

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MUSICAL



**DESCRIPCIÓN DEL CAPITAL CULTURAL MUSICAL Y LA
MOTIVACIÓN POR LA ASIGNATURA DE MÚSICA DE UN
GRUPO DE ESTUDIANTES DEL COLEGIO SAN JOSÉ DE SAN
PEDRO DE LA PAZ.**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN

TESISTAS: CAMILO MAXIMILIANO FLORES HALTENHOFF

ANDRÉS EDUARDO MEDINA BENAVIDES

TOMÁS LEONARDO VARELA MOURGUES

PROFESOR GUÍA: RODRIGO ÁLVAREZ VIDAL

Concepción, Enero 2021

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	vi
ABSTRACT.....	viii
1. ANTECEDENTES.....	10
1.1 Música Popular y Currículum.....	10
1.2 Capital cultural.....	13
1.3 Pedagogía Crítica.....	14
1.4 Planteamiento del problema y justificación.....	16
2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	20
3. OBJETIVOS.....	21
3.1 Objetivo principal.....	21
3.2 Objetivos secundarios.....	21
4. MARCO TEÓRICO.....	22
4.1 El currículum.....	23
4.2 Currículum según la pedagogía crítica.....	24
4.3 Capital cultural.....	27
4.4 Valoración por la cultura a través de la música.....	29
4.5 Preferencias de los(as) estudiantes en el currículum musical.....	31
4.6 La aprobación de la asignatura de música por los(as) estudiantes..	33
4.7 Flexibilidad curricular.....	35
4.8 Motivación.....	37
4.9 Objetivos en educación.....	40
4.10 Taxonomías de objetivos.....	40
4.10.1 Taxonomía de Krathwohl (Dominio afectivo).....	41
4.10.2 Taxonomía de Simpson (Dominio Psicomotriz).....	42
4.10.3 Taxonomía de Bloom (Dominio cognitivo).....	43
5. METODOLOGÍA.....	46
6. INSTRUMENTO DE RECOPIACIÓN DE INFORMACIÓN.....	47
6.1 Entrevista.....	48
6.2 Preguntas en relación a la taxonomía afectiva de Krathwohl.....	50
6.3 Preguntas en relación a la taxonomía psicomotriz de Simpson.....	52

6.4 Preguntas en relación a la taxonomía de cognitiva Bloom	54
7. RESPUESTAS.....	56
8. RESULTADOS.....	61
9. DISCUSIÓN	65
10. CONCLUSIONES	75
10.1 Proyecciones	80
11. ANEXOS 1 (Tablas).....	82
12. ANEXOS 2 (Propuesta)	97
12. 1 Comentarios previos para la interpretación sobre la canción “My blood” de Pablo Chill-e.....	101
12.1.2 Comentarios posteriores a la transcripción de “My blood” de Pablo Chill-e.....	103
12.2 Comentario previo de la transcripción “Llamado de emergencia” de Daddy Yankee.....	138
12.3 Comentarios previos a la transcripción de “La trenza” de Mon Laferte... ..	142
12. 3.2 Comentarios posteriores a la transcripción de “La trenza” de -Mon Laferte.....	143
BIBLIOGRAFÍA.....	136

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla N°1 Respuestas pregunta N°1	82
Tabla N°2 Respuestas pregunta N°2	83
Tabla N°3 Respuestas pregunta N°3	84
Tabla N°4 Respuestas pregunta N°4	85
Tabla N°5 Respuestas pregunta N°5	86
Tabla N°5.1 Estilos de las canciones mencionadas	87
Tabla N°6 Respuestas pregunta N°6	89
Tabla N°6.1 Estilo según los artistas mencionados.	90
Tabla N°7 Respuestas pregunta N°7	92
Tabla N°8 Respuestas pregunta N°8	93
Tabla N°9 Respuestas pregunta N°9	94
Tabla N°10 Respuestas pregunta N°10	96



ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

N°1: Base Trap.....	104
N°2: Base Trap.....	105
N°3: Base Trap.....	105
N°4: Extracto rítmico Trap	105
N°5: Ejemplo melódico Trap, Voz primera estrofa	106
N°6: Ejemplo melódico Trap instrumental	107
N°7: Ejemplo melódico Trap, Voz e instrumento	107
N°8: Guitarra con ritmo de los platillos	108
N°9: Guitarra y melodías	108
N°10: Transcripción “My Blood”.....	109
N°11: Rasgueos de reggaetón para guitarra	138
N°12: Ritmos de reggaetón para batería.....	138
N°13: Transcripción “Llamado de emergencia”	139
N°14: Ejemplo guitarra bolero	144
N°15 Ritmos de percusión bongos	144
N°16: Transcripción “La Trenza”	145
N°17: Transcripción bajo “La Trenza”.....	148
N°18: Diagramas de acordes para guitarra	149

RESUMEN

El presente trabajo investigativo, busca conocer el capital cultural musical (gustos y preferencias musicales) de un grupo específico de estudiantes, así como también conocer la motivación que sienten por la asignatura de música. Estos datos se comparan con diversas investigaciones y teorías, primeramente, del capital cultural, la pedagogía crítica y distintos tipos de motivación.

En esta investigación se apunta a la idea de que los(as) docentes y profesionales de la música no prestan suficiente atención a la música preferida por los(as) niños(as) y jóvenes, lo que suele distanciar y/o desvincular al estudiante con la asignatura. Tomando principalmente los fundamentos de la pedagogía crítica, se cree que la verdadera educación debe estar basada en el diálogo con los(as) estudiantes.

La información contenida en el marco teórico también habla acerca del currículum general y musical en Chile, el proceso de selección de contenidos, el capital cultural musical, la motivación, la pedagogía crítica y los objetivos de aprendizaje.

La metodología de esta investigación es cualitativa y la información se recopiló a través de un cuestionario aplicada de forma online a un grupo de estudiantes de sexto y séptimo básico del colegio San José de San Pedro.

Los resultados mostraron que los(as) estudiantes que respondieron al cuestionario sí sienten motivación por actividades musicales consultadas y sí gustarían de incluir sus gustos musicales. Por lo tanto, interpretamos que existe motivación intrínseca y de competencia hacia la clase de música. Concluimos que, el diálogo con los(as) estudiantes es una herramienta de suma importancia para el desarrollo de una educación inclusiva, motivadora y adaptada, lo que permite la flexibilidad curricular.

Palabras clave: capital cultural musical, motivación, gustos y preferencias musicales, estudiantes, pedagogía crítica.

ABSTRACT

The present investigative paper seeks to know the music cultural capital (musical tastes and preferences) of a specific group of students, as well as to know the motivation they feel into the music subject. These data are compared to research and theories related to the fields of pedagogy, motivation, and music.

This research addresses the idea that teachers and music professionals may not pay enough attention to the music preferred by their students, which often causes them to distance or dissociate from the subject. In the context of critical pedagogy, it is believed that true education must be based on engaging in dialogue with students.

In the same way, the data contained in the theoretical framework also refers to the Chilean general education curriculum and the music education curriculum, the content selection process, musical cultural capital, motivation, critical pedagogy and learning objectives.

The methodology of this paper is qualitative and the information was collected through an online survey to a group of students of sixth and seventh grade of the school San José, from San Pedro de la Paz.

The results showed that the students who responded to the survey do feel motivated by the musical activities that were consulted, and they would like to include their musical tastes in the classroom. Therefore, we interpret that there are intrinsic motivation and competence in the music subject. We conclude that the dialogue with the students is a tool of utmost importance for the development of an inclusive, motivating, and adapted education, which allows for curricular flexibility.

Keywords: music cultural capital, motivation, musical tastes and preferences, students, critical pedagogy.



1. ANTECEDENTES

A continuación, se presentará un conjunto de información teórica e histórica que ayudará a comprender el problema de la investigación. Esto se pretende conseguir a partir de la revisión de: cómo la música que se puede considerar “popular”, ha tenido una baja valoración en el currículum escolar chileno; y segundo: la forma en que la pedagogía crítica y el concepto de capital cultural ayudan a comprender cómo el sistema educativo impone una cultura, desvalorizando otras.

1.1 Música Popular y Currículum

De acuerdo a lo que indica Carlos Poblete (2010), se puede decir que el término “música popular” se ha mencionado claramente desde el currículum de 1965 en adelante, sin embargo, el enfoque con que se aborda varía con cada reforma a través de los años. En el currículum del año 1965, se presenta como una de las 3 grandes áreas de la música: docta, folclórica y popular, las cuales debían ser abordadas igualmente. En 1981, los contenidos relativos al repertorio son categorizados e implícitamente jerarquizados en la propuesta curricular en función de criterios extra musicales, de este modo, el repertorio folclórico se asocia con principios de patria y nación, mientras que los

repertorios de música docta, nombrados en el currículo de 1981 se mencionan como de arte superior, y la música popular se asocian a principios de baja cultura. En el año 1996, se apunta a la conexión de la música con la cultura actual y, además, se orienta el currículo a la inclusión de una gran gama de repertorios que tienen como fin un entendimiento de la diversidad cultural del país. Desde entonces, la música popular tiene una fuerte presencia en el currículo, aun así, está bajo el criterio y disposición del(a) docente el escoger qué repertorio popular enseñar.

Los(as) docentes chilenos(as) en la actualidad señalan que, en las aulas, el contenido más abordado es la música latinoamericana y popular, a pesar de que en las universidades se enseña mayoritariamente repertorio docto (Jorquera, 2019). De esta manera surge la pregunta: ¿Por qué estudiar un tipo de música y no otro? o ¿Por qué valorar una música por sobre otra? Es importante señalar que cada época tiene su concepto estético. Es aquí, donde se genera la dicotomía entre quienes defienden y detractan la música popular, donde aquellos(as) que la apoyan, apuntan a que la evolución de los gustos musicales beneficia a la propagación del arte y expansión de fronteras estéticas, mientras que los(as) detractores(as), apelan a la música como arte superior y que los nuevos estilos la conducen a la decadencia y marginación de este arte. (Ruiz, 2008)

Por otra parte, en la actualidad, existe como recurso online el Plan de Educación General de Música, facilitado por el Ministerio de Educación (MINEDUC), donde aparecen las llamadas Orientaciones Didácticas de Música. Es mediante estas pautas que se regulan teóricamente las consideraciones que se deben tener para preparar y desarrollar una clase de música: espacios óptimos, duración, objetivos de aprendizaje a trabajar, indicadores de evaluación de los mismos y materiales necesarios. En estas orientaciones, se escribe sobre el repertorio a usar en clases, donde se describe la necesidad del uso de los gustos e intereses musicales de los(as) estudiantes en primera instancia.



Se recomienda en primer lugar la audición, práctica y reflexión de la música que les es más familiar a los alumnos, provenientes de sus contextos familiares y locales, incluyendo la que proporcionan los medios de comunicación masiva. A partir de esta realidad, el repertorio puede ampliarse a la música del país y sus distintos ámbitos geográficos, al contexto continental y a diferentes formas y géneros de música. (MINEDUC, 2020)

Si bien el currículum menciona la importancia del capital cultural musical del(a) estudiante, es importante mencionar que, encontramos escaso material que ratifique la importancia de dichos intereses al buscar recursos curriculares en todos los niveles, como canciones o partituras que pertenezcan a la música popular. En este contexto, en los sitios web www.curriculumnacional.cl y también en www.educarchile.cl, ambas páginas oficiales del Mineduc que contribuyen a la planificación de aula, se encuentran propuestos repertorios más cercanos a la música tradicional de varios países, como también a la

música lúdica, que permite la participación con juegos musicales (MINEDUC, 2020). En este sentido existe una tradición mejor constituida respecto al repertorio docto que al repertorio popular a trabajar en el aula.

1.2 Capital cultural

El término “Capital cultural” es desarrollado en una publicación de 1979 por Bourdieu (1987), donde afirma que:

El capital cultural es un tener transformador en ser, una propiedad hecha cuerpo que se convierte en una parte integrante de la “persona”, un hábito. Quien lo posee ha pagado con su “persona”, con lo que tiene de más personal: su tiempo. (pág. 2)

Con esto, Bourdieu se refiere a las experiencias, conocimientos y gustos que las personas ya poseen al ingresar al aula, se trata de características que cada persona desarrolla individualmente de acuerdo a la historia de vida que lleva. Llevando esta definición al área musical, encontramos en un trabajo de investigación reciente la definición de “capital cultural musical” (Barriga, 2015) donde se afirma que: “Lo entenderemos como todas aquellas músicas que a la persona les son conocidas y con las cuales se vincula apreciativamente”. De esta forma, el capital cultural musical de los(as) estudiantes abarca tanto sus experiencias musicales como los gustos y preferencias en esta área adquiridos durante su vida.

En general, el capital cultural de los(as) más jóvenes de la sociedad, donde están incluidos los(as) estudiantes escolares, quienes son objeto de

nuestro interés, es relegado a un espacio de inferioridad y de poca valoración, tal como lo señala Gayo (2013):

Los jóvenes son comprendidos como los novatos, los que entran en las disputas propias del campo cultural desde posiciones de relegamiento. Ellos son los que carecen de una historia en el campo. Entran en el mismo y con ello se ven involucrados en una disputa por ganar legitimidad, y lo hacen desde abajo, mostrando frecuentemente pautas culturales que no encajan con un gusto generalmente aceptado hasta ese momento. Esto proponemos entenderlo como la 'subordinación de la juventud' o la 'juventud dominada', lo cual significa que el asentamiento y permanencia en el tiempo de los gustos nacientes deberá superar una etapa de rechazo por parte de las personas de edad superior, las cuales generalmente ocupan las posiciones dominantes y de más prestigio en el campo cultural. (págs. 144,145)

Esta desvalorización hacia los(as) jóvenes ocurre también con el capital cultural musical que ellos(as) poseen, particularmente en el contexto escolar de la asignatura de música, donde los(as) profesores(as) imponen el repertorio sobre el cual se desarrollarán los objetivos de la unidad y no consideran el capital cultural musical de los(as) estudiantes.

1.3 Pedagogía Crítica

La pedagogía crítica es un movimiento intelectual que, como su nombre lo indica, plantea una visión crítica de la educación, donde el sistema educativo es visto como un mecanismo más para ejercer control sobre grupos humanos. Desde este enfoque, al mismo tiempo se afirma un ideal de pedagogía que haga lo contrario, una pedagogía que libere al ser humano. Paulo Freire (2005) marcó el inicio de esta corriente en la década de 1970, refiriéndose a los

conceptos más importantes que esta pedagogía promueve: el poder y diálogo. Aquí se sostiene que, a través de la educación se ejerce poder por medio de un mecanismo de dominación y para superar esta realidad, se propone un diálogo que, para ser efectivo, deben participar aquellos(as) actores oprimidos(as).

La idea de la pedagogía crítica es realizar un trabajo educativo basado en el diálogo (por ello, es dialéctica), que les permita a los individuos tomar conciencia de las condiciones de opresión que pueden existir, con el fin de puedan iniciar la construcción de una nueva realidad, donde no exista la dominación ni la desigualdad. (Zuñiga, 2014, pág. 10)

En este sentido, es muy común que, en el aula, el(a) docente establezca una perspectiva de superioridad respecto a los(as) estudiantes, en donde no considera el capital cultural que ellos(as) poseen, construyendo un espíritu de desigualdad en la clase.



En sus comienzos, la pedagogía crítica no consideraba muchos aspectos teóricos concretos de la educación, en la actualidad esto se ha superado y considera gran parte de los conceptos teóricos de la educación, incluyendo al currículum. Henry Giroux (1997), otro autor de la pedagogía crítica ha descrito cómo los currículum o contenidos deben cambiar dependiendo de la realidad o contexto en el que se aplican, lo que se puede entender como un “currículum flexible”, el cual tiene la característica de tal como dice su nombre, poseer un nivel alto de adaptación y adecuación al ambiente educativo, todo esto con el fin de mejorar la educación escolar. Así podemos considerar el capital cultural del(a) estudiante como un aspecto medular para la flexibilidad del currículum.

1.4 Planteamiento del problema y justificación.

La *pedagogía crítica* afirma que, los sistemas educativos imponen o proponen una ideología o visión del mundo, y al hacer esto, inevitablemente se incurre en la marginación, ya sea en mayor o menor medida, es así como se reproduce una cultura dominante. La formación que ofrecen las universidades en el área de la educación musical está marcada generalmente por el ideal de la música docta europea, lo que genera que la música popular y el capital cultural musical de los(as) estudiantes quede en una situación de marginalidad o menosprecio. Si bien muchos(as) profesores(as) en su ejercicio profesional sí hacen uso de estas músicas, no siempre disponen del tiempo para poder conocer los estilos musicales que son significativos para los(as) estudiantes.

Gayo (2013), habla sobre la desvaloración de los gustos juveniles. En general los(as) adultos(as), en este caso, los(as) profesores(as), no consideran las ideas e identidades de los(as) jóvenes seriamente, en otras palabras, no hay un respeto hacia ellos(as), por lo que es natural que los(as) estudiantes, al no sentirse escuchados(as) e incluidos(as), no manifiesten motivación por la asignatura propuesta por el(a) profesor(a).

Encontramos necesario levantar información cualitativa del capital cultural musical y motivacional del(a) estudiante, pues el rechazo y desvalorización existente a la cultura del(a) estudiante no permite el diálogo entre los(as) actores educacionales.

El ejercicio llamado diálogo, ejerce un papel fundamental en la calidad de enseñanza-aprendizaje, donde el(a) estudiante responde o reacciona positivamente cuando en la clase se considera su punto de vista, identidad o capital cultural. Por esto, es necesario siempre fomentar esta interacción entre la docencia y los(as) estudiantes, donde el(a) profesor(a) debe enfocarse en escuchar al estudiante y así, éste(a) se puede sentir motivado(a) para la clase.

Desde la pedagogía crítica, se ha insistido en la importancia del diálogo, para así hacer de la educación algo más que una comunicación unidireccional, donde el(a) profesor(a) expone y los(as) estudiantes reciben, entendiendo al término diálogo, como una retroalimentación bidireccional que permite la evolución de ambos extremos. En el aula de música, puede ejemplificarse con la utilización del capital cultural musical de nuestros(a) estudiantes como herramienta de entrada al conocimiento musical propuesto por los(as) docentes.

En el área pedagógica, se ha descrito la importancia de utilizar los conocimientos previos del(a) estudiante, comprendiendo que, es didáctico partir de lo que el(a) estudiante conoce para luego adquirir nuevos conocimientos. Es a través de esta conexión, entre lo conocido y desconocido, que el conocimiento adquiere significado (Mariana Carrillo, 2009). En este caso, los conocimientos previos son las preferencias y experiencias musicales de los(as) estudiantes, que para ellos(as) contienen un significado personal.

Como las preferencias musicales -parte del capital cultural musical- cambian de acuerdo al contexto en que nos encontremos, no se puede determinar una única música popular preferida por los(as) estudiantes, por ejemplo: el Rock de la década de los 80's en Estados Unidos ó el Reggaetón que se escucha actualmente en nuestro país. Ambos son estilos clasificables como capital cultural musical de preferencia juvenil, pero son evidentemente diferentes, incluso, la imposición de alguno de ellos puede generar discordia en un grupo humano determinado.

Por último, el currículum, entendido como los contenidos que se deben enseñar, se presenta como una orden de la autoridad superior: el ministerio de educación, pero, es el(a) profesor(a) como autoridad en el aula, quien tiene la posibilidad de adecuar o flexibilizar estos contenidos, esto debe hacerse en base al diálogo con el grupo, sus estudiantes y su contexto, lo que se entiende como "currículum flexible" (Giroux, 1997). Un contenido no es igualmente significativo para todas las realidades, ignorar esto hace que algunos sectores culturales se sientan poco valorados, por ejemplo: al definir que el "arte musical" es la música europea clásica, se está diciendo indirectamente que la "música urbana"-que escuchan muchos(as) jóvenes y estudiantes- no tiene valor artístico, y al no ser incluida en el currículum, como parte de la música, se genera una desvalorización y una distancia entre quienes escuchan esta música y quienes proponen los contenidos.

Ya identificado el problema y su justificación, presentaremos la pregunta de investigación y objetivos en el siguiente apartado, con la finalidad de proponer una solución, ya sea parcial o total.



2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuál es el capital cultural musical de los(as) estudiantes de 6° y 7° año básico del colegio San José de San Pedro de la Paz?



3. OBJETIVOS

Los objetivos indican lo que se espera de esta investigación y definen la forma en que se alcanzará el resultado. Aunque su temática puede ser muy variada, los objetivos investigativos siempre van encaminados a aportar nueva información bajo un contexto nuevo, ampliando o profundizando sobre realidades ya conocidas o abriendo nuevas vías de investigación.

3.1 Objetivo principal

Describir el capital cultural musical de los(as) estudiantes de 6º y 7º año básico del colegio San José de San Pedro de la Paz.

3.2 Objetivos secundarios

Conocer los gustos y preferencias musicales de los(as) estudiantes de 6º y 7º año básico del colegio San José de San Pedro de la Paz.

Conocer las actividades que generan mayor grado de motivación durante la asignatura de educación musical para los(as) estudiantes de 6º y 7º año básico del colegio San José de San Pedro de la Paz.

4. MARCO TEÓRICO

En este apartado se revisará el marco teórico que sustenta nuestra investigación, en él se encuentra una perspectiva teórica útil en el contexto de resolver nuestra pregunta de investigación, objetivos generales y objetivos específicos, revisando en primer lugar qué es el currículum, también el estado del currículum en Chile y cómo se ha desenvuelto en su papel de guía desde el profesorado para el correcto aprendizaje del estudiantado. Luego, lo abordaremos desde nuestra especialidad (música), buscando la importancia de la música popular en el currículum, relacionando las ideas académicas que han promovido una desvalorización de cualquier cultura musical que no se apege a los planteamientos teóricos europeos. Continuaremos con las ideas de la pedagogía crítica, siendo ésta una visión comprometida con lo que consideramos una docencia responsable con el aprendizaje. Una vez indicados los roles del currículum, se plantea la idea de flexibilidad curricular y cómo puede incidir en el aula, para luego abordar el concepto de capital cultural musical y exponer el cómo junto a la motivación ejercen un papel preponderante en la asignatura, entendiendo su uso en la pedagogía como un elemento beneficioso al aprendizaje. Por último, para delimitar las dimensiones del proceso de aprendizaje en las que estamos incidiendo, revisaremos algunos(as) autores(as) que hablan sobre algunas teorías acerca de los objetivos de aprendizaje existentes en la realidad educativa.

1.1 El currículum

El término currículum ha sido de uso común en el sistema educacional de Chile desde el último tercio del siglo XIX, cuando las autoridades educacionales de la época, siguiendo modelos de Alemania, implantaron un plan de estudios concéntrico. Por más de un siglo el concepto predominante en la normativa y la cultura docente se entiende por currículum la definición por el Ministerio de Educación del conjunto de objetivos y contenidos de aprendizaje organizado por áreas de conocimiento y actividades, en una secuencia temporal determinada y con cargas horarias definidas para cada una de sus unidades o segmentos (asignaturas ayer, sectores o áreas curriculares hoy). Currículum, entonces, históricamente fue la prescripción, obligatoria para todo el sistema escolar, de un plan de estudios, o definición de áreas de conocimiento, tiempos de trabajo asociados y su secuencia en el total de la experiencia de la escolaridad, y un programa de estudios, o los objetivos de aprendizaje, contenidos y orientaciones didácticas para el docente organizados por unidades en cada año escolar. (Cox, 2011)

Esta idea, afirma que al menos en un principio, aunque el currículum plantea un plan de estudios efectivo, en Chile no se le daba mayor atención al contexto de la comunidad educativa y a la diversidad de los(as) estudiantes. En otras palabras, la idea del currículum desde el área cognitiva parece estar bien desarrollada, pero no incluye en este momento al “*contexto*” de cada ambiente escolar, término que necesariamente está relacionado al currículum y, es a través de éste que podemos saber la potencialidad de sus gustos, intereses y motivaciones.

Las preguntas de fondo sobre el qué del currículum - ¿qué selección de contenidos para qué aprendizajes? ¿fundados en qué requerimientos? -, han sido abordadas por los procesos de reforma y ajuste curriculares de Chile de la última década y media, considerando tendencias seculares de la sociedad del conocimiento y los

requerimientos y la educación media, que también por primera vez se dejan de considerar en el diseño curricular como niveles separados... Ambos ejes de requerimientos pueden observarse en cómo el currículo respondió respecto de la necesidad de educar para vivir en el cambio. ¿Cómo pueden ser niños y jóvenes preparados para ello?, ¿Qué herramientas necesitan? Los fundamentos del Marco curricular plantean que, la experiencia escolar debe ayudar a los jóvenes a orientarse en un mundo cambiante y entregarles bases seguras para ello. No hay evidentemente una asignatura y menos unos contenidos específicamente dedicados a comunicar una adecuada relación con el cambio. Más bien, el conjunto del currículo intenta proveer bases de conocimiento y herramientas intelectuales para una comprensión adecuada de la historia contemporánea. (Cox, 2011)

En efecto, la idea anterior ocurre en torno a la flexibilidad, la adaptación o relación con el cambio que el marco curricular ofrece como herramienta para vivir en la constante evolución. Con respecto a esto Flores (2008) plantea que, para poder incorporar el estudio de los nuevos estilos musicales a las aulas, hace falta una renovación de los recursos metodológicos e incorporar nuevos elementos.

4.2 Currículum según la pedagogía crítica

La pedagogía crítica explica que, el(a) docente y las autoridades educativas superiores seleccionan los contenidos –o currículum- que deben aprender los(as) estudiantes, y a estos(as) solo les corresponde adaptarse a esta imposición.

Los estudiantes son víctimas de un modelo educativo impuesto oficialmente por los burócratas a nivel federal. Es decir, el currículum oficial, a pesar de lo avanzado que pueda ser teóricamente, se impone

de forma persuasiva a los estudiantes, y esta actitud implica consensuar la aceptación de una arbitrariedad cultural. (Escárcega, 2007, pág. 118)

Los(as) estudiantes reciben la propuesta de contenidos de su profesor(a) o de alguna institución como, por ejemplo, el ministerio de educación. Persuasivamente se les convence de que esta propuesta contiene los contenidos que son realmente importantes, y esto es arbitrario ya que, es una decisión tomada bajo el criterio de las autoridades educativas, y no necesariamente en concordancia con la realidad cultural de los(as) estudiantes.

Paulo Freire (2005) plantea que, frente estas situaciones, las víctimas – en este caso los(as) estudiantes- adoptan una actitud basada en el miedo:

Los oprimidos, acomodados y adaptados, inmersos en el propio engranaje de la estructura de dominación, temen a la libertad, en cuanto no se sienten capaces de correr el riesgo de asumirla. La temen también en la medida en que luchar por ella significa una amenaza, no sólo para aquellos que la usan para oprimir, esgrimiéndose como sus “propietarios” exclusivos, sino para los compañeros oprimidos, que se atemorizan ante mayores represiones. (pág. 46)

La mayoría de las veces el(a) estudiante no reflexiona acerca de esta situación, la realidad en la que se encuentra no le parece problemática, pero no porque no lo sea, sino por un miedo a los castigos y repercusiones que ocurrirían si expresara su disconformidad.

La creación o selección de contenidos curriculares merece ser problematizada, para poder contribuir con prácticas que conduzcan al

estudiante a un aprendizaje significativo para él(a), un aprendizaje que surja del diálogo entre las partes que conforman el sistema educativo.

... a fin de que haya comunicación eficiente entre ellos, es preciso que el educador y el político sean capaces de conocer las condiciones estructurales en que el pensamiento y el lenguaje del pueblo se constituyen dialécticamente. De ahí, también, que el contenido programático para la acción, que surge de ambos, no puede ser de exclusiva elección de aquéllos, sino de ellos y del pueblo. En la realidad de la que dependemos, en la conciencia que de ella tengamos educadores y pueblo, buscaremos el contenido programático de la educación. (Freire, 2005, págs. 117,118)

El contenido programático debe surgir tanto del(a) educador(a) como de los(as) estudiantes, esto fundamentado en que si se ignora que el(a) estudiante piensa y se comunica dentro de una estructura particular de lenguaje y pensamiento, no habrá comunicación efectiva entre profesor(a) y estudiante, en otras palabras, el(a) profesor(a) debe entender que su lenguaje no siempre es el mismo que el de sus estudiantes. Una vez entendida esta situación de diferencia entre lenguajes se puede construir una comunicación eficiente, y por lo tanto un aprendizaje.

Frente a la problemática de cómo construir un buen currículum, Henry Giroux (1997) plantea una propuesta, que expresa la importancia de adecuarse a cada contexto:

El nuevo tipo de currículum debe ser profundamente personal, aunque sólo en el sentido de que ha de reconocer el carácter único y las necesidades del individuo como parte de una realidad social específica...Los modelos de currículum deben aplicarse a experiencias personales concretas de grupos culturales y poblacionales específicos.

Los educadores curriculares han de ser capaces de reconocer la relevancia y la importancia de aceptar y utilizar múltiples lenguajes y formas de capital cultural (sistemas de significado, gustos, visiones del mundo, estilo, etc). (pág. 60)

La visión de la pedagogía crítica acerca del currículum se resume en que se deben considerar las características particulares del contexto educativo donde se encuentra el(a) docente haciendo su labor, es decir, el grupo de estudiantes con su capital cultural, solo así se puede construir un currículum adecuado.

4.3 Capital cultural

El capital cultural puede existir bajo 3 formas: en el estado incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en el estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, los cuales son la huella o la realización de teorías o de críticas a dichas teorías, y de problemáticas, etc.; y finalmente en el estado institucionalizado, como forma de objetivación muy particular, porque tal como se puede ver con el título escolar, confiere al capital cultural –que supuestamente debe garantizar propiedades totalmente originales. (Bourdieu, Los tres estados del capital cultural, 1987, pág. 2)

Para esta investigación nos centraremos en el capital cultural en su estado incorporado, el cual, como se ha mencionado previamente, se trata de un capital que forma parte de la misma persona, a diferencia de los bienes materiales, no se puede obtener fácilmente como una adquisición, más bien, es algo que está incorporado en la persona gracias al tiempo invertido. El capital cultural incorporado forma parte del(a) individuo(a) y, por lo tanto, acaba junto a la existencia del(a) mismo(a), de esta forma, puede ocurrir que muchos

conocimientos sean ignorados si no se presta atención a la persona que los contiene.

El capital cultural es parte importante en la formación de la identidad personal. "...la acumulación del capital cultural les permite a los individuos crear una concepción de sí mismos coherente con un discurso identitario". (Aragon, 2012, pág. 37)

Podemos decir con respecto a lo anterior que, el capital cultural de una persona es lo que construye su identidad. Esto quiere decir que moldea su pensamiento y percepción en base a las estructuras mentales que ha desarrollado con el tiempo, a través de sus experiencias. Refiriéndose a la variable de la edad -aquella que se vincula mayormente con el tiempo- Bourdieu (1990) escribe al respecto:

...la edad es un dato biológico socialmente manipulado y manipulable; muestra que el hecho de hablar de los jóvenes como una unidad social, de un grupo constituido, que posee intereses comunes, y de referir estos intereses a una edad definida biológicamente, constituye en sí una manipulación evidente. Al menos habría que analizar las diferencias entre las juventudes... (pág. 167)

En la presente investigación es importante estudiar las diferencias y particularidades de los(as) jóvenes estudiantes, y así superar prejuicios sobre ellos(as), tales como: que no saben de música, o que escuchan únicamente Reggaetón, etc.

En una investigación realizada por Gayo (2013) acerca del capital cultural y los(as) jóvenes en Chile, se concluyen ideas similares: “Toda esta evidencia nos lleva a concluir que no hay un joven, sino muchos jóvenes con capitales y recursos culturales diferenciados”. (pág. 168)

Con la información expuesta comprendemos que, para conocer el capital cultural de cualquier individuo(a) o grupo humano específico, se deben estudiar las particularidades de estos(as), es decir, no se pueden establecer generalidades.

4.4 Valoración por la cultura a través de la música



Un punto importante que estamos tocando, es el acercamiento del capital cultural de los(as) estudiantes al aula y de la teoría a ellos(as), en este sentido se nos presenta un problema. Parafraseando a Phillip A. Ewell (2019), la academia y la teoría musical que se promueve en las escuelas, están basadas en ideas de un pequeño grupo de compositores y teóricos europeos, blancos y religiosos. Phillip asegura que, la teoría musical puede ser vista como parte de una ideología racial y social, que considera las ideas de los grupos sociales blancos privilegiados, como elementos de mayor valor cultural e intelectual que cualquier otra expresión no perteneciente a estos grupos. Sin embargo, este pensamiento es obsoleto y errado, ya que en el mundo existen múltiples prácticas y teorías musicales de distinta complejidad cuyo valor pedagógico es el mismo. En este documento, Ewell se apoya en Alex Ross (2018), quien opina

que, reducir la historia de la música a solo un puñado de autores(as) y teóricos(as) de un periodo y locación específica, es una forma de evadir el difícil trabajo de explorar lo desconocido.

Esta práctica de enseñanza, la cual pone a ciertos compositores como base de toda práctica musical, no sólo responde al pensamiento colonial, sino que también a una percepción masificada de que lo nuevo y popular es inferior. Esto se puede ver en un análisis que emite Ewell en el mismo texto, sobre el artículo del New Orleans's Times Picayune, "Jass and Jassism" (1918), donde se califica despectivamente al Jazz como una manifestación de baja cultura que no ha sido pulida por la civilización. En la actualidad, el Jazz no sólo es un género de gran importancia, sino que es rigurosamente estudiado, teorizado y academizado por múltiples músicos especializados en ese estilo, este ejemplo nos permite hacer un paralelo con lo que ocurre con la música que es del gusto de los(as) estudiantes. El Trap, Reggaetón, Cumbia, Techno e incluso el Folklore, son ejemplos de géneros musicales que son menospreciados de una forma similar a lo que ocurrió en algún momento con el Jazz, sin embargo, cada estilo trae consigo importantes características culturales, prácticas e interpretativas, cuyo valor no debe ser menospreciado, por el contrario, debería ser impulsado para un mayor desarrollo de aquellos elementos que los vuelven únicos. Esto último lo relacionamos a Rimsky-Korsakov, que en su "Practical Manual of Harmony" (1885), menciona que, los textos de aprendizaje de la

teoría apuntan mayoritariamente a la imitación de las prácticas obsoletas de ciertos sujetos.

Para aclarar, nosotros no queremos expresar que la teoría musical proveniente de Europa, la cual se promueve comúnmente en los centros educacionales, esté errada o deba ser erradicada. Como propone Adam Neely en su video-ensayo “Music Theory and White Supremacy” (2020), debiera existir un diálogo intercultural con el fin de rescatar los aspectos de las distintas teorías que ayuden a expandir y enriquecer los parámetros musicales.

Resulta difícil hablar sobre preferencias musicales sin referirse en algún momento a Frith (2001). Este autor ejerce un cuestionamiento hacia la emisión de juicios de valor frente a las distintas expresiones musicales existentes, lo que indica que, el “valor” que un sujeto le asigna a una pieza, se define por múltiples parámetros que dependen de la cultura y educación del(a) oyente. Estos cuestionamientos dan origen a una gran dualidad en el mundo musical: la música académica contra la popular. Dentro de sus escritos, él señala diferencias entre los distintos tipos de música (docta, popular, tradicional) y los asocia a diferentes funciones que cumplen en la vida de los(as) oyentes.

4.5 Preferencias de los(as) estudiantes en el currículum musical

Como mencionamos anteriormente, el rol de la música en el currículum chileno ha mutado con el tiempo, al igual que la forma en que se ha abordado el

concepto de lo que es música popular, término que muchas veces parece reemplazar a las preferencias de los(as) estudiantes. Entonces, volvemos a referirnos a lo que dice Raúl Jorquera (2019) sobre la discrepancia de los repertorios estudiados en las universidades, con lo enseñado en las escuelas. Esto es reafirmado por Cremades, Herrera, & Lorenzo (2010), quienes dicen que, la realidad de los gustos musicales estudiantiles se aleja del temario que aborda la clase, esto a pesar de que el currículo apunta a establecer nexos entre la música formal académica y no formal, que es donde se encuentran mayoritariamente las preferencias de los(as) estudiantes. Sin embargo, la educación que se les imparte a los(as) profesores(as) de música en las universidades gira mayoritariamente en torno a la música clásica y no se relaciona con los gustos y conocimientos que el estudiantado quisiera manejar. Por esta discrepancia, se genera desmotivación desde ambas partes, docentes y estudiantes.

De acuerdo al párrafo anterior, cabe decir que, el currículum en la actualidad ofrece como opción la inclusión de la música popular o de gusto del(a) estudiante de forma teórica, argumentando que es necesaria la idea de “Flexibilidad en la planificación y elección de materiales” para la enseñanza y que su cercanía puede ser un buen lugar por el cual comenzar la enseñanza musical.

En la planificación de las actividades y elección de materiales, el profesor se debe orientar a que los estudiantes puedan descubrir aquellos

aspectos específicos que él quiere trabajar. Esto no significa inhibir otros descubrimientos y aportes que puedan hacer los alumnos, por el contrario, se sugiere que el profesor aproveche esos comentarios para enriquecer sus clases. En este sentido, el docente deberá tener clara su planificación hasta el último detalle, pero al mismo tiempo deberá tener la flexibilidad de adaptarse a la situación que le toque vivir en el momento específico en que esté con su grupo curso. Para ello, junto a haber realizado su planificación de forma clara debe contar con actividades alternativas (MINEDUC, 2020).

En este apartado, se manifiesta al(a) profesor(a) como un(a) agente que puede y debe ejercer cambios sobre el currículum en beneficio a las preferencias que los(as) estudiantes pueden expresar, relacionando también su labor de la planificación con la flexibilidad frente a la realidad educativa o contexto, lo que serviría para estar preparado ante cualquier situación.

4.6 La aprobación de la asignatura de música por los(as) estudiantes

Existen muchos documentos disponibles que, mediante distintos métodos llegan a conclusiones similares, la utilización de las preferencias musicales sirve como herramienta de entrada al aprendizaje musical. Un ejemplo con Georgii&Westvall (2010), quienes concluyeron que, los(as) adolescentes consideran que la música que forma parte del repertorio escolar y la de su vida cotidiana, no tiene nada en común y, por lo tanto, no se identifican con la música que escuchan en la clase. Por esto, a pesar de que la música ocupa un lugar muy importante en la vida del(a) estudiante, éste(a) no considera la clase de música como una de las más importantes, ni como una clase que aporte conocimientos de utilidad para su vida cotidiana, pues a

menudo, los ejemplos musicales en el aula están alejados de sus intereses musicales.

Esto se refuerza por los(as) investigadores(as) Lucía Herrera, Roberto Cremades y Oswaldo Lorenzo (2010). La investigación habla de la importancia de la música en los(as) estudiantes escolares, y concluye que los estilos musicales más consumidos forman parte de la música popular. También señala que, son los grupos sociales cercanos y los medios de comunicación quienes determinan en gran medida el consumo de dichos estilos musicales. Por último, expone la importancia de un trabajo integral de las ramas clásicas, tradicional y popular, junto con una inclusión de herramientas educativas innovadoras y una perspectiva constructivistas. Así, consideran que la motivación del estudiantado hacia la participación cognitiva y práctica en las clases de música aumentará. Continuando con estos estudios, gracias a una masiva encuesta, Romero (2014) concluyó que, existe una respuesta positiva hacia la música de carácter popular y que los(as) estudiantes(as) no se identifican con lo que escuchan en clases.

Ahora bien, con respecto a la utilidad de esta música para la transmisión de contenidos. Trabajos de investigación, como Barriga (2015) concluyen que, hay una correlación positiva entre la inclusión del capital cultural musical de los(as) estudiantes y el grado de aceptación de ellos(as) hacia la asignatura, en

otras palabras, sí es efectivo y productivo para la clase considerar las preferencias y gustos musicales de los(as) estudiantes.

Un ejemplo cercano sobre este tema es la investigación de Rodríguez (2015) realizada en diferentes colegios de Concepción, que demostró que los(as) estudiantes se sentirían más motivados con la inclusión de sus gustos musicales, también se señaló que se sienten interesados(as) en conocer corrientes musicales no cercanas a ellos(as). Esto nos sugiere nuevamente una utilización mixta de distintos estilos musicales. Por último, se señala que de acuerdo al género y estrato social de los(as) estudiantes sus preferencias musicales varían drásticamente. Los estudios mencionados hacen hincapié en aprovechar la música que es de preferencia de los(as) estudiantes, pero para hacerlo, se debe recopilar la información de qué música se considera popular en cada grupo.

4.7 Flexibilidad curricular

Para hablar de flexibilidad curricular, nos referiremos a la reseña de Briceño (2006), donde habla del significado de la flexibilidad curricular, su diferencia con lo académico y sus usos y roles en la educación:

Flexibilidad curricular se trata de una noción amplia que se usa con diferentes significados. Para unos(as), representa la aceptación de una diversidad de competencias, ritmos, estilos, valores culturales, expectativas y

demandas que pueden favorecer el desarrollo de los(as) estudiantes, para otros(as), está relacionada con una oferta diversa de cursos. También puede significar la capacidad de los(as) usuarios(as) del proceso formativo para escoger contenido, momento y los escenarios de aprendizaje. Sin embargo, la noción de flexibilidad curricular o de currículum flexible se ha convertido en herramienta metodológica que otorga sentido a los aspectos que plantean reformas en la educación superior, esta noción es utilizada como un marco de referencia para la reorganización académica, el rediseño general de programas, planes de estudio y actividades académicas en general.

Cabe mencionar que la flexibilidad en la implementación y la ejecución curricular implica el cambio de las estrategias de enseñanza y centra el trabajo en el(a) estudiante, con lo cual lo compromete con su aprendizaje y con la generación de nuevo conocimiento. En este contexto el(a) profesor(a) se convierte en facilitador(a) de la enseñanza y guía al(a) estudiante para obtener y a aprovechar ésta, para lo cual también requiere de formación. (Escalona Rios, 2008)

La flexibilidad es un término que ha obtenido la atención de la comunidad educativa incluyéndonos como docentes, ya que trabaja en áreas como la adaptabilidad y estrategias que se centran hacia el aprendizaje del(a) estudiante, sus preferencias y gustos pues, le compromete con su propio

interés. Es por esto que el(a) profesor(a) tiene el rol de facilitador(a) y guía ante el camino que el(a) estudiante decida tomar dentro del contexto determinado.

En resumen, el currículum flexible o flexibilidad curricular se refiere a la capacidad de cambio, adaptación y adecuación que se ofrece de parte del cuerpo docente y paradocente para con los diversos elementos que posibilitan y rodean la enseñanza.

4.8 Motivación

Si bien el diccionario enciclopédico Larousse, define a la motivación como, "conjunto de factores que determinan el comportamiento". Esta definición resume de forma bastante simple y poco específica lo que muchos(as) estudiosos(as) han investigado durante años. Consideramos que, en esta definición no se menciona un elemento muy importante, la relación de las metas con la motivación. Romero O. (1985) al explicar la motivación, sí incluye las metas y lo hace de la siguiente forma: "la motivación se refiere, en general, a estados internos que energizan y dirigen la conducta hacia metas específicas".

Con respecto a las metas, Tapia (2003) establece cuatro tipos: las relacionadas con la tarea, con la autovaloración, con la valoración social y con la consecución de recompensas externas. Cada uno de estos tipos de metas puede generar distintas especies de motivación en los(as) sujetos(as). Apuntamos a las metas centradas en la tarea, ya que estas se encuentran cuando el(a) estudiante quiere aprender por el gusto de la materia. De estas

metas se desprenden tres posibles tipos de motivación: la intrínseca, la motivación de competencia y la motivación de control.

La motivación intrínseca es a la cual apuntamos directamente y que consideramos primordial en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Dweck y Elliot (1983) dicen sobre ella: "...aquello que determina su actividad, no es tanto el interés por incrementar su competencia cuanto la propia actividad en la que se siente a gusto, y cuyo fin está básicamente en sí misma." Así queremos que los(as) estudiantes se motiven por el acto de hacer música y la entretención en la ejecución, tomando como base el placer que ya sienten al escuchar lo que les gusta.

La segunda motivación, de competencia, también tratada por Dweck y Elliot(1983), señala que ésta se genera en aquellos(as) que buscan realizar una acción con el fin de aumentar o mantener sus capacidades o conocimientos, y no reciben otra recompensa más que el incremento o preservación de sus competencias. Si bien quisiésemos que los(as) estudiantes mostraran este tipo de motivación con respecto a sus habilidades musicales, esta no es la motivación a la que nos gustaría enfocarnos.

Por último, la motivación de control, es aquella que se genera cuando la persona tiene la posibilidad de escoger entre distintas opciones de temas y formas de resolver la tarea. Aquí, el(a) estudiante siente que tiene mayor control de la situación, él(a) determina su propio ritmo y modo de aprendizaje. Si bien

los(as) estudiantes no tienen el control total de la situación, esta motivación aumenta según los(as) estudiantes perciban su incidencia en el desarrollo de los contenidos y la clase en general.

Generalmente en los textos, se tiende a definir cada tipo de motivación por separado, por lo que no sería extraño pensar que actúan de la misma forma, sin embargo, según lo expresado por los(as) autores(as) esto no parece ser así. Las diversas especies de motivación suelen actuar en conjunto, lo que quiere decir que para que una persona realice alguna acción, se presenta una mezcla de motivaciones basadas en las necesidades actuales de la persona. Con respecto a esto, Mariana Carrillo (2009), relaciona la pirámide de necesidades de Maslow (1954), con la teoría de los factores de motivación-higiénicos de F. Herzberg (1959) y la teoría de necesidades según C. Alderfer. (1972), gracias a la relación que se establece en dicho documento, podríamos decir que, aun si el(a) docente con sus estímulos apunta a actitudes que están en la cima de la pirámide, la motivación de los(as) estudiantes dependerá directamente de sus necesidades personales. También se nos reitera la importancia de considerar al estudiantado como seres individuales, valorando y aprovechando sus diferencias culturales. Si comparamos lo expuesto por Carrillo sobre de los principios básicos de la didáctica general, con los mecanismos que regulan el proceso de aprendizaje, nos remite hacia el concepto de currículum flexible con un enfoque en la individualización, libertad y respeto por la diversidad de culturas y capitales culturales.

4.9 Objetivos en educación

La palabra “objetivo” la entenderemos como sinónimo de “fin”, según la RAE (2012), “objeto” -equivalente a objetivo- se define como: “Fin o intento a que se dirige o encamina una acción u operación”. Los objetivos, son el sentido que hay detrás de una iniciativa o acción. El proceso educativo siempre trae consigo un objetivo, y aunque este sea implícito o desconocido en el momento, es importante reconocerlo como profesores(as), sobre todo si queremos establecer un diálogo con el(a) estudiante. “Pertenece también al maestro la elección lo más posible en diálogo directo con su alumno, los objetivos específicos que permitan dominar la situación del momento, superarla y abrir siempre más ampliamente los horizontes” (Landsheere, 1977, pág. 290).

Si la intención es describir la realidad del(a) estudiante, no se puede ignorar que también posee un objetivo, o, por último, una preferencia, valoración o afinidad con alguno. Mientras más conozcamos, como profesores(as), la variedad de posibilidades en cuanto a objetivos, más podremos conectar o dialogar con el(a) estudiante.

4.10 Taxonomías de objetivos

Los objetivos se dividen, en primera instancia, en objetivos generales y específicos, los primeros corresponden a aprendizajes globales, mientras que los segundos son los aprendizajes o conductas concretas (Salcedo Galvis,

2011). Dentro de la variedad de objetivos específicos se puede establecer que, hay algunos más complejos que otros, a la vez que existen aprendizajes que no se pueden alcanzar sin antes haber pasado por otros aprendizajes elementales, así surgen las taxonomías de objetivos, las cuales tienen como fin facilitar la planificación y acción del(a) docente. La palabra taxonomía se entiende como la ciencia de la clasificación, por lo tanto, lo que se busca es clasificar y agrupar los objetivos en distintos niveles. La taxonomía está destinada principalmente a analizar objetivos ya existentes. A continuación, presentaremos las taxonomías de Krathwohl (1970), Simpson (1966) y Bloom (1969), correspondientes al dominio afectivo, psicomotriz y cognitivo respectivamente, estas fueron extraídas del libro “Objetivos de la educación” (Landsheere, 1977).

4.10.1 Taxonomía de Krathwohl (Dominio afectivo)

Corresponde al área afectiva del aprendizaje, la cual se refiere a los comportamientos relacionados con los intereses, las actitudes, los valores, la apreciación y la adaptación. Esta taxonomía se ordena bajo el principio de interiorización, mientras el(a) estudiante sea más capaz de interiorizar normas, ideas o valores, el nivel afectivo será mayor. En cada nivel se presentan los subniveles ordenados de menor a mayor.

1. Recepción: conciencia, voluntad de recibir, atención dirigida o preferencial.

2. Respuesta: asentimiento, voluntad de respuesta, satisfacción en la respuesta.
3. Valorización: aceptación de un valor, preferencia hacia un valor, compromiso.
4. Organización: conceptualización de un valor, organización de un sistema de valores.
5. Caracterización por un valor o un sistema de valores: disposición generalizada, caracterización.

4.10.2 Taxonomía de Simpson (Dominio Psicomotriz)

La taxonomía de Elizabeth Simpson trata sobre los verbos que representan el dominio psicomotriz. Se divide en 7 niveles, ordenados de menor a mayor, dentro de los cuales, los 2 primeros corresponden a aspectos perceptivos o de preparación para el desarrollo de destrezas psicomotrices más elevadas, comportamientos que no son observables. Siendo el nivel 3 y 4 momentos del aprendizaje motor, corresponden a los niveles 5, 6 y 7 a comportamientos observables relacionados a la habilidad motriz y a la creatividad.

1. Percepción: en este nivel se requiere el uso de los sentidos para percibir indicios que den comienzo a la actividad motora, incluyendo tener conciencia de un estímulo e incluso la selección de estímulos.

2. Disposición: capacidad potencial para realizar algún tipo de acción, incluyendo la disponibilidad física, mental y emocional
3. Respuesta guiada: primera etapa de un aprendizaje de destreza compleja. Incluye imitación, prueba y error, además de un tercero, el cual trabaja en calidad de juez externo o un conjunto de criterios, donde cae la calidad de desempeño del sujeto.
4. Automatismo: capacidad para la acción de respuestas aprendidas transformadas en costumbres o hábitos a través de la práctica logrando la mecanización de la actividad.
5. Respuesta explícita compleja: habilidad para efectuar movimientos motores coordinados y patrones complejos con capacidad de retroalimentación propia.
6. Adaptación: habilidad que permite modificar los patrones de movimiento para satisfacer requerimientos específicos de acuerdo a lo que se quiere lograr.
7. Creación: capacidad para crear nuevos patrones de movimiento para satisfacer una necesidad.

4.10.3 Taxonomía de Bloom (Dominio cognitivo)

Esta taxonomía se ocupa de los procesos mentales, que no son observables como comportamientos concretos. Aquí, vemos un breve resumen de la taxonomía. Para cada uno de los niveles taxonómicos, Bloom realiza una

descripción de cada concepto y el porqué de su posición en el orden, luego, profundiza entregando una lista de objetivos pedagógicos que se desprenden de cada nivel, ordenados de acuerdo a su complejidad. Los procesos cognitivos están ordenados según su complejidad, a mayor complejidad es mayor el nivel en la taxonomía:

1. Conocimiento: terminología o hechos, convenciones, secuencias, clasificaciones, criterios o métodos, principios, leyes o teorías.
2. Comprensión: material simbólico a verbal y viceversa, explicación o resumen de un proceso comunicativo, asociación de elementos presentados a corrientes y tendencias.
3. Aplicación: utilización de representaciones o ideas abstractas, prever efectos de la modificación de un factor en algún procedimiento.
4. Análisis: separación de elementos o partes constituyentes, relaciones entre ellos, principios de organización.
5. Síntesis: unión de elementos para formar un todo, producción de una obra personal, elaboración de planes de acción, derivación de un conjunto de relaciones abstractas: realizar descubrimientos o generalizaciones matemáticas.
6. Evaluación: formulación de juicios de valor cuantitativo o cualitativo en base a los métodos utilizados en un objeto o acción concreta, es decir a criterios

internos (rigor, coherencia y otros) o criterios externos (determinados anteriormente).



5. METODOLOGÍA

En este apartado se entregarán algunos aspectos del enfoque metodológico de nuestra investigación, para ello nos basamos en el texto "Cómo realizar una investigación cualitativa en educación" (Cabrera, 2012).

Enfoque de la investigación: Se utilizará un enfoque cualitativo ya que se trabajará con información relacionada con los gustos, intereses, motivaciones y preferencias de un grupo humano; Tipo de investigación: Es una investigación descriptiva pues se pretende conocer y posteriormente describir una realidad ya existente; Diseño de investigación: Se ha escogido un diseño transversal descriptivo ya que se estudiará un contexto en un momento determinado; Sujetos(as) de estudio: los(as) sujetos(as) de estudio fueron 10 estudiantes de los cursos 6º y 7º año del colegio San José de San Pedro de la Paz. Se solicitó la participación voluntaria del total de los(as) estudiantes de ambos cursos, donde solo acudieron 10.

6. INSTRUMENTO DE RECOPIACIÓN DE INFORMACIÓN

El instrumento que se utilizará por recopilar la información de los(as) sujetos(as) de estudios será una entrevista semiestructurada, creado con el propósito de cumplir los objetivos de investigación y confeccionado por los propios investigadores, el que está diseñado para que el centro de la actividad sea develar el capital cultural musical de los(as) estudiantes además de sus motivaciones respecto a la asignatura de educación musical.

Principalmente, nos enfocamos en distribuir el conjunto de preguntas de la entrevista de acuerdo a las diferentes taxonomías de objetivos existentes, ellas son la taxonomía cognitiva de Bloom (1969), la taxonomía psicomotriz de Simpson (1966), y la taxonomía del dominio afectivo de Krathwohl (1970), además tenemos como referencias el capital cultural musical y acceso a instrumentos. En este tópico podemos señalar que la taxonomía más importante para nuestra investigación es la afectiva de Krathwohl, luego la taxonomía psicomotriz de Simpson, para finalmente llegar a la taxonomía cognitiva de Bloom.

Nuestras intenciones primeras eran implementar esta entrevista de manera personal donde los(as) sujetos(as) de estudio respondieran de manera verbal y libre cada una de las preguntas, sin embargo, dada la crisis sanitaria

del Covid-19, la entrevista se implementó de manera virtual por medio un formulario Google a través de una convocatoria voluntaria a estudiantes de 6º y 7º año básico del colegio San José de San Pedro de la Paz, por lo que se transformó en un cuestionario.

6.1 Entrevista.

El instrumento que mostraremos a continuación es una entrevista semi-estructurada, pero que con la implementación desde la plataforma Google Forms se ha transformado en cuestionario. Las preguntas son:

- 1- ¿Qué instrumentos te gustaría tocar? nombra más de uno.
- 2- ¿Tocas algún instrumento musical? ¿Cuál o Cuáles instrumentos musicales tocas?
- 3- ¿Tienes instrumentos musicales en tu casa? ¿Cuál o cuáles?
- 4- Nombra los estilos musicales que te gustaría tocar (máximo 5): Rock, Cumbia, Reggae, Salsa, Trap, Hip-hop, Electrónica, Religiosa, Bachata, Docta o clásica, Pop, Folklore, Batucada, Metal, Reggaetón, Disco, Funk, Jazz. Si no aparece en la lista, escribe también en el espacio indicado.
- 5- Nombra las canciones que te gustaría aprender a tocar (máximo 5)

6- Nombra las tres bandas o artistas musicales que más te gustan en este momento

7-Nombra los contenidos musicales que recuerdas haber estudiado en la clase música: notas musicales, figuras rítmicas, historia de la música, interpretación grupal o individual, estilos musicales, interpretación de instrumentos musicales o de la voz.

8- ¿Qué contenidos musicales te motivarían a estudiar? Califica las opciones de 1 a 5, siendo 1 que no te motiva nada y 5 que te motivaría mucho:

Historia de la música:

Historia de los instrumentos musicales:

Lectura musical:

Estilos musicales (Pop, Rock etc.):

Si un contenido musical no aparece en la lista, escríbelo en el espacio indicado:

9- ¿Qué actividades musicales te motivarían en la clase de música? Califica las opciones de 1 a 5, siendo 1 que no te motiva nada y 5 que te motivaría mucho.

Creación de videos musicales (videoclip):

Reflexiones en torno a la música:

Composición:

Exposiciones sobre la música:

Leer partituras:

Tocar instrumentos:

Cantar:

Formar bandas:

Interpretación grupal:

Improvisar música:



Si una actividad musical no aparece en la lista, escríbela en el espacio indicado:

10- ¿Cómo cree usted que la clase de música podría motivar más?

6.2 Preguntas en relación a la taxonomía afectiva de Krathwohl.

Se han dividido las preguntas del cuestionario por el tipo de información que se pretende recoger en términos de objetivos pedagógicos. Para las preguntas que buscan predominantemente información afectiva utilizaremos la taxonomía de Krathwohl. A continuación, se presentan las preguntas en el nivel de objetivos correspondiente.

Nivel 1: Conciencia

6- Nombra las tres bandas o artistas musicales que más te gustan en este momento

8- ¿Qué contenidos musicales te motivarían a estudiar? Califica las opciones de 1 a 5, siendo 1 que no te motiva nada y 5 que te motivaría mucho:

9- ¿Qué actividades musicales te motivarían en la clase de música? Califica las opciones de 1 a 5, siendo 1 que no te motiva nada y 5 que te motivaría mucho.

Estas preguntas solicitan al(a) estudiante que tome conciencia de algo que ya posee, de una situación que ya existe, en estos casos los instrumentos musicales, estilos musicales, artistas, canciones, contenidos y actividades que prefiere y le motivan. En la taxonomía afectiva esto se ubica en el nivel afectivo de conciencia.

Nivel 2: Voluntad de respuesta

1- ¿Qué instrumentos te gustaría tocar? nombra más de uno.

4- Nombra los estilos musicales que te gustaría tocar (máximo 5): Rock, Cumbia, Reggae, Salsa, Trap, Hip-hop, Electrónica, Religiosa, Bachata, Docta o clásica, Pop, Folklore, Batucada, Metal, Reggaetón, Disco, Funk, Jazz. Si no aparece en la lista, escribe también en el espacio indicado.

5- Nombra las canciones que te gustaría aprender a tocar (máximo 5)

Estas tres preguntas piden al(a) estudiante un mayor compromiso, se le solicita implícitamente que manifieste un interés por la música, un interés que no siempre está, el(a) estudiante podría no tener en mente la idea de tocar un instrumento, tocar algún estilo musical, o tocar alguna canción. Es por esto que estas preguntas se han ubicado en el nivel de voluntad de respuesta.

Nivel 3: Preferencia hacia un valor

10- ¿Cómo cree usted que la clase de música podría motivarle más?

Esta pregunta pide el nivel afectivo más elevado ya que solo hay respuesta si el(la) estudiante tiene algún grado de compromiso, interés o deseo por la clase de música, de lo contrario no sentiría utilidad en dar su respuesta, un(a) estudiante que siente que su participación u opinión no vale es muy poco probable que elabore alguna idea para mejorar la clase, bajo este razonamiento se ha ubicado en el nivel afectivo de preferencia hacia un valor.

6.3 Preguntas en relación a la taxonomía psicomotriz de Simpson

En este caso, elegimos la taxonomía de Simpson para esclarecer el área psicomotriz. A continuación, revisaremos las preguntas de objetivos psicomotrices y sus niveles taxonómicos correspondientes.

Nivel 1: Percepción

3- ¿Tienes instrumentos musicales en tu casa? ¿Cuál o cuáles?

En esta pregunta se requiere que el(a) estudiante use sus sentidos para percibir indicios que den comienzo a la actividad motora. En esta pregunta buscamos saber si el(a) estudiante tiene algún instrumento para idealmente comenzar con una práctica del mismo.

Nivel 2: Disposición

1- ¿Qué instrumentos te gustaría tocar? nombra más de uno.

4- Nombra los estilos musicales que te gustaría tocar (máximo 5): Rock, Cumbia, Reggae, Salsa, Trap, Hip-hop, Electrónica, Religiosa, Bachata, Docta o clásica, Pop, Folklore, Batucada, Metal, Reggaetón, Disco, Funk, Jazz. Si no aparece en la lista, escribe también en el espacio indicado.

Estas preguntas requieren que el(a) estudiante se encuentre en el nivel 2 de la taxonomía de Simpson. Al plantear estas preguntas, se requiere la disposición a imaginarse en la actividad de tocar un determinado estilo musical o una canción de acuerdo a sus propios intereses musicales. Dadas estas razones, estas preguntas se ubican en este nivel psicomotriz, pues como aparece anteriormente, es desde un estímulo -la pregunta- que buscamos la interpretación del(a) estudiante -disposición- para así trabajar desde la disposición a responder en la clase -motivación-.

Nivel 4: Automatismo

2- ¿Tocas algún instrumento musical? ¿Cuál o Cuáles instrumentos musicales tocas? (para elegir la instrumentación).

La pregunta N°2 se refiere al nivel 4 de la taxonomía de Simpson, pues al hablar de tocar un instrumento, hablamos de una habilidad motriz superior, la cual fue conseguida mediante la imitación y el hábito de tocar un instrumento a diario. Calificamos esta pregunta en este nivel, entendiendo que el(a) estudiante posee prácticas que lo llevaron a automatizar su habilidad de tocar el instrumento.

6.4 Preguntas en relación a la taxonomía de cognitiva Bloom

Las preguntas en el cuestionario aplicado recogen información relacionada exclusivamente con el nivel 1 de la taxonomía de Bloom, el “conocimiento”. Esto se debe a que las preguntas formuladas no permiten conocer la complejidad de la información que manejan los(as) estudiantes, por lo que solo se espera saber qué tan familiarizados están frente a los conceptos consultados. La pregunta que más se vincula con este dominio sería la N°7, ya que menciona el concepto de contenido y sondea cuál de los términos que se mencionan son en alguna medida conocidos.

7- Nombra los contenidos musicales que recuerdas haber estudiado en la clase música: notas musicales, figuras rítmicas, historia de la música,

interpretación grupal o individual, estilos musicales, interpretación de instrumentos musicales o de la voz.



7. RESPUESTAS

Este cuestionario fue respondido voluntariamente por 10 estudiantes de 6º y 7º del Colegio San José ubicado en la comuna de San Pedro de la Paz. Debido a las modificaciones en el trabajo regular motivado por la crisis sanitaria, se escogió la adaptación a la plataforma Google Forms, donde vía Google Meet se reunió a los(as) estudiantes para responder este cuestionario. Las respuestas de este cuestionario están tabuladas de acuerdo a cada uno(a) de los(as) sujetos(as) de estudio en el apartado N°11 (Anexos 1: tablas), y la síntesis de cada una de las respuestas se detalla a continuación:

Respecto a la pregunta N°1 “¿Qué instrumentos te gustaría tocar? nombra más de uno”. De un total de 10 entrevistados(as), aparecen 5 instrumentos entre las 14 respuestas, estos son, en orden de mayor a menor, la guitarra, el piano, el violín, el ukelele y la batería. Estas respuestas también podemos dividirlos, según la naturaleza de los instrumentos, en 3 grandes familias, instrumentos de Percusión, Melódicos y Melódicos-Armónicos. Los resultados indican que la gran mayoría prefiere instrumentos Melódicos-Armónicos, seguido en menor presencia los instrumentos Melódicos e instrumentos de Percusión respectivamente. Por último, mencionamos que, no todos(as) los(as) estudiantes señalaron más de un instrumento como lo

consigna la pregunta en el enunciado “nombra más de una”, esta es la razón de encontrar 5 instrumentos en 14 respuestas, y no 20 como mínimo, siendo esta última la cifra esperada.

Según las respuestas emitidas en la pregunta N°2: “¿Tocas algún instrumento musical? ¿Cuál o Cuáles instrumentos musicales tocas?”, sólo 3 estudiantes dicen tener experiencia tocando instrumentos, en contraposición, 7 estudiantes indican que no poseen ninguna experiencia.

Sobre las respuestas en pregunta N°3: "¿Tienes instrumentos musicales en tu casa? ¿Cuál o cuáles? Se extrajo que, de los(as) 10 entrevistados(as), 9 poseen algún instrumento musical, y 8 de ellos(as) poseen al menos una guitarra. Considerando la naturaleza de los instrumentos: existen 8 estudiantes con instrumentos armónico-melódicos, 6 con instrumentos melódicos, 2 con instrumentos de percusión y un(a) estudiante que no posee ningún instrumento.

En relación a la pregunta N°4: “Nombra los estilos musicales que te gustaría tocar (máximo 5): Rock, Cumbia, Reggae, Salsa, Trap, Hip-hop, Electrónica, Religiosa, Bachata, Docta o Clásica, Pop, Folklore, Batucada, Metal, Reggaetón, Disco, Funk, Jazz. Si no aparece en la lista, escribe también en el espacio indicado.” Los estilos que nombran estos(as) 10 estudiantes son: Religiosa o Evangélica, Electro o Electrónica, Indie, Pop, Trap, Reggaetón, Hip Hop, Bachata, Cumbia, Guaracha-Reggaetón, Salsa y Clásica. El estilo musical

que más se repitió entre los(as) 10 estudiantes fue el Reggaetón, le sigue la Cumbia, luego el Hip Hop, derivados del Electro, Trap, la música Religiosa, derivados del Pop y Bachata, por último, el Indie, Salsa, Clásica, Bolero y Rock Alternativo fueron mencionados.

En la pregunta N°5: “Nombra las canciones que te gustaría aprender a tocar (máximo 5)”. Los estilos que aparecen a continuación son correspondientes a las canciones escritas como respuestas. De mayor a menor tenemos al Trap, Pop, Reggaetón, Timba tropical, Música Cristiana, Balada, Hip-hop (Rap) y Mambo Hip Hop.

Para abordar los resultados de la pregunta N°6: “Nombra las tres bandas o artistas musicales que más te gustan en este momento”. Clasificamos y agrupamos a los(as) artistas según el estilo musical al cual pertenecen. Los estilos de las bandas o artistas que aparecen en las respuestas son 8 y su orden de interés, de mayor a menor, comienza por el Trap, luego, Rock, Reggaetón, Pop, Religioso, Góspel, Hip Hop (Rap) y Balada. Dados los resultados, podemos decir que, aunque no hay ningún(a) artista que se repita, hay una clara mayoría del estilo Trap, el cual ha sido repetido en las respuestas anteriores, luego está el Rock y Reggaetón respectivamente.

Con respecto a la pregunta N°7: “Nombra los contenidos musicales que recuerdas haber estudiado en la clase música: notas musicales, figuras rítmicas, historia de la música, interpretación grupal o individual, estilos

musicales, interpretación de instrumentos musicales o de la voz”. El contenido que más se repite es el de notas musicales con 5 estudiantes, luego, los estilos musicales con 2 estudiantes. Por último, tenemos las figuras rítmicas, historia de la música y de los instrumentos.

En la pregunta N°8: “¿Qué contenidos musicales te motivaría estudiar? Califica las opciones de 1 a 5, siendo 1 que no te motiva nada y 5 que te motivaría mucho: Historia de la música, Historia de los instrumentos musicales, Lectura musical, Estilos musicales. Si un contenido musical no aparece en la lista, escríbela en el espacio indicado.” Respecto a las alternativas “Historia de la música” e “Historia de los instrumentos musicales”, la cantidad de estudiantes que sí sienten motivación por esos contenidos equipara a aquellos(as) que no. En el caso del contenido “Lectura musical”, la mayor parte de los(as) estudiantes se sienten motivados. Por último, con respecto al contenido de “Estilos musicales” se sienten aún más motivados(as) en comparación a los otros contenidos. En las sugerencias de los(as) estudiantes, se indicaron conceptos relacionados con la afinación de instrumentos, teoría musical y estilos.

Con respecto a la pregunta N°9: “¿Qué actividades musicales te motivarían en la clase de música? Califica las opciones de 1 a 5, siendo 1 que no te motiva nada y 5 que te motivaría mucho.” Siendo las opciones: Creación de videos musicales, Reflexiones en torno a la música, Composición,

Exposiciones sobre la música, Leer partituras, Tocar instrumentos, Cantar, Formar bandas, Interpretación grupal, Improvisar música. Todos(as) los(as) estudiantes que respondieron mostraron un profundo interés por la interpretación de instrumentos musicales y en general por la actividad musical práctica, sin embargo, las actividades de carácter teóricas, como la lectura de partituras y exposiciones generan menos motivación a los(as) estudiantes. Es importante destacar que todas las actividades consultadas tienen una recepción positiva por parte de los(as) entrevistados(as), y la motivación en ellos(as) es diversa para todas las actividades que no involucren tocar instrumentos.

Por último, en la pregunta N°10: “¿Cómo cree usted que la clase de música podría motivar más?”. Las respuestas fueron muy variadas por lo que decidimos agruparlas en tres enfoques según la idea principal: está la interpretación o experiencia de hacer música; la inclusión de distintos estilos musicales y sus preferencias; una mayor participación de los(as) estudiantes en la asignatura.

8. RESULTADOS

En el primer párrafo de este apartado, revisaremos el objetivo de nuestro instrumento de recopilación de información, en el segundo el proceso de creación de nuestro instrumento, en el tercero la aplicación del instrumento, en el cuarto el proceso de interpretación de los resultados y cerraremos con los resultados del cuestionario.

Iniciaremos con los objetivos que nos propusimos para la entrevista -que en su aplicación se transforma en cuestionario-, esta se diseñó para conocer a los(as) estudiantes respecto a: cuánto acceso tiene a instrumentos musicales, sus preferencias o gustos en cuanto a artistas y estilos musicales, su conocimiento o habilidad musical, sus conocimientos adquiridos en la asignatura de música en el contexto escolar, las actividades que más les motivaría realizar en la asignatura de música, y su opinión respecto a cómo mejorar la asignatura. Las preguntas se crearon considerando la edad de los(as) entrevistados(as), por esto se usaron términos sencillos, para que los pudiese entender sin problema un(a) estudiante escolar de 6° y 7° año básico.

Con respecto al proceso de construcción, se discutió si preguntar por los estilos musicales preferidos de los(as) estudiantes a través de una pregunta abierta o con alternativas, considerando que, aunque la pregunta con

alternativas ofrece una mayor facilidad para tipificar las respuestas, la primera opción permite más posibilidades de respuestas, al mismo tiempo presenta el riesgo de que algunos(as) estudiantes respondieran muy brevemente o no respondieran. Finalmente se escogió la pregunta abierta, pero dando ejemplos de estilos musicales en la misma pregunta, considerando que puede haber estudiantes que no estén familiarizados(as) con el término “estilo musical”, o que no tuviesen en mente los nombres de los estilos musicales que suelen escuchar.

Con respecto a la aplicación del instrumento, para realizar una entrevista, consideramos importante estar en contacto directo con el(a) estudiante en pos de la naturalidad del diálogo, pero debido a la catástrofe sanitaria nos fue imposible. Dada esta razón, la entrevista fue modificada en un cuestionario que fue respondido en una reunión virtual. Bajo este marco, se citó a los(as) estudiantes voluntarios(as) para esta reunión con la exclusiva razón de responder este cuestionario donde estaríamos disponibles para aclarar dudas. El cuestionario fue respondido en un tiempo mínimo de 20 minutos y máximo de 30. En este contexto, los(as) estudiantes consultaron muy poco, por ejemplo: si importaba que no se acordara de los contenidos; dónde poner el nombre; o si estilo era lo mismo que género.

En este párrafo se revisará la experiencia que hemos tenido como equipo de investigación en la interpretación de las respuestas del cuestionario.

La mayor parte de las preguntas nos permitió interpretar sin mayores dificultades las respuestas que el conjunto de sujetos(as) de estudio entregó, además el programa Google Forms nos facilitó la tabulación y posterior interpretación. Sin embargo, como es el caso de la pregunta N°5, la que señala: “Nombra las canciones que te gustaría aprender a tocar (máximo 5)”, no todos(as) los(as) estudiantes mencionaron cinco canciones, esto produjo que los resultados se inclinaran hacia los gustos de ciertos(as) estudiantes que mencionaron más piezas, lo que pudo ser evitado si la indicación dijera que son necesarias cinco canciones. Continuando con esta misma pregunta, sólo algunos(as) estudiantes indicaron el(a) autor(a) de las piezas que nombraron, lo que nos obligó a buscar el intérprete de ellas. También surgió que, algunas respuestas estaban mal escritas por lo que tuvimos que inferir en algunas ocasiones a qué se referían. Tanto para la pregunta N°5 y N°6 se decidió generar una tabla extra para clasificar cada una de las piezas y artistas mencionados(as) según su estilo musical (Anexos 1: Tabla N°5.1 y N°6.1). En el caso de las preguntas más abiertas, como son las preguntas N°7 y N°10, estas exigieron más tiempo para su interpretación, pero la información que nos entregan es de suma importancia, en especial la pregunta N°10. Por último, con respecto a la pregunta N°2 nos parece que, si bien ésta permite sondear la percepción de los(as) estudiantes sobre sus habilidades musicales, las respuestas no proporcionan con precisión el grado de habilidad de tocar algún instrumento de los(as) estudiantes.

Respecto a los resultados de las preguntas del cuestionario estos se resumen de la siguiente manera: los(as) estudiantes se presentan interesados(as) en aprender a tocar una variada gama de instrumentos, siendo la guitarra el de mayor preferencia, y piano la segunda preferencia, sin embargo, sólo algunos(as) pocos(as) declaran tocar guitarra, teclado y flauta. En general, los(as) estudiantes cuentan con instrumentos musicales en sus casa, pero, no saben tocarlos. Respecto a las preferencias, los(as) estudiantes escuchan mayormente Reggaetón, Trap, Cumbia y Pop, donde el repertorio que escuchan, como sus intérpretes, son muy variados. Cuando le preguntamos qué canción le gustaría tocar, ningún(a) estudiante coincide en siquiera una sola, por lo que es imposible determinar una tendencia hacia una canción, sin embargo, hay algunos artistas que sí se repiten en las preferencias. Para continuar dentro del resumen de las respuestas, respecto a los contenidos revisados en música, ellos(as) recuerdan haber estudiado las notas musicales, figuras rítmicas y un poco de historia. Respecto a los contenidos que les motivaría estudiar, ellos(as) manifiestan un mayor interés por los estilos musicales, y la lectura musical. Cuando preguntamos por las actividades musicales que les motivaría hacer en clases, las opciones de mayor preferencia son tocar instrumentos, interpretación grupal, e improvisación musical. Por último, cuando los(as) estudiantes sugieren actividades para su motivación en la clase de música, ellos presentan una tendencia a las de carácter lúdico, práctico y participativo.

9. DISCUSIÓN

Comenzando con las respuestas de la primera pregunta del cuestionario, los(as) estudiantes dicen estar interesados en aprender a tocar una variada gama de instrumentos, siendo la guitarra y piano los preferidos, sin embargo, son los(as) menos los(as) que declaran tocar guitarra, teclado o flauta. En este sentido, tal como lo señala Giroux (1997), la pedagogía crítica apoya comenzar a trabajar con instrumentos que formen parte de capital cultural musical de los(as) estudiantes, donde ya conocen algo de ellos. Lo expuesto anteriormente nos permite decir que es necesario trabajar en el aula con canciones que contengan guitarra, teclado y flauta, instrumentos que poseen la mayoría de los(as) estudiantes.

Los resultados de las preguntas N°2 y N°3 (Anexos 1: Tabla N°2 y N°3), nos indican que, a pesar de que los(as) estudiantes tienen instrumentos musicales a su disposición, solo algunos(as) pocos(as) saben tocarlos, por lo tanto, de acuerdo a la idea de la flexibilidad curricular que describe Escalona (2008), donde se explica que, el(a) docente debe estar preparado(a) para adaptar sus estrategias de enseñanza al contexto, resulta recomendable planificar actividades musicales de poca exigencia respecto a habilidades

musicales instrumentales, pues según nuestro caso, el grupo de estudiantes tiene muy pocas habilidades musicales instrumentales.

Con respecto a las respuestas recopiladas de las preguntas N°4, N°5 y N°6 (Anexos 1: Tablas N°4, N°5 y N°6) los(as) intérpretes y los estilos de las piezas mencionadas, forman parte de distintas ramas de la música popular actual, como lo son el Trap, el Reggaetón, la Cumbia, el Rock, entre otros (Anexos 1: Tabla N° 5.1 y N°6.1). Esto apoya lo dicho por Herrera (2010), Georgii'Hemming y Westvall (2010) y Jorquera (2019), todos ellos(as) indican que los estilos musicales que son preferidos por los(as) estudiantes tienen poca relevancia y figuración en las mallas curriculares. De esta forma, y de acuerdo con estos resultados, nos alineamos con las Orientaciones Didácticas de la Música propuestas en el currículum del MINEDUC (2020), que, al referirse a las elecciones de repertorio para la enseñanza, recomienda planificar clases utilizando material musical que se vincule con sus contextos familiares y local. Esto nos hace pensar que, si bien la realidad del aula y el capital cultural musical de los(as) estudiantes están alineados con las bases curriculares, éstos no se aplican efectivamente en el aula.

En base las preguntas N°5 y N°6, que hacen referencia a las preferencias de canciones y estilos, además de la pregunta N°9 sobre las actividades que les motivaría hacer en la clase de música, los(as) estudiantes respondieron que les motivaría tocar Trap, Reggaetón, Cumbia, Rock, y Pop,

todo esto tocando instrumentos por medio de la interpretación grupal e improvisación musical, entonces acudimos a Flores (2008), quien nos sugiere la incorporación de nuevos recursos tecnológicos al aula, como lo son: la utilización de sintetizadores en el caso del Trap, Reggaetón y Pop; y recursos metodológicos como el uso de pistas instrumentales, amplificadores e instrumentos populares en el caso de la Cumbia y el Rock. Además de la propuesta de Flores, Rimsky-Korsakov (1885), propone que esta evolución de las prácticas musicales a enseñar es un aporte al avance de la disciplina, en forma de la expansión de las barreras estéticas y de una mayor motivación por parte de los(as) estudiantes hacia la música. Otro autor que concuerda con estas propuestas es Romero (1985), manifestando que los(as) estudiantes responden positivamente a la música de carácter popular. Continuando con esta idea, la adaptación necesaria para aplicar estos nuevos recursos tecnológicos y metodológicos sobre los estilos y actividades preferidos por los(as) estudiantes se condice con la idea de un currículum flexible e individualizado planteada por Briceño (2006) y más adelante por Carrillo (2009), quienes señalan que se debe considerar al estudiantado como seres individuales, valorando y aprovechando sus diferencias culturales para favorecer su propio desarrollo y el de programas, planes de estudio y actividades académicas en general.

De acuerdo a la gran variedad de gustos y preferencias en los resultados de las preguntas N°4, N°5 y N°6 (Anexos 1: Tablas: N°4, N°5 y N°6), podemos

decir que la idea de seguir una prescripción invariable, tal como lo es el caso del currículum en Chile que describe Cox (2011), es inadecuada para abordar el contexto de todos(as) los(as) estudiantes y sus diferencias. Continuando con las ideas de este autor, las respuestas de los(as) estudiantes a estas mismas preguntas concuerdan con la intención del currículum de proveer herramientas intelectuales y un acercamiento a la comprensión de la historia contemporánea. Esto se ha podido evidenciar en las respuestas a las preguntas sobre preferencias musicales orientadas a la música popular actual, como lo es el Trap y el Reggaetón. En base a estos argumentos podemos decir que el currículum actual considera el espacio temporal de los(as) estudiantes -que hace referencia con el contexto general- pero no considera el espacio local de estos(as) -que hace referencia al contexto particular-.

Como se ha descrito, aunque haya una preferencia general hacia la música popular, hay una gran diversidad de estilos musicales en las respuestas: Música Evangélica, Cumbia, Clásica, Electrónica, Pop, etc. (Anexos 1: Tabla N°4), confirmando las ideas del capital cultural de Bourdieu (1987), donde se describe que cada persona, desde su individualidad, circunstancias, y tiempo disponible, construye su propio capital cultural incorporado. También se confirman las ideas de Aragon (2012), Bourdieu (1990) y Gayo (2013), quienes sostienen que, no se puede establecer una identidad juvenil única, más bien se trata de un grupo humano diverso. Continuando con esto, la prácticamente nula coincidencia entre los(as) artistas y canciones mencionadas nos demuestra que

Rodríguez (2015) estaba en lo cierto al señalar que los gustos y preferencias varían de acuerdo a los núcleos sociales al que pertenece cada estudiante, como lo es el caso de nuestros sujetos de estudio conformado por estudiantes de distintos sectores sociales. Esta variedad de respuestas también concuerda con los planteamientos de Frith (2001), quien menciona que, el valor que se le asigna a una pieza musical es subjetivo, y depende de la cultura y educación del(a) oyente.

En relación a los estilos que los(as) estudiantes mencionaron directamente e indirectamente –mediante los(as) intérpretes y canciones-, se aclara que existe una cultura musical de raíces mixtas. Los ritmos latinos tienen bastante presencia y también la cultura pop occidental proveniente de EEUU o Europa, de este cruce emergen los estilos Trap, Reggaetón, Pop Latino, Rock y Cumbia entre otros, esto nos indica que ya existe un diálogo intercultural y que, tal como dice Adam Neely (2020), es necesario considerarlo para poder generar una evolución en la disciplina musical. Con respecto a estos estilos mencionados, se puede decir que, no pertenecen al repertorio de la academia que Ewell (2019) describe, por lo tanto, son víctimas del menosprecio o poca consideración en el mundo intelectual musical.

Cuando los(as) estudiantes tienen el espacio para opinar qué se podría mejorar de la clase de música, como es el caso de la pregunta N°10, se observa que las respuestas son breves, siendo la más extensa con 14 palabras,

lo cual expresa su pasividad frente a la clase. No se manifiesta un inconformismo evidente, unas pocas respuestas piden, explícita o implícitamente, mayor participación, pero no se puede afirmar que ellos(as) se sientan víctimas de una imposición a través del modelo educativo. Esto se puede explicar de dos formas: primero, que para aceptar que se está en una posición de sumisión se requiere una actitud crítica, y sobre todo, superar el temor a la libertad que describe Paulo Freire (2005), y segundo, se puede interpretar como que simplemente no existe esa imposición del sistema educativo hacia los(as) estudiantes que describe Escárcega (2007).

Si revisamos algunas respuestas particulares de la pregunta N°10 (Anexos 1: Tabla N°10), como la siguiente: “si todos habláramos y participamos y que no sea tan esquemático”, vemos una concordancia con la pedagogía crítica, la idea de que todos(as) los(as) estudiantes hablen y participen se acerca a las ideas de Paulo Freire (2005), quien manifiesta que el contenido de la clase debe ser generado tanto por los(as) profesores(as) como por los(as) estudiantes. En otra respuesta, un(a) estudiante escribe: “Poner música que elija por lo menos 5 personas y escucharla por lo menos 20 minutos”, entendiendo que la música que se escucha durante el transcurso de la asignatura es un contenido, el(a) estudiante acá manifiesta que sería bueno que este contenido sea propuesto por los(as) mismos estudiantes -no totalmente, pero en alguna medida- lo cual se aproxima a los planteamientos de la pedagogía crítica ya expuestos por Giroux (1997), quien propone que el

currículum debe adaptarse a las experiencias personales de los(as) estudiantes. La información también concuerda con Barriga (2015) y Herrera (2010), es decir que, sí existe una correlación positiva entre la inclusión del capital cultural musical con el grado de aceptación de ellos(as) hacia la asignatura.

Sobre los tipos de motivación planteados por Tapia (2003), y Dweck y Elliot (1983), podemos decir que, de acuerdo a las respuestas de la pregunta N°9 -que trata de la motivación que generan las actividades musicales- sí existe motivación intrínseca por las tareas musicales por parte de los(as) estudiantes, sin embargo, este resultado puede ser reflejo del carácter optativo del cuestionario, volvemos entonces a pensar que los(as) pocos(as) estudiantes que respondieron son los(as) que ya sentían la suficiente motivación intrínseca por la asignatura. En el caso de las otras motivaciones -de competencia y de control- la mayoría de los(as) estudiantes hizo mención de querer desarrollar una habilidad musical, voz o instrumentos, lo que nos indica que sí tienen motivación de competencia. Si bien nosotros planteamos que la simple aplicación del cuestionario es un factor que influye a la motivación de control, esta también se evidencia en las respuestas de la pregunta N°10 (Anexos 1: Tabla N°10) donde algunos(as) estudiantes dicen gustar de la existencia de momentos en que se escuche música escogida por ellos(as) y se reflexione al respecto, también que el hecho de incluir sus preferencias les parece motivador.

Ahora bien, respecto a los objetivos educacionales según las distintas taxonomías (Landsheere, 1977): en relación al dominio afectivo, las respuestas indican que hay una percepción positiva en todas las preguntas que se basan en el nivel afectivo de conciencia -preguntas N°6, N°8 y N°9-, lo que deja claro que, sí existe motivación por parte de los(as) estudiantes hacia el aprendizaje musical. En el nivel de compromiso -preguntas N°1, N°4 y N°5- la participación de los(as) estudiantes es levemente menor, pero sigue siendo positiva. En el nivel de preferencia hacia un valor -pregunta N°10- la mayoría responde, pero brevemente. Los(as) estudiantes demuestran entusiasmo frente a la posibilidad de aprender más música, pero cuando se trata de los niveles más altos de la taxonomía -como el de compromiso-, entregan una respuesta más breve de lo esperado. Podemos ver con esto que los(as) estudiantes en general adoptan un rol menos participativo, probablemente acostumbrados(as) a seguir las propuestas del(a) profesor(a), pero lo importante es que sí hay una respuesta cuando se solicita su opinión, aunque sea breve, existe un compromiso por participar.

Con respecto al dominio psicomotriz, si bien las respuestas no son un acto físico detallado por la taxonomía de Simpson, las acciones que representan estas preguntas son por las cuales fueron clasificadas. Los niveles en los cuales se desarrollan los cuestionamientos están entre el nivel 1, 2 y 4, siendo los primeros niveles los más básicos correspondientes a la acción

motora. A continuación, revisaremos las respuestas en orden de nivel psicomotriz.

La pregunta N°3 indaga sobre la percepción –nivel 1- de los(as) estudiantes sobre sus instrumentos en casa y, dadas las respuestas cabe decir que la mayoría de los(as) estudiantes tiene un instrumento en sus hogares.

Las preguntas N°1 y N°4 pertenecen al nivel 2 –disposición-. En el caso de la pregunta N°1, los(as) estudiantes se disponen a pensar qué instrumento les gustaría tocar o practicar. Lo que resulta de esta pregunta, es que, todos(as) los(as) estudiantes están “dispuestos(as)” a aprender a tocar al menos un instrumento, siendo la guitarra la opción más repetida. La pregunta N°4 hace referencia a la disposición de los(as) estudiantes por tocar determinados estilos musicales, donde los resultados afirman primeramente que, a todos(as) les gusta al menos un estilo musical y que tienen la disposición a tocar estilos populares, como el Pop, Trap, Cumbia y Reggaetón (Anexos 1: Tabla N°4).

Por último, en la pregunta N°2, la cual planteamos pensando en el nivel 4 –automatización-, las respuestas arrojaron que la mayor parte de los(as) estudiantes no consideran que tocan instrumentos. Sin embargo, con relación a los(as) estudiantes que sí consideran que tocan un instrumento, no sabemos realmente si es verdad dicho enunciado, pues no podemos comprobar la calidad del conocimiento y práctica musical del(a) individuo(a) o sujeto(a) para decir que corresponde al nivel 4 de la taxonomía.

Las respuestas en relación al dominio cognitivo se vinculan estrictamente con el primer nivel taxonómico, el conocimiento. Se desprende que, en el pasado, sí se han relacionado con el concepto de notas musicales y figuras rítmicas. En la mayor parte de las respuestas los conocimientos teóricos y prácticos son muy bien recibidos. Diferente es el caso de la información histórica que produce menor entusiasmo, sin embargo, algunos(as) sí indican haber recibido información al respecto.

Usando la información recopilada a través del cuestionario ¿Es posible establecer una preferencia de los(as) estudiantes por algún objetivo educacional? En base a las respuestas de la pregunta N°10 (Anexos 1: Tabla N°10) sabemos que algunos(as) desean mayor participación, lo cual coincide con el nivel de compromiso de la taxonomía afectiva. Otros(as) estudiantes manifiestan un interés por estudiar o conocer más aspectos teóricos de la música, lo cual se aproxima al nivel 1 –conocimiento- de los objetivos del área cognitiva. Por último, algunas respuestas apuntan hacia aprender a tocar instrumentos musicales, lo cual coincide con los objetivos psicomotrices, específicamente con el nivel 4 –automatismo-, el cual se refiere a la capacidad de llegar al hábito o costumbre -en este caso hábito de tocar un instrumento- a través de la práctica. Con esta variedad de respuestas, es evidente que no existe un objetivo preferido para los(as) estudiantes de manera generalizada, pero, si revisamos las respuestas de la pregunta N°9 (Anexos 1: Tabla N°9) vemos una preferencia mayor por las actividades prácticas o psicomotrices.

10. CONCLUSIONES

Ahora en las conclusiones, resolveremos los objetivos de la investigación, tanto los objetivos generales como los específicos, además de presentar reflexiones emergentes que complementen y fortalezcan estos propósitos primarios.

De acuerdo a nuestro objetivo: Describir el capital cultural musical de los(as) estudiantes de 6º y 7º año básico del colegio San José de San Pedro de la Paz, podemos decir que, hemos logrado describir el capital cultural musical de los(as) estudiantes para que el(a) docente pueda desarrollar planificaciones basándose en los gustos musicales de ellos(as). El grupo de sujetos(as) estudiado demuestra gran diversidad, esto confirma lo errado que puede ser generalizar a los grupos humanos y enmarcarlos con una identidad única. Esta diversidad de identidades que definen el capital cultural musical de los(as) estudiantes se configura por medio de las variadas preferencias musicales de los(as) sujetos(as) de estudio, con una tendencia predominante hacia la música popular y, con muy poca presencia de la música docta o académica. Consideramos esto como una razón justificada para desarrollar en el aula las ideas expuestas por la pedagogía crítica, que apuntan al diálogo entre los(as) docentes y los(as) estudiantes.

En relación a nuestros objetivos secundarios, sí cumplimos nuestro fin de conocer los gustos y preferencias de los(as) estudiantes de 6º y 7º año básico del colegio San José de San Pedro de la Paz. Estas preferencias podemos decir que son muy diversas y la mayoría forman parte de alguna rama de la música popular, siendo las más populares el Trap, Reggaetón y Pop Latino. Con respecto al Trap y Reggaetón, consideramos que es de suma importancia plantear un diálogo que permita analizar las ideas que muchas de las piezas mencionadas transmiten y que a nuestro parecer pueden ser nocivas para la sociedad. De esta forma utilizaríamos la pedagogía crítica para abordar temáticas que muchas veces los(as) docentes evaden, y que están presentes en la música que los(as) estudiantes escuchan día a día. Continuando con nuestros objetivos secundarios, también pudimos conocer qué actividades generan mayor grado de motivación durante la asignatura, siendo éstas tocar instrumentos, la interpretación grupal y la improvisación musical. Estas tres actividades nos indican que los(as) estudiantes sienten motivación por la práctica musical, pero es importante señalar que en general todas las actividades fueron muy bien recibidas por los(as) estudiantes. Esto nos indica que existe en ellos(as) motivación intrínseca por la música. Además, como verificamos que los(as) estudiantes se sienten motivados(as) por desarrollar sus habilidades musicales y gustan de influir en la selección de las actividades de la clase, concluimos que existe motivación de competencia y de control por la

asignatura. A nuestros ojos y según lo que indican sus respuestas, este grupo de estudiantes es un grupo ideal para desarrollar actividades musicales.

Tal como indicamos en el apartado acerca del capital cultural en los antecedentes, y en el planteamiento del problema, la poca valoración que se le da a la cultura juvenil, además del predominio del estudio de la música docta en el área de la educación musical, es un reflejo del desmedro al estudio de la música popular, donde existe poca inversión de recursos para los materiales involucrados en ella. Creemos que, una de las maneras más efectivas para que el(a) estudiante se desenvuelva en la clase de educación musical es por medio de la música popular, así la música popular se condice con el capital cultural musical de la gran mayoría de los(as) estudiantes, además de servir como un material y recurso curricular que no se contradice con las concepciones de música que manejan los(as) estudiantes, lo que implica una mayor posibilidad de diálogo entre profesores(as) y estudiantes.

Al interpretar los resultados del cuestionario, hemos descubierto que las preguntas abiertas son útiles para conocer a cada estudiante con sus opiniones particulares, las cuales, al ser interpretadas en relación a los objetivos educativos, ofrecen una diversidad de preferencias, que no permite establecer una tendencia clara que concuerde con un solo objetivo educacional. Por otra parte, las preguntas cerradas -que ofrecen alternativas- sí permiten establecer qué objetivo educacional es más concordante con la generalidad del grupo

estudiado. A pesar que, como docentes planifiquemos en torno a diferentes objetivos educacionales, los logros esperados dependerán directamente del contexto y motivación de los(as) estudiantes, es decir, a pesar de que los niveles taxonómicos nos ayudan a organizar los conocimientos y actividades a realizar, siempre hay que tener en consideración al estudiante en su contexto de aula, social y cultural.

Aunque las ideas de personalización y flexibilidad del currículum son bastante prometedoras en cuanto a motivación y efectividad de la educación, estimamos que, para poder aplicar la flexibilidad debe haber una mayor consideración hacia el trabajo docente, en otras palabras, el profesorado debiera poder dedicar mayor tiempo a la planificación, para esto, se necesita reducir la cantidad de cursos que se tiene a cargo y también la cantidad de estudiantes por cada curso, sin que esto repercuta en los ingresos del docente, los cuales merecen mayor valoración y mejores remuneraciones. Esto permitirá que el rol del(a) docente se asemeje más al de un(a) investigador(a), es decir, que pueda realizar un estudio sobre los grupos y que, tras los resultados, pueda diagnosticar y proponer a los(as) estudiantes un recorrido motivador e inclusivo, cuyo objetivo sea desarrollar el gusto por el conocimiento y la práctica de las tareas asociadas.

Los(as) estudiantes no se manifestaron directamente críticos(as) con la asignatura de música en esta investigación, en base a esto se podría decir que,

las ideas de la pedagogía crítica no se confirman. Por otra parte, la motivación que demuestran los(as) estudiantes por las actividades y, al compartir sus estilos de música y artistas preferidos(as), es una valiosa oportunidad que el(a) docente puede utilizar para el aprendizaje musical, siendo esto algo que la pedagogía crítica puede optimizar a través del diálogo docente-estudiante, por lo tanto, creemos que el diálogo es la base del proceso de enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, esta investigación nos conduce hacia un rol activo como profesor(a) de educación musical, el cual necesita manejar las herramientas que le permitan adaptar su enseñanza hacia cualquier interés de parte del(a) estudiante, recolectando e investigando siempre la actualidad que nos rodea. Para conseguir estas prácticas relacionadas a la inclusión del capital cultural musical de los(as) estudiantes, sugerimos una reestructuración importante de la academia en cuanto a recursos y materiales disponibles, más que del currículum, el cual al día de hoy parece proponer mucho más de lo que la realidad del contexto permite.

Es importante destacar el carácter optativo del cuestionario, lo que podría significar que el grupo de estudio está conformado por aquellos(as) estudiantes que ya tienen la motivación suficiente para responder. Lamentablemente la crisis sanitaria no nos permitió consultar un mayor número de estudiantes, lo cual habría sido beneficioso para poder inferir generalidades. De todas maneras, pudimos verificar que este grupo sentiría mayor motivación por la asignatura si esta fuera más práctica, participativa y vinculada con sus

gustos. Además verificamos que la totalidad de los(as) entrevistados(as) posee cierto grado de motivación de competencia por alguna actividad musical.

También quisiéramos señalar que nosotros apoyamos las ideas de Alex Ross, tal como él dice, creemos que la reducción de la historia de la música a un puñado de autores(as) o teóricos(as) perjudica el desarrollo cultural y cognitivo. En base a esto, a pesar de que nosotros comentamos que hay que valorar el capital cultural musical del(a) estudiante(a) no queremos que los(as) estudiantes(as) solo aprendan de los(as) artistas que ya conocen, ya que, si fuera de este modo, recaeríamos en una práctica reduccionista que no permite ampliar el horizonte de conocimientos en los(as) estudiantes.

10.1 Proyecciones

Proyectamos este trabajo hacia tres líneas de desarrollo, en primer lugar, apuntamos a la utilización de las ideas de la pedagogía crítica en el aula, que involucra la aplicación de un instrumento de recopilación de información donde se consulte explícitamente a los(as) estudiantes qué aspecto les motivaría aprender, lo que permitiría al(a) docente adaptarse a estos requerimientos y lograr un aprendizaje más efectivo.

En segundo lugar, proponemos una sistematización de la recopilación de información de los(as) estudiantes que deleve su capital cultural musical para que sean aplicadas continuamente en los distintos contextos del medio escolar,

y de esta forma generar una actualización constante del material educativo del aula, que beneficiaría tanto a docentes como a estudiantes.

En tercer lugar, la formulación de un cancionero basado en el capital cultural musical de los(as) estudiantes, en este contexto. Nosotros hemos generado una propuesta de cancionero donde se escriben las piezas que los(as) sujetos(as) de estudio señalan con las instrumentaciones que ellos(as) disponen en sus casas -esta propuesta de cancionero se detalla en el apartado N°12: Anexos 2-. En este anexo se proponen las tres piezas más representativas del grupo de estudio para un ensamble instrumental de voz, instrumento armónico, bajo y percusión.



11. ANEXOS 1 (Tablas)

Las respuestas están presentadas tal como fueron escritas por los(as) estudiantes.

Tabla N°1 Respuestas pregunta N°1

Pregunta N°1: ¿Qué instrumentos te gustaría tocar? nombra más de uno.	
	Respuestas
Sujeto 1	El violín
Sujeto 2	Guitarra y piano
Sujeto 3	el piano y la guitarra
Sujeto 4	Piano
Sujeto 5	Guitarra
Sujeto 6	Piano, guitarra
Sujeto 7	LA BATERIA
Sujeto 8	Guitarra, ukelele

Sujeto 9	Guitarra y violín
Sujeto 10	Guitarra

Tabla N°2 Respuestas pregunta N°2

Pregunta N°2: ¿Tocas algún instrumento musical? ¿Cuál o Cuáles instrumentos musicales tocas? *	
Respuestas	
Sujeto 1	si, estoy aprendiendo a tocar la guitarra
Sujeto 2	No
Sujeto 3	hace menos de un año tocaba la guitarra
Sujeto 4	No toco
Sujeto 5	No
Sujeto 6	No, no toco ningun instrumento
Sujeto 7	NINGUNO
Sujeto 8	No

Sujeto 9	teclado y flauta
Sujeto 10	No

Tabla N°3 Respuestas pregunta N°3

Pregunta N°3 ¿Tienes instrumentos musicales en tu casa? ¿Cuál o cuáles? *	
Respuestas	
Sujeto 1	si, saxofón, guitarra, pandero, flauta, silofono, piano
Sujeto 2	Si guitarra
Sujeto 3	si ; una guitarra
Sujeto 4	Si, guitarra, flauta, metalofono
Sujeto 5	si guitarra, silofono, flauta dulce, acordeon
Sujeto 6	Un pandero, una flauta
Sujeto 7	NO
Sujeto 8	Si, guitarra, flauta

Sujeto 9	guitarra, teclado y flauta
Sujeto 10	si tengo una guitarra pero no se tocarla

Tabla N°4 Respuestas pregunta N°4

<p>Pregunta N°4: Escribe los estilos musicales que te gustaría tocar (máximo 5): Rock, Cumbia, Reggae, Salsa, Trap, Hip-hop, Electrónica, Religiosa, Bachata, Docta o clásica, Pop, Folklore, Batucada, Metal, Reggaetón, Disco, Funk, Jazz. Si no aparece en la lista, escribe también en el espacio indicado.</p>	
Respuestas	
Sujeto 1	Evangélica
Sujeto 2	Me gusta todo tipo de música
Sujeto 3	electro pop , indie pop y un poco de pop
Sujeto 4	Trap Reggaetón hip hop bachata cumbia
Sujeto 5	cumbia, trap, rap, reggaeton, hip-hop
Sujeto 6	Religiosa, reggaetón
Sujeto 7	HIP HOP ,ELECTRÓNICA ,REGGAETON,TRAP (,GUARACHA TIPO REGGAETON)

Sujeto 8	Cumbia, reggaetón, electrónica, bachata y bachata
Sujeto 9	salsa y cumbia y clásica
Sujeto 10	pop, Rock alternativo, Bolero, cumbia

Tabla N°5 Respuestas pregunta N°5

Pregunta N°5: Escribe las canciones que te gustaría aprender a tocar (máximo 5)	
Respuestas	
Sujeto 1	al final y shekinah
Sujeto 2	No lo sé pero me gustaría una cumbia
Sujeto 3	"no time to die" de Billie Eilish y la melodía de Bohemian Rhapsody
Sujeto 4	Me gustaría aprender canciones inglesas
Sujeto 5	Mamichula, before you go, music sessions
Sujeto 6	Relacion, hawai
Sujeto 7	MY BLOOD (PABLO CHILL-E) NO ESTÉS TRISTE (EL BAY) LEAN (OSQUEL)

	BENDICIÓN (PABLO CHILL-E) EN BREVE PA LA CALLE (BLACKROY)
Sujeto 8	Pop latino, reggaetón, cumbia, electrónica
Sujeto 9	mi niñita, el hijo de la luna
Sujeto 10	trenza, recreo, soñar de dos, mango con petazetas, yo te quiero.

Tabla N°5.1 Estilos de las canciones mencionadas

Canción - autor(a)	Estilo
Al final - Lily Goodman	Música cristiana
Shekinah – Barak	Música cristiana
No time to die - Billie Eilish	Pop
Bohemian Rhapsody - Queen	Rock
Mamichula - Trueno, Nicki Nicole, Bizarrap	Trap
Before you go - Lewis Capaldi	Balada
Music sessions - Artistas invitados representantes de música	Trap - Hip Hop

urbana	
Relación - Sech, Daddy Yankee, J Balvin, Rosalía, Farruko	Reggaetón
Hawai – Maluma	Reggaetón
My blood - Pablo Chill-e	Trap
No estés triste - Galee Galle, Jxny, King, Savage, El Bai y Jaudy	Trap
Lean - Superiority, Osquel, Towy, Beltito, Sammy, Falsetto	Reggaetón
Bendición - Pablo Chill-e	Trap
En breve pa´ la calle - Blackroy, Arte elegante	Mambo-hip.hop
Hijo de la luna – Mecano	Pop
La Trenza - Mon Laferte	Pop latino-bolero
Recreo - Moral Distraída	Timba- tropical
Mango con petazetas - Moral distraída	Timba- tropical
BZRP (Cuando te veo) - Nicki Nicole	Trap

Tabla N°6 Respuestas pregunta N°6

Pregunta N°6: Nombra las tres bandas o artistas musicales que más te gustan en este momento	
Respuestas	
Sujeto 1	lilly goodman y barak
Sujeto 2	No lo sé porque escucho todo tipo de música
Sujeto 3	Billie Eilish , katie angel ,queen y Michael Jackson
Sujeto 4	Prisioneros, soda stereo, los tres
Sujeto 5	BZRP, NICKI NICOLE, TRUENO, BIG SOTO Y ZARAMAY
Sujeto 6	La rosalia, ozuna, alez surdo
Sujeto 7	PABLO CHILL-E ANUEL ARTE ELEGANTE
Sujeto 8	Cnco Sebastián Yatra Zion y lennox

Sujeto 9	no tengo un grupo o cantante
Sujeto 10	Los bunkers, Moral distraída, Christina Aguilera

Tabla N°6.1 Estilo según los artistas mencionados.

Artista	Estilo
Lily Goodman	Religioso
Barak	Religioso
Billie Eilish	Pop
Katie Angel	Pop
Queen	Rock
Michael Jackson	Pop
Los Prisioneros	Rock
Soda Stereo	Rock
Los Tres	Rock
Nicky Nicole	Trap

Trueno	Trap
Big Soto	Reggaetón
Zaramay	Trap
La Rosalía	Trap
Ozuna	Reggaetón
Alex Zurdo	Góspel-cristiano
Pablo Chill-e	Trap
Anuel	Trap
Arte Elegante	Rap - Hip Hop
CNCO	Pop
Sebastián Yatra	Reggaetón
Zion y Lennox	Reggaetón
Los Bunkers	Rock
La Moral Distraída	Timba – Tropical
Cristina Aguilera	Baladas – Pop

Tabla N°7 Respuestas pregunta N°7

<p>Pregunta N°7: Escribe los contenidos musicales que recuerdas haber estudiado en la clase música: notas musicales, figuras rítmicas, historia de la música, interpretación grupal o individual, estilos musicales, interpretación de instrumentos musicales o de la voz.</p>	
<p>Respuestas</p>	
Sujeto 1	notas musicales
Sujeto 2	No entiendo
Sujeto 3	Los que recuerdo son las figuras rítmicas como :la negra , la corchea y la semicorchea me acuerdo muy poco
Sujeto 4	Notas musicales, estilos musicales
Sujeto 5	NO
Sujeto 6	Notas musicales, historia de la música
Sujeto 7	LA FLAUTA
Sujeto 8	Notas musicales
Sujeto 9	notas musicales y estilos de música
Sujeto 10	Historia de los instrumentos folclórico (disertación de año 2019)

Tabla N°8 Respuestas pregunta N°8

<p>Pregunta N°8 ¿Qué contenidos musicales te motivarían estudiar? Califica las opciones de 1 a 5, siendo 1 que no te motiva nada y 5 que te motivaría mucho: - Historia de la música -Historia de los instrumentos musicales -Lectura musical -Estilos musicales Si un contenido musical no aparece en la lista, escríbela en el espacio indicado.</p>	
<p>Respuestas: Los números aparecen según el orden de los contenidos expuestos anteriormente</p>	
Sujeto 1	2, 3, 5, 2.
Sujeto 2	3, 5, 5, 5.
Sujeto 3	4, 3, 4, 5.
Sujeto 4	1, 2, 4, 5.
Sujeto 5	5, 4, 4, 5, RAP.
Sujeto 6	2, 3, 2, 3.
Sujeto 7	4, 4, 3, 5.

Sujeto 8	4, 4, 5, 5, Pop Latino
Sujeto 9	4, 5, 4, 3, Los pentagramas
Sujeto 10	3, 3, 5, 5, cómo afinar una guitarra.

Tabla N°9 Respuestas pregunta N°9

<p>Pregunta N°9: ¿Qué actividades musicales te motivarían en la clase de música? Califica las opciones de 1 a 5, siendo 1 que no te motiva nada y 5 que te motivaría mucho:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Creación de videos musicales(videoclip) -Reflexiones en torno a la música -Composición, Exposiciones sobre la música -Leer partituras -Tocar instrumentos -Cantar -Formar Bandas -Interpretación grupal -Improvisar música <p>Si una actividad musical no aparece en la lista, escríbela en el espacio indicado.</p>
<p>Respuestas: Los números aparecen según el orden de los contenidos expuestos</p>

anteriormente	
Sujeto 1	4, 3, 5, 2, 5, 5, 5, 1, 5, 1.
Sujeto 2	1, 3, 3, 5, 3, 5, 1, 5, 3, 5.
Sujeto 3	4, 4, 3, 4, 3, 4, 5, 3, 4, 3, Bailar eso creo.
Sujeto 4	5, 4, 4, 5, 4, 5, 1, 5, 5, 5.
Sujeto 5	5, 4, 5, 4, 3, 5, 5, 4, 2, 5.
Sujeto 6	4, 3, 4, 3, 2, 5, 5, 3, 5, 5.
Sujeto 7	5, 4, 2, 2, 2, 5, 5, 5, 5, 5, GUARACHA (TIPO REGGAETON)
Sujeto 8	3, 4, 5, 4, 5, 5, 4, 5, 4, 3, aparecen todas
Sujeto 9	3, 4, 5, 5, 5, 5, 4, 5, 5, 5, Aprender una canción
Sujeto 10	4, 5, 5, 4, 5, 5, 5, 5, 5, 5, técnicas de memorización de canciones

Tabla N°10 Respuestas pregunta N°10

Pregunta N°10: ¿Cómo cree usted que la clase de música podría motivar más?	
Respuestas	
Sujeto 1	practicando mas y aprender de ella.
Sujeto 2	Haciendo juegos
Sujeto 3	Yo creo que la clase de música que me motiva más es el electro pop
Sujeto 4	Poner música que elija por lo menos 5 personas y escucharla por lo menos 20 minutos
Sujeto 5	INPROVISAR MUSICA
Sujeto 6	Asi como esta esta bien.
Sujeto 7	QUE ESTUDIÁRAMOS MAS DE TRAP, Y DE REGGUETON .
Sujeto 8	Aprender a tocar un instrumento
Sujeto 9	si todos hablamos y participamos y que no sea tan esquemático
Sujeto 10	Que nos muestren canciones y nosotros interpretarlas evaluando concentración respiración, o que nos enseñen a tocar instrumentos musicales.

12. ANEXOS 2 (Propuesta)

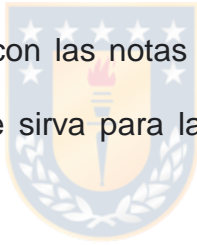
En esta última sección, desarrollamos nuestras ideas sobre cómo abordaríamos los resultados de este pequeño grupo para generar un material con su capital cultural musical. El conocer el capital cultural musical de los(as) estudiantes nos ayuda a la renovación de los recursos de enseñanza, también a generar un diálogo para comprender, considerar y valorar la música como expresión humana diversa y libre de sesgos culturales. Por lo tanto, nuestra propuesta se sustenta y apunta hacia la flexibilización del repertorio musical, contextualizándolo al capital cultural musical del grupo.

Nuestra propuesta consiste en transcribir algunas de las canciones que son parte del capital cultural musical de los(as) estudiantes. Este material curricular puede ser utilizado para, la planificación de clases, o, para conocer y estudiar la música que es significativa para los(as) estudiantes.

Los primeros datos que tomamos en cuenta son los siguientes:

- La mayoría de los(as) estudiantes no tocan instrumentos por lo que es pertinente comenzar desde un nivel básico o inicial.
- Como casi todos disponen de una guitarra, es apropiada la inclusión de diagramas de acordes en el recurso que se elaborará.

- En el capital cultural musical de este grupo, aparecen distintas ramas de la música popular como preferencia predominante.
- Se han de seleccionar las canciones y estilos más mencionados, siendo estos el Trap, Reggaetón y Pop/Latino.
- Debido al poco conocimiento musical que los(as) estudiantes manejan, las piezas deben ser presentadas de una manera facilitadora, es decir, con una dificultad adaptada, para que se puedan acercar a la experiencia musical con mayor rapidez.
- Como algunos(as) mencionaron que están levemente familiarizados con las notas musicales, es una buena idea crear un recurso que sirva para la enseñanza y práctica de la lectura musical.
- El contenido más motivador es los “Estilos musicales”, esto reafirma la importancia de que el(a) docente no se enfoque únicamente en un tipo de música y que se entreguen datos sobre la naturaleza de los estilos abordados.
- “Tocar instrumentos” aparece como la actividad que más motivación genera, ratificando así la pertinencia de un recurso educativo práctico que contenga canciones, centrado en la interpretación, y no tanto en aspectos teóricos, que pueden ser cubiertos con el mismo material.



A continuación, indicaremos la selección de piezas musicales, su instrumentación en base a las respuestas y el contenido general de la partitura.

Las piezas son: “Llamado de emergencia” un Reggaetón de Daddy Yankee, La trenza, un bolero-pop de Mon Laferte y My Blood un Trap de Pablo Chill-E junto a Polima WestCoast. Estas tres piezas musicales fueron seleccionadas basándonos principalmente en las respuestas a las preguntas N°4, N°5 y N°6, las cuales que se refieren a los estilos, canciones y artistas que prefieren los(as) estudiantes. Escogimos piezas de tres estilos musicales distintos para captar la atención de un mayor número de estudiantes. “My Blood” y “La Trenza” fueron mencionadas en la pregunta N°5; la primera de ellas responde también a la alta recurrencia del Trap y Pablo Chill-E en las otras respuestas; en cuanto a la “La Trenza”, lo que más nos instó a escogerlo fue la importante presencia del Pop y los ritmos latinos. En cuanto al tercer tema - Llamado de emergencia de “Daddy Yankee- si bien no es mencionada la canción directamente, su género es el más popular y el cantante también aparece en las otras preguntas; elegimos una pieza que es conocida por nosotros, de nuestro agrado y que pertenece al género musical que la mayoría de los(as) estudiantes prefieren.

Una vez escogidas nuestras piezas, procedemos a describir la instrumentación para las partituras que se crearán, observando las respuestas a las preguntas N°1, N°2 y N°3, que tratan acerca de los instrumentos que tienen,

los que tocan y cuáles les gustaría tocar. De lo anterior, resultan los siguientes acuerdos: transcribir la melodía de la voz o voces, algunos acompañamientos melódicos, letra, acordes y ritmo armónico, bajo y parte de la percusión. De estos elementos, solo el bajo no es mencionado en alguna respuesta, sin embargo, decidimos incluirlo por el importante rol armónico que cumple.

Se dispondrá la línea de la melodía con la letra y acordes. Se detallarán los ritmos de la percusión, guitarras y teclados presentes, también se acompañará de los diagramas de acordes utilizados en las piezas. Aparecen también algunas indicaciones de estilo, sin embargo, debido a que, de la pregunta N°8 -¿Qué contenidos musicales te motivaría estudiar?- se extrae que no se sienten muy motivados con los contenidos históricos o teóricos, se decidió reducir lo más posible la inclusión de información en forma de texto.

Por último, la pregunta N°9 - ¿Qué actividades musicales te motivarían en la clase de música? - nos entrega mucha información para la selección de actividades en base al material creado. De lo recopilado en estas respuestas, sugerimos que los(as) docentes den importancia en sus clases a los elementos consultados, acorde a las preferencias del grupo. Un ejemplo de esto es la presencia de secciones de improvisación melódica o percusiva en las piezas seleccionadas; como la improvisación es bien recibida por los(as) estudiantes, la existencia de esta en el material también nos pareció importante.

Es importante destacar que, con el fin de ejemplificar distintos razonamientos que puede seguir un(a) docente al momento de transcribir canciones, cada miembro del grupo abordó una pieza escogida.

A continuación, mostraremos la transcripción completa, comprendiendo sus partes en: comentarios previos para la interpretación de la canción, el cual habla de un panorama general, luego, comentarios sobre la partitura musical, que son acotaciones específicas a la escritura y entendimiento de la partitura y, por último, la transcripción completa de la pieza en particular.

12. 1 Comentarios previos para la interpretación sobre la canción “My blood” de Pablo Chill-e.



La canción consta de 5 partes, comenzando con una Introducción instrumental, seguida directamente por el Estribillo, donde comienzan las melodías, luego vienen un par de estrofas donde, la melodía se mezcla con el rap, después de un breve interludio vuelve a una estrofa con variación, donde se expone con pocos instrumentos, luego aparece el estribillo con variación, entrando con todos los instrumentos, preparando de esta forma la vuelta al Estribillo principal, el fin de la canción.

Con respecto a los instrumentos en la parte rítmica de la canción, debemos aclarar que cada instrumento puede ser reemplazado según lo disponible para los(as) estudiantes, intentando mantener un timbre parecido.

La parte rítmica se encarga de establecer un punto de sincronía entre todos los instrumentos, por lo que requiere de mucha coordinación y continuidad. Suele expresarse a través de instrumentos como la batería, bombo nortino, güiro, congas, entre otros.

La parte melódica es expresada generalmente a través de la letra y la voz, aun así, también se puede entender como melodías a instrumentos solistas en determinados momentos. La armonía es el soporte para la melodía y suele expresarse a través de instrumentos como la guitarra o el piano.

En esta canción, la guitarra es elegida como instrumento armónico ya que, a pesar de que no aparece en la canción, consideramos que es muy difícil contar con instrumentos electrónicos, quienes son los que realmente generan la armonía. Por esta razón, lo que necesitamos es un instrumento que sea accesible para interpretar la canción, considerando además que es uno de los instrumentos que más tienen en su posesión los(as) estudiantes según las respuestas a la pregunta N°1: ¿Qué instrumentos te gustaría tocar? nombra más de uno.

El ritmo, como anteriormente se nos indica, corresponde al compás 4/4, información necesaria para poder tocar en sincronía con los demás.

Al estar la canción en Mibm, se decide transportar medio tono arriba, es decir, Mim para facilitar la lectura de las notas musicales que correspondan, en este caso, los instrumentos armónicos y melódicos.

12.1.2 Comentarios posteriores a la transcripción de “My blood” de Pablo Chill-e.

Las partes de la canción pueden resumirse así:

- Introducción, Estribillo, Estrofa 1, Estrofa 2, Estrofa 3, Interludio, Estrofa 4, Estribillo con variación y por último Estribillo

La instrumentación elegida para la canción es:

- Parte Melódica/Armónica: Voz, Melodía (flauta, melódica), guitarra.
- Parte Rítmica: Platillos, palmas, claves, bombo, hi-hat, shakers.

Parte rítmica:

Para el caso del Trap, la base rítmica que rara vez cambia se compone de:



llamado batería. A continuación, mostramos arriba con cruces al hi-hat y abajo al bombo con puntos.

N°2: Base Trap



En el momento de calma (Interludio), se apagan todos los instrumentos excepto las palmas, se agregan shakers manteniendo galopas.

El shaker puede ser reemplazado, por ejemplo, con congas & bongos.

N°3: Base Trap



A continuación, se muestran 2 compases de la parte rítmica con todos los instrumentos mencionados.

N°4: Extracto rítmico Trap

Musical score for percussion instruments:

- Pdta.**: Snare drum, playing a steady eighth-note pattern.
- Perc.**: Congas, playing a pattern of quarter notes with rests.
- Tamb. mil.**: Tom-toms, playing a pattern of quarter notes.
- Plat.**: Hi-hats, playing a pattern of eighth notes with rests.
- Bat.**: Bass drum, playing a pattern of quarter notes.

Ahora, pasaremos a la parte Melódica/Armónica.

La armonía o acordes básicos de la canción, la cual se repite en toda la canción es la primera opción, aunque también puede ser visto de la segunda manera para tener el compás (4/4) en cuenta:

- Em | Bm | F#7 | Bm B7 |
- 4/4 Em | Bm | F#7 | Bm B7 |

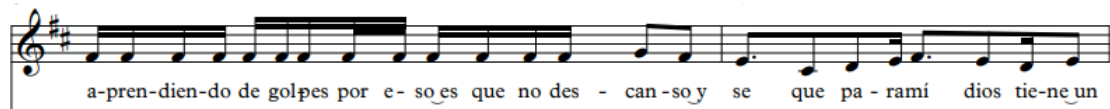
Las melodías transcritas son 2, pertenecientes a la Voz y al Instrumento que la imita.

N°5: Ejemplo melódico Trap, Voz primera estrofa

Musical notation for the first line of the trap song:

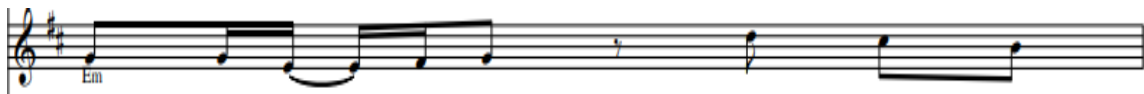
Em

No nun - ca da - re - mos lo' pa - so'en fal - so



Esta melodía permanece prácticamente intacta a lo largo de toda la canción, variando de acuerdo a la letra.

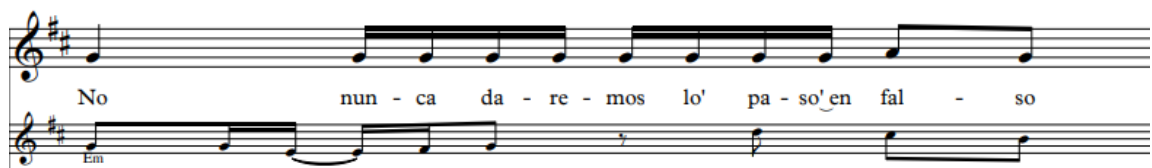
N°6: Ejemplo melódico Trap instrumental



Cabe destacar que ambas melodías suenan al mismo tiempo, por lo que también puede ser mostrado así:



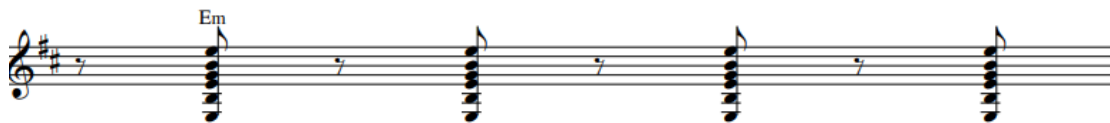
N°7: Ejemplo melódico Trap, Voz e instrumento



Por último, la encargada de la armonía en este caso será la guitarra. Es importante tener en cuenta que este instrumento es capaz de generar armonía ritmos y melodías. En esta canción, se desarrollará como un instrumento armónico y rítmico, el cual apoyará con un ritmo simple determinado por la

misma canción, es decir, imitando los ritmos transcritos de la parte rítmica utilizando los acordes previamente mencionados.

N°8: Guitarra con ritmo de los platillos



N°9: Guitarra y melodías



N°10: Transcripción "My Blood"

My Blood Transcripción

Pablo Chill-e Polimá Westcoast

Intro
♩ = 80

Flautín

Melodia

Guitarra acústica

Bajo

Intro
♩ = 80

Shaker

Palmas

Claves

Platillos

Intro
♩ = 80

Conjunto de batería

The musical score is arranged in a system with five staves. The top staff is for Flautín (Flute), which is mostly silent. The second staff is the Melodia (Melody) line, written in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 4/4 time signature. It features a sequence of eighth notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4, C4. Chords Em, Bm, F#7, Bm, and B7 are indicated above the notes. The third staff is for Guitarra acústica (Acoustic guitar), showing chord diagrams for Em, Bm, F#7, Bm, and B7. The fourth staff is for Bajo (Bass), which is mostly silent. The bottom section of the score includes four percussion staves: Shaker, Palmas (Claps), Claves, and Platillos (Cymbals), all in 4/4 time. The final staff is for the Conjunto de batería (Drum set), which is also mostly silent. Each section of the score is marked with a box labeled 'Intro' and a tempo marking of ♩ = 80.

Estribillo

5 Em

No nun - ca da - re - mos lo' pa - so' en fal - so

Em

Em

fff

Detailed description: This block contains the first chorus section. It features a vocal line in treble clef with lyrics "No nunca daremos lo' paso' en falso". The piano accompaniment consists of a right-hand part with chords and a left-hand part with a bass line. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The first measure of the piano part is marked with a forte dynamic (*fff*).

Estribillo

Detailed description: This block contains the second chorus section, which is an instrumental guitar and bass part. It features four staves: two for guitar (treble and bass clefs) and two for bass (treble and bass clefs). The music consists of rhythmic patterns and chords. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 4/4.

Estribillo

fff

Detailed description: This block contains the third chorus section, which is an instrumental guitar and bass part. It features two staves: guitar (treble and bass clefs) and bass (treble and bass clefs). The music consists of rhythmic patterns and chords. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The first measure of the bass part is marked with a forte dynamic (*fff*).

6

Bm F#7

a-pren-dien-do de gol-pes por e-so-es que no des-can-so y se que pa-ramí dios tie-ne un

Bm F#7

Bm7 F#7

8 Bm B⁷ 3

plan pe - di -

Bm B⁷ Bm⁷ B⁷

The musical score is written for guitar and voice. It begins with a treble clef and a key signature of two sharps (F# and C#). The first staff is the vocal line, with lyrics 'plan' and 'pe - di -'. The second staff is the guitar line, showing chords Bm, B7, Bm7, and B7. The third staff is the bass line, featuring a simple eighth-note pattern. The guitar part includes a complex rhythmic pattern with many 'x' marks on the strings, indicating muted notes. The bass line consists of a simple eighth-note pattern.

9

Em Bm

re por toos' mis ne gro en to-das mis can-cio-ne y pal que no cre-i a que hoy es-cu-cha mis can-cio ne un

Em Bm⁷

11 F#7

shout out pa Mu Blood y shi-shi gang Los gi-

F#7 Bm7 B7

13 **Estrofa**

les me es tan o - dian - do y ni si - quie - ra me co - no - cen ten - go un

Em

The musical score consists of several staves. The top staff is a vocal line in treble clef with a key signature of two sharps (F# and C#). The lyrics are written below the notes. The second staff is a piano accompaniment in treble clef, featuring a series of chords, with the first chord labeled 'Em'. The third and fourth staves are a guitar accompaniment, with the third staff in treble clef and the fourth in bass clef. The guitar part includes a series of chords and a melodic line.

co-ra-zon gi-gan te y no ne-ce-si-to-per-co-cet si no es - tu-vie-ra pe-gao se-gu-ro que me des-co-no-cen us-tes

Bm⁷ F^{#7}

The musical score consists of five systems. The first system includes a vocal line with lyrics, a piano accompaniment with chords Bm⁷ and F^{#7}, and a guitar accompaniment. The second system continues the piano and guitar accompaniment. The third system continues the piano accompaniment. The fourth system continues the guitar accompaniment. The fifth system continues the guitar accompaniment.

16

si-gan es-pe-ran-do que e-sos chis-mes me des-tro-zen po-que e - so no va a pa-sar Pa-bli-to es tá pa ga-nar Y si

Bm⁷ B⁷ Em

The musical score consists of several staves. The top staff is a vocal line with lyrics. The second staff is a piano accompaniment with chords labeled Bm⁷, B⁷, and Em. The third staff is a guitar part with a complex rhythmic pattern. The bottom two staves are additional guitar parts, one with a complex rhythmic pattern and the other with a simpler pattern.

18

es por bien-es-tar a mi no me im-por-ta gas tar de-jen de-jen-me pe-gar na-die va a te-ner que ro-bar voy a po

Bm7 F#7

The musical score consists of five staves. The top staff is a vocal line in treble clef with lyrics. The second staff is a piano accompaniment in treble clef, featuring chords labeled Bm7 and F#7. The third and fourth staves are a piano accompaniment in bass clef, showing a bass line and a right-hand part with eighth notes. The fifth staff is a guitar accompaniment in bass clef, showing a rhythmic pattern with 'x' marks on the strings.

ner a to's los ni - ños de la po - bla a can - tar es - pe -

Bm⁷ B⁷

The musical score consists of five systems. The first system contains a vocal line with lyrics and a piano accompaniment line. The second system contains a piano accompaniment line with chords Bm⁷ and B⁷ and a bass line. The third system contains a guitar accompaniment line with a rhythmic pattern. The fourth system contains a guitar accompaniment line with a rhythmic pattern. The fifth system contains a guitar accompaniment line with a rhythmic pattern.

ro cam biar el mun do aun que me cues-ten los se-gun-dos de mi vi-da ser Ea-zy E y sin pe-gar-me el si-da el

Em Bm⁷

The musical score consists of several staves. The top staff is a vocal line in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a common time signature. It contains the lyrics: "ro cam biar el mun do aun que me cues-ten los se-gun-dos de mi vi-da ser Ea-zy E y sin pe-gar-me el si-da el". The second staff is a piano accompaniment in treble clef, featuring chords labeled "Em" and "Bm⁷". The third staff is a guitar accompaniment in bass clef. The bottom two staves are a guitar accompaniment in treble clef, showing a rhythmic pattern of eighth notes and rests.

trá-fi-co los ro-bos los pa-nas que se sui-ci-dan te tie-nen hoy en dí-a a ti es-cu-chán-do-me en ta-ri-ma te con

F#7 Bm7 B7

The musical score consists of five systems. The first system includes a vocal line with lyrics and a piano accompaniment. The second system shows the piano accompaniment with chord markings F#7, Bm7, and B7. The third system is a guitar part with a treble clef and a key signature of two sharps. The fourth system is a guitar part with a bass clef and a key signature of two sharps. The fifth system is a guitar part with a treble clef and a key signature of two sharps.

ta-ra un par de co-sas de la ca lle te da pe na có-mo la de-lin-cuen-cia se ex-pan-de co-mo gan-gre-na a mi

Em Bm⁷

The musical score consists of several staves. The top staff is a vocal line in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 2/4 time signature. The lyrics are written below the notes. The second staff is a guitar accompaniment in treble clef, showing chords Em and Bm⁷. The third staff is a bass line in bass clef. The fourth staff is a drum set part with four staves, showing a consistent rhythmic pattern. The fifth staff is a piano accompaniment in bass clef.

27

no pue-des o-diar-me por-que soy el que re-la-to de có-mo los me-no-res se a-bu-rrie-ron de an dar pa-tos si

F#7 Bm7 B7

The musical score consists of several staves. The top staff is a vocal line with lyrics. The second staff is a piano accompaniment with chords F#7, Bm7, and B7. The third and fourth staves are guitar parts. The bottom section contains five staves of guitar accompaniment, including a double bass line and a high register line.

29

Musical score for guitar and voice, measures 29-31. The score is in G major (one sharp) and 4/4 time. The guitar part features a rhythmic pattern of eighth notes with a slash, indicating a specific strumming technique. The vocal line includes the lyrics: "tie-nen que ro-bar que no se-a a nin-gún ba-rrio nun-ca le ro-bes a la gen-te de tu ve-cin-da rio si". The guitar accompaniment includes chords Em and Bm7. The score is divided into two systems, with measure 31 starting at the bottom.

tie-nen que ro-bar que no se-a a nin-gún ba-rrio nun-ca le ro-bes a la gen-te de tu ve-cin-da rio si

Em Bm⁷

31

tie-nen que ha-cer mal que se-a mal ne ce-sa rio es ob-vio que los pe-rros en-vi-dian a los si-ca rios

F#7 Bm7 B7

33

Interludio

The musical score for the Interludio section, measures 33-36, is presented in a multi-staff format. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The score includes a vocal line, a piano accompaniment, and a guitar part.

- Vocal Line:** The vocal line begins in measure 33 with a whole rest. In measure 34, it starts with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, and C5. In measure 35, it continues with quarter notes D5, E5, and F#5. In measure 36, it concludes with a quarter note G5, followed by a quarter rest and a quarter note G5.
- Piano Accompaniment:** The piano accompaniment features a rhythmic pattern of eighth notes. The right hand plays a sequence of eighth notes: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F#5, G5. The left hand plays a sequence of eighth notes: G2, F#2, E2, D2, C2, B1, A1, G1.
- Guitar Part:** The guitar part is indicated by a treble clef and a key signature of one sharp. It consists of four measures, each with a whole rest, corresponding to the chords Em, Bm, F#7, and Bm.
- Chords:** The chords for the guitar part are Em, Bm, F#7, and Bm, positioned below the guitar staff.

Estrofa

37 Em Bm F#7

vo del que di-rán No quie-ro pe ro ya_mu-rió o - ri-no al que no cre-yo en mí que hoy es mi

The first system of the score consists of a vocal line and a piano accompaniment. The vocal line is in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 3/4 time signature. It contains three measures of music with lyrics underneath. The piano accompaniment is shown in two staves: a right-hand treble staff and a left-hand bass staff. The right-hand staff is mostly empty, while the left-hand staff contains a simple bass line with quarter notes.

Estrofa

The second system shows the piano accompaniment for the second stanza. It consists of four staves. The top staff is a treble clef staff with a continuous eighth-note accompaniment. The second staff is a treble clef staff with a simple harmonic accompaniment. The third staff is a treble clef staff with a simple harmonic accompaniment. The bottom staff is a bass clef staff with a simple harmonic accompaniment.

Estrofa

The third system shows the piano accompaniment for the third stanza. It consists of two empty staves, one in treble clef and one in bass clef.

40 Bm B7 Em Bm

fan en - vi - dia y no te en - vi - dia - ré juz - ga me y yo re - i - ré no hay tiem - po

The musical score consists of three systems. The first system contains the vocal line and a piano accompaniment. The vocal line is in a treble clef with a key signature of two sharps (F# and C#). The lyrics are: "fan en - vi - dia y no te en - vi - dia - ré juz - ga me y yo re - i - ré no hay tiem - po". The piano accompaniment is in a bass clef. The second system contains a guitar part with a repeating eighth-note pattern in the treble clef. The third system contains a bass line in the bass clef.

Estribillo

43 F#7 Bm Em

pa' per-der-lo en e - sa es-tu-pi - dez No nun-ca da-re-mos lo' pa-so' en fal - so

fff

46 Bm F#7

a-pren-dien-do de gol-pes por e-so es que no des-can - so y se que pa - ra mí dios tie-ne un

Bm7 F#7

48 Bm B7 Em

plan pe-di - re ppor toos' mis ne-gro en to-das mis can-cio - ne y

Bm7 B7 Em

The musical score consists of several staves. At the top, there are three staves: a vocal line, a guitar line, and a bass line. The vocal line has lyrics: "plan pe-di - re ppor toos' mis ne-gro en to-das mis can-cio - ne y". The guitar line shows chords: Bm, B7, Em, Bm7, B7, Em. The bass line provides a simple accompaniment. Below the main score, there are four additional staves, likely for a drum set, showing a complex rhythmic pattern with many 'x' marks, indicating muted notes. The music is in the key of B major (two sharps) and 4/4 time.

50 Bm F#7

pal que no cre-í a que hoy es-cu-cha mis can-cio -ne un shout out pa My Blood y shi-shi

Bm7 F#7

The musical score consists of several staves. The top two staves are vocal lines in treble clef with a key signature of one sharp (F#). The lyrics are written below the first vocal line. The third staff is a guitar part in treble clef, showing chords Bm7 and F#7. The fourth staff is a bass line in bass clef. The fifth through eighth staves represent a drum set, with various rhythmic patterns. The ninth staff is a double bass line in bass clef.

52

Em

gang No nun-ca da-re-mos lo' pa-so' en fal - so

Bm⁷ B⁷ Em

The musical score consists of several staves. The top staff is a vocal line in treble clef with lyrics: "gang No nun-ca da-re-mos lo' pa-so' en fal - so". The second staff is a guitar line in treble clef with chords: Bm⁷, B⁷, and Em. The third staff is a bass line in bass clef. The fourth staff is a drum set with snare, hi-hat, and kick patterns. The fifth staff is a keyboard line in bass clef. The sixth staff is a keyboard line in bass clef. The seventh staff is a keyboard line in bass clef. The eighth staff is a keyboard line in bass clef. The ninth staff is a keyboard line in bass clef. The tenth staff is a keyboard line in bass clef. The eleventh staff is a keyboard line in bass clef. The twelfth staff is a keyboard line in bass clef. The thirteenth staff is a keyboard line in bass clef. The fourteenth staff is a keyboard line in bass clef. The fifteenth staff is a keyboard line in bass clef. The sixteenth staff is a keyboard line in bass clef. The seventeenth staff is a keyboard line in bass clef. The eighteenth staff is a keyboard line in bass clef. The nineteenth staff is a keyboard line in bass clef. The twentieth staff is a keyboard line in bass clef. The twenty-first staff is a keyboard line in bass clef. The twenty-second staff is a keyboard line in bass clef. The twenty-third staff is a keyboard line in bass clef. The twenty-fourth staff is a keyboard line in bass clef. The twenty-fifth staff is a keyboard line in bass clef. The twenty-sixth staff is a keyboard line in bass clef. The twenty-seventh staff is a keyboard line in bass clef. The twenty-eighth staff is a keyboard line in bass clef. The twenty-ninth staff is a keyboard line in bass clef. The thirtieth staff is a keyboard line in bass clef. The thirty-first staff is a keyboard line in bass clef. The thirty-second staff is a keyboard line in bass clef. The thirty-third staff is a keyboard line in bass clef. The thirty-fourth staff is a keyboard line in bass clef. The thirty-fifth staff is a keyboard line in bass clef. The thirty-sixth staff is a keyboard line in bass clef. The thirty-seventh staff is a keyboard line in bass clef. The thirty-eighth staff is a keyboard line in bass clef. The thirty-ninth staff is a keyboard line in bass clef. The fortieth staff is a keyboard line in bass clef. The forty-first staff is a keyboard line in bass clef. The forty-second staff is a keyboard line in bass clef. The forty-third staff is a keyboard line in bass clef. The forty-fourth staff is a keyboard line in bass clef. The forty-fifth staff is a keyboard line in bass clef. The forty-sixth staff is a keyboard line in bass clef. The forty-seventh staff is a keyboard line in bass clef. The forty-eighth staff is a keyboard line in bass clef. The forty-ninth staff is a keyboard line in bass clef. The fiftieth staff is a keyboard line in bass clef. The fifty-first staff is a keyboard line in bass clef. The fifty-second staff is a keyboard line in bass clef. The fifty-third staff is a keyboard line in bass clef. The fifty-fourth staff is a keyboard line in bass clef. The fifty-fifth staff is a keyboard line in bass clef. The fifty-sixth staff is a keyboard line in bass clef. The fifty-seventh staff is a keyboard line in bass clef. The fifty-eighth staff is a keyboard line in bass clef. The fifty-ninth staff is a keyboard line in bass clef. The sixtieth staff is a keyboard line in bass clef. The sixty-first staff is a keyboard line in bass clef. The sixty-second staff is a keyboard line in bass clef. The sixty-third staff is a keyboard line in bass clef. The sixty-fourth staff is a keyboard line in bass clef. The sixty-fifth staff is a keyboard line in bass clef. The sixty-sixth staff is a keyboard line in bass clef. The sixty-seventh staff is a keyboard line in bass clef. The sixty-eighth staff is a keyboard line in bass clef. The sixty-ninth staff is a keyboard line in bass clef. The seventieth staff is a keyboard line in bass clef. The seventy-first staff is a keyboard line in bass clef. The seventy-second staff is a keyboard line in bass clef. The seventy-third staff is a keyboard line in bass clef. The seventy-fourth staff is a keyboard line in bass clef. The seventy-fifth staff is a keyboard line in bass clef. The seventy-sixth staff is a keyboard line in bass clef. The seventy-seventh staff is a keyboard line in bass clef. The seventy-eighth staff is a keyboard line in bass clef. The seventy-ninth staff is a keyboard line in bass clef. The eightieth staff is a keyboard line in bass clef. The eighty-first staff is a keyboard line in bass clef. The eighty-second staff is a keyboard line in bass clef. The eighty-third staff is a keyboard line in bass clef. The eighty-fourth staff is a keyboard line in bass clef. The eighty-fifth staff is a keyboard line in bass clef. The eighty-sixth staff is a keyboard line in bass clef. The eighty-seventh staff is a keyboard line in bass clef. The eighty-eighth staff is a keyboard line in bass clef. The eighty-ninth staff is a keyboard line in bass clef. The ninetieth staff is a keyboard line in bass clef. The hundredth staff is a keyboard line in bass clef.

54 Bm F#7

a-pren-dien-do de gol-pes por e-so es que no des-can - so y se que pa - ra mí dios tie-ne un

Bm7 F#7

The musical score is written in G major (one sharp) and 4/4 time. It consists of five systems. The first system shows the vocal line and the guitar line with chords Bm and F#7. The second system continues the vocal line and guitar line with chords Bm7 and F#7. The third system shows the vocal line and guitar line with chords Bm7 and F#7. The fourth system shows the vocal line and guitar line with chords Bm7 and F#7. The fifth system shows the vocal line and guitar line with chords Bm7 and F#7.

56 Bm B⁷ Em

plan pe-di - re ppor toos' mis ne-gro en to-das mis can-cio - ne y

Bm⁷ B⁷ Em

fff

Detailed description of the musical score: The score is for measures 56 and 57. It features a vocal line with lyrics in Spanish: 'plan pe-di - re ppor toos' mis ne-gro en to-das mis can-cio - ne y'. The guitar part includes chords Bm, B7, and Em in measure 56, and Bm7, B7, and Em in measure 57. The piano accompaniment consists of a right-hand part with eighth-note patterns and a left-hand part with a steady eighth-note bass line. A fortissimo (fff) dynamic marking is present at the start of measure 57.

58 Bm

pal que no cre - í a que hoy es - cu - cha mis can - cio - ne un

Bm⁷

The musical score consists of two systems. The first system includes a vocal line with lyrics, a guitar melody line, and a bass line. The second system shows a guitar accompaniment with a rhythmic pattern of eighth notes and a bass line. The key signature has two sharps (F# and C#), and the time signature is 4/4. The guitar part features a Bm⁷ chord in the first system and a rhythmic pattern of eighth notes in the second system.

59 F#7

shout out pa My Blood y shi-shi gang

F#7 Bm7

The musical score is written in G major (one sharp) and 4/4 time. It consists of five systems of staves. The first system includes a vocal line with lyrics, a piano accompaniment with chords (F#7, Bm7), and a bass line. The second system shows the piano accompaniment and bass line. The third system shows the piano accompaniment and bass line. The fourth system shows the piano accompaniment and bass line. The fifth system shows the piano accompaniment and bass line.

N°13: Transcripción “Llamado de emergencia”

Llamado de emergencia

Daddy Yankee

♩ = 98

ven y sa-na mi do - lo - or tie-nes la cu-ra dees-tea- mo -

5 or ha-goes-te lla - ma- do_ pa-ra que vuel vas_ no ves quees-toy su- frien

8 - do es muy du - raes - ta prue - ba hay un hom-bre mo - ri- bun

10 - doa-quí di-me quién lo pue-de re - vi - vir hay un hom-bre mo - ri- bun

12 - doa-quí - di-me quién lo pue-de re - vi vir tú tie-nes la re-ce-ta la fór-mu

15 la se-cre-ta pa-ra po-ner en rit-mo mi co-ra-zó_ ón noe-xis-te me-di-ci-na doc-tor-es

19 nias-pi - ri - na pa-rael do - lor que sien-te mi co - ra - zó - ón

22 ca - si no sien-to mis pal pi-tos al res - ca-te que ven-ga la pa-ra-mé-di-co ne-ce-

24 si-to que me des un e-lec-tro-shock eh eh de tu ca-lor un sue-ro de ca-ri-

2

26 C D Em

 - ño es lo que me to - ca quie-ro que me des__ res-pi-ra-ción bo-ca bo - ca y que la ca-mi

28 C D Em

 - lla sea nues-tra ca- mi - ta hay un hom-bre ca-í - do quea ti te ne-ce si - ta ay hom- bre.

30 C D Em

 ven a-quí rá - pi do ven a-quí rá - pi do es un lla-ma-do dee-mer-gen cia bai - be

32 C D Em C D

 ven a-quí rá - pi-do ven a-quí rá - pi-do - o ven y sa-na mi do - lo -

35 Em C D Em C D


 or tie-nes la cu-ra dees-tea- mo - or ha-goes-te lla-ma do_ pa-ra que

39 Em C D Em

 vuel vas_ no ves quees-toy su frien - do es muy du ñaes - ta prue ba a-brá - za -

42 C D Em C D Em

 me y di-me que me a- mas a-brá-za me__ y di-me que me a- mas qué-da

46 C D Em C D Em

 te - - - qué-da - te__ sin ti mi ca- mi

50 C D Em

 __ no se de-sa-pa-re- ce sin ti las es-pi__ nas son las que flo-re - cen sin ti yo no vi-

52 C D Em

 - vo sin ti no sees-cri__ be lahis-to-ria del a - mo - r sin ti mi po-e -

54 C D Em

- ma se que-da sin ver-sos sin ti noi-lu mi - na la estre-lla en miuni- ver-so mis sig-nos vi-ta

56 C D Em C D

- les van dis-mi-nu- yén-do ven por fa- vor ven a-quí rá - pi do ven a-quí rá - pi-do

59 Em C D Em C D

ven a-quí rá - pi-do ven a-quí rá - pi-do - ven y sa-na mi do - lo -

63 Em C D Em C D

or tie-nes la cu-ra dees-tea- mo - or_ ha goes-te lla-ma do_ pa-ra que

67 Em C D Em

vuel vas_ no ves quees-toy su frien - do es muy du-raes - ta

70 C D Em C D

ven a-quí rá - pi-do ven a - quí rá-pi-do ven a-quí rá - pi-do ven a-quí rá - pi-do

73 Em C D Em

ven a-quí rá - pi-do ven a - quí rá-pi-do

76 C D Em

ven a - quí rá - pi-do ven a - quí rá - pi-do

12.3 Comentarios previos a la transcripción de “La trenza” de Mon Laferte

Para la transcripción se decidió condensar la pieza en tres partes: dos partituras y un anexo rítmico. La primera partitura para la línea melódica principal, que incluye la voz, letra y partes importantes del acompañamiento instrumental (Intro y Cierre); la segunda partitura es para la línea del bajo, en ambas líneas se señalan los acordes; por último, la sección anexa incluye el ritmo de la percusión y guitarra.

La estructura de esta pieza es la siguiente: Introducción - Estrofa - Estribillo - Estrofa - Estribillo - Solo - Cierre. Tanto en la introducción como en el cierre, hay secciones de la melodía que no contienen texto, en la pieza original esas notas son interpretadas por instrumentistas. Las dos estrofas son iguales armónicamente, pero melódicamente difieren, por esta razón la línea del bajo se transcribe con una barra de repetición que abarca la estrofa y el estribillo. La partitura de la melodía es más larga, ya que tanto la estrofa y el estribillo están presentes dos veces para facilitar la lectura. En la sección del “solo” o “solos”, se decidió no transcribir la melodía de la grabación y dejar espacio a la improvisación. Este elemento (la improvisación) también presente a lo largo de todo el tema como breves acompañamientos melódicos en la guitarra y trompeta, si bien estos adornos no son transcritos, un texto señala en la partitura: “Con acompañamientos melódicos breves, sutiles y constantes”. En la sección anexa, se presenta el ritmo base de las percusiones, en este caso los

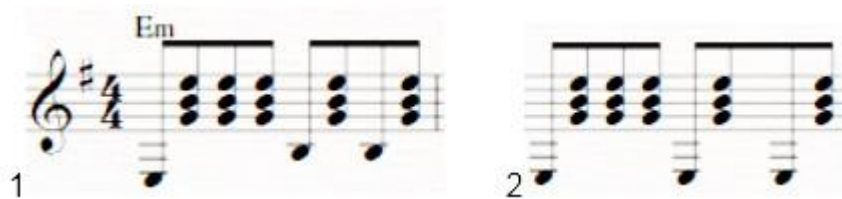
bongos y congas, también el ritmo armónico de la guitarra, ambos acompañados de su respectiva simbología. Por último, en el anexo también se añade una breve descripción del bolero.

12.3.2 Comentarios posteriores a la transcripción de “La trenza” de -Mon Laferte

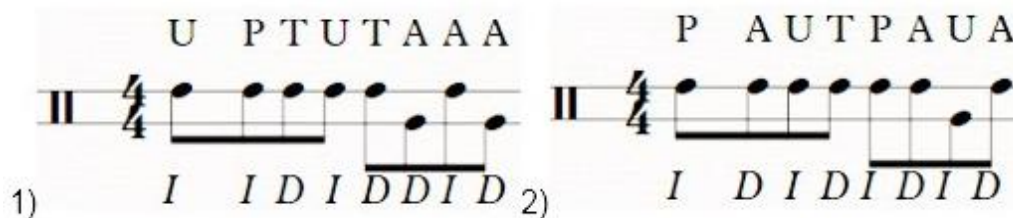
Bolero: género musicalailable originario de Cuba en el siglo XIX. Si bien el bolero “clásico” es interpretado en guitarras, voz y percusiones, con la expansión del estilo en Latinoamérica adoptó distintas características e instrumentos. Haciendo honor a su naturaleza de baile en pareja, suele tocar temáticas románticas. Si bien ha vivido momentos de distinta popularidad, siempre se ha mantenido muy presente en Latinoamérica.

He aquí un ejemplo del ritmo armónico de la guitarra en el bolero, se intercalan el pulgar, que toca los bajos, con el resto de las notas que pueden ser pulsadas o rasgueadas. Es común el “juego” de las notas bajas en la guitarra, si bien le añade una sensación distinta esta no es indispensable. Un ejemplo básico es la utilización de la quinta en el primer ejemplo.

N°14: Ejemplo guitarra bolero



N°15 Ritmos de percusión bongos



La simbología utilizada nos indica que la primera línea es el tambor “macho” o agudo (que va a la izquierda si eres diestro) y la segunda línea el tambor hembra o grave.

Las letras “I” y “D” significan izquierda y derecha respectivamente, y se refieren a la mano que ejecuta el golpe. El significado de las letras sobre las líneas es: “T” golpe tapado, “A” golpe abierto, “U” golpe de palma solo con pulgar, “P” golpe con punta de los dedos meñique, anular, medio e índice.

La principal diferencia es que la segunda versión utiliza un patrón rítmico realizado con la mano izquierda llamado “martillo”. Este patrón es característico de varios ritmos latinos.

N°16: Transcripción “La Trenza”

La Trenza

Mon Laferte

Melodia

$\text{♩} = 100$ **Intro** Bolero Em F#7

4 C B7 Em F#7

8 **Estrofa 1** Con acompañamientos melódicos breves, sutiles y constantes

12 C B7 Em

16 B7 Em F#7

20 C B7 Em

24 **Estribillo** Am B7 Em

28 F#7 C B7 Em

32 Am B7 Em

36 F#7 C B7

Tú eres dis-tin ta a to-das las del ba-rrio
 pa-ra mí la prin-ce - sa de la po-bla-ción
 e-res her-mo-sa co-mo una per - la
 no de bes. pa-sar ham-bre no de bes. de su frir
 y mien-tras te - jo tu tren-za i-ma-gi - no cuan-do
 crez-cas ve - rás co-mo vas a bro - tar se-rás la flor más be lla
 cuan-do te mi - ro mi rei - na cuan-do te'es-cu - cho can
 - tar yo sé u-na'es-tre-lla - se - rás la que más

2

39 Em B⁷ Em **Estrofa 2**

A. va bri-llar tú no vas a ca - er

42 F⁷

A. co mo'es-ta vie - ja que de -

45 C B⁷ Em B⁷

A. jó de can - tar por un a-mor de-bes ser

49 Em F⁷

A. li- bre sa - lir-te de'es-ta mier - da no'ha-gas

53 C B⁷ Em

A. ca - so'a lo que di-gan no quie-ren que flo - res - ca

56 Am **Estribillo** B⁷ Em

A. y mien-tras te - jo tu tren-za i-ma - gi - no cuan-do

60 F⁷ C B⁷ Em

A. crez-cas ve - rás co-mo vas a bro-tar se-rás la flor más be lla -

64 Am B⁷ Em

A. cuan-do te mi - ro mi rei-na cuan-do tees - cu - cho can - to yo

69 F⁷ C B⁷ Em Am B⁷ **Solo**

A. sé u-na'es-tre-lla-se-rás la que más va bri-llar

75 Em F⁷ C B⁷ Em 1. 2.

A. yo

82 Am **Cierre** B⁷ Em

A. sé u-na'es-tre-lla se - rás la que más va bri - llar

N°17: Transcripción bajo “La Trenza”

La Trenza

Bolero Mon Laferte

Intro Em $\text{♩} = 100$

Bajo 

6 B7 Em B7 Em **A** y C F#7

Bajo 

12 C B7 Em B7 Em

Bajo 

18 F#7 C B7 Em

Bajo 

24 B Am B7 Em F#7

Bajo 

30 C B7 Em Am B7 Em

Bajo 

36 F#7 C B7 Em Solos Am B7

Bajo 

43 Em F#7 C B7 Em

Bajo 

49 Cierre Am B7 Em Am

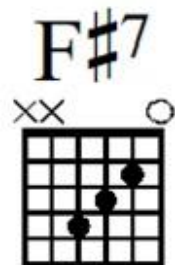
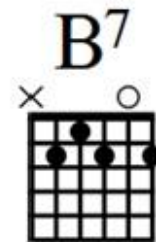
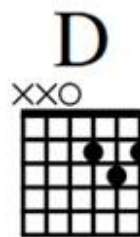
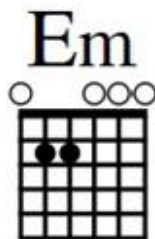
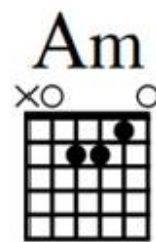
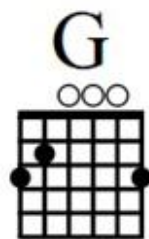
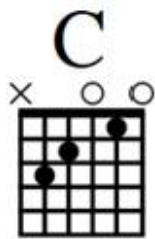
Bajo 

54 Se-ras B7 Em **A tempo**

Bajo 

Melodia ad libidum
...yo sé

N°18: Diagramas de acordes para guitarra



BIBLIOGRAFÍA

- Anónimo. (20 de Junio de 1918). Jass and Jassism. *New Orlean's Times*.
- Aragon, L. M. (2012). *Consumo cultural y creación musical juvenil: el caso de un grupo de jóvenes músicos adscritos al centro comunitario fe y alegría del barrio el vallado del distrito de aguablanca en la ciudad de Cali*. Santiago de Cali.
- Barriga, S. (2015). Inclusion del capital musical en el subsector de artes musicales en cursos de NB6, comuna de Concepcion. 23.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociologica*.
- Bourdieu, P. (1990). Sociedad y cultura. *Grijalbo/CONACULTA*, 164-165.
- Briceño, R. P. (2006). Flexibilidad academica y curricular en las instituciones de educación superior. *redalyc.org*, 154-155.
- C., A. (1972). Existence, Relatedness and Growth; Human needs in organizational. *New York, Free press*.
- Cabrera, F. C. (Junio de 2012). Cómo realizar una investigación cualitativa en educación. Chile.
- Cox, C. (2011). CUrriculo escolar de Chile: genesis, implementacion y desarrollo. *Revue International de Education de Sevres, vol. Contenus scolaires: l'émergence des politiques curriculaires, no. 56 , 2*.
- Dweck, C. y. (1983). Achievement motivation. *E.M. Hetherington (ed.) Socialization, personality and social development*.
- Escalona Rios, L. (2008). Flexibilidad curricular: elemento clave para mejorar la educacion bibliotecologica. *Scielo, vol 22, no 44*.
- Escárcega, R. (2007). Educacion, poder y resistencia. *Doble Helice Ediciones*, 118.
- Ewell, P. A. (2019). Music Theory and the White Racial Frame.
- Flores, S. (2008). Música y adolescencia. La música popular actual como herramienta en la educación musical. *Madrid: Instituto de la Juventud*.
- Freire, P. (2005). Pedagogia del Oprimido. *Siglo XXI editores*.
- Frith, S. (2001). "Hacia una estética de la música popular".
- Gayo, M. (2013). La teoria del capital cultural y la participacion cultural de los jovenes. El caso chileno como ejemplo. 144-145.

- Georgii'Hemming, M. W. (2010). Teaching music in our time. Student music teachers' reflections on music education, teacher education, and becoming a teacher. *Researchgate*.
- Gimeno, J. (2010). La funcion abierta de la obra y su contenido. *Scielo*, 1.
- Giroux, H. (1997). *Los Profesores como Intelectuales*. Barcelona: Paidos.
- Herzberg, F. (1959). The hygiene motivation theory. *Ohio, The world Publishing*.
- Jorquera, R. (2019). Musicas populares urbanas en ambitos de la educacion musical chilena analisis de su inclusion y exclusion. *Bellaterra*.
- Landsheere, V. (1977). Objetivos de la Educacion. *oikos-tau*, 290.
- Lucia Herrera, e. a. (2010). Preferencias musicales de los estudiantes de Educacion Secundaria Obligatoria: influencia de la educacion formal e informal. *researchgate*.
- Mariana Carrillo, J. (2009). La motivacion y el aprendizaje. *ALTERIDAD*, vol. 4, num. 2, 26.
- Maslow, A. (1954). Motivación y personalidad. *New York, Harper*.
- MINEDUC. (29 de Noviembre de 2020). *Curriculum Nacional*. Obtenido de <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Musica/21296:Orientaciones-Didacticas-Musica>
- Neely, A. (2020). Music Theory and White Supremacy. *Youtube*.
- North, D. H. (2007a). Lifestyle correlates of musical preference 1: Relationships, living arrangements, beliefs and crime. *Psychology of Music*. 58-87.
- Pino, O. (2015). El concepto de musica en el curriculo escolar chileno 1810-2010.
- Poblete, C. (Julio-Diciembre de 2010). *Enseñanza musical en Chile: continuidades y cambios en tres reformas curriculares (1965, 1981, 1996-1998)*. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-27902010000200004>
- RAE. (2012). Real Academia Española.
- Rimsky Korsakov, N. (1885). Practical Manual of Harmony.
- Rodriguez, N. (2015). Tesis: Incidencias de las preferencias musicales en aula.
- Romero, D. R. (2014). Preferencias musicales y su influencia en el aula de musica en estudiantes del IES Leonardo Da Vinci de Majadahonda. *eprints*.
- Romero, O. (1985). Motivando para el trabajo. *Cuadernos Lagoven. Serie siglo XXI*.
- Ross, A. (2018). The rediscovery of Florence Price.

Ruiz, J. (2008). Musica y sociedad: analisis sociologico de la cultura musical de la posmodernidad. *Madrid, Ediciones y Publicaciones*, 146.

Salcedo Galvis, H. (2011). Los objetivos y su importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista de Pedagogía*, vol. XXXII, núm. 91, 116.

Tapia, J. (2003). Motivar para Aprender. *Herramientas para la Reflexión Pedagógica. Santillana. Bogotá.*

Zuñiga, L. M. (2014). El pensamiento critico en la teoria educativa contemporanea. 10.

