Puentes (2013) con relación al arreglo musical como una instancia de proceso creativo.

Finalmente, en esta misma etapa, se propuso generar un registro de la composición interpretando el arreglo final, idealmente audiovisual, pero pudiéndose dar solamente en formato audio. A esta sección final de la propuesta se le ha llamado "De la micro creación al arreglo escolar".

Más allá de la secuenciación del proceso y la elaboración de actividades de enseñanza-aprendizaje, durante esta fase de diseño se seleccionaron los materiales y fuentes sonoras necesarias, se habló de las consideraciones didácticas y se construyeron los instrumentos de evaluación que utilizarán los académicos colaboradores en el momento de llevar adelante la implementación de la propuesta. En relación con lo último, se decidió que las acciones de evaluación de los estudiantes fueran en diferentes momentos de la implementación. Conociendo ya el punto de partida del alumnado, se trata de evaluar el proceso de trabajo de los estudiantes (evaluación formativa y formadora), complementándolo con una evaluación final de la implementación (evaluación sumativa). Para la evaluación de las diversas actividades durante el proceso se construyó una pauta con diferentes criterios que el estudiante se espera que pueda cumplir, principalmente relacionados con las muestras emanadas del trabajo autónomo. Igualmente se diseñó una pauta evaluativa para el final del proceso, cuando se realice la muestra de la creación desarrollada por cada estudiante.

### 4.2.3. Fase 3: Revisión y validación de la propuesta

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

Tras definir y fijar lo que se pretendía realizar en cada etapa de la propuesta didáctica, se hizo entrega a los docentes colaboradores de un documento final (la propuesta de actividades, incluyendo las pautas de evaluación) para que se realizase una última revisión que sirvió de validación interna.

Posteriormente, como última etapa del proceso de diseño, se buscó una validación externa de la propuesta. Este procedimiento fue realizado por dos evaluadores en base a una pauta creada con este fin. La pauta contenía los siguientes ítems para que los evaluadores valoraran la pertinencia y adecuación de la propuesta:

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

Las respuestas se realizaban en una escala Likert de cinco grados que iba del 1 (muy adecuado/ muy pertinente/ perfectamente viable) al 5 (no pertinente/ inadecuado / inviable).

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

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

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

La evaluación de los ítems por parte de los dos académicos se situó siempre entre los medidores más altos (1 y 2) y no sugirieron ningún cambio sustancial. De todos modos, uno de los validadores indica que, por lo observado en la propuesta, el objetivo relacionado con el “crear secuencias musicales” tiene mayor

presencia debido al tipo de actividades que se propone. Finalmente, ambos validadores destacan especialmente la pertinencia de la propuesta en relación con el contexto curricular nacional, tanto para ciclos escolares como universitarios, manifestando el innovador y positivo aporte de la misma.

## 5. La Propuesta Didáctica

En esta sección se procederá a explicar la *Propuesta didáctica para la creación musical* como resultado de todo el proceso señalado anteriormente.

### 5.1. Etapas y actividades de enseñanza-aprendizaje

Como se ha mencionado, la propuesta tiene cinco partes o etapas (ver Tabla 3). A cada etapa se le ha dado una denominación, tal como se ha ido señalando. En la segunda fila se incorporan las actividades o el trabajo a desarrollar en clases para cada etapa y el trabajo autónomo de los estudiantes, en la tercera fila se exponen los objetivos de cada etapa, tal como se muestra en la siguiente tabla:

| Etapa 1   |                  | Etapa 2  |   | Etapa 3   |                  |
|---|------------------|--|---|---|------------------|
| <i>Músicas tradicionales: contextos y características musicales</i>           |                  | <i>Improvisación desde los ritmos tradicionales</i>  |   | <i>De la improvisación al desarrollo de una idea</i>  |                  |
| <b>Objetivo</b><br>Conocer e interpretar el género seleccionado.              |                  | <b>Objetivo</b><br>Explorar e interpretar breves ideas melódicas sobre base armónica en huayno |   | <b>Objetivo</b><br>Crear secuencias armónicas e improvisar sobre ellas y definir sobre qué ideas trabajar la creación |                  |
| Trabajo en clases   | Trabajo autónomo | Trabajo en clases  | Trabajo autónomo  | Trabajo en clases   | Trabajo autónomo |
| Etapa 4   |                  |  | Etapa 5   |   |                  |
| <i>Concretando y expandiendo ideas</i>  |                  |  | <i>De la micro creación al arreglo escolar</i>                              |   |                  |
| <b>Objetivo</b><br>Definir estructura, proponer arreglo y registrar en audio. |                  |  | <b>Objetivo</b><br>Definir dificultad del arreglo e interpretar la creación |   |                  |
| Trabajo en clases   | Trabajo autónomo |  | Trabajo en clases   | Trabajo autónomo  |                  |

Fuente: elaboración propia

**Tabla 3:** Etapas y objetivos

En la primera etapa, “Músicas tradicionales: contextos y características”, la propuesta contiene tres actividades. La primera es de audición y observación de la interpretación de diversos huaynos, ya sea por medio de grabaciones o por parte del docente. Dicha actividad permite un acercamiento al contexto donde se desarrolla tradicionalmente el género en cuestión. La segunda actividad propone el reconocimiento y análisis, tras la audición anterior, de los elementos rítmicos y melódicos del huayno. La tercera actividad trabaja la ejecución instrumental y vocal de los patrones y elementos básicos del huayno.

Durante esta etapa, por medio del diálogo constante entre docente y alumnos, se busca promover la curiosidad e interés sobre el contenido, para que puedan surgir preguntas e inquietudes por parte de los estudiantes. La idea de la transmisión oral como proceso de transferencia, se verá reflejada en esta primera parte, ya que los estudiantes deberán reconocer el huayno, por medio de diverso material audiovisual y por el modelo que mostrará el docente, para posteriormente interpretar imitativamente los patrones básicos de lo que van escuchando.

Complementariamente a la sesión, a los estudiantes se les proponen dos actividades como parte de su trabajo autónomo: 1) continuar con la audición de diversas grabaciones de *huaynos* con la finalidad de reconocer e incorporar los elementos rítmicos del huayno; y 2) interpretar con instrumentos (guitarra, charango, siku, flauta, bombo, etc.) unas breves ideas melódicas incorporando los elementos rítmicos del huayno.

Durante la segunda etapa de la propuesta, “Improvisación desde los ritmos tradicionales”, se proponen tres actividades que continúan el trabajo iniciado. La primera consiste en la interpretación del ritmo de *huayno* con instrumentos rítmico-armónicos y de percusión sobre una base armónica de corta duración (un minuto). La siguiente actividad conduce a los estudiantes a que propongan y creen una base rítmico-armónica de un minuto a un minuto y medio de duración en ritmo de huayno. Por último, la tercera actividad aprovecha la base creada para jugar a improvisar breves melodías utilizando los principales ritmos del huayno, incorporando progresivamente diferentes figuras presentes en el género.

En este punto de la secuencia, a los estudiantes se les propone como trabajo autónomo el generar una breve base en ritmo de huayno e improvisar sobre ésta en diferentes ocasiones. Cada experiencia de improvisación debe ser grabada para dejar registro.

La tercera etapa de la propuesta, “De la improvisación al desarrollo de una idea”, se desarrolla sobre tres nuevas actividades. La primera busca que el estudiante cree y proponga una secuencia rítmico-armónica funcional, es decir, que tenga una estructura cadencial fija. Posteriormente, en la siguiente actividad, el estudiante improvisará sobre la secuencia armónica propuesta. Como tercera actividad se propone el registro audiovisual o sólo de audio de las improvisaciones realizadas. Estos registros deberán ser analizados por parte de cada estudiante para ir tomando ideas musicales que hayan brotado durante las improvisaciones. Se pretende que dichas ideas sean el germen para posteriormente llegar a desarrollar la creación musical del final del proceso.

Como trabajo autónomo del estudiante en esta etapa, se les propone continuar con las prácticas de improvisación en el marco del género huayno. Igualmente, se debe continuar con el registro y auto escucha por parte de los estudiantes, llegando a definir sobre qué ideas se trabajará la creación.

En la siguiente etapa, denominada “Concretando y expandiendo ideas”, se proponen dos actividades. La primera actividad se centra en analizar los elementos que los estudiantes podrían considerar para la realización de un arreglo, en este caso de carácter escolar. En esta misma línea, se propone que el docente pueda ejemplificar la acción anterior utilizando algún material que haya sido creado por algún estudiante. Finalmente, se les sugiere considerar y valorar los errores como parte del proceso de creación y arreglo musical.

La segunda actividad se desarrolla en tres pasos: 1) definir la estructura y fijar cada sección de la creación; 2) proponer uno o más arreglos, de ser posible, para un pequeño ensamble instrumental de tipo escolar; y 3) estructurar a modo de composición la idea general partiendo de lo anterior. Es imprescindible registrar en audio y/o video estos primeros arreglos para escuchar la sonoridad lograda hasta el momento.

En la quinta y última etapa, “De la micro creación al arreglo escolar”, se implementan 3 actividades. La primera se centra en la entrega de recursos con los cuales abordar un arreglo musical, en el marco que se ha venido trabajando. La segunda consiste en definir la dificultad que el arreglo tendrá, lo cual se relaciona

con el nivel escolar para el que estará pensado. Y la última actividad llevará a ejecutar algunos arreglos que hayan sido avanzados por los estudiantes, para que puedan ser escuchados en vivo en la clase.

Las acciones finales de carácter autónomo que se les propone a los estudiantes son dos. La primera es definir y finalizar el arreglo musical, con la incorporación de los elementos trabajados con el docente. Finalmente, la segunda actividad es la grabación o registro del arreglo, idealmente con la ayuda de compañeros de clase o bien con la utilización de aplicaciones propias de ordenadores o dispositivos móviles (por ejemplo, *Acapella*, con la cual el mismo estudiante puede grabar todos los instrumentos y juntarlos).

## 5.2. Requisitos, materiales y fuentes sonoras

Para que la propuesta didáctica pueda ser desarrollada, se hacen necesarios una serie de requisitos y materiales. En este sentido, se indican los recursos ideales para ser usados, así como algunas posibilidades alternativas o adaptaciones.

Para la realización de las sesiones, se requiere un aula con características que favorezcan el desarrollo de la propuesta. Para esto, el espacio debe tener un acondicionamiento acústico idealmente, y disponer de elementos como reproductor de audio y video, además de una pizarra para que el docente indique sugerencias y ejemplos para las actividades.

Los materiales y fuentes sonoras requeridas son:

- Instrumentos musicales: Guitarra, charango, siku, bombo (o, como alternativa, flauta, glockenspiel, melódica, cajón, claves)
- Editor de partituras (Sibelius, Finale, MuseScore o similar)
- Aplicación para grabación multi video (Acapella)
- Editor de audio: Reaper (gratis) u otro similar.
- Muestras audiovisuales de huaynos. Algunas sugerencias son las que se muestran en la Tabla 4.

|  |  |
|--|--|
| Huaynos Ayacuchano Perú<br><a href="https://youtu.be/BD6tyPatN_A">https://youtu.be/BD6tyPatN_A</a><br><a href="https://youtu.be/ahaErTkrC8A">https://youtu.be/ahaErTkrC8A</a><br><a href="https://youtu.be/sIVmU_KKG0c">https://youtu.be/sIVmU_KKG0c</a><br><a href="https://youtu.be/AmZqwVhu8Ic">https://youtu.be/AmZqwVhu8Ic</a> *  | Huaynos Chile<br><a href="https://youtu.be/mI7XaWiA7es">https://youtu.be/mI7XaWiA7es</a><br><a href="https://youtu.be/DwmeVQRVwFw">https://youtu.be/DwmeVQRVwFw</a><br><a href="https://youtu.be/FiTJ-9wUsAk">https://youtu.be/FiTJ-9wUsAk</a><br><a href="https://youtu.be/_uWbId6djtY">https://youtu.be/_uWbId6djtY</a> *<br><a href="https://youtu.be/WpdBHvGgchI">https://youtu.be/WpdBHvGgchI</a> *                   |
| Huaynos Bolivia<br><a href="https://youtu.be/F2hFLFbenec">https://youtu.be/F2hFLFbenec</a><br><a href="https://youtu.be/gc_k44fbleg">https://youtu.be/gc_k44fbleg</a><br><a href="https://youtu.be/aEZeSqdkyEM">https://youtu.be/aEZeSqdkyEM</a> *<br><a href="https://youtu.be/YJdPIWw1CP8">https://youtu.be/YJdPIWw1CP8</a> *<br><a href="https://youtu.be/KysG0r0J16g">https://youtu.be/KysG0r0J16g</a> * | Huaynos (carnavalito) Argentina<br><a href="https://youtu.be/arNEMWm-1TU">https://youtu.be/arNEMWm-1TU</a><br><a href="https://youtu.be/zHFbHfAK8wU">https://youtu.be/zHFbHfAK8wU</a><br><a href="https://youtu.be/CGulvW6q5Qw">https://youtu.be/CGulvW6q5Qw</a><br><a href="https://youtu.be/1UBQ5M14QaI">https://youtu.be/1UBQ5M14QaI</a> *<br><a href="https://youtu.be/oPG0vfo_0Xs">https://youtu.be/oPG0vfo_0Xs</a> * |

**Tabla 4:** Sugerencias audiovisuales de huaynos para ser usados en las sesiones<sup>2</sup>

## 5.3. Orientaciones didácticas

Por último, se indican algunas orientaciones didácticas relacionadas con el rol que se espera que desempeñen tanto el docente como los estudiantes.

<sup>2</sup> El material audiovisual sugerido como recurso, incorpora la perspectiva de género, garantizando en los ejemplos la presencia tanto de hombres como mujeres interpretando huaynos. En la tabla, los enlaces con asterisco (\*) corresponden a participación femenina.

Para el docente, se sugiere promover la conexión con las experiencias previas de los estudiantes por lo que se refiere a los contenidos a trabajar en la propuesta. Igualmente, es necesario que exista un manejo teórico y práctico del huayno, para mostrar *in situ* las formas de ejecución y ser un modelo en la interpretación musical para los alumnos.

Asimismo, el docente debe hacer énfasis en los aciertos y, especialmente, en los desaciertos que muestren los estudiantes en el transcurso de la implementación, para que sean observados y considerados como parte positiva del proceso. Se trata de quitar a los errores la connotación negativa que muchas veces conllevan. Para ello, es importante la evaluación formativa y la retroalimentación en cada sesión que se desarrolle durante el proceso.

También es necesario que el docente motive a los estudiantes a dar continuidad a lo trabajado en clases mediante el trabajo autónomo propuesto, para así promover una actitud activa por parte de los estudiantes en el proceso.

Por su parte, el rol que se busca que tengan los estudiantes, tal como se ha señalado anteriormente, es de actividad constante, ya sea en las sesiones con el docente, así como también durante el desarrollo del trabajo autónomo. En este sentido, la participación en las actividades mediadas por el docente será importante. Estas actividades deberían conducir a plantear desafíos para que los estudiantes puedan desplegar sus ideas en el trabajo individual posterior.

## 6. Consideraciones finales

La finalidad última de este trabajo es aportar una propuesta que mejore el desarrollo de los estudiantes para ser docentes de música gracias a la inclusión de la dimensión de creación de las músicas tradicionales latinoamericanas. Consideramos que mostrar una propuesta sistematizada y su elaboración permite comprender mejor de qué forma se pueden incorporar las músicas tradicionales en espacios formales de educación (Jorquera et al., 2020). Asimismo, la idea de realizar un trabajo de creación invita a los estudiantes a desarrollar el pensamiento musical y plantearse cómo favorecer la creatividad en el ámbito educativo.

Desde una visión más ambiciosa, lo que aquí se ha presentado es un paso más para intentar dar respuesta a algunas problemáticas actuales dentro de la educación musical, tal y como planteábamos en el inicio del artículo. Entre ellas, en primer lugar, el replanteamiento de influjos europeos propios de una historia de colonización (Grebe, 1972) para construir nuevos modelos decoloniales (Angel-Alvarado, 2021). Y, en segundo lugar, la dificultad para aprovechar las potencialidades de las músicas tradicionales (Aranda et al., 2017; Valverde y Godall, 2018). De acuerdo con ellos, dichas músicas deberían tener mayor cabida en la formación del profesorado de música y, en último término, en las aulas escolares en base a su potencial pedagógico, artístico y sociocultural. Y no solamente en su dimensión de escucha e interpretación, sino también en la creación.

Más allá de los aportes claves expuestos, pensamos que no deberían pasar desapercibidos otros aspectos innovadores importantes de la propuesta didáctica en sí misma, entre los que destacamos dos: 1) el enfoque aplicado, mostrando una posibilidad de cómo desarrollar un trabajo creativo musical que tenga un resultado concreto y transferible al contexto profesional real (en la línea de Tort, 2004; y de Carabeta y Duarte, 2020); y 2) el uso de recursos tecnológicos que desarrolla las competencias digitales de los estudiantes, que los acerca a herramientas facilitadoras y muy a su alcance, y a partir de las cuales pueden desarrollarse musicalmente y como educadores musicales.

Desde otra perspectiva, una de las limitaciones que presenta esta propuesta tiene relación con el tipo de profesorado y de estudiantes para los cuales está pensada. Se requiere un manejo de aspectos teóricos y

prácticos en el área disciplinar o bien que ya tengan algunos años de estudios formales, en el caso de los estudiantes. Y por parte del profesorado, se demanda un conocimiento y dominio del género musical con el que se trabaja.

Para finalizar, no menos importante que el producto final –la propuesta– es el proceso de elaboración realizado. Observamos, pese a las dificultades, el gran potencial del trabajo colaborativo entre investigadores y docentes para este tipo de iniciativas, y que puede dar respuesta a desafíos como los que se han planteado con esta propuesta (como también se muestra en Casals et al., 2008). El proceso condujo a la posibilidad de exponer visiones y experiencias en relación con las maneras de abordar la docencia en torno a las músicas tradicionales y la creación musical. Esto generó un espacio de retroalimentación pedagógica, mostrando nuevas formas y puntos en común del trabajo académico.

## Referencias

- Alcázar, A. (2010). La pedagogía de la creación musical, otro enfoque de la educación musical. Una experiencia en la Escuela Universitaria de Magisterio de Cuenca. *Eufonía*, 49, 81-92.
- Angel-Alvarado, R. (2021). Buen Vivir y colonialismo: hacia pedagogías decoloniales en América del Sur. *Revista Electrónica de LEEME*, 48, 94-114. <https://doi.org/10.7203/LEEME.48.21662>
- Aranda, R. (2022). *Evaluación de la pertinencia de la formación de profesores de música de Educación Media de la provincia de Valparaíso*. Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/675108>
- Aranda, R., Carrillo, C., y Casals, A. (2017). Formación del profesorado de música en Chile: dos casos en la ciudad de Valparaíso. *Debates*, 18, 248-278. Recuperado de: <http://seer.unirio.br/revistadebates/article/view/6528>
- Aróstegui, J. (2011). Por un currículo contra hegemónico: de la educación musical a la música educativa. *Revista Da ABEM*, 19(25), 19-29.
- Ayats, J. (2019). Las músicas orales, un gran poder para construir la educación. En J. Godoy, y M. Alsina (Eds.), *Música tradicional, educación y patrimonio* (pp. 17-22). Documenta Universitaria.
- Bernabé, M. (2014). Improvisación musical y educación intercultural. *Música y educación*, 97, 34-44.
- Bernard, C. (2009). Músicas mestizas, músicas populares, músicas latinas: gestación colonial, identidades republicanas y globalización. *Revista Co-herencia*, 6(11), 87-106. Recuperado de: <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/co-herencia/article/view/92>
- Blas, J. (2019). Oralidad musical y tecnología. Desnaturalizando la partitura como forma de pensamiento. *Arte e investigación*, 16, 1-10. <https://doi.org/10.24215/24691488e040>
- Borghi, R. (2017). La enseñanza de lenguajes melódico-rítmicos orientados a la improvisación sobre géneros latinoamericanos: un abordaje desde la Escuela de Jabour de Hermeto Pascoal. En S. Romé (ed.) *Actas Iº Congreso internacional de Música popular; Epistemología, didáctica y producción* (pp. 103-117). Universidad Nacional de la Plata.
- Campbell, P. S. (2013). Etnomusicología y Educación musical: Punto de encuentro entre música, educación y cultura. *Revista Internacional de educación musical*, 1, 42-52. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2013-1-p042-052>
- Carabetta, S., y Duarte, D. (2020). *Tramas latinoamericanas para una educación musical plural*. Papel cosido.
- Casals, A. (2009). *La cançó amb text improvisat: Disseny i experimentació d'una proposta interdisciplinària per a Primària*. Tesis de Doctorado. Universitat Autònoma de Barcelona.

- Casals, A., Vilar, M., y Ayats, J. (2008). La investigación-acción colaborativa: reflexiones metodológicas a partir de su aplicación en un proyecto de música y lengua. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 5(4), 1-17. <https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/RECI0808110004A>
- Castro, C. (2016). La improvisación musical a través de los estilos de aprendizaje. En L. Miranda, P. Alves, y C. Morais (Eds.), *VII Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje: libro de atas* (pp. 147-160). Instituto Politécnico de Bragança.
- Chávez de Tobar, M. (2003). Procesos de folklorización en Colombia. Orígenes históricos y elementos unificadores de las culturas. *Revista de Musicología*, 26(2), 653-678. <https://doi.org/10.2307/20797813>
- Dannemann, M. (1964). El folklore en la Educación Musical. *Revista Musical Chilena*, 18(87-88), 37-41. Recuperado de: <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/13613>
- Després, J.-P., y Dubé, F. (2014). Marco conceptual para ayudar al maestro de instrumento a integrar la improvisación musical en su práctica pedagógica. *Revista internacional de educación musical*, 2(1), 24-35. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2014-2-p024-035>
- Fornaro, M. (2010). De improviso: el canto payadresco, expresión de origen hispano en el área rioplatense. En A. Recasens, y C. Spencer (Eds.), *A tres bandas: mestizaje, sincretismo e hibridación en el espacio sonoro iberoamericano* (pp.79 - 90). Ediciones Akal.
- García-Canclini, N. (2001). *Culturas Híbridas, estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Editorial Paidós.
- González, M. (2015). La práctica improvisatoria en la música popular latinoamericana. *Arte e Investigación*, 11, 59-66. Recuperado de: <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/ojs/index.php/aei/article/view/28>
- Gómez, D. González, M., y Alvarado, J. (2015). Sacar de oído: un abordaje de la música popular. En S. Romé (Ed.) *Música Popular: Epistemología y didáctica en la música latinoamericana* (pp. 28-33). Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.
- Grebe, M. E. (1972). Proyecciones de la Etnomusicología Latinoamericana en la Educación Musical y en la Creación Artística. *Revista Musical Chilena*, 26(117), 36-43. Recuperado de: <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/11335>
- Hemsey de Gainza, V. (1983). *La improvisación musical*. Editorial Ricordi.
- Holguín, P. J., y Shifres, F. D. (2015). Escuchar música al sur del Río Bravo: Desarrollo y formación del oído musical desde una perspectiva latinoamericana. *Revista Calle 14*, 10(15), 40-53. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.c14.2015.1.a04>
- Isamitt, C. (1962). El folklore como elemento de enseñanza. *Revista Musical Chilena*, 16(79), 75-94. Recuperado de: <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/13116>
- Jorquera, R. (2019). *Músicas populares urbanas en ámbito de la educación musical chilena*. Tesis de Doctorado. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Jorquera, R., y Godall, P. (2018). Inclusión de música popular urbana por parte de docentes de música en Chile. *Neuma (Talca)*, 2, 132-159. Recuperado de: <https://neuma.utamca.cl/index.php/neuma/article/view/38>
- Jorquera, R., Valverde, X., y Godall, P. (2020). Propuesta de principios alternativos para la educación musical en un contexto latinoamericano. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 01-16. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.16932>
- Martí, J. (2000). *Más allá del arte, la música como generadora de realidades sociales*. Deriva editorial.
- Mayol i Puentes, J. (2013). Arreglar música para el aula: una propuesta para el docente creativo. En J. Gustems (Ed.), *Creatividad y educación musical: actualizaciones y contextos* (pp. 54-66). DINSIC Publicaciones musicales.
- Durán, F. y Casals, A. *La música tradicional en la formación del profesorado de música...*

- Mendívil, J. (2004). Huaynos híbridos: Estrategias para entrar y salir de la tradición. *Lienzo*, 25, 27-64. Recuperado de: <https://revistas.ulima.edu.pe/index.php/lienzo/article/view/1113>
- Mendívil, J. (2014). Huayno. En D. Horn, H. Feld, M. Courteau, P. Narbona, y H. Malcomson (Eds.), *Bloomsbury Encyclopedia of Popular Music of the World* (pp. 386-392). Bloomsbury.
- MINEDUC - Ministerio de Educación, República de Chile. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2014). Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Artes Visuales y Música.
- MINEDUC - Ministerio de Educación, República de Chile. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2022). Estándares de la profesión docente carreras de pedagogía en música educación básica/media.
- Nettl, B. (1973). *Música folklórica y tradicional de los continentes occidentales*. Alianza Editorial.
- Pajuelo, C. (2005). *Raúl García Zárate Fundamentos para el estudio de su vida y obra*. Tesis de Máster, University of Helsinki.
- Poblete, C. (2017). Formación de docentes en música en Chile: una aproximación histórica desde tres universidades. *Revista FAEEBA*, 26(48), 97-109.
- Polo, M. del P., y Pozzo, M. I. (2011). La música popular tradicional en el curriculum escolar: ¿un aporte a la formación de “ser nacional” o a la educación para la democracia? *Contextos educativos. Revista de Educación*, 14, 191-202. <https://doi.org/10.18172/con.647>
- Reuter, J. (1981). *La música popular de México, origen e historia de la música que canta y toca el pueblo mexicano*. Panorama Editorial.
- Rusinek, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1(5), 1-16.
- Salazar, N. P. (2016). Músicas tradicionales en espacios académicos: la rueda de gaita como experiencia de aprendizaje. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 16(31), 205-218. <https://doi.org/10.22518/16578953.650>
- Sloboda, J. (1985). *La mente musical: La psicología cognitiva de la música*. Machado Libros.
- Tort, C. (2004). Raíces y educación musical. En V. Hemsy de Gainza, y C. M. Méndez. (Eds.), *Hacia una educación musical latinoamericana* (pp. 86-89). Comisión Costarricense de cooperación con la UNESCO.
- Uribe, C. (2010). La educación musical hoy: ¿cita a ciegas o cambio de paradigma? *Neuma (Talca)*, 1, 104-120. Recuperado de: <https://neuma.utalca.cl/index.php/neuma/article/view/169>
- Valverde, X., y Casals, A. (2019). Los sonidos de la tradición tarapaqueña en el aula de música: aproximación etnomusicológica a las bandas de bronces con fines educativos. En J. Godoy i Tomás y M. Alsina (Eds.), *Música tradicional, educación y patrimonio* (pp. 335-344). Documenta Universitaria.
- Valverde, X., y Godall, P. (2018). Música tradicional en el aula: aportaciones para un aprendizaje significativo en la escuela. *Revista Electrónica de LEEME*, 41, 16-34. <https://doi.org/10.7203/LEEME.41.10530>
- Vega, H. F. (2010). La música tradicional mexicana: entre el folclore, la tradición y la world music. *Historia Actual Online*, 23, 155-169. <https://doi.org/10.36132/hao.v0i23.506>
- Zuleta, A. (2013). El método Kodály en Colombia - Fase II. *Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas*, 8(1), 21-39.