



UNIVERSIDAD CATÓLICA
SILVA HENRÍQUEZ

Facultad de educación
Escuela de Humanidades y Ciencias
Departamento de Artes
Pedagogía en Educación Artística

**REPERTORIO TRADICIONAL VENEZOLANO
GRADUADO PARA PRIMER AÑO Y SEGUNDO
AÑO DE ENSEÑANZA MEDIA.**

Aporte para la integración cultural inmigrante al currículum nacional.

SEMINARIO TÍTULO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO
EN EDUCACIÓN Y PROFESOR DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN
ENSEÑANZA BÁSICA Y MEDIA CON MENCIÓN EN MÚSICA.

Estudiantes: José I. Gutiérrez Vásquez.
Francisco A. Moraga Arancibia.
Leandro A. Spuler Caro.

Profesor guía: Marcelo Fuentes Gutiérrez
Profesor de Educación Musical PUCV
Magister en Artes PUC

Santiago, Chile
2019

Agradecimientos

Quisiera comenzar expresando mi gratitud hacia los grandes gestores de mi desarrollo educativo, personal y social, mis padres, quienes con el sudor de su frente, desvelo, angustias y el deseo de un futuro próspero, han generado que actualmente haya podido desarrollar mi vida de manera sana, llena de amor y dedicación. Les debo mi vida entera y mi devoción, espero que con el tiempo, pueda demostrarles el gran valor que han tenido en todos estos procesos, para que en el ocaso de nuestras vidas, encuentren descanso y gratitud por el esfuerzo y dedicación, que con tanta pasión y orgullo han logrado. Siéntanse siempre orgullosos de todo lo que ustedes han logrado en mi persona. También agradecer a mi hermana, quien es mi fuerza e inspiración, su amor es lo que me mantiene vivo y en progreso, para así algún día, ser un sustento o un firme apoyo para todo lo que ella desee, sin miedo a poner el pecho ante las balas o prejuicios. Doy gracias a la vida por mantener en mí la tranquilidad y paciencia necesaria para lograr todos los objetivos que me he propuesto.

Agradecer a mis compañeros, que sin su trabajo y compañía, gran parte de mi desarrollo personal y de todo lo que hemos realizado juntos, nada hubiese sido posible. Agradezco a todos mis amigos, compañeros de universidad y familiares que apoyaron desde el principio este largo camino que he tomado, fomentando e incentivando mi desarrollo musical, destacando siempre estas capacidades y valorando el costo que esto ha traído en mi vida. También a mis profesores, quienes me entregaron las herramientas suficientes para poder ejercer como docente en el área de la música. A los guardias, a los tíos y tías del aseo, al tío Martín, quien durante todos estos años de estudio, fue un apoyo incondicional y referente en mi desarrollo. También agradezco a quienes fueron parte de mi vida durante este largo proceso y que por diversas causas, hoy no caminan junto a mí.

Hoy le mando un beso al cielo y un gracias por todo, a mi tata Joel, quien me inspiró y siempre sugirió que me desarrollara en la pedagogía en música. Te debo tanto viejo mío...

Espero de todo corazón seguir en este camino de la docencia, perfeccionando mis conocimientos y habilidades, para ser un agente de transformación y evolución positiva en la educación chilena.

Siempre agradecido de todos ustedes.

Leandro Andrés Spuler Caro

Me es imposible agradecer individualmente a cada persona que fue parte de este proceso dentro de la universidad. Son grandes personajes que han sido un apoyo constante a lo largo de estos años de formación profesional y personal.

Quiero partir agradeciendo a mi madre, la cuál fue uno de los pilares fundamentales para iniciar, desarrollar y concluir de la mejor manera posible esta carrera, entregando su amor en diferentes formas. A mi padre, que a pesar de todo lo que ha significado nuestra relación, ha sido parte de mi vida y siempre lo será.

También agradecer infinitamente a todas y todos mis compañeros tanto de mi carrera como de otras escuelas de la universidad, de quienes aprendí lo que debía y no debía hacer. Formando amistades que no se olvidarán y que se cultuvarán siempre.

Agradezco a mi pareja por ser quien me acompañó en momentos cruciales en lo personal y emocional de este difícil proceso.

Agradezco a cada funcionario de la universidad, auxiliares, técnicos, docentes, etc. Ya que sin ellos lo aprendido y vivido en esta escuela e institución no podría haber cumplido el objetivo esperado.

No puedo omitir a quienes fueron parte del inicio de este proceso: Juan Bustamante y Carlos Zura, sacerdotes salesianos que acompañaron mi proceso de educación básica y media en el Liceo Salesiano Camilo Ortuzar Montt.

Para finalizar quisiera agradecer al profesor de música Hector Echeverría, quien fue la primera persona en mostrarme como puede cambiar la vida de un niño a través de la música, enseñar más que teoría y formalidad, sino que constancia, responsabilidad, concentración, respeto y apertura.

Muchas gracias a tod@s.

Francisco Armando Moraga Arancibia

En el transcurso de mi carrera Universitaria quiero agradecer en primer lugar a Dios, el cual en momentos de estrés y tristeza me ayudo a enfocarme en lo primordial y más importante, lo cual eran mis estudios. También quiero agradecer a mis padres, que se esforzaron durante estos años pagándome la universidad, por su apoyo incondicional y darme un hogar en donde dormir y comer. Quiero agradecer a mi hija, mi pequeña Florencia, por ser mi motivación para terminar mi carrera profesional y darle una mejor calidad de vida. Quiero dar gracias a mi pareja Catalina, la cual conocí durante estos años universitarios y gracias a ella aprendí a estudiar, a ordenarme con mis cosas, darle prioridad a la universidad por sobre otras menos importante y por apoyarme en este proceso final. Posteriormente, quiero agradecer a la investigadora Katrin Lengwinat, la cual en este proceso de Investigación, nos facilitó material sobre nuestro tema a tratar y ejemplares de textos e investigaciones que ella misma había realizado. Por último quiero agradecer a mis compañeros/as, docentes, secretarias, guardias, auxiliares de aseo y trabajadores de la universidad, que siempre estuvieron dispuestos a ayudarme en los momentos que los necesite.

A todas estas personas les agradezco de todo corazón por haber confiado y creído en mí, sé que me costó un poco más de la cuenta sacar la carrera adelante, pero gracias a todas sus palabras y consejos, lo logré.

Agradeciéndoles nuevamente, se despide atentamente a ustedes,

José Ignacio Gutiérrez Vásquez.

TABLA DE CONTENIDOS

I	ANTECEDENTES.....	1
1.1	Pregunta de investigación.....	1
1.2	Justificación del problema	1
1.3	Objetivos.....	1
1.3.1	Objetivo General.....	1
1.3.2	Objetivos Específicos	2
II	MARCO TEÓRICO.....	3
2.1	Migraciones	3
2.1.1	Integración Cultural en el Aula.....	5
2.2	Multiculturalidad... ..	8
2.3	Interculturalidad	10
2.3.1	Educación Intercultural	12
2.4	Escolarización	14
2.5	Marco para la buena enseñanza.....	15
2.6	Concepto Kodály.....	18
III	MARCO CONCEPTUAL	23
3.1	Folklorismo.....	23
3.2	Música Tradicional.....	23
3.2.1	La música Tradicional en Venezuela	25
	3.3 Joropo	26
	3.3.1 Historia	27
3.3.2	Joropo Llanero	28
3.3.3	Joropo Central o Tuyero	29
3.3.4	Joropo Larense.....	31
3.3.5	Joropo Andino	32
3.3.6	Joropo Oriental	33
3.3.7	Joropo Guayanés.....	34

IV	MARCO METODOLÓGICO	35
4.1	Repertorio en Kodály.....	35
4.2	Bases Curriculares	35
4.3	Repertorio seleccionado para la integración y análisis melódico	39
4.4	Sugerencias didácticas	62
V	CONCLUSIÓN.....	68
VI	BIBLIOGRAFÍA.....	70
VII	ANEXOS	74

I. ANTECEDENTES

1.1 Pregunta de investigación.

¿Cómo incorporar repertorio musical tradicional venezolano graduado, para lograr procesos de integración cultural, interculturalidad y multiculturalidad, subsanando el impacto social que acompleja a los inmigrantes y la falta de material en el currículum nacional al año 2019?

1.2 Justificación del problema.

El propósito de desarrollar la integración cultural desde un proceso de multiculturalidad e interculturalidad nos parece pertinente a causa de la escases de material didáctico y de políticas que aporten a estos procesos. Para esto, determinamos la utilización de repertorio tradicional de Venezuela, en específico el Joropo, el cual fue graduado bajo la utilización del análisis Kodály y guiándonos bajo las Bases Curriculares. El problema surge a raíz de que es el país que actualmente presenta el mayor índice de inmigrantes en Chile según el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) al año 2018. Nuestra investigación se basa en evidenciar la escasez de iniciativas que aporten activamente a las culturas inmigrantes que viven actualmente en Chile. En específico, desde la educación musical, la cual en su organización curricular cuenta con objetivos que pueden propiciar el desarrollo de este proceso.

1.3 Objetivos.

1.3.1 Objetivo General.

- Incorporar al currículum nacional repertorio de joropos tradicionales de Venezuela, a raíz de que este es el país con mayor índice de inmigración en Chile. Con el propósito de fomentar la integración de esta cultura radicada en nuestro país.

1.3.2 Objetivos Específicos.

- Recopilar repertorio de joropos venezolanos.
- Graduar repertorio para los niveles 1ro y 2do Medio.
- Agregar material didáctico al currículum nacional enfocado a la integración cultural.
- Valorar la cultura inmigrante venezolana en Chile a través de su música tradicional.

II. MARCO TEÓRICO

2.1 Migraciones.

Se comprenden las Migraciones por el movimiento de población humana, desde un lugar de origen a uno de destino; este fenómeno es estudiado desde su demografía y la geografía poblacional, ocurrido a causa de los procesos de “emigración” y de “inmigración”. El primer proceso hace referencia al punto de partida desde donde proviene el inmigrante. Ellos dejan su lugar de origen en búsqueda de oportunidades económicas, debido a las inclemencias monetarias que respecta a este. También existe la decisión ideológica, debido a las políticas gubernamentales y socioeconómicas de su país de origen. En este caso, Chile posee políticas de asilo.

Debido a este fenómeno cultural, nos referiremos a los inmigrantes y sus problemáticas socio culturales referidas a la integración al sistema educacional chileno. La integración cultural a la que se hace referencia en esta investigación, pone en cuestionamiento el acceso con el que cuentan los jóvenes, niñas y niños inmigrantes al sistema escolar chileno y la forma en la que encuentran un ambiente propicio para su desarrollo. Nuestro enfoque tiene relación con la práctica y fomento de la cultura musical de Venezuela, para promover la integración de manera efectiva, en el espacio del aula, a través de la puesta en valor del cancionero venezolano tradicional.

Al migrar, se requiere entrar a un proceso de adaptación, desde lo económico a lo sociocultural, que en gran medida, están relacionados estrictamente con la adopción de la cultura local a la cual el inmigrante se somete, en una dinámica unilateral de aprendizaje, y su contraparte -la cultura que recibe- no se acomoda al recién llegado. Estas adaptaciones tienen relación con el contexto religioso, artístico y/o musical, escolar, etc, y de qué manera éstas condicionan las costumbres del inmigrante.

Los jóvenes inmigrantes son quienes mantienen la estrecha relación entre las costumbres de origen y la cultura local debido a que ellos son quienes presentan la oportunidad de relacionarse con la cultura chilena gracias al impacto de las redes sociales, lo que genera un espacio de reconocimiento entre ambas culturas. El sistema educacional chileno establece políticas públicas que regulan a los estudiantes extranjeros matriculados.

Se hace relevante explicar que el fenómeno migratorio ha tenido un desarrollo exponencial del 2,7% al 2015, esto marcado por la necesidad de oportunidades laborales y económicas, los que significa que tres de cada cuatro personas son de procedencia sudamericana. A diferencia de la actualidad, la población extranjera al 2018 es mucho más diversa debido a las oportunidades económicas que Chile presenta actualmente.

Según el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) y el Departamento de Extranjería y Migración (DEM), la cifra de residentes extranjeros en Chile es de 1.251.225 al 31 de Diciembre del 2018. Los países con mayor tasa de inmigración en Chile son, Venezuela con el primer lugar, abarcando un total de 288.233 personas (23% de los inmigrantes). En segundo lugar se encuentra Perú, con 223.923 personas (17,9%), sigue Haití con 179.228 (14,32%), Colombia con 146.582 (11,71%), Bolivia con 107.346 (8,58%) y otros países pertenecientes al continente asiático, Centroamérica, Norteamérica y Europa (24,49%) residiendo en Chile.

Con respecto al fenómeno migratorio, podemos constatar que el desarrollo de los inmigrantes en la sociedad chilena, ha tenido repercusiones a nivel cultural, económico y social. El enfrentamiento clave entre la discriminación y la propuesta de integración es fundamental para que el acto integrativo se lleve a cabo. Por lo tanto, estamos en un proceso de inserción social, normalización y de adopción cultural; los estudiantes inmigrantes, venezolanos, peruanos, colombianos, haitianos y bolivianos, al ser la nueva mayoría de extranjeros en proceso de escolarización, desarrollan la búsqueda de la Identidad en el contexto escolar chileno. Para hacer esto efectivo, las políticas educativas y los procesos de inserción al aula chilena, deben estar regidos por el acto mismo de la integración cultural, las planificaciones o los programas de estudio, de manera transversal e incluyendo material de estudio referente a la cultura que pertenecen los estudiantes extranjeros en el aula. Ellos al presentar este contexto sociocultural, no deben olvidar estas mismas necesidades, tampoco transgredir a este sector del alumnado, sin obviar el contexto o que el proceso de Enseñanza – Aprendizaje será igualitario para todos.

En referencia a lo anterior, podemos comprender que nos encontramos con una de las problemáticas sociales más grandes en la estructuración de la educación en el aula chilena, por lo que, la sistematización de políticas que aborden de mejor manera el acto de integración escolar se transforma en una necesidad.

2.1.1 Integración Cultural en el Aula.

Respecto al contexto nacional, de acuerdo a los estudios estadísticos del INE (2002), desde el año 2002, el proceso de inmigración internacional ocurrido en Chile, se ha prolongado a medida que avanzan los años, experimentando un incremento significativo. Es de suma importancia recalcar que el llamado de atención que genera la magnitud de este proceso en el transcurso de una década, ha demostrado que se evidenció un aumento en la cifra entre el año 1992 y 2002 de un 75%.

Cuando analizamos las políticas educacionales y su trabajo con la integración cultural, se puede evidenciar la carencia de debate y resolución de puntos referentes a la inserción educacional para los estudiantes inmigrantes. Las soluciones presentes sólo hacen referencia a la demanda de la población indígena en Chile, integrando por ejemplo la cultura Mapuche al aula chilena de la Zona Sur y Aymara en la Zona Norte. El MINEDUC en la Circular n° 1.179 del 28 de enero de 2003, afirma la posibilidad de ingreso al sistema educacional chileno a todos los niños y jóvenes en situación legal de transición o no regularizada, por lo tanto, el acceso al sistema educativo y a la residencia se transforman en la oportunidad para continuar el proceso de enseñanza - aprendizaje, independiente de la situación migratoria del núcleo familiar que comprenda al estudiante en cuestión. Específicamente en la comuna de Santiago, el 54,6% es de origen venezolano, con un total de 4.932 estudiantes, solo en el año 2018 (Nómina de estudiantes inmigrantes matriculados en la comuna de Santiago durante el año 2018, MINEDUC). Estos datos consideran que la cantidad de alumnos extranjeros han superado el 1% de los estudiantes totales existentes en el sistema educacional chileno desde el año 2011.

Las problemáticas actuales estarían situadas en cómo llevar a cabo el proceso de integración cultural en el aula abordando los contextos estudiantiles, para así propiciar un estado de conocimiento cultural más alto, generando oportunidades directas para la relación entre culturas.

En el sistema escolar actual es común ver este intercambio cultural y de adaptación, sobre todo en momentos cruciales donde el contexto y la situación marginan al inmigrante o lo hacen ver más notorio ante la población local. Entre los procesos ocurre pérdida de costumbres, sobre todo con problemáticas tales como la discriminación racial o étnica, es por esto que los jóvenes inmigrantes tienen por deber:

“Defender su fidelidad entre lo que les rodeaba y lo que han descubierto, entre el mundo que conocen de manera directa o indirectamente a través de sus padres y el que conocen por sí mismos, y entre lo que les gustaría ser y lo que les parece que están obligados a ser por origen” (Massot, 2003, p. 108).

La gran mayoría de los procesos de integración están relacionados con las personas que rodean al estudiante en cuestión, por ende los diversos contextos y las oportunidades económicas del estudiante definirán si su proceso educativo fue efectivo en su totalidad, si existió una pérdida de costumbres o si existen restricciones propias, ya que en contextos adversos, el estudiante puede encontrarse bajo la presión de la discriminación racial. Lo que termina por generar una brecha mucho más grande entre las culturas, que en este caso refieren a la venezolana con la chilena.

Según afirma Nieto (1992), cuando formamos un proyecto de integración, sin generar una diferencia cultural, hablaremos de Educación Intercultural, ya que ésta oportunidad genera el logro de los procesos de Enseñanza – Aprendizaje, a diferencia de lo tradicional que se mira al alumnado de manera homogénea y sólo beneficia a un sector de este mismo, enfatizando en la adopción de temáticas educativas que terminen por ser transversales desde los distintos contextos sociales.

En nuestro trabajo de investigación, tratamos de constituir de manera considerable la mayor cantidad de remediales posibles para que suceda el acto integrativo y solucione la distancia existente entre el acceso a la escolaridad, el logro de la valoración de las culturas existentes, en específico la venezolana y finalmente generar la multiculturalidad e interculturalidad como procesos educativos necesarios para el no abandono de costumbres o la transversalidad de estas mismas a lo largo de los años de vida escolar de un alumno.

La familia es un pilar fundamental en la vida escolar de cualquier estudiante, independiente de la cultura a la cual pertenezca. Esta debe de generar un espacio propicio para alcanzar las metas del estudiante mientras vaya transcurriendo su vida escolar, debido a que el núcleo familiar debe estar en conocimiento que el proceso de escolarización, generará un impacto no solo en su vida escolar, sino que en su desarrollo social. Según Santos y Lorenzo (2009), la ambición escolar presente en los padres es muy alta, ya que son conscientes de la inversión económica en la educación, que genera un mayor nivel de promoción para sus hijos.

La población venezolana actual residente en Chile, pasa por un momento económico social difícil, muchas familias inmigrantes poseen contextos donde quienes sostienen la familia son profesionales de altos estándares en su área de desempeño, pero que actualmente - debido a que no pueden hacer válida su profesión en Chile - , se tienen que posicionar en la búsqueda de un trabajo que sustente lo suficiente para seguir viviendo en condiciones dignas y entregarles educación a sus hijos. Muchas veces esta situación a causa de la estructura del sistema de enseñanza chileno, transgrede a quienes busquen mejor acceso a la educación.

En el caso de los inmigrantes venezolanos, estos pasan por procesos de discriminación y de impedimento para continuar los estudios de sus hijos, ya que, hasta cierta fecha acordada por cada establecimiento, los estudiantes deben tener inscrito en el registro civil un RUT para poder ser parte del sistema educacional chileno. Finalmente, muchos estudiantes pierden el año escolar debido a que este proceso no se hace efectivo y las excepciones para matricularse tienen sus propias cláusulas dependiendo del establecimiento y de lo que determine el Ministerio de educación.

Para que el acto integrativo sea seguro, el reconocimiento y valoración de las diversas culturas se vuelve esencial, el respeto y la difusión positiva de las culturas existentes en nuestro entorno social propiciarán la efectividad de la integración cultural y esto es trabajo esencial del Estado de Chile.

Según la UNESCO (2016), la inclusión de todos los estudiantes y el garantizar la oportunidad igualitaria y personalizada para el progreso en el ámbito educacional, sigue siendo un reto actual de todos los países. A pesar de los incesantes progresos suscitados en las últimas décadas referentes a la accesibilidad de la educación, es imperante seguir incursionando en el trabajo integrativo, para así reducir lo máximo posible los obstáculos que puedan surgir en los procesos educativos de los estudiantes.

Actualmente en Chile, aún existiendo avances en las políticas educacionales, la problemática estructural sigue en evolución y dificultando su desarrollo. En general, la debilidad más evidente en la integración se relaciona con que el proceso de modificación de las bases curriculares no ha cesado, ni tampoco ha experimentado una relación profunda hacia los actos integrativos en el aula chilena.

Según afirma la UNESCO (2019), Chile cuenta con la “Ley Indígena 19.253 de 1993”, con la “Ley General de Educación” (LGE) de 2009, enfatizando que el Decreto 280 de 2009 sigue en proceso de modificación, referente a las nuevas bases curriculares. En consecuencia a éstos recientes datos, podemos concluir que el MINEDUC no cuenta con políticas de integración cultural en el aula, sólo se expresa brevemente que cada país debe regularizar la legislación del trabajo de multiculturalidad e interculturalidad.

La clase de música es una de las soluciones más efectivas con lo que respecta al aspecto cultural, se pueden abordar las temáticas integrativas desde la realización de contenidos en referencia al contexto del aula al que se le puede aplicar este concepto de integración. Evidenciamos que Chile al no explicitar una política concisa respecto a las problemáticas de la integración cultural, consideramos pertinente que se deban ejecutar nuevos criterios respecto a la mantención y fomento de las raíces culturales de todos los alumnos correspondientes a un establecimiento educacional que maneje y estructure sus metodologías educativas en referencia a la integración, la multiculturalidad y la interculturalidad.

2.2 Multiculturalidad

Los procesos migratorios a lo largo de la historia de Chile, han tenido una gran relevancia, sobre todo en estos últimos 20 años, a consecuencia de la búsqueda de bienestar para propiciar el desarrollo personal, respecto a la evolución del entorno en el que los inmigrantes viven y su futuro. Por lo tanto, se han generado procesos de intercambio cultural, debido al cruce de información, costumbres o tradiciones. Cuando hablamos de multiculturalidad nos estamos refiriendo a la relación y coexistencia de dos o más culturas (etnia, religión, nacionalidad, lengua, etc.) dentro de un mismo espacio geográfico y social (Epelde, 2011).

“La inmigración hacia Chile ha provenido históricamente desde sus países limítrofes (Argentina, Bolivia y Perú) y de algunos países europeos (Alemania, España e Italia) los que durante todos los censos han estado entre los diez países que más ciudadanos tienen en Chile”. (OEA, 2014)

Chile presenta la característica de ser un país “multicultural” debido al intercambio y coexistencia de las diversas culturas que presenta este mismo. La evidencia genética es una de las formas más representativas que podrían explicar la multiculturalidad en el país, debido a que los análisis sobre descendencia sanguínea y estudios de procedencia - al arrojar resultados - , han comprobado la presencia de ancestría amerindia, europea y

africana. Lo que “demuestra que en nosotros conviven raíces culturales diversas y que, como chilenos nos hemos constituido sobre una base multicultural” como se puede comprobar en las actas del II Seminario Internacional sobre diversidad cultural en Chile realizado en Santiago de Chile.

La investigación realizada por el Proyecto ChileGenómico, el cual nace dentro del Programa de Genética Humana de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile el año 2010, revela en sus primeros resultados el porcentaje de ancestría europea, africana y amerindia, “y dentro de este último componente, diferenciar el componente Aymará (amerindio del norte) del componente Mapuche (amerindio del sur)” (ChileGenómico, 2019). Exponiendo variables como el nivel socioeconómico de aquellos chilenos que fueron sometidos al estudio de sus genomas, las regiones y ciudades de Chile, entre las cuales Santiago se divide en público y privado, y también según el número de apellidos de origen indígena, observando entre un 40% y un 60% de ancestría europea, 3% y 5% de ancestría africana y el otro 40% a 60% de ancestría amerindia.

La multiculturalidad no sólo hace alusión a una convivencia o común vivir entre personas de distinta nacionalidad y lengua, también incluye a las distintas etnias y culturas originarias, debido a que, a lo largo de la historia de los pueblos indígenas, el desarrollo y posterior crecimiento de la población americana, creó la convivencia que permanece aún en la actualidad, siendo por ende, parte de todos estos procesos de intercambio cultural.

“Esta base multicultural, surgida de nuestra historia particular y de la superposición de oleadas migratorias, ha tendido a ser negada por un discurso de homogeneidad racial y cultural, lo que ha llevado a la exclusión de grandes sectores de la población, en especial de nuestros pueblos originarios y de los extranjeros provenientes del Cono Sur con los que aquellos comparten rasgos étnicos y tradiciones culturales”. (González, 2016, p.31)

Las políticas chilenas no comprenden todas las dimensiones de las problemáticas de la cultura, por lo general se evidencia esta carencia debido a que estas están enfocadas en el desarrollo socioeconómico del país en referente al ingreso de inmigrantes y su incorporación al sistema.

Según Diez (2004), el multiculturalismo se puede definir como una situación, generada a partir de que grupos humanos u organismos sociales de diversas culturas comparten espacios físicos comunes. Por otro lado, lo entiende como un enfoque que tiene la necesidad de generar una “intervención en las relaciones y procesos sociales (...) para

‘acompañar’ la dinámica de esta diversidad, que de modo ‘natural’ tendería a segregarse en unidades de diversidad” (Diez, citado en Stefoni et. al. 2016, p. 158). Siendo ésta una segunda característica que está presente en la realidad y cotidianidad de Chile.

Según el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (2019) Multicultural puede definirse como “caracterizado por la convivencia de diversas culturas”, mientras que Multiculturalismo como “tendencia o movimiento en favor de la multiculturalidad”.

Así también, De Miguel (1996) afirma que, “El desarrollo de la intercomunicación mundial pone de relieve la realidad multicultural del planeta” (p.44), señalando que esta nueva realidad en las comunicaciones, ha generado que el mundo se transforme en un espacio aún más común para todos. Compartimos un espacio en el que nos manifestamos, expresamos y comunicamos, lo cual reafirma nuestra visión del fenómeno o movimiento denominado multiculturalidad.

Es importante recalcar que a pesar de los diversos “fenómenos culturales” que ocurren en Chile, nos encontramos bajo una base cultural normalizada por la educación, la contingencia nacional y los medios de comunicación masiva y escrita, los cuales han sido gestores de este proceso y que, a consecuencia de ello, las tradiciones y costumbres se han visto alienadas o desplazadas, lo que se expresa como una de las problemáticas a solucionar en el marco de la educación chilena y la cultura.

2.3 Interculturalidad.

En este concepto haremos referencia a las interacciones existentes o que se generan en una sociedad multicultural como Chile, considerando la interculturalidad como un medio que intenta llegar más allá de la convivencia de la cual habla el multiculturalismo dando un énfasis “a los contextos sociales distintos, desde objetivos divergentes” (Stefoni et al, 2016, p. 159).

Con esto podemos afirmar que, la interculturalidad busca más que una convivencia estática, sino que tendría mayor relación o interacción entre las culturas que comparten estos espacios, teniendo como objetivo precisamente el diálogo entre las culturas, buscando aprender una de la otra dentro de un contexto que es ajeno, desarrollando comunidad.

Según Besalú (s.f.) “La interculturalidad es un planteamiento pluralista sobre las relaciones humanas entre actores social y culturalmente diferenciados, en el contexto de un Estado democrático, pluralista y multicultural” (p.2). Es por esto el objetivo de la interculturalidad es generar instancias de diálogo entre las culturas, según Stefoni et al (2016), siendo enfocada como una propuesta política que no sólo busca el acompañamiento en los procesos relacionados con la diversidad, sino que teniendo como objetivo intervenir en dichos procesos, los cuales no se producen de forma natural.

“La interculturalidad supone, entonces, la posibilidad de un encuentro igualitario entre grupos diversos, mediante el diálogo entre distintas posiciones y saberes, y la construcción conjunta de prioridades y estrategias. El diálogo es, precisamente, la palabra clave de esta línea argumentativa”. (Stefoni et al., 2016, p. 160)

Referente a lo anterior, podemos decir que el enfoque que deriva de la interculturalidad, va orientado directamente a la ejecución de acciones que generen la comunicación entre los grupos sociales y culturales inmersos en contextos diferentes, las cuales buscan la valoración, el respeto y promoción de la diversidad a través del diálogo. Está claro que existe una relación importante entre el multiculturalismo y el interculturalismo en nuestra sociedad, debido a que los estudios que se han realizado sobre estos “ismos”, tienen fines particulares, pero con la coincidencia de buscar el bien común de las culturas que conviven entre sí.

Siendo la convivencia entre culturas uno de los objetivos del multiculturalismo, consideramos relevante la oportunidad de conocer y compartir las diversas culturas, que permitan conducir la construcción de una sociedad íntegra y desarrollada culturalmente. Por lo tanto, comprendemos que los movimientos sociales y culturales son constructores de una realidad tangible y en constante cambio. Calvo (2004) afirma que, “Puede ser un desafío y una oportunidad excepcional de enriquecerse mutuamente y constituir una sociedad culturalmente más rica y desarrollada” (Calvo, citado en Epelde, 2011, p. 274). Agregando que la multiculturalidad tiene como exigencia una educación que fomente “la tolerancia, la hospitalidad y la apertura pluralista, respetando los derechos humanos, los valores democráticos y las leyes constitucionales de cada país” (Calvo, Ibídem, p. 274).

Teniendo en consideración todos los antecedentes expuestos acerca del multiculturalismo y la interculturalidad, podemos afirmar que ambos conceptos, como objeto de estudio, tienen el fin de responder de manera positiva y común a inquietudes y problemáticas que surgen a raíz del crecimiento de sociedades con diversidad cultural o

multiculturalismo. En el plano educativo identificamos que estos conceptos buscan un modelo homogeneizador (Stefoni et al., 2016).

Esto quiere decir que la educación multicultural o intercultural, se ha enfocado a ser similar en su contenido, actividad y conclusión, para todos quienes la reciben, lo cual nos lleva a considerar que en primer lugar, el multiculturalismo es aquel movimiento o fenómeno que tiene relación con la convivencia de diversas culturas en un mismo espacio geográfico. Y en segundo lugar, el interculturalismo entendido por una intencionalidad de generar acciones particulares, entre las culturas que comparten espacios comunes y sin interponerse una por encima de la otra.

2.3.1 Educación Intercultural.

Con el objetivo de generar una integración cultural en el plano educativo, es necesario entender cómo se desenvuelven los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad dentro de la educación. Según De Miguel (1996), se puede definir educación intercultural y multicultural por el abarcar las características más relevantes y encaminar el mejoramiento de las capacidades humanas.

Podemos entender la educación multicultural según Bennett (1990), como una forma de enseñanza-aprendizaje que se sustenta en un conjunto de creencias y valores de manera democrática con el fin de generar y desarrollar un pluralismo cultural inmerso en una sociedad con diferentes culturas (Bennett, citado en, De Miguel, 1996, p. 46). Lo que nos da a entender que para que exista una educación basada en la multiculturalidad, se debe tener presente la comunidad y el consenso de criterios, creencias y valores que logren llevar a un compartir de culturas de manera sana, cooperativa, respetuosa y sin conflictos étnicos o discriminatorios, dentro de esta sociedad pluricultural. “Actualmente, se identifica como educación multicultural, a los programas educativos que implican a dos o más grupos étnicos o culturales, diseñados para ayudar a los participantes a definir su propia identidad cultural y apreciar la de los otros” (De Miguel, 1996, p. 46).

Con la premisa de la integración y el diálogo cultural, se transforma en una necesidad abarcar el enfoque de educación multicultural, por esto, la interculturalidad es la base fundamental para poder establecer este diálogo e interacción de las vivencias y las herencias culturales. Es de suma importancia que este enfoque se lleve a una propuesta

didáctica concreta, la que debiese generar un cambio en su actitud de valoración de los saberes y de las prácticas de otros grupos sociales o comunidades. Diez (2004), afirma que al presentar los contenidos sin ser imperativos y presentando empatía, se puede abarcar una prudente interpretación de la realidad histórica.

A partir de esto, el Ministerio de Educación de Chile plantea como necesaria una política de educación intercultural en el marco de “contribuir al desarrollo de una ciudadanía con competencias y prácticas interculturales” (Ministerio de Educación, s.f.).

“(…) el propósito de la educación intercultural es permitir una convivencia armónica en el que se resignifique el espacio educativo para transformarlo en un lugar de encuentro de visiones de mundo, saberes y conocimientos, donde el diálogo respetuoso, en igualdad de condiciones, y los espacios de interacción entre culturas diferentes, posibiliten cimentar una ciudadanía intercultural, integral y plena”. (Ministerio de Educación, s.f.)

Como lo menciona Barrios-Valenzuela y Palou-Julián (2014), la forma que se tiene de abordar la educación intercultural en Chile pone la atención y preocupación exclusivamente en los pueblos originarios, lo cual deja fuera de ese contexto intercultural a los inmigrantes produciendo un vacío en las políticas educativas para la correcta integración de estudiantes extranjeros. Besalú (s.f.) afirma:

“La educación intercultural pretende, por encima de todo, ser una educación de calidad para todos y, en consecuencia, más eficaz (en el sentido de cumplir lo que prescriben las leyes) y más justa (en la línea de hacer frente a todas las desigualdades que impidan o condicionen una verdadera igualdad de oportunidades educativas y sociales)”. (p.1)

Creemos que la escuela es uno de los principales puntos donde se presenta el debate social sobre los fenómenos de inmigración, ya que es aquí donde se encuentra población autóctona y extranjera. Durante estos últimos 20 años, Chile ha experimentado un considerable aumento de inmigrantes que llegan a nuestro país en busca de “oportunidades”, condiciones de vida apropiadas y un futuro con mejores expectativas en diversos ámbitos. A raíz de esto, las escuelas y establecimientos educacionales han tenido que plantear nuevos desafíos para contrarrestar las problemáticas, dificultades y retos que los suscitan. Estos se enfocan por lo general hacia la sociedad, ya que no solo se observan las dificultades de acogida e integración para con los inmigrantes en los colegios, sino que también en espacios laborales y sociales comunes.

2.4 Escolarización.

Cuando hacemos referencia al proceso de escolarización de los estudiantes, nos referimos principalmente a su desarrollo íntegro dentro del sistema escolar chileno. Este proceso de inserción a la estructura educativa chilena, nos lleva a manejar cuestionamientos importantes como el ¿Qué enseñar?, ¿Cómo enseñar?, ¿Cuándo enseñar?, ¿Para qué? Gracias a esto, podemos estructurar una clase y sus instrumentos evaluativos, basándonos en que siempre los procesos de Enseñanza – Aprendizaje, sean correspondidos por la planificación planteada y se logren los objetivos a evaluar. La confección de estos elementos en el contexto de las migraciones, aportan a que los estudiantes provenientes de otros sistemas de enseñanza - en el cual el logro de los objetivos o competencias son distintos - ,evidencian que la base educativa perteneciente a ellos es el principal problema del proceso de escolarización de los niños inmigrantes.

En el sistema educacional chileno, se puede contrastar que el nivel de exigencia actual ha aumentado al recibir un fuerte impacto socio cultural, lo que genera que las competencias profesionales del profesor tengan una conexión con la implementación del “Marco para la buena enseñanza”, para que así los objetivos planteados por el currículum nacional sean lo suficientemente concisos, para que se desarrolle de manera adecuada el proceso de Enseñanza - Aprendizaje.

Según Bandura (1993), los estudiantes se deben motivar al logro ideal de sus capacidades, para que estos puedan auto-educarse durante todo el transcurso de su vida escolar y posterior a esta misma. El sentido reflexivo del estudiante es sumamente importante para que gran parte de su proceso educativo sea efectivo, por ende, las políticas educacionales actuales, deben contener criterios para que la integración se efectúe en conjunto con el proceso de enseñanza de manera transversal.

Cuando hablamos de escolarización, hablamos del proceso integrativo al aula chilena, desde la perspectiva del logro de habilidades, conocimientos y solución de problemas. Para esto, el concepto de “Enseñanza - Aprendizaje”, es crucial para establecer normas acerca de lo que se enseñará y la relevancia del objeto a enseñar.

La educación es un grupo de habilidades metodológicas, de ordenamiento y conocimiento que sustentan el desarrollo y el perfeccionamiento de las capacidades intelectuales, de moralidad y de carácter físico. Se evidencia como el proceso que sitúa al ser humano en la posición de Formación y definición de su persona. La Enseñanza es

un proceso que ocurrido al momento en que se cruza la intercomunicación de habilidades, conocimientos sobre un objeto de estudio en particular. Este aspecto tiene por objetivo el formar de manera íntegra al ser humano, a través de la transmisión de conocimientos, desde un aspecto asociado a la metodología de enseñanza, donde se consideran aspectos esenciales para que ocurra posteriormente el acto de aprendizaje. Este último corresponde a la instrucción de un elemento educativo para la obtención de conocimientos y habilidades, lograr la solución de problemas y responder ante éstas mismas de manera eficaz. Este último es fundamental para el ser humano, debido a que, durante su desarrollo intelectual, al ser de manera sistemática, progresiva y automática, logra producirse este acto de obtención y perfeccionamiento de los conocimientos, es decir, que logrará estar capacitado para ejercer una acción y reacción. Según afirma Pérez Gómez (1992), el proceso de aprendizaje también es intuitivo, por lo tanto, a través del descubrimiento, se pueden abordar maneras de resolver el problema u objetivo en ejecución.

2.5 Marco para la buena enseñanza.

Este instrumento construido por el Ministerio de Educación de Chile, establece una lista de “responsabilidades” que involucran al profesor en su acto docente, las cuales están reconocidas como sugerencias debido a los diversos contextos que puedan ocurrir en cada aula chilena. Este mismo, supone ante las adversidades que, para lograr una buena enseñanza, el docente debe reconocer estas mismas, ya que, de otra forma no se lograrían los procesos de Enseñanza – Aprendizaje, lo cual lo transforma en un instrumento fundamental para las decisiones y acciones de un profesor.

El marco para la buena enseñanza se divide en 4 dominios:

- Dominio A: Preparación de la enseñanza.
- Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.
- Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.
- Dominio D: Responsabilidades profesionales.

Estos 4 dominios sugieren un aspecto diferente en el proceso de enseñanza, haciendo un seguimiento completo de los procesos educativos, comenzando desde el planificar y preparar el proceso de enseñanza, propiciar un buen ambiente para el aprendizaje, el proceso de enseñanza como tal, evaluaciones y reflexiones sobre el acto docente, los

cuales son necesarios para generar una retroalimentación pertinente para la mejora constante y el enriquecimiento de éste mismo. En base a estas especificaciones de las labores educativas que debe ejercer el profesor, es que elegimos trabajar con el marco para la buena enseñanza, debido a que existen criterios dentro de los dominios que, a pesar de no ser imperantes, son fundamentales para el desarrollo del profesor de Educación Musical.

Por consiguiente, podemos mencionar que él:

- “Dominio A” sostiene que, el docente que esté ejerciendo el acto de enseñanza, debe de poseer un completo manejo de su disciplina, para así hacer efectivo el proceso de enseñanza gracias a que posee los fundamentos y sustentos claves para el acto educativo. A su vez, debe de cumplir con las competencias necesarias para expresar el contenido. Para esto el docente, debe diseñar un modelo de trabajo, estrategias de enseñanza y aplicación didáctica, para el aula y el alumnado. De esta manera el desempeño docente referente a este dominio, tendrá que ver con su nivel de planificación.
- “Dominio B” comprende que, el docente debe manifestar una preocupación constante referente al ambiente que comprende al espacio educativo, este debe determinar un contexto y un clima de relaciones de aceptación, confiabilidad, equidad, solidaridad, etc; estableciendo y manteniendo una serie de normas complejas y que sustenten las problemáticas de la convivencia en el aula. Debe de expresar las expectativas existentes sobre la relevancia de que se cumpla este proceso de aprendizaje. Por último, hace referencia al nivel de organización y preocupación de un ordenamiento dentro de la sala de clases, en función de los recursos y material que exista en ese momento educativo.
- “Dominio C” sugiere que, el profesor dentro de sus aptitudes formadoras de conocimiento, deben de estar directamente involucradas con el uso adecuado del lenguaje y con el precisar el aprendizaje a través de este mismo. El docente debe establecer estrategias definidas, desafiantes, coherentes y significativas para el estudiante, proponiendo actividades que involucran de manera cognitiva y emocional al estudiante. El contenido definido de la clase debe ser tratado con rigurosidad y debe ser comprensible para los estudiantes, de manera que, desarrollen los contenidos de forma clara, precisa y adecuada al nivel del

estudiantado. La optimización del tiempo para la enseñanza, para así efectuar una organización temporal de los contenidos respecto a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Promover el desarrollo del pensamiento crítico, para así abordar las problemáticas referentes a las relaciones del contexto con los objetos, eventos y fenómenos desde la perspectiva de los diferentes subsectores, orientando a los estudiantes hacia las temáticas ligadas a los objetivos transversales del currículum, con la finalidad de fomentar el proceso de construcción de valores. Evaluar y registrar un monitoreo constante sobre los procesos de comprensión, apropiación y adopción de los contenidos por parte de los estudiantes, utilizando estrategias que evalúen el logro de los objetivos del aprendizaje definidos para esa clase, retroalimentando el proceso y formulando una readaptación de las actividades de acuerdo con las evidencias recogidas sobre los aprendizajes esperados de los estudiantes.

- “Dominio D” hace referencia a las responsabilidades profesionales del docente, sugiriendo que el profesor debe reflexionar de manera sistemática y constante sobre su práctica, evaluando el grado en que los estudiantes lograron los aprendizajes esperados, de manera crítica y analizando su práctica de enseñanza a partir de los resultados de los estudiantes, identificando sus necesidades de aprendizaje procurando satisfacerlas. Construye relaciones interpersonales y profesionales con sus colegas, participando activamente de la comunidad docente, para establecer proyectos con sus pares para sustentar el proyecto educativo institucional. Asume las responsabilidades orientativas de sus alumnos, detectando las fortalezas y debilidades para así potenciarlas, proponiendo formas para abordar las necesidades estudiantiles, tanto en el aula como fuera de esta misma. Propicia las relaciones de colaboración y respeto con los apoderados y padres, informando a las familias sobre el proceso de aprendizaje que se abordará en la clase, expresando periódicamente los avances de los aprendizajes y contribuyendo en la involucración de las familias en las actividades de aprendizaje, recreación y convivencia escolar. Maneja información actualizada y relevante sobre el acto educativo de su asignatura, el sistema educacional y las políticas educativas vigentes, reconociendo el currículum, la gestión educativa y profesión docente, las políticas y metas del establecimiento, las normas de funcionamiento y convivencia, analizando críticamente la realidad del establecimiento.

Creemos que es pertinente trabajar con el Marco para la Buena Enseñanza, debido a que es el instrumento que aporta a que el acto educativo generado por un profesional de la educación, sea de calidad. A partir de esto podemos inferir que bajo la utilización de los criterios y dominios que pertenecen a este, los procesos de integración cultural, multiculturalidad e interculturalidad, pueden ocurrir de una manera organizada e idónea durante el desarrollo sociocultural de las diversas comunidades extranjeras que ingresen al sistema escolar chileno.

2.6 Concepto Kodaly.

En nuestra investigación y recopilación de repertorio de música tradicional venezolana y dentro de sus diversas variaciones, nosotros analizaremos el joropo, desde el planteamiento de una selección de música adecuada para su enseñanza en niveles determinados. El trabajo de análisis de dicho repertorio musical en esta propuesta didáctica se presenta sostenido en la gradualidad que propone en sus principios pedagógicos el “Concepto Kodaly” (Music, Concepto Kodály, 2018), el que nos muestra una forma amplia y detallada de diversos aspectos que son clave a la hora de seleccionar el repertorio para uno u otro nivel a través de diferentes criterios, como por ejemplo, la importancia que se la brinda al canto como desarrollo musical primordial que permite un desenvolvimiento de la educación musical mucho más integral, a diferencia de otros métodos o conceptos que se especializan en el movimiento o en la instrumentación percusiva - melódica.

Zoltan Kodaly (16 de diciembre de 1882 Kecskemét - 6 de marzo de 1967 Budapest) fue un compositor, etnomusicólogo, profesor de música, crítico musical y lingüista de origen húngaro. Es en 1900 cuando se traslada a la ciudad de Budapest, lugar donde adquirió estudios compositivos en la Academia de Música Liszt, y Filología en la universidad. Entre los años 1906 y 1907 el compositor se dirige a París y Berlín para continuar con sus estudios. En 1907 retorna a su hogar ejerciendo como docente en la Academia de Música de Budapest (Music, Fechas Importantes, 2018).

Valdés (2000) menciona que Kodaly junto a Bela Bartok, investigaron con mucho énfasis el folklore de su país, viendo que niños de las zonas rurales interpretaban cantos y temas que no eran conocidos por los niños de la ciudad. De esta manera introdujeron en este proyecto de investigación musical el estudio del folklore en las instituciones educativas.

Por lo general las ideas del compositor Zoltán Kodály acerca de la educación musical se reconocen con la terminología de **Método Kodály**, no obstante, para ser más precisos y abarcar de mejor manera estas ideas, es correcto denominarlo como **Concepto Kodály**, debido a que el mismo compositor no determinó ningún proceso metodológico preciso y específico de enseñanza musical (Music, Concepto Kodály, 2018).

Para comprender en profundidad este concepto de educación musical, es necesario conocer los principios que lo fundamentan:

- La educación musical debe iniciarse a una edad temprana, “antes de los seis años de edad.” Esto con el fin de desarrollar una audición musical exitosa. Kodály afirma que “la enseñanza de la música debe iniciarse en el jardín de infantes, para que el niño pueda comprender los fundamentos de la música a una edad temprana” (Music, Concepto Kodály, 2018).

Consideramos primordial que la enseñanza de la música se comience a generar desde una edad temprana, para desarrollar diversas habilidades que son trabajadas a través de repertorio graduado y apropiado para cada edad y/o nivel en que se encuentre el niño. Esto permite una educación musical de mejor calidad en niveles superiores, tanto en aspectos técnicos como de apreciación y valoración de la música en general.

- Es imperativo que la clase de música se lleve a cabo de manera lúdica y entretenida. El compositor Kodály nos señala que la primera tarea para el maestro es “enseñar música y cantar en la escuela de tal manera que no sea una tortura, sino una alegría para el alumno; infunde en él una sed de música más fina, una sed que durará toda la vida ” (Music, Concepto Kodály, 2018).

La educación musical requiere del dinamismo y la participación de los alumnos. Ellos son los protagonistas del acto educativo y para que esto suceda, las actividades y el repertorio a trabajar por el profesor son las que marcarán una clase lúdica y entretenida para sus estudiantes. Como mencionamos anteriormente, el presentar un repertorio apropiado para cada nivel será un factor que produzca un aprendizaje significativo, y que por ende, llevará a más aprendizajes, ya que perduran en el tiempo y son transferibles a otras situaciones contextuales.

- Según el concepto de Kodály, una buena enseñanza en la escuela se mejora a través de la capacitación de maestros que estimulen el desarrollo auditivo del estudiante y le otorgan un conocimiento general de la música. Agregando que es necesario, también, la selección de “buena música que está disponible para niños y para principiantes en el entrenamiento del oído” (Music, Concepto Kodály, 2018).

A raíz de esta investigación hemos evidenciado que la denominación “buena música” propuesta por Kodály, puede ser definida como aquella música que es pertinente para el desarrollo de habilidades específicas en los niños y jóvenes. Por ejemplo, las canciones infantiles y la música tradicional de cada país. Por lo tanto, durante la investigación no se logró encontrar una definición propiamente tal de esto mismo, lo que nos llevó a deducir que se refiere particularmente a una música apropiada para su enseñanza musical, la que se caracteriza por ser cantada, con un significado de identidad y que se encuentre en tonalidades que faciliten el canto, teniendo en consideración el registro vocal de a quienes se les está enseñando.

- Se hace necesaria la utilización del canto como medio para comprender y transmitir la música. Kodály fue enfático al mencionar que sólo la ejecución concreta puede conducir a la real comprensión y apreciación de la música, ya que, el acto de escuchar música es uno de los medios para su comprensión, sin embargo, no es suficiente. Explicó su opinión con el argumento de que la voz humana es el único instrumento que está disponible y al alcance de todos/as. (Music, Concepto Kodály, 2018).

Un buen desarrollo de la voz, el cual toma un rol muy importante en el concepto Kodály, va ligado a los puntos expuestos previamente. La educación de la voz a temprana edad tiene resultados positivos en elementos que son parte de la música como, por ejemplo, la afinación, la que es muy compleja de corregir a una edad más avanzada si no se ha trabajado previamente de manera correcta. Y para lograr este resultado positivo en los niños y etapas posteriores, la selección del repertorio musical y actividades determinadas serán clave para lograr los objetivos que proponga el profesor para el desarrollo de las habilidades musicales.

- Un aspecto fundamental es la selección de un material que tenga valor intrínseco y además sea adecuado para la actividad musical de los niños basada en el vocalismo. Kodály manifiesta que “cada nación tiene una gran cantidad de canciones que son

especialmente adecuadas para la enseñanza. Si las seleccionamos bien, las canciones populares se convertirán en el pensamiento material más apropiado que podemos presentar y hacer conscientes nuevos elementos musicales" (Music, Concepto Kodály, 2018).

- De estos pensamientos las ideas de Kodály se expanden, explicando que para poder entender otras naciones, en primer lugar debemos entendernos a nosotros mismos. Para esto el mejor medio es la música tradicional, dando paso a la interculturalidad en las aulas. Conocer las canciones "populares" de otros países nos permite hacerlo de mejor manera "(...) sobre esta base se puede construir una cultura musical que es nacional pero que también abre el alma a las grandes obras de todos los pueblos " (Music, Concepto Kodály, 2018).

Según Valdés (2000), el método Kodály tiene una serie de objetivos que están organizados en objetivos generales y específicos.

Objetivos generales:

- "Explorar específicamente el terreno del canto, ya que la voz humana es el instrumento natural más bello y perfecto" (Valdés, 2000, p. 36).
- "Educar musicalmente al alumno en su época preescolar y escolar" (Ibídem, p. 36).

Objetivos específicos:

- "Capacitar al alumno en la lectura musical y su interpretación en forma entonada y progresiva" (Ibídem, p. 37).
- "Iniciar el canto coral en los primeros años de este ciclo, desarrollando en forma gradual" (Ibídem, p. 37).
- "Desarrollar en forma progresiva en el niño el sentido rítmico y melódico por medio de canciones y juegos" (Ibídem, p. 37).
- "Incentivar y canalizar por medio de una orientación la creatividad del niño mediante la improvisación rítmica y melódica" (Ibídem, p. 37).

- “Capacitar al alumno para entonar en cualquier tonalidad, con el sistema ‘DO MOVIBLE’” (Ibídem, p. 37).
- “Usar los ‘GESTOS MANUALES’ que el niño debe realizar junto con cantar, para indicar la diferencia de altura de los sonidos que forman la canción, en función del sistema de la ‘Tónica de Do’” (Ibídem, p. 37).

Es bajo estos principios y objetivos que el método o concepto Kodály de educación musical, comienza a trabajarse en las aulas como un sistema que tiene la finalidad de generar y desarrollar una cultura musical de calidad para todos/as, la que puede ser medida a través de criterios musicales establecidos tanto en lo teórico como en lo práctico y también, teniendo criterios transversales, que permitan entender parte del contexto de la música que se está estudiando.

La didáctica, metodología y estrategias de enseñanza, son enfocadas en el adquirir habilidades musicales por parte de los niños y niñas, rescatar y promover la música tradicional y la identidad a partir de un repertorio tradicional, adquiriendo y desarrollando un goce estético, siendo la clase de música un momento de aprendizaje entretenido, significativo, gradual y constante en el tiempo.

III. MARCO CONCEPTUAL

3.1 Folklorismo.

“Habitualmente, se entiende por "folklore" aquella disciplina académica que centra su interés y actividad investigadora en el estudio de la denominada "cultura tradicional", según perspectivas predominantemente etnográficas. Por otra parte, también denominamos "folklore" a los mismos contenidos de esta cultura tradicional”. (Martí, 1999, p. 82)

El folklorismo lo podemos definir como un conjunto de actividades que contienen una valoración social positiva del legado cultural, o sea el “folklore”. Este concepto muestra distintas facetas, la tradición por objeto estético, lúdico o de consumo. Por estas razones, y por ser un fenómeno de innegable realidad en nuestra sociedad, merece ser tomado en consideración por parte de todo investigador que base su trabajo en las tradiciones que permanecen en el tiempo y en un espacio humano determinado.

Martí (1999), afirma que es importante conocer el folklorismo por dos razones, en primer lugar porque trata de un fenómeno social de un pensamiento, que se refleja en actos y manifestaciones concretas. En segundo lugar, porque se ve muy reflejado en disciplinas académicas relacionadas o interesadas con la tradición en donde puede influir de manera importante.

3.2 Música Tradicional.

Desde la visión de Cámara de Landa, podemos decir que cada una de las definiciones de una disciplina en la música, ya sea tradicional, docta u otra, tienen sus propias características únicas, las cuales se ven reflejadas según sus contextos históricos-geográficos desde donde se inician (Cámara de Landa, 2016).

Según Pelinski, estas definiciones se consideran dentro de la etnomusicología como una disciplina en donde se investigan los distintos significados que las personas le asignan a la música, buscando comprenderla de mejor manera (Pelinski, 2000).

Según Herrejón, la definición más común de “tradición” viene etimológicamente del término latín “*tradere*”, que significa “lo que viene transmitido del pasado”, en otras palabras, es el conjunto de conocimientos que se van entregando de manera generacional. (Herrejón, 1994, p. 135)

La etnomusicología y el folklore tienen por objetivo en común, la música de tradición oral. Ambas le dan prioridad al trabajo de terreno o campo y están presentes en los distintos planes de estudio. Según Arévalo, la tradición proviene de sectores sociales rurales, especialmente agrícolas o campesinos. También señala que la tradición se ve reflejada en distintos lugares, tales como grupos sociales, rurales y/o urbanos. Para Arévalo, la palabra tradición es sinónimo de cultura, como también la conocen gran cantidad de antropólogos (Arévalo, 2004).

La tradición es una construcción social que cambia temporalmente, de una generación a otra y espacialmente, de un lugar a otro. Es decir, la tradición varía dentro de cada cultura, en el tiempo y según los grupos sociales (Ibidem, p. 926).

En el transcurso del tiempo, la palabra tradición ha presentado diversas transformaciones desde la herencia colectiva, la cual presenta un legado propio desde su lugar de origen, a causa de su constante renovación en el presente. Incluso, actualiza su pasado, ya que esta es la que representa la continuidad cultural.

“De aquí, justamente, su versátil capacidad de cambio y de adaptación cultural. La tradición, para ser funcional, está en constante renovación, y se crea, recrea, inventa y destruye cada día”. (Ibidem, p. 926)

Por lo general, lo tradicional viene de los sectores rurales y de los obreros en la urbanización, aunque de igual manera existe en grupos sociales, urbanos de clase alta, media o baja. En la ciudad también se ven expresiones tradicionales provenientes del mundo rural, por medio de la migración, los obreros industriales, empresarios, comerciantes, etc. De manera que la tradición es el resultado de un proceso evolutivo inacabado con dos polos dialécticamente vinculados: la continuidad recreada y el cambio. La idea de tradición remite al pasado, pero también a un presente vivo, lo que del pasado queda en el presente es la tradición. Este concepto sería, la permanencia del pasado vivo en el presente. (Ibidem, p. 927)

La tradición no se hereda, sino más bien se transmite por medio de la sociedad, la cual deriva en un proceso de selección cultural, que al ser una función de uso en el presente, se le nombra tradición, siempre incorporando el pasado a su presente. Mirándolo desde este punto de vista, la tradición tiene que ser por medio de una selección de la realidad social, y aunque tenga una parte del pasado en el presente, no toda esa parte sobrevive en la actualidad, ni tampoco se convierte mecánicamente en tradición. Se le considera

como una construcción social que se elabora desde el presente al pasado, de esta manera, la tradición, de tal modo, más que padre es hija del presente.

“No es el pasado el que produce el presente, sino a la inversa, el presente quien configura al pasado” (Lenclud, 1987, p. 110).

3.2.1 La música Tradicional en Venezuela.

A través de la historia, su pasado colonial y las descendencias africanas, se ha influenciado el desarrollo de la música venezolana, así como también su variada geografía (Los llanos, la selva amazónica, los andes, etc.) y las culturas de los países vecinos, los que han creado cambios en la música venezolana. Es por esto que, en la actualidad se observa una variedad musical a lo largo de todo Venezuela.

Cuando se habla de música venezolana, por lo general se hace referencia a un fenómeno urbano de arpa, cuatro y maracas, con patrones musicales provenientes del llano.

Según Fuentes de Arias, desde lo escolar, el joropo venezolano debe ser expresión de identidad nacional y cultural, por la familiarización y conocimientos previos que tienen los docentes y alumnos con él durante el transcurso de sus vidas. (Fuentes de Arias, 2013, p.158)

El joropo es identidad nacional, por sus características y condiciones, debido a que en su pueblo existe una comunidad de cultores populares integrada por poetas, cantautores, compositores, artesanos instrumentales, los cuales han hecho posible su mantenimiento, creación e innovación. (Ibidem, p.179)

3.3 Joropo.

Es un género folclórico musical-popular con variantes regionales en todo Venezuela (estado Guárico y estado Apure) y los llanos colombianos (Departamentos de Vichada, Arauca, Casanare y Meta). Se ve en festivales rurales de familiares y amigos, en donde estos se reúnen para disfrutar del joropo, la alimentación y la vida social.

En su mayoría es cantado, tiene raíces hispanas, junto con algunos elementos africanos y aborígenes. El joropo venezolano remonta sus orígenes a los años 1700, cuando el llanero cambió el uso de la palabra “Fandango” por la de “Joropo” para referirse a fiestas; otra hipótesis es que tiene sus raíces en el “Viejo continente”, ya que tiene rasgos como el *zapateo*, el cual es característico en los bailes flamencos y andaluces que trajeron los misioneros españoles en la época colonial (venezuelatuya.com, 2019).

Se produce a causa de los distintos aportes culturales que constituyen la esencia cultural venezolana en la actualidad, la que se comienza a formar a finales del siglo XVIII. Particularmente en el joropo se reúnen distintas raíces culturales, tales como, las europeas, indígenas y algunos elementos de ascendencia africana. En este sentido Ramón y Rivera (1953) dice: “Es incuestionable que algunos de los bailes españoles, probablemente el fandango, aportaron la figura del galanteo amoroso. Galanteo sin castañuelas y panderetas, instrumentos que nuestros criollos no quisieron adoptar” (p. 13).

También recibió aportes del vals, proveniente de Europa, que se observa en el *valsiao* del joropo, así como también su aspecto poético o literario. El aporte africano está asociado con la polirritmia y con la libertad métrica de la melodía. De la cultura indígena, utilizan las maracas.

En el baile, las principales figuras del joropo son el *valsiao*, el *escobillao* y el *zapatiao*. El *valsiao* se observa al inicio del baile, en donde las parejas se abrazan suavemente recorriendo el espacio entregado en tres tiempos propios del vals, dando vueltas rápidas en giros espirales. El siguiente es el *escobillao*, el cual es una figura donde los bailarines, uno frente al otro, mueven los pies con cortos avances y retrocesos, simulando estar cepillando el suelo. El tercer y último paso es el *zapatiao*, se realiza sin soltar el brazo de la pareja o soltándose completamente como es propio en los llanos, es una figura donde el hombre golpea el suelo con pisadas mientras la mujer se limita a escobillar.

3.3.1 Historia.

Sobre el origen del joropo se sostiene que su predecesor fue el Fandango, que a su vez, es un baile popular típico de España, declarado Bien de Interés Cultural en 2010. Cuando el Fandango regresa a Latinoamérica en la mitad del siglo XVII, es recibido por países desde México hasta Chile, pero no de la misma manera por la iglesia y las personas de élite, lo que para estos últimos hasta el siglo XIX, era sinónimo de bailes indecentes y de entretenimiento para las clases bajas.

Pérez Jiménez, ex Presidente de Venezuela (1948 - 1958), afirmó que el joropo fue declarado como símbolo de la nación y el nacionalismo, por la naturaleza aguerrida y combativa del pueblo representante en las danzas (vaqueros, soldados que combatieron en la guerra de la independencia, habitantes de los llanos, entre otros). Desde entonces se comenzó a masificar por los medios de comunicación, el comercio y presentaciones en los principales programas musicales. La masificación del joropo fue trascendental, lo que generó que los compositores, académicos, grupos folclóricos, compañías de danza y otros, lo utilicen por símbolo de identidad venezolana.

El Joropo comenzó a desarrollar variaciones regionales como por ejemplo: oriental, guayanés, central, larense, andino y llanero. Estas comparten una tendencia a la idiosincrasia rural, una presencia local y regional, la derivación del Fandango y un fuerte sentido de la identidad basada en el grupo. Además, estos Joropos se llevan a cabo en un contexto de baile y fiesta, con la comunicación necesaria entre músicos, cantantes y bailarines. (Horn y John, 2014)

El movimiento del Joropo es rápido, acelerado, de gran riqueza rítmica, principalmente en métricas de 6/8 y 3/4, con libertad rítmica dentro de la melodía, produciendo diversos tejidos polirrítmicos.

Los Joropos, con la excepción del central, utilizan el cuatro y las maracas en sus músicas, los instrumentos melódicos pueden variar.

3.3.2 Joropo Llanero.

Una variante del Joropo es el llanero, el que se presenta en los llanos, entre Venezuela y Colombia. En Venezuela se baila el joropo llanero tanto en los llanos Occidentales (estados Apure, Barinas, Portuguesa) como en los llanos Centrales (Cojedes, Guárico). (Lengwinat, 2016, p. 3)

El llano es una sabana enorme poco poblada (espacio geográfico que puede estar habitado o no habitado el que se utiliza para siembra y trabajos de campo) entre Venezuela y Colombia. La actividad económica típica en esta región es la ganadería extensiva, cuyo rol es muy importante, debido a que es el medio por el cual los llaneros se comunican con las grandes ciudades al norte de Venezuela, en general movilizados en caballos. También es utilizado en las fiestas de coleo de toros (muy similar al rodeo de Chile, con variaciones y normas distintas), es por esto que está presente en los cantos, pasos de baile y/o figuras musicales.

El joropo llanero es la principal fuente de inspiración para la variante popular urbana. Se practica en el extenso territorio de las llanuras entre Venezuela y Colombia por conjuntos de cuatro o cinco personas que se dividen entre el arpa, bandola, cuatro, maracas y voces. Desde la década de 1960 estos conjuntos comenzaron a integrar el bajo, como un instrumento más dentro del género. El uso del arpa en los cultos religiosos, permitió a los llaneros desarrollar habilidades que posteriormente fueron de gran ayuda para la ejecución del Joropo.

Esta música, está compuesta de figuras contra rítmicas percusivas, contratiempos melódicos y acompañamientos armónicos libres. Las letras están escritas en coplas, sextillas o décimas y hacen referencia al entorno actual, ficticio o histórico del llanero. El canto destaca por su interpretación con mucha fuerza y volumen, comúnmente con líneas melódicas agudas que representan en la tradición, por ejemplo, para arrear y ordeñar el ganado.

La poesía practicada por los cantores del Joropo presenta mucha abundancia lingüística, ya sea en su forma o en el contenido de sus letras. Dentro de estas se pueden encontrar coplas, romances y glosas, estas dos últimas siendo de temática amorosa. El golpe y el pasaje, se estructuran en forma de cuarteta (Copla).

“El joropo llanero se divide en dos grandes tipos: golpes y pasajes. Los golpes poseen mucha fuerza y vigor, mientras que los pasajes son más bien líricos” (Casares, 2000, p. 594).

Según Ramón y Rivera (1977), desde el punto de vista de la estructura del golpe, en su forma más sencilla y habitual, puede aparecer como una pieza de ocho compases o más, que se repite en varias ocasiones, según lo requiera el texto y/o la danza y su propósito. (p. 191)

En relación con la melodía, Ramón y Rivera (1953), señala que la “condición genérica de toda esta música es la de ser silábica, es decir, que a cada sonido corresponde una sílaba del canto, y salvo algún mordente o glissando, ningún otro agregado altera esta regla” (p. 27).

A diferencia de otros Joropos, el llanero se celebra tradicionalmente a cielo abierto, en terrenos o patios, al lado de una carne en vara (plato típico de la región llanera de Venezuela).

3.3.3 Joropo Central o Tuyero.

“El Joropo central es una manifestación regional, genuina del centro norte del país, con fuerte arraigo en el campo” (Pérez, Rivas, Martínez, Parra, Leañez, Lengwinat, Chela-Flores, 1980, p. 152).

Pertenece y se interpreta en Caracas, Vargas, Miranda, Aragua y Guárico, es por esto que también se le conoce como Joropo mirandino y/o Joropo aragüeño.

La instrumentación de este Joropo se ve representada por el arpa, las maracas y la voz. Particularmente el arpa tiene cuerdas metálicas, por lo que su sonido es similar al de un clavecín. En ella se interpretan líneas melódicas, a diferencia del arpa llanera, la que tiene cuerdas de nailon o de tripa, y su función se limita al aspecto rítmico. En ocasiones se puede suplantar por una guitarra de cuerdas metálicas o una bandola central de órdenes dobles. Otra característica de esta variación es que el cantante que lleva la melodía principal es quien toca los patrones rítmicos de las maracas.

Tradicionalmente, era el arpista el que determinaba quién sería el cantador que lo acompañaría, por otra parte, este se ocupaba del transporte del arpa. Esto cambió cuando comenzó la venta de discos, en donde muchas veces solo aparecía la imagen de los cantantes del joropo y del arpista no había mucha información. En consecuencia, el público se fijaba principalmente en el cantador y desde ese momento se invierten los roles, es el cantante el que adquiere el protagonismo en lo comercial y publicitario, no obstante, la relación funcional de la tradición musical sigue vigente, siendo el arpista el guía y el cantador el acompañante.

El Joropo central o tuyero se diferencia de las demás subgéneros del Joropo, por tener figuras de baile más elegantes y tranquilas, por tener un arpa como instrumento melódico de sonidos metálicos y agudos, la cual se encarga de guiar la danza. Se considera una danza de galanterías y siempre se llevaba la mejor vestimenta.

Nació en el campo y fue traído a las ciudades por medio de la urbanización del país a raíz de las migraciones, pero siempre manteniendo su carácter campesino, característico en fiestas, “La música de Joropo en conciertos públicos surge a partir de festivales y presentaciones celebrados desde finales de los años 40 en la capital” (Pérez, et al, 1980, p. 156).

El Joropo central tiene varias formas para interpretarse, tales como los golpes, refalosas, pajarillos, yaguazos, pasajes y guabinas. La pieza más característica de esta variante es la revuelta tuyera, la que consta de cuatro secciones: la exposición (pasaje), el desarrollo (yaguazo y guabina), la coda instrumental llamada “marisela” y un final conocido como “la llamada del mono”. No es propio de esta zona un canto fuerte como se mencionó con anterioridad en el Joropo llanero.

La mayoría de los exponentes del Joropo central, a causa de los malos salarios como músicos han optado por dedicarse a otros rubros, tales como, la ganadería o trabajos artesanales, otros como choferes u obreros, siendo muy pocos los que aún viven exclusivamente de la música.

3.3.4 Joropo Larense.

En la región centroccidental de Venezuela, específicamente en los estados Lara y Yaracuy, destaca una forma de golpe, llamada golpe larense y seis figuriao, ambas figuras heredadas del Tamunangue (fiesta ritual, popular y religiosa del estado Lara, rica en expresiones musicales y coreográficas). Los llamados golpe larense, Joropo Larense o golpe Tocuyano, no utilizan un instrumento melódico y se canta en forma polifónica, mientras que los demás Joropos son cantados por solistas.

Para la interpretación del golpe tocuyano, se utiliza una familia de instrumentos de cuerda, tales como, el cuatro, el medio cinco, el cinco, cuatro en octava o ladino, junto a instrumentos de percusión como las maracas y la tambora, que producen una sonoridad particular y única, de amplio registro y volumen grupal. En ocasiones se encuentran Joropos instrumentales interpretados por un violín como solista.

“Un aspecto que resalta en cuanto a la estructura formal del golpe larense, es el uso de un pequeño estribillo, del cual generalmente deriva el nombre de la pieza, para cerrar el periodo musical y dar pie al interludio instrumental” (García, 1982).

Luego de dicho interludio, se alterna el estribillo con las coplas que en su mayoría son improvisadas. Este subgénero del Joropo reúne una gran variedad de líneas melódicas que son cantadas, y además algunos tienen secuencias armónicas libres.

La armonía se reduce al círculo tónica-subdominante-dominante-tónica (al círculo de tónica), donde cada uno de estos acordes ocupa un compás de tres tiempos, salvo el dominante, que emplea dos tiempos. Con respecto al baile, aun cuando en todo el país se conoce al Joropo como un género Folclórico con danza, en Lara no hay un consenso sobre si el Joropo Larense es o no bailado.

3.3.5 Joropo Andino.

A diferencia del Joropo llanero o el Joropo oriental, en la región de los Andes en Venezuela, existe un subgénero de éste, el que es mucho más reposado, en donde se utilizan instrumentos principalmente de cuerdas, tales como la guitarra, el cuatro, el tiple, el laúd y el violín, siendo estos últimos 3 los que pueden llevar la melodía principal.

El Joropo Andino o Caracoleado es originario del estado de Mérida (ubicado al oeste del país, en la región de los Andes). En esta variante se sustituye al arpa y la bandola por el violín. También es conocido como Caracoleado, por su danza que se asemeja a un caracol, la cual sus exponentes la bailan zapateando alrededor del espacio destinado en forma de espiral.

El Joropo Andino, tiene algo muy particular en su forma de bailarlo, es una danza que comienza con el pique o reto de la pareja exponente más sabia o extrovertida de la localidad a los demás bailarines, los cuales se van incorporando con sus respectivas parejas, uno detrás del otro, para formar una hilera, que al ritmo de la música y el zapateo buscan el centro del espacio para enroscarse y desenroscarse.

En esta variante del Joropo y en general de la música andina de Venezuela, se sigue desarrollando y cultivando la improvisación del cantante, el cual crea algunas coplas para su público, esto tiene por nombre “canto *acomodao*” o “versos *acomodaos*”. Estas improvisaciones también se pueden dar en el “*contrapunteo*”, donde dos cantantes se enfrentan a un duelo con versos improvisados.

3.3.6 Joropo Oriental.

Se ve interpretado en la región nororiental de Venezuela, específicamente en las localidades de Sucre, Nueva Esparta, al norte de Anzoátegui y Monagas.

Su principal instrumento melódico es la mandolina o bandolín, sin quitar importancia a los demás instrumentos, tales como la bandola oriental (ocho cuerdas de nailon), el violín, la armónica, la marimba, el cuatro, la tambora (solo utilizada en estribillos) y la cuereta (acordeón pequeño), los que también poseen gran importancia dentro de la música tradicional oriental. En el Joropo oriental se le da mucha más libertad a la manera de tocar el cuatro o las maracas, a diferencia de las demás variaciones.

Tiene distintas formas de ser representado, el estribillo es característico del estado de Sucre y del norte de la región de Monagas. Este es muy cómodo para la improvisación, ya sea del instrumento melódico o para el cantante que va construyendo textos poéticos.

El golpe habitualmente tiene formas ya establecidas, ya sea melódico o armónico (golpe de arma, *sabana* blanca, media diana, entre otros). El llamado “golpe con estribillo” está compuesto por dos secciones; la primera sección o golpe es habitualmente una melodía en 3/4, la que se repite dos o más veces. La segunda sección o estribillo es una improvisación melódica sobre una secuencia armónica fija en 6/8.

Con respecto al baile, en el Joropo oriental, las parejas se desplazan de manera circular, y en vez de zapatear se van deslizado por el piso. La dinámica de la danza consiste en que las parejas, tomadas de las manos, marcan con los pies un *escobillao* que va aumentando en intensidad o firmeza, siendo de menos a más, al mismo tiempo que se hacen medias vueltas y vueltas enteras, las que se realizan en el mismo lugar como una rotación.

3.3.7 Joropo Guayanés.

Esta variación utiliza la Bandola guayanesa, que, a diferencia de la llanera, tiene cuatro cuerdas dobles, como la mandolina, que también es utilizada en el Joropo oriental. A su vez, reemplaza la utilización del arpa, siendo acompañada por el cuatro, las maracas y la percusión.

En la región de Guayana se encuentra el subgénero menos difundido del Joropo en Venezuela, llamado Joropo guayanés, que es una fusión entre el Joropo oriental y llanero.

Entre las distintas variaciones, se encuentra la burra, que es un estribillo callejero en modo mayor; el mocho Hernández, que es muy semejante a la periquera llanera (variación de los golpes que conforman el repertorio tradicional del Joropo llanero); el seis guayanés, el que no tiene texto establecido en sus canciones y posee gran potencia rítmica; la josa, la cuál es semejante al *corrio* llanero en modo menor y es interpretado por un solista y un coro; el golpe patricio, que es similar al gabán llanero (ritmo, golpe o variante del joropo, muy utilizado a nivel de la estructura musical, con una característica especial en sus letras, las que le dan a esta ave, cualidades humanas y casi siempre picarescas).

Popularmente al baile de esta variación se le llama *trapiao* o *yuquiao*, y tanto la mujer como el hombre tienen protagonismo. Se reemplaza la utilización del arpa, siendo acompañada por el cuatro, las maracas y la percusión.

IV. MARCO METODOLÓGICO

4.1 Repertorio en Kodály.

En este capítulo se abordará la metodología que se llevará a cabo para explicar en qué contextos del sistema educacional Chileno es aplicable el repertorio analizado desde el concepto Kodály de educación musical, comprendiendo una unidad programática con los respectivos objetivos del aprendizaje que son los que sugerimos de manera pertinente, para la realización de una actividad en la cual se utilice el material que quedará a disposición. Se estructuran análisis musicales, con transcripciones descriptivas, las que tienen la característica de no ser apegadas a la literalidad de la expresión transcrita, si no que trabaja en función de una ejemplificación de sugerencias didácticas.

4.2 Bases Curriculares.

Dentro de lo que comprende el Marco Curricular chileno, encontramos las bases curriculares, las cuales tienen por función el orientar a los profesores para el buen desenvolvimiento de su asignatura, dividiendo por Unidades programáticas que sugieren la formación idónea de los estudiantes y el logro de los Objetivos del Aprendizaje. Debido al propósito de nuestra investigación es que tomamos la decisión de orientar este mismo hacia los niveles de enseñanza media, específicamente 1° Medio y 2° Medio. Estos fueron seleccionados dado a que:

- 1° Medio comprende el estudio de la Música de tradición oral, popular y escrita, proponiendo un énfasis en aspectos como las funciones de la música, incorporando la música tradicional de diversos contextos, la música ceremonial, la música de la vida diaria y la música descriptiva, específicamente en la unidad 4.
- 2° Medio comprende el estudio de la Música de tradición oral, popular y escrita, considerando la música pura o “abstracta”, la música descriptiva e integrada en las demás expresiones artísticas y el contraste existente entre las culturas ajenas y lejanas a la cultura tradicional chilena, específicamente en las unidades 3 y 4.

Parte del trabajo de la organización curricular en la asignatura de Música comprende la inclusión y diversidad, haciendo referencia a que cada estudiante trae experiencias y conocimientos de su propio crecimiento personal, lo cual convoca a los docentes a generar e incorporar material musical de todos los contextos posibles, profundizando el horizonte musical de los estudiantes y desarrollando el interés crítico respecto a todas las culturas humanas, colaborando en los procesos de fortalecimiento de la interculturalidad.

Por lo tanto, consideramos que en la estructuración de los ejes del aprendizaje de enseñanza media, respecto a la orientación de la propuesta musical que estamos abordando, se relacionan con los ejes de: escuchar y apreciar, reflexionar y relacionar, y por último el eje de interpretar y crear, el cual tiene especificado que este mismo comprende ciertas dificultades de carácter rítmico, por lo tanto necesita una preparación profunda y bien estructurada para su realización.

A consecuencia de lo anterior, tomamos por orientación y guía, la Unidad 4 de 1° Medio y 2° Medio, la cual comprende los siguientes objetivos del aprendizaje (OA):

Nivel de Enseñanza	Objetivos del Aprendizaje (OA).	Unidad programática seleccionada.	Objetivos del Aprendizaje seleccionados.
1° Medio	<p>OA 1: Apreciar musicalmente manifestaciones y obras musicales de Chile y el mundo presentes en la tradición oral, escrita y popular, expresándose mediante medios verbales, visuales, sonoros y corporales.</p> <p>OA 4: Interpretar repertorio diverso a una y más voces, con precisión técnica y fluidez, utilizando diversos medios de registro y transmisión en la gestión y presentación de su quehacer musical.</p>	Unidad 4	OA 1, OA 6 y OA 7.

	<p>OA 5: Improvisar y crear música dando énfasis a la experimentación con el material sonoro, arreglos de canciones y secciones musicales, basándose en ideas musicales y extramusicales.</p> <p>OA 6: Analizar fortalezas y áreas de crecimiento personal en la audición, interpretación, creación y reflexión, y su influencia en el trabajo musical propio y colectivo, proponiendo alternativas de desarrollo.</p> <p>OA 7: Evaluar la relevancia de la música, destacando el singular sentido que esta cumple en la construcción y preservación de identidades y culturas.</p>		
2° Medio	<p>OA 1: Comunicar sentimientos, sensaciones e ideas al escuchar manifestaciones y obras musicales de Chile y el mundo, presentes en la tradición oral, escrita y popular, integrando sus conocimientos en expresiones verbales, visuales, sonoras y corporales.</p> <p>OA 2: Describir analíticamente los elementos del lenguaje musical y los procedimientos compositivos evidentes en la música escuchada, interpretada y creada, y su relación con el propósito expresivo.</p>	Unidad 4	OA 1, OA 2, OA 6 y OA7.

	<p>OA 3: Cantar y tocar repertorio relacionado con la música escuchada, desarrollando habilidades tales como comprensión rítmica, melódica, conciencia de textura y estilo, expresividad, rigurosidad, fluidez de fraseo y dinámica, entre otros.</p> <p>OA 4: Interpretar repertorio diverso a una y más voces, con precisión rítmica y melódica, incorporando como guía el uso de medios de registro y transmisión, en la presentación de su quehacer musical.</p> <p>OA 6: Explicar fortalezas y áreas de crecimiento personal en la audición, interpretación, creación y reflexión, y su influencia en el trabajo musical propio y colectivo.</p> <p>OA 7: Appreciar el rol de la música en la sociedad a partir del repertorio trabajado, respetando la diversidad y riqueza de los contextos socioculturales.</p>		
--	---	--	--

4.3 Repertorio seleccionado para la integración y análisis melódico

Joropo Larense o Tocuyano

Golpe Tocuyano

Pa' mun do bar qui si me tro di joun bar qui si me ta no Pa' mun Yo di

goal mun doel to cu yo por que yo soy to cu ya no yo di no Re ga la meun

be so mo re na del al ma, Re ga la meun...al ma A dios por que me voy qui zas no vuel va ma ña na A dios por que me voy qui zas no vuel va ma ña na Quien fue ra

2 19

D B7 E B7 E

la pa aho a sos la pa, Pe roes ta no che no se mees ca pa se fueel pi no che se que da ti rao'. Del ca chi
 cu re co mien doa pu res, con las ver du ras so en la ra badi lla se fueel ve
 gui lla por las o ri llas, con un trans ta no che y los a fu res se fueel ve

E A **Puente B** E B7 E

ca mo yo no di go na', por que las tram pas sehan de sar ma do, Del ca chi tram pas sehan de sar ma do.
 ca mo yo no di go na', por que las tram pas sehan de sar ma do, Del ca chi tram pas sehan de sar ma do.

F A B7 A B7 E

E se pa loes tá muy mal pi cao e se pa lo quien lo pi ca ri a, E se pa
 E se pa loes tá muy mal pi cao e se pa lo quien lo pi ca ri a, E se pa

C A **Puente B'** E B7 E

Yo soy el mo re noa quel que can ta las des pe di das
 Yo soy el mo re noa quel que can ta las des pe di das

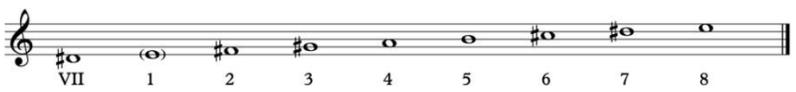
1.2.3. B7 E B7 E

1. B7 E B7 E

Libre E B7

Análisis Joropo Larense o Tocuyano

Golpe Tocuyano

Concepto	Desarrollo
Repertorio de sonidos	
Tonalidad	E en modo do
Ámbito	VII – 8
Forma	<p>A A A' A' B B C D D</p> <p>a a a a a a a b b b b c c d d d d</p> <p>E E F F F F C C</p> <p>e e e e f f f f f f c c c c</p>
Cadencia lineal	<p>A. 4 y 5 A'. 7 y 5 B. 2 y 3 C. 5 y 3 D. 5 y 1</p> <p>E. 5 y 3 F. 6 y 5</p>
Metro	Isometría (6/8)
Podia	Isopodia 8 8 8 8 8
Patrones rítmicos	<p>a.- </p> <p>b.- </p> <p>c.- </p> <p>cv.- </p> <p>v2.- </p> <p>d.- </p> <p>e.- </p> <p>f.- </p> <p>fv.- </p>

Joropo Llanero (Golpe)

Kirpa Altanera

Nelson Morales

aprox $\text{♩} = 120$
A G Voz Masculina
 Kir pa jo ro poal ta ne ro kir pa jo ro poal ta ne ro co moel po tro ci ma rón
mf

5 Dm Am E7 Am
 co moel po tro ci ma rón pa ra can tar loen el ar pa se re que real may vi gor co gi gar gan ta so no—

9 Dm Am E7 Am
 — ra con a pu je de pul món co gi ve te ra ni a dea pu re ño can ta dor.

B

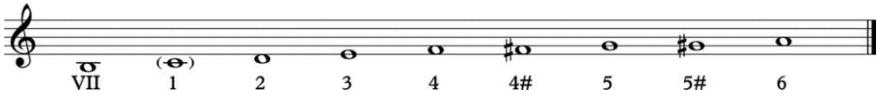
13 G C
la kir paes pa ra can tar la la kir paes pa ra can tar lael lla ne ro tro va dor

17 Dm E7 Am
el lla ne ro tro va dor que lle va den tro del pe cho sa ba naho ri zon tey sol con los brios al bo ro

21 Dm Am E7 Am
ta dos co mo po tro re tro zón co lean doel al may la co pla de la ra za con ca lor *mp*

Análisis Joropo Llanero (Golpe)

Kirpa Altanera

Concepto	Desarrollo
Repertorio de sonidos	
Tonalidad	C en modo do
Ámbito	VII –6
Forma	<p style="text-align: center;">A B A' A'</p> <p style="text-align: center;">a b b' a b b' a b b' a b b'</p>
Cadencia lineal	<p style="text-align: center;">1 2 1 1 2 1 1 2 1 1 2 1</p>
Metro	Isometría (6/8)
Podia	<p style="text-align: center;">4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4</p>
Patrones rítmicos	

Joropo Central o Tuyero (Pasaje con Revuelta)

El Concebido

A
E B E

5 B E

9 **A'** F# A E B

13 E

17 **B** F# E B B

21 E B E

25 **C** B E B

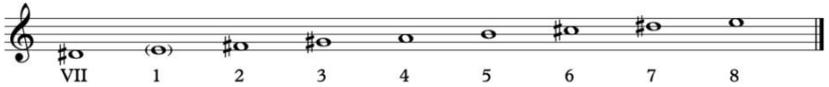
29 E

33 **C'**

37 F# A B E

Análisis Joropo Central o Tuyero (Pasaje con Revuelta)

El concebido

Concepto	Desarrollo
Repertorio de sonidos	
Tonalidad	E en modo do
Ámbito	VII-8
Forma	A A' B C C'
Cadencia lineal	A. 1 A'. 1 B. 1 C. 1 C'. 1
Metro	Isometría (6/8)
Podia	Heteropodia 8 8 8 8 8
Patrones rítmicos	

Joropo Andino

El Tropezón

A Am D 1. G

4 2. G **B** C A7/C# G/D E7

7 Am D G **C** E7 Am

10 D Bm7 Bbm7 Am D G

13 **Final** G D G G

Análisis Joropo Andino

El Tropezón

Concepto	Desarrollo								
Repertorio de sonidos									
Tonalidad	G en modo do								
Ámbito	1–10								
Forma	<table style="border: none; margin: auto;"> <tr> <td style="padding: 0 10px;">A</td> <td style="padding: 0 10px;">B</td> <td style="padding: 0 10px;">C</td> <td style="padding: 0 10px;">D</td> </tr> <tr> <td style="padding: 0 10px;">a a'</td> <td style="padding: 0 10px;">b c</td> <td style="padding: 0 10px;">c'</td> <td style="padding: 0 10px;">d</td> </tr> </table>	A	B	C	D	a a'	b c	c'	d
A	B	C	D						
a a'	b c	c'	d						
Cadencia lineal	A. 8 B. 1 C. 3 D. 8								
Metro	Isometría (6/8)								
Podia	Heteropodia 3 4 5 2								
Patrones rítmicos									

Joropo Llanero (Pasaje)

Brisas de Achaguas

A ^{Voz Masculina}
Am

Ao ri llas del Ma ti yu re. reEn a quel pue blo deA cha guas
Es tu ve jun to con ti go. da Vien doel a gua que ba

B Dm

Sen tiel ru mor de la bri sa que con tu pe lo ju ga ba y le lle va baal man glar lo dul ce de tus pa
la bras Cuan do me de cias mi cie lo que con a mor mea do ra bas.

1. Am 2. Am

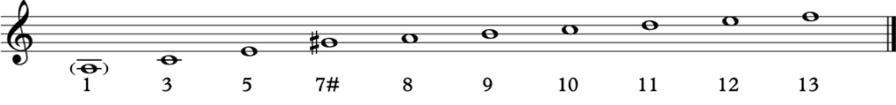
1. Am 2. Am

1. Am 2. Am

Savero Graterol

Análisis Joropo Llanero (Pasaje)

Brisas de Achaguas

Concepto	Desarrollo
Repertorio de sonidos	
Tonalidad	Am modo de la armónico
Ámbito	1-13
Forma	A A B B
Cadencia lineal	A. 1 B. 1
Metro	Isometría (6/8)
Podia	Heteropodia 5 8
Patrones rítmicos	

	5v.- 
Texto	<ol style="list-style-type: none"> 1. A orillas del Matiyure 2. A orillas del Matiyure 3. En aquel pueblo de Achaguas 4. Estuve junto contigo 5. recuerda mujer querida 6. Viendo el agua que bajaba 7. //: Sentí el rumor de la brisa 8. que con tu pelo jugaba 9. Y le llevaba al manglar 10. lo dulce de tus palabras 11. Cuando me decías mi cielo 12. que con amor me adorabas :// 13. El horizonte y el río 14. son testigos amor mío 15. del amor que me jurabas 16. En mi quedaron prendidos 17. como rosas en el pecho 18. los besos q tu me dabas 19. //: El embrujo de la noche 20. tu sonrisa y tu mirada 21. Me decían que te quisiera 22. y que nunca te olvidará 23. Que tu amor para mi es puro 24. Como las Brisas de Achaguas ://
Sílabas	Octosílabo
Rimas	1 y 2; 3 y 6; 8, 10 y 12; 13 y 14; 15 y 18; 20, 22 y 24.
Estrofa	Sestina
Temática	Amatoria

Joropo Central (Golpe con Yaguazo)

Llora Corazón

Desconocido

The musical score is written in treble clef with a key signature of one flat (B-flat). It consists of six staves of music. The first staff begins with a boxed letter 'A' and a C chord. The second staff starts at measure 6 with a G chord. The third staff starts at measure 11 with an F chord. The fourth staff begins with a boxed letter 'B' at measure 16 with a C chord. The fifth staff starts at measure 21 with an F chord. The sixth staff starts at measure 25 with a G7 chord. The score includes various rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, and rests. Chord changes are indicated by letters above the staff. Some measures contain fingerings (2, 4) and an 'X' mark above a note in the final measure.

Joropo Oriental

El Pavo Real

A

5

B

8

11

C

14

17

20

23

26

29

Análisis Joropo Oriental

El pavo real

Concepto	Desarrollo						
Repertorio de sonidos	 <p>A musical staff in G major showing the notes VI, VII, 1, 2, 3, 4, 5, 6. The notes are: G (VI), A (VII), B (1), C (2), D (3), E (4), F# (5), G (6).</p>						
Tonalidad	G en modo do						
Ámbito	VI-6						
Forma	<table style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> </tr> <tr> <td>a a'</td> <td>b a a' b</td> <td></td> </tr> </table>	A	B	C	a a'	b a a' b	
A	B	C					
a a'	b a a' b						
Cadencia lineal	A. V B. 3 C. 1						
Metro	Isometría (6/8)						
Podia	Heteropodia 7 7 17						
Patrones rítmicos	 <p>Seven rhythmic patterns numbered 1.- to 7.-, each with a 6/8 time signature. Pattern 1.- includes a 7/8 time signature. Pattern 7.- includes a 7/8 time signature.</p>						

Joropo Guayanés

La Cuerda de Carmito

A Am Dm E7 Am Dm

Se ño res a par te su Jo sa que no me ven gaa Jo sar

4 E7 Am Dm E7

Que no me ven gaa jo sar que yo no voy a su ca sa

B Am Dm E7 Am Dm

pa' pe dir le deal mor zar___ Y sie sa jo sa
en el mo do de jo sar___ Por que la jo saen

10 E7 Am Dm E7 2

me muer de yo se la voy a ma tar quee sa no pa re ce jo sa
mi tie rra jo sa pa' lan tey pa tras.

C Am Dm E7

A llá va la jo sa Por lao ri llac la que brá.

Análisis Joropo Guayanés

La Josa

Concepto	Desarrollo						
Repertorio de sonidos							
Tonalidad	Am en modo la armónico						
Ámbito	VII -12						
Forma	<table style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="padding: 0 10px;">A</td> <td style="padding: 0 10px;">B</td> <td style="padding: 0 10px;">C</td> </tr> <tr> <td style="padding: 0 10px;">a b a' b' a' c c' c' d d'</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	A	B	C	a b a' b' a' c c' c' d d'		
A	B	C					
a b a' b' a' c c' c' d d'							
Cadencia lineal	<table style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="padding: 0 10px;">A. 5</td> <td style="padding: 0 10px;">B. 2</td> <td style="padding: 0 10px;">C. 8</td> </tr> </table>	A. 5	B. 2	C. 8			
A. 5	B. 2	C. 8					
Metro	Isometría (6/8)						
Podia	Heteropodia A. 6 B. 6 C. 2						
Patrones rítmicos							

<p>Texto</p>	<p>Señores aparte su josa /:que no me venga a josar:/ Que yo no voy a su casa A pedirle que almorzar.</p> <p>Y si esa josa me muerde Yo se la voy a matar Que esa no parece cosa En el modo de josar Porque la josa en mi tierra Josa pa' lante y pa' tras.</p> <p>Allá va la josa (Allá va, allá va) Allá va la josa (por la orilla e' la quebra') Si los perros no son buenos (La josa tal vez se va).</p> <p>Agua que corriendo viene /:Agua que corriendo va:/ Bañado un campo florido Al pie de un Santo Tomás.</p> <p>Y una rosa purpurina Le dijo a una reseda Si no tienes pensamientos Me voy a pone' a pensar.</p> <p>Porque mi madre se llama Clara, Mi hermanita soledad Y no he sabido jaqueca, Miren que casualidad Agua ardiente linda copa, estaban dando a tomar El corazón por la bota haber si me han de echar</p>

	<p>Y a refrán bien verdadero, y que el suelo ha de cargar. Que el suelo ha de cargar Que como Bolívar es tan alto, Yo vivo en una bajá Busco a mi madre en el mundo, Para mis penas calmar Pero como no la encuentro Que hago yo sino es llorar.</p> <p>Allá va la josa (Allá va, allá va) Allá va la josa (por la orilla e' la quebra) Y si los perros no son buenos (La josa tal vez se va).</p> <p>Señores aparte su josa /:Que no me venga a morder:/ Que yo no voy a su casa A pedirle que comer</p> <p>Me acordé de ti bien mío /:Viendo las aguas correr:/ Y aquel que llega cantando Mira que alegre 'ta aquel.</p> <p>Pero tengo el corazón Más amargo que la hiel Tan solo por el recuerdo /:Que vivo de una mujer:/ A quien yo le dije amor Y que no me supo querer.</p> <p>Allá va la josa (Allá va, allá va) Allá va la josa (por la orilla e' la quebra') Y si los perros no son buenos (La josa tal vez se va)</p>
Sílabas	<p>A. Octosílabo. B. Octosílabo. C. - Hexasílabo. - Octosílabo.</p>
Rimas	2 y 4; 6 - 8 y 10; 14 y 16
Estrofas	<p>A. Cuarteta B. Sextina. C. Sextina</p>
Temática	Naturaleza

4.4 Sugerencias didácticas

Sugerencia didáctica basada en repertorio enfocado en el aspecto rítmico de la melodía

Inicio:

Una vez realizado el saludo inicial, el profesor procederá a mostrar el repertorio a trabajar, específicamente el Joropo Andino llamado “El Tropezón”.

Joropo Andino

El Tropezón

A musical score for the introduction of 'El Tropezón'. It is written on a single staff with a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a 6/8 time signature. The melody is composed of eighth notes. Above the staff, chords are indicated: Am, D, and G. The piece includes a first ending (1. G) and a second ending (2. G).

(Sección A, Joropo Andino, El Tropezón.)

Una vez presentado dicho repertorio a los estudiantes, se comenzarán a descifrar las combinaciones o patrones rítmicos presentes en la partitura completa de la canción.

Esto puede ser llevado a cabo de diversas maneras. Sugerimos que, en una primera instancia, se realicen ecos rítmicos con figuraciones relacionadas con la música a trabajar cómo una pequeña introducción, y para hacer más sencilla la lectura y la comprensión de lo que se está descifrando. Todo esto realizado percutiendo con las palmas y verbalizando las figuras con “ti” o “ti ti” cuando sean una o más corcheas respectivamente, y con “ti ri” para agrupaciones de semicorcheas.

Figuración rítmica de introducción:

Three rhythmic patterns for the introduction of 'El Tropezón'. Each pattern is shown in 6/8 time. Pattern 1 consists of two groups of two eighth notes. Pattern 2 consists of a group of two eighth notes followed by a group of four eighth notes. Pattern 3 consists of two groups of two eighth notes.



Desarrollo:

Luego de esta pequeña introducción, el profesor deberá revisar junto a los estudiantes los patrones rítmicos indicados en el análisis del repertorio.

Se sugiere descifrar y percutir todos los patrones rítmicos presentados en el análisis de la siguiente manera:

1. Percutiendo uno por uno, al mismo pulso. Primero una vez y luego de su correcta ejecución, percutir el patrón reiteradas veces manteniendo el pulso.
2. Realizar esto con cada patrón rítmico.
3. Una vez visto todos los patrones, se propone hacer combinaciones, por ejemplo, patrón 1 y seguido el patrón 2. Luego el 2 con el 3, o de la manera que se trabaje mejor con el nivel y curso.
4. Percutir todos los patrones seguidos, llevando el pulso de negra con punto con los pies alternando estos últimos. Esto para desarrollar el sentido de pulso, memoria y coordinación tanto personal como grupal.

Cierre:

Una vez realizadas las actividades, y a modo de cierre, se sugiere como evaluación formativa organizar grupos de 4 personas, las que deben seleccionar 4 patrones rítmicos y en base a las figuras que se encuentren ahí, generen nuevos patrones y percutirlos a un pulso constante y de manera fluida.

Fin de la clase.

Sugerencia didáctica basada en el repertorio enfocado en la melodía

Inicio:

Una vez realizado el saludo inicial, el profesor procederá a mostrar el joropo Llanero, específicamente de la canción - “La kirpa altanera” (Golpe Llanero).

Joropo Llanero (Golpe)
Kirpa Altanera

Kir pa jo ro poal ta ne ro kir pa jo ro poal ta ne ro co moel po tro ci ma rón
co moel po tro ci ma rón pa ra can tar loen el ar pa se re quie real may vi gor co gí gar gan ta so no_
ra con a pu je de pul món co gí ve te ra ní a dea pu re ño can ta dor.

(Sección A, Joropo Llanero (Golpe), Kirpa Altanera).

Una vez presentado dicho repertorio a los estudiantes, se comenzarán a descifrar las combinaciones o patrones rítmicos presentes en la partitura completa de la canción, percutiendo con las palmas y verbalizando las figuras con “ta” cuando haya figura de negra, “ti” o “ti ti” cuando sean una o más corcheas respectivamente, y con “ti ri” para agrupaciones de semicorcheas.

Desarrollo:

Una vez descifrados y percutidos todos los patrones rítmicos, se comienza a trabajar las alturas de la melodía de la canción, sin texto. Para ello, el profesor realiza en primer lugar una vocalización utilizando el repertorio de sonidos de la canción.

Esto es efectivo al realizar pequeños giros melódicos y saltos de intervalos que se presentan en la canción dentro de la tonalidad que se indica.

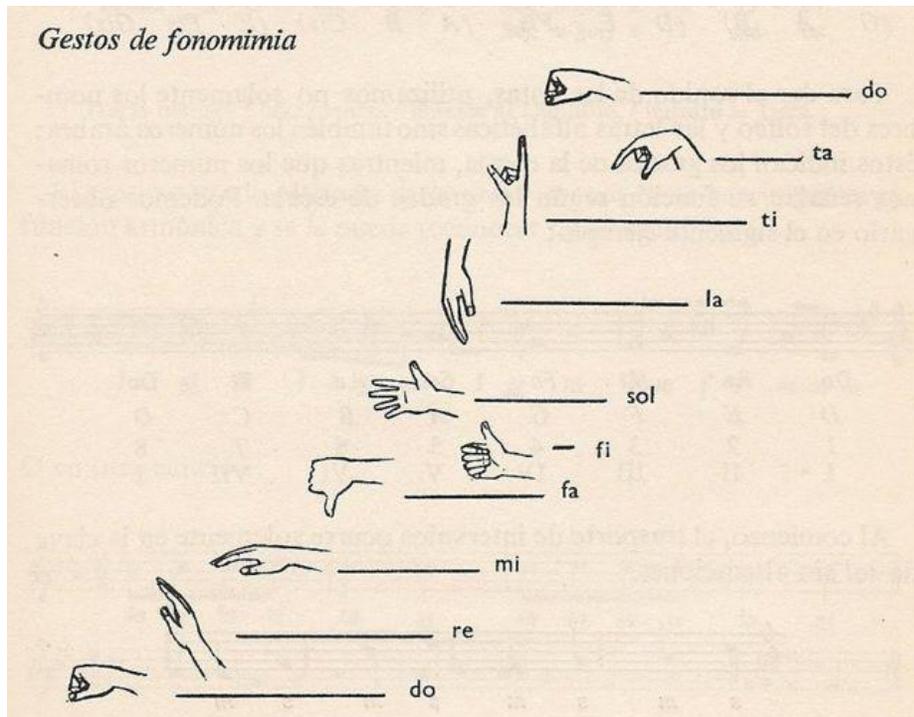
Repertorio de sonidos:



Sugerencia de giros melódicos para la vocalización:

- | | |
|--------------|-----------------|
| 1. d - t - d | 6. m - f - s |
| 2. m - r - d | 7. m - fi - sol |
| 3. d - m | 8. s - l - s |
| 4. d - m - s | 9. s - si - l |
| 5. m - d | 10. s - m |

Estos giros melódicos se pueden realizar utilizando las señales de mano o gestos de fonomimi



Ya finalizada la vocalización con los giros melódicos, se procederá a cantar los giros melódicos que están dentro de la melodía separados por semifrases.

Giros melódicos (partitura):

- | A | B |
|-----------------------------------|--|
| 1. s - s - l - l - l - l - l - f | 10. m - s - s - s - l - s - fi - s |
| 2. m - m - m - r - f - m - d | 11. s - f - f - m - r - f - m - d |
| 3. f - f - l - l - l - f - m | 12. f - l - l - l - f - m |
| 4. f - f - l - l - l - l - s | 13. m - l - l - l - l - l - l |
| 5. s - f - f - m - m - r - d | 14. l - si - f - f - m - m - r - r - t |
| 6. d - m - s - f - m - r | 15. d - s - s - s - s - f - m |
| 7. l - l - f - f - r - r | 16. r - r - l - l - f - f - r - t - d |
| 8. d - m - l - l - l - l - l - si | 17. d - m - l - l - l - l - l |
| 9. m - m - m - r - d - l - d | 18. l - si - f - f - m - m - r - r - t - d |

También sugerimos utilizar la Nota voladora para ejercitar tanto giros melódicos como dictados de alturas.

Nota voladora:

En la pizarra se dibuja una pequeña escalera en la que cada escalón es una altura en solfa (l, - d - r - m - f - fi - s - si - l), y con una varilla se va indicando el escalón que deben cantar los estudiantes. En primer lugar, con pequeños intervalos posteriormente con giros y saltos melódicos.

Luego de cantar todos los giros melódicos correspondientes a la melodía, procedemos a integrar a cada una de las semifrases el texto que le corresponde. Se sugiere trabajar primero por semifrases, luego frases completas y finalmente por sección.

En una primera instancia de manera hablada y luego se le incorporarán las alturas ya trabajadas. Esto siempre llevando un pulso lento, constante y manteniendo la rítmica de la canción previamente estudiada.

Cierre:

Ya finalizada la incorporación del texto en todas las secciones, se comienza a cantar la canción a un pulso lento y constante por los alumnos, acompañados por el profesor interpretando un instrumento que haga una base armónica como, por ejemplo, piano, guitarra, cuatro, etc. A medida que la canción vaya siendo internalizada e interpretada en varias ocasiones de manera fluida, se procede a acelerar el pulso hasta llegar al original de la canción (sólo de ser posible).

Fin de la clase.

V. CONCLUSIONES

Al iniciar el trabajo de investigación, nuestro propósito era incorporar material didáctico al currículum nacional para integrar a las mayorías inmigrantes radicadas en Chile. Sin embargo, la extensión de dicho trabajo tornó imposible el abarcar la totalidad de estas comunidades en el plazo establecido, es por esta razón que se tomó la decisión de enfocar la investigación solamente en Venezuela, a raíz de que este país posee el mayor índice de inmigrantes residentes en Chile a la fecha.

Creemos firmemente en que los procesos de integración son posibles y aplicables a los contextos que necesiten de este material. Nos parece pertinente hablar de este mismo en los contextos socioculturales a los que apunta el trabajo, afirmando lo apropiado que es aplicar este mismo en una sala de clases. Es necesario crear momentos de reflexión en torno a la efectividad de los procesos de multiculturalidad e interculturalidad en el aula, para así generar instancias de evaluación y medición de la efectividad de la adopción de estos recursos.

El acto de integración cultural debe ser un proceso que debe incluir graduación en su trabajo, con una sistematización del proceso de enseñanza y la planificación de las actividades a realizar en el aula. Es importante mencionar que Chile no cuenta con políticas de integración cultural, sólo se han realizado proyectos que no abarcan la totalidad del currículum chileno y no han sido integrados a éste mismo.

Esperamos que nuestra investigación sea el punto de partida frente a la escasez de políticas públicas y educativas que hagan referencia al ámbito inmigratorio y su desarrollo, haciendo parte al arte, en este caso la música, como medio de valoración e integración cultural.

Para finalizar, podemos concluir que el trabajo realizado para la integración del repertorio seleccionado para primer año y segundo año de enseñanza media, presenta una estructura sistemática para la realización de este mismo en el contexto que sea necesario, puede ser modificable y adaptable a las unidades programáticas que acontezcan en el momento educativo en el que se desee realizar.

Queremos recalcar que la población inmigrante que reside actualmente en Chile, en específico la de origen venezolano, pasa por un momento sociocultural de conflicto, lo cual nos ha llevado a realizar este trabajo orientado a su tradición musical y la estructuración del material desde la organización curricular chilena y el concepto Kodaly de enseñanza musical.

VI BIBLIOGRAFÍA

- Amades, J. (1961). Música popular y Música folklórica, Cataluña, España: Anuario Musical.
- Bandura, A. (1993): «Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning», artículo en la revista Educational Psychologist, 28, págs. 117-148; 1993.
- Bandura, A. (1993): «Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning», artículo en Teoría y experiencias en México. México: ANUIES-UNAM. CESU, 1993.
- Barrios-Valenzuela, L., & Palou-Julián, B. (2014). Educación intercultural en Chile: La integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. Educación y Educadores, 17 (3), pp. 405-426.
- Besalú, X. (s.f.). La escuela intercultural. Recuperado de: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2013/05/130516.pdf>
- Cámara de Landa, E. (2016). Etnomusicología (3° Ed.). Madrid, España: ICCMU.
- Casares, E. (2000), Diccionario de la música: Española e hispanoamericana (4° Ed.). Madrid, España: Sociedad General de Autores y Editores.
- ChileGenómico. (2019). Datos Genómicos. Recuperado de ChileGenómico: <http://www.chilegenomico.cl/datos-genomicos/>
- Castells, M. (1997). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. (1° Ed.). Madrid, España: La sociedad red.
- De Miguel, S (1996). Educación, escuela y formación del educador para una sociedad inter-multicultural, 43-53.
- Epelde Larrañaga, A. (2011). La interculturalidad en la Educación a través de la música infantil. DEDiCA. Revista de Educación de Humanidades, 1 (2011) Marzo, 273-292.
- Fuentes de Arias, C. (2013). El joropo venezolano: Expresión de identidad nacional en la cultural popular. Carabobo, Venezuela: Revista de Postgrado FACE-UC. Vol. 7 N° 13.
- González, G. (Noviembre, 2016). En E. Ottone (Presidencia), II Seminario Internacional sobre diversidad cultural en Chile. Santiago, Chile.
- Herrejón, C. (1994). Tradición: Esbozo de algunos conceptos. Michoacan, México: El colegio de Michoacan.

- Hidalgo, F., & Sepúlveda, P. (20 de Mayo de 2019). La tercera. Recuperado de Qué pasa: <https://www.latercera.com/que-pasa/noticia/venezolanos-mayor-comunidad-de-extranjeros-en-chile/662689>
- Horn, D. y Shepherd, J. (2014). Encyclopedia of Popular Music of the World (Enciclopedia de la música popular Del mundo) (9° Ed.). London, Inglaterra; New Delhi, India; New York, Estados Unidos; Sydney, Australia: Bloomsbury.
- Instituto Nacional de Estadísticas. Censo de Población y Vivienda 2002.
- Lengwinat, K. (2015) Joropo llanero tradicional en Venezuela. Caracas, Venezuela. Universidad Experimental de las Artes.
- Marcos Arévalo, J. (2004). La tradición, el patrimonio y la identidad, Revista de estudios extremeños. España: *UEX*.
- Martí, J. (1999). La tradición evocada: Folklore y folklorismo. Barcelona, España: Departamento de Musicología, CSIC.
- Massot, I. (2003). Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Ministerio de Educación. (2008). Marco para la Buena Enseñanza (Séptima Edición). Recuperado de <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf> .
- Ministerio de Educación. (s.f.). Intencionalidad. Educación Intercultural: Lenguas y culturas de los pueblos originarios. Recuperado de Educación Intercultural. Lenguas y culturas de los pueblos originarios: <http://peib.mineduc.cl/institucionalidad/> .
- Music, K. I. (2018). Fechas Importantes. Recuperado de “Kodály Institute of the Liszt Ferenc Academy of Music.”: https://kodaly.hu/kodaly_en_kodaly/important-dates-107382
- Music, K. I. (2018). Concepto Kodaly. Recuperado de “Kodály Institute of the Liszt Ferenc Academy of Music.”: https://kodaly.hu/kodaly_en_kodaly/kodaly-concept-107384
- Nieto, S. (1992). Affirming diversity. The sociopolitical context of multicultural education. ED. Longman. Estados Unidos.
- OEA, O. d. (2014). Chile - Síntesis histórica de la migración internacional en Chile. Recuperado de SICREMI: <http://www.migracionoea.org/index.php/es/sicremi-es/17-sicremi/publicacion-2011/paises-es/85-chile-1-sintesis-historica-de-la-migracion-internacional-en-chile.html>
- Pelinski, R. (2000). Invitación a la etnomusicología. Madrid, España: AKAL S.A.

- Pérez Gómez, A. (1992): La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión: comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata, 1992.
- Pérez, J.C., Rivas, C., Martínez. A., et al. (2002). Revista de la división de ciencias sociales y humanidades de la Universidad Simón bolívar (36°Ed.). Caracas, Venezuela: ARGOS.
- Ramón y Rivera L. F, (1953). El joropo, baile nacional de Venezuela. Caracas, Venezuela: Ministerio De Educación Dirección De Cultura y Bellas Artes.
- Ramón y Rivera L. F, (1976). La música popular de Venezuela. Caracas, Venezuela: Ernesto Armitano Editor.
- Real Academia Española. (2019). Diccionario de la lengua española. (23° ed.). Madrid, España.
- Revista Musical de Venezuela N°20 (1986), Consejo nacional de la Cultura (CONAC), Venezuela.
- Santos, M. y Lorenzo, M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. Revista de Educación, 350, 277-300.
- Seminario internacional sobre diversidad cultural en Chile. (2: 3-4, noviembre, 2016: Santiago, Chile). Interculturalidad y migración. Santiago: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2017. 31 p.
- Stefoni Espinoza, C., Stang Alva, M., & Riedemann Fuentes, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. Estudios Internacionales, 48 (185), pp. 153-182.
- Stefoni, C. (2017). Guía pedagógica para una educación intercultural, anti-racista y con perspectiva de género. Ideas, experiencias y herramientas. Santiago: Programa Interdisciplinario de Estudios Migratorios.
- UNESCO Oficina Internacional de Educación. 2016. Reaching Out to All Learners: A Resource Pack for Supporting Inclusive Education. Geneva, UNESCO OIE.
- UNESCO. (2019) Conocimientos indígenas y políticas educativas en América Latina: hacia un diálogo de saberes. Segundo informe. Publicado en 2019 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura Y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- Valdés P. (2000). El Arte Musical en la Escuela (Decreto 40). Primer ciclo enseñanza básica (pág. 36-37). Santiago, Chile. Ediciones Mataquito.

- Venezuelatuya.com. (2019). El joropo. Recuperado de venezuelatuya.com: https://www.venezuelatuya.com/tradiciones/el_joropo.html
- Wallin N., Merker B., Brown S. (2000) The Origins of Music (Los orígenes de la música). Ámsterdam, Holanda: MIT Press.

VII. ANEXOS

Anexo A. Nómina de estudiantes inmigrantes matriculados en la comuna de Santiago durante el año 2018, MINEDUC.

COMUNA:

SANTIAGO

ENSEÑANZA:

BÁSICA

DEPENDENCIAS: (Todas)

Nacionalidad	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	Total
Alemana							1		1
Argentina	1	9	7	6	6	2	5	6	42
Boliviana	11	14	11	8	12	16	9	7	88
Brasilera	2	3	4	4	4	1	3	3	24
China	1	1	2	1	5	2	5	5	22
Colombiana	77	54	69	92	94	122	154	145	807
Cubana	2	4	5	3	3		3	1	21
Dominicana	5	1	8	7	8	13	12	5	59
Ecuatoriana	17	20	19	13	21	15	18	15	138
Española			1	3			1		5
Estadounidense				1	1	1		2	5
Haitiana	31	31	29	24	26	27	20	22	210
Italiana	1		1						2
Mexicana						1			1
Otra	6	8	12	5	9	9	6	7	62
Panameña		1						1	2
Paraguaya		1							1
Peruana	107	119	132	139	159	112	139	130	1.037
Rusa		1	1						2
Sueca								1	1
Uruguaya		1	1	1			2	3	8
Venezolana	577	542	498	401	388	354	333	287	3.380
Total general	838	810	800	708	736	675	711	640	5.918

Helio Vásquez (Mensajes electrónicos, 27 de marzo, 2019)

Glosario de Análisis del repertorio

Conceptos de análisis	Definición
Ámbito	<p>Es la distancia tonal entre la nota más grave con la más aguda que se encuentran en línea melódica de un música.</p> <p>Desde la tónica a las notas más agudas se registran con números arábigos, mientras que desde la tónica a las notas más graves es con número romanos.</p>
Cadencia Lineal	<p>Altura en la que termina una sección musical y se registra con número romano o arábico según lo indique el ámbito de la música.</p>
Estrófa	<p>Grupo de versos compuestos por un número determinado de sílabas.</p> <p>Se organizan por la cantidad de versos que contenga cada estrofa, por ejemplo, cuarteta (cuatro versos), quinteto (cinco versos), sextina (seis versos).</p>
Forma	<p>Es la clasificación que se le da a las secciones musicales en base a su similitud y su diferencia, en el caso de ser parecida se pueden distinguir en proximidad de semejanza. Al ser más parecida se le designará el nombre de prima(‘), al ser distinta pero mantener un parecido que recuerda a lo anterior, la podemos designar como variante(v).</p> <p>Por ej:</p> <p style="text-align: center;"> - A - B - A’ - B - a a - b b - a’ a’ - b b </p>
Metro	<p>Agrupación de pulsos por compases, que pueden ser simple:</p> <p>2/4 3/4 4/4</p> <p>o compuesto:</p> <p>3/8 6/8 12/8</p> <p>Si la música presenta un solo metro se le definirá como Isometro (Isometría).</p> <p>Si llega a presentar dos o más metros, se le denominará como Heterometro (Heterometría).</p>

Patrones rítmicos	<p>Agrupación de figuras rítmicas de la melodía que definen una sección o frase de una música. Las que pueden aparecer sólo en una ocasión, en más de una ocasión, y que pertenezcan a variaciones dentro de la rítmica y del texto.</p> <p>Por ejemplo: </p>
Podia	<p>Se define como la cantidad de compases por sección de una música. Si las secciones tienen la misma cantidad de compases se define como Isopodia, si son distintas se le llamará Heteropodia.</p>
Repertorio de sonidos	<p>Hace referencia a todas las alturas que se encuentran en la línea melódica de una música.</p> <p>Dentro del análisis se escriben en un pentagrama de más grave a más aguda, indicando la tonalidad con el número uno arábico y en la partitura con la nota escrita entre paréntesis. El resto de las alturas se les designa el número arábico o romano según se indicó en el ámbito.</p>
Rimas	<p>Se definen como el orden de la consonancia escrita entre versos determinados, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 y 2 - 3 y 6 - 8, 10 y 12
Sílabas	<p>Dentro del análisis se dividen la cantidad de sílabas por verso, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 8 Sílabas, Octosílabo.
Temática	<p>Es el argumento general del que se habla o se infiere contenido en el texto de una música.</p>
Texto	<p>Letra de una canción o música.</p>
Tonalidad	<p>Es el centro armónico de una música respecto a su melodía y tono principal. Y se ejemplifica de la siguiente manera utilizando la nomenclatura Kodaly:</p> <ul style="list-style-type: none"> - C modo de <i>do</i>.