



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN
FACULTAD DE ARTES Y EDUCACIÓN FÍSICA
DEPARTAMENTO DE MÚSICA

“El acordeón en la escuela”

Propuesta didáctica para el aprendizaje

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESOR/A DE MÚSICA

AUTORES:

Matías Peñailillo Montero

Liliana Toledo Vergara

PROFESOR GUÍA:

Freddy Chávez Cancino

SANTIAGO DE CHILE, 09 DE MARZO DE 2022



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN
FACULTAD DE ARTES Y EDUCACIÓN FÍSICA
DEPARTAMENTO DE MÚSICA

“El acordeón en la escuela”

Propuesta didáctica para el aprendizaje

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESOR DE MÚSICA

AUTORES:

Matías Peñailillo Montero

Liliana Toledo Vergara

PROFESOR GUÍA:

Freddy Chávez Cancino

SANTIAGO DE CHILE, 09 DE MARZO DE 2022

2022, Matías Peñailillo Montero, Liliana Toledo Vergara.

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.

A nuestras madres, Jenny Vergara Márquez y Luisa Montero Salas, por el apoyo incondicional.

A nuestro profesor, Francisco Astorga Arredondo, por transmitirnos el amor al folclore y pedagogía.

A todos los profesores de música que quieran incluir el acordeón en la vida de sus estudiantes.

TABLA DE CONTENIDOS

Dedicatorias	iii
Resumen	v
Abstract	vi
Introducción.....	1
Primer Capítulo: Planteamiento del Problema	2
1.1 Fundamentación	2
1.1.1 La historia del acordeón.	2
1.1.2 El acordeón en Chiloé.	3
1.1.3 La situación del acordeón en los colegios de nuestro país.	5
1.1.4 El taller de acordeones de teclas del colegio San Francisco de Asís.	6
1.2 Preguntas de Investigación	8
1.3 Objetivos del Estudio	8
1.4 Justificación de la Investigación.....	9
Segundo Capítulo: Marco Teórico	11
2.1 Aportes de las metodologías históricas	11
2.1.1 Kodaly.	12
2.1.2 Orff.	12
2.1.3 Dalcroze.	14
2.2 Modelos didácticos musicales	15
2.2.1 Marco para la Buena Enseñanza (MBE).	18
2.3 Neurociencia.....	25
2.3.1 La cognición corporizada.	32
2.3.2 El juego.	33
2.4 La Justicia Social.....	34
2.4.1 La música como herramienta de movilidad social.	35
2.4.2 El contexto del Archipiélago de Chiloé.	38
2.4.3 Contexto socio-musical de Chiloé.	43
2.4.4 Contexto del colegio San Francisco de Asís y del Taller de Acordeones.	44
Tercer Capítulo: Metodología de la Investigación	47
3.1 Instrumentos de recolección de datos.....	49
Cuarto Capítulo: Desarrollo	51
Quinto Capítulo: Conclusiones y Proyección.....	107
5.1 Conclusiones del Trabajo	107
5.2 Proyecciones.....	109
Referencias Bibliográficas.....	111

RESUMEN

El acordeón es un instrumento musical de gran popularidad en Chile, principalmente en la isla de Chiloé, territorio en el cual forma parte de la tradición musical que se ha mantenido a través del tiempo. Su enseñanza y transmisión de generación en generación han sido fundamentales para su conservación, sin embargo, la presencia en talleres escolares, a nuestro entender, carece de una didáctica contextualizada para la zona, haciendo que el aprendizaje presente debilidades en torno a la ejecución y técnica del instrumento.

Esta investigación se enfoca en la creación de una propuesta didáctica para la enseñanza del acordeón dirigida al colegio San Francisco de Asís de Castro, Chiloé; y toma como base de su iniciativa aspectos de la neurociencia, la justicia social, las metodologías de la educación musical históricas y las bases de didácticas críticas para su realización.

Para desarrollar nuestro trabajo, utilizamos una metodología mixta que se basa en un diseño anidado o incrustado concurrente del modelo dominante (cualitativo), aplicando también, como instrumento de recolección de datos, la entrevista abierta y una encuesta.

El resultado consiste en un cuadernillo pedagógico para la enseñanza del acordeón, el cual representa una herramienta útil para la transmisión de este instrumento, no sólo en Chiloé, sino también en el resto del país.

PALABRAS CLAVE: Acordeón, didáctica, educación, Chiloé.

ABSTRACT

The accordion is a very popular musical instrument in Chile, mainly on the island of Chiloé, a territory in which it forms part of the musical tradition that has been maintained over time. Its teaching and transmission from generation to generation have been fundamental for its preservation, however, the presence in school workshops, in our opinion, lacks a contextualised didactic for the zone, making the learning process present weaknesses in the execution and technique of the instrument.

This research focuses on the creation of a didactic proposal for the teaching of the accordion aimed at the San Francisco de Asís school in Castro, Chiloé; and takes as a basis for its initiative aspects of neuroscience, social justice, historical music education methodologies and the foundations of critical didactics for its realisation.

To develop our work, we used a mixed methodology based on a concurrent nested or embedded design of the dominant (qualitative) model, applying also, as a data collection instrument, the open interview and a survey.

The result is a pedagogical booklet for teaching the accordion, which represents a useful tool for the transmission of this instrument, not only in Chiloé, but also in the rest of the country.

KEY WORDS: Accordion, didactics, education, Chiloé.

INTRODUCCIÓN

El acordeón es un instrumento que, a través de los años, adquiere una mayor relevancia en Chile. Progresivamente, las nuevas generaciones se han interesado en este versátil instrumento que forma parte de la cultura tradicional y popular de nuestro país. Esto en parte, gracias a que diversas músicas nacionales han incorporado al acordeón en la instrumentación de estilos musicales variados¹, como por ejemplo *Los Tres*, quienes en el concierto Unplugged de MTV Latinoamérica del año 1995, introducen este instrumento dentro del rock y la música pop; *Los Vásquez*, agrupación del sur de Chile que también ha utilizado de manera protagónica al acordeón en el ámbito de la música romántica; y *Pascuala Ilabaca*, que ha desarrollado una propuesta musical moderna, en la que el acordeón es parte del eje central de sus composiciones.

Sin embargo, a pesar de esta creciente popularidad del instrumento, la enseñanza del acordeón en el contexto educacional no cuenta con respaldo didáctico suficiente para su transmisión y se relaciona con mayor predominio solo a sectores de la zona sur de nuestro país, en específico a Chiloé, expresándose a través de conjuntos instrumentales, talleres y agrupaciones o ensambles folclóricos escolares.

En vista de lo anterior, pensamos en una implementación del acordeón en las escuelas insulares que, además de buscar transmitir saberes musicales autóctonos, se base en una didáctica pedagógica del instrumento que procure beneficios cognitivos y socioafectivos en los estudiantes.

Para lograr el objetivo descrito, se entrevistará a personas que ejerzan la labor de enseñar acordeón en la zona de Chiloé, Región de Los Lagos; y mediante la información recopilada, se construirá una didáctica para acordeón de teclas que respete y valore los aspectos de la cultura local, fundado en los nuevos postulados de la neurociencia y la Justicia Social.

¹Véase: <https://www.youtube.com/watch?v=qymEgUCzExM>

Véase: <https://www.youtube.com/watch?v=Nk2sX2vhpmQI>

Véase: <https://www.youtube.com/watch?v=TZTETkgG4nU>

I. Primer capítulo: Planteamiento del problema

1.1 Fundamentación

1.1.1 La historia del acordeón.

El acordeón fue creado en Viena, en el año 1829, por el armenio Cyrill Demian y sus hijos, quienes eran fabricantes de órganos y pianos.

En sus comienzos, el acordeón era un instrumento pequeño “de apenas 22 centímetros de ancho por 9 de alto y 6 de grosor, con cinco botones para la mano derecha capaces de producir cada una un acorde, lo que le valió el nombre” (Arribas, 2018, párr. 5). A partir de ello, su funcionamiento fue evolucionando hasta convertirse en lo que hoy conocemos como acordeón.

Gracias a las características polifónicas y potencia sonora, este instrumento se masificó en Europa con rapidez, para así llegar a diversos lugares del mundo.

En el caso de América, la llegada del acordeón fue hacia 1850, a través de embarcaciones provenientes del Viejo Continente, relacionándose así, a los lugares costeros de Sudamérica:

En las proximidades fronterizas con Argentina, se tiene referencia de que “hacia el año 1852, se empezó a tocar acordeón en los barcos de la armada del ejército argentino para interpretar marchas [también] polkas y mazurcas (ritmos básicos del chamamé)” (Hermosa, 2013, como se citó en Saldívar y Colivoro, 2018, p.3).

En Chile no fue distinto, y su recalada se remonta al siglo XIX a causa de la llegada de inmigrantes alemanes y austrohúngaros a las regiones de Los Ríos y Los Lagos, en específico a las zonas de Valdivia, Osorno y Llanquihue. (Dannemann, 1974, como se citó en Saldívar y Colivoro, 2018, p.2).

Figura 1

Modelo de acordeón que habría llegado a Chile en el siglo XIX



Nota. Acordeón alemán diatónico 1870. Instrumento de mayor antigüedad presente en el Museo del Acordeón de Chonchi – Chiloé [Fotografía], por Peñailillo y Toledo, 2022.

1.1.2 El acordeón en Chiloé.

Paralelamente, la aparición del acordeón en el archipiélago de Chiloé se estableció gracias a los chilotes que retornaban de sus trabajos en la Patagonia chilena y argentina (Saldívar y Colivoro, 2018, p.2). Según los autores, porque ellos aprendían melodías y ritmos populares de los lugares a los que emigraban y difundían esos saberes al regresar a la isla; hecho que generó que el acordeón se popularizara en la zona y de esta forma lograra desplazar a otros instrumentos musicales muy utilizados, como el violín o la flauta travesa. (Duclos, 2018, p.57).

En una entrevista a Sergio Colivoro, él cuenta que en 1930 aproximadamente, se establece la llegada del acordeón de teclas a la zona, el cual no poseía cambio de registros, tal como se puede apreciar en la imagen:

Figura 2

Acordeón Paolo Soprani



Nota. Acordeón Paolo Soprani que data de 1950, en el Museo del Acordeón, Chonchi [Fotografía], por Peñailillo y Toledo, 2022.

Cabe destacar que en los años posteriores, se comienzan a importar acordeones de distintos orígenes que tenían cambio de registros. Colivoro nos explica que después del golpe de Estado en Chile el año 1973, durante la dictadura, el acordeón bajó radicalmente su exposición debido a que podían acusar con la fuerza policial a los acordeonistas por hacer fiestas y no respetar el toque de queda. Otro motivo por el cual el acordeón sufre una debacle en Chiloé, es el hecho de que no existía quien los reparara, razón por la cual, los instrumentos se deterioraron hasta quedar inutilizables en algunos casos.

El renacer del acordeón en la isla, de acuerdo a Sergio Colivoro, es a comienzos del siglo XXI, específicamente en el año 2002. Esto porque él comenzó a impartir talleres en la comuna de Castro a niños y profesores de Chiloé. Allí Luis Colivoro, estudiante de los talleres, crearía años más tarde el taller de acordeones en el colegio utilizado para este estudio.

Es así como el acordeón –tanto de teclas como de botones– se ha constituido como un instrumento esencial en la música tradicional del sur de Chile, presente en fiestas

costumbristas, celebraciones y reuniones comunitarias, formando parte de la música folclórica, popular y religiosa del territorio, desde donde se ha masificado hacia el resto del país a través de géneros musicales populares, tales como cuecas, rancheras, baladas, pop, foxtrot, etc.

1.1.3 La situación del acordeón en los colegios de nuestro país.

A pesar de la masificación del acordeón –desde el sur hacia el resto del país– a través de la industria musical, este no ha presentado la misma suerte en el ámbito escolar. Esta situación es observable a través de diversas aristas, por ejemplo, la escasa existencia de registros audiovisuales en que se pueda observar al instrumento al interior de conjuntos instrumentales en zonas que no pertenezcan al Archipiélago de Chiloé.

Para el caso de esta investigación, con el fin de acercarnos a nuestro objeto de estudio, se realizó una encuesta² de carácter anónimo dirigida a profesores de música que se desempeñaran en el sistema educacional chileno. A través de una serie de siete preguntas que buscaban indagar la situación del acordeón en la educación musical escolar se logró recabar la siguiente información. En la encuesta respondieron veintitrés profesores pertenecientes a ocho regiones del país y se obtuvo como resultado que los colegios, exceptuando los que pertenecen a la región de Los Lagos, no poseen acordeones para sus estudiantes. En este sentido, cabe destacar que un 69,6% de los encuestados no ha enseñado acordeón en sus clases. Por otro lado, un amplio porcentaje de los profesores encuestados –43,5%– contestó no saber ejecutar acordeón. Esto nos lleva a pensar que el problema guarda relación con el difícil acceso al acordeón producto del elevado precio en el mercado y a la poca visibilidad que tiene en la formación inicial en universidades.

Siguiendo con los resultados de la encuesta, los profesores que sí sabían ejecutar acordeón y que lo habían incluido dentro de sus clases, pertenecientes en su totalidad a la Isla de Chiloé, declararon no haber utilizado una didáctica o método para la enseñanza de este –evidenciando la escasa existencia de material didáctico en relación a otros instrumentos como piano o guitarra–. Dicha situación también provoca que profesores de música que sí ejecutan el acordeón, no puedan enseñarlo en sus clases por falta de herramientas y apoyo didáctico.

² <https://docs.google.com/document/d/1MBgLF-13mmkfdLDo5nCKP2YFDz1zX7ysjS2oiZxcgho/edit>

1.1.4 El taller de acordeones de teclas del colegio San Francisco de Asís.

Desde luego, cabe destacar que una importante arista que ha ayudado a la conservación de las tradiciones musicales que incluyen al acordeón en el Archipiélago de Chiloé, ha sido la enérgica presencia de este instrumento al interior del aula escolar. Sobre esto, se han registrado variadas evidencias audiovisuales³ que muestran el uso del acordeón en las clases de educación musical de colegios ubicados en Chiloé, presentándose en conjuntos instrumentales, agrupaciones folclóricas y talleres.

En torno a aquella evidencia registrada, se observan fortalezas y debilidades en la enseñanza-aprendizaje del acordeón, cuestión que abre un campo de estudio en la didáctica del instrumento y los aspectos que están en juego entre tradición y formalidad presente en las técnicas formativas del mismo.

El caso a examinar es el taller de acordeones de teclas del colegio San Francisco de Asís, de la comuna de Castro, el cual fue fundado el año 2005 con el propósito de rescatar y transmitir los conceptos fundamentales del acordeón a las nuevas generaciones y así, preservar la música tradicional de la Isla. Su profesor y director, Luis Colivoro, nos comentó en la entrevista que principalmente enfoca su objetivo en que les niños logren una ejecución e interpretación de diversos repertorios propios de la tradición musical del archipiélago de Chiloé, para presentarlo en distintos eventos como peñas folclóricas, festivales costumbristas y otras fiestas tradicionales.

³Véase:

<https://www.youtube.com/watch?v=Yd82uPTsCyc>

https://www.youtube.com/watch?v=_MTH1RqoBPI

<https://www.youtube.com/watch?v=20yxiBV2IFs>

<https://www.youtube.com/watch?v=GO58R2GTAB0>

<https://www.youtube.com/watch?v=3h3KpLeFOmA>

La metodología empleada por el profesor para la transmisión de conocimientos propios del contexto, se basa en la oralidad, no incluyendo la mediación de esta música con partituras y convencionalismos propios de la enseñanza del instrumento en otros contextos. En torno a las fortalezas de este taller, se puede identificar que los estudiantes tienen una familiarización a temprana edad con el acordeón, lo que propicia el aprendizaje de repertorios que están en el *ambiente cultural* en que los niños se desenvuelven. El taller, por lo demás, fomenta el trabajo en equipo a través de la ejecución musical en conjunto. Sin embargo, en cuanto a los aspectos técnicos de la enseñanza del instrumento, existen elementos débiles en la metodología, tales como la postura corporal y la posición del acordeón en los brazos de los niños. Como evidencia, se muestra en el registro audiovisual A⁴, que los estudiantes sostienen el instrumento con las piernas muy separadas, y en lugar de sentarse en los isquiones, se sientan en una posición inadecuada que podría afectar su desarrollo corporal, esto, considerando que son niños en crecimiento.

También, se puede distinguir en el video B⁵, que la posición de la muñeca y del brazo resultan incómodas, lo cual podría provocar lesiones musculares y tendónales a largo plazo. Además, como se puede observar en los dos videos mencionados, el vaivén del fuelle no tiene coordinación de acuerdo al compás de las piezas ejecutadas y cada estudiante lo abre o cierra libremente, por lo que es probable que este aspecto no haya sido revisado o corregido por el profesor.

Por último, de acuerdo al video C⁶, se logra evidenciar que el dedaje de la mano izquierda es erróneo, pues utilizan el dedo medio (3) en la nota fundamental y el dedo índice (2) en el bajo correspondiente a los acordes mayores, lo que dificulta la movilidad y agilidad en la digitación.

Pues bien, dada la relevancia que tiene el acordeón en los repertorios de música tradicional y popular en el archipiélago de Chiloé, consideramos que estas observaciones pueden ser atendibles para generar una propuesta didáctica integral en el aprendizaje del instrumento, que no solo contemple la funcionalidad de aprender algunas melodías y presentarlas en alguna actividad artística del territorio, sino que responda a una amplitud mayor del aprendizaje instrumental y el impacto que esto puede generar en la vida de los niños.

⁴ https://www.youtube.com/watch?v=oMXNgs_OQmk

⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=vB0ZoxzkX7o>

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=tcumyNOiWGA>

Por lo tanto, consideramos necesario generar una propuesta didáctica que, valorando y respetando las tradiciones y costumbres de la zona, promueva la sistematización de su enseñanza basada en descubrimientos científicos en torno a la educación musical, considerando los múltiples beneficios transversales que el aprendizaje de un instrumento puede otorgar en la vida de un estudiante.

1.2 Preguntas de Investigación

Ahora, cabe preguntarse ¿Qué componentes conformarían una didáctica para la enseñanza del acordeón dirigida al colegio San Francisco de Asís de Castro, teniendo en cuenta el contexto socio-cultural de Chiloé? ¿En qué aspectos técnico-musicales se pondría énfasis? ¿Qué nos aportan las últimas investigaciones en educación musical en la conformación de esta nueva didáctica? Y finalmente, ¿Cómo elaborar una didáctica que, tomando elementos referidos a las últimas publicaciones científicas y tecnicismos del acordeón, se integre a la cultura tradicional de la zona?

1.3 Objetivos del Estudio

Objetivo general:

-Diseñar una propuesta didáctica que contemple aspectos de la neurociencia, la justicia social, las metodologías históricas y el contexto sociocultural como base para el aprendizaje y ejecución del acordeón, dirigida al taller de acordeones del Colegio San Francisco de Asís de Castro, Chiloé.

Objetivos Específicos:

-Establecer aspectos técnicos involucrados en el aprendizaje del acordeón factibles de ser utilizados en el taller de acordeón del Colegio San Francisco de Asís, de la comuna de Castro.

-Reconocer características socioculturales y musicales presentes en la Isla de Chiloé.

-Diseñar estrategias didácticas basadas en la cognición corporizada, las metodologías históricas y la Justicia social para el aprendizaje del acordeón.

1.4 Justificación de la Investigación

Esta investigación nace con el propósito de levantar estrategias didácticas y pedagógicas en un terreno que abarca la música y su tradición. El desafío es aún mayor cuando este se enfoca en un territorio como lo es la isla de Chiloé, que posee una variedad de saberes multiculturales, arraigados desde hace siglos y conservados en la actualidad. El acordeón forma parte de la cultura centenaria del archipiélago, formando parte de un legado que se ha traspasado de generación en generación. Es por esto que el deber de las nuevas generaciones, tanto de docentes como intérpretes del instrumento, es fomentar la conservación de este.

A partir de los antecedentes entregados en los párrafos anteriores, se puede visualizar la situación actual del acordeón dentro de la educación musical chilena. Esta realidad, en la que el acordeón no está incluido al interior de las aulas de otras regiones de Chile, grafica una problemática que puede atender diversas causas, entre las que se puede incluir la notoria falta de herramientas didácticas que enseñen el instrumento y que sirvan de guía para los docentes de música, así como también, el nulo interés de los colegios por incluir al acordeón entre sus instrumentos. Estas razones dan cuenta de la necesidad de diseñar una propuesta didáctica que permita el acercamiento del acordeón hacia los profesores, y de esta manera, a los estudiantes. En el caso de nuestra investigación decidimos enfocar esta didáctica a un colegio en específico, para así contextualizar nuestro material pedagógico, basándonos en que:

Los programas de formación deben partir de la experiencia diaria docente, es decir de las características de cada escuela y de sus maestros, alumnos y comunidades donde ella se encuentra y que los maestros deben participar activamente en su concepción y en su desarrollo. (Cárdenas, 2000, p. 63, como se citó en Ortega-García, 2016, p.138).

De esta forma, la elección del colegio San Francisco de Asís de Castro, en específico el taller de acordeones que se desarrolla en dicho establecimiento, se basa en que el colegio posee acordeones para sus estudiantes, ya sea para su utilización en clases de música o para la realización del taller, de esta forma, es factible la implementación de nuestra propuesta didáctica. Otra de las razones, es que el profesor del taller de acordeones, es profesor de educación básica y no de educación musical, por ello, imparte sus

conocimientos de la misma forma en que él aprendió a ejecutar su acordeón: mediante la transmisión oral, y no se basa en metodologías o didácticas musicales para enseñar el instrumento. Por este motivo pensamos en aportar, por medio de una didáctica específica para acordeón, aspectos de carácter técnico que puedan ayudar a una mejor transmisión de los conocimientos acerca del instrumento.

En este contexto investigativo surgen entonces, variadas aristas tales como la necesidad de generar un material didáctico que, además de servir para la incorporación de elementos técnicos a la ejecución del acordeón pueda respetar la tradición en la transmisión de saberes de la zona y otorgar reconocimiento y representatividad a las costumbres de Chiloé.

Cabe recalcar, que nuestro estudio tiene su foco en estudiantes de educación básica, porque es desde ahí donde se puede desarrollar de manera temprana las habilidades cognitivas y motoras que conlleva la ejecución musical, sobre todo en un instrumento tan *solidario* en estas facetas. De esta manera, ahondamos en los descubrimientos y estudios más recientes de la neurociencia en torno a la educación musical para saber cómo se ve afectado el comportamiento de los niños al aprender un instrumento musical y cómo reacciona el cerebro ante estos estímulos, visibilizando resultados de pruebas realizadas con scanner que nos muestran todos los procesos que se desarrollan con actividades ligadas a la música.

Por estas razones, creemos que los resultados de nuestra investigación, a pesar de estar dirigidos a un colegio en específico, pueden resultar convenientes para la comunidad docente que requiera implementar la enseñanza del acordeón en sus propios colegios, pues se propone una herramienta didáctica que, promoviendo aspectos de la justicia social, busque generar el uso de metodologías modernas, críticas e inclusivas que beneficie a quienes enseñen y aprendan el instrumento.

II. Segundo Capítulo: Marco Teórico

Los aspectos teóricos que consideraremos en este trabajo y que nos permiten plantear esta didáctica en específico corresponden a cuatro nodos interrelacionados: algunas consideraciones derivadas de las metodologías históricas de la educación musical, los modelos didácticos críticos, la neurociencia y algunos de los pilares de la justicia social.

2.1 Aportes de las metodologías históricas.

En música, existen diversos métodos para implementar la enseñanza musical según el contexto y el nivel de conocimiento del educando.

Un método -o enfoque metodológico- consiste por lo general en una creación o producción individual: de acuerdo con sus propias necesidades y características, cada autor enfatiza determinado aspecto de la enseñanza musical; las actividades y/o materiales se presentan cuidadosamente secuenciados, de modo de ofrecer a los usuarios un panorama más o menos completo y ordenado de la problemática específica que se aborda (Hemsey de Gainza, 2004, párr. 29).

Jorquera (2004) especifica que el método en el ámbito de la historia musical:

Tiene connotaciones precisas que se relacionan sobre todo con la enseñanza instrumental y del solfeo, incluso desde tiempos antiguos, que nos llevan a entender el método como un manual, es decir un texto monográfico que tiene como meta facilitar el aprendizaje de la música. (p.3).

Entre los métodos musicales más importantes e influyentes destacan Kodaly, Orff, Dalcroze, Martenot y Willems, los cuales corresponden a modelos para la enseñanza social de la música, es decir, que:

Aproximan a la música desde edades tempranas con instrumentos musicales simples de percusión, la voz o el mismo cuerpo, sin el afán de formar músicos a nivel profesional, sino más bien de sensibilizar a los infantes hacia las cualidades de la música (Burgos, 2007, citado en Navarro, 2017, párr. 60).

Estos métodos históricos aportan valiosas herramientas didácticas para el desarrollo de las competencias musicales (León, 2017). Sin embargo, en este estudio, nos centraremos sólo en tres: Kodaly, Orff y Dalcroze.

2.1.1 Kodaly.

Este método se basa en el canto coral a partir de la música tradicional, la que se considera como “lengua materna”, desde la cual le niño desarrolla su oído, aprende a leer y comienza a escribir su propio idioma musical. También, a través del canto de canciones populares y folclóricas, se enseña el solfeo, lo que le da herramientas y motivación a los estudiantes para seguir aprendiendo música. (Zuleta, 2004, p.66).

Ésta metodología se sostiene en la lecto-escritura, la fononimia (sistema de canto en el que se lee a través de signos manuales y no escritos) y el solfeo mediante el canto.

2.1.2 Orff.

Este compositor produjo una obra didáctica en cinco tomos (el "Orff Schulwerk") (Hemsey de Gainza, 2004, p.76). En aquel método presenta una estrategia para el aprendizaje y la enseñanza de la música, basándose en el uso de la voz, ya sea cantada o hablada; el uso de instrumentos o percusión corporal, y la experimentación del movimiento por medio de bailes folclóricos. Cuevas (2015) expone que Orff considera a la palabra como la célula generadora del ritmo, entonces, por medio de su método pretende combinar la palabra, la música y el movimiento, relacionándolos entre sí a través del lenguaje verbal recitado, ya sea entonando nombres, rimas y refranes para comprender mejor el ritmo (p.40).

Otro punto a destacar, es que Carl Orff realizó una instrumentación con dos tipos de instrumentos de percusión para poder llevar a cabo sus actividades musicales con los niños. Estos instrumentos se clasifican en percusión no afinada, como por ejemplo el

bongó; e instrumentos de láminas afinadas, como lo es el metalófono (Hall, 1960, como se citó en Cuevas, 2015, p.41). Orff también consideró al cuerpo como un instrumento musical al pensar en las características tímbricas y sonoras que se generan mediante la percusión corporal. Son parte de aquella percusión los chasquidos, aplausos, palmadas en las rodillas, pisadas, etc. (Cuevas, 2015, p.41).

Cabe relatar que para el Orff-Schulwerk no existen niños ni personas que sean amusicales, por ende, con una formación adecuada, todos podrían aprender y desarrollar capacidades tales como la percepción de ritmo, altura y otros elementos musicales, sin obviar la experimentación emocional que se genera en actividades creativas en grupo (Jorquera, 2004, p.31).

López Ibor (2010) agrega la gran importancia que tienen la improvisación y la creación musical en este método, además de la participación activa del estudiantado (p.41).

Globalmente, el método Orff le brinda vital importancia al movimiento y la ejecución vocal e instrumental por medio de la experimentación y la creatividad, teniendo por objetivo que el estudiante experimente por sí mismo, y que de ese modo, desarrolle su propia personalidad. Orff llamaba a esto “Menschenbildung” (formación humana/definición del carácter humano) (Hartmann y Haselbach, 2017, p.2).

Los estudiantes deberían ser capaces de experimentar acciones creativas desde el comienzo, ya fuera en improvisaciones propias con tres notas en un xilófono, encontrando una secuencia de pasos de danza con una melodía dada, en un movimiento improvisado o en una configuración personal de un texto (Hartmann y Haselbach, 2017, p.4).

También, según Hartmann y Haselbach (2017), “el trabajo en grupo es la forma social de enseñanza más apropiada para el Orff-Schulwerk. Todos aprenden de todos; las rivalidades y las tendencias competitivas deben ser evitadas cuidadosamente.” Para lograr esto, es necesario que el docente evite ser el protagonista de la clase y busque, en cambio, “señalar el camino y realizar sugerencias; dar el suficiente espacio a los estudiantes para decidir de forma colectiva y promover formas de colaboración.” (p.3).

Por último, Orff destaca que su método puede enseñarse en otras culturas con la condición de que se haga con la música y danzas correspondientes al lugar:

Cuando trabajáis con Schulwerk en el extranjero, debéis comenzar todo desde la experiencia del lugar. Y ésta es diferente en África, en Hamburgo o Stralsund y, a su vez, diferente de los niños de los niños de París o Tokio (Carl Orff, 1975, como se citó en Hartmann y Haselbach, 2017, p.6).

2.1.3 Dalcroze.

El ritmo, el movimiento y la danza son los elementos más relevantes dentro de esta metodología. En ella, Dalcroze reconoce al cuerpo como intermediario entre el sonido, el pensamiento y el sentimiento, y considera que a través del movimiento expresivo se realiza un solfeo corporal, en donde se trabajan los matices y el carácter de la música (Cuevas, 2015, p.38).

Cuevas (2015) también expone que “tradicionalmente se considera que este método comporta la trilogía: rítmica, solfeo e improvisación, como elementos básicos que se relacionan para desarrollar la musicalidad del alumno”.

Dalcroze estaba convencido de que las actividades ritmo-corporales formarían imágenes mentales del sonido, algo que con otros métodos no se lograría:

“El ritmo, por estimular reacciones corporales espontáneas, se transforma en el medio ideal para una aproximación global al sonido, de modo que no es sólo la cognición que entra en juego, sino la vivencia global.” (Jorquera, 2004, p.26). Ferrari y Spaccazocchi (1985) añaden que como objetivo, “la rítmica se propone desarrollar la atención del alumno, potenciar de la concentración, creando verdaderos automatismos musculares como reacción a las piezas o improvisaciones musicales escuchadas” (Como se citó en Jorquera, 2004, p. 27).

El ritmo es un elemento presente en situaciones cotidianas de la vida, en acciones tales como saltar, correr, girar, balancear los brazos e incluso caminar; por lo cual se transforma en el elemento de la música que es más cercano a la esencia del ser humano, y que por ende, nos lleva a amarla y emocionarse con ella (Jorquera, 2004, p.27). Es por esto que para Dalcroze, “el sexto sentido de una persona es el movimiento” (Cuevas, 2015, p.38). De hecho, Jorquera agrega que para este método, toda música puede expresarse a través del movimiento del cuerpo, hecho que generaría memoria muscular.

2.2 Modelos Didácticos Musicales.

El modelo, definido según Violeta Hemsy (2004), “remite a una producción colectiva, usualmente espontánea, que no es privativa ni excluyente, y que tampoco conlleva o supone una secuenciación dada”. [...] Tiene que ver con cómo se aprende o se transmite un saber-costumbres, habilidades, creencias, etc.” (p.80).

En relación a la didáctica, esta se define como “la acción que el docente ejerce sobre la dirección del educando, para que éste llegue a alcanzar los objetivos de la educación. Este proceso implica la utilización de una serie de recursos técnicos para dirigir y facilitar el aprendizaje” (Palacios, 1998, p.1).

En el caso de la educación musical, no existen tantos registros bibliográficos en torno a didácticas, en comparación a otras disciplinas del currículum escolar, pero gracias a algunos autores, en específico a María Jorquera Jaramillo (2010), se pueden distinguir tres áreas de enfoques didácticos reconocibles en la práctica docente. La primera corresponde a un enfoque tradicional, de carácter positivista, que se divide en dos modelos didácticos distintos: Académico y Práctico. La segunda es un enfoque fenomenológico, de carácter subjetivo, que da vida al modelo Comunicativo-Lúdico. Por último, está el enfoque crítico, del cual se desprende el modelo complejo.

En el caso del modelo didáctico Académico la música es concebida como una ciencia, por lo tanto se busca “adiestrar” al educando utilizando material pedagógico de orden tradicional, vale decir, mediante la impartición de lecciones de lectoescritura, audición y revisión de repertorio cultural general (grandes obras), y conocimiento enciclopédico acerca de compositores y épocas importantes en la historia de la música.

Este modelo se caracteriza por ser magistocéntrico, es decir, el maestro es el centro del aprendizaje y no se toman en cuenta los intereses de los estudiantes. Cabe destacar que el profesor se debe regir mediante la guía curricular ya establecida, correspondiéndole únicamente la misión de transmitir y ejecutar las actividades predeterminadas. El receptor, en este caso el estudiante, es “pasivo” y está encargado únicamente de repetir e imitar las acciones propuestas por el docente, siendo evaluado al final del proceso mediante exámenes.

Por otro lado, en el modelo Práctico la forma de aprendizaje se basa en “aprender haciendo”, es decir, ejecutando instrumentos, cantando, componiendo e improvisando. Esto permite al estudiantado poder experimentar sensaciones de afecto y emoción, sin embargo, cabe destacar que dicha ejecución musical está desligada de un contexto y de un

significado comunicativo, por lo que la música toma un carácter puramente hedonista y ornamental.

El repertorio utilizado está sugestionado por una guía predeterminada del currículum escolar, pero permite excepciones en las cuales el profesore puede proponer alguna pieza que le resulte interesante.

Al igual que el modelo anterior, el maestro es el protagonista en este método (magistrocentrismo) y es a quien se debe imitar, por lo tanto, la relación profesor-estudiante es asimétrica.

La enseñanza se realiza preferentemente de manera individual, aunque en los colegios la práctica se da de forma grupal; y la evaluación se realiza mediante pruebas que permiten ver los resultados obtenidos al final del proceso.

Otro caso es el modelo Comunicativo-Lúdico, en el que se entiende a la música como una forma de lenguaje no contextualizado y se tiene como paradigma principal, poner en primer lugar la motivación de los estudiantes, proponiendo actividades acordes a los gustos musicales del grupo curso. Aquí, el juego es fundamental, ya que el objetivo es el disfrute y la entretención, basándose primordialmente en experiencias parecidas a las expresiones alusivas al espectáculo.

La totalidad de las actividades se realizan de manera colectiva y grupal, enfocándose en despertar la creatividad y en ir adquiriendo experiencias nuevas en su desarrollo.

El profesore es guía en un contexto en el cual debe existir acuerdo entre docente y alumnado en cuanto a repertorio se refiere; es por eso que la relación tiende a ser un poco más horizontal que en los modelos antes descritos. Además, debe tener en cuenta las competencias y habilidades de los estudiantes.

La evaluación no está solo enfocada en el resultado final, sino también en el proceso, debido a que se valora la participación y motivación en las actividades.

Por último, el modelo más acorde y contextualizado a las necesidades educativas, que busca desarrollar los conocimientos y las habilidades del siglo XXI, es el denominado como Complejo. En él, cabe destacar que el educando es un ente activo que puede explorar, improvisar y componer música significativa para su realidad. Es importante saber que en este modelo la música se comprende mediante una contextualización de la misma, para así, poder entender integralmente todas las variables que puede ofrecer un obra; por lo tanto, hablamos de una práctica musical razonada.

El repertorio, tal como en el modelo anterior, es consensuado entre las partes (profesore-estudiantes), y tiene un carácter funcional, acorde a las necesidades y aptitudes que carezcan o posean los alumnos.

Los pedagogos sirven como guía en la creación del conocimiento, enfocándose principalmente en la investigación completa de dichos saberes, de forma que la entrega garantice una plena absorción del contenido impartido.

En el caso de este modelo didáctico, el aprendizaje se genera gracias a las experiencias musicales significativas, en las cuales el educando puede comprender diversas expresiones musicales provenientes de su cultura y/o de otras.

Finalmente, se evalúan tanto los procesos como los resultados, a través de diversos instrumentos evaluativos. (p. 9).

Cabe destacar que este modelo se conjuga con la visión de las denominadas didácticas o pedagogías críticas, las cuales tienen como objetivo principal formar mediante procesos simétricos de comunicación social en el marco de un razonamiento emancipador. (Rodríguez, 1997, como se citó en Rojas, 2009, p. 95). En dichos enfoques o didácticas:

La educación es históricamente situada, pues se produce en contra de un contexto socio-histórico hegemónico, proyectando una visión del futuro que esperamos construir; es una actividad social, con consecuencias también sociales, y no solo una cuestión de desarrollo individual; es intrínsecamente política, afectando las elecciones de vida de los involucrados en el proceso y, finalmente, es problemática, pues “crea o determina las relaciones entre los participantes, el tipo de medio con el cual trabaja y el tipo de conocimiento para el que forma (Carr y Kemmis, 1986, p. 39)”. (Diniz, 2017, p.99).

En ese sentido, Rojas añade que el profesore que se base en la didáctica crítica no puede prescindir, en sus contenidos, de una conciencia sociocultural e histórica y de una contextualización de la realidad de sus estudiantes:

La Didáctica Crítica plantea la conversión del docente dogmático, por una o un profesional de la educación fuertemente interesada o interesado por cuestionar el proceso de aprendizaje y enseñanza y en pos de lograr conciencia crítica de su

acción docente al someter su ejercicio a continua reflexión y vigilancia, con el fin de construir lo científico en la educación (Rojas, 2009, p. 95).

Por otro lado, Lipman (1998) alude a que el docente debe procurar desarrollar destrezas cognitivas en el educando, facilitando experiencias que le permitan utilizar la información aprendida en la toma de decisiones y la resolución de problemas de forma autónoma, de manera que se integre un pensamiento de orden superior dentro del aula (Como se citó en Aranda, 2017, p.38).

Por último, Rodríguez (2008) señala que el profesore debe cuestionar el ejercicio de su autoridad, vale decir, “preguntarse si por medio del ejercicio de la autoridad se promueven vínculos de dependencia, los cuales a su vez conducen a una educación bancaria, donde el alumno es considerado como el depositario de los conocimientos de su maestro o maestra”. (Como se cita en Rojas, 2009, p. 95).

2.2.1 Marco para la Buena Enseñanza (MBE).

Dentro de los estándares para desarrollar una didáctica que cumpla con los requisitos establecidos por la norma curricular vigente, se encuentra el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), el cual sugiere distintos argumentos para lograr de forma eficaz, consciente, e íntegramente los contenidos correspondientes a las bases curriculares, y que también nos ofrece un espacio donde crear una estructura didáctica novedosa no se vuelva un impedimento para alcanzar los objetivos preestablecidos.

El MBE es un instrumento que sirve de guía a profesores y directivos para guiar la enseñanza y el logro de objetivos educativos que se propongan. Este instrumento nace el año 2004, y el año 2021 se actualiza, transformándose en un documento con información más específica para que los docentes puedan saber qué necesitan hacer para que los estudiantes aprendan de mejor forma los contenidos impartidos. En el caso del Marco para la Buena Enseñanza actual, podemos destacar que:

Adhiere a una pedagogía que mira las habilidades del siglo XXI y promueve un desarrollo educativo que equilibra una cognición profunda con el desarrollo personal y social de los estudiantes, en entornos de aprendizaje más participativos, atentos al desarrollo emocional y enriquecidos con herramientas de la sociedad digital (MINEDUC, 2021, p. 8).

También, se compromete a ofrecer educación de calidad, inclusiva, intercultural, con enfoque de género, con una visión hacia la formación ciudadana y el desarrollo sostenible, entre otras expectativas para las necesidades actuales (Ministerio de Educación, 2018, como se citó en MINEDUC, 2021).

En cuanto a sus características, el MBE 2021:

Tiene una estructura en cuatro dominios, tal como lo define la Ley N°20.903: a) Preparación de la enseñanza, b) Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, c) Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y d) Responsabilidades profesionales. Cada dominio especifica un conjunto de conocimientos, habilidades y disposiciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que deben ser reinterpretados por cada docente a través de la reflexión sobre la propia práctica en su contexto (Korthagen, 2014, como se citó en MINEDUC, 2021, p. 15).

Si bien el quehacer docente requiere de todas las características que se expresan en el Marco para la Buena Enseñanza, en el caso de nuestra didáctica, destacaremos algunos estándares en los que se basarán nuestras planificaciones pedagógicas.

En primer lugar, el Dominio A, que trata sobre la preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje, describe que:

Una planificación adecuada requiere del diseño de experiencias de aprendizaje coherentes, progresivas en complejidad, flexibles, cognitivamente desafiantes y diversificadas, de modo de remover las barreras que obstaculizan el aprendizaje de los/as estudiantes que requieren de apoyos específicos y asegurar la participación de todos en actividades de aprendizaje pertinentes y de calidad. Atendiendo los principios de la enseñanza inclusiva, es necesario seleccionar y evaluar recursos para el aprendizaje desde un enfoque de pedagogía culturalmente pertinente, que valora las identidades y saberes de los grupos culturales que coexisten en las aulas escolares y promueve la equidad de género (CPEIP, 2018; MINEDUC, 2014; OECD, 2019, como se citó en MINEDUC, 2021, p. 22).

A su vez, este dominio (A), se subdivide en cuatro estándares. El primero de ellos corresponde a la categoría de *Aprendizaje y desarrollo de los estudiantes*, que alude a la importancia de comprender los factores educativos, familiares, sociales y culturales que influyen en el desarrollo y aprendizaje de los niños (Mineduc, 2021). Entre sus descriptores, podemos destacar que le docente:

1.1 Comprende las principales teorías del aprendizaje, sus principios y cómo estos se relacionan con la naturaleza de la disciplina que enseña, para diseñar experiencias de aprendizaje –acordes a la edad de los/las estudiantes– que respondan a cómo ellos/as construyen el conocimiento, y desarrollan habilidades, actitudes y valores.

1.3 Comprende la importancia de involucrar a sus estudiantes, en procesos de autoevaluación y autorregulación de sus propios aprendizajes.

1.7 Conoce, a través de técnicas de observación, entrevistas y otras fuentes, las características individuales, así como el contexto familiar, cultural y social de sus estudiantes.

En segundo lugar, encontramos el estándar denominado como *Conocimiento disciplinar, Didáctico y del Currículo Escolar*, que describe que le docente debe demostrar que comprende de forma crítica “los conocimientos, habilidades y actitudes de la disciplina que enseña, su didáctica y el currículo escolar vigente, con el propósito de hacer el saber disciplinar accesible y significativo para todos sus estudiantes.” (MINEDUC, 2021, p.26).

En tercer lugar, el estándar llamado *Planificación de la Enseñanza* busca que el docente cree experiencias de aprendizaje significativas, inclusivas y acordes al contexto y las características de los estudiantes. Entre los descriptores de este estándar, destacamos los siguientes puntos:

3.4 Selecciona las estrategias didácticas más adecuadas en función de los saberes disciplinares, características y necesidades de sus estudiantes, las evidencias generadas a partir de las evaluaciones, y su contexto educativo.

3.5 Diseña experiencias de aprendizaje efectivas y desafiantes, que promuevan el aprendizaje profundo, el compromiso y la disposición positiva hacia el aprendizaje, e incorporen el uso de diversos recursos, incluidas las tecnologías digitales, que potencien distintas formas de aprender.

3.6 Adopta el enfoque de género para seleccionar materiales, recursos, actividades y ejemplos libres de sesgos (MINEDUC, 2021, p. 29).

En torno al último estándar del dominio A, encontramos la *Planificación de la Evaluación*. En este punto se pide a le docente incorporar diversas modalidades de evaluación que permitan verificar el logro de los objetivos propuestos, y de esta forma, retroalimentar a los estudiantes. Entre los descriptores que podemos mencionar para la construcción de nuestra propuesta, están los siguientes:

4.1 Planifica la evaluación considerando los momentos adecuados y diversas técnicas e instrumentos para esta, incluyendo la auto y coevaluación por parte de sus estudiantes, de modo que todos puedan demostrar lo que han aprendido y sus resultados aporten información oportuna y pertinente respecto del avance y logro de los objetivos de aprendizaje.

4.6 Planifica distintas instancias -orales y escritas, individuales y grupales para entregar a sus estudiantes retroalimentación sistemática y oportuna, que les sirva para reflexionar y regular sus propios aprendizajes (MINEDUC, 2021, p. 31).

El dominio B, *Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje*, alude a la importancia de crear un ambiente de trabajo que sea inclusivo para que todes les estudiantes se sientan cómodos, respetades y valorades, y así, promover su bienestar. Éste dominio consta de dos estándares. El primero de ellos, denominado *Ambiente respetuoso y organizado*, se caracteriza por la necesidad de un ambiente inclusivo, representativo y respetuoso hacia la diversidad. De él se desprenden algunos descriptores dirigidos a los profesores, como por ejemplo:

5.2 Reconoce y valora la diversidad en cuanto a género y orientación sexual, etnia, nacionalidad, cultura, religión, características físicas y socioeconómicas, entre otras.

5.4 Promueve oportunidades para que sus estudiantes desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan establecer relaciones constructivas para una sana convivencia.

5.11 Establece rutinas y estrategias para la secuenciación y transiciones entre actividades, para optimizar el uso de los recursos educativos, la organización de los/as estudiantes y la disposición del espacio (MINEDUC, 2021, p. 38-39).

El segundo y último estándar del dominio B, llamado *Desarrollo Social y Personal*, busca favorecer el bienestar de los estudiantes “fomentando competencias socioemocionales, actitudes y hábitos necesarios para el ejercicio de la ciudadanía, vida democrática, cuidado por el medio ambiente y valoración por la diversidad.” (MINEDUC, 2021, p. 40).

En torno al dominio C, *Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes*, cabe relatar que busca que le docente promueva actividades desafiantes para promover el aprendizaje de todos.

Para esto, el/la docente involucra y apoya a sus alumnos/ as ofreciéndoles amplias oportunidades para aplicar conocimientos, habilidades y actitudes del currículum y para desarrollar habilidades de pensamiento, en situaciones relevantes según el contexto educativo, la edad e intereses de sus estudiantes y los desafíos propios de la disciplina que enseña (MINEDUC, 2021, p. 43).

Este dominio consta de tres estándares. El primero de ellos, llamado *Estrategias de enseñanza para el logro de aprendizajes profundos*, describe que le docente debe ser claro y preciso a la hora de enseñar, “para atender las diferencias individuales y promover altas expectativas, participación y colaboración de los/las estudiantes en actividades inclusivas y desafiantes orientadas al logro de aprendizajes profundos.” (MINEDUC, 2021, p. 47). De este estándar podemos mencionar que busca:

7.6 Entrega indicaciones e instrucciones claras y verifica que los estudiantes las comprendan para organizar su trabajo y usar productivamente el tiempo lectivo, atendiendo diferencias y ofreciendo apoyos específicos a los y las estudiantes que los requieran.

7.10 Organiza el trabajo de los/as estudiantes, equilibrando momentos de aprendizaje individual y colaborativo, a través de tareas que impliquen prácticas reflexivas, comunicación de ideas, elaboración de productos, trabajo interdisciplinario y otras actividades propias de cada disciplina, en contextos de aula diversos, como laboratorios, salidas a terreno u otros.

Por otro lado, el segundo estándar del dominio C se denomina *Estrategias para el desarrollo de habilidades del pensamiento*, y busca que le docente promueva el pensamiento crítico y creativo de sus estudiantes para que así, ellos logren aprender de manera reflexiva.

Por último, dentro de este dominio encontramos el estándar *Evaluación y Retroalimentación del aprendizaje*, que presenta la necesidad de que los profesores utilicen la evaluación y/o retroalimentación para construir el aprendizaje, apoyen a los estudiantes y promuevan la autoevaluación. En este estándar, podemos destacar los siguientes descriptores que se utilizarán en nuestra propuesta didáctica:

9.2 Comprueba durante la clase, mediante preguntas o actividades relevantes, el nivel de comprensión de sus estudiantes e identifica dificultades y errores para reorientar la enseñanza.

9.7 Enseña y guía a sus estudiantes a usar criterios, indicadores y atributos para procesos de auto y coevaluación, con el propósito de observar su aprendizaje y el de otros, y determinar los aprendizajes logrados y los que requieren mejoras (MINEDUC, 2021, p. 53).

En último lugar nos encontramos con el dominio D, llamado *Responsabilidades Profesionales*, que recalca el quehacer docente de buscar el aprendizaje de todos los estudiantes y mejorar sus prácticas continuamente. Alude también, a la ética y compromiso

que debe tener le docente como profesional de la educación. De este dominio se desprenden tres estándares.

El primer estándar del dominio D, nombrado *Ética Profesional*, menciona el deber de los profesores de respetar y promover los derechos de todos los estudiantes de la comunidad escolar. En esta área se pueden mencionar como ejemplo los siguientes descriptores:

10.3 Reconoce toda manifestación de la diversidad en estudiantes, familias y pares, demostrando respeto por todos los miembros de la comunidad escolar y una actuación profesional sustentada en valores inclusivos.

10.4 Demuestra compromiso con el aprendizaje de todos sus estudiantes, con la equidad en la calidad de la educación que reciben y actúa con la convicción que todos pueden alcanzar altos niveles de aprendizaje. (MINEDUC, 2021, p. 60)

Por su parte, el segundo estándar denominado *Aprendizaje Profesional Continuo*, promueve el mejoramiento y transformación de las prácticas docentes con el fin de mejorar la calidad de enseñanza para los estudiantes. Entre sus descriptores, destacamos los siguientes:

11.1 Conoce y aplica técnicas de observación y registro de las actividades del aula para informar el análisis y reflexión sobre el impacto de su enseñanza en el aprendizaje de sus estudiantes.

11.4 Actualiza y profundiza sus conocimientos disciplinares y didácticos, del currículum vigente, y del uso de las herramientas digitales, para apoyar el aprendizaje y desarrollo integral de sus estudiantes (MINEDUC, 2021, p. 62).

Para finalizar, el tercer y último estándar del Dominio D llamado *Compromiso con el mejoramiento continuo de la comunidad escolar*, aborda la responsabilidad de los docentes de perfeccionar y transformar el centro educativo para el logro de los objetivos propuestos. Entre los descriptores que se desprenden en este ámbito, se puede mencionar el siguiente punto:

“12.6 Informa a las familias y apoderados sobre el progreso académico de sus estudiantes y su comportamiento, y propicia su participación en actividades curriculares y

extracurriculares, para apoyar el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.” (MINEDUC, 2021, p. 64).

2.3 Neurociencia

La neurociencia, según la UNESCO (1995), es una disciplina que involucra tanto a la biología del sistema nervioso, como a las ciencias Humanas, Sociales y Exactas, que en conjunto representan la posibilidad de contribuir al Bienestar Humano por medio de mejoras en la calidad de vida durante todo el ciclo vital (Como se citó en Salgado, 2017).

Para definirla de otra forma, se puede decir que corresponde al estudio del sistema nervioso asociado a los comportamientos del cerebro al realizar una acción. Dicho estudio se ha visto favorecido por nuevas tecnologías que han permitido visualizar la actividad cerebral a través de imágenes no invasivas, como por ejemplo, la neuroimagen.

En el caso de esta investigación, la neurociencia estará dirigida a los efectos del aprendizaje musical en el cerebro humano, el cual es un campo investigativo que ha adquirido mayor preponderancia en los últimos tiempos; esto debido a que ha sido necesario comprender los beneficios que otorga la música y su práctica al funcionamiento cerebral, y de esta forma, darle a la educación musical la relevancia que requiere dentro del currículum educativo.

Antes de exponer con mayor profundidad sobre cómo la neurociencia ha ratificado el valor de la música en el área de la educación, cabe sostener que se han descubierto una serie de datos referentes a los efectos del aprendizaje en el cerebro humano, los que expondremos en los siguientes párrafos.

El aprendizaje, entendido según Kolb (1994) como un proceso por el cual “el conocimiento resulta de la combinación de la captura y la transformación de la experiencia” (Citado en Salgado, 2017, p.20), modifica la estructura física del cerebro, reorganizándolo en función de aquellos cambios. Este nuevo orden de la estructura cerebral es también denominado bajo el término de plasticidad, el cual se refiere a la “capacidad del cerebro para modificar su estructura y su función como adaptación a los cambios en el ambiente, las experiencias y el aprendizaje.” (Kolb, Mohamed y Gibb, como se citó en Anónimo, s.f.) (León, 2017, p. 107).

Además de ser un órgano dinámico, cabe destacar que el cerebro está forjado mayormente por la experiencia, dependiendo y beneficiándose de ella. (Bransford, Brown y Cocking, 2000, citado en Salas. 2003). Sylwester (1995) detalla esto al sostener que “el

cerebro es moldeado por los genes, el desarrollo y la experiencia, sin embargo, él da forma a sus experiencias y la cultura donde vive.” (Citado en Salas, 2003, párr. 17).

En torno al aprendizaje musical, los descubrimientos en el campo de la neurociencia corresponden a diversos resultados obtenidos de pruebas no invasivas realizadas mediante Resonancia Magnética y Tomografías por emisión de positrones (PET), donde neuroimágenes han evidenciado el comportamiento y respuesta cerebral frente a estímulos musicales.

El aprendizaje musical privilegia la activación de muchas áreas corticales en forma simultánea. El elemento clave de este proceso se llama sinapsis, y su resultado es la generación de una red de vías por las que la información fluye (Redes Hebbianas). (León, 2017, p. 118).

En nuestro cerebro, la música es decodificada mediante redes neuronales que implican áreas de procesamiento auditivo y motor. A su vez, la percepción y ejecución musical involucran diversas funciones cognitivas.

Las principales áreas involucradas en la percepción musical según Montalvo y Moreira - Vera (2016) son:

-La Corteza Prefrontal Rostromedial, que se encarga de recordar y procesar los tonos, y es responsable del aprendizaje de las estructuras musicales.

-El Lóbulo Temporal Derecho, el cual realiza un procesamiento básico del sonido y separa la armonía musical de otros estímulos auditivos.

-El Sistema Límbico, el cual es responsable de percibir las emociones y mantener comunicación con el lóbulo temporal. Por ello, la música tiene impacto en los sentimientos (p. 53). También, De La Torre (2002) agrega que “escuchar pasivamente activa las regiones temporales, el córtex auditivo primario; en tanto que en la discriminación (diferenciación de cualidades tímbricas) se activa la región frontal derecha.” (como se citó en León, 2017, p. 109).

Sobre este ámbito, se puede agregar que la audición musical “estimula el diálogo entre los dos hemisferios ya que permite un equilibrio dinámico entre las capacidades de ambos. Es uno de los elementos con mayor capacidad para la integración neurofuncional y neuropsicológica” (Jauset, 2008, como se citó en Pino, 2011, p.45).

También,

Altera las funciones celulares mediante efectos energéticos; hace que los sistemas biológicos funcionen con más homeostasis; calma la mente y con ello el cuerpo y, tiene efectos emocionales que influyen en los neurotransmisores y los neuro péptidos, que a su vez ayudarían a regular el sistema inmunitario. (Gaynor, s.f.).

Por otra parte, Levitin (2003), Mc Gill de Montreal y otros científicos de la Universidad de Stanford, demostraron que la región 47 del lóbulo prefrontal se modifica paralelamente a los cambios de la música percibida, dando cuenta de que el cerebro codifica las transiciones de la música mediante la segmentación de la información auditiva (Como se citó en León, 2017, p.116). De hecho, también se ha comprobado que “escuchar una secuencia rítmica, incluso sin realizar un acto motor, activa las mismas regiones motoras que se activarían al moverse” (Levitin, Grahn y London, 2017; González, Zelechowska y Refsum, 2018, como se citó en Grispun y Poblete, 2018, p. 123). Ahora, si se abordan los efectos que tiene el aprendizaje y la práctica musical en el cerebro, veremos cómo se involucran las funciones cognitivas y ejecutivas (Overy, 1998, como se citó en León, 2017).

Se le llama cognición, o función cognitiva a la habilidad de aprender y recordar información; organizar, planear y resolver problemas; concentrarse, mantener y distribuir la atención; entender y emplear el lenguaje, reconocer (percibir) correctamente el ambiente, y realizar cálculos, entre otras funciones. (Sociedad Nacional de Esclerosis Múltiple, s.f.)

En otras palabras, González (2006) expone que la cognición es un ámbito donde se conjugan tres elementos: la percepción, la categorización y la conceptualización, interrelacionándose y dando como resultante el proceso cognitivo general (Como se citó en Rimassa, 2016, párr. 26).

Dentro de los aspectos cognitivos que están relacionados a la práctica musical, los más fuertemente vinculados son la memoria, pues estudios han confirmado que la música ayuda a la memoria de largo plazo (Grinspun y Poblete, 2018) y a las funciones ejecutivas, las cuales corresponden a “subprocesos cognitivos entre los que podemos encontrar la memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva, inhibición cognitiva y conductual, planificación, monitorización y organización de ideas” (Miyake et al., 2000; Diamond,

2013, como se citó en Porflitt, Rosas y Garolera, 2018, p.9). Por otra parte, Aboitiz y Cosmelli (2009) agregan que estas funciones “nos permiten regular, controlar y gestionar nuestros pensamientos, emociones y toma de decisiones” (Como se citó en Kausel et al., 2020, párr. 2).

En relación a ellas, Diamond (2013) propone tres como fundamentales: memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva y control inhibitorio (Como se citó en Porflitt, Rosas y Garolera, 2018, p.9).

Kausel et al. (2020) señalan que la memoria de trabajo corresponde a la memoria a corto plazo, que podría explicarse como la capacidad de retener información en un periodo breve de tiempo (párr. 2). En el aprendizaje musical, se requiere un alto uso de esta función debido al procesamiento simultáneo de aspectos visuales, táctiles y auditivos. En relación a esto, algunos estudios nos dicen que personas que se han dedicado en algún momento de su vida a la música rinden mejor en pruebas de memoria auditiva de corto plazo y en exámenes de comprensión de lectura, y tienen mayor habilidad para manipular información de memoria de corto y largo plazo. (Cano Campos, 2017). Además:

Los niños entrenados musicalmente se desempeñan mejor en la atención y la memoria de trabajo y tienen una mayor activación en las regiones del cerebro relacionadas con el control de la atención y la codificación auditiva, funciones ejecutivas que se sabe que están asociadas con una mejor lectura, mayor resiliencia, mayor creatividad y una mejor calidad de vida. (Kausel, 2020, como se citó en UDD, 2020)

Por otra parte, la flexibilidad cognitiva corresponde a la capacidad de adaptación frente a nuevos contextos, permitiendo cambiar de estrategias frente a cada caso que se presente (Porflitt, Rosas y Garolera, 2018). Como ejemplo, se puede relacionar a esta capacidad los diferentes pulsos y ritmos que un estudiante tiene que descifrar para ejecutar o interpretar una nueva pieza musical.

Frente a este ámbito, también se puede exponer que se ha descubierto que tocar música aumenta el volumen y la actividad en el cuerpo calloso del cerebro, que es el puente entre los dos hemisferios; permitiendo que los mensajes lleguen más rápido a través de vías más diversas. Esto podría permitirle a los músicos resolver problemas de manera

más eficaz y creativa, en contextos académicos y sociales. (Collins, s.f., citado en Carvajal, 2020).

Finalmente, el control inhibitorio se refiere a la capacidad de retener y controlar los impulsos, y de generar respuestas mediadas por la atención y el razonamiento (Anónimo, s.f.). En este caso, podríamos ejemplificar su función con un estudiante que ejecuta o canta una obra musical pues debe prestar atención a los cambios melódicos, rítmicos y/o armónicos que surgen; y estar atento a los momentos de silencio que requiera la pieza en ejecución.

En relación a esto, un estudio realizado por la Universidad de Vermont, publicado en el *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, demuestra que “los niños que aprenden a tocar instrumentos musicales tienen mayor capacidad de controlar sus emociones y centrar su atención” (Anónimo, 2015, párr. 1).

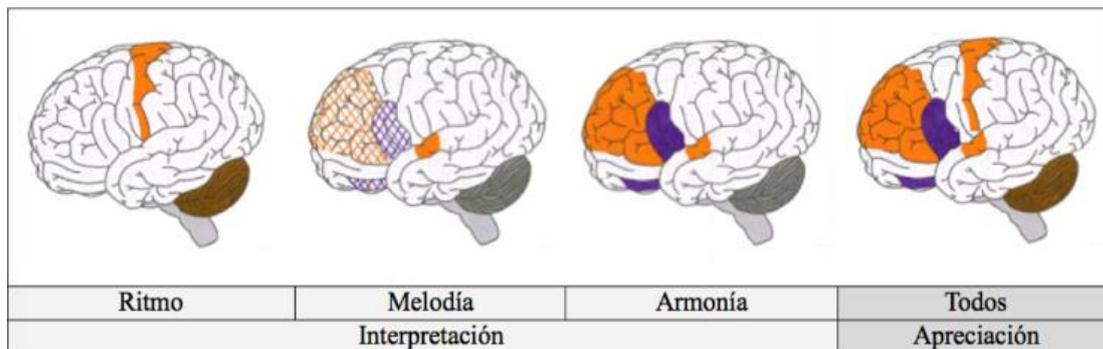
Por consiguiente, el aprendizaje y la práctica musical instrumental requieren de ciertas destrezas tales como motricidad fina, habilidades multisensoriales y uso de funciones ejecutivas y cognitivas, que se emplean por ejemplo, al dominar el control independiente de cada mano, al seguir un determinado ritmo, al reaccionar a lo que se escucha, al prestar atención a los demás intérpretes en el caso de tocar en conjunto, al reconocer posiciones de digitación instrumental, o al leer partituras. Estas actividades son controladas por ambos hemisferios cerebrales, generando plasticidad y por ende, aumentando el volumen de la sustancia gris de la corteza somatosensorial, corteza premotora, corteza parietal superior y corteza temporal inferior. (León, 2017, Grinspun y Poblete, 2019, Kausel et al., 2020).

Además de estas modificaciones ya mencionadas, se puede encontrar un aumento de conectividad entre diferentes regiones cerebrales: “la práctica musical está relacionada con una mayor coordinación entre la corteza auditiva y motora, mediadas por la integración de regiones sensoriales, motoras, y multimodales distribuidas por todo el cerebro” (Schlaug, Altenmüller, y Thaut, 2010; Zatorre, Chen, y Penhune, 2007, como se citó en Palomar, 2017, p. 4).

Para comprender mejor esto, visualicemos la siguiente imagen que nos muestra los sectores del cerebro que se estimulan con la música:

Figura 3

Sectores del cerebro estimulados por la música



Nota. *Entrenamiento musical y desempeño en funciones ejecutivas: Diseño, metodología y resultados preliminares de un estudio piloto* (p. 10), por F. Porflitt, R. Rosas y M. Garolera, 2018, *Revista Atemus*, 3(5).

De acuerdo a otros estudios consultados, también se puede destacar que la educación musical temprana contribuye a desarrollar un 25% más el cuerpo caloso inter-hemisférico de un niño en relación con otro que no la ha recibido, y que las actividades musicales refuerzan muchos aspectos del desarrollo del lenguaje (Fujioka et al., 2006; Mizener, 2008; Moreno y Besson, 2006, como se citó en Álamos, s.f.) pues ambas comparten una red de procesamiento sintáctico común: el área de Broca. (Fedorenko, et al., 2009; Fiveash y Pammer, 2014; Koelsch, et al., 2005; Slevc, Rosenberg y Patel, 2009, como se citó Álamos, s.f.). Ésta área está involucrada en la percepción y vocalizaciones del habla (Aboitiz, 2017), y también es importante para el reconocimiento de patrones auditivos musicales (Chiang et al., 2018, como se cita en Kausel et al., 2020, p.12.). De hecho, también se ha demostrado que la educación musical:

Tiene un impacto positivo en los niños que tienen trastornos del desarrollo relacionados con la atención y la audición (trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) o dislexia), mejorando la eficiencia neural de la corteza auditiva y promoviendo la sincronización interhemisférica (Seither- Preisler et al., 2014; Serrallach et al., 2016, como se citó en Kausel et al., 2020, párr.4).

Además de los efectos de la música relacionados al desarrollo de las funciones cognitivas y ejecutivas, también es necesario explicar cómo la educación musical influye en los ámbitos sociales y emocionales del educando, en base a los postulados de la neuroeducación.

La neuroeducación se define como “la disciplina que estudia el funcionamiento del cerebro durante el proceso de Enseñanza-Aprendizaje (EA), es decir, cómo el cerebro humano reacciona a los estímulos del medio que recibe para que, posteriormente, se transformen en aprendizaje”. (Hernández, 2020, p.3). De este modo, se abre un camino para mejorar y potenciar los procesos de aprendizaje y memoria de los estudiantes, y para enseñar a los profesores acerca de técnicas de enseñanza que resulten significativas en el educando. (Mora, 2013, cómo se citó en Hernández, 2020).

Desde esta óptica, León (2017), afirma que distintas emociones como la alegría, la motivación, el interés, entre otras, forman el eje fundamental para la enseñanza de cualquier materia. Asimismo, Francisco Mora (2013) expone que las emociones “encienden y mantienen la curiosidad y la atención y con ello el interés por el descubrimiento de todo lo que es nuevo”; por lo tanto, son un ingrediente básico del proceso cognitivo, sirven para almacenar y recordar información de forma más efectiva, y son la base para desarrollar cualquier función mental y el buen funcionamiento de las relaciones sociales. (p.37).

Tal como mencionan Boulez, Changeux y Manoury (2016), la música tiene justamente el poder de generar emociones. (Como se citó en Hernández, 2020). De esta forma, León (2017) explica que la práctica musical activa el sistema límbico y produce efectos bioquímicos en las personas, generando y cambiando los estados emocionales de diversas formas (p.108).

Por otro lado, la neuroeducación da cuenta de que “cuando las actividades de aprendizaje son inspiradoras, retadoras y divertidas se producen niveles de dopamina (neurotransmisores) favoreciendo el aprendizaje, la autopercepción y el autorreconocimiento.” (León, 2017, p. 118).

En este sentido, es tarea de la docente generar un clima cálido y ameno que busque desarrollar la inteligencia emocional de sus estudiantes, y también, crear una diversidad de tareas o actividades que promuevan la motivación y la reflexión en el aula. León (2017) propone, por ejemplo, que la selección del repertorio debe ocasionar “un contexto estimulante, divertido y de seguridad personal generando zonas de desarrollo próximo desde las habilidades musicales y de acuerdo a las capacidades del estudiante.” (p.118).

Por otro lado, la práctica musical da cuenta del incremento de las capacidades sociales, vale decir, la sensibilidad artística, el trabajo en equipo, la valoración y el respeto hacia la diversidad cultural, entre otros aspectos que se aprenden y se interiorizan de manera natural con la educación musical. (León, 2017, p. 104).

En consideración de todo aquello, le docente debe considerar en sus planificaciones algunos elementos claves, tales como el contexto, el ámbito socio-afectivo y la búsqueda del desarrollo cognitivo a través de la música. De hecho, León (2017) entrega una lista de acciones que el o la profesora deben incluir en su quehacer docente:

- a) La selección del repertorio y su análisis responden a criterios funcionales (culturales y educativos) tanto como a estructurales (tejido musical y áreas: canto, rítmica, audición, ejecución);
- b) el diseño de actividades musicales privilegia el desarrollo cognitivo e integral al considerar el carácter lingüístico, lógico matemático y multimodal de la música;
- c) establecer relaciones entre la música y ambiente (ecología y reproducción identitaria); y comprender la influencia de las condiciones contextuales en el aprendizaje,
- d) vincular el aprendizaje musical con otras áreas de aprendizaje;
- e) plantear diversidad de tareas (sensoriales, ejecución o asociación) para activar las áreas corticales implicadas en el procesamiento de la información.
- f) reconocer la percepción y la producción musical sujeta a una compleja red neural distribuida en ambos hemisferios cerebrales y en el sistema límbico como responsable de las determinaciones emocionales y musicales. (p.106).

2.3.1 Cognición corporizada.

El concepto de cognición corporizada, tiene como premisa que los procesos de aprendizaje no se pueden desligar del uso del cuerpo. En otras palabras, quienes investigan

esta área afirman que “no solo habitamos nuestro cuerpo, sino que, literalmente, lo usamos para pensar con él” (Seitz, Jay A, 2000, como se citó en Grinspun y Poblete, 2018, p. 117). Aquello se basa en que “las neuronas espejo, neuronas de las regiones pre-motoras y parietales que se activan tanto cuando se realiza un acto motor, como cuando se está planificando el mismo acto, pero sin llevarlo a cabo” (Rizzolati, Giacomo y Craighero, 2004, como se citó en Grinspun y Poblete, 2018, p. 117).

Barsalau también afirma que “los seres humanos utilizan sus sistemas sensoriales para crear representaciones multisensoriales de su ambiente, reutilizando aquellas estructuras cerebrales que se activan durante la percepción, cuando imaginan un objeto o una acción” (Grinspun y Poblete, 2018). En el caso de la ejecución musical, la acción de pensar en la interpretación de una pieza o de pensar en la práctica instrumental, nos llevaría a activar las mismas estructuras cerebrales que se utilizan mientras se realiza la acción.

Según la cognición corporizada, la educación musical debe buscar “aumentar la conciencia del propio cuerpo de quien aprende y de quien enseña, y así, cambiar el paradigma de enseñanza más centrada en el profesor, por uno más centrado en el estudiante”. Para lograr aquello se proponen conceptos tales como “el cuerpo como un mediador, el repertorio de gestos/ acción, el ciclo acción-percepción y el vínculo entre las experiencias subjetivas; tales como las intenciones, expresiones, emociones y empatía.” (Grinspun y Poblete, 2018, p. 118). De acuerdo a la importancia de la corporización dentro del proceso de cognición, los investigadores en educación buscan que “el logro de aprendizajes sea facilitado a través del procesamiento multisensorial” (Skulmowski, Alexander y Rey, como se citó en Grinspun y Poblete, 2018). Es decir, a través de una enseñanza que incluya el uso de los cinco sentidos y el movimiento, no tan solo limitando a los estudiantes a leer y escuchar.

2.3.2 El juego.

“Es gracias al nacimiento de las nuevas disciplinas como la neuroeducación que se demuestra que el juego es una herramienta muy efectiva y con muchos beneficios en todas las etapas educativas” (Forés, 2020, como se citó en Aula Abierta, 2020, párr. 2). La palabra juego viene del latín “iocus” o “ludus” haciendo referencia a algo chistoso, una broma, algo jocoso o divertido. Según la RAE (2010) el juego es “un ejercicio recreativo o

de competición sometido a reglas, y en el cual se gana o se pierde.” (Ruiz, 2017 , p. 7)
Por otro lado, Toro (2013) lo describe como:

Una acción y ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de ser de otro modo que la vida corriente. (Como se citó en Ruiz, 2017, p.8).

En el ámbito de la neurociencia “se ha comprobado que el juego estimula la actividad cerebral y activa redes neuronales esenciales” (Cordero, s.f., párr. 20). Además, “desarrolla la capacidad de modelar las emociones para expresarlas en contextos apropiados” (Behncke, s.f., como se citó en Contreras, 2021)

Bañares y otros (2008) desarrollan la teoría de que “el juego favorece el desarrollo de los niños tanto psicomotor, como el intelectual, social y el afectivo emocional.” Sobre aquello, Anton (2007) nos dice que “toda actividad física y mental que realizan cuando juegan produce a su vez la activación de las fibras nerviosas, asociaciones y conexiones neuronales, que impulsan la maduración y desarrollo del sistema nervioso, base fisiológica del desarrollo y el aprendizaje.” (Como se citó en Ruiz, 2017, p. 17). Por lo tanto, el juego es una herramienta fundamental en el ámbito pedagógico, sobretodo si hablamos de la construcción de una didáctica musical, en la cual el rol que tiene es el de poder transmitir, no sólo auditivamente lo que queremos enseñar, sino que también apelar a la emoción, creando una secuencia cognitiva de importante valor.

2.4 Justicia Social

“El término justicia social surgió históricamente tras la primera Revolución industrial y nació vinculado a la necesidad y compromiso por parte de los Estados para compensar las desigualdades surgidas de los modelos productivos y de los mecanismos sociales.” (Montané, 2015, párr.5). Actualmente, podemos definirlo como la búsqueda de

una equidad integral para todes les integrantes de la sociedad. De otra forma, Montané (2015) menciona que “La justicia social constituye un principio de la vida en común y, en este sentido, se relaciona con el ámbito del derecho y de la legislación, y está relacionada con la autoridad legítima del Estado.”(Párr. 6). También, Silva (2017) agrega que el concepto más extendido de Justicia Social es aquél conocido como de carácter distributivo (o redistributivo): “Esta concepción está centrada en la distribución de bienes y servicios que, de alguna manera, entrega mayores oportunidades”. Además, Rawls (2012) señala que: Todos los valores sociales —libertad y oportunidad, ingreso y riqueza, así como las bases del respeto a sí mismo— habrán de ser distribuidos igualitariamente a menos que una distribución desigual de alguno o de todos estos valores redunde en una ventaja para todos. (como se cita en Silva, 2017, p.7). Cabe destacar, que la Justicia social no sólo se alcanzaría a través de una distribución equitativa de recursos, sino también con el reconocimiento de la diversidad cultural presente en la sociedad, pues “hablar de una política de redistribución que no contemple las diferencias podría ser una forma de reforzar la injusticia”. (Young, 2000, como se cita en Silva, 2017, p.8). Otros autores plantean que aquel reconocimiento debe ir acompañado de la participación activa de sectores históricamente excluidos y discriminados por el sistema: “como así acontece con los grupos que han sido desplazados por su condición socioeconómica, etnia, género, etc.” (Murillo y Hernández-Castilla, 2011; Fraser, 2008, como se citó en Silva, 2017.)

2.4.1 La música como herramienta de movilidad social.

En relación a la realidad chilena, esta presenta una profunda desigualdad que va más allá de lo económico (PNUD, 2017). En ella, se refleja una amplia inequidad en múltiples aspectos, tales como salud, cultura (Güell Villanueva, Morales Olivares, & Núñez, 2011), transporte, áreas verdes (Reyes Pácke y Figueroa Aldunce, 2010), acceso y conectividad a internet (Pinto y González, 2016), educación y en específico: educación musical.

Con respecto a las problemáticas de injusticia social, se ha planteado a lo largo del tiempo que la educación es una herramienta de movilidad social; es por ello que se ha puesto énfasis en otorgar una mayor cobertura educativa, sobre todo en los sectores medios de la población. (Pineau, Dussel y Caruso, 2001, como se citó en Silva, 2017, p.5). Sin embargo, “sigue siendo un bien escaso, un derecho parcial e incluso nulamente ejercido, ya sea porque no se tiene acceso a ella o porque la que se recibe no resulta pertinente ni

significativa para mejorar los niveles de bienestar.” (Aguilar, 2016, p.1). Además, el sistema neoliberal imperante ha basado el acceso a la educación en una estructura de financiamiento que “contribuye inapelablemente a la transmisión de las desigualdades que caracterizan al país” (Puga, 2011, p. 230), y ha utilizado como ejes educativos la meritocracia y la evaluación estandarizada (Dussel, 2015) en un contexto de disparidad sociocultural (Marchesi, Tedesco, & Coll, 2012; Reimers, 2002), constituyendo de esta forma, un “apartheid educativo” (Gentili, 2001), que también se refleja en una distribución curricular profundamente asimétrica (Oliva, 2008; García-Huidobro, 2007, como se citó en Silva, 2017). En estas consideraciones agregamos otro aspecto negativo, pues el sistema educativo ha reproducido el modelo patriarcal existente en la sociedad. Esto se evidencia en la promoción de cánones androcéntricos en los textos escolares (Fernández, 2010; Silva-Peña, 1995, como se citó en Silva, 2017) y en las actitudes del profesorado, que en general serían altamente sexistas (Silva-Peña, 2010, Del Valle, 2016). En este sentido, cabe destacar que la educación se rige por un modelo heteronormativo que se refleja, por ejemplo, en la falta de reconocimiento a la diversidad sexual y de género existentes en las aulas (Galaz, Troncoso, & Morrison, 2016; Echeverría, & Maturana, 2015), a quienes se les invisibiliza por medio de un lenguaje no inclusivo. En este punto, creemos importante exponer que nuestra investigación está escrita en lenguaje inclusivo debido a la importancia que tiene el lenguaje en la integración de grupos minoritarios, considerando que:

El lenguaje no es un mero instrumento, sino que es una manera de construir nuestra identidad, construir mundo, abrimos a nuevas posibilidades experienciales, apropiarnos de nuestra historia y transmitirla a futuras generaciones. En este sentido, excluir a alguien de la construcción lingüística es cerrarle todas estas posibilidades ya mencionadas. (Carreño, 2020, p. 250).

Es por esto que nos resulta relevante reflejar la inclusión en cada forma de expresión que realicemos, sobre todo en espacios educativos, ya sea a través del lenguaje hablado o escrito –presente en textos académicos y escolares–. Ahora, en cuanto a la situación de la educación musical, se observa que en Latinoamérica existe una gran carencia de espacios específicos o aulas adecuadas para este fin.

Si bien Chile es considerado una excepción ante la dramática evidencia continental, el país austral no logra dar cuenta de una democratización de la educación musical ya que tan solo dos de cada cinco estudiantes asisten a escuelas que poseen sala de música. (Duarte, Juareguiberry y Racimo, 2017, como se citó en Angel y Lira, 2017, p. 20)

Bellei (2013) agrega que esta situación es característica de las escuelas públicas y que aquello hace resaltar que el sistema educativo no promueve la integración entre las distintas clases sociales, sino que fomenta la segregación de los estudiantes por variables de carácter socioeconómico. (Como se cita en Angel y Lira, 2017, p.20). También, podemos destacar que el hecho de que cada aula de no más de 44 metros cuadrados mantenga a más cuarenta estudiantes conviviendo en ella, provoca frontalidad en el sistema de enseñanza musical, dejando poco espacio para el trabajo grupal y las situaciones didácticas dinámicas en las que exista el juego y el movimiento. (Bardone y Gargiulo, 2014, Angel y Lira, 2017, p.27). Por otra parte, cabe señalar que el currículum nacional no prioriza la educación musical evidenciándose aquello en la escasa cantidad de horas pedagógicas destinadas a la asignatura en comparación a otras como Matemáticas, Lenguaje y Comunicación y Ciencias Naturales. (Currículum Nacional, 2018)

La enseñanza del acordeón dentro de la educación musical chilena es aún más decadente debido a la escasa relevancia que se le ha otorgado en el currículum escolar musical, aun en zonas como Chiloé, en donde se le reconoce como un instrumento característico y tradicional. Las razones de esta situación pueden ser diversas, sin embargo, la más relevante pudiese ser la percepción de este instrumento musical como partícipe de la música de clases sociales populares⁷, en comparación a otros instrumentos considerados como elitistas o de música culta como los presentes en la conformación de la orquesta clásica.

El acordeón es un instrumento sencillo que triunfó enseguida entre las clases más humildes y entre los músicos autodidactas. De hecho, se consideró al acordeón

⁷ <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-91939.html>
<https://www.chileacordeon.cl/post/2018-el-acorde%C3%B3n-y-su-historia-en-chile>

como «el piano del pobre», lo que recuerda otros instrumentos callejeros tañidos por ciegos, como la zanfoña. (Arribas, 2018, párr. 1)

Bajo estos antecedentes, nuestra memoria surge como una propuesta educativa para intentar disminuir la brecha de la desigualdad sociocultural, y para introducir al acordeón dentro del sistema educativo como un instrumento que aporta a la calidad de vida de quien lo aprende, esto considerando los resultados correspondientes a variadas investigaciones neurocientíficas. Tal como se expuso en el ámbito de la neurociencia, el aprendizaje instrumental favorece a las funciones cognitivas (Miendlarzewska y Trost, 2014), lo que se asociaría con “resultados favorables a lo largo de la vida, como una mayor resiliencia, mejores habilidades de lectura en la infancia, mayor creatividad y una mejor calidad de vida” (Dajani y Uddin, 2015, como se citó en Kausel et al, 2020).

De esta manera, consideramos que el actuar del docente de música constituye una parte fundamental para alcanzar la Justicia Social al buscar desarrollar en los niños sus capacidades cognitivas y afectivas por medio de la educación musical, y además formando parte importante en el reconocimiento y transmisión del respeto a las diversidades en el aula; propiciando la participación activa de los estudiantes en todos los procesos de aprendizaje y así mejorando su calidad de vida y relaciones sociales.

2.4.2 Contexto del Archipiélago de Chiloé.

Para contextualizar nuestro estudio, cabe relatar que en Chiloé, desde sus inicios, la influencia huilliche que habitaba en la zona propició una situación socioeconómica basada en el intercambio de saberes y de enseres, concepto llamado trueque. (Marino, 1985, p.491).

Sin embargo, una serie de sucesos históricos tales como la colonización española y la posterior anexión de Chiloé al país en el tratado de Tantauco en 1826, produjeron importantes cambios económicos y sociales de orden capitalista que iban en línea con la situación del Chile Continental. (Marino, 1985 p.501) Aquello se prolongó por el siglo XX.

A pesar de esto, Marino agrega que en los años posteriores:

La condición socio-económica de las comunidades de producción doméstica permanecen en un estado de preservación-degradación y al margen de la esfera capitalista, pero en directa o indirecta relación con la economía de mercado impulsada por la otrora pequeña burguesía. Esta se efectúa principalmente, por el abastecimiento temporal de mano de obra al sector dominante y venta e intercambio de productos de uno y otro sector. (p.502).

Más adelante, el terremoto del año 1960, el más potente registrado en la historia de la humanidad, provocó diversos cambios en la injerencia del Estado en el archipiélago, construyendo escuelas, hospitales y caminos, que mejoraron la calidad de vida de la población en ese momento, no obstante, no fue suficiente para la educación debido a la escasez de comida, vestimenta y calefacción de las aulas: “Las escuelas no ofrecían ningún tipo de calefacción. Por lo tanto, los niños debían permanecer toda la jornada con la ropa mojada, con frío y sin alimentación. Sólo se servían el escaso abastecimiento que habían llevado desde sus casas.” (Soussi, 2014, como se citó en Anónimo, 2018, p.1).

Como lo explica Bustos (2016), con la llegada del capitalismo extractivista en los años 70, mayoritariamente con la industria del salmón, el modelo de vida en el cual vivía la sociedad chilota, que dedicaba su actividad económica principalmente a la agricultura y siembra de la tierra, cambió abruptamente hacia una proletarización de mano de obra, precisamente venida de los sectores rurales:

Cambió las tradiciones, porque lo que los salmoneros empiezan a exigir es la proletarización de la mano de obra, con empleos de lunes a viernes –incluso sábado y domingo–; de nueve a seis o hasta en turnos en las noches. No era la tradición chilota, que consistía en trabajar un día aquí y otro allá, ir a ayudar al vecino y trabajar en función de trueque e intercambios; la economía solidaria que había antes. (Cómo se citó en Siebert y Palma, 2016).

En la actualidad podemos observar que la pobreza económica en Chiloé se evidencia en datos de la encuesta CASEN 2017. En ella, se muestra que cinco de las diez

comunas más pobres de la Región de los Lagos se encuentran el Archipiélago de Chiloé (Ancud, Queilen, Curaco de Vélez, Quemchi, Quinchao):

Figura 4

Diez comunas más pobres de la Región de los Lagos según ingresos

Nivel de pobreza por ingresos en las diez comunas más pobres de la Región de los Lagos

Comuna	Pobreza (%)
Ancud	15,6
Mauñin	16,2
Llanquihue	17,1
San Pablo	17,1
Curaco de Vélez	17,3
Fresia	18,7
Queilén	22,3
Quemchi	22,5
Quinchao	30,1
San Juan de la Costa	38,2

Nota. *Chiloé y sus pobrezas: reflejo de la herida colonial chilena* (Párr. 10), por J. Uribe, 2019, *Re-Vuelta.cl*.

También la misma encuesta, evaluó lo que se denomina pobreza multidimensional, es decir, en distintos aspectos relevantes en la sociedad (educación, salud, trabajo y seguridad social, vivienda y entorno, redes y cohesión social), donde se considera a una persona en condición de pobreza cuando alcanza el 25% de insuficiencia en los índices mencionados.

Los resultados arrojaron que seis de las diez comunas más pobres multidimensionalmente de la Región, se encuentran en Chiloé (Chonchi, Quemchi, Quellón, Quinchao y Puqueldón):

Figura 5

Nivel de pobreza multidimensional en las diez comunas más pobres de la Región de los Lagos

Nivel de pobreza multidimensional en las diez comunas más pobres de la Región de los Lagos

Comuna	Pobreza
Maulín	32,1%
Los Muermos	33,0%
Chonchi	33,2%
Quemchi	42,9%
Quellón	43,0%
Queilén	43,2%
Calbuco	43,4%
Quinchao	43,5%
Puqueldón	50,6%
San Juan de la Costa	52,0%

Nota. *Chiloé y sus pobrezas: reflejo de la herida colonial* (párr. 16), por J. Uribe, 2019, *Re-Vuelta.cl*.

Más en detalle, el Informe de Desarrollo Social, en un análisis de la realidad social en educación en Chile, presentó que “Las regiones del Maule y Los Lagos muestran el menor promedio de años de escolaridad de personas de 15 años o más (9,8), alcanzando su máximo en la región Metropolitana (11,6)”, demostrando la brecha educativa y el centralismo presente en las políticas públicas de este ámbito.

Figura 6

Principales brechas de educación por región



Región	Asistencia				Escolaridad
	Tasa neta de asistencia parvularia (0 a 5 años)	Tasa neta de asistencia básica (6 a 13 años)	Tasa neta de asistencia media (14 a 17 años)	Tasa neta de asistencia superior (18 a 24 años)	Años promedio de escolaridad de personas de 15 años o más
Arica y Parinacota	54,0	91,5	74,3	38,5	11,4
Tarapacá	51,1	90,3	71,2	24,6	11,5
Antofagasta	44,1	91,2	79,3	30,2	11,5
Atacama	48,0	91,2	70,4	30,6	10,9
Coquimbo	51,6	90,0	74,3	32,3	10,7
Valparaíso	51,5	91,2	75,0	41,4	11,3
Metropolitana	50,4	91,0	83,8	39,1	11,6
O'Higgins	47,0	90,8	72,4	34,0	10,2
Maule	50,7	92,8	72,6	33,2	9,8
Biobío	51,3	92,6	73,8	41,5	10,6
La Araucanía	48,6	92,2	73,8	35,7	10,0
Los Ríos	47,7	91,9	72,9	38,0	10,2
Los Lagos	50,7	93,1	77,2	28,8	9,8
Aysén	62,6	92,1	72,9	32,4	10,6
Magallanes	56,1	94,6	71,0	41,0	11,2
Total	50,3	91,5	73,6	37,4	11,0

Nota. *Informe de Desarrollo Social*, (p. 39), por Ministerio de Desarrollo Social, Encuesta Casen, 2015.

Estos datos dan cuenta de la falta de reconocimiento y redistribución por parte del Estado hacia el Archipiélago de Chiloé, expresado por el capitalismo extractivista que llegó con el slogan de rescatar la economía de la zona, pero que al contrario, sólo han destruido y contaminado el medio ambiente insular con sus grandes empresas (Díaz, 2012).

La siguiente cita evidencia lo descrito anteriormente:

Las salmoneras actúan como gigantescos tubos extractivos que se llevan todo, incluyendo los sueños del isleño. Miren las carreteras destruidas y los campos abandonados y sus acopios de chatarra industrial en treinta años de intervención.

Miren las calles llenas de mendicidad, alcoholismo y droga, los municipios sin recursos para sostener la salud y la educación. No existen universidades bien instaladas, ni hospitales de buena calidad, y la educación de calidad básica y media es un servicio limitado y escaso. Los sueldos de los trabajadores del salmón no son buenos y las condiciones laborales distan mucho de la dignidad (Uribe, 2012, como se citó en Díaz, 2012).

2.4.3 Contexto socio-musical de Chiloé.

En el ámbito musical de la isla de Chiloé, podemos encontrar diversos ritmos tradicionales, la gran mayoría con influencia española. Estos son ejecutados principalmente con acordeón, bombo, guitarra y cacharina.

Las características danzas de la isla comparten raíces europeas y sudamericanas, de acuerdo con la descripción de Barría, entre la nave y el chocolate, ambos de procedencia hispana; la segrilla o sirilla, descendiente de la seguidilla o fandango español; el rin, derivado de la cuadrilla y la contradanza inglesas; la trastrasera, con antecedentes en España y Argentina; y la pericon, de origen uruguayo y argentino. (Barría, s.f., como se citó en Alarcón et al., s.f., párr 1).

Además, en las expresiones musicales ligadas al acordeón, se encuentra la ranchera argentina, traída desde las estancias argentinas en las que trabajaban obreros chilotes, en el extremo sur del continente. También se encuentra una gran influencia de la música mexicana, como corridos y rancheras, que han tenido gran auge en la actualidad sobre todo en fiestas campesinas y populares en el Archipiélago.

Por último, debemos mencionar dos expresiones musicales tradicionales de la isla, como son los pasacalles y el vals Chilote.

Los pasacalles, según Teiguel, se definen como:

Una música instrumental de carácter marcial que acompaña los cultos católicos de la isla, en especial las fiestas patronales. Es una herencia de las bandas militares de la milicia española, y que con el pasar de los años, la cultura chilota, predominantemente rural, realizó un tipo de apropiación con esta música, en la cual la manufacturación de instrumentos tales como bombos, cajas, violines y flautas, lograron incorporar una organología que se mantiene, en algunos de los casos, hasta hoy en día. (Teiguel, 2008, p. 5)

Por otra parte, el vals chilote es un ritmo muy popular dentro de la zona. Este, está determinado por las características del vals original europeo, con variaciones en el ritmo que tienen similitud al vaivén de las olas de mar, lo que hace que este sea un poco menos rígido que el del viejo continente. Algunas de las canciones más importantes con este ritmo tradicional son “El gorro de lana”, “El tornado” y “El lobo chilote”, siendo este último el que abordaremos en profundidad en el desarrollo de la propuesta didáctica.

2.4.4 Contexto del Colegio San Francisco de Asís y del Taller de Acordeones.

El colegio San Francisco de Asís de Castro, Chiloé, fue fundado el 02 de marzo de 1992 por parte de la Congregación de Hermanas Franciscanas de la Inmaculada, de Ecuador.

El establecimiento se encuentra ubicado en el sector de Gamboa Alto, zona rural de la comuna de Castro, y cuenta en su entorno con una gran cantidad de vegetación y fauna nativa.

Figura 7

Colegio San Francisco de Asís, Castro.



Nota. Colegio San Francisco de Asís, Castro Chiloé [Fotografía], por Google Maps, 2014.

Actualmente, tiene una matrícula aproximada de 1100 alumnos, con una planta de 77 docentes y 38 asistentes de la educación.

Su visión y misión quedan descritas de la siguiente manera:

“Somos una comunidad educativa Inclusiva de Iglesia Católica, que busca formar agentes de cambio para perfeccionar al hombre en su sana libertad, en los valores franciscanos y eucarísticos, amando al prójimo con servicio incondicional al otro, con conciencia ecológica que se transformen en líderes con capacidades académicas de alto desempeño a imagen de Cristo con actitud constructiva que los lleve a ser signos de Paz y Bien e instrumentos reparadores en un mundo global”.

“La Misión de nuestros colegios es formar a personas integrales con una educación Cristocéntrica y Franciscana reparadora, que genere aprendizajes innovadores de calidad en un ambiente fraterno, usando la pedagogía del amor, siendo agentes de cambio en una sociedad globalizada”.

Por su parte, el taller de acordeones del colegio, fue fundado el año 2005 gracias al profesor Luis Colivoro. La motivación principal de su formación, fue para rescatar y transmitir la música tradicional de Chiloé en un instrumento con tanta influencia en la zona como lo es el acordeón. En la actualidad, según lo que nos contó el profesor durante la entrevista, el taller cuenta con estudiantes de educación básica y media, partiendo desde tercero básico hasta cuarto medio, quienes se dividen en dos niveles de 10 estudiantes aproximadamente: principiantes y alumnos más avanzados en el instrumento, que generalmente se presentan en los festivales costumbristas, peñas folclóricas y otros eventos. Cabe recalcar que la enseñanza y transmisión de este instrumento se realiza de manera oral, como tradicionalmente se ha hecho en el archipiélago desde la llegada del acordeón.

III. Tercer Capítulo: Metodología de la Investigación

La siguiente investigación está dirigida por una metodología mixta, es decir la conjunción entre métodos cualitativos y cuantitativos, relacionándose de manera anidada entre sí.

La metodología mixta según Chen (2006) se define como:

La integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una fotografía más completa del fenómeno, y señala que éstos pueden ser conjuntados de tal manera que las aproximaciones cuantitativa y cualitativa conserven sus estructuras y procedimientos originales. (Como se cita en Hernández, 2014, p. 534).

Entonces, tal como apuntan Creswell (2013) y Lieber y Weisner (2010) para esta forma de investigación se utilizan diversas evidencias, ya sean datos numéricos, visuales, análisis simbólicos y de otra naturaleza para comprender distintos fenómenos en las ciencias. (Como se cita en Hernández, 2014, p. 534).

En el caso de esta investigación, las razones de la elección metodológica surgen de la necesidad de indagar sobre aspectos tanto cualitativos, que están ligados a la historia musical de un lugar determinado, en este caso Chiloé, a las consecuencias de la llegada de un instrumento como el acordeón a esa zona, a la consideración de ámbitos socio-geográficos en los que se desenvuelven los objetos del estudio y al análisis de la experiencia de testigos privilegiados en el ámbito investigado, es decir, profesores de la zona que enseñan el instrumento; como también aspectos cuantitativos correspondientes a datos obtenidos de una encuesta y a la información ligada a la neurociencia, la cual se basa en datos y medidas estandarizadas, como por ejemplo, pruebas de laboratorio, escáneres de cerebro y comportamiento ligado a estímulos musicales que redundan en resultados cuantificables, y que corresponden a un referente a la hora de elaborar una didáctica de acordeón, argumentando empíricamente la consecución de objetivos que se han trazado al principio de la tesis.

Además, se debe considerar que el ámbito del aprendizaje es muy complejo, por lo tanto, realizar una investigación puramente cualitativa o cuantitativa resultaría insuficiente para abarcar todas las aristas que guardan relación al tema. Se debe recordar que mediante un modelo mixto se pueden “producir datos más ricos y variados mediante la multiplicidad de observaciones, ya que se consideran diversas fuentes y tipos de datos, contextos o ambientes y análisis” (Todd, Nerlich y McKeown, 2004, como se cita en Hernández, 2014, p. 537)

En la investigación mixta, el investigador es quien organiza y define qué tipo de método –cualitativo y cuantitativo– tendrá mayor importancia dentro del estudio, ya sea variándolos entre sí y relacionándolos en el resultado, o dándoles la misma importancia en cada capítulo de la investigación.

Este estudio está relacionado al mundo de la educación artística, por lo que la investigación posee una preponderancia cualitativa en su enfoque, lo cual se debe también a las implicancias socio-culturales que influyen en el desarrollo de una didáctica para un territorio específico –Archipiélago de Chiloé–. Sin embargo, no se limita en su enfoque y resulta fundamental el hecho de basar algunos datos en pruebas científicas cuantificables, que agregan al estudio, referencias y evidencias de los efectos de la enseñanza musical en niños y adolescentes verificadas a través de imágenes cerebrales, estudios de laboratorio, encuestas e instrumentos de censo.

Según Hernández y Sampieri (2008), de la metodología mixta pueden derivar ocho clasificaciones distintas de diseños que un investigador puede seguir: Diseño Exploratorio Secuencial, Diseño Explicativo Secuencial, Diseño Transformativo Secuencial, Diseño de Triangulación Concurrente, Diseño Anidado o Incrustado Concurrente, Diseño Anidado Concurrente de Varios Niveles, Diseño Transformativo Concurrente y por último, el Diseño de Integración Múltiple. Teniendo en cuenta los párrafos anteriores, es que se puede clasificar el presente estudio en un diseño anidado o incrustado concurrente de modelo dominante (DIAC, vale decir, cuando un método, en este caso el cualitativo, tiene una preponderancia superior al otro (cuantitativo), en donde este último se inserta o “anida” dentro del otro, aportando datos, excepciones y sugerencias que pueden aparecer simultáneamente dentro de la confección del estudio, logrando finalmente reforzar el resultado. Tal como dice Cresswell (2008), “ambas bases de datos nos pueden proporcionar distintas visiones del problema considerado” (Como se citó en Hernández,

2014). Posteriormente, los datos resultantes de cada método son analizados y mezclados, dando pie a la construcción del objetivo final, de forma que la línea a seguir esté de manera más clara, sin atenuantes.

3.1 Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos que se utilizarán para la recolección de datos son, por una parte, la entrevista a dos protagonistas y testigos de nuestro objetivo de estudio, es decir, a profesores de acordeón que ejercen esta labor en Chiloé, y por otro lado, la realización de una encuesta online a profesores de música del país.

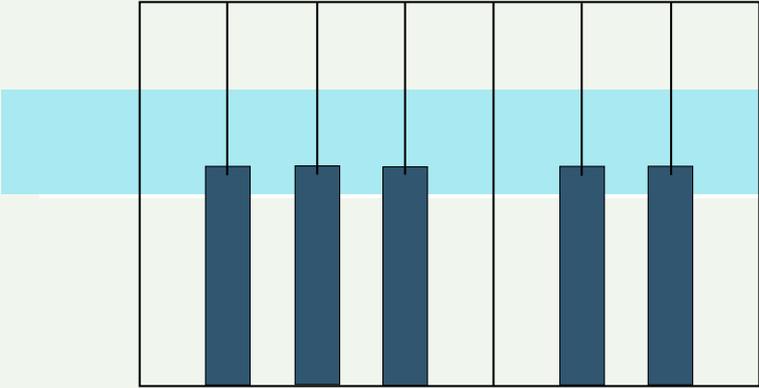
La entrevista se define como “una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, como se citó en Piza, Amaquema y Beltrán, 2019, párr. 26). En este caso, la estructura de la entrevista fue abierta, pues se utilizaron preguntas abiertas o frases que propiciaron y guían la conversación con los testigos. Hernández, Fernández y Baptista (2010) exponen que las entrevistas abiertas “se fundamentan en una guía general de contenido y el investigador posee toda la flexibilidad para manejarla” (párr. 26). Este formato, permitió que los interlocutores pudieran sentir comodidad y soltura en cuanto a la información que entregaban, y por ende, se logró obtener conclusiones más provechosas en torno al tema, que dieron paso a una real comprensión del contexto pedagógico musical del acordeón en la zona y la modalidad de enseñanza que se utiliza para su propagación.

El instrumento recopilador estuvo dirigido, en primer lugar, al profesor y director del taller de acordeones Viento Sur del Colegio San Francisco de Asís, Luis Colivoro. El objetivo de la conversación fue conocer de manera profunda los mecanismos y métodos que utiliza para enseñar el acordeón a los niños, de manera que pudiéramos visualizar las características del proceso y el modelo de educación musical pertinente.

En segundo lugar, también buscamos realizar preguntas a otro actor importante en el ámbito de la educación, un exponente del acordeón en Chiloé, Sergio Colivoro, quien fundó el Museo de Acordeones ubicado en la comuna de Chonchi nos ayudó a obtener un panorama completo del contexto educativo del instrumento en la zona.

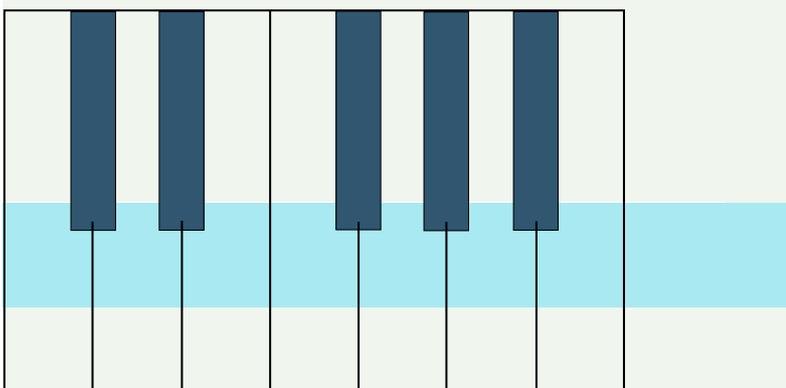
Las entrevistas antes mencionadas, fueron realizadas y grabadas a través de plataformas virtuales, como lo es Zoom; y también de forma presencial, por medio del registro de audio.

IV. Cuarto capítulo: Desarrollo



DIDÁCTICA PARA ACORDEÓN DE TECLAS

**DIRIGIDA AL TALLER DE
ACORDEONES DEL COLEGIO SAN
FRANCISCO DE ASÍS DE CASTRO**



Índice

Introducción	54
Objetivo General	55
Objetivos específicos	55
Organización didáctica	56
UNIDAD I. PASACALLES DE CHILOÉ.....	57
1.Introduciéndonos a la música tradicional de Chiloé.....	58
2.Acercándonos al acordeón.....	60
3.Ejercicios en el acordeón.....	63
4.Introducción a los pasacalles en el acordeón.....	66
5.Practicando pasacalles de Chiloé.....	69
6.Ampliando nuestro repertorio de pasacalles.....	71
7.¿Qué sé de los pasacalles de Chiloé?.....	75
8.Práctica final de los pasacalles.....	77
Indicadores de evaluación.....	79
UNIDAD II. VALSES DE CHILOÉ.....	80
1.Moviéndonos al ritmo del vals.....	81
2.¿Qué es un vals chilote?.....	83
3.Introducción al vals en acordeón.....	88
4.Práctica del vals chilote.....	90
5.Ampliando nuestro repertorio de vals de Chiloé.....	92
6.Bailemos y ejecutemos.....	97
7.Saquen bombos y platillos.....	99
8.Todes juntas.....	101
9.Presentación final a apoderades.....	103
Rúbrica de evaluación.....	104
Anexo.....	105

Introducción

El siguiente cuadernillo pedagógico presenta una propuesta didáctica para la enseñanza del acordeón y está dirigido al taller de acordeones del colegio San Francisco de Asís de Castro.

Este trabajo se desprende de la Memoria de Título "El Acordeón en la escuela: Propuesta didáctica para el aprendizaje", la cual tuvo como base contemplar aspectos de la neurociencia, la justicia social, las metodologías históricas y el contexto sociocultural para el aprendizaje y ejecución del acordeón.

El material realizado está diseñado para 10 estudiantes de entre nueve y doce años que tengan como conocimientos previos la ejecución de instrumentos melódicos en conjunto instrumental, y está pensado para dos unidades de aprendizaje que constan de 8 y 9 sesiones, respectivamente.

La primera unidad de aprendizaje busca que los estudiantes puedan reconocer el funcionamiento y las características principales del instrumento, además de identificar y ejecutar melodías tradicionales de Chiloé: los pasacalles.

Posteriormente, la segunda unidad se presenta con la finalidad de profundizar lo aprendido a través de la enseñanza de valsos del Archipiélago, lo cual permite desarrollar aspectos como la disociación de manos, el movimiento corporal y elementos rítmicos en general.

Cabe recalcar que el material expuesto intenta respetar la tradicionalidad oral de la enseñanza del acordeón en la Isla de Chiloé, por ello, no se incluyen partituras dirigidas a los estudiantes, correspondiendo aquello a una guía solo para el docente.

De esta forma, el objetivo es lograr relacionar a los estudiantes íntegramente con el instrumento y la música que los rodea, desarrollando en ellos una apertura inicial hacia otras dimensiones del aprendizaje que tengan como destino el encuentro con su cultura, su entorno y sus emociones.

Objetivo general

Ejecutar ritmos tradicionales de Chiloé en el acordeón, desarrollando habilidades cognitivas y ejecutivas, mediante la exploración del instrumento, la expresión ritmo-corporal y la escucha reflexiva.

Objetivos específicos

1. Reconocer el funcionamiento y mecanismo del acordeón a través de la ejecución guiada.
2. Representar ritmos tradicionales de Chiloé mediante el movimiento corporal
3. Ejecutar música tradicional de la isla de Chiloé en acordeón.
4. Valorar la influencia del acordeón en la música tradicional de Chiloé por medio de la escucha reflexiva y la ejecución de ritmos tradicionales.
5. Desarrollar habilidades cognitivas y ejecutivas a través del aprendizaje instrumental y la cognición corporizada.
6. Identificar postura, dedaje y posición correcta al ejecutar el repertorio seleccionado en el instrumento, a través de la práctica guiada.

Organización didáctica

UNIDAD	CLASE
I. Pasacalles de Chiloé	<ol style="list-style-type: none">1. Introduciéndonos a la música tradicional de Chiloé2. Acercándonos al acordeón3. Ejercicios en el acordeón4. Introducción a los pasacalles en el acordeón5. Practicando pasacalles de Chiloé6. Ampliando nuestro repertorio de pasacalles7. ¿Qué sé de los pasacalles de Chiloé?8. Práctica final de los pasacalles
II. Valses de Chiloé	<ol style="list-style-type: none">1. Moviéndonos al ritmo del vals2. ¿Qué es un vals chilote?3. Introducción al vals en el acordeón4. Práctica del vals chilote5. Ampliando nuestro repertorio de valeses de Chiloé6. Bailemos y ejecutemos7. Saquen bombos y platillos8. Todes juntas9. Presentación final a apoderades

UNIDAD I



1. Introduciéndonos a la música tradicional de Chiloé

Objetivo(s): 2 4

Contenidos:

- Patrones rítmicos de la música tradicional de Chiloé.
- Pasacalles tradicionales de la isla de Chiloé.
- Ritmo 2/4

Actividades:

Inicio

Les estudiantes se presentan ante sus compañeros contestando las preguntas de le docente. (10 minutos)

Les estudiantes escuchan atentamente la pieza seleccionada por le profesore y contestan algunas preguntas relacionadas a la audición. (10 minutos)

Desarrollo

Les estudiantes se mueven y/o desplazan al ritmo de la música escuchada. (10 minutos)

Les estudiantes, tomades de la mano y formando un círculo, juegan a la ronda al ritmo de la música escuchada, siguiendo las instrucciones de le profesore. (10 minutos)

Cierre

Les estudiantes dibujan lo que sintieron al escuchar las piezas de pasacalles y presentan sus dibujos a sus compañeros y a le docente. (10 minutos)

Estrategias a utilizar:

Antes de comenzar la sesión, se sugiere a le docente ordenar la sala de clases, de manera que en el centro haya espacio libre para desplazarse.

Inicio

Indique a les estudiantes que se sienten en el suelo. Luego, de la bienvenida al taller, y pida a les niñas que se presenten respondiendo algunas de las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es tu nombre?
- ¿Cómo te gustaría que te llamaran?
- ¿Cuántos años tienes?
- ¿En qué curso vas?
- ¿Por qué te gustaría aprender acordeón?
- ¿Qué es lo que más te llama la atención de este instrumento?

Luego de aquella presentación, solicite a les estudiantes que cierren sus ojos. Mientras esto ocurre, reproduzca el audio *Mix de música de Chiloé*, que contiene una sirilla, una periconca y un vals.

Luego de escuchar el audio 01, con la finalidad de verificar la escucha activa e indagar en los conocimientos de les estudiantes respecto al reconocimiento de la cultura chilota, realice las siguientes preguntas:

- ¿Qué te pareció la música escuchada?
- ¿Te resultó alguna melodía familiar?
- ¿Qué pensaste al escuchar el audio?
- ¿Qué instrumentos reconociste?

Desarrollo

Después, indique a les estudiantes que se pongan de pie y que se muevan o caminen de acuerdo al ritmo que escucharán, procurando no chocar con sus compañeres. Dicho esto, reproduzca el audio *Pasacalle de Nercón*.

Terminada dicha actividad, solicite a les estudiantes que se ubiquen al centro de la sala y que hagan un círculo para jugar a la ronda siguiendo el ritmo de la música que escucharán. Para ello, debe poner en el parlante el audio *Pasacalle de Caguach* y guiar el juego, dando instrucciones tales como:

-Girar a la derecha/izquierda, achicar/agrandar el círculo, levantar/bajar los brazos, agacharse/pararse/saltar, etc.

Cierre

Para finalizar la sesión, entregue hojas en blanco indicando que escriban cinco palabras o términos para expresar lo que sintieron o imaginaron al escuchar los pasacalles. Al terminar, solicite que lean dichas palabras a sus compañeres y que compartan sus impresiones.

Materiales a utilizar

Hojas en blanco, lápices, parlante, audios (mix de música tradicional, pasacalle de Nercón, pasacalle de Caguach)

2. Acercándonos al acordeón

Objetivo(s): 1 6

Contenidos:

- Características principales del acordeón.
- Postura corporal y posición correcta en el acordeón.
- Ritmo 2/4

Actividades:

Inicio

Les estudiantes, de acuerdo a sus conocimientos previos, realizan una lluvia de ideas con conceptos ligados a las características del acordeón. (10 minutos)

Desarrollo

Les estudiantes escuchan y observan con atención las características generales del acordeón y la postura que se requiere para ejecutarlo. (10 minutos)

Les estudiantes reciben acordeones para explorar las partes del instrumento y siguen instrucciones para tener una correcta postura y posición al sostener el acordeón. (10 minutos)

Les estudiantes experimentan cómo se produce el sonido en el instrumento, ejecutando el teclado y moviendo el fuelle lentamente. (10 minutos)

Cierre

Les estudiantes completan un dibujo con los nombres de las partes de un acordeón y consultan sus dudas. (10 minutos)

Estrategias a utilizar:

Antes de comenzar la sesión, se sugiere ordenar la sala de clases colocando sillas para cada estudiante en un semicírculo en dirección al pizarrón.

Inicio

Hecho esto, solicite que hagan una lluvia de ideas sobre el acordeón, tomando como base las siguientes preguntas:

- ¿A qué familia de instrumentos pertenece?
- ¿Cuál creen que es el origen del acordeón?
- ¿Qué partes tiene el acordeón?
- ¿En qué festividades has escuchado el acordeón?

Se sugiere anotar los conceptos dichos por los estudiantes en el pizarrón para que visualicen la lluvia de ideas.

Desarrollo

Luego, se debe proyectar el PPT *El acordeón*, para presentar las características y partes de un acordeón, además de la postura correcta para tomarlo.

Se recomienda que antes de entregar los acordeones a los estudiantes, se indique que deben ser cuidadosos y respetuosos con el instrumento, ya que cualquier golpe o mal trato podría dañarlo.

Después de dar aquellas indicaciones, entregue los acordeones al educando para que puedan explorar por sí mismos las características antes mencionadas.

Ayude a cada estudiante con su postura y posición de las manos antes de continuar a la siguiente actividad de experimentación con el acordeón.

Indique a los estudiantes que toquen libremente el teclado del instrumento, moviendo el fuelle lentamente y con cuidado para no dañar el acordeón.

Cierre

Finalmente, se le pide a los estudiantes que cierren sus acordeones para que se pueda dar comienzo a la actividad final.

En ésta, se le entregará una hoja a cada estudiante con el dibujo del acordeón, en el que ellos deberán colocar el nombre de cada una de las partes del instrumento según corresponda.

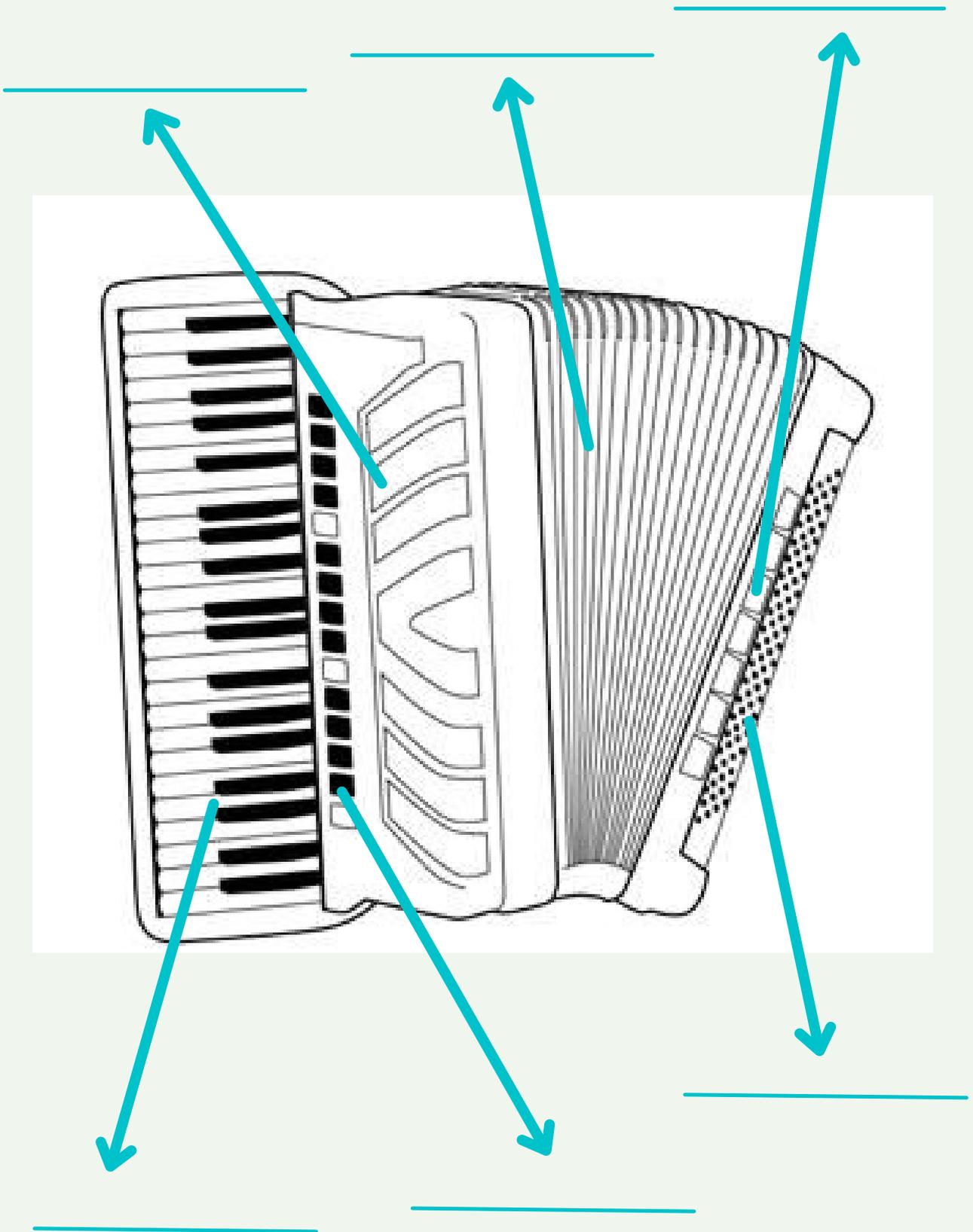
Una vez los estudiantes hayan terminado de identificar las partes del instrumento, se les solicita que entreguen sus hojas y se respondan las dudas que puedan existir.

Materiales a utilizar

Acordeones, computador, dibujos de acordeones, lápices, plumón de pizarra, Power Point, proyector.

Identifica las partes del acordeón

Nombre completo :



3. Ejercicios en el acordeón

Objetivo(s):



Contenidos:

- Ejercicios para la mano derecha dirigidos al teclado del acordeón.
- Repaso de postura en el acordeón.
- Escala de Do Mayor.
- Ritmo 2/4

Actividades:

Inicio

Les estudiantes reconocen el nombre y el orden de las notas musicales en el teclado. (8 minutos)

Les estudiantes realizan ejercicios de elongación para dedos y manos. (5 minutos)

Desarrollo

Les estudiantes ubican la nota Do en el teclado del acordeón y ubican sus 5 dedos de Do a Sol. (5 minutos)

Les estudiantes, guiados por le docente, realizan dos ejercicios para la mano derecha en el acordeón. (24 minutos)

Cierre

Les estudiantes contestan las preguntas realizadas por le docente, en torno a su percepción y aprendizaje durante la clase. (8 minutos)

Estrategias a utilizar:

Se sugiere que, antes de comenzar el taller, dibuje un teclado de dos octavas en el pizarrón; y ordene las sillas en forma de media luna.

Inicio

Al comenzar la sesión, pregunte a los estudiantes si reconocen el nombre de las notas del teclado que está dibujado en la pizarra. Luego, proceda a escribir dentro del dibujo las notas musicales correspondientes a una octava. Pida que repitan oralmente el orden de la escala hasta que se familiaricen con el nombre de las notas musicales y solicite que copien el dibujo del teclado en sus cuadernos.

Posterior a ello, enseñe un ejercicio de elongación para los dedos y manos, de forma que reconozcan la importancia del cuidado de los músculos y tendones a la hora de ejecutar un instrumento musical.

Desarrollo

Entregue los acordeones a los estudiantes y verifique su postura y posición corporal antes de empezar la actividad.

Una vez que estén preparados, pida que ubiquen la nota DO en el teclado. Ayude y corrija en el proceso.

Cuando todos los estudiantes hayan ubicado su pulgar en la nota Do, ejemplifique con su acordeón la posición de los demás dedos, de forma que se puedan tocar las notas consecutivas del teclado, hasta Sol (Do-Re-Mi-Fa-Sol).

Hecho esto, realice el ejercicio 1 (Puede visualizar la partitura en la próxima página) tocando cada nota a una velocidad lenta y constante, y pida que repitan junto a usted. La secuencia de notas debe ser tocada de manera ascendente y descendente, siguiendo el orden de fuele indicado.

Al terminar dicho ejercicio, proceda a indicar la enumeración de cada dedo de la mano derecha (pulgares [1], índice [2], medio [3], anular [4] y meñique [5]), esto para que en los ejercicios posteriores sea más fácil ubicar las notas, y para que en el repertorio a tocar puedan hacer un dedaje correcto y cómodo.

Luego de esto, explique el ejercicio número 2, que ayudará a preparar la digitación para el repertorio venidero. Este, consiste en realizar triadas partiendo desde Do, con saltos de tercera hasta la nota Sol, seguido de la segunda triada que parte desde Si, siguiendo el mismo sentido de saltos de tercera, formando la tríada Si, Re, Fa para resolver en el acorde de Do. (Puede visualizar la partitura en la siguiente página).

Constata que todos los estudiantes estén realizando correctamente el ejercicio y resuelva dudas en caso de ser necesario.

Cierre

Realice un cuestionario abierto con preguntas tales como:

¿Qué ejercicio te pareció más fácil?

¿Qué fue lo que más te costó en la clase de hoy?

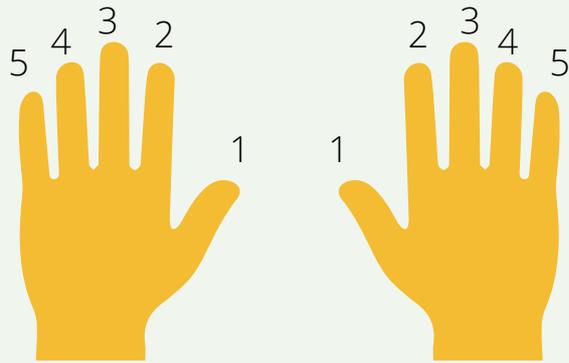
¿Qué crees que debes repasar?, etc.

En el cual respondan sus impresiones y dudas con respecto a los ejercicios vistos en clase y a la digitación de las notas en el acordeón.

Materiales a utilizar

Acordeones, plumón de pizarra.

Material de apoyo a le docente



Abrir fuelle

Cerrar fuelle

Score

Ejercicio 1 para acordeón

Matias Peñailillo Montero
Liliana Toledo Vergara

Accordion

Acc.

Ejercicio 2 para acordeón

Matias Peñailillo Montero
Liliana Toledo Vergara

Accordion

Acc.

4. Introducción a los pasacalles en el acordeón

Objetivo(s): 1 2 3 4 5 6

Contenidos:

- Características y contexto de los pasacalles de Chiloé.
- Pasacalle de Nercón.
- Ritmo 2/4

Actividades:

Inicio

Les estudiantes escuchan el pasacalle de Nercón mientras realizan un juego de coordinación rítmica. (11 minutos).

Desarrollo

Les estudiantes identifican características propias de los pasacalles de Chiloé. (7 minutos)

Les estudiantes retoman los ejercicios aprendidos la sesión anterior. (6 minutos)

Les estudiantes reciben las indicaciones para ejecutar la primera sección del "Pasacalle de Nercón" con la mano derecha. (8 minutos)

Les estudiantes practican el pasacalle seleccionado y consultan sus dudas sobre la ejecución. (10 minutos)

Cierre

Les estudiantes presentan sus avances en conjunto, acompañados rítmica y armónicamente por le docente. (5 minutos)

Les estudiantes consultan sus dudas y anotan una tarea de investigación en sus cuadernos. (3 minutos)

Estrategias a utilizar:

Antes de comenzar la sesión, se sugiere preparar la sala de clases dejando un amplio espacio desocupado en el centro, para diseñar un área de juego. Esta zona requiere un montaje de recuadros en el piso separados con cinta adhesiva de color, tomando como guía las baldosas. Se aconseja hacer 10 cuadrados de ancho y 10 de largo.

Inicio

Explique las instrucciones del juego de coordinación rítmica. Este consiste en ubicar cada pie en un cuadro delineado en el piso y avanzar o retroceder dando saltos al ritmo del pasacalle de Nercón, el cual se reproducirá a través de un parlante.

Puede guiarse revisando el siguiente video de Youtube¹ para realizar y explicar el juego: https://www.youtube.com/watch?v=PWT6x5HMR_I.

Dichas las instrucciones, ejemplifique cómo debería ser la actividad y dé paso a comenzarla.

Desarrollo

Luego de jugar, pregunte a los estudiantes si reconocieron a qué tipo de música corresponden las melodías escuchadas; en caso de que no sepan, de la respuesta y presente algunas características propias de los pasacalles utilizando el PPT *Pasacalles de Chiloé*.

Posterior a la contextualización de los Pasacalles de Chiloé, entregue los acordeones a los estudiantes y repasen los ejercicios aprendidos la sesión anterior como calentamiento previo a la actividad siguiente. Presente el tema a ejecutar: "El pasacalle de Nercón" (puede interpretarlo o colocar el audio respectivo) e indique que tarareen la melodía con la sílaba "ta". Ejemplifique dicha actividad antes de que lo hagan ellos mismos. Luego, dé las indicaciones a cada niño para que practiquen la parte A del Pasacalle, poniendo énfasis en la correcta posición de la mano derecha en el instrumento y en el dedaje a utilizar.

Una vez que todos los estudiantes hayan escuchado las instrucciones para ejecutar la primera parte del "Pasacalle de Nercón", deberán practicar dicha sección. Mientras lo hacen, observe a cada estudiante individualmente, para ayudarles en lo que necesiten.

Cierre

Antes de finalizar la sesión, indique a los estudiantes que ejecuten en conjunto la sección enseñada. Para ello, dirija y acompañe con su acordeón o guitarra. Cuando la práctica grupal haya terminado, realice una retroalimentación y pregunte sus impresiones sobre la ejecución en conjunto, dando espacio para que consulten sus dudas con respecto a lo que aprendieron durante la clase.

Para cerrar la sesión, solicite a los estudiantes que realicen una entrevista dirigida hacia un familiar, que tenga como objetivo averiguar más detalles en torno a los pasacalles de la Isla de Chiloé. Las preguntas en las que se basarán pueden ser las siguientes:

¿Qué pasacalles conoces?

¿De qué localidad son?

¿En qué celebración los has escuchado?

¿Sientes que las tradiciones en Chiloé se han ido perdiendo con el paso del tiempo? ¿Por qué?

Materiales a utilizar

Acordeones, audio Pasacalle de Nercón, computador, cinta adhesiva, cuadernos, parlante, plumón de pizarra.

¹Adriana Jumenez. (2021). Coordinación Rítmica. [Archivo de Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=PWT6x5HMR_I

5. Practicando Pasacalles de Chiloé

Objetivo(s):

1

3

4

5

6

Contenidos:

- Pasacalle de Nercón
- Características de los pasacalles
- Ritmo 2/4

Actividades:

Inicio

Les estudiantes comentan los resultados de su investigación sobre los Pasacalles de Chiloé. (10 minutos).

Desarrollo

Les estudiantes reciben los acordeones y practican individualmente la seccion A del Pasacalle de Nercón, consultando dudas que hayan surgido en la semana. (10 minutos)

Les estudiantes aprenden la parte B del pasacalle de Nercón y practican individualmente en sus acordeones. (20 minutos)

Cierre

Les estudiantes practican en conjunto a sus compañeros el Pasacalle de Nercón, acompañados instrumentalmente por le docente. (10 minutos)

Estrategias a utilizar:

Antes de comenzar la sesión, se sugiere preparar la sala de clases dejando un espacio al centro para que al iniciar, les estudiantes puedan hacer un círculo sentados en el suelo.

Inicio

Luego de dar la bienvenida a la clase, recuerde a los estudiantes la tarea de la sesión anterior leyendo las preguntas guía de la investigación. Una vez leídas, solicite a los niños que compartan las respuestas que recopilaron con su grupo familiar, y anote en la pizarra los conceptos claves o los nombres de los pasacalles que mencionen. Asegúrese que todos participen de la actividad.

Desarrollo

Entregue los acordeones a los estudiantes. Cuando todos estén bien posicionados con el instrumento, solicite que retomen la práctica de la parte A del Pasacalle de Nercón, y observe los avances de forma individual para ayudarles en sus dudas y corregir posturas, posiciones o notas falsas. Posteriormente, presente la parte B del pasacalle de Nercón y escriba las notas musicales en el pizarrón y su respectivo dedaje. Enseñe a los estudiantes esta nueva sección y repase con ellos las veces que sea necesario para que la memoricen. Luego indique que realicen una práctica individual de aquella parte.

Cierre

Indique a los estudiantes que ejecuten grupalmente ambas secciones del pasacalle, acompañándoles con guitarra o acordeón.

Se recomienda corregir errores y dudas que puedan surgir a través de la práctica en conjunto.

Materiales a utilizar

Acordeones, plumón de pizarra.

6. Ampliando nuestro repertorio de Pasacalles

Objetivo(s):

1

2

3

5

6

Contenidos:

- Pasacalle de Caguach
- Ritmo 2/4

Actividades:

Inicio

Les estudiantes juegan con una pelota, siguiendo el ritmo de la música escuchada. (15 minutos)

Desarrollo

Les estudiantes ejercitan su mano derecha realizando la escala de Do Mayor en el teclado del acordeón. (10 minutos)

Les estudiantes aprenden la parte A del Pasacalle de Caguach y practican individualmente en su instrumento. (15 minutos)

Cierre

Les estudiantes resuelven una sopa de letras con conceptos ligados al acordeón y a los Pasacalles de Chiloé. (10 minutos)

Estrategias a utilizar:

Se sugiere realizar el inicio del taller en el patio del colegio o en un espacio amplio.

Inicio

Luego de saludar a los estudiantes, solicite que se ubiquen formando un círculo y presente el juego a realizar. Este consiste en pasarse una pelota con las manos, a medio metro de distancia aprox. entre cada estudiante, al ritmo de la música reproducida en el parlante Audio Pasacalle de Caguach extendido. El juego se dará por culminado una vez que todos hayan pasado la pelota y la canción haya terminado. Si la pelota cae antes, deben volver a empezar.

Desarrollo

Cuando vuelvan a la sala, entregue los acordeones a los estudiantes. Una vez se encuentren bien posicionados con el instrumento, proceda a presentar la escala de Do Mayor en el teclado. Anote en la pizarra las notas y su respectivo dedaje, y enseñe a los niños a ejecutarla en el acordeón. Dé algunos minutos de práctica y verifique la correcta posición de los dedos y la postura adecuada del instrumento en cada estudiante.

Después de realizar aquel ejercicio, proceda a anotar las notas musicales del Pasacalle de Caguach en el pizarrón y tarareelas con la sílaba "pa" siguiendo la melodía e indicando que ellos hagan lo mismo, de forma que se familiaricen con el repertorio. Luego, explique cómo ejecutar la parte A del Pasacalle de Caguach, con su dedaje respectivo. Responda las dudas que surjan en la explicación y observe el avance de cada estudiante.

Cierre

Entregue a los estudiantes las sopas de letras, que tiene como objetivo que encuentren conceptos ligados al acordeón y a los Pasacalles de Chiloé. En ella, se encuentran 14 palabras escondidas, de las cuales deben encontrar al menos 10. Revise individualmente una vez que terminen la actividad y pida que peguen la hoja en sus respectivos cuadernos.

Materiales a utilizar

Acordeones, audio Pasacalle de Caguach, computador, lápices, parlante, pelotas, plumón de pizarra y sopas de letra.

Material de apoyo para le docente

Pasacalle de Caguach

The musical score for "Pasacalle de Caguach" consists of two staves, A and B, in 2/4 time. Staff A begins with a treble clef and a repeat sign. The first measure contains a quarter note G4 with a finger number 3, followed by an eighth note G4 with a finger number 2, and a quarter rest. The second measure contains an eighth note G4 with a finger number 1, followed by an eighth note A4 with a finger number 2, an eighth note B4 with a finger number 3, and an eighth note G4 with a finger number 4. The third measure contains a quarter note G4 with a finger number 3, followed by a quarter rest. The fourth measure contains a quarter note G4 with a finger number 2, followed by a quarter rest. A bracket above the first measure is labeled 'C', and a bracket above the fourth measure is labeled 'G'. Staff B begins with a treble clef and a repeat sign. The first measure contains a quarter note G4 with a finger number 5, followed by an eighth note G4 with a finger number 1, and an eighth note A4 with a finger number 2. The second measure contains an eighth note B4 with a finger number 3, followed by an eighth note G4 with a finger number 1, and a quarter rest. The third measure contains a quarter note G4 with a finger number 2, followed by a quarter rest. The fourth measure contains an eighth note G4 with a finger number 3, followed by an eighth note A4 with a finger number 4, an eighth note B4 with a finger number 3, and an eighth note G4 with a finger number 2. The fifth measure contains a quarter note G4 with a finger number 1, followed by a quarter rest. A bracket above the first measure is labeled 'C', and a bracket above the fifth measure is labeled 'C'. The score ends with a double bar line and repeat dots.

Sopa de letra

Los pasacalles de Chiloé

F	J	U	M	C	J	D	P	O	S	T	U	R	A
M	I	T	H	A	L	E	C	V	F	Z	M	K	D
Z	M	E	L	D	F	D	H	C	E	F	A	L	A
L	U	C	W	O	M	A	I	A	S	Y	P	W	C
N	S	L	W	M	Z	J	L	G	T	E	O	O	O
E	I	A	W	A	F	E	O	U	I	X	S	B	R
R	C	D	J	Y	R	W	E	A	V	O	I	F	D
C	A	O	O	O	N	R	B	C	I	Q	C	U	E
O	A	Z	B	R	C	V	J	H	D	S	I	E	O
N	K	F	A	E	H	G	K	F	A	Q	Ó	L	N
X	D	Z	J	K	F	E	F	G	D	A	N	L	N
I	R	I	O	C	L	B	U	B	E	X	Z	E	J
D	G	T	S	O	T	C	A	I	S	A	T	A	F
I	Q	P	A	S	A	C	A	L	L	E	S	G	C

educima.com

Conceptos escondidos:

ACORDEON-PASACALLES-CAGUACH-NERCON-CHILOE-MUSICA-
FESTIVIDADES-DEDAJE-POSICION-DOMAYOR-BAJOS-TECLADO-FUELLE-
POSTURA

7. ¿Qué sé de los pasacalles de Chiloé?

Objetivo(s):



Contenidos:

- Pasacalle de Caguach.
- Repaso sobre las características del acordeón y los pasacalles de Chiloé.
- Ritmo 2/4

Actividades:

Inicio

Les estudiantes responden de manera grupal preguntas de una trivia sobre el acordeón y los pasacalles de Chiloé. (12 minutos)

Desarrollo

Les estudiantes realizan ejercicios de elongación para muñeca y manos. (5 minutos)

Les estudiantes repasan la Escala de Do Mayor y la parte A del "Pasacalle de Caguach". (10 minutos)

Les estudiantes aprenden y ejecutan la parte B del Pasacalle de Caguach. (13 minutos)

Cierre

Les estudiantes realizan una práctica grupal del pasacalle de Caguach acompañados por el docente, y consultan las dudas que tengan. (10 minutos)

Estrategias a utilizar:

Se sugiere preparar la sala de clases, despejando el centro para que los estudiantes se puedan sentar en el suelo.

Inicio

Luego de dar la bienvenida a la clase, pida a los estudiantes que se sienten en el suelo formando un círculo y proceda a explicar el juego de trivia sobre el acordeón y los pasacalles de Chiloé:

Los estudiantes se dividirán en 3 equipos de 3 o 4 integrantes, los cuales tendrán que responder correctamente las preguntas de la trivia presentadas a través de un proyector (PPT Trivia). Quienes tengan mayor puntaje ganarán el juego.

Desarrollo

Ordenen en conjunto la sala de clases y coloquen las sillas en su lugar. Hecho esto, presente algunos ejercicios de elongación para las manos y muñecas y pida que los repitan. Entregue los acordeones a los estudiantes e indique que repasen la escala de Do Mayor y la Parte A del Pasacalle de Caguach.

Luego de observar los avances de cada niño, proceda a presentar la Parte B de la melodía y explique cómo ejecutarla. Resuelva las dudas que puedan surgir y pida que practiquen de forma individual.

Cierre

Realice una práctica grupal del pasacalle completo, acompañándolos con el acordeón y observe los puntos críticos que requieran mayor práctica. Solucione las dudas que tengan los estudiantes y comente los aspectos a mejorar para la clase siguiente, que corresponde al fin de la Unidad.

Materiales a utilizar

Acordeones, computador, plumón de pizarra, proyector.

8. Práctica final de los Pasacalles

Objetivo(s):



Contenidos:

- Pasacalles de Chiloé (Nercón y Caguach)*
- Características de los pasacalles*
- Ritmo 2/4*

Actividades:

Inicio

Les estudiantes responden preguntas relacionadas a la unidad. (13 minutos)

Desarrollo

Les estudiantes practican los pasacalles de Nercón y Caguach en conjunto, como preparación para la evaluación. (15 minutos)

Les estudiantes trabajan individualmente en los aspectos a mejorar mencionados por le profesore. (7 minutos)

Cierre

Les estudiantes ejecutan los pasacalles de Nercón y de Caguach para ser evaluados mediante un video. (15 minutos)

Estrategias a utilizar:

Se sugiere ordenar las sillas en círculo para colocar en el centro un tarro o caja de papeles con preguntas.

Inicio

De la bienvenida a la sesión y comience a explicar la actividad a realizar. Esta, consiste en que un estudiante elegido al azar debe sacar un papel que contiene una pregunta relacionada a su percepción del taller y los contenidos y/o enfoques de la unidad. Le estudiante debe contestar y comparar su respuesta con sus compañeros. Luego, le mismo estudiante escogerá a una compañera para que conteste otra pregunta. Todos deben participar.

Las preguntas pueden ser:

¿Qué fue lo que más te gustó de la unidad?

¿Qué aspectos crees que mejorarías de tu desempeño de cara a la siguiente unidad?

¿Qué fue lo que más te costó al ejecutar el acordeón?

¿Qué valor le otorgas a los pasacalles dentro de la cultura tradicional de Chiloé?

¿Qué fue lo más significativo que aprendiste?

¿Crees que las actividades corporales te ayudaron a mejorar tu percepción del ritmo de la música a ejecutar?

¿Qué esperas de la siguiente unidad?

Desarrollo

Una vez realizada la dinámica de preguntas, indique a los estudiantes que se pongan los acordeones para practicar los pasacalles de Nercón y de Caguach grupalmente. Acompañe con su acordeón o guitarra.

Al terminar la práctica señale los aspectos a trabajar antes de registrar la interpretación en video y dé algunos minutos de práctica individual.

Cierre

Ejecute con los estudiantes los pasacalles de Nercón y Caguach, registrándolos mediante un video, el cual será utilizado para evaluar la unidad y compartido a sus apoderados con el fin de que visualicen y valoren el trabajo hecho por los niños.

Materiales a utilizar

Acordeones, cámara, caja de cartón, guitarra, papeles con preguntas.

Indicadores de Evaluación

Escala de Apreciación

INDICADORES	Excelente (4 ptos.)	Bueno (3 ptos.)	Regular (2 ptos.)	Insuficiente (1 pto.)
1. Le estudiante mantiene una postura correcta con el instrumento				
2. Le estudiante ocupa el dedaje enseñado para la ejecución del repertorio				
3. Le estudiante demuestra dominio de la melodía de los pasacalles				
4. Le estudiante sigue apropiadamente el pulso marcado por le profesore				
5. Le estudiante sigue el orden de cambio de fuelle enseñado				
6. Le estudiante mantiene una actitud proactiva durante la ejecución del repertorio				

Puntaje máximo: 24 ptos.

Puntaje mínimo: 5 ptos.

UNIDAD II



1. Moviéndonos al ritmo del vals

Objetivo(s):

2

4

5

Contenidos:

-Vals chilote

-Ritmo 3/4

Actividades:

Inicio

Les estudiantes juegan con una pelota siguiendo el ritmo de vales tradicionales de Chiloé. (14 minutos)

Desarrollo

Les estudiantes realizan algunos ejercicios de elongación señalados por le docente. (6 minutos)

Les estudiantes improvisan corporalmente siguiendo el ritmo de vales chilotes. (10 minutos)

Les estudiantes juegan a la ronda, siguiendo el ritmo de la melodía de un vals tradicional chilote (12 minutos)

Cierre

Les estudiantes escuchan el vals Archipiélago de la banda Bordemar para relajarse con la música escuchada, siguiendo las instrucciones de le profesore. (8 minutos)

Estrategias a utilizar:

Antes de comenzar la sesión, ordene la sala de tal forma que quede un espacio amplio en el medio para realizar las actividades.

Inicio

Luego de dar la bienvenida a los estudiantes, entregue una pelota de plástico a cada uno. Señale las instrucciones del juego inicial, el cual consiste en dar botes a la pelota siguiendo el pulso de un vals tradicional chilote (Audio A donde va la lancha) que se escuchará en un parlante. Para ello, de el ejemplo y alterne patrones rítmicos, tales como:

negra con punto/negra con punto

corchea-negra/corchea-negra

negra con punto/corchea-corchea-corchea

Desarrollo

Luego realice algunos ejercicios de elongación y de estiramiento en brazos, muñecas, piernas y cabeza, señalando la importancia de repetir estos ejercicios antes de ejecutar el acordeón.

Posteriormente, de indicaciones para que improvisen corporalmente escuchando vales. Esta actividad consiste en realizar movimientos espontáneos alrededor de la sala con el cuerpo, siguiendo rítmicamente la música que se reproduce. Se aconseja dar libre albedrío a lo que realicen corporalmente los estudiantes.

A continuación, forme un círculo en medio de la sala para jugar a la ronda, utilizando también como musicalización un vals chilote (Audio vals Auquilda). Ponga énfasis en que los movimientos, ya sean de brazos, piernas u otra parte del cuerpo, estén acorde rítmicamente con la música escuchada.

Cierre

Para finalizar la sesión, realice una actividad de relajación utilizando el audio Vals Archipiélago de la banda Bordemar. Para ello, ocupe colchonetas o mantas en el suelo y pida que se estiren en ellas cerrando los ojos. Una vez hayan escuchado los vales, pregunte qué emociones sintieron con la música y qué les llamó la atención de ella.

Materiales a utilizar

Acordeones, audios de vales de Chiloé, computador, parlante, pelotas plásticas.

2. ¿Qué es un vals chilote?

Objetivo(s):



Contenidos:

- Características de los valeses de Chiloé
- Vals de Chiloé: "El lobo chilote"
- Botones de bajos en el acordeón
- Ritmo 3/4

Actividades:

Inicio

Les estudiantes escuchan el vals "El lobo chilote" y contestan algunas preguntas realizadas por le docente (8 minutos)

Desarrollo

Les estudiantes visualizan y escuchan información sobre los valeses chilotes y sus características (9 minutos)

Les estudiantes realizan un ejercicio en el acordeón para disociar ambas manos. (12 minutos)

Les estudiantes aprenden la introducción de la canción "El lobo chilote" y consultan sus dudas (12 minutos)

Cierre

Les estudiantes dibujan lo que más les llamó la atención del vals "El lobo chilote". (9 minutos)

Estrategias a utilizar:

Se recomienda que antes de iniciar la sesión, ordene las sillas formando una media luna en dirección al pizarrón.

Inicio

Luego del saludo inicial, coloque el Vals “El lobo chilote” en el parlante para que escuchen el tema que van a aprender. Luego de que les estudiantes lo hayan oído, realice preguntas indagatorias tales como:

¿Habías escuchado antes este tema?

¿A qué tipo de música corresponde?

¿Qué instrumentos escuchaste?

¿De que trataba la letra?

¿Que fue lo que más te llamó la atención del vals?

Anote las respuestas o conceptos mencionados en el pizarrón para que todos puedan visualizar las palabras que caracterizan el repertorio a ejecutar.

Desarrollo

Explique a los estudiantes qué es un vals chilote y sus instrumentos característicos apoyándose de un Power Point (PPT03).

Hecho esto, proceda a entregar los acordeones a los niños y verifique que cada estudiante mantenga una correcta posición con el instrumento. Luego, presente el ejercicio “Ritmo de vals”. Para enseñarlo, explique el sistema de bajos, señalando el bajo DO con dedo 4 y su respectivo acorde mayor con dedo 3, haga lo mismo con la nota SOL y su acorde mayor. Practiquen durante unos minutos hasta que observe que los estudiantes pueden ejecutar correctamente el bajo y su acorde mayor. Una vez terminen de practicar con la mano izquierda, enseñe el ejercicio completo, el cual incluye la mano derecha. De esta forma desarrollarán la disociación de manos.

Cuando el ejercicio haya sido realizado, proceda a enseñar la introducción del Lobo Chilote en la mano derecha, anotando también las notas y dedaje en la pizarra y observando individualmente a los estudiantes. Consulte dudas y corrija aspectos técnicos como la postura y posición de las manos en el instrumento.

Cierre

Para finalizar, guarden los acordeones cuidadosamente e indique que dibujen lo que más les llamó la atención del tema que van a ejecutar “El lobo chilote”. Puede ser un aspecto de la temática de la canción, de los instrumentos que ocupa, del ritmo, etc. El dibujo puede ser realizado con los colores a elección y deberá ser explicado la próxima sesión.

Materiales a utilizar

Acordeones, computador, hojas en blanco, lápices de colores, parlante, Power Point, proyector.

Material de apoyo para le docente

Ejercicio Ritmo de Vals

Matías Peñailillo Montero
Liliana Toledo Vergara

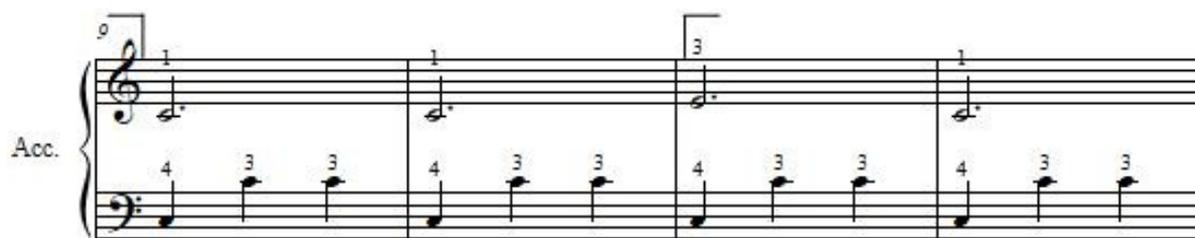
Accordion



Acc.



Acc.



Acc.



El Lobo Chilote

INTRO

Accordion

Acc.

Acc.

Acc.

2

El Lobo Chilote

Acc.

21 3 4 3 4 5
SOLM G

Acc.

26 2 1 3 2 4

Acc.

31 3 2 3 4 2 1 5 4 3
C DOM

Acc.

36 4 2 1 2 4 5 4 3
F FAM

Acc.

41 2 3 4 3 1 3 2
C DOM

Acc.

46 1 2 3 1 2 3 4
G C SOLM DOM DO

3. Introducción al vals en el acordeón

Objetivo(s):



Contenidos:

- Vals de Chiloé: "El lobo chilote"
- Ritmo 3/4

Actividades:

Inicio

Los estudiantes presentan los dibujos de lo que más les llamó la atención del vals "El lobo chilote" (9 minutos)

Desarrollo

Los estudiantes elongan manos y muñecas. (2 minutos)

Los estudiantes practican la introducción del vals "El lobo Chilote". (6 minutos)

Los estudiantes aprenden los bajos que acompañan la introducción del vals con la mano izquierda. (6 minutos)

Los estudiantes aprenden la melodía de la parte A del repertorio seleccionado y la ejecutan con la mano derecha en el teclado del acordeón. (10 minutos)

Los estudiantes practican la ejecución de los bajos correspondientes a la parte A del repertorio con la mano izquierda. (8 minutos)

Cierre

Los estudiantes practican en pareja, turnándose en la ejecución de bajos y teclado. (9 minutos)

Estrategias a utilizar:

Antes de comenzar la sesión, se recomienda ordenar la sala formando una media luna con las sillas.

Inicio

Dé la bienvenida a la clase y las instrucciones para que les estudiantes presenten y expliquen los dibujos que realizaron la sesión anterior. TodeS deben participar y pueden realizar preguntas a sus compañeros sobre los dibujos que presentan.

Desarrollo

Realice ejercicios de elongación para manos y muñecas con el fin de preparar tendones y músculos, y entregue los acordeones a les estudiantes.

Una vez que todes se sienten y mantengan una postura correcta, comience la práctica de la introducción de “El Lobo Chilote”. Cuando se solidifique la ejecución de la sección, enseñe los bajos que acompañarán esa parte del tema y dé algunos minutos de estudio individual para que practiquen solo con la mano izquierda.

Proceda a presentar la parte A del vals, anotando la letra y las notas musicales en la pizarra.

Cante la parte A y pida que ellos repitan, respetando ritmo y melodía. Una vez cantada, enseñe la melodía en el acordeón (puede hacerlo por secciones), detallando dedaje. Observe individualmente la práctica de les estudiantes, corrigiendo posturas erróneas o notas falsas, y resuelva sus dudas.

Cuando esté clara la melodía en el acordeón, enseñe los bajos y la respectiva modalidad de los acordes que acompañan la parte A de “El Lobo Chilote”, ejecutándolo lentamente en el acordeón para que ellos lo repitan.

Observe a cada estudiante durante su práctica, la cual es de suma importancia para ejecutar simultáneamente mano derecha e izquierda en el futuro.

Cierre

Resuelva las dudas de les estudiantes y, dividiendo al curso en parejas, pídaleS que practiquen juntas turnándose en la ejecución de botones y teclado. (Por ejemplo, un niñe ejecuta la melodía mientras el otre ejecuta los acordes, y viceversa). Pueden corregirse durante la práctica.

Observe a todas las parejas y entregue una retroalimentación de lo escuchado.

Materiales a utilizar

Acordeones, plumón de pizarra.

4. Práctica del vals chilote

Objetivo(s): 1 3 5 6

Contenidos:

- Vals de Chiloé: "El lobo chilote"
- Ritmo 3/4

Actividades:

Inicio

Les estudiantes cantan "El Lobo Chilote" y marcan el pulso del vals con vasos de plástico. (12 minutos)

Desarrollo

Les estudiantes realizan ejercicios de elongación de manos y muñecas, siguiendo las instrucciones de le docente. (2 minutos)

Les estudiantes repasan introducción y parte A del vals seleccionado, utilizando mano derecha, y luego izquierda. (12 minutos)

Les estudiantes unen ambas manos en la ejecución del vals, siguiendo las instrucciones de le docente. (12 minutos)

Cierre

Les estudiantes practican lo aprendido junto a le docente, ejecutando introducción y parte A del vals con ambas manos. (12 minutos)

Estrategias a utilizar:

Se recomienda que antes de comenzar la sesión, ordene la sala desocupando el centro de ella, de forma que les estudiantes puedan sentarse en el suelo.

Inicio

Dé la bienvenida a la clase y solicite a los estudiantes que se sienten en el piso, formando un círculo. Anote la letra de El lobo chilote en la pizarra y cante una vez la canción, y pida que ellos hagan lo mismo al unísono. Luego, entregue un vaso de plástico duro a cada uno y dé las instrucciones para la actividad: Los estudiantes tendrán que cantar el vals seleccionado y marcar el pulso de este, golpeando el vaso en el suelo para luego pasárselo al compañero que esté a la derecha, todo esto de manera sucesiva hasta que acabe la canción. (La dirección [izquierda- derecha] en la que vayan los vasos puede cambiar a elección de usted). Todos los estudiantes deben cantar y dar golpes con el vaso de forma simultánea, con la finalidad de ejercitar la coordinación y disociación de ambas manos.

Desarrollo

Una vez terminada la dinámica anterior, solicite a los estudiantes que busquen su silla y la coloquen formando una media luna alrededor de la pizarra. Haga una elongación de manos y muñecas, entregue los acordeones y verifique la correcta postura y posición de cada estudiante.

Realice una práctica de la introducción y parte A del tema, ejecutando solo la mano derecha. Luego repita para repasar los bajos con la mano izquierda. Para dicha práctica puede pedirles que toquen melodía mientras usted toca la botonera, o al revés, mientras usted toca la botonera, que ellos ejecuten el teclado del acordeón. Cuando observe que, tanto melodía como armonía se hayan solidificado, proceda a pedirles que junten mano derecha e izquierda. Para ello ejecute el vals a un tempo lento con ambas manos para que ellos puedan observar y repetir posteriormente.

Acérquese a cada estudiante mientras practica, y resuelva las dudas que puedan tener.

Cierre

Para el cierre de la sesión, solicite que ejecuten junto a usted la introducción y parte A del lobo chilote, de forma unísono, siguiendo el tempo que usted realice en el acordeón. Se recomienda repetir dicha práctica más de una vez, para que vayan ejercitando la escucha y por ende, la disociación de manos. Verifique los avances y ponga atención a las dudas que hayan durante la ejecución para solucionarlas al término de la práctica. Retroalimente y recuérdelos la importancia de practicar durante la semana.

Materiales a utilizar

Acordeones, plumón de pizarra, vasos de plástico duro.

5. Ampliando nuestro repertorio de valeses de Chiloé

Objetivo(s): 1 2 3 5 6

Contenidos:

- Vals de Chiloé: "El lobo chilote"
- Vals Auquilda
- Ritmo 3/4

Actividades:

Inicio

Les estudiantes percuten corporalmente la parte A del vals Auquilda. (10 minutos)

Desarrollo

Les estudiantes practican la introducción y la parte A del Lobo Chilote (10 minutos)

Les estudiantes aprenden y practican la melodía de la parte A del vals Auquilda en la mano derecha (16 minutos)

Les estudiantes realizan ejercicios de elongación de muñeca y manos (2 minutos)

Cierre

Les estudiantes realizan un crucigrama relacionado al acordeón, los valeses y al repertorio practicado. (12 minutos)

Estrategias a utilizar:

Antes de comenzar la sesión, disponga la sala de tal forma que quede un espacio amplio en el centro para poder realizar actividades motrices y corporales.

Inicio

Para iniciar, señale a los estudiantes que se formen en un círculo. Luego de aquello, aplauda el ritmo de la melodía de la parte A del vals Auquilda. Indique a los estudiantes que repitan, aplaudiendo o percutiendo partes de su cuerpo (Palmas, Muslos, Abdomen, Antebrazo). Se sugiere dividir la sección A en sub partes para poder memorizar de mejor forma la estructura rítmica de la melodía.

Desarrollo

Luego, entregue los acordeones a los estudiantes, para practicar la introducción y la parte A del Lobo Chilote con ambas manos, respondiendo dudas finales sobre la interpretación de dicho tema.

A continuación, proceda a presentar y explicar la parte A del vals Auquilda en la mano derecha, anotando las notas musicales y el dedaje en la pizarra. Contesté dudas y corrija aspectos de ejecución, postura del acordeón y digitación.

Posteriormente, haga ejercicios de elongación de muñecas y manos, para distender los músculos y prevenir lesiones.

Cierre

Por último, guarden los acordeones cuidadosamente y entregue un crucigrama a los estudiantes. Este estará relacionado al acordeón y a los vales de Chiloé con sus características. En este momento también pueden consultar sus dudas con respecto a la materia aprendida.

Materiales a utilizar

Acordeones, crucigrama sobre el vals chilote.

Vals Auquilda

B

Acc.

17 F
3

21 C
5 3 1 3 2

SOL M

26 C
4 3 2 2 3 4 5 4

DO M

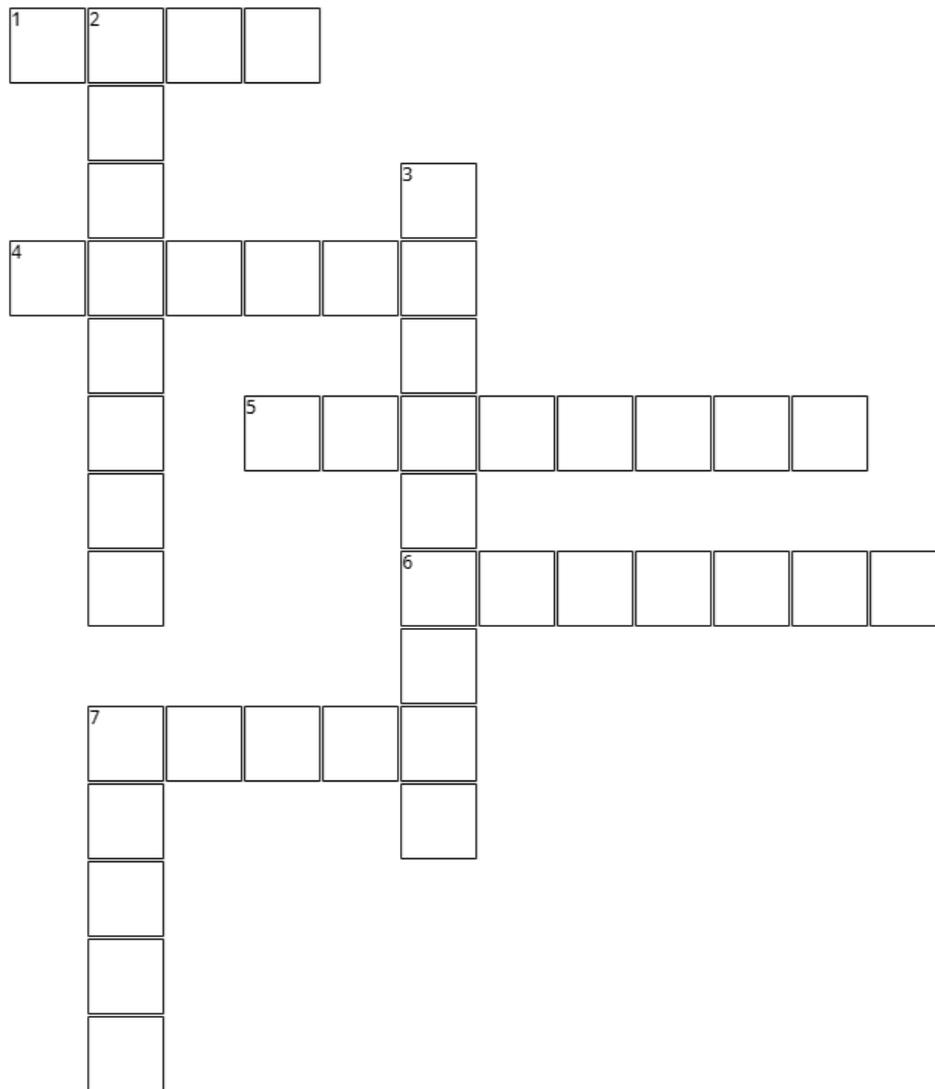
30 G
3 2 C

SOL M DO M DO

Crucigrama "Vales de Chiloé"

Nombre Completo:

Los vales de Chiloé



Horizontales

1. Ritmo tradicional de Chiloé. Tiene un pulso de 6/8
4. Parte del acordeón por donde pasa el aire. Tiene forma de abanico.
5. Instrumento de cuerdas característico del vals
6. Parte del acordeón que se toca con la mano derecha
7. Instrumento de percusión que marca el pulso del vals

Verticales

2. Nombre del segundo vals aprendido
3. Sirve para cambiar el timbre del acordeón
7. Parte del acordeón que se toca con la mano izquierda

Solución: 1. Vals - 2. Auquilda - 3. Registros - 4. Fuelle - 5. Guitarra - 6. Teclado - 7.
Horizontal: Bombo - Vertical: Bajos

6. Bailemos y ejecutemos

Objetivo(s): 1 2 3 5 6

Contenidos:

-Vals Auquilda
-Ritmo 3/4

Actividades:

Inicio

Les estudiantes bailan vals chilote al ritmo de la pieza Vals Auquilda. (10 minutos)

Desarrollo

Les estudiantes practican la parte A del Vals Auquilda. (8 minutos)

Les estudiantes aprenden el acompañamiento en los bajos de la parte A del vals Auquilda. (10 minutos)

Les estudiantes practican la parte A del Vals Auquilda con las dos manos. (10 minutos)

Les estudiantes realizan ejercicios de elongación de muñeca y manos. (2 minutos)

Cierre

Les estudiantes responden preguntas de autoevaluación. (10 minutos)

Estrategias a utilizar:

Antes de comenzar la sesión, ordene la sala de tal forma que quede un espacio amplio para realizar movimientos corporales.

Inicio

Forme a los estudiantes en dos filas, y reproduzca el Vals Auquilda de la banda Bordemar. Explique a continuación los pasos para bailar un vals chilote, ejemplificándolo al frente de ellos. Baile al ritmo de la pieza junto a los estudiantes luego de explicar los pasos.

Desarrollo

Posteriormente, entregue los acordeones a los estudiantes para practicar la parte A del vals Auquilda en la mano derecha.

Luego, ejemplifique como es el acompañamiento con los bajos e inste a los estudiantes a repetir su ejemplo y a añadir gradualmente la mano derecha.

Indique que practiquen grupalmente dicha sección con ambas manos. Puede acompañar con guitarra para marcar el pulso.

Tras ello, realice ejercicios de elongación en las manos y muñecas, para evitar lesiones en músculos y tendones.

Cierre

Entregue una hoja a los estudiantes con preguntas de Autoevaluación de proceso, tales como:

- ¿Qué he aprendido hasta ahora?
- ¿Qué es lo que más me gusta de aprender acordeón?
- ¿Qué aspectos siento que puedo mejorar?
- ¿Puedo disociar ambas manos? Si la respuesta es no, ¿Qué debo hacer para lograrlo?
- ¿He practicado lo suficiente en la semana?
- ¿Me gustaría presentar lo que he aprendido a un público?

Materiales a utilizar

Acordeones, hojas de autoevaluación, parlante, audio vals Auquilda.

7. Saquen bombos y platillos

Objetivo(s): 1 3 5 6

Contenidos:

-Vals Auquilda
-Ritmo 3/4

Actividades:

Inicio

Les estudiantes tocan en instrumentos de percusión el vals Auquilda. (10 minutos)

Desarrollo

Les estudiantes ejercitan manos y muñecas como preparación previa a la ejecución del acordeón. (2 minutos)

Les estudiantes practican la parte A del vals Auquilda con las dos manos (5 minutos)

Les estudiantes aprenden y practican la parte B del vals Auquilda en la mano derecha. (7 minutos)

Les estudiantes aprenden y practican la parte B del vals Auquilda en la mano izquierda (7 minutos)

Les estudiantes practican lentamente la parte B del vals Auquilda con ambas manos (9 minutos)

Cierre

Les estudiantes practican en conjunto, con ambas manos, la parte B del Vals Auquilda (10 minutos)

Estrategias a utilizar:

Se recomienda que antes de iniciar la sesión, prepare las sillas en una media luna en dirección al pizarrón.

Inicio

Para comenzar, percuta el pulso del vals Auquilda mientras lo escuchan a través de un parlante. Luego, entregue a cada estudiante un instrumento de percusión (bombos, shakers, pandero, claves, etc) para que percutan el pulso del tema. Para ello, ejecute la melodía en su acordeón y señale que ellos toquen sus respectivos instrumentos al ritmo de su interpretación. Corrija en caso de que existan dudas o errores en el tempo.

Desarrollo

Realice ejercicios de elongación con la finalidad de que manos y muñecas se preparen para la ejecución de un instrumento.

Tras ello, entregue los acordeones a los estudiantes para practicar la parte A del vals Auquilda con las dos manos.

Posteriormente, enseñe la parte B en la mano derecha y observe la práctica de cada estudiante, colocando especial atención en el dedaje y la postura. Solucione las dudas que puedan tener los niños.

Cuando la práctica se solidifique, presente los bajos correspondientes a la Parte B del vals Auquilda, utilizando mano izquierda. Dé algunos minutos de práctica, en la que usted ejecute la melodía, y pida a los estudiantes ejecutar la botonera de los bajos para acompañarle.

Luego, señale a los estudiantes que comiencen a unir ambas manos en la ejecución del tema, practicando el vals lentamente o a un ritmo moderado. Observe la práctica individual de cada estudiante.

Cierre

Solicite a los estudiantes que practiquen en conjunto y con ambas manos la parte B del vals Auquilda. Para ello, debe acompañar con su acordeón o guitarra a un tempo conveniente según lo observado en las prácticas individuales. Retroalimente la ejecución de los estudiantes y pregunte si hay dudas.

Materiales a utilizar

Acordeones, audio vals Auquilda, instrumentos de percusión, parlante.

8. Todes juntas

Objetivo(s):



Contenidos:

- Vales y pasacalles de Chiloé
- Vals Auquilda
- Vals "Lobo Chilote"
- Ritmo 3/4

Actividades:

Inicio

Les estudiantes discriminan una serie de audios, clasificándolos entre pasacalles y vales. (12 minutos)

Desarrollo

Les estudiantes realizan ejercicios de elongación para muñecas y manos. (2 minutos)

Les estudiantes practican los vales enseñados durante la unidad y retoman los pasacalles aprendidos en la unidad anterior, para preparar la presentación del taller. (20 minutos)

Cierre

Les estudiantes consultan sus dudas sobre la materia y la ejecución de todos los temas aprendidos durante ambas unidades. (4 minutos)

Les estudiantes dibujan y escriben lo que más les gustó aprender en el taller, adornando la sala de clases para la presentación final. (12 minutos)

Estrategias a utilizar:

Se recomienda que antes de iniciar la sesión, se ordenen las sillas formando una media luna en dirección a la pizarra.

Inicio

Luego de dar la bienvenida a los estudiantes, entregueles una hoja en blanco y ponga en el parlante el audio *¿Vals o Pasacalle?*, pidiendo a los estudiantes que diferencien y discriminen si dichas melodías son pasacalles o valeses. Para ello deben justificar sus respuestas de forma escrita. Pida que les entreguen las hojas al finalizar la actividad.

Desarrollo

Realice ejercicios de elongación con el fin de prevenir lesiones en manos y muñecas. Tras ello, entregue los acordeones a los estudiantes para practicar en primer lugar el vals Auquilda y constatar así que no existan dudas en la ejecución. Posteriormente, indique a los estudiantes que practiquen en conjunto el Lobo Chilote, acompañándolos con acordeón o guitarra. Por último, solicite a los estudiantes que practiquen al unísono los pasacalles de Nercón y Caguach, vistos en la unidad anterior, con la finalidad de prepararlos para realizar una presentación a apoderados.

Cierre

Señale a los estudiantes que pregunten las dudas que tengan sobre la materia y/o ejecución de los temas aprendidos en ambas unidades. Para terminar, pida a los estudiantes que, utilizando los materiales que quieran, realicen dibujos y escriban lo más valioso que han aprendido en el taller. Estos dibujos y respuestas deberán pegarlos en las paredes de la sala de clases, para así, adornar el espacio antes de la presentación final que harán a sus apoderados.

Materiales a utilizar

Acordeones, audio de pasacalles y valeses de Chiloé, hojas con afirmaciones sobre valeses y pasacalles, materiales para dibujar, parlante, proyector, Scotch.

9. Presentación final a apoderades

En esta sesión, los estudiantes realizarán una presentación dirigida a sus apoderades y familias, ejecutando los pasacalles y valeses aprendidos durante las dos unidades del taller.

El objetivo de esta muestra es que los apoderades observen el avance que tengan sus hijos respecto de la ejecución del instrumento.

Antes de comenzar la presentación, se recomienda a le docente explicar cómo se llevó a cabo el taller, los objetivos propuestos y los logros que han tenido a través de las 16 clases. Para ello, se puede preguntar abiertamente a los estudiantes, para que pueda existir una conversación respecto de lo que ha significado el taller para ellos.

Durante la presentación, le docente debe acompañar armónicamente el repertorio a ejecutarse utilizando una guitarra.

Además de generar una actividad comunitaria por medio de la muestra musical, este momento sirve para que le docente observe y evalúe mediante una rúbrica de evaluación, el logro de los objetivos por parte de los estudiantes, y que de esta forma, genere herramientas y propuestas para el mejoramiento continuo del taller.

Rúbrica de evaluación

Puntaje máximo: 28 Puntaje mínimo: 7

INDICADORES	Excelente (4 ptos.)	Bueno (3 ptos.)	Regular (2 ptos.)	Insuficiente (1 pto.)
1. Postura y posición	Les estudiantes mantienen una correcta postura y posición con el acordeón durante toda la presentación	Les estudiantes mantienen una correcta postura y posición con el acordeón durante gran parte de la presentación	Les estudiantes mantienen una correcta postura y posición con el acordeón solo en algunas ocasiones	Les estudiantes no mantienen una correcta postura y posición con el acordeón durante la presentación
2. Compromiso y participación	Les estudiantes demuestran compromiso con el taller y participan activamente de la muestra a apoderades	Les estudiantes demuestran compromiso con el taller y participan cuando se les pide	Les estudiantes demuestran compromiso solo a veces y participan en acotadas ocasiones	Les estudiantes no demuestran compromiso con el taller y no participan de la muestra a apoderades
3. Pulso	Les estudiantes siguen y mantienen el pulso dado por le docente durante toda la ejecución	Les estudiantes siguen y mantienen el pulso dado por le docente la mayor parte del tiempo	Les estudiantes siguen y mantienen el pulso dado por le docente en algunas ocasiones	Les estudiantes no siguen y mantienen el pulso dado por le docente
4. Dominio de la ejecución de la melodía	Les estudiantes dominan la ejecución de la melodía de todos los valeses y pasacalles	Les estudiantes dominan la ejecución de la melodía de la mayor parte de los valeses y pasacalles	Les estudiantes dominan la ejecución de la melodía de algunos valeses y pasacalles	Les estudiantes no dominan la ejecución de la melodía de los valeses y pasacalles
5. Ejecución de los bajos	Les estudiantes ejecutan correctamente todos los bajos de los valeses enseñados	Les estudiantes ejecutan correctamente la mayoría de los bajos de los valeses enseñados	Les estudiantes ejecutan correctamente algunos bajos de los valeses enseñados	Les estudiantes no ejecutan correctamente los bajos de los valeses enseñados
6. Dedaje	Les estudiantes utilizan el dedaje correcto para la ejecución de todo el repertorio	Les estudiantes utilizan el dedaje correcto para la ejecución de gran parte del repertorio	Les estudiantes utilizan el dedaje correcto para la ejecución de algunos pasacalles y valeses	Les estudiantes no utilizan el dedaje correcto para la ejecución del repertorio
7. Actitud	Les estudiantes mantienen una actitud atenta durante toda la ejecución	Les estudiantes mantienen una actitud atenta durante gran parte de la presentación	Les estudiantes mantienen una actitud atenta durante algunas partes de la presentación	Les estudiantes no mantienen una actitud atenta durante la presentación

Anexo

Recomendación para le docente Pauta de Cotejo para la observación en clases

INDICADOR	Sí	No
Escucha atentamente las instrucciones antes de ejecutar el acordeón.		
Se sienta correctamente con el acordeón.		
Tiene una adecuada posición del brazo y mano derecha al ejecutar el teclado.		
Sigue el pulso dado por le docente en las ejecuciones en conjunto.		
Utiliza el dedaje especificado por le docente		
Abre y cierra el fuelle según lo indicado		
Realiza todas las actividades de la sesión		

Esperamos este método pueda ser un aporte a las clases del taller del colegio San Francisco de Asís de Castro y para los docentes del país...

V. Quinto capítulo: Conclusiones y proyección

5.1 Conclusiones del trabajo

Para concluir esta investigación, primero analizaremos el cumplimiento de los objetivos propuestos al inicio de nuestro trabajo. Con respecto al objetivo general: “Diseñar una propuesta didáctica que contemple aspectos de la neurociencia, la justicia social, las metodologías históricas y el contexto sociocultural como base para el aprendizaje y ejecución del acordeón, dirigida al taller de acordeones del Colegio San Francisco de Asís de Castro, Chiloé”, podemos decir que se cumplió a través de la construcción de una herramienta didáctica constituida en un cuadernillo pedagógico para el docente, que contempla aspectos estructurales de nuestra base teórica descrita en el objetivo.

Ahora, en torno a los objetivos específicos, cabe relatar que para la realización del primero de ellos: “Establecer aspectos técnicos involucrados en el aprendizaje del acordeón factibles de ser utilizados en el taller de acordeón del Colegio San Francisco de Asís, de la comuna de Castro”, describimos a lo largo de la didáctica distintos componentes técnicos para la enseñanza del acordeón, tales como el dedaje, postura y posición correcta del instrumento, y detalles sobre la mecánica y el funcionamiento del mismo. Por otra parte, con el segundo objetivo específico de la investigación que se describe cómo: “Reconocer características socioculturales y musicales presentes en la Isla de Chiloé”, podemos destacar su cumplimiento a través de la observación in situ de la realidad sociocultural y de la música tradicional del archipiélago. Esto por medio de la participación en festividades religiosas, tales como la asistencia a una misa, en el sector rural de Nercón, realizada con música tradicional chilota que incluyó una procesión con pasacalles al final de la ceremonia; la visita a sitios de relevancia en el ámbito del acordeón como lo es el Museo de Acordeones de Sergio Colivoro en la comuna de Chonchi; y la realización de entrevistas a actores de suma importancia en la enseñanza del instrumento en el territorio insular: Sergio Colivoro y Luis Colivoro.

Por último, sobre el tercer objetivo específico: “Diseñar estrategias didácticas para el aprendizaje de acordeón fundamentadas en la cognición corporizada, las metodologías históricas y la Justicia social”, cabe mencionar que se sistematizó una indagación a los

nuevos descubrimientos que ha realizado la ciencia en torno a la educación musical. De esta forma, basamos las actividades de nuestra propuesta didáctica en el movimiento para facilitar el aprendizaje, teniendo en cuenta los postulados de la cognición corporizada. Por otro lado, en la confección general del cuadernillo didáctico, incorporamos las metodologías de Dalcroze, Kodaly y Orff a las actividades propuestas, las cuales se visibilizan a través del juego rítmico y los recursos de la voz y la danza como mecanismos de enseñanza del instrumento. Además, incluimos postulados de la Justicia Social, en un territorio ampliamente postergado a través de los años, no sólo económicamente como hemos visto, sino también en múltiples áreas socioculturales, como lo es el desarrollo pedagógico musical. Por ello, el cuadernillo propone dar representatividad a la cultura de la zona, respetando la oralidad en la enseñanza, e incluyendo como repertorio música tradicional del Archipiélago de Chiloé. Siguiendo esta línea, el resultado de nuestra investigación también se enmarca en la inclusividad de todos los grupos humanos, y en este caso, se le da especial énfasis a la diversidad sexual e identidad de género mediante la utilización y promoción del lenguaje inclusivo.

Para la construcción del cuadernillo, cabe destacar que se enmarca en una pedagogía crítica, en donde la participación de los estudiantes es esencial para la consecución de los objetivos. También, pusimos especial importancia en generar distintos tipos de evaluaciones, tales como autoevaluación y evaluación formativa con distintos tipos de instrumentos, entre los que cuentan la rúbrica de evaluación, escala de apreciación y la lista de cotejo. Este es un aspecto clave que se requiere para realizar una buena labor docente, así como indica el Marco para la Buena Enseñanza, herramienta que utilizamos como guía para la elaboración de las estrategias a utilizar por parte de le docente en cada una de las sesiones.

Todos estos puntos mencionados, sin duda convierten el resultado de la investigación en una construcción didáctica con múltiples variantes, que a pesar de haber tenido ciertas dificultades tales como la pandemia del coronavirus, la cual en su momento nos imposibilitó realizar visitas en terreno para entrevistar a más docentes de educación musical o profesores de acordeón y conseguir textos físicos referentes a la materia, retrasando el trabajo; logró llevarse a cabo con la información necesaria cumpliendo el objetivo de estudio. De todas formas, es necesario abordar el hecho de que nos hubiese gustado poner en práctica nuestra propuesta didáctica para así evidenciar mediante la

observación la factibilidad de las actividades creadas y diseñadas. En este caso, cabe relatar que su implementación no pudo realizarse por la situación sanitaria antes mencionada.

Otra de las dificultades que sí se mantuvo en el tiempo, fue la escasa bibliografía referente a didácticas instrumentales de acordeón, lo cual hizo que nuestra temática de trabajo fuese compleja de abordar y tratar.

5.2 Proyecciones

En vista de los resultados y de los aportes que pueden representar para la comunidad educativa del colegio San Francisco de Asís, en específico al taller de acordeones, creemos que una proyección de nuestro trabajo sería la ampliación de las beneficiadas con el material didáctico creado. Es decir, poder crear un método didáctico que esté dirigido a todes les docentes del país, a través de la creación de actividades que incluyan repertorio presente en las diversas zonas del territorio chileno.

También, pensamos que las metodologías descritas en la didáctica pueden resultar novedosas y cambiar el paradigma de cómo se enseña el acordeón en Chiloé. Por ejemplo, en entrevista con Sergio Colivoro, y respondiendo a la pregunta ¿Qué aspecto mejoraría con respecto a la enseñanza del acordeón en Chiloé? Nos contesta que añadiría un poco más de teoría musical. Esto nos lleva a pensar que en un futuro, se podría crear e implementar material que incluya partituras u otros elementos teóricos dirigidos para les estudiantes, de tal manera que les profesores puedan hacer convivir la tradición oral en mixtura con algunas características del formato académico de enseñanza instrumental.

Creemos también, como proyección de nuestra investigación, que sería fructífero desarrollar más material didáctico en torno al acordeón, para que así este instrumento pueda ser valorado y requerido por colegios de la zona centro y la zona norte del país, de tal forma que todes les estudiantes puedan acceder a los beneficios que representa la ejecución de un instrumento que necesita disociación de manos, memoria espacial (para la ejecución de teclado y bajos sin visualizarlos), concentración y uso de funciones motoras y cognitivas.

Esperamos que el material creado sea de utilidad para el taller de acordeones del colegio San Francisco de Asís, y que incluso profesores de otros sectores del país, puedan guiarse por las planificaciones didácticas que diseñamos durante esta investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, J. (2016). Educación y Justicia Social en Iberoamérica. *Revista Sinéctica*. 46(46) 0-0, . <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/issue/view/1>
- Álamos, J.,(s.f.) *Discriminación Auditiva Del Parámetro Del Sonido Altura, En Educación Primaria: Un Estudio Sobre La Influencia Del Lenguaje Verbal, En La Capacidad De Reconocer Sonidos Agudos Y Graves En Estudiantes De Segundo Año De Primaria*. Actas de la XIV Semana de la Música y la Musicología. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/1212/1/actas-08-01.pdf>
- Alarcón, R. et al. (s.f.) *Música Chilota*. *Revista Música Popular*. <https://www.musicapopular.cl/generos/musica-chilota/>
- Algunas notas acerca del difícil camino de la educación en Chiloé. (2018). *Periodico Digital Re-Vuelta*. <https://www.re-vuelta.cl/2018/05/01/algunas-notas-acerca-del-dificil-camino-de-la-educacion-en-chiloe/>
- Ángel, R., Lira, J. (2017). *Instalaciones y recursos educativos para la educación musical según la representación social de los estudiantes chilenos*. *Revista electrónica LEEME*, (40), 19-31. https://academicae.unavarra.es/bitstream/handle/2454/33507/11_Angel_InstalacionesRecursos.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Aranda, L. del B. (2017). *El Pensamiento Crítico Como Estrategia Didáctica Musical En La Educación Emancipatoria Del Alumno En Educación Primaria*. *European Scientific Journal*, 13(35), 37-52. <https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n35p37>
- Arribas, J. (2018). *Acordeón, Instrumento de músicos humildes*. *Historia National Geographic*. https://historia.nationalgeographic.com.es/a/ acordeon-instrumento-musicos-humildes_13326/4.

- Cano-Campos, M., Custodio, N. (2017). *Efectos de la música sobre las funciones cognitivas*. Revista de Neuropsiquiatría 80 (1).
<http://www.scielo.org.pe/pdf/rnp/v80n1/a08v80n1>
- Carreño, S. (2020). *¿Por qué utilizar lenguaje inclusivo? Una perspectiva fenomenológica*. Revista Nomadías (29), 237-255.
<https://revistas.uchile.cl/index.php/NO/article/download/61063/64800/>
- Carvajal, M. (2020). *Estos son algunos de los grandes beneficios de la educación musical*. *Elige Educar*. <https://eligeeducar.cl/acerca-del-aprendizaje/estos-son-algunos-de-los-grandes-beneficios-de-la-educacion-musical/>
- Contreras, (2021). *Razones por las que los docentes implementan juegos y dinámicas lúdicas en clases*. Web del maestro CMF <https://webdelmaestrocmf.com/portal/15-razones-de-las-estrategias-ludicas-en-la-ensenanza-aprendizaje/>.
- Cuevas, S. (2015). *La trascendencia de la educación musical de principios del siglo xx en la enseñanza actual*. Editorial Elsevier (27), 37-43.
<https://doi.org/10.1016/j.magis.2015.05.002>
- Curriculum Nacional. (2018). *Unidad de Currículum y Evaluación: Plan de Estudio 2018*.
https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34970_recurso_plan.pdf
- Desarrollo Social (2018). *Encuesta Casen 2015*.
https://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/storage/docs/Informe_de_Desarrollo_Socia_2018.pdf
- Díaz, I. (2012). *Chile-Chiloé: Luchar o morir*. Revista Biodiversidad.
https://www.biodiversidadla.org/Documentos/Chile-Chiloe_Luchar_o_morir

- Duclos, E.(2015). *Con el acordeón en la sangre*. Revista PAT (66) 56-59.
https://www.patrimoniodechile.cl/688/articles-73005_archivo_01.pdf
- Forés, A. (2020). *La importancia del juego para el aprendizaje*. Revista Aula Abierta.
<https://aulaabierta.info/gamificacion-la-importancia-del-juego-a-la-hora-de-aprender/>
- Google Maps (2014). Colegio San Francisco de Asís.
<https://www.google.com/maps/place/Colegio+San+Francisco+de+As%C3%ADs/@-42.4841395,->
- Grinspun, N., Poblete, C. (2018). *Aprendizaje musical y funciones cognitivas: Perspectivas desde la neurociencia y la cognición corporizada*. Revista NEUMA, Volumen 2. 114-131.
<http://neuma.utralca.cl/wp-content/uploads/2019/01/APRENDIZAJE-MUSICAL.pdf>
- Hartmann, W., Haselbach, B. (2017). *Los principios del Orff-Schulwerk*. Fundación Barenboim-Said. <https://www.barenboim-said.es/es/orff-schulwerk/>
- Hemsey de Gainza, V. (2004). *La educación musical en el siglo XX*. Revista musical chilena, 58(201), 74-81. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-27902004020100004>
- Hernández, G. (2020). *NEUROEDUCACIÓN: Una mirada a la música y la danza*. Universidad de La Laguna.
<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/20029/Neuroeducacion%20una%20mirada%20a%20la%20musica%20y%20a%20la%20danza.pdf?sequence=1>
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill Education (6).
<https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Inhibición: Habilidad cognitiva que forma parte de las funciones ejecutivas*. (s.f).
<https://www.cognifit.com/es/habilidad-cognitiva/inhibicion#:~:text=La%20inhibici%C3%B3n%20o%20control%20inhibitori>

o%20podr%C3%ADa%20definirse%20como%20la%20capacidad,la%20atenci%C3%B3n%20y%20el%20razonamiento

- Jorquera, M. (2004). *Métodos históricos o activos en educación musical*. *Revista electrónica (14)*. LEEME. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9751/9185>
- Jorquera, M. (2010). *Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española*. *Revista Musical Chilena*, 64(214), 52 - 74. <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/10571/10649>.
- Kausel, L., Zamorano, F., Billeke, P., Sutherland, M., Larraín-Valenzuela, J., Stecher, J., Schalaus, G., Aboitiz, F. (2020). *Neural Dynamics of Improved Bimodal Attention and Working in Musically Children*. *Frontiers in Neuroscience* <https://doi.org/10.3389/fnins.2020.554731>
- León, M. (2017). *Neurodidáctica musical y procesos de aprendizaje: Un enfoque para la formación del educador musical*. *Revista Educación Superior y Sociedad*. 19(19), 99-124. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/13/11>
- Marino, M. (1985). *Formaciones económico-sociales en Chiloé*. *I Congreso Chileno de Antropología*, 1 (1), 490-505. <https://www.aacademica.org/i.congreso.chileno.de.antropologia/36.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Marco para la Buena Enseñanza*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- Montané, A. (2015). *Justicia social y educación*. *Revista de Educación Social*, 20, 92-113 https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2015/01/justiciasocial_res_20.pdf
- Navarro, J. (2017). *Pautas para la aplicación de métodos de enseñanza musical desde un enfoque constructivista*. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(3), 143-157. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.675>

- Ortega-García, C. (2016). *Para qué un aprendizaje contextualizado y coherente en la escuela.* *Revista Praxis*, 12, 135-144
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5907241.pdf>
- Palacios, M. (1998). *La Didáctica aplicada a la enseñanza del instrumento.* *Revista electrónica LEEME.* <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9649>
- Palomar, M. (2017). *Modificaciones de las interacciones audio-motoras asociadas con la formación musical y el aprendizaje de un vocabulario nuevo.* Universidad Jaume, Castellón.
https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/401545/2017_Tesis_Palomar%20Garcia_MAngeles.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Plasticidad Neuronal y Cognición.* (s.f.) <https://www.cognifit.com/es/plasticidad-cerebral#:~:text=%22La%20plasticidad%20cerebral%20se%20refiere,no%20es%20f%C3%A1cil%20de%20definir.>
- Pino, M. (2011). *Reflexiones Sobre Música y Neurociencia.* *Rev. Medicina y Humanidades.* 3(3) 42-51. <https://studylib.es/doc/7078097/reflexiones-sobre-m%C3%BAsica-y-neurociencia>
- Porflitt, F., Rosas, R., Garolera, M. (2018). *Entrenamiento musical y desempeño en funciones ejecutivas: Diseño, metodología y resultados preliminares de un estudio piloto.* *Revista Átemus* 3(5) 9-18. <https://revistas.uchile.cl/index.php/atemus/article/view/50889/53310>
- Rimassa, C. (2016). *Cognición: denominador común para los estudios del lenguaje en las ciencias cognitivas.* *Literatura y lingüística*, (33), 325-348.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112016000100016>
- Rojas, A. (2009) *La Didáctica Crítica, critica la crítica educación bancaria.* *Scielo*, 2(1), 93-108 <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v2n1/n01a06.pdf>

- Ruiz, M. (2017). *El juego: una herramienta importante para el desarrollo integral del niño en educación infantil*. Universidad de Cantabria. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/11780/RuizGutierrezMarta.pdf?sequence>
- Salas Silva, R. (2003). *¿La Educación Necesita Realmente De La Neurociencia?*. Estudios pedagógicos (Valdivia), (29), 155-171. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100011>
- Saldívar, J., Colivoro, S. (2018) *Vida Patagónica, Movilidad Y Circulación Transnacional Del Acordeón En Chiloé, Chile*. Revista LIDER 20(33) 96-127. <https://doi.org/10.32735/S0719-526520183327>
- Salgado, C. (2017). *Neurociencia y Aprendizaje*. <https://brs.cl/seminario/2017/presentacionesExpositores/CarlaSalgado.pdf>
- Según expertos la música reduce la ansiedad y mejora la atención en niños pequeños*. (2015). <https://www.universia.net/pe/actualidad/vida-universitaria/segun-expertos-musica-reduce-ansiedad-mejora-atencion-ninos-pequenos-1118840.html>
- Siebert, F., Palma, F. (5 de julio de 2016). Conflicto social en Chiloé: Reflexiones sobre una isla en crisis . *Palabra Pública, Universidad de Chile*. <https://palabrapublica.uchile.cl/2016/07/05/conflicto-social-en-chiloe-reflexiones-sobre-una-isla-en-crisis/>
- Silva, I., Diniz, J., Zeichner, K. (2017). *Justicia Social: La dimensión olvidada de la formación docente*. Editorial Mutante. <https://www.ulagos.cl/wp-content/uploads/2019/12/Silva-Pe%C3%B1a-et-al-2017.-Justicia-Social.-La-dimensi%C3%B3n-olvidada-de-la-formaci%C3%B3n-docente-portada.pdf>

- Sociedad Nacional de Esclerosis Múltiple, (s.f.). *Tome Control de su Esclerosis Múltiple*.
https://www.nationalmssociety.org/NationalMSSociety/media/MSNationalFiles/Spanish/Problemas_cognitivos.pdf
- Teiguel, A. (2008). *La Ranchera en el pasacalle de Chiloé*. Universidad Vicente Pérez Rosales.
- Universidad del Desarrollo, (2020). *Investigación Sobre Formación Musical En Niños De La Dra. Leonie Kausel Del Cics, Es Destacada En Frontiers En Neuroscience*.
<https://dccs.udd.cl/2020/10/16/investigacion-sobre-formacion-musical-en-ninos-de-la-dra-leonie-kausel-del-cics-es-destacada-en-frontiers-en-neuroscience/>
- Uribe, J. (2019). Chiloé y sus pobrezas: reflejo de la herida colonial chilena
<https://www.psiucv.cl/2019/08/chiloe-y-sus-pobrezas-reflejo-de-la-herida-colonial-chilena/>
- Zuleta, A. (2004). *El método Kodaly y su adaptación en Colombia*. *Revista Javeriana* 1 (1): 66–95. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6344010>