

Artes Musicales

Programa de Estudio
Séptimo Año Básico



**Artes Musicales
Educación Artística**

**Programa de Estudio
Séptimo Año Básico / NB5**



Artes Musicales / Educación Artística
Programa de Estudio Séptimo Año Básico / Nivel Básico 5
Educación Básica, Unidad de Curriculum y Evaluación
ISBN 956-7933-51-0
Registro de Propiedad Intelectual N° 116.657
Ministerio de Educación, República de Chile
Alameda 1371, Santiago
www.mineduc.cl
Primera Edición 2000
Segunda Edición 2004

Santiago, octubre de 2000

Estimados profesores:

EL PRESENTE PROGRAMA DE ESTUDIO de Séptimo Año Básico ha sido elaborado por la Unidad de Curriculum y Evaluación del Ministerio de Educación y aprobado por el Consejo Superior de Educación, para ser puesto en práctica, por los establecimientos que elijan aplicarlo, en el año escolar del 2001.

En sus objetivos, contenidos y actividades busca responder a un doble propósito: articular a lo largo del año una experiencia de aprendizaje acorde con las definiciones del marco curricular de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica, definido en el Decreto N° 240, de junio de 1999, y ofrecer la mejor herramienta de apoyo a la profesora o profesor que hará posible su puesta en práctica.

Los nuevos programas para Séptimo Año Básico plantean objetivos de aprendizaje de mayor nivel que los del pasado, porque la vida futura, tanto a nivel de las personas como del país, establece mayores requerimientos formativos. A la vez, ofrecen descripciones detalladas de los caminos pedagógicos para llegar a estas metas más altas. Así, al igual que en el caso de los programas del nivel precedente, los correspondientes al 7° Año Básico incluyen numerosas actividades y ejemplos de trabajo con alumnos y alumnas, consistentes en experiencias concretas, realizables e íntimamente ligadas al logro de los aprendizajes esperados. Su multiplicidad busca enriquecer y abrir posibilidades, no recargar ni rigidizar; en múltiples puntos requieren que la profesora o el profesor discierna y opte por lo que es más adecuado al contexto, momento y características de sus alumnos y alumnas.

Los nuevos programas son una invitación a los docentes de 7° Año Básico para ejecutar una nueva obra, que sin su concurso no es realizable. Estos programas demandan cambios importantes en las prácticas docentes. Ello constituye un desafío grande, de preparación y estudio, de fe en la vocación formadora, y de rigor en la gradual puesta en práctica de lo nuevo. Lo que importa en el momento inicial es la aceptación del desafío y la confianza en los resultados del trabajo hecho con cariño y profesionalismo.



MARIANA AYLWIN OYARZUN
Ministra de Educación

| | |
|---|-----|
| Presentación | 9 |
| Objetivos Fundamentales Transversales y su presencia en el programa | 13 |
| Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios | 15 |
| Cuadro sinóptico: Unidades, contenidos y distribución temporal | 17 |
| Unidad 1: Atmósferas sonoras, melodías y texturas | 18 |
| Actividades | 23 |
| Unidad 2: Acercamiento a la forma musical | 34 |
| Actividades | 38 |
| Unidad 3: Enriqueciendo la expresión musical | 48 |
| Actividades | 52 |
| Glosario | 59 |
| Bibliografía | 67 |
| Fonografía | 71 |
| Sitios en internet relacionados con música | 83 |
| Anexo 1: Enseñanza del lenguaje musical | 85 |
| Anexo 2: Criterios y formas de evaluación | 99 |
| Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios Quinto a Octavo Año Básico | 107 |

Presentación

LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA está esencialmente fundamentada en el placer musical, el cual debe desarrollarse en la práctica respondiendo a un triple propósito:

- a) Desarrollar la sensibilidad estética de los alumnos.
- b) Afinar su capacidad de expresión artística y de invención, mediante la familiarización con diferentes herramientas técnicas de la interpretación y la composición musical.
- c) Identificar progresivamente características culturales, a partir de prácticas y audiciones musicales.

La disciplina artístico-musical es particularmente exigente en el plano de las técnicas: en la interpretación vocal e instrumental, en la audición de obras, y en la identificación precisa de elementos componentes del lenguaje musical, por lo cual el oído, el cuerpo, la voz, la inteligencia y la mirada deben familiarizarse lentamente con el amplio mundo de las músicas. La atención preferente del docente hacia estas dimensiones favorece y promueve el desarrollo psicomotor de alumnas y alumnos, particularmente en el ámbito perceptivo-motriz. La permanente y adecuada atención a las diversas formas de motricidad voluntaria involucradas en las conductas musicales es una tarea que no debe soslayarse, más aún al considerar la preocupante generalización de ciertos hábitos motrices y posturales, cada vez más presentes en los niños en edad escolar: los largos períodos diarios estando sentados, junto a diversas posturas “estáticas”, movimientos repetitivos y otras actitudes que indican una forma de receptividad “pasiva”.

Las líneas genéricas de la actividad musical -interpretación, composición y apreciación- son retomadas cada año, enfatizando determinados aspectos disciplinarios y enfoques de trabajo creativo, con centros de interés y problemáticas comunes a todos los niveles, pero abordados recurrentemente en grados crecientes de profundidad y detalle.

El programa de Séptimo Año Básico busca profundizar y dar continuidad a las experiencias de aprendizaje y expresión musical desarrolladas por alumnas y alumnos en el transcurso de su educación anterior. La orientación temática general del programa está determinada por los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios correspondientes al nivel: el acercamiento, desde la práctica musical, a todos los repertorios musicales, en especial a la música popular urbana y a la de concierto, chilenos, latinoamericanos y universales.

Organización del programa

El programa está estructurado en tres unidades:

1. Atmósferas sonoras, melodías y texturas.
2. Acercamiento a la forma musical.
3. Enriqueciendo la expresión musical.

La primera unidad del programa se propone incorporar a los alumnos y alumnas en el manejo de algunos componentes fundamentales de la construcción musical. Las categorías de *atmósfera*, *melodía* y *textura* permiten introducir a los estudiantes en la apreciación del carácter de la música, al conocimiento de la melodía desde perspectivas rítmico-melódicas, armónicas y estructurales, y al estudio de la textura y su

empleo en música de diferentes repertorios y épocas. Tal acercamiento se promueve a través de la identificación auditiva, la improvisación y la invención musical; asimismo, a través de las tres formas de expresión propias de la música: vocal, instrumental y corporal.

La segunda unidad, se aboca al estudio de la forma musical, sostenida básicamente en un conocimiento de los principios o recursos clásicos de la organización musical: la *repetición*, *el contraste y el retorno*, para finalizar con el conocimiento de algunas de las formas representativas en la música de diferentes épocas y culturas.

La tercera y última unidad está dirigida al conocimiento y práctica de ciertos recursos interpretativos tales como la *dinámica*, *la agógica* y *la articulación*, en función de un mejoramiento de la interpretación vocal e instrumental, tanto individual como grupal. Culmina con una actividad de síntesis en que los alumnos y alumnas, estimulados y orientados por el docente, realizan una actividad, a elección, que integre los aprendizajes adquiridos y que proyecte, en lo posible, el trabajo musical del año hacia la comunidad donde viven los jóvenes.

Las tres unidades, en su conjunto, constituyen un acercamiento al manejo del lenguaje musical que ordena y completa los aprendizajes adquiridos en niveles anteriores. A la vez, da ocasión para el cumplimiento de los Objetivos Fundamentales Transversales, en cuanto la práctica musical, las relaciones interpersonales y la reflexión grupal generadas en torno a ellas contribuyen a la formación personal y social de los estudiantes desde el ejercicio mismo de las formas expresivas y apreciativas del comportamiento musical. A través de ellas, se espera que los jóvenes puedan vincularse al fenómeno sonoro con algunos elementos básicos de análisis; por lo tanto, con posibilidades de un acercamiento crítico a las músicas que escuchan. El desarrollo de estas capacidades es de fundamental importancia en momentos en que la difusión musical masiva tiende a neutralizarlas y a

producir respuestas homogéneas y acríticas en los auditores. Al mismo tiempo, su práctica se constituye en un valioso aporte para el desarrollo del pensamiento de los alumnos y las alumnas, en buena medida transferible al trabajo en otros sectores y subsectores del currículum.

Es posible que en muchos casos el “nivel de entrada” del alumnado en los dominios relacionados al desempeño musical sea bajo o muy diverso. Esto hará necesario que el profesor o profesora adopte medidas especiales de ajuste del programa, tanto en términos del orden y grado de profundidad en el tratamiento de los contenidos, como en la adopción de estrategias didácticas adecuadas a la situación. Una solución, según la frecuencia de los casos en que se aprecie variedad de niveles de dominio, podría ser desarrollar una unidad introductoria de corta duración. El **Anexo 1: Enseñanza del lenguaje musical** puede resultar de gran ayuda para el docente en la determinación del grado de aprendizaje efectivo que los estudiantes pueden demostrar al comienzo del año en relación a los elementos de la música. Este diagnóstico es especialmente recomendable en lo referido a conocimiento de los códigos escritos (lectoescritura musical) y al nivel desarrollado en la interpretación instrumental. Ambos temas, como se sabe, constituyen una suerte de contenidos transversales durante todo el segundo ciclo de la Educación General Básica.

El trabajo realizado en las diversas unidades temáticas debería considerar en todo momento la asistencia a eventos culturales relacionados con la asignatura, que tengan lugar en la proximidad o región del establecimiento. Del mismo modo, el docente debería también estar informado acerca del funcionamiento de instituciones de formación especializada –en la comuna, localidad, ciudad o región–, a los cuales puedan acudir las alumnas y alumnos con particulares intereses musicales.

Es deseable que los estudiantes tengan la experiencia de escuchar música en condiciones acústicas favorables y descubran las satisfacciones que brinda la asistencia a espectáculos en vivo. No obstante, no debe perderse de vista que el entorno musical de los alumnos y alumnas está constituido por dos tipos de realidad musical: las músicas interpretadas en vivo y las “envasadas” o registros fonográficos. Estas últimas se difunden masivamente a través de la radio, televisión, industria discográfica, los llamados “megaeventos” y otros entornos o ambientes comunicacionales. Estas realidades deben ser plenamente asumidas por el docente, considerándolas potenciales fuentes de recursos didácticos, a la vez que objeto de reflexión crítica por parte del alumnado. En otras palabras, estos medios son, en sí mismos, fuentes de conocimiento musical juvenil y referentes de identidad etaria.

Organización de las unidades

Cada unidad incluye los siguientes puntos:

- Contenidos
- Aprendizajes esperados
- Orientaciones didácticas
- Ejemplos de actividades
- Indicaciones al docente
- Sugerencias para la evaluación

CONTENIDOS

Los contenidos planteados corresponden a los señalados en los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, y se encuentran distribuidos en las tres unidades del programa. Con el fin de enfatizar y/o clarificar algunos de ellos, a veces se han desglosado en una propuesta (opcional) de subcontenidos.

APRENDIZAJES ESPERADOS

Los aprendizajes esperados son las metas que orientan el camino pedagógico a recorrer a través del desarrollo de los contenidos de cada

unidad. Contemplan la temática de la unidad y enmarcan lo que ha de ser la evaluación final. En ellos se considera como criterio importante un adecuado equilibrio entre los conocimientos, las habilidades y las capacidades valóricas y de convivencia solidaria alcanzadas por los alumnos y alumnas durante el desarrollo de sus actividades musicales.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

En este punto se incorporan precisiones y comentarios pedagógicos, relativos al aprendizaje propio del tema de la unidad. Tienen, por lo tanto, un nivel de generalidad que los hace pertinentes a toda la unidad.

EJEMPLOS DE ACTIVIDADES

Teniendo en cuenta que los propósitos y medios disponibles para la creación artística pueden ser tan variados como las formas de expresión humana, **los ejemplos de actividades propuestas son opcionales**. Ellos representan tipos de actividades que –agrupadas de variadas maneras– permiten dar cumplimiento a los contenidos de cada unidad del programa.

Los docentes podrán seleccionar algunas actividades y/o diseñar otras, asegurándose de dar cumplimiento con ellas a los contenidos y aprendizajes esperados señalados en cada unidad. Para ello, es conveniente seleccionar en cada caso un grupo de estos ejemplos de actividades y no una sola actividad, intentando que –dentro de cada unidad de aprendizaje– se brinde una adecuada atención a los tres grandes ejes de la actividad musical:

- a) discriminación auditiva,
- b) expresión creativa o realización musical, y
- c) reflexión en torno a los hechos musicales tratados.

La selección de actividades puede verse facilitada al relacionar permanentemente los conte-

nidos con los aprendizajes esperados que aparecen destacados al comienzo de cada unidad. Junto a las orientaciones didácticas de cada una de éstas, aparece un recuadro en el cual se recuerda a los docentes tener presente los tres ejes para la selección de las actividades más pertinentes a cada caso.

INDICACIONES AL DOCENTE

Tienen por objeto brindar a los docentes ciertas orientaciones para aclarar el sentido específico de las actividades propuestas como ejemplo, señalar vínculos de un contenido específico con tópicos, contenidos o actividades desarrollados en otras partes del programa o entregar alguna sugerencia acerca de la mejor forma de realizar el trabajo con los alumnos y alumnas. En algunos casos, contribuyen a que el profesor o profesora pueda identificar ejes de transversalidad en relación a otros sectores de aprendizaje. Por lo general, estas indicaciones se incorporan inmediatamente después del ejemplo. No obstante, hay indicaciones que pueden hacerse extensivas a más de una actividad.

SUGERENCIAS PARA LA EVALUACIÓN

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes, tanto en términos de proceso como de productos o estados finales del trabajo musical del alumnado, al final de cada unidad se entrega una tabla donde se propone una amplia gama de posibilidades para evaluar cada ejemplo, referido a un conjunto de criterios e indicadores variados y complementarios, detallados en el **Anexo 2: Criterios y formas de evaluación**. Estas sugerencias deben ser consideradas y manejadas por los docentes de manera flexible y adaptadas a cada situación didáctica, procurando articular cada vez un conjunto coordinado de criterios, más que la selección de sólo uno, o un grupo demasiado reducido de ellos. En otras palabras, el profesor o profesora debe construir una red de evaluación en función de los objetivos y actividades propuestos. Tal red debe ser entendible y los criterios deben ser explicados a los alumnos y alumnas.

Los procesos y productos artísticos suponen una cuota importante de subjetividad y de factores imponderables. Por ello es necesario informar al alumnado acerca de los criterios generales de evaluación y de sus procedimientos, para facilitar y hacer más comprensible el trabajo de enseñanza y aprendizaje.

Objetivos Fundamentales Transversales y su presencia en el programa

LOS OBJETIVOS FUNDAMENTALES TRANSVERSALES (OFT) definen finalidades generales de la educación referidas al desarrollo personal y la formación ética e intelectual de alumnos y alumnas. Su realización trasciende a un sector o subsector específico del currículum y tiene lugar en múltiples ámbitos o dimensiones de la experiencia, que son responsabilidad del conjunto de la institución escolar, incluyendo, entre otros, el proyecto educativo y el tipo de disciplina que caracteriza a cada establecimiento, los estilos y tipos de prácticas docentes, las actividades ceremoniales y el ejemplo cotidiano de profesores y profesoras, administrativos y los propios estudiantes. Sin embargo, el ámbito privilegiado de realización de los OFT se encuentra en los contextos y actividades de aprendizaje que organiza cada sector y subsector, en función del logro de los aprendizajes esperados de cada una de sus unidades.

Desde la perspectiva señalada, cada sector o subsector de aprendizaje, en su propósito de contribuir a la formación para la vida, conjuga en un todo integrado e indisoluble el desarrollo intelectual con la formación ético-social de alumnos y alumnas. De esta forma se busca superar la separación que en ocasiones se establece entre la dimensión formativa y la instructiva. Los programas están contruidos sobre la base de contenidos programáticos significativos que tienen una carga formativa muy importante, ya que en el proceso de adquisición de estos conocimientos y habilidades los estudiantes establecen jerarquías valóricas, formulan juicios morales, asumen posturas éticas y desarrollan compromisos sociales.

Los Objetivos Fundamentales Transversales definidos en el marco curricular nacional (Decreto N° 40 y 240), corresponden a una explicitación ordenada de los propósitos formativos de la Educación Básica en tres ámbitos: *Formación Ética, Crecimiento y Autoafirmación Personal*, y *Persona y Entorno*; su realización, como se dijo, es responsabilidad de la institución escolar y la experiencia de aprendizaje y de vida que ésta ofrece en su conjunto a alumnos y alumnas. Desde la perspectiva de cada sector y subsector, esto significa que no hay límites respecto a qué OFT trabajar en el contexto específico de cada disciplina; las posibilidades formativas de todo contenido conceptual o actividad debieran considerarse abiertas a cualquier aspecto o dimensión de los OFT.

El presente programa de estudio ha sido definido incluyendo los Objetivos Transversales más afines con su objeto, los que han sido incorporados tanto a sus objetivos y contenidos, como a sus metodologías, actividades y sugerencias de evaluación. De este modo, los conceptos (o conocimientos), habilidades y actitudes que este programa se propone trabajar integran explícitamente gran parte de los OFT definidos en el marco curricular de la Educación Básica.

El Programa de Artes Musicales de Séptimo Año Básico refuerza los OFT que tuvieron presencia y oportunidad de desarrollo durante el 5° y 6° y adiciona otros propios de las nuevas unidades. En este sentido, los contenidos y aprendizajes esperados incorporan:

- Los OFT del ámbito *Formación Ética* relacionados con el respeto y valoración de

las ideas y creencias distintas a las propias y con el respeto y valoración de la diversidad, a través de la apreciación de diferentes expresiones musicales, en especial, mediante el conocimiento y valoración de los repertorios musicales de las diferentes regiones y ámbitos socioculturales del país y del continente americano.

- Los OFT del ámbito *Crecimiento y Autoafirmación Personal*, en particular aquellos referidos a desarrollar el gusto musical a partir de la audición y ejecución de músicas de diferentes culturas, épocas y repertorios (especialmente las músicas populares y de concierto); a la comprensión y aplicación práctica de conceptos y elementos del lenguaje musical, al ejercicio permanente del pensamiento reflexivo y crítico en el trabajo musical realizado, a la creatividad apoyada en el dominio de procedimientos y recursos formales básicos del lenguaje musical; el trabajo grupal

y cooperativo en la realización musical, la indagación y curiosidad; la autoestima y la confianza en sí mismos, a través de las relaciones interpersonales y de las actividades grupales que permiten expresiones musicales diversas.

- Los OFT del ámbito *Persona y su Entorno*, vinculados preferentemente con la identificación, reconocimiento y valoración de las distintas expresiones musicales populares y de concierto, que constituyen importantes referentes de la identidad nacional y regional de Chile, o que permiten que los alumnos y alumnas reconozcan determinadas relaciones de influencia, similitud y diferenciación entre diversas culturas musicales actuales o del pasado. Estas orientaciones permiten que el alumnado sitúe al hecho musical en un contexto cultural e histórico determinado, permitiéndole comprender y valorar los aportes de las artes al desarrollo humano en un mundo cada vez más globalizado e interdependiente.

Objetivos Fundamentales

- Expresarse por medio de la voz e instrumentos, principalmente en torno a los repertorios popular y de concierto nacionales y universales, empleando recursos y elementos de construcción musical y de graficación convencional.
- Discriminar auditivamente estilos de expresión musical (interpretación y composición), considerando algunas características de su evolución histórica en obras de diversos repertorios.

Contenidos Mínimos

- Conocimiento y valoración de obras musicales de los repertorios popular y de concierto, a través de la interpretación y audición, estableciendo algunas relaciones con otros lenguajes artísticos.
- Discriminación auditiva de variados estilos de ejecución y composición, incorporando las ideas de evolución y cambio en relación al empleo de los elementos constructivos y expresivos de la música.
- Discriminación auditiva de frase y semifrase, repetición, variación y contraste (AA/ AA'/AB) en ejemplos de música étnica, folclórica, popular y de concierto; uso expresivo del silencio; dominio melódico y rítmico (audición y notación) en compases binarios y ternarios, en el modo mayor y sus funciones armónicas principales.
- Canto a una y dos voces, a capella y con acompañamiento instrumental; ejecución de un instrumento melódico o iniciación en el manejo de un instrumento armónico en función de acompañamiento, aplicando los conocimientos de lectoescritura y de los elementos de la música correspondientes al nivel; experimentación e improvisación sonora con materiales de diversa procedencia; creación musical en relación con otras expresiones artísticas (literarias, visuales, dancísticas, teatrales, etc.).

Unidades, contenidos y distribución temporal

Cuadro sinóptico

| Unidades | | |
|--|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
| Atmósferas sonoras, melodías y texturas | Acercamiento a la forma musical | Enriqueciendo la expresión musical |
| Contenidos | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Reconocimiento auditivo de atmósferas o climas expresados a través de la música. Reflexión sobre su relación con otras manifestaciones del arte. Creación de atmósferas sonoras. Audición de melodías y distinción de sus características. Ejecución vocal, instrumental y corporal de ejemplos provenientes de los repertorios popular y de concierto. Audición y discriminación auditiva de la textura como superposición de melodías y otros elementos sonoros. Reflexión acerca de los tipos de textura musical. Ejecución y reconocimiento auditivo en música de diferentes épocas y repertorios. | <ul style="list-style-type: none"> Caracterización del concepto de tema musical, aplicando los procedimientos formales de repetición, contraste, retorno y variación en el reconocimiento auditivo, la ejecución y la composición. Audición y ejecución de algunas formas musicales comunes en música popular, música folclórica y música de concierto. Reflexión acerca de su evolución en el tiempo y sus principales recursos de organización formal. Interpretaciones vocales e instrumentales de obras con diversas formas musicales, en repertorio de concierto, popular y/o folclórico. | <ul style="list-style-type: none"> Distinción y uso de recursos expresivos en la interpretación musical y signos convencionales de graficación. Distinción auditiva y aplicación práctica de los conceptos de agógica, dinámica, articulación y fraseo. Reconocimiento y aplicación de los recursos expresivos en obras instrumentales y/o vocales de diferentes repertorios. Preparación de una actividad de síntesis o culminación del trabajo del año: elección del tema, diseño, preparación y desarrollo, comunicación o muestra, evaluación. |
| Contenido transversal 1 Aprendizaje de los códigos escritos (lectoescritura musical) de acuerdo a propuesta de avance sugerida en los anexos. 5° a 8° Año Básico. | | |
| Contenido transversal 2 Iniciación en el manejo e interpretación con un instrumento melódico. 5° a 8° Año Básico. | | |
| Duración estimada de cada unidad | | |
| 12 a 14 semanas | 12 a 14 semanas | 10 a 12 semanas |



Unidad 1

Atmósferas sonoras, melodías y texturas

Contenidos

- Reconocimiento auditivo de atmósferas o climas expresados a través de la música. Reflexión sobre su relación con otras manifestaciones del arte. Creación de atmósferas sonoras.
- Audición de melodías y distinción de sus características. Ejecución vocal, instrumental y corporal de ejemplos provenientes de los repertorios popular y de concierto.
- Audición y discriminación auditiva de la textura como superposición de melodías y otros elementos sonoros. Reflexión acerca de los tipos de textura musical. Ejecución y reconocimiento auditivo en música de diferentes épocas y repertorios.

Aprendizajes esperados

Los alumnos y alumnas:

- Cantan y ejecutan en instrumentos melódicos –a una y más voces– canciones y obras sencillas del repertorio folclórico, popular y de concierto, demostrando niveles de desarrollo auditivo, vocal, instrumental y de interpretación adecuados al nivel.
- Aplican el propio gusto musical en la audición y ejecución de músicas de diferentes culturas, repertorios y épocas y ejercen el pensamiento crítico y reflexivo en el trabajo musical realizado.
- Conocen y valoran aspectos de la cultura musical de la comunidad en que viven, reconociendo la importancia de la práctica musical para un desarrollo humano integral.
- Reconocen auditivamente las características fundamentales de atmósferas, melodías y texturas sonoras a través de la audición de músicas de diferentes culturas, repertorios y épocas, particularmente del tipo popular urbano y de concierto. Las experimentan a través del movimiento corporal, demostrando un manejo expresivo creciente del gesto y del desplazamiento en el espacio.
- Experimentan en la improvisación y creación de atmósferas, melodías y texturas, empleando la voz, sonoridades corporales, objetos de uso cotidiano e instrumentos tradicionales, recurriendo al uso de tecnologías disponibles y a formas de graficación convencionales y alternativas en forma creativa y adecuada.
- Acompañan melodías y canciones de armonía sencilla (I-IV-V), empleando recursos armónicos ejecutados con la voz y/o con instrumentos de diferente tipo (armónicos y melódicos).
- Relacionan los contenidos musicales trabajados con sus equivalentes en otras formas de expresión artística.

Orientaciones didácticas

La primera unidad del programa de Séptimo Año Básico (NB5) se propone iniciar una incursión sistemática en el conocimiento y manejo del lenguaje musical, paralelamente al perfeccionamiento de las habilidades interpretativas, creativas y perceptivas de alumnos y alumnas. Esta incursión, en cada uno de los contenidos incluidos, propone también un procedimiento metodológico básico: partir de la percepción global del fenómeno musical, para ir desarrollando gradualmente la visión analítica del estudiante. Sentir para luego reconocer, experimentar para luego analizar y comprender. La aparición de los diferentes contenidos responde también a esta idea. Partir de las **atmósferas** para, pasando por la **melodía**, concluir en las **texturas**, involucra un itinerario que va desde la experiencia personal hacia lo que puede ser comprobado a través de la audición y consensuado o corregido a partir del diálogo con otros auditores.

En relación con las actividades básicas de encuentro con la música, éstas siguen siendo fundamentales. El desarrollo de los contenidos siempre debería realizarse a través de ellas. **Atmósferas, melodías y texturas** podrán ser aprehendidas a través del canto, la ejecución de instrumentos, la expresión corporal y la audición atenta. Paralelamente, deberá irse intensificando la práctica de la reflexión en relación con lo que se escucha y se realiza.

Como una forma de facilitar el encuentro con la música, resulta importante establecer una mediación corporal (motriz, cinética) entre las obras y el auditor. Resulta aconsejable, entonces, que las **atmósferas, melodías y texturas** sean, en un primer momento, experimentadas a través de la expresión corporal; bailadas o expresadas con movimientos y luego convertidas en objeto de análisis. Ello sin dejar de entregar a la expresión corporal la irrenunciable misión de colaborar al desarrollo de la coordinación individual, de enriquecer el trabajo grupal y de favorecer un uso adecuado del espacio. De lo que se trata, en estos casos, es evitar, por lo menos en un primer momento, que la actividad de escuchar sea entendida como algo pasivo y estrechamente relacionada con permanecer sentado. La capacidad de atención y concentración al respecto deberá ser gradualmente desarrollada.

En lo que respecta al canto, la unidad contempla la práctica a una, dos y tres voces. Esto significa dar continuidad a un trabajo iniciado en NB3 y continuado en NB4, que pone el énfasis en el buen uso de los recursos técnicos y en el afianzamiento de la independencia vocal y el sentido de la afinación grupal. Cosa similar sucede con la interpretación de instrumentos; el aprendizaje iniciado en 5° Año Básico, debería cristalizar en una ejecución técnicamente mejorada de obras sencillas, incorporándose en este nivel la ejecución de instrumentos armónicos y el uso de otros recursos en este aspecto (guitarras, teclados, instrumentos melódicos, ejecutando superposiciones u otros) en el acompañamiento del repertorio interpretado. En todos los casos que se recurra a la ejecución, el profesor o profesora deberá prestar atención al empleo adecuado y creativo de los recursos interpretativos (agógica, dinámica, fraseo), sin perjuicio que la Unidad 3 esté dedicada en forma exclusiva al logro de un manejo sistemático de ellos.

Como en niveles anteriores, importa mucho que el estudiante relacione los contenidos aprendidos con otras manifestaciones del arte y con su vida cotidiana. Así, entonces, se continúa con la práctica de instarlo a buscar ejemplos en la música que escucha habitualmente y a analizar, desde las pers-

pectivas de los nuevos conceptos, los hábitos y prácticas que se dan en su comunidad o localidad. El profesor o profesora debería insistir en la búsqueda de esta relación, fundamental para que el aprendizaje musical se haga significativo, es decir, para que adquiera sentido para los estudiantes.

Por razones propias de las materias tratadas, es posible advertir una relación más directa entre algunos contenidos con ciertas actividades. Así, por ejemplo, el contenido **atmósferas** podría prestarse en mayor medida para relacionar el hecho musical con otras manifestaciones artísticas (con las artes visuales, el teatro, la literatura); el contenido **melodías** parece más identificado con la expresión y composición musicales, en tanto que el contenido **texturas** podría serlo con la audición atenta y la discriminación auditiva. A pesar de ello, los ejemplos de actividades procuran dar cuenta de cada uno de los contenidos desde una perspectiva integral. Como se dijo, se propone una línea metodológica que se inicia con el cuerpo, prosigue con la expresión musical creativa (interpretación, composición, improvisación) para terminar en lo que podría considerarse lo más abstracto: la práctica de la audición atenta y relacional. El docente debería seleccionar los ejemplos que se ofrecen o proponer los propios, sin perder de vista estas consideraciones.

En relación con el material a escuchar, importa mucho el nivel de dificultad que éste tenga. La naturaleza de los contenidos sugiere que el profesor o profesora elija obras en que el elemento a trabajar se aprecie con claridad. Importante en esta selección será la recurrencia a medios de expresión (instrumentales y vocales) variados y la selección de obras y fragmentos atractivos. La variedad del material a seleccionar debería contemplar, además, música de diversos repertorios, estilos y culturas, y considerar la riqueza de sus componentes rítmicos, armónicos y/o tímbricos. Igual precaución habrá de guardarse respecto del material a ejecutar: canciones y arreglos sencillos y atractivos. Del mismo modo, si el establecimiento cuenta con recursos informáticos (computadores con tarjetas de sonido, secuenciadores, software de escritura y edición musical y otros recursos posibles de obtener a través de internet) es recomendable que el docente recurra a ellos para la realización del trabajo propuesto en ésta y las demás unidades del programa.

Tratándose de trabajo grupal –como sucederá en muchos de los ejemplos de actividades propuestos–, en aquellos establecimientos que tengan alumnado de ambos géneros, el profesor o profesora deberá procurar que las responsabilidades y roles dentro de los grupos sean distribuidos equilibradamente entre alumnas y alumnos. Esto en relación con actividades tanto de ejecución y composición cuanto de indagación y exposición ante el curso.

En último término, es importante considerar siempre que cualquier tipo de actividad musical que se realice en la clase **deberá partir por hacer silencio**. El silencio, más allá de ser un requisito indispensable para ejecutar y escuchar música, debería ser entendido por los estudiantes como un contenido valórico, aceptado y practicado desde la propia iniciativa y no como algo impuesto desde fuera, generalmente con un carácter fuertemente punitivo. De este modo, podríamos establecer nexos más sólidos entre el trabajo del subsector y el logro de Objetivos Fundamentales Transversales, en particular los que dicen relación con el mejoramiento de la calidad del medio ambiente, el desarrollo personal y el encuentro con los demás.

IMPORTANTE

El docente podrá seleccionar algunas actividades y/o diseñar otras, asegurándose de dar cumplimiento con ellas a todos los contenidos y aprendizajes esperados señalados para cada unidad. La selección del grupo de ejemplos debe cautelar que se atienda debidamente a un equilibrio o combinación adecuada de actividades, para que el alumnado ejercite y desarrolle sus capacidades de:

- Discriminación auditiva y escucha atenta.
- Expresión creativa: ejecución, improvisación y/o composición.
- Reflexión contextualizada: investigación en el medio musical, discusión grupal, ejercicio del sentido crítico.

El docente debe cotejar estas tres categorías al seleccionar el grupo de actividades para la unidad. Una adecuada selección puede contribuir a que con sólo dos o tres de los ejemplos de actividades pueda darse cumplimiento al contenido respectivo, ya que, en la mayoría de los casos, cada ejemplo contempla al menos dos de las categorías antes señaladas. También puede resultar de ayuda para la selección de las actividades, cotejar cada ejemplo con los criterios e indicadores contemplados en el cuadro de evaluación que aparece al final de la unidad. Esto puede contribuir a determinar un adecuado equilibrio en la ejercitación de las diversas capacidades musicales del alumnado.

Actividades

Contenido A

Reconocimiento auditivo de atmósferas o climas expresados a través de la música. Reflexión sobre su relación con otras manifestaciones del arte. Creación de atmósferas sonoras.

Ejemplos de actividades

Ejemplo 1 • Visitan lugares con características sonoras diferentes. Graban atmósferas “naturales” (ruidos ambiente en ferias libres, locales de juegos electrónicos, arterias importantes de la ciudad, ambientes rurales, espacios sonoros peculiares del hogar o el barrio). Las escuchan en la clase, las trabajan a través del movimiento corporal y las reproducen, empleando voces y agentes varios (instrumentos, objetos cotidianos, sonidos procesados, generadores electrónicos, etc.).

INDICACIONES AL DOCENTE: La inclusión de esta actividad obedece a la necesidad de crear conciencia en el alumno y alumna sobre su realidad y su entorno sonoro, entendiendo que muchos de los atributos de la música se encuentran en las sonoridades de su vida cotidiana. Es importante tener en cuenta que se trata de una actividad inicial donde lo que interesa es ver cómo es ocupado el espacio sonoro y cómo se producen diferentes “atmósferas sonoras” en distintos lugares y momentos. Al mismo tiempo, los estudiantes deberían iniciarse en el ejercicio de “leer” o penetrar los discursos musicales, captando simultaneidades, sucesiones, alternancias; reconociendo densidades; estudiando cómo se presentan las duraciones, alturas, intensidades y timbres, etc. Previo a ello resulta indispensable la vivencia corporal de lo sonoro. En el momento de recrear lo grabado conviene insistir en la adecuada reproducción de los elementos reconocidos, sin que se pierda lo creativo de cada grupo.

Ejemplo 2 • Escuchan, seleccionan y graban fragmentos de música de películas, series y teleseries. Relacionan la música con las acciones que ocurren y sacan conclusiones en relación con el tratamiento de los elementos musicales y sus efectos en el espectador. Eligen, por grupos, alguno de los fragmentos escuchados y lo dramatizan, recreando alguna acción de la misma película o creando acciones nuevas.

- Ejemplo 3 • Hacen escuchar fragmentos de música previamente seleccionada a la gente de su casa o del barrio: ¿Qué tipo de película o acción sugiere esta música en las personas? ¿Qué sensación experimentan al escucharla? Llevan al curso, escuchan ejemplos y comentan.

INDICACIONES AL DOCENTE: El objetivo de estas actividades es que los estudiantes reconozcan el origen cultural de ciertas atmósferas musicales, es decir, la relación que se da entre algunas músicas, las acciones realizadas por los individuos y ciertas respuestas en los auditores o espectadores. En cuanto a los elementos de la música y su incidencia en los efectos producidos, la atención deberá estar dirigida al estudio de la melodía, el ritmo, la armonía, la dinámica y la agógica y la instrumentación, sin llegar a profundizar mayormente en el análisis.

El trabajo de investigación realizado debería estar orientado en dos direcciones: comprobar y expresar verbalmente la relación entre las características de la atmósfera creada y la respuesta del oyente/espectador y hacer reflexionar a los jóvenes acerca de los diferentes efectos que produce la música en la gente. Para lograr cierta confiabilidad en el análisis, los ejemplos deberían ser los mismos para todos los entrevistados.

- Ejemplo 4 • Escuchan fragmentos de obras de diferentes repertorios y procedencias. Buscan palabras adecuadas para definir el carácter de cada una, del mismo modo como se ha hecho en actividades anteriores y como consecuencia de una audición global u holística. En un segundo momento –y como resultado de una audición más analítica– determinan cuáles son los elementos de la música (y las formas específicas de tratarlos) que inciden en mayor medida en el carácter de cada ejemplo.

INDICACIONES AL DOCENTE: Para la segunda parte de esta actividad son válidas las sugerencias realizadas a propósito del ejemplo N° 1, en lo relacionado con el acercamiento a la obra que se escucha y la atención que se debe prestar a los diferentes elementos. Estos últimos siguen estando referidos a cuestiones relacionadas con el empleo de las alturas, duraciones, intensidades y timbres.

- Ejemplo 5 • Empleando agentes o materiales sonoros de variada naturaleza y a partir de términos sugeridos por el docente o los mismos estudiantes, realizan en pequeños grupos trabajos sonoros en que se expresen diferentes tipos de atmósferas. Titulan sus trabajos, los presentan al curso, los pulen y, eventualmente, los muestran al resto de la comunidad escolar.

INDICACIONES AL DOCENTE: Emplear frases descriptivas, adjetivos, calificativos, metáforas y otros recursos lingüísticos (“era una noche silenciosa y oscura, como boca de lobo”, por ejemplo), con el fin de estimular el acercamiento creativo de alumnas y alumnos a estos ejercicios de sonorizar atmósferas. Lo principal en estas actividades consiste en la búsqueda, selección y toma de decisiones

compartida para asociar materiales, objetos sonoros, objetos comunes, instrumentos, voces, percusiones y sonidos corporales, etc., a los términos propuestos. Por ejemplo, poner a los alumnos y alumnas ante metalófonos de distintos registros y pedirles una improvisación que se adecúe a la palabra “transparencias”; la palabra “confusiones” podría prestarse para ser trabajada a través de diversos tipos de sonajas; el término “aires” sugeriría el empleo de cañas de distintos diámetros y longitudes, etc. Otros términos podrían ser: “misterioso”, “tierno”, “burbujas”, etc. Términos como diálogo de manos podría resultar una interesante invitación a explorar algunos sonidos con esta parte del cuerpo, etc.

Para lograr los resultados esperados, grabar, analizar, evaluar y regrabar las veces que sea necesario. Por ser éste un primer trabajo de este tipo, pedir a alumnos y alumnas obras cortas, sin exigir sutilezas en la composición. Lo importante es que logren transmitir la sensación o atmósfera que se les solicita.

Una buena motivación para la actividad podría resultar que el alumno o alumna grave en cinta o CD. El testimonio grabado permite captar aspectos más sutiles en la producción sonora y, por lo tanto, una crítica y autocrítica más tranquilas y efectivas.

Ejemplo 6 • Escuchan fragmentos musicales y, a partir de las impresiones que les provocan, escriben pequeños poemas o prosas y dibujan o pintan escenas varias. Muestran y comentan las creaciones, analizando las similitudes y diferencias que se presenten entre los trabajos realizados.

Ejemplo 7 • Componen o improvisan (con la voz, sonoridades corporales, agentes convencionales y no tradicionales) respuestas musicales al estímulo provocado por imágenes, poemas, etc. Muestran ante el curso; emiten opiniones fundadas acerca del trabajo de compañeros y compañeras.

INDICACIONES AL DOCENTE: Para un cabal cumplimiento de los propósitos de actividades como éstas, es importante hacer presente permanentemente a los jóvenes que la música no siempre “dice” cosas concretas o se refiere a cuestiones de la vida real. Por lo tanto, la respuesta literaria o pictórica de cada alumno o alumna es más bien una manifestación de la impresión o emoción que en cada persona propicia la música, más que la descripción de un contenido propio de las obras escuchadas. Esto legitima cualquier trabajo realizado por los estudiantes. Igual cosa cabe manifestar cuando se crea música a partir de estímulos extramusicales.

Contenido B

Audición de melodías y distinción de sus características. Ejecución vocal, instrumental y corporal de ejemplos provenientes de los repertorios popular y de concierto.

Una posibilidad de desglose y tratamiento del presente contenido podría ser la siguiente:

1. La melodía y sus características: diseño o movimiento, carácter, armonía, ritmo y metro, estructura.
2. Graficación tradicional y alternativa de melodías.
3. Ejecución vocal e instrumental de ejemplos procedentes de los repertorios popular y de concierto.

Ejemplos de actividades

- Ejemplo 1 • Responden corporalmente a los estímulos de melodías de distintas procedencias, diferente carácter y variados contornos melódicos. Comentan las sensaciones recibidas y las relacionan con el tipo de melodía escuchada. Establecen relaciones entre la música y los movimientos realizados. Proponen términos que caractericen las obras o fragmentos.

INDICACIONES AL DOCENTE: En un comienzo, trabajar con obras en las cuales las melodías aparezcan en forma definida y clara; de preferencia sola o acompañada por acordes. Con posterioridad incorporar otro tipo de ejemplos como polifonías. En todos los casos el carácter del material musical que presenta debe ser variado. La reflexión del alumno o alumna debe ser orientada a identificar el o los elementos de la música que incide(n) mayormente en la determinación del carácter de lo escuchado (v.gr. velocidad, dinámica, registro, modo, acompañamiento armónico, orquestación, etc.).

- Ejemplo 2 • Escuchan y entonan melodías de diferentes procedencias. Observan y siguen las gráficas melódicas tradicionales, poniendo el acento en el diseño melódico y las indicaciones de carácter. Las reescriben empleando gráficas alternativas.

INDICACIONES AL DOCENTE: En caso que el énfasis esté puesto en el carácter, seleccionar melodías musicalmente variadas (tonales, modales, pentáfonas u otras), cuyo carácter sea diferente (tranquilas, agitadas, dulces, vigorosas, melancólicas, agresivas, etc.). Cuando se trate de trabajar el diseño melódico, recurrir a melodías ascendentes, descendentes, sinuosas, planas; que se muevan por gra-

dos conjuntos y por saltos. Ello estimulará en mayor medida las respuestas corporales y los diseños gráficos. En ambos casos procurar que, en un comienzo, los ejemplos sean tomados de repertorios de audición habitual: música popular y especies tradicionales de la zona o localidad y gradualmente incorporar músicas de otras culturas y obras del repertorio de concierto. Es conveniente que en el momento de analizar las melodías se haga referencia al “código tonal” que la sustenta; esto es, referirse a la escala, serie u otra de la cual nace.

Ejemplo 3 • Improvisan melodías –con la voz y/o con instrumentos– a partir de textos simples y diseños melódicos preestablecidos.

INDICACIONES AL DOCENTE: **Dosificar los elementos a incorporar en la improvisación; que sean pocos y graduales. (Por ejemplo, sin palabras, incorporando texto, en un ámbito melódico restringido, empleando toda la gama sonora de una escala, etc.).**

Ejemplo 4 • Realizan –de preferencia en forma grupal– un pequeño trabajo de indagación en el hogar o en la comunidad: ¿Cuál es la melodía que más recuerdan nuestros padres y nuestros abuelos? ¿Por qué? ¿Dónde las escuchaban? Muestran las melodías, analizan las respuestas, extraen conclusiones.

INDICACIONES AL DOCENTE: **Las conclusiones deberán ser generales, de acuerdo con el nivel, y estar orientadas, básicamente, a caracterizar las melodías de acuerdo con los elementos estudiados hasta ahora (carácter y diseño melódico) y a establecer algunas diferencias entre las escuchadas por las diferentes generaciones, incluidos ellos mismos. Por último, se podría llegar a establecer alguna melodía preferida en cada generación.**

Ejemplo 5 • Cantan una melodía popular conocida, agregando segunda voz. Con posterioridad, incorporan acompañamientos con acordes realizados con la voz, con algún instrumento armónico (guitarra, teclado) o en grupos de diferentes instrumentos melódicos (flautas, zampoñas, metalófonos, etc.). Comparan con algún otro ejemplo fácil y sacan conclusiones.

INDICACIONES AL DOCENTE: **La idea es que los estudiantes reconozcan que las funciones más usadas en la música popular corresponden a los grados I, IV y V. Por esta razón se aconseja proponer melodías fáciles, en especial procedentes de los repertorios más escuchados por ellos. Es importante que el joven llegue a asociar la sensación de tensión con la función de dominante y el reposo con la función o acorde de tónica.**

El docente deberá aprovechar los manejos adquiridos en lectoescritura musical y en el aprendizaje instrumental, en lo posible, tratando de que las segundas voces se muevan preferentemente por sobre las fundamentales de los acordes principales. Interesante podría resultar que los alumnos y

alumnas cantaran, inventaran o improvisaran melodías, aplicando alguno de los grupos tonales Kodaly, si estuvieran trabajando con este método.

En relación con el acompañamiento armónico con combinaciones de instrumentos melódicos, trabajar en base a notas comunes, moviendo poco las voces. La idea es destacar el acompañamiento acordal, es decir, la textura producida por la melodía acompañada.

Ejemplo 6 • Reconocen y expresan corporalmente las frases y semifrases de melodías conocidas. Crean coreografías, destacando los elementos mencionados. A partir del reconocimiento del pulso y del acento métrico, determinan la extensión en compases de sus frases y semifrases. Crean acompañamientos instrumentales a una de las canciones trabajadas, cambiando los timbres u otras cualidades del acompañamiento entre antecedente y consecuente, y entre las frases, en general.

INDICACIONES AL DOCENTE: Además del reconocimiento de las partes, importa, por ahora, destacar la simetría en la extensión y la repetición de ciertos elementos entre los diferentes componentes. Por esta razón se sugiere que los ejemplos estén, preferentemente, en dos y tres cuartos y en 6/8. La música tradicional nacional y latinoamericana constituye una importante y rica veta para proponer material. Si bien es cierto que el contenido está referido a la melodía, es posible trabajar adicionalmente con líneas rítmicas habladas o ejecutadas con instrumentos de percusión, en especial si se trata de la extensión y carácter simétrico que, por lo general, tienen los diferentes componentes de una frase o período.

Ejemplo 7 • Escuchan canciones sencillas mientras observan sus líneas melódicas. Reconocen auditivamente, señalan y determinan la extensión en compases de frases y semifrases. Señalan en la gráfica los momentos de tensión y de reposo, contrastándolos, de preferencia, con las funciones armónicas y los valores rítmicos empleados.

INDICACIONES AL DOCENTE: En lo posible, luego de identificada, los estudiantes deberían descubrir que, en general, la idea de tensión está relacionada con valores de menor duración y la función de dominante; y la de reposo, con valores largos y alturas relacionadas con la función de tónica.

Ejemplo 8 • Improvisan y componen melodías destacando semifrases y frases (antecedente y consecuente), cantando o recitando, a partir de textos poéticos propuestos por el profesor o profesora o seleccionados por los mismos estudiantes.

INDICACIONES AL DOCENTE: Se recomienda trabajar con textos sencillos, en especial provenientes de la poesía popular (adivinanzas, canciones, poemas, refranes, etc.). Como en ejemplos anteriores, procurar que los alumnos y alumnas hagan lo más evidente posible la idea de tensión y reposo.

Contenido C

Audición y discriminación auditiva de la textura como superposición de melodías y otros elementos sonoros. Reflexión acerca de los tipos de textura musical. Ejecución y reconocimiento auditivo en música de diferentes épocas y repertorios.

Una posibilidad de desglose y tratamiento del presente contenido podría ser la siguiente:

1. La textura como superposición de melodías.
2. Texturas tradicionales: monodia, polifonía, homofonía. Su presencia en diferentes repertorios.
3. Otros tipos de texturas: texturas tímbricas, polirritmias o texturas rítmicas en la música popular y en la contemporánea de concierto.

Ejemplos de actividades

Ejemplo 1 • Improvisan superposiciones sonoras. Por ejemplo, todos leen un texto en español de cualquier procedencia. Lo hacen variando los recursos (altura, velocidad, cantidad de personas, intensidad, etc.). Graban, escuchan, comentan resultados y hacen propuestas de interpretación.

INDICACIONES AL DOCENTE: Para convertir la trama o textura resultante en un producto lo más musical o artístico posible, el docente deberá trabajar algunos recursos interpretativos: incorporar dinámica, alternar timbres (hombres-mujeres, solos-grupo, voces graves-vozes agudas), cambiar velocidades, etc. Ello implica, naturalmente, el manejo de técnicas de improvisación con grupos.

Ejemplo 2 • Cantan canciones superpuestas (cuodlibetos). Agregan acompañamientos instrumentales.

INDICACIONES AL DOCENTE: Como el propósito de esta actividad es cantar una textura polifónica en un corto tiempo, puede resultar atractivo realizarla con canciones infantiles. En algunos cancionesos se incluyen cuodlibetos de este tipo que, en general, son muy fáciles de montar. Acompañar con un instrumento armónico. Luego de logrado el montaje, cantar sin texto, para apreciar con mayor nitidez el movimiento de las diferentes melodías.

- Ejemplo 3 • Escuchan piezas musicales breves o fragmentos de obras en que se muestren diferentes tipos de texturas. Reaccionan corporalmente al estímulo musical, siguiendo las diferentes melodías. Reescuchan, observando las líneas melódicas.

INDICACIONES AL DOCENTE: No se trata de definir aún lo que es una textura; se trata de experimentarla. A partir de todas estas experiencias de interpretación propuestas, deberá intentarse un acercamiento al concepto. En un principio, será recomendable recurrir a ejemplos en que las melodías que forman parte de la obra sean interpretadas por instrumentos diferentes y/o por voces mixtas; luego, voces iguales, instrumentos de una misma familia, para llegar, finalmente, a discriminar en un instrumento armónico solista (guitarra, piano, clavecín, etc.).

- Ejemplo 4 • Comparan las texturas escuchadas con ejemplos propios de otras expresiones artísticas: pintura, diseño, danza, etc. Señalan similitudes y diferencias. Realizan una definición de textura, a partir de las experiencias obtenidas.

- Ejemplo 5 • Escuchan y describen los tipos de texturas más importantes en el desarrollo de la música en Occidente: monofónica, polifónica o contrapuntística, homofónica (canto acompañado, textura acordal). Realizan indagación bibliográfica (en trabajo grupal de preferencia) que profundice el conocimiento de cada textura en estudio. Seleccionan obras o fragmentos de obras populares y de concierto que las contengan. Exponen y hacen escuchar al curso.

INDICACIONES AL DOCENTE: Si bien es cierto que las actividades correspondientes a este contenido podrían entenderse referidas fundamentalmente a la llamada música de concierto y a un conocimiento de los contextos generales en que se dieron las obras, no se trata de proponer una incursión sistemática y cronológica en la historia de la música. Más aún, si estos recursos son permanentemente empleados en la música actual y constituyen –como en el caso de la monodia– el elemento básico en músicas del repertorio étnico de nuestro país (mapuche, aymará, rapa-nui). Procure, por las razones mencionadas, ir ilustrando y comparando con ejemplos musicales más cercanos a los estudiantes. Algunas versiones arregladas de música popular y folclórica resultan muy adecuadas para el efecto.

En cuanto al trabajo de indagación bibliográfico y fonográfico, asesorar en forma permanente a los grupos que se constituyan en el curso: entregar guías de trabajo que problematicen adecuadamente el tema y sugerir materiales de consulta que sean adecuados.

Ejemplo 6 • Realizan un trabajo de indagación en la música que se escucha en la comunidad, el hogar y/o el grupo de amigos: ¿Podemos reconocer el uso de diferentes texturas en la música que escuchamos todos los días? Presentan al curso.

INDICACIONES AL DOCENTE: En términos generales, las actividades de indagación en la comunidad que se proponen tienen como objetivo, además de lograr una profundización en los temas en estudio, desarrollar un interés por mantenerse informados respecto de lo que sucede -en el ámbito de lo musical- en el lugar donde los alumnos y alumnas viven. Procurar que los estudiantes vayan adecuadamente orientados acerca de cómo proceder en la visita, de modo de poder cumplir adecuadamente con los objetivos fijados. Entregar guías para la audición y para la exposición.

Ejemplo 7 • Escuchan obras actuales, especialmente del repertorio popular, en que se emplean los diferentes tipos de textura conocidos.

INDICACIONES AL DOCENTE: Es particularmente importante dejar en claro que los diferentes tipos de textura tradicionales, si bien, en general, alcanzan su nivel más alto de desarrollo en épocas pretéritas, se usan también en la música de nuestros días. Por lo tanto, será conveniente hacer escuchar y comentar en forma colectiva los ejemplos seleccionados.

Ejemplo 8 • Escuchan, analizan y comparan ejemplos de texturas tímbricas.

INDICACIONES AL DOCENTE: Este aspecto está referido al conocimiento de ciertos recursos utilizados en la música contemporánea y en algunos tipos de música popular como en el jazz. Para el primer caso se sugiere trabajar con recreaciones tímbricas de música de concierto realizadas por algunos compositores relevantes y con adaptaciones de obras conocidas para instrumentos electrónicos, por ejemplo, Bach/Webern, Tomita y otros. La música electrónica y electroacústica misma se nos presenta como un interesante ejemplo de este tipo de textura. Comparar, cuando corresponda, con las versiones originales.

Ejemplo 9 • Trabajan tímbricamente una canción conocida. Grafican la obra resultante empleando grafías tradicionales y/o alternativas.

INDICACIONES AL DOCENTE: Buscar una canción breve, rítmica y melódicamente simple, que sea conocida por todo el curso, ojalá del repertorio infantil para que reconozcan sus partes (frases, semifrases y elementos menores). Sugerir que ejecuten cada una de ellas con diferentes instrumentos de percusión, por ejemplo. A medida que avanza el trabajo y dependiendo de la complejidad de la canción elegida, puede pedir que cada compás o, incluso, elementos menores, sean ejecutados con un instrumento distinto.

Ejemplo 10 • Escuchan obras para percusión de autores contemporáneos y ejemplos del mismo tipo procedentes de culturas no occidentales y folclóricas latinoamericanas. Analizan el tipo de textura que se produce al superponer timbres y ritmos. Crean y ejecutan sus propias polirritmias, empleando agentes instrumentales variados. Graban las obras resultantes y las trabajan corporalmente.

INDICACIONES AL DOCENTE: Recurrir a ejemplos de música para instrumentos de percusión, que abundan en la música contemporánea. Hay, incluso, una gran cantidad de compositores nacionales y continentales que han incursionado en este terreno. Por otra parte, las músicas extraeuropeas y latinoamericanas de influencia africana proporcionan un interesante material al respecto. Es importante hacer presente que, conjuntamente con la búsqueda del contraste rítmico, se debe dar importancia también a lo colorístico; por ello, la sugerencia –en el trabajo con polirritmias propias– de recurrir a instrumentos o agentes sonoros variados. Todo ello colaborará en la tarea de lograr un mejor efecto en el trabajo final. La cuestión es aprovechar una inclinación natural del joven hacia los instrumentos de percusión y su relativa facilidad de ejecución.

Ejemplo 11 • Interpretan una canción a dos o tres voces, en que se combinen algunos tipos de texturas. Incluyen acompañamiento instrumental, con posterioridad.

Ejemplo 12 • Ejecutan una obra instrumental sencilla a más de una voz, en que se combinen texturas conocidas. Incorporan acompañamiento armónico.

INDICACIONES AL DOCENTE: Los ejemplos 11 y 12 apuntan a la interpretación (vocal e instrumental) de obras en que se incluyan algunas de las texturas estudiadas. Cada una de ellas deberá ser realizada respetando el grado de avance en el desarrollo del canto a varias voces y en la ejecución instrumental, respectivamente. Procurar que, en lo posible, cada obra incluya más de una de las texturas conocidas.

Ejemplo 13 • Asisten a muestras, espectáculos musicales o ensayos de agrupaciones y artistas en la localidad, ciudad o región, centrando la atención en aspectos relacionados con los contenidos trabajados en la unidad. En su defecto o complementariamente, observan videos y/o programas multimediales en que intervengan cantantes, instrumentistas y agrupaciones musicales (coros, orquestas, otras). Responden guías de trabajo e informan y comentan con el curso.

Sugerencias para la evaluación

Los ejemplos propuestos en la unidad pueden ser evaluados a través de cual(es)quiera de los siguientes criterios o indicadores (ver Anexo 2: Criterios y formas de evaluación).

| Contenido | Ejemplo | Criterios e indicadores de la evaluación | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------|---------|--|---|---|---|-----------|---|---|---|------------|---|---|--------------------------|---|---|---|--|
| | | Expresión creativa | | | | Reflexión | | | | Percepción | | | Forma enfocar el trabajo | | | | |
| | | a | b | c | d | a | b | c | d | a | b | c | a | b | c | d | |
| A | 1 | | . | . | . | . | . | . | | | . | . | . | . | . | . | |
| | 2 | | . | | . | . | . | . | . | | . | | . | | . | . | |
| | 3 | | | | | . | . | | | . | . | | | | | | |
| | 4 | | | | | | | | | . | . | | . | . | | | |
| | 5 | . | . | . | . | . | . | . | . | | . | . | . | | . | . | |
| | 6 | | | | | . | . | . | | . | . | | . | . | | | |
| | 7 | . | . | | . | . | . | . | . | | . | . | | | | | |
| B | 1 | . | . | . | . | . | | | . | . | . | | . | | . | | |
| | 2 | . | | | . | | | | | . | . | | | | | | |
| | 3 | . | | . | . | | | | | | | | | | | | |
| | 4 | | . | | | | | | . | . | | | | . | | | |
| | 5 | . | | . | . | | | | . | . | . | . | . | . | . | . | |
| | 6 | . | . | . | . | | | | | | | | | | | | |
| | 7 | | | | | | | . | . | | . | . | . | | . | . | |
| | 8 | . | . | . | . | . | . | . | | | . | . | . | . | . | . | |
| C | 1 | | | | | | | | | | . | | | . | | | |
| | 2 | . | . | . | . | . | . | . | | | . | . | . | | . | . | |
| | 3 | . | | . | | . | | | | | . | | . | | . | . | |
| | 4 | . | | | . | | | | | | . | | | . | | | |
| | 5 | | | | | | | | | . | . | | | . | . | | |
| | 6 | | | | | . | . | | | . | . | | . | . | . | | |
| | 7 | | | | | | . | | | . | . | | . | | | | |
| | 8 | | | | | . | . | | . | . | . | | . | | | | |
| | 9 | . | | . | . | . | . | . | | | . | . | . | | . | . | |
| | 10 | . | | . | . | . | . | . | | | . | . | . | . | | . | |
| | 11 | . | | . | . | | . | . | | | . | . | | . | | . | |
| | 12 | . | | . | . | | . | . | | | . | . | | . | | . | |
| | 13 | | | | | | . | | . | . | . | | . | . | . | | |



Unidad 2

Acercamiento a la forma musical

Contenidos

- Caracterización del concepto de tema musical, aplicando los procedimientos formales de repetición, contraste, retorno y variación en el reconocimiento auditivo, la ejecución y la composición.
- Audición y ejecución de algunas formas musicales comunes en música popular, música folclórica y música de concierto. Reflexión acerca de su evolución en el tiempo y sus principales recursos de organización formal.
- Interpretaciones vocales e instrumentales de obras con diversas formas musicales, en repertorio de concierto, popular y/o folclórico.

Aprendizajes esperados

Los alumnos y alumnas:

- Cantan y ejecutan en instrumentos melódicos –a una y más voces– canciones y obras sencillas del repertorio folclórico, popular y de concierto, demostrando niveles de desarrollo auditivo, vocal, instrumental y de interpretación adecuados al nivel.
- Aplican el propio gusto musical en la audición y ejecución de músicas de diferentes culturas, repertorios y épocas, y ejercen el pensamiento crítico y reflexivo en el trabajo musical realizado.
- Conocen y valoran aspectos de la cultura musical de la comunidad en que viven, reconociendo la importancia de la práctica musical para un desarrollo humano integral.
- Comprenden, manejan y discriminan auditivamente en diferentes obras populares y de concierto, los elementos básicos que constituyen la forma musical: tema, repetición, contraste, retorno y variación.
- Discriminan auditivamente, analizan y relacionan históricamente diferentes formas y especies musicales tales como: canción, tema y variación, blues, cueca, y otros.
- Aplican recursos de organización formal en la creación de obras vocales y/o instrumentales simples.

Orientaciones didácticas

En esta segunda unidad del Programa de Séptimo Año Básico se continúa el trabajo con los elementos básicos del lenguaje musical, esta vez los relacionados con la forma musical y los procedimientos formales. Ello permitirá que alumnos y alumnas continúen desarrollando sus habilidades interpretativas y creativas en forma paralela a su desarrollo perceptivo. En este sentido, el enfoque metodológico plantea la idea del conocimiento de la forma, primero, a través del conocimiento de sus recursos principales, para luego experimentarlos como elementos de estructuras formales concretas.

Los contenidos están diseñados de modo tal que los estudiantes conozcan, en un primer momento, los recursos formales básicos que componen una obra musical (de concierto, popular o folclórica). Este conocimiento le ayudará a percibir con mayor facilidad, en el segundo contenido, cómo éstos elementos se relacionan dando origen a formas específicas, que se manifiestan tanto en la música popular cuanto en la folclórica y de concierto; en las actuales y en las de tiempos pretéritos, en general. Todo este aprendizaje se logra a través de la audición atenta, el comentario grupal, la reflexión, la confrontación de ideas y la ejecución musical, vocal e instrumental. Por último, el tercer contenido apunta a la integración del conocimiento adquirido en los contenidos anteriores, expresados ahora a través de una interpretación que integre una visión más general de las formas musicales, incorporando elementos del ámbito de la danza, la escenografía y la ejecución musical, considerando también la composición y la improvisación en función del desarrollo creativo de los alumnos y alumnas.

El canto y la ejecución instrumental siguen constituyendo un eje importante dentro de las actividades de esta unidad. Por ello, aunque existen muchos momentos determinados para la audición atenta, la reflexión, la percepción y el comentario, es en la ejecución musical cuando se presenta con mayor fuerza la posibilidad de experimentar, en forma personal, los aprendizajes adquiridos. Dando continuidad al trabajo iniciado desde los primeros niveles, el canto debería considerar la práctica vocal a una, dos y más voces, enfatizando el buen uso de los recursos técnicos, la independencia vocal y la afinación grupal. En cuanto a la interpretación instrumental, se continúa con la práctica del instrumento melódico que se viene estudiado en los niveles anteriores, consolidando su ejecución técnica, a través de la práctica individual y de conjunto. Se considera también el estudio de un instrumento armónico, como un aporte que enriquece la sonoridad del colectivo instrumental y ofrece mayores posibilidades de combinar instrumentos, variar texturas, arreglar y componer.

Como principio metodológico básico está el trabajar con repertorio que sea del interés de los alumnos y alumnas; que forme parte de su entorno cotidiano. Ello permitirá al docente abordar temáticas que tiendan a incorporar conceptos técnicos y desarrollar un lenguaje común a partir de músicas conocidas por los estudiantes. Luego, se podrán establecer relaciones con otros tipos de repertorios (por ejemplo, la música de concierto), por lo general más lejanos y desconocidos para los jóvenes, pero que lograrán ser significativos en tanto los puedan vincular con los ejemplos de música popular anteriormente trabajados y puedan comprobar que tienen los mismos componentes. No obstante, el aprendizaje será significativo no sólo porque el material estudiado sea cercano al mundo diario y al interés del alumno y alumna, sino también porque deberá estar preparado y presentado de tal forma por el docente, que provoque un interés por conocer y aceptar los contenidos nuevos.

Asimismo, una preocupación permanente por integrar los aprendizajes con el resto de los sectores y subsectores permitirá que los estudiantes desarrollen una visión global acerca del conocimiento adquirido, relacionándolo con otras áreas del currículum, tanto desde la perspectiva conceptual, como de la práctica y la expresión. Esta integración debe darse como una continuación natural del aprendizaje, de modo que éste sea más integral y, por lo tanto, de mayor significación para el alumnado.

IMPORTANTE

El docente podrá seleccionar algunas actividades y/o diseñar otras, asegurándose de dar cumplimiento con ellas a todos los contenidos y aprendizajes esperados señalados para cada unidad. La selección del grupo de ejemplos debe cautelar que se atienda debidamente a un equilibrio o combinación adecuada de actividades, para que el alumnado ejercite y desarrolle sus capacidades de:

- Discriminación auditiva y escucha atenta.
- Expresión creativa: ejecución, improvisación y/o composición.
- Reflexión contextualizada: investigación en el medio musical, discusión grupal, ejercicio del sentido crítico.

El docente debe cotejar estas tres categorías al seleccionar el grupo de actividades para la unidad. Una adecuada selección puede contribuir a que con sólo dos o tres de los ejemplos de actividades pueda darse cumplimiento al contenido respectivo, ya que, en la mayoría de los casos, cada ejemplo contempla al menos dos de las categorías antes señaladas. También puede resultar de ayuda para la selección de las actividades, cotejar cada ejemplo con los criterios e indicadores contemplados en el cuadro de evaluación que aparece al final de la unidad. Esto puede contribuir a determinar un adecuado equilibrio en la ejercitación de las diversas capacidades musicales del alumnado.

Actividades

Contenido A

Caracterización del concepto de tema musical, aplicando los procedimientos formales de repetición, contraste, retorno y variación en el reconocimiento auditivo, la ejecución y la composición.

Ejemplos de actividades

Ejemplo 1 • Escuchan una obra en forma grupal. Individualizan el tema principal. Reconocen y caracterizan partes iguales y diferentes.

INDICACIONES AL DOCENTE: Es importante preocuparse de escoger trozos u obras de corta duración, con el tema musical principal fácilmente detectable, que se repita y que aparezca varias veces, para facilitar la audición. Se recomienda comentar las características del tema escuchado, cantarlo y percutirlo.

El docente deberá entregar algunas herramientas para que los alumnos y alumnas vayan analizando por sí mismos. A partir de la audición del tema, se hace necesario recordar o entregar conceptos tales como antecedente-consecuente, pregunta-respuesta, suspensión-conclusión, fraseo, esquemas rítmicos predominantes, tonalidad, etc., en tanto puedan ser descubiertos en la audición y aplicados en la ejecución vocal e instrumental.

Se recomienda al profesor o profesora que la discriminación auditiva se encamine hacia el descubrimiento de grandes partes que contrastan y no de pequeños cambios que distraerán la percepción de los estudiantes de la perspectiva general de la forma. Para aclarar la idea de contraste, deberá entenderse éste como “fragmento que muestra cambios notorios en la melodía, el ritmo, el carácter, la textura, la dinámica y otros elementos, respecto del material que lo antecede”.

Ejemplo 2 • Crean un tema melódico a partir de un refrán o rima seleccionado o creado por el docente o los estudiantes. Lo presentan al curso, comentando el resultado en forma grupal.

INDICACIONES AL DOCENTE: Es importante que cuando se exponga el trabajo resultante, se discuta si lo que se compuso es claramente tema o no. Una adecuada selección de las rimas o refranes resulta fundamental para realizar una buena creación. Procurar que los textos seleccionados o creados sean silábicamente equilibrados y que contengan con claridad la idea de antecedente-consecuente. Re-

currir, de preferencia, a instrumentos de placa y flautas dulces, respetando el nivel de aprendizaje de los alumnos y alumnas. Incorporar, también, quenas, tarcas y tubos de zampoña sueltos.

Ejemplo 3 • Ejecutar vocal y/o instrumentalmente una obra seleccionada cuya forma contenga tema y repetición, alternando en la ejecución de las repeticiones, timbres vocales y/o instrumentos diferentes.

INDICACIONES AL DOCENTE: Es importante preocuparse de la selección de la música a interpretar. A modo de ejemplo, en la música folclórica existen variadas especies que ocupan tema y repetición (Huayno, Sanjuanito, Triste, etc.). También es necesario recordar que al ejecutar el repertorio, utilizando combinaciones vocales e instrumentales diferentes, se favorece el aprendizaje de parte de los alumnos y alumnas del momento exacto cuando comienza y termina el tema, y se experimenta el hecho que repetición no significa volver a tocar o cantar en forma idéntica el mismo fragmento, sino que se estará aludiendo específicamente a un material rítmico-melódico que se repite, independientemente de las combinaciones instrumentales y vocales, tesituras y otros recursos que se utilicen.

Ejemplo 4 • Se organizan en grupos para trabajar una obra escogida por los alumnos o alumnas o sugerida por el profesor o profesora. La escuchan, identifican sus partes; reconocen las repeticiones y las partes contrastantes. Expresan la disposición de los elementos en la obra a través de una gráfica creada por el mismo grupo.

INDICACIONES AL DOCENTE: El fragmento u obra seleccionada, deberá ser de una duración moderada y contener los recursos formales básicos anteriormente mencionados en forma clara. Asimismo, las grafías creadas deberán ser claras y explícitas, usando distintos recursos (colores, líneas, recortes, figuras distintas, volúmenes, etc.).

Ejemplo 5 • Escuchan en forma grupal ejemplos de música de concierto y/o popular, seleccionadas por el docente. Descubren el tema principal e identifican la cantidad de veces que aparece; reconocen repeticiones, elementos contrastantes y retornos. Comentan en forma colectiva sus observaciones.

INDICACIONES AL DOCENTE: En la selección de las obras, para ilustrar con claridad el concepto de retorno, es necesario que en ellas el tema aparezca luego de partes claramente contrastantes. Estas deben poseer una duración tal que los estudiantes logren identificarlas como partes diferentes de una obra y no confundan una repetición del tema con su retorno. Es conveniente que en los ejemplos a escuchar el profesor o profesora elija obras con retornos que empleen diferentes recursos compositivos: desde un tema que se reexpone en el mismo registro y con los mismos instrumentos,

a ejemplos en los que este retorno sea en otras tesituras, con otro tempo, diferentes combinaciones instrumentales, armonía, ritmo, etc.

Ejemplo 6 • Constituyen grupos y ejecutan vocal y/o instrumentalmente una pieza del repertorio popular y/o de concierto, elegido por ellos, y que contenga claramente identificable el recurso retorno. Muestran su trabajo al curso y comentan el resultado.

INDICACIONES AL DOCENTE: En el caso de que la pieza elegida por los estudiantes sea del repertorio popular, es probable que contenga el esquema canción (ABA). El profesor o profesora deberá tener especial cuidado en orientar adecuadamente la elección de la música, de modo que contenga los elementos que hay que destacar (se sugiere que la parte B tenga una duración igual o mayor a la parte A, y que la melodía y la armonía sean lo suficientemente distintas entre estrofa y coro, situación que no siempre se da en la música popular de este tipo). En el repertorio de concierto, la selección de las piezas debe contener los elementos necesarios en cuanto a duración y contraste de las partes y retorno al tema principal.

Ejemplo 7 • Escuchan una obra del repertorio de concierto en la que esté expuesto el recurso tema y variación. Entienden la idea de variación y comentan sus observaciones con el resto del curso.

INDICACIONES AL DOCENTE: El profesor o profesora deberá guiar la audición en base a preguntas tales como: ¿Cuántas veces se repite el tema principal? ¿Se repite todas las veces igual? ¿Qué diferencias presentan entre sí las repeticiones? Es necesario que las audiciones se realicen con obras de corta duración, en las que el tema sea fácilmente identificable e incluso reproducible (cantado, tocado) por los alumnos y alumnas para fijarlo en su memoria auditiva y poder descubrir, a lo largo de la audición, las distintas variaciones que el tema contenga. En las primeras audiciones, estas variaciones serán de preferencia melódicas y rítmicas. Posteriormente se mostrarán otras posibilidades de variación que incluyan, por ejemplo, el timbre y la armonía.

Ejemplo 8 • Los alumnos y alumnas en grupo eligen una pieza vocal y/o instrumental del repertorio popular y/o de concierto, que contenga la variación como elemento principal. Elaboran un arreglo, combinando voces, instrumentos y otros elementos conocidos, de modo de destacar las distintas variaciones. Ejecutan los trabajos frente al curso y los comentan en conjunto.

INDICACIONES AL DOCENTE: Es importante que el docente determine algunas condiciones elementales de ejecución (por ejemplo un tempo adecuado, un buen afiatamiento instrumental), además de cautelar la adecuación del tema a las posibilidades de los instrumentos a utilizar, etc.

Ejemplo 9 • Los alumnos y alumnas, en forma individual o en grupos, eligen un tema de una duración entre 8 y 12 compases, en metro binario o ternario. A partir de éste realizan variaciones melódicas y rítmicas. Las escriben usando notación tradicional, las ensayan y las presentan al curso. Comentan los resultados y la forma en que fueron elaboradas.

INDICACIONES AL DOCENTE: El docente deberá guiar a los alumnos y alumnas para que el tema escogido por ellos tenga características rítmico-melódicas de acuerdo a su nivel de ejecución y lectura.

Ejemplo 10 • Escuchan en forma grupal el Himno Nacional y reconocen: tema y recursos formales de repetición, contraste y retorno y su ubicación. Comentan sus observaciones.

Ejemplo 11 • Ejecutan vocal y/o instrumentalmente, en forma grupal, una obra musical que contenga los recursos formales básicos trabajados hasta el momento.

INDICACIONES AL DOCENTE: Sería motivante que la obra o pieza a ejecutar ofrezca distintas posibilidades de combinaciones (vocales, instrumentales, armónicas, rítmicas, etc.). Si ello no fuera posible se puede optar por trabajar una pieza que contenga tema y repetición e inventar en conjunto una parte B significativamente contrastante.

Contenido B

Audición y ejecución de algunas formas musicales comunes en música popular, música folclórica y música de concierto. Reflexión acerca de su evolución en el tiempo y sus principales recursos de organización formal.

Ejemplos de actividades

Ejemplo 1 • Escuchan ejemplos que muestran la forma canción (ABA). Analizan las obras en relación con su melodía y ritmo. Estudian el texto y comparan las partes que se repiten en música y poesía (coro o estribillo) con las que varían eventualmente en su texto (estrofas). Anotan sus conclusiones y comparan los resultados.

INDICACIONES AL DOCENTE: Es necesario que en la selección de material a escuchar, el profesor o profesora elija canciones en las que exista diferencia entre estrofa y estribillo, no sólo en la letra, sino también a nivel melódico y armónico, para establecer una diferencia auditivamente notoria entre ambas partes. En un principio, alternar ambas partes (ABA), para luego recurrir a audiciones con estructura más libre, dentro de la misma forma canción. Sería conveniente que desde las primeras actividades de reconocimiento el docente exija el uso de una nomenclatura común para estos efectos: A, B, C, D, A', B', etc. Esto facilitará, a la postre, un mejor entendimiento entre los integrantes del curso.

Ejemplo 2 • Escuchan diferentes ejemplos de música popular que muestren las variadas alternativas de la forma canción (ABA, AABAAB, AAA, ABCB, etc.); identifican las partes de cada una, las anotan y las comentan con el grupo.

INDICACIONES AL DOCENTE: Esta actividad ofrece a los alumnos y alumnas la posibilidad de escuchar diferentes variantes de la forma canción, en donde se incorporen partes distintas a las dos previamente vistas (estrofa y estribillo). Por ejemplo, dos estrofas diferentes en lo rítmico-melódico. Conviene aquí que el profesor o profesora amplie las posibilidades de los estudiantes para discriminar auditivamente y anotar estos cambios, manteniendo la nomenclatura común establecida.

- Ejemplo 3 • Ejecutan individualmente o en grupos, una canción elegida por los alumnos o alumnas, presentan la canción, explicando previamente al curso -acompañados de alguna gráfica- su estructura formal. A medida que transcurre la interpretación, el resto de los estudiantes va comparando el diagrama expuesto con el resultado sonoro.

INDICACIONES AL DOCENTE: Al hablar de resultado sonoro se pretende poner énfasis no en la ejecución técnica, sino en el hecho de que la forma de interpretar la canción sea consecuente con la estructura formal expuesta al curso, de manera que quede clara la percepción de la forma escogida y el resultado final.

- Ejemplo 4 • En grupos eligen una canción del repertorio popular y elaboran un arreglo de ella, utilizando instrumentos melódicos y armónicos, voces y percusiones y destacando en la elaboración instrumental la forma que tiene la canción elegida. Lo muestran al curso e intercambian apreciaciones.

INDICACIONES AL DOCENTE: Es recomendable que la canción elegida sea cercana a sus intereses musicales, para establecer una relación entre sus vivencias estéticas cotidianas y los conceptos formales estudiados.

- Ejemplo 5 • Escuchan grupalmente un lied, definen su estructura y la comparan con la de la canción popular contemporánea. Establecen la relación que existe entre ambas formas y la comentan con el resto de los alumnos y alumnas, contextualizándolas históricamente.

INDICACIONES AL DOCENTE: La comparación entre ambas formas pretende establecer los puntos de encuentro entre el lied histórico y la canción popular contemporánea, para definir la relación que las une a través del tiempo. El énfasis, por lo tanto, debe estar en sus semejanzas más que en sus diferencias. Para lograr mejor el propósito de la actividad, la canción popular deberá ser de estructura y acompañamiento similar al lied. Sería conveniente contar con las partituras de las obras para ayudar a visualizar las similitudes estructurales y de textura (melodía y acompañamiento) que éstas poseen. Otro elemento que ayudaría a establecer estas similitudes es contar con traducciones de los textos de los lieder, lo que permitirá identificar similitudes en los aspectos poéticos.

- Ejemplo 6 • Escuchan ejemplos de temas con variaciones, procedentes de distintas épocas y estilos de la historia de la música. Analizan lo escuchado desde perspectivas melódicas, rítmicas, de instrumentación, etc. Observan la línea melódica y establecen una secuencia entre las piezas que ejemplifique algún cambio de la forma.

INDICACIONES AL DOCENTE: Es importante que en los ejemplos seleccionados por el profesor o profesora, tanto el tema como sus variaciones sean claramente identificables auditiva y visualmente por los estudiantes y tenga una melodía cuya gráfica pueda ser seguida por ellos. La selección debe ser representativa de los estilos o épocas que el docente elija. Hacer una secuencia de repertorios tiene como propósito el que los alumnos y alumnas descubran cómo un recurso compositivo conocido anteriormente por ellos se desarrolla en el tiempo y evoluciona hacia una forma compositiva fundamental en la historia de la música.

- Ejemplo 7 • Escuchan grupalmente varios ejemplos de blues vocales e instrumentales. Analizan su forma, identificando la improvisación como recurso compositivo. Lo ubican en el tiempo, estudiando su origen, su desarrollo histórico y su influencia en el lenguaje de la música popular contemporánea.

INDICACIONES AL DOCENTE: Esta actividad está orientada al conocimiento y la valoración, por parte de los alumnos y alumnas, del género popular que dio origen al jazz, como el gran fenómeno musical popular del siglo XX, y de gran influencia en otros lenguajes musicales, tales como el rock and roll, el bossa nova y la balada contemporánea. Es por ello importante que el profesor o profesora guíe las actividades de audición, con una selección acabada y representativa de todo el espectro expresivo del blues, como una especie que surge en un contexto histórico y social determinado, y que es producto de factores culturales claramente identificables. Por tratarse de música popular, el concepto de forma adquiere una mayor flexibilidad que en la música de concierto, donde el blues también ha ejercido influencia. No obstante, es recomendable definir junto a los alumnos y alumnas la siguiente estructura básica del blues: tema-improvisación vocal y/o instrumental-tema, o bien A-solo-A. Melódica y armónicamente esta especie ofrece una serie de características que la hacen atractiva para su ejecución. Armónicamente consta de tres acordes básicos (tónica, subdominante y dominante) y un bajo estructurado sobre esos acordes. Melódicamente ofrece a los estudiantes la posibilidad de conocer escalas y notas de blues que amplían la sonoridad de acordes y frases con un lenguaje novedoso, utilizando las notas musicales y funciones armónicas ya conocidas por ellos.

Ejemplo 8 • Escuchan en conjunto algunos ejemplos de especies musicales de Latinoamérica (zamba, tonada, cueca, joropo, cumbia, merengue, vals, etc.). Descubren, comentan y reflexionan sobre el tratamiento de sus elementos formales, su relación con la forma del texto y otras características como armonía, melodía, instrumentación, métrica, dispersión geográfica, etc. Establecen relaciones entre ellas y ofrecen sus conclusiones al resto del curso.

Ejemplo 9 • Se organizan en grupos y realizan una investigación acerca de alguna especie musical tradicional propia de su entorno. Identifican sus elementos formales, describen su entorno cultural específico, su ocasionalidad, coreografía, vestimenta, etc. Presentan el resultado de su trabajo al resto de sus compañeros y compañeras y a la comunidad escolar.

INDICACIONES AL DOCENTE: Será importante hacer presente a los alumnos y alumnas que en las obras de repertorio folclórico, el concepto de forma incluye todo un universo de situaciones y acontecimientos que son involucrados en su práctica. Por ello el análisis musical trasciende luego hacia lo coreográfico, lo organológico, lo geográfico, lo cultural, etc. Si bien desde la perspectiva formal las especies folclóricas no presentan formas nuevas a las ya conocidas, son justamente todos los acontecimientos que las rodean los que determinan su importancia, las definen y les otorgan una identidad propia.

Contenido C

Interpretaciones vocales e instrumentales de obras con diversas formas musicales, en repertorio de concierto, popular y/o folclórico.

Ejemplos de actividades

Ejemplo 1 • Se organizan en grupos y eligen una pieza vocal y/o instrumental del repertorio popular, folclórico o de concierto, referida a alguna de las formas o especies conocidas en la unidad. Analizan y comentan su estructura, su forma, su instrumentación, su textura, etc. La ejecutan leyendo la partitura o realizan un arreglo, la ensayan y la presentan frente a la comunidad escolar.

- Ejemplo 2 • Eligen una especie musical y coreográfica importante (por ejemplo, cueca, marinera, trastrasera, cachimbo, etc.). Escuchan varios ejemplos de la misma especie, conocen su estructura y su coreografía, reforzando el conocimiento de su forma a través del baile. Preparan una presentación a la comunidad escolar que incluya canto, ejecución instrumental, baile, vestuario y escenografía.

INDICACIONES AL DOCENTE: Lo más destacable en estas actividades es que el trabajo vocal-instrumental, los arreglos musicales, coreografías y presentación a la comunidad tengan un buen nivel técnico de ejecución, integrada a un conocimiento de la forma elegida que se representará como producto final.

- Ejemplo 3 • Los alumnos y alumnas se dividen en grupos, eligen una canción de forma ABA u otra e inventan un esquema corporal, expresando los cambios de la canción a través de movimientos y desplazamientos.

INDICACIONES AL DOCENTE: Con el fin reforzar el conocimiento de forma, se propone utilizar la expresión corporal como alternativa a la ejecución coreografía ya establecida en las diferentes especies conocidas. Es decir, un trabajo corporal que incluya movimientos en el lugar, percusiones corporales y desplazamientos sencillos, que puede servir como etapa previa a una coreografía más elaborada, asociada generalmente al baile folclórico. En este tipo de actividades es conveniente utilizar distintos lugares del establecimiento y del entorno, como una forma de enfrentar a los estudiantes al hecho de trabajar los esquemas en distintos espacios.

Sugerencias para la evaluación

Los ejemplos propuestos en la unidad pueden ser evaluados a través de cual(es)quiera de los siguientes criterios o indicadores (ver Anexo 2: Criterios y formas de evaluación).

| Contenido | Ejemplo | Criterios e indicadores de la evaluación | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------|---------|--|---|---|---|-----------|---|---|---|------------|---|---|--------------------------|---|---|---|--|
| | | Expresión creativa | | | | Reflexión | | | | Percepción | | | Forma enfocar el trabajo | | | | |
| | | a | b | c | d | a | b | c | d | a | b | c | a | b | c | d | |
| A | 1 | | | | | | | | | | • | | • | | | | |
| | 2 | | | | • | | | | | | | | • | | • | | |
| | 3 | | | • | | | | | | | | | | | | | |
| | 4 | | | | | • | • | | | | • | | • | | • | | |
| | 5 | | | | | | | | | | • | | • | | | | |
| | 6 | | | | • | | | | | | | | • | | • | | |
| | 7 | | | | | | | | | | • | | • | | | | |
| | 8 | | | • | | | | | | • | | | • | | • | | |
| | 9 | | | • | | | | | | | | | • | • | • | | |
| | 10 | | | • | | | | | | | | | • | | • | | |
| B | 1 | | | | | • | | | | | • | | • | • | | | |
| | 2 | | | | | | | • | | | • | | | | • | | |
| | 3 | | | • | | • | | | | | | | • | • | • | • | |
| | 4 | | | • | | | | | | | • | | • | | • | • | |
| | 5 | | | | | | | | | • | • | | • | | | | |
| | 6 | | | | | | | | | • | • | | • | | | • | |
| | 7 | | | | | | | | | • | • | | • | | | • | |
| | 8 | | | | | | | | • | • | • | | • | | | • | |
| | 9 | | • | • | | | | | | | | | • | • | • | • | |
| C | 1 | | | • | | | | | • | • | • | | • | | • | • | |
| | 2 | | • | • | | | | | • | | • | | • | | • | • | |
| | 3 | | | • | | | | | | • | | | • | • | • | • | |



Unidad 3

Enriqueciendo la expresión musical

Contenidos

- Distinción y uso de recursos expresivos en la interpretación musical y signos convencionales de graficación. Distinción auditiva y aplicación práctica de los conceptos de agógica, dinámica, articulación y fraseo.
- Reconocimiento y aplicación de los recursos expresivos en obras instrumentales y/o vocales de diferentes repertorios.
- Preparación de una actividad de síntesis o culminación del trabajo del año: elección del tema, diseño, preparación y desarrollo, comunicación o muestra, evaluación.

Aprendizajes esperados

Los alumnos y alumnas:

- Cantan y ejecutan en instrumentos melódicos –a una y más voces– canciones y obras sencillas del repertorio folclórico, popular y de concierto, demostrando niveles de desarrollo auditivo, vocal, instrumental y de interpretación adecuados al nivel.
- Aplican el propio gusto musical en la audición y ejecución de músicas de diferentes culturas, repertorios y épocas y ejercen el pensamiento crítico y reflexivo en el trabajo musical realizado.
- Conocen y valoran aspectos de la cultura musical de la comunidad en que viven, reconociendo la importancia de la práctica musical para un desarrollo humano integral.
- Conocen y aplican los recursos expresivos relativos a agógica (accelerando y rallentando), dinámica (forte, piano, mezzoforte), articulación (non portato, staccato, legato) y fraseo.
- Conocen y aplican la grafía musical convencional con que se representan los recursos expresivos conocidos.

Orientaciones didácticas

La tercera unidad del Programa de Séptimo Año Básico aborda el aprendizaje y la práctica de los principales recursos de expresión como una forma de enriquecer la interpretación musical y de ampliar en los alumnos y alumnas –junto a los elementos de textura y de forma vistos en las unidades anteriores– el manejo de medios que les permitan desarrollar su creatividad y expresión musical. La importancia de trabajar los recursos expresivos radica en que al incorporarlos al discurso musical, éste se torna más dinámico y rico en matices.

El primer contenido alude al conocimiento y la práctica de recursos relacionados con la agógica, la dinámica, la articulación y el fraseo. El segundo contenido pretende el reconocimiento de estos recursos expresivos a través de la escucha atenta, como una manera de agregar más elementos al conocimiento del lenguaje musical e integrar al análisis y la reflexión otros elementos, aparte de los aspectos formales, que apelen a la sensibilidad del intérprete y del auditor. El tercer contenido pretende llevar a la práctica todos los recursos expresivos estudiados, más el conocimiento adquirido en las unidades anteriores, aplicándolos organizadamente en el repertorio y optimizando la selección y asignación de éstos, a través de un consistente y significativo trabajo vocal e instrumental, el que culminará en una actividad de síntesis que cierra la unidad.

La orientación de las actividades continúa siendo la misma iniciada en los niveles anteriores, esto es hacia la percepción, la reflexión y la expresión creativa (práctica vocal, ejecución instrumental y pequeñas composiciones e improvisaciones). El aporte de esta unidad se traduce en que el conocimiento y la práctica de los recursos expresivos enriquecen la ejecución vocal e instrumental, potenciando de esta manera las posibilidades de expresión musical de alumnas y alumnos.

La selección del material fonográfico y de la música (escrita) destinada a la ejecución plantea al profesor o profesora el desafío de trabajar con una muestra representativa y motivadora de los distintos repertorios vocales e instrumentales (folclórico, popular y de concierto) para lograr un equilibrio y un interés constante del alumnado en sus actividades de escucha atenta y ejecución musical.

IMPORTANTE

El docente podrá seleccionar algunas actividades y/o diseñar otras, asegurándose de dar cumplimiento con ellas a todos los contenidos y aprendizajes esperados señalados para cada unidad. La selección del grupo de ejemplos debe cautelar que se atienda debidamente a un equilibrio o combinación adecuada de actividades, para que el alumnado ejercite y desarrolle sus capacidades de:

- Discriminación auditiva y escucha atenta.
- Expresión creativa: ejecución, improvisación y/o composición.
- Reflexión contextualizada: investigación en el medio musical, discusión grupal, ejercicio del sentido crítico.

El docente debe cotejar estas tres categorías al seleccionar el grupo de actividades para la unidad. Una adecuada selección puede contribuir a que con sólo dos o tres de los ejemplos de actividades pueda darse cumplimiento al contenido respectivo, ya que, en la mayoría de los casos, cada ejemplo contempla al menos dos de las categorías antes señaladas. También puede resultar de ayuda para la selección de las actividades, cotejar cada ejemplo con los criterios e indicadores contemplados en el cuadro de evaluación que aparece al final de la unidad. Esto puede contribuir a determinar un adecuado equilibrio en la ejercitación de las diversas capacidades musicales del alumnado.

Actividades

Contenido A

Distinción y uso de recursos expresivos en la interpretación musical y signos convencionales de graficación. Distinción auditiva y aplicación práctica de los conceptos de agógica, dinámica, articulación y fraseo.

Ejemplos de actividades

Ejemplo 1 • El profesor o profesora demuestra los conceptos de acelerando y retardando, ejecutándolos a través del canto e instrumentos y apoyándose en audiciones seleccionadas. Los alumnos y alumnas cantan una canción a capella del repertorio folclórico, popular y/o de concierto, aplicando estos recursos de agógica conocidos y siguiendo la dirección musical del docente o de un estudiante. Conocen y leen la signografía propia de los elementos agógicos conocidos.

INDICACIONES AL DOCENTE: El recurso expresivo de agógica incluye otros conceptos (pausa, silencio, rubato) además del acelerando y retardando. No obstante esto, se recomienda comenzar el trabajo justamente por estos últimos, por estar más ligados a la dinámica natural del discurso musical. Al recurrir a una canción a capella se está poniendo el énfasis en la aplicación de los recursos expresivos y no en la ejecución instrumental, lo que permite lograr una interpretación vocal más expresiva. Se hace necesario que para una mejor conducción grupal de la agógica, la interpretación sea dirigida por el docente o un alumno o alumna seleccionado. A ello se puede agregar el canto colectivo acompañado de movimiento, en un espacio amplio y despejado. En lo relacionado con el manejo de las formas de graficar convencionales –en éste y en el resto de los recursos interpretativos– resulta adecuado pedir a los estudiantes que creen formas propias de escritura.

Ejemplo 2 • En base a audiciones y demostraciones vocales e instrumentales, el profesor ejemplifica los recursos expresivos propios de la dinámica mostrando la grafía correspondiente. Los alumnos y alumnas los escuchan, observan y practican utilizando la voz, agentes no convencionales y/o instrumentos de percusión. Individualmente o en grupos, crean una obra musical de corta duración, utilizando la voz y los instrumentos de percusión señalados, enfatizando en el uso de las distintas graduaciones de intensidad. Presentan el resultado de su trabajo al curso y lo comentan en conjunto.

INDICACIONES AL DOCENTE: Es conveniente que las graduaciones de intensidad trabajadas estén de acuerdo al nivel de interpretación de los alumnos o alumnas, considerando que la ejecución de los extremos de las graduaciones de la dinámica podrían representar una mayor complejidad. En cuanto al repertorio, se sugiere que el profesor o profesora busque alternativas novedosas, especialmente estimulando la creación musical por parte de los estudiantes, para no circunscribirse solamente al repertorio convencional y poder enfatizar y facilitar el trabajo en los recursos expresivos estudiados.

- Ejemplo 3
- El docente ejemplifica, ejecutando frente a los alumnos y alumnas, los distintos recursos expresivos referidos a la articulación (non portato, staccato y legato). Complementa esta ejemplificación con audiciones vocales e instrumentales en que estén presentes estos recursos. Los estudiantes practican vocalmente o en sus instrumentos una misma frase musical, alternando las articulaciones y comentando las diferencias entre ellas.
 - Observan y practican los signos gráficos correspondientes a las articulaciones trabajadas.

INDICACIONES AL DOCENTE: Es conveniente que el profesor o profesora ejemplifique personalmente las diferentes articulaciones, ya que una adecuada ejecución de éstas exige un gesto corporal y una “pronunciación” sonora específica, que difícilmente se adquiere a través de la mera audición. Las audiciones seleccionadas pretenden demostrar el uso de las articulaciones a través de distintos medios vocales e instrumentales. Por el grado de dificultad en la ejecución de estas articulaciones, se recomienda que el orden de trabajo sea de la manera indicada en la actividad, haciendo presente que existe una cuarta articulación (el portato) que requiere un nivel de ejecución más especializado.

- Ejemplo 4
- Escuchan ejemplos de canciones de distintos repertorios, descubren las respiraciones y pausas presentes en la melodía y el texto de ésta, estableciendo el concepto de fraseo. Eligen individual y/o grupalmente una canción folclórica, popular o de concierto, la analizan y la interpretan vocalmente a capella o con acompañamiento instrumental, respetando el fraseo que establece el texto y la melodía. Aplican las formas de graficación correspondientes.

INDICACIONES AL DOCENTE: Si el docente lo considera necesario, puede demostrar vocal o instrumentalmente el concepto de fraseo para clarificarlo frente a los alumnos o alumnas. Se sugiere que las primeras actividades apunten al fraseo vocal, por la posibilidad de establecer relaciones entre el fraseo de una melodía cantada y la lectura natural de su texto literario. Sería interesante extender el análisis, la ejecución y la creación musical al ámbito de la poesía, entendiendo a ésta como un género muy cercano a la música.

- Ejemplo 5 • Se separan en grupos de dos o más integrantes, eligen un texto poético o de una canción y lo declaman, incorporando distintos recursos expresivos. Muestran el resultado de su trabajo al resto del curso.

INDICACIONES AL DOCENTE: Como una forma de ampliar el repertorio del coro hablado, los textos susceptibles de ser trabajados podrían ser: poesía, refranes, rimas, cuartetos, décimas, dichos, rayados callejeros, textos inventados, etc. La aplicación de los recursos expresivos se puede hacer utilizándolos todos dentro de un mismo trabajo (coro hablado), o relacionando un texto con uno o dos recursos por separado.

Contenido B

Reconocimiento y aplicación de los recursos expresivos en obras instrumentales y/o vocales de diferentes repertorios.

Ejemplos de actividades

- Ejemplo 1 • Los alumnos o alumnas pasan frente al curso en grupos pequeños; por ejemplo, de cinco integrantes. El profesor o profesora asigna a cada integrante un recurso expresivo de los conocidos por el curso. Por medio de una audición seleccionada por el docente que contenga los recursos seleccionados, cada estudiante del grupo de trabajo levantará un cartel con la grafía del recurso asignado a cada uno, a medida de que este recurso aparezca en la obra. El resto del curso también escucha la obra y comenta o corrige al grupo de alumnos protagonistas. Se rotarán de modo que todo el curso tenga posibilidad de pasar adelante y participar en la actividad.
- Ejemplo 2 • Los estudiantes forman grupos pequeños, eligen una obra del repertorio folclórico, popular o de concierto para trabajar alguno de los recursos expresivos conocidos. Escuchan la obra y la analizan desde esta perspectiva, reconociendo el tratamiento que se les da. Recurren a la grafía tradicional o a la alternativa adecuada por ellos, y elaboran un papelógrafo que contenga la secuencia de recursos expresivos que aparecen en la obra, a modo de partitura, para ser presentado al curso junto con la audición. Se comenta grupalmente el resultado de la actividad.

INDICACIONES AL DOCENTE: Es probable que no todos los recursos expresivos estudiados sean fáciles de discriminar auditivamente por parte de los alumnos y alumnas. Se sugiere por ello que el docente proponga aquellos recursos quizás más fácilmente identificables, por ejemplo: acelerando, ritardando, forte, piano, staccato. Es recomendable que el repertorio escogido por el profesor o profesora sea motivador, entretenido y cercano a los estudiantes, para así conseguir un mejor resultado en la escucha atenta.

Contenido C

Preparación de una actividad de síntesis o culminación del trabajo del año: elección del tema, diseño, preparación y desarrollo, comunicación o muestra, evaluación.

Ejemplos de actividades de síntesis

Ejemplo 1 • En grupo, los estudiantes eligen un poema y lo musicalizan, empleando la voz e instrumentos, y utilizando los distintos recursos formales y expresivos estudiados en el año. Lo preparan y lo ejecutan, presentándolo a la comunidad escolar, y comentan sus resultados. Optativamente pueden incorporar otros recursos como danza, proyección de diapositivas, etc.

INDICACIONES AL DOCENTE: La posibilidad de utilizar poesía permite a los alumnos y alumnas trabajar con textos de calidad literaria que generalmente poseen características expresivas y de forma que los ayudarán al momento de relacionarlos con las características formales de la música y los recursos expresivos. Es por esto que es conveniente que el profesor o profesora asesore y acompañe a los estudiantes en la elección del material, sugiriendo aspectos como su extensión, contenido, versificación, etc., para cautelar que el trabajo no adquiera una complejidad desproporcionada. Sería interesante, desde el punto de vista literario, establecer relaciones con Lenguaje y Comunicación, posibilitando así la integración de distintos sectores en las actividades del programa. Una alternativa atractiva podría ser la elección –en lugar de un poema– de cuadros, narraciones u otros elementos e, incluso, la posibilidad de crear ellos mismos el texto de la canción. En este caso, deberá atenderse a las relaciones entre las estructuras de las obras artísticas elegidas, para buscar las soluciones de expresión más apropiadas a cada caso.

- Ejemplo 2 • Los alumnos y alumnas eligen una pieza vocal y/o instrumental del repertorio popular o de concierto, la preparan (realizan una adaptación y la ensayan) aplicando los distintos recursos constructivos y expresivos conocidos y la ejecutan frente al curso y/o la comunidad escolar y externa, comentando sus resultados. Optativamente pueden incorporar otros elementos como danza, proyección de diapositivas, etc.

INDICACIONES AL DOCENTE: Habrá que tener especial cuidado de ayudar a los estudiantes en cuanto a la aplicación de los recursos expresivos en aquel repertorio que deban adaptar o en el que éstos no aparezcan explícitos en la partitura. En estos casos, deberán elegir los recursos expresivos atendiendo especialmente a las características formales de la pieza elegida. Esta actividad puede incluir también repertorio de concierto del Renacimiento y el Barroco, en los que la aplicación de los recursos expresivos es variable, dependiendo tanto de sus características formales como de la ejecución de cada intérprete.

Orientaciones

Reconociendo que la muestra del trabajo es siempre motivante y constituye una muestra de confianza hacia quien lo realiza, las actividades que se proponen como síntesis de lo trabajado en el año debieran ser presentadas al resto de los cursos, en otras escuelas, en lugares públicos, instituciones de beneficencia, hospitales, etc. Es una buena forma, además, de mostrar a la comunidad los logros de los alumnos y alumnas, y constituye una excelente oportunidad para poner en práctica valores fundamentales de trabajo y convivencia. Los propósitos que las orientan pueden sintetizarse en los siguientes:

- Dar un sentido de unidad a los aprendizajes de los estudiantes, favoreciendo la autonomía y el trabajo cooperativo.
- Establecer nexos entre la música y otras expresiones artísticas.
- Relacionar la clase de música con el resto de los sectores del currículum.
- Brindar a cada alumno y alumna la posibilidad de asumir aquellas tareas que estén más de acuerdo con sus intereses y sus capacidades.
- Mostrar al alumnado, docentes, padres y comunidad escolar en general el trabajo musical realizado en el establecimiento.

Para un logro cabal de estos objetivos la realización de cada una de las actividades de síntesis debería implicar:

- a. La inclusión de la mayor parte de los contenidos trabajados en las diferentes unidades. Por esta razón, las actividades de síntesis propuestas deberían tender a incorporar aquellos contenidos más significativos trabajados en las anteriores unidades del programa.
- b. Brindar posibilidades para el desarrollo de la creatividad del grupo de estudiantes que trabaja, tanto en la elección del tema y del material musical a incluir, cuanto en las formas en que este material es desarrollado.

- c. La consideración de elementos propios de otras expresiones artísticas y de otros sectores de la enseñanza, en especial en el momento de la muestra del trabajo.
- d. Mostrar el trabajo en las ocasiones y lugares en que sea posible. Como se mencionó, éste será un indicador de confianza y aprecio del maestro por lo que sus alumnos y alumnas hacen, ayudará en el fortalecimiento de la autoestima de los estudiantes y estimulará el reconocimiento y compromiso de la comunidad educativa y de otros sectores hacia el trabajo realizado en el establecimiento. El profesor o profesora deberá cautelar que cada niño y niña tenga alguna participación y responsabilidad en el trabajo final.
- e. Evaluar la actividad en conjunto, docente y estudiantes. Ello contribuirá al desarrollo de la capacidad crítica del alumnado y al perfeccionamiento de la forma de trabajo.

La forma de organizar las actividades propuestas dependerá de la situación en que se encuentre el establecimiento y de las intenciones del profesor o profesora. Se proponen, entre otras:

- Los estudiantes, dentro de un mismo curso, eligen una actividad por subgrupo, procurando que todas las actividades sean consideradas. También es posible que se organice un grupo de alumnas y alumnos para realizar el trabajo de producción general del evento musical.
- Ante la eventual existencia de niveles paralelos, cada curso opta por una actividad y la lleva a cabo con todos sus integrantes, o bien desarrolla diferentes enfoques de la misma actividad, subdividiéndose en grupos, etc. Esta última modalidad permitiría realizar trabajos que incluyeran diferentes repertorios, estilos de interpretación (vocal-instrumental y sus combinaciones) y otras especificidades que los hicieran únicos.

Sugerencias para la evaluación

Los ejemplos propuestos en la unidad pueden ser evaluados a través de cual(es)quiera de los siguientes criterios o indicadores (ver **Anexo:2 Criterios y formas de evaluación**).

| Contenido | Ejemplo | Criterios e indicadores de la evaluación | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------|---------|--|---|---|---|-----------|---|---|---|------------|---|---|--------------------------|---|---|---|--|
| | | Expresión creativa | | | | Reflexión | | | | Percepción | | | Forma enfocar el trabajo | | | | |
| | | a | b | c | d | a | b | c | d | a | b | c | a | b | c | d | |
| A | 1 | • | | • | | | | | | | • | | • | | | • | |
| | 2 | • | | • | | | | | | | • | | • | • | • | • | |
| | 3 | • | | | | | | | | | • | | • | | | • | |
| | 4 | • | | • | | | | | | | • | | • | | | • | |
| | 5 | • | | • | | | | | | | • | | • | | • | • | |
| | 6 | • | | • | | | | | | | • | | • | | | | |
| B | 1 | | | | | • | | | | | • | | • | | | • | |
| | 2 | | | | | • | | | | | • | | • | | • | | |
| C | 1 | • | • | • | • | • | • | • | • | • | • | • | • | • | • | • | |
| | 2 | • | | | • | • | • | • | | • | • | | • | • | • | • | |

Glosario

Las definiciones de los conceptos incluidos en el siguiente glosario tienen por único propósito clarificar el sentido o uso que puede hacer el docente de algunos términos, en el contexto del presente programa. Por lo tanto, deben entenderse en su sentido funcional y como un elemento auxiliar del trabajo didáctico. Se ha prescindido de las acepciones estrictamente técnicas, para beneficio de la comprensión práctica y, al mismo tiempo, evitar la enumeración de diversas definiciones teóricas o musicológicas, las que suelen presentar grados variables de discrepancia según el caso. Asimismo, todos aquellos términos musicales que en el uso común no ofrecen mayores discrepancias semánticas han sido omitidos, esperando que su aclaración sea buscada por el profesor o profesora en los diccionarios de música.

Es importante hacer notar que este anexo es un elemento de consulta auxiliar al desarrollo de algunos contenidos de las unidades del programa. Por lo tanto, en ningún caso debe constituirse en una unidad en sí, o ser expuesto o desarrollado con los alumnos y alumnas con independencia de las actividades recomendadas en el programa, para las cuales la información contenida en este anexo es sólo de apoyo complementario.

AGENTE SONORO

Cualquier objeto o instrumento cuya activación intencional produce un sonido que puede ser utilizado para componer o interpretar música. Habitualmente son considerados como agentes sonoros la voz, el cuerpo, objetos de uso cotidiano (agentes no tradicionales) instrumentos tradicionales y generadores electrónicos.

ANÁLISIS (musical)

Estudio de una obra o fragmento musical con el fin de examinar sus partes y/o elementos constitutivos, con la intención de caracterizarlos y relacionarlos.

ATMÓSFERA SONORA

En el presente programa el término está referido a los fenómenos sonoros producidos por las

diferentes combinaciones de texturas, instrumentos, melodías, ritmos y armonías. La significación sonora que adquieren dichas combinaciones puede generar en el auditor diversas sensaciones.

AVANCE POR GRADOS CONJUNTOS

En el presente programa el término está referido a la forma de construir melodías con notas que son vecinas dentro del ámbito de una escala o tonalidad. No emplea saltos melódicos o intervalos mayores que una segunda.

AVANCE POR SALTOS

En el presente programa el término se define como la forma de construir melodías, empleando preferentemente saltos o intervalos mayores a una segunda (nota vecina o grado conjunto).

BLUES

Canción lenta y triste del folclore negro de los Estados Unidos, que es uno de los principales elementos originarios del jazz. Desde el punto de vista formal, es una pieza corta de doce compases dividida en tres secciones de cuatro compases, todas las cuales están basadas en una secuencia de acordes característica: cuatro compases en la tónica (primera sección), dos compases en la subdominante, dos compases en la tónica (segunda sección), dos compases en la dominante 7a. y dos compases en la tónica (tercera sección). Un *blues* se diferencia de otro sólo en su melodía, pues la base armónica es permanente e igual en todos.

CLIMA

Ver Atmósfera.

COMPOSICIÓN

La *"composición"* en el ámbito del liceo o colegio puede entenderse como *"todos los actos de invención musical hechos por cualquiera en cualquier estilo"*, considerándose que el término componer involucra *"actividades tales como improvisar o arreglar; estilos particulares de componer; y no procesos diferenciados. (...) Al improvisar, la composición y la interpretación suceden al mismo tiempo: el intérprete compone a medida que va tocando. Arreglar consiste en adaptar otra composición. Por lo tanto, un compositor puede hacer un arreglo para piano de una melodía folclórica, o de una obra de Händel"*. (Mills, op. cit., págs. 43-44).

CONTORNO (de la melodía)

Dibujo o representación visual que se observa al considerar el movimiento (ascendente, descendente, plano, etc.) que realiza una melodía durante su transcurso. Podría interpretarse como la línea que resulta de unir las diferentes notas que conforman la melodía, en su ubicación en la pauta o en un plano gráfico.

COREOGRAFÍA

Relacionada con la danza y el movimiento corporal. En el presente programa se entenderá por tal a la combinación creativa de actitudes corporales, pasos y desplazamientos realizados en un espacio y en un tiempo determinados.

CREACIÓN MUSICAL

Se estima que la conceptualización del factor *"creatividad musical"* reviste una especial complejidad y que, en todo caso, no es reductible sólo a la actividad de *"composición musical"*. En efecto, se entiende que los actos y procesos de creación musical involucran de distinta manera, y con grados de profundidad variable, los ámbitos de la composición, la interpretación e incluso ciertas formas de apreciación, sobre todo aquellas realizadas por quien desarrolla un proceso de composición o interpretación musical individual.

CUALIDADES DEL SONIDO

Se aplica a aquellas propiedades elementales o básicas que permiten caracterizar a un sonido: duración, altura, intensidad, timbre y transiente (iniciación o ataque). Se ha preferido la denominación de *"cualidades"* al tradicional término *"parámetros"*, ya que este último no es del todo exacto en su tradicional aplicación en el vocabulario musical, pues un parámetro corresponde a la cantidad de una variable a la que se le puede asignar un valor numérico determinado. Como esto no es posible de realizar en el caso del timbre, dado los componentes subjetivos de su caracterización, resulta más adecuado el empleo del término *"cualidades"* para englobar el conjunto de propiedades antes referidas.

ELEMENTOS DEL LENGUAJE MUSICAL

Ver *Elementos básicos de construcción y expresión musical*.

ELEMENTOS BÁSICOS DE CONSTRUCCIÓN Y EXPRESIÓN MUSICAL

Se denomina así a todos aquellos componentes de la organización musical o de su proceso de construcción que permiten su caracterización individual y su dinámica expresiva. La separación de estos componentes siempre se ha hecho con un propósito didáctico, ya que sólo serán una abstracción expositiva, en tanto no lleguen a integrarse en determinadas estructuras musicales. Aunque algunos conceptos pueden ser concebidos como incluyentes de otros considerados como “*elementos*”, esto sólo ocurre desde determinados puntos de vista analíticos (incluso, puede apreciarse un grado de superposición con las “*cualidades del sonido*”). Consecuentemente, hemos optado por explicitar una lista sumatoria de todos aquellos conceptos considerados como “*elementos de la música*” por diversos autores y textos: sonido o tono, silencio, pulsación (*tempo*), ritmo, melodía, armonía, timbre, escala, dinámica; frase, textura, forma; afinación y temperamento; nomenclatura de expresión musical.

ESTRUCTURA MUSICAL

Orden determinado de las partes y el conjunto de una obra.

FORMA MUSICAL

Aspecto perceptible o apariencia de la organización de una obra musical. Es sinónimo de la identidad musical específica de una obra, o del conjunto de aspectos que constituyen la imagen sonora de una música captada por la percepción auditiva. La forma se relaciona a la estructura de una obra musical, es decir, a la disposición de las partes en un todo. En este sentido, toda obra musical es una forma distinta de cualquiera otra y se compone de un conjunto de elementos, el que, a su vez, puede llegar a considerarse también como forma, incluyendo las más pequeñas o microformas.

FORMAS DE CONSTRUCCIÓN MUSICAL

Organización de los sonidos según principios de permanencia, cambio y retorno: repetición, imitación, variación, desarrollo, improvisación, etc. Las formas de construcción musical son una dimensión central en la constitución de ciertas “lógicas” compositivas e interpretativas de diversas tradiciones, repertorios y estilos.

FUNCIÓN ARMÓNICA

Es el nombre y jerarquía que adquiere un acorde o nota en una tonalidad determinada.

GÉNEROS MUSICALES

- a) Término determinado por el tipo de medio sonoro para el que está hecha o con que se interpreta una obra musical. Así, hablamos de género vocal, instrumental o mixto, según si la música es ejecutada a través de la voz, los instrumentos o si se utilizan ambos recursos, respectivamente. Cabe señalar que algunos autores tienden a identificar el concepto de género musical con el de tímbrica. En el contexto de este programa, el concepto de tímbrica es central en la determinación del género musical, pero no resulta abarcador de todo el campo semántico del concepto de género, que contempla indirectamente una consideración de las diversas tradiciones compositivas y repertorios.
- b) Término que se utiliza para denominar a los distintos tipos o repertorios de música, tales como: género de concierto, popular y folclórico.

GENERADORES ELECTRÓNICOS

Instrumentos electroacústicos (teclados, sintetizadores, guitarras y bajos eléctricos; eventualmente otros instrumentos tradicionales adaptados a esta modalidad). Se incluyen las tarjetas de sonido y otros generadores relacionados con los computadores.

GRÁFICAS MELÓDICAS TRADICIONALES

Graficación tradicional (convencional).

GRÁFICAS NO CONVENCIONALES

Ver *Graficación no tradicional* (alternativa).

GRAFICACIÓN NO TRADICIONAL (alternativa)

Formas de graficar los sonidos musicales que no corresponden a la más habitual. En el contexto del presente programa, son las grafías que los propios alumnos y alumnas inventan para escribir sus creaciones o para representar algunos de los elementos de la música. También pueden denominarse no convencionales o alternativas.

GRAFICACIÓN TRADICIONAL (convencional)

Forma de graficar la música empleada habitualmente.

GRUPOS TONALES

Término propio del método de iniciación musical creado por el músico húngaro Zoltan Kodaly. Corresponde a cada grupo de alturas que, en forma gradual, va manejando el estudiante. Cada vez que se agrega un sonido nuevo, el grupo tonal cambia. Considerando los momentos del método, los grupos tonales correspondientes a la etapa inicial son: *sol-mi / sol-mi-la / sol-mi-la-do / sol-mi-la-do-re / sol-mi-la-do-re-la*, /etc.

INSTRUMENTOS TRADICIONALES

Instrumentos usados tradicionalmente en la música desde sus comienzos. Instrumentos de la orquesta; instrumentos étnicos y folclóricos de las diferentes culturas del planeta. También se denomina así a los instrumentos cuyos sonidos no son generados electrónicamente ni requieren necesariamente de amplificación. Estos instrumentos también son llamados acústicos.

INTERPRETACIÓN O EJECUCIÓN

Se aplica a toda realización musical que actualiza los sonidos musicales por medios vocales o instrumentales. Incluye tanto la decodificación sonora de diversas grafías como las diferentes formas de improvisación y de ejecución de repertorios cuya transmisión y aprendizaje se realiza por medios no escritos.

MATIZ

Está dado por leves, pero perceptibles modificaciones del *tempo*, del timbre, de la intensidad, etc., con las que se consigue dar relieve, contraste o interés a la ejecución de la música.

MEDIADORES

Elementos o artefactos usados para producir el sonido en el instrumento: arco, baquetas, martinetes, mazos, etc. La calidad material de los mediadores tiene incidencia en la cualidad sonora del timbre percibido.

MELODÍA

Es una sucesión orgánica y reconocible de alturas y ritmos, estructurada con ciertas normas cambiantes según la época. En la música occidental tonal, el concepto denota típicamente una sucesión de sonidos dentro de alguna tonalidad que conduce a una conclusión claramente reconocible. Por tanto, estas melodías suelen sugerir ciertas armonías acompañantes. La estructura tonal de tales melodías se encuentra también íntimamente relacionada con su estructura rítmica y métrica, de tal forma que la melodía en la música tonal occidental es fundamentalmente inseparable del ritmo, el metro y la armonía. En su origen histórico, la melodía tuvo una fuerte relación con el habla y la vocalidad, por lo que su estructuración contempló las estructuras de frases y oraciones. Al aparecer luego la música puramente instrumental se siguió caracterizando a las melodías, empleando expresiones tales como incisos, semi-

frases, frase, período, cadencia, antecedente y consecuente.

MODOS DE ACCIÓN INSTRUMENTAL

Forma o acción empleada para poner en vibración el instrumento: golpear (con las manos abiertas, con los dedos, con las uñas, a través de un mecanismo, etc.), sacudir, frotar, raspar, soplar, pulsar, rasguear, entrechocar y otras.

MÚSICA DE CONCIERTO

Denominación que en el presente programa recibe el repertorio musical llamado comúnmente docto, clásico, culto, académico, de arte superior, serio, etc.

MÚSICA DE OTRAS CULTURAS

En el presente programa se designa de este modo a la música procedente de culturas no occidentales, especialmente de Asia y África, aunque, en un sentido estricto, esta denominación debería corresponder a cualquier música ajena al entorno cultural de donde proviene el auditor o ejecutante.

MÚSICA ÉTNICA

Repertorio musical propio de comunidades primitivas o puras, con poca o nula influencia de otras corrientes musicales. Música indígena, en el caso de Chile y Latinoamérica.

MÚSICA FOLCLÓRICA O TRADICIONAL

Repertorio musical representativo de ciertas culturas, comunidades o países, y que es estudiada por la disciplina llamada Folklore o Folclor. A diferencia de la música étnica, en su evolución ha sufrido importante influencia de otras culturas, otras músicas o repertorios. En Chile y Latinoamérica, la música que muestra mezclas indígenas, europeas y/o africanas.

MÚSICA POPULAR

Repertorio musical que, en su mayor parte, se ca-

racteriza por su difusión masiva a través de la industria cultural. Es una música que en algún momento estuvo o está de moda y que es difundida profusamente por medios como la radio y la televisión. El musicólogo Carlos Vega acuñó para ella el nombre de mesomúsica. Dentro del repertorio popular suele reconocerse subgrupos o categorías que no son necesariamente excluyentes entre sí, entre las que destacan las llamadas música popular urbana, música popular rural y la música de consumo, comercial o de industria musical. El calificativo de música popular urbana hace referencia a que su creación y difusión se lleva a cabo preferentemente desde las ciudades, para diferenciarla de una “ruralidad” atribuida, por lo general, a la música folclórica. No obstante, el término música popular rural, alude precisamente a un repertorio popular que tiene una difusión principalmente en medios rurales. En lo que respecta a la llamada música de consumo o de industria musical, el compositor chileno Juan Amenábar sugiere que este repertorio musical se caracteriza por gastarse, acabarse, agotarse, disiparse o extinguirse con celeridad, como consecuencia de ser creado, promovido o difundido por los centros de consumo y medios de distribución masiva de música y eventos musicales. Según este autor, los procesos de industrialización y comercialización masiva pueden afectar tanto a los repertorios culto, como popular y folclórico, en la medida en que sean manipulados comercialmente para su venta a gran escala.

NOTAS COMUNES

Son las notas que se repiten en un enlace armónico de dos o más acordes.

OBJETOS SONOROS

En el presente programa, se denomina así a aquellos objetos cotidianos que, sin ser instrumentos musicales, son usados como tales (por ejemplo, un vaso desechable, una botella plástica de aceite, una hoja de papel, etc.).

PROCEDIMIENTOS FORMALES

Ver *Recursos formales*.

PROGRAMAS MULTIMEDIALES

Son todas aquellas aplicaciones computacionales que contienen archivos de información interactiva de distinto tipo: sonido, video, texto, fotografía, etc.

RECURSOS COMPOSITIVOS

Elementos y procesos de organización del material sonoro de los que se sirve la composición musical.

RECURSOS EXPRESIVOS

Procedimientos y materiales de interpretación o composición empleados para producir determinados efectos característicos o “idiosincráticos” de una obra o estilo. La presencia de estos recursos es apreciada subjetivamente por el perceptor como “*propiedades expresivas*” de la música.

RECURSOS FORMALES

Procedimientos o esquemas de organización del material musical que se desarrollan o aplican en una composición o improvisación musical.

RECURSOS INTERPRETATIVOS

Elementos y procesos de expresión de los que se sirve la ejecución musical.

REPERTORIOS MUSICALES

Conocidos también como tipos de música o estratos musicales. En el presente programa se ha preferido no emplear esta última acepción, por poseer cierta connotación jerárquica o discriminativa, la que, en último término, podría hacerse extensiva a las personas, grupos, culturas o subculturas que practican los diversos tipos de música. En el programa, el término contempla los repertorios de concierto, popular, folclórico y étnico.

RETORNO

Vuelta al tema o melodía principal una vez que se ha presentado una melodía contrastante. El esquema podría ejemplificarse de la siguiente manera: melodía-repetición-melodía contrastante-vuelta a la melodía inicial (retorno).

SECUENCIAS SONORAS

Productos musicales derivados del acto de componer (ver composición), que por su simpleza y escasa duración no podrían recibir el calificativo de obras o composiciones. Pueden ser realizadas con cualquier agente sonoro (voz, instrumento, objeto sonoro).

SONIDOS PROCESADOS

Por lo general, sonidos tomados del medio ambiente, trabajados o modificados a través de medios electrónicos (sintetizadores y/o computadores).

TEMA

Melodía o fragmento melódico que, debido a su diseño característico, su posición prominente, recurrente o su tratamiento especial, es básico en la estructura de una composición. La melodía temática, en cuanto complejo de elementos melódicos, rítmicos, tímbricos, armónicos o contrapuntuales, está destinada a servir como material importante en la construcción de la obra musical, ya sea por medio de la repetición, variación, desarrollo, transformación, tratamiento contrapuntístico, etc. (ver melodía). En general, puede distinguirse tres acepciones principales del concepto:

- a) relacionado a la fuga,
- b) relacionado a la forma sonata, y
- c) relacionado al tema con variaciones.

Una fuga generalmente tiene sólo un tema o sujeto, consistente en una melodía breve, declarada al comienzo sólo una vez y que reaparece a lo largo de la pieza en todas las voces. Se

llama exposición a la sección de la fuga en que el tema aparece por lo menos una vez en cada voz. Existen clases especiales de fuga con más de un tema o sujeto, tales como la fuga doble o triple. Las obras en el estilo imitativo emplean numerosos temas, uno por cada punto de imitación. En la forma sonata hay normalmente dos temas, o en ejemplos más grandes, dos grupos de temas o sujetos, ubicados en la primera sección de esta forma. En esta sección, las dos áreas tonales principales están asociadas cada una de ellas con material temático distintivo y a veces contrastante, conocido como primer tema (o grupo de temas) y el segundo tema (o grupo de temas). Es muy frecuente que el tema en una forma sonata tenga la estructura de una frase inmediatamente repetida (sentencia); pero muchas veces tiene la estructura de un período, es decir, la división de una melodía en dos o más frases contrastantes o complementarias y que terminan con una cadencia.

En el caso del tema con variaciones puede tra-

tarse de un conjunto de melodías o fragmentos melódicos, comúnmente con estructura ternaria del tipo ABA. En este caso, se considera tema al conjunto de estas melodías, el que constituye el material de referencia para las variaciones del mismo.

TEXTURA

Este término ha pasado al léxico musical por causa de la analogía de la música polifónica con el tejido de una obra de telar, en la que hay urdimbre y trama, así como en la música hay melodía (horizontal), relaciones armónicas (vertical), entre las partes y voces superpuestas. Suele distinguirse varias texturas: monódica, polifónica, acordal y homofónica.

TIPOS DE MÚSICA

Ver *Repertorios musicales*.

TRAMA

Ver *Textura*.

Algunos textos consultados para la elaboración del presente glosario y que se sugieren como referencia para los docentes son:

Amenábar, Juan (1975). *Consideraciones acerca de la obra musical en la sociedad de consumo*. Tesis de incorporación a la Academia de Bellas Artes, del Instituto de Chile, Chile.

Donoso, Jaime (1997). *Introducción a la música en veinte lecturas*. Santiago de Chile, Ediciones Universidad Católica, Chile.

Godoy, Alvaro y González, Juan Pablo (Eds.) (1995). *Música Popular Chilena, 20 años. 1970-1990*. Ministerio de Educación, División de Cultura, Departamento de Programas Culturales, Chile.

González, Juan Pablo (1986). *Hacia el estudio musicológico de la música popular latinoamericana*. En: *Revista Musical Chilena*, XL/165: 59-84. Facultad de Ciencias y Artes Musicales. Universidad de Chile, Chile.

Mills, Janet (1997). *La música en la Enseñanza Básica*. Editorial Andrés Bello, Chile.

Poblete, Carlos (1981). *Estructuras y Formas de la Música Tonal*. Ediciones Universitarias de Valparaíso, Chile.

Bibliografía

| Unidad 1 | | | Unidad 2 | | | Unidad 3 | | |
|-----------|---|---|-----------|---|---|-----------|---|---|
| Contenido | | | Contenido | | | Contenido | | |
| A | B | C | A | B | C | A | B | C |
| | | | ■ | ■ | ■ | | ■ | ■ |
| ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | ■ | ■ | |
| | ■ | | | ■ | ■ | | ■ | ■ |
| | | | | | ■ | | | ■ |
| | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | |
| ■ | | | | | | ■ | ■ | |
| | ■ | ■ | ■ | ■ | | ■ | | |
| ■ | | ■ | ■ | | | ■ | | |
| ■ | ■ | ■ | ■ | | ■ | ■ | ■ | ■ |

Avis, Luis y González, Juan Pablo, *Clásicos de la música popular chilena, volumen dos.* Ed. Universidad Católica de Chile, 1998.

Isina, Pep, *El área de educación musical.* Ed. Graó, España, 1997.

Alsina, Pep, et al., *Graó Música. Libro de Consulta, Primer Ciclo ESO.* Barcelona, Graó, 1996.

Asociación de Educación Musical de Chile, *Nochebuena. Villancicos de Navidad, chilenos, americanos y universales.* Santiago, Asociación de Educación Musical.

Asociación de Guías y Scouts de Chile, *Cantos para todos.* Santiago, 1979.

Bennett, Roy, *Investigando los estilos musicales.* Madrid, Akal / Entorno Musical, 1998.

Breckoff, Werner, et.al., *El Sonido. Área de Expresión Dinámica. Guía didáctica y Cuaderno del Alumno.* Madrid, Interduc/Schroedel, 1977.

Copland, Aaron, *Cómo escuchar la música.* México, Fondo de Cultura Económica, 1972.

Delalande, François, *La música es un juego de niños.* Buenos Aires, Ricordi, 1995.

Donoso, Jaime, *Introducción a la música en veinte lecturas.* Ed. Universidad Católica de Chile, 1997.

| Unidad 1 | | | Unidad 2 | | | Unidad 3 | | |
|-----------|---|---|-----------|---|---|-----------|---|---|
| Contenido | | | Contenido | | | Contenido | | |
| A | B | C | A | B | C | A | B | C |
| | | | ■ | ■ | ■ | | | |
| | | | | ■ | ■ | | ■ | ■ |
| ■ | ■ | ■ | ■ | | | ■ | ■ | ■ |
| ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| ■ | | | | | | | | |
| ■ | | ■ | ■ | ■ | | ■ | | |
| | | | ■ | ■ | | | | |
| | | | | ■ | ■ | ■ | ■ | |
| | ■ | | ■ | | | ■ | | |
| ■ | ■ | | ■ | | | ■ | | |
| | ■ | | | | | | | ■ |
| | ■ | | ■ | | ■ | ■ | ■ | ■ |

Eiriz, Claudio, *Diseño curricular y música*. Buenos Aires, Ricordi, 1996.

Gainza-Graetzer, *Canten señores cantores I y II*. Ricordi, Buenos Aires, 1963.

Gray, AnnE, *Breve guía de la música clásica*. Javier Vergara editor, Argentina, 1995.

Jacobs, Arthur, *Diccionario de música*. Ed. Losada, argentina, 1995.

Libros con pinturas de diferentes estilos y épocas.

Paynter, John, *Oír aquí y ahora. Una introducción a la música actual en las escuelas*. Buenos Aires, Ricordi, 1991.

Poblete Varas, Carlos, *Estructuras y formas de la música tonal*. Ed. Universitarias de Valparaíso, 1981.

Riambau, Joan, *La discoteca ideal del Jazz*. Ed. Planeta, España, 1995.

Schafer, Murray, *Cuando las palabras cantan*. Buenos Aires, Ricordi, 1984.

Schafer, Murray, *Limpieza de Oídos*. Buenos Aires, Ricordi, 1983.

Textos con literatura popular chilena y latinoamericana: adivinanzas, refranes, dichos, coplas, etc.

Universidad de Chile, Facultad de Ciencias y Artes Musicales/Asociación de Educación Musical de Chile, *Canciones para la juventud de América. Tomos I y II*. Santiago, Unión Panamericana, 1960.

| Unidad 1 | | | Unidad 2 | | | Unidad 3 | | |
|-----------|---|---|-----------|---|---|-----------|---|---|
| Contenido | | | Contenido | | | Contenido | | |
| A | B | C | A | B | C | A | B | C |
| | ■ | | | ■ | ■ | | ■ | ■ |
| | ■ | | | ■ | ■ | | ■ | ■ |
| | ■ | | | | ■ | | | ■ |
| | | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | |
| | ■ | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |

Urbina, Arturo, *Adivina, pequeño cantor. Adivinanzas tradicionales chilenas musicalizadas para iniciar el trabajo coral en la escuela.* Santiago, Ediciones Pajarito Verde, 1998.

Urbina, Arturo, *Danzas tradicionales chilenas para grupos instrumentales escolares.* Santiago, Ediciones Pajarito Verde, 1997.

Varios autores, *Coros infantiles a dos y tres voces.* Santiago Departamento de Extensión Cultural del Ministerio de Educación, 1980.

Varios autores, *Explorando el mundo de la música.* Colección Teleduc, PUC, Santiago, 1992.

Víctor Jara, *Obra musical completa.* Santiago, Fundación Víctor Jara, 1997.

Fonografía

Autores y/o intérpretes recomendados (seleccionados dentro de una amplísima gama de posibilidades a las que el profesor puede recurrir).

| Unidad 1 | | | Unidad 2 | | | Unidad 2 | | |
|-----------|---|---|-----------|---|---|-----------|---|---|
| Contenido | | | Contenido | | | Contenido | | |
| A | B | C | A | B | C | A | B | C |
| | | | ■ | | | ■ | ■ | |
| | ■ | ■ | ■ | | | ■ | ■ | |
| | ■ | ■ | ■ | ■ | | ■ | ■ | |
| | | ■ | ■ | ■ | | ■ | ■ | |
| | ■ | | | | | ■ | ■ | |
| | ■ | | ■ | | | ■ | ■ | |
| | ■ | ■ | ■ | | ■ | ■ | ■ | ■ |
| | ■ | ■ | ■ | ■ | | ■ | ■ | |
| | ■ | ■ | ■ | | | ■ | ■ | |
| | ■ | ■ | ■ | | ■ | ■ | ■ | ■ |
| | ■ | ■ | ■ | | | ■ | ■ | |
| | ■ | ■ | ■ | | | ■ | ■ | |
| | ■ | ■ | ■ | | | ■ | ■ | |
| | ■ | ■ | ■ | | | ■ | ■ | |
| ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | ■ | ■ | |
| | ■ | ■ | ■ | | | ■ | ■ | |
| | ■ | ■ | ■ | ■ | | ■ | ■ | |

Repertorio de concierto o docto

1. Autores de diversos países hasta el siglo XIX

Albinoni, Tommaso: Adagio

Bach: Arias y coros de oratorios y cantatas

Bach: Conciertos Brandeburgueses

Bach: Invenciones a dos voces

Bach: La ofrenda musical

Bach: Movimientos lentos de conciertos para instrumentos y orquesta de cuerdas

Bach: Partitas y sonatas para violín y cello solos

Bach: Piezas del álbum de Ana Magdalena Bach

Bach: Suites inglesas N°s 2 y 3

Bach: Suites para cello N°s 1 y 3

Bach: Suites para orquesta

Beethoven: Sinfonía N° 1 en DOM

Beethoven: Sinfonía N° 5 en dom

Beethoven: Sinfonía N° 9 “Coral”

Beethoven: Sonatas para piano; sonatas para violín y piano

Beethoven: Romanza para violín, Op. 50

Beethoven: Para Elisa

Beethoven: Tríos para violín, cello y piano

Bizet, George: Suite de la ópera Carmen

Bizet, George: Suite La Arlesiana

Brahms, Johannes: Danzas húngaras

| Unidad 1 | | | Unidad 2 | | | Unidad 3 | | | |
|-----------|---|---|-----------|---|---|-----------|---|---|---|
| Contenido | | | Contenido | | | Contenido | | | |
| A | B | C | A | B | C | A | B | C | |
| | ■ | ■ | ■ | | ■ | ■ | ■ | ■ | Mozart, Wolfgang A.: Sinfonías 40 y 41 |
| | ■ | | ■ | | ■ | ■ | ■ | ■ | Mozart, Wolfgang A.: Pequeña serenata nocturna |
| | | | ■ | | | ■ | ■ | | Mozart, Wolfgang A.: Concierto para piano N° 21 |
| | | | | | | ■ | ■ | | Mozart, Wolfgang A.: Requiem en rem |
| | ■ | | | | | ■ | ■ | | Mozart, Wolfgang A.: Sonatas para piano |
| | | | ■ | | | ■ | ■ | | Offenbach, Jacques: Barcarole de los cuentos de Hoffmann |
| | | ■ | | | | ■ | ■ | | Palestrina: Música coral |
| ■ | ■ | ■ | | | | ■ | ■ | | Rachmaninof, Sergei: Preludios |
| | ■ | | ■ | | | ■ | ■ | | Ravel, Maurice: Bolero |
| ■ | ■ | | | | | ■ | ■ | | Ravel, Maurice: Daphnis y Chloe, suite N° 2 |
| ■ | ■ | | | | | ■ | ■ | | Rimsky-Korsakov, Nikolai: Sheherezade |
| ■ | ■ | | ■ | | | ■ | ■ | | Säint-Saëns: Carnaval de los animales |
| | | | | | | ■ | ■ | | Sammartini, Giuseppe: Sonata en SOLM, Op. 13-4 |
| | ■ | ■ | | ■ | | ■ | ■ | | Schubert, Franz: Lieders |
| | ■ | ■ | ■ | ■ | | ■ | ■ | | Schubert, Franz: La Bella molinera y viaje de invierno |
| | ■ | ■ | ■ | | | ■ | ■ | | Schubert, Franz: Tríos con piano |
| | ■ | ■ | | | | ■ | ■ | | Schubert, Franz: Música para piano solo |
| | | | ■ | | | ■ | ■ | | Schumann, Robert: Träumerie |
| | ■ | | ■ | | | ■ | ■ | | Smetana, Bedrich: El Moldava |
| | ■ | | | | | ■ | ■ | | Smetana, Bedrich: Fragmentos de la ópera La Novia Vendida |
| | ■ | | ■ | | | ■ | ■ | | Strauss, Johann: Vales |
| | | ■ | ■ | | | ■ | ■ | | Telemann, G. F.: Sonatas trío |
| ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | Tschaikowsky, Piotr: Suite Cascanueces |

| Unidad 1 | | | Unidad 2 | | | Unidad 3 | | |
|-----------|---|---|-----------|---|---|-----------|---|---|
| Contenido | | | Contenido | | | Contenido | | |
| A | B | C | A | B | C | A | B | C |
| ■ | | ■ | | | | ■ | ■ | |
| ■ | ■ | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |

Varios autores: en Breckoff, Werner, et.al.: El Sonido. Area de Expresión Dinámica. Guía didáctica, Disco y Cuaderno del Alumno. Madrid, Interduc/Schroedel, 1977

Vivaldi, Antonio: Las cuatro estaciones

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ■ | ■ | | | ■ | | ■ | ■ | |
| | ■ | ■ | | | | ■ | ■ | |
| ■ | | | | | | ■ | ■ | |
| ■ | | ■ | | | | | | |
| ■ | ■ | | | | | | | |
| | | | ■ | | | ■ | ■ | |
| | | | ■ | ■ | | ■ | ■ | |
| ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| | | | ■ | | | | | ■ |
| | | | ■ | | | | | |
| ■ | | ■ | | | | | | |
| ■ | | ■ | | ■ | ■ | ■ | ■ | |
| | ■ | ■ | | | | ■ | ■ | |
| ■ | ■ | | | | | ■ | ■ | |
| | ■ | | | ■ | | ■ | ■ | |
| ■ | ■ | | ■ | | | ■ | ■ | |

2. Compositores contemporáneos universales

Albéniz, Isaac: Suite española

Albéniz, Isaac: España, op. 65

Bartok, Bela: Música para cuerdas, percusión y celesta

Messiaen, Olivier: Cuarteto para el fin de los tiempos

Messiaen, Olivier: Sinfonía-Turangalila

Berio, Luciano: Secuencia 1, 3 y 5

Britten, Benjamin: Simple Symphony, Op. 4

Hindemit, Paul: Fünf Stücke

Ligeti, Gyorgy: Trabajos vocales, Madrigales, Aventuras, Misterios, Canciones

Orff, Carl: Rota

Orff, Carl: Carmina Burana

Penderecki, Krszistoff: Treno para las víctimas de Hiroshima

Prokofiev, Sergei: Pedro y el Lobo

Prokofiev, Sergei: El teniente Kijé, suite

Prokofiev, Sergei: El amor por tres naranjas, suite

Prokofiev, Sergei: Romeo y Julieta, suite

Rodrigo, Joaquín: Concierto de Aranjuez

| Unidad 1 | | | Unidad 2 | | | Unidad 3 | | |
|-----------|---|---|-----------|---|---|-----------|---|---|
| Contenido | | | Contenido | | | Contenido | | |
| A | B | C | A | B | C | A | B | C |
| ■ | ■ | ■ | ■ | | | ■ | ■ | |
| | | | | | | ■ | ■ | |
| ■ | | ■ | | | | ■ | ■ | |
| ■ | ■ | ■ | | | | | | |
| ■ | | ■ | ■ | | | ■ | ■ | |
| ■ | | ■ | | | | | | |
| | | ■ | | | | ■ | ■ | |
| | ■ | | | | | ■ | ■ | |
| ■ | | ■ | | | | | | |
| ■ | ■ | ■ | ■ | | | ■ | ■ | |
| | | ■ | | | | | | |

Satie, Eric: *Gymnopédies*
 Schönberg, Arnold: *Cinco piezas para orquesta*
 Schönberg, Arnold: *Noche Transfigurada*
 Schönberg, Arnold: *Un sobreviviente de Varsovia*
 Stockhausen, Karlheinz: *Estudios electrónicos*
 Stockhausen, Karlheinz: *Kontra-Punkte*
 Stockhausen, Karlheinz: *Zeitmasse*
 Strawinsky, Igor: *Petroushka*
 Varèse, Edgard: *Ionization*
 Webern, Anton: *Sinfonía para pequeña orquesta*
 Webern, Anton/Bach, J.S.: *Ricercare a 6*

Unidades

| 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|
| | ■ | ■ |
| | ■ | ■ |
| ■ | | ■ |
| ■ | | ■ |
| | ■ | ■ |
| ■ | | ■ |
| | ■ | |
| | ■ | |
| ■ | | ■ |
| ■ | | ■ |
| ■ | | ■ |
| ■ | ■ | ■ |
| ■ | ■ | |

3. Compositores americanos (incluidos chilenos), por unidades
 Advis, Luis (Chile): *Cantata Santa María de Iquique*
 Advis, Luis (Chile): *El Amor, para voz y piano*
 Aguilar, Miguel (Chile): *Rapsodia para clarinete, violín y violoncello*
 Amenábar, Juan (Chile): *Ludus Vocalis (obra electroacústica)*
 Amengual, René (Chile): *Me gustas cuando callas, para voz y piano*
 Aranda, Pablo (Chile): *Algop-6, para guitarra*
 Barrientos, Iván (Chile): *Romanzas para guitarra*
 Barrientos, Iván (Chile): *Suite Aysén*
 Cáceres, Eduardo (Chile): *Metalmambo (obra electroacústica)*
 Cáceres, Eduardo (Chile): *Mo-men-tos, para guitarra*
 Cáceres, Eduardo (Chile): *Seco, fantasmal y vertiginoso, para piano*
 Cintolesi, Vitorio (Chile): *12 Preludios para piano*
 Copland, Aaron (Estados Unidos): *Salón México*

Unidades

| 1 | 2 | 3 | |
|---|---|---|---|
| ■ | | ■ | Cori, Rolando (Chile): Fiesta (obra electroacústica) |
| | | ■ | Cortés, Renán (Chile): Dúo Est, para dos guitarras |
| ■ | ■ | | Chávez, Carlos (México): Sinfonía India |
| ■ | | ■ | Chávez, Carlos (México): Tambuco |
| ■ | | ■ | Chávez, Carlos (México): Tocata para instrumentos de percusión |
| ■ | | ■ | Etkin, Mariano (Argentina): Taltal, para tam-tam y bombos sinfónicos |
| ■ | ■ | ■ | Galindo, Blas (México): Sones de Mariachi |
| ■ | ■ | ■ | Garrido-Lecca, Celso (Perú): Danzas Populares Andinas, para violín y piano |
| | | ■ | Garrido-Lecca, Celso (Perú): Elegía a Machu Picchu |
| | | ■ | Gershwin, George (Estados Unidos): Un americano en París |
| ■ | ■ | | Ginastera, Alberto (Argentina): Estancia, suite |
| | ■ | ■ | Ginastera, Alberto (Argentina): Triste, para voz y piano |
| ■ | ■ | ■ | Ginastera, Alberto (Argentina): Vidalita, para voz y piano |
| ■ | | ■ | González, Jaime (Chile): Estudio en tres, para clarinete y piano |
| ■ | ■ | | Grofe, Ferde (Estados Unidos): Suite Gran Cañón |
| | ■ | ■ | Guastavino, Carlos (Argentina): Se equivocó la paloma, para voz y piano |
| | ■ | ■ | Leng, Alfonso (Chile): Andante para cuerdas |
| ■ | ■ | | Letelier, Alfonso (Chile): La vida en el campo |
| ■ | ■ | ■ | Letelier, Alfonso (Chile): Suite Aculeo |
| ■ | | ■ | Maturana, Eduardo (Chile): Cinco móviles para orquesta de cuerdas |
| ■ | | ■ | Maturana, Eduardo (Chile): Diez micropiezas para cuarteto de cuerdas |
| ■ | ■ | | Moncayo, José Pablo (México): Huapango |
| | ■ | ■ | Orrego Salas, Juan (Chile): Tres canciones en estilo popular, para voz y guitarra |
| ■ | | ■ | Perales, Stella (Argentina): Planos imaginarios (obra electroacústica) |
| ■ | | ■ | Piantino, Eduardo (Argentina): Ambulat Hic Armatus Homo (obra electroacústica) |
| ■ | | ■ | Ramírez, Hernán (Chile): Quehaceres |

Unidades

| 1 | 2 | 3 | |
|---|---|---|---|
| ■ | ■ | ■ | Revueltas, Silvestre (México): Sensemayá |
| | ■ | ■ | Rifo, Guillermo (Chile): Suite “Al Sur del Mundo” |
| ■ | | ■ | Saitta, Carmelo (Argentina): Juan sube y baja, para fl., cl., vibr. y mar |
| | | ■ | Schidlowky, León (Chile): Seis hexáforos para Juan Manuel |
| ■ | | ■ | Serra, José María (Argentina): Batucada (obra electroacústica) |
| | ■ | | Soro, Enrique (Chile): Aires chilenos |
| ■ | ■ | | Urrutia, Jorge (Chile): La guitarra del diablo |
| ■ | | ■ | Vera, Santiago (Chile): Cirrus (obra electroacústica) |
| ■ | | ■ | Vera, Santiago (Chile): Refracciones, para guitarra |
| ■ | ■ | ■ | Vera, Santiago (Chile): Tres Temporarias, para piano |
| | ■ | ■ | Vila, Cirilo (Chile): Poema, para piano |
| ■ | ■ | ■ | Villalobos, Heitor (Brasil): Bachiana Brasileira N° 2 |
| ■ | ■ | ■ | Villalobos, Heitor (Brasil): Bachiana Brasileira N° 5 |
| | ■ | ■ | Villalobos, Heitor (Brasil): Preludios para guitarra |

Autores e intérpretes de música folclórica y popular de raíz folclórica latinoamericana

| | | |
|-----------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| Alejo Durán (Colombia) | Banda Bordemar (Chile) | Demetrio Ruiz (Paraguay) |
| Alfredo Zitarrosa (Uruguay) | Bolivia Manta (Bolivia) | Dúo Rey Silva (Chile) |
| Amparo Ochoa (México) | Caetano Veloso (Brasil) | Ester Soré (Chile) |
| Aníbal Sampayo (Uruguay) | Carlos Jobim (Brasil) | Falta y Resto (Uruguay) |
| Antonio Agri (Argentina) | Carlos Mejía Godoy | Gaiteros de San Jacinto |
| Antonio Tormo (Argentina) | (Nicaragua) | (Colombia) |
| Araca la Cana (Uruguay) | Carlos Puebla (Cuba) | Gladys Moreno (Bolivia) |
| Arak Pacha (Chile) | Chabuca Granda (Perú) | Guillermo Portabales (Cuba) |
| Astor Piazzolla (Argentina) | Chamal (Chile) | Hermanos Campos (Chile) |
| Atahualpa Yupanqui | Chilhué (Chile) | Hernán Núñez (Chile) |
| (Argentina) | Cuncumén (Chile) | Horacio Guarany (Argentina) |
| Awatiñas (Bolivia) | Daniela Mercury (Brasil) | Illapu (Chile) |

| | | |
|--|---------------------------------------|---------------------------------|
| Inti-Illimani (Chile) | Maria Bethania (Brasil) | Savia Andina (Bolivia) |
| Irakere (Cuba) | Mauricio Cardozo Ocampo (Paraguay) | Silvia Infantas (Chile) |
| Isabel Parra (Chile) | Mercedes Sosa (Argentina) | Simón Díaz (Venezuela) |
| Jaime Roos (Uruguay) | Millaray (Chile) | Sixto Palavecino (Argentina) |
| Jatari (Ecuador) | Ñanda Mañachi (Ecuador); | Soledad Bravo (Venezuela) |
| Joao Gilberto (Brasil) | Nicomedes Santa Cruz (Perú) | Teresa Parodi (Argentina) |
| Jonhny Ventura (República Dominicana) | Norte Potosí (Bolivia) | Toquinho (Brasil) |
| Juan Luis Guerra (República Dominicana) | Oriol Rangel (Colombia) | Totó la Momposina (Colombia) |
| Karu ñan (Ecuador) | Palomar (Chile) | Trío Matamoros (Cuba) |
| Kolla Marka (Bolivia) | Peguiche (Ecuador) | Trío Morales-Pino (Colombia) |
| La Reina de la Teja (Uruguay) | Perú Negro (Perú) | Trío Paraná (Paraguay) |
| Leda Valladares (Argentina) | Quilapayún (Chile) | Un solo pueblo (Venezuela) |
| Los Carabajal (Argentina) | Rafael Escalona (Colombia) | Víctor Jara (Chile) |
| Los corazas (Ecuador) | Roberto Parra (Chile) | Vinicius de Moraes (Brasil) |
| Los Fronterizos (Argentina) | Rolando Alarcón (Chile) | Violeta Parra (Chile) |
| Los Kjarjas (Bolivia) | Rubén Blades (Panamá) | Zacamandú (México) |
| | Rubén Rada (Uruguay) | |

Música étnica - Registros

| Unidad 1 | | | Unidad 2 | | | Unidad 2 | | |
|-----------|---|---|-----------|---|---|-----------|---|---|
| Contenido | | | Contenido | | | Contenido | | |
| A | B | C | A | B | C | A | B | C |
| ■ | ■ | ■ | | ■ | ■ | | | ■ |
| | ■ | | | | ■ | ■ | | ■ |
| ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |

Mapuche. Grabaciones in situ. Sello Alerce, Chile

Margot Loyola: Cantos pascuenses y mapuches

Música de países africanos y asiáticos: Se recomienda música publicada por los siguientes sellos y series:

- Audivis-Unesco-Consejo Internacional de la Música (Francia)
- Audivis/Ethnic (Francia)
- Buda Series (USA)
- Planett-WMD. Serie Chants et Musiques du Monde

Música popular de diversos países - Compositores e intérpretes

| | |
|------------------------------------|-----------------------------------|
| Albert King (EE.UU.) | John Miles |
| Ana Belén (España) | Juan Manuel Serrat (España) |
| Andrew Lloyd Weber (Inglaterra) | Laura Canoura (Uruguay) |
| Aretha Franklin (EE.UU.) | Led Zeppelin (Inglaterra) |
| B. B. King (EE.UU.) | León Gieco (Argentina) |
| Bob Dylan (EE.UU.) | Lito Nebbia (Argentina) |
| Carlos Gardel (Argentina) | Lito Vitale (Argentina) |
| Carlos Santana (México) | Los Jaivas (Chile) |
| Cat Stevens | Luis Alberto Spinetta (Argentina) |
| Celeste Carballo (Argentina) | María Elena Walsh (Argentina) |
| Charlie Parker (EE.UU.) | María Ostiz (España) |
| Charly García (Argentina) | Mariana Ingold (Uruguay) |
| Chuck Berry (EE.UU.) | Mariano Mores (Argentina) |
| Congreso (Chile) | Metallica (EE.UU.) |
| Dan Fogelberg | Mike Oldfield |
| Daniel Viglietti (Uruguay) | Muddy Waters (EE.UU.) |
| David Bowie | Nacha Guevara (Argentina) |
| David Gates | Nino Bravo (España) |
| Eagles (EE.UU.) | Noel Nicol (Cuba) |
| Eduardo Mateo (Uruguay) | Obras de Tangerine Dream |
| El General | Pablo Milanés (Cuba) |
| Electric Light Orchestra | Paloma San Basilio (España) |
| Elis Regina (Brasil) | Paul McCartney |
| Ella Fitzgerald (EE.UU.) | Pedro Aznar (Argentina) |
| Elton John | Pink Floyd (Inglaterra) |
| Emerson, Lake, Palmer | Pink Floyd |
| Erasmó Carlos (Brasil) | Queen (Inglaterra) |
| Fito Páez (Argentina) | Roberto Carlos (Brasil) |
| Flairck (Holanda) | Roberto Goyeneche (Argentina) |
| Frank Sinatra (EE.UU.) | Sandra Mihanovic (Argentina) |
| Gerry Mulligan (EE.UU.) | Silvio Rodríguez (Cuba) |
| Gervasio (Uruguay) | Susana Rinaldi (Argentina) |
| Hermeto Pascual (Brasil) | The Beatles (Inglaterra) |
| Hugo y Osvaldo Fattoruso (Uruguay) | The Rolling Stones (Inglaterra) |
| Isabel Pantoja (España) | Tito Puente (Cuba) |
| Ismael Serrano (España) | Vangelis |
| Javiera Parra (Chile) | Vicente Feliú (Cuba) |
| Jimi Hendrix (EE.UU.) | Víctor Manuel (España) |
| John Lennon | Yes |

Música de películas - Atmosferas, Filmes, Directores y Compositores

| Tema | Película | Año | Director | Compositor |
|--------------------------|-----------------------------|------|----------------|---------------|
| Amor | Lo que el viento se llevó | 1939 | V. Fleming | Max Steiner |
| | Love Story | 1970 | | Francis Lai |
| | Doctor Zhivago | 1965 | D. Lean | M. Jarre |
| | Africa mía | 1985 | S. Pollack | J. Barry |
| | Desayuno en Tiffany's | 1961 | B. Edwards | H. Mancini |
| | El paciente inglés | 1996 | A. Minghela | G. Yared |
| Suspense | Psicosis | 1960 | A Hitchcock | B. Herrmann |
| | Tiburón | 1975 | S. Spielberg | J. Williams |
| | Alien | 1979 | R. Scott | J. Goldschmit |
| | El fugitivo | 1993 | A. Davis | J. N. Howard |
| Terror | El exorcista | 1973 | W. Friedkin | M. Oldfield |
| | La profecía | 1976 | R. Donner | J. Goldschmit |
| | La novia de Frankenstein | 1935 | J. Whale | F. Waxman |
| | Bram Stocker's Drácula | 1993 | F. F. Coppola | W. Kilar |
| Épico (heroico) | Stars wars | 1977 | G. Lukas | J. Williams |
| | La conquista del Oeste | 1960 | Varios | A. Newman |
| | Viaje a las estrellas | 1980 | | J. Goldschmit |
| | Rocky | 1976 | J. G. Avildsen | B. Conti |
| | Los intocables | 1987 | B. de Palma | E. Morricone |
| Grandeza (solemnidad) | 2001, Odisea del espacio | 1968 | S. Kubrick | R. Strauss |
| | Carros de fuego | 1981 | | Vangelis |
| | 1492 | 1992 | R. Scott | Vangelis |
| | Air Force One | 1997 | W. Petersen | J. Goldschmit |
| | Rocky | 1976 | J. G. Avildsen | B. Conti |
| Marchas (Marcial) | El gran escape | 1963 | J. Sturges | E. Bernstein |
| | Patton | 1970 | F. Schaffner | J. Goldschmit |
| | Zulú | 1964 | C. Endfield | J. Barry |
| | El puente sobre el río Kwai | 1957 | D. Lean | K. Alford |
| | El imperio contraataca | 1980 | I. Kershner | J. Williams |
| Acción | Misión imposible | 1997 | B. de Palma | L. Schifrin |
| | Conan el bárbaro | 1981 | J. Milius | B. Poledouris |
| | El vengador del futuro | 1990 | P. Verhoeven | J. Goldschmit |
| | Corazón valiente | 1995 | M. Gibson | J. Hirner |
| Futurista | Blade Runner | 1981 | R. Scott | Vangelis |
| | Terminator | 1985 | J. Cameron | B. Friedel |

| | | | | |
|--------------|-----------------------|------|---------------|----------------|
| Tristeza | Los intocables | 1987 | B. de Palma | E. Morricone |
| | La lista de Schindler | 1993 | S. Spielberg | J. Williams |
| | El Padrino | 1972 | F. F. Coppola | Nino Rota |
| Tranquilidad | La misión | 1986 | R. Joffe | E. Morricone |
| Ciudad | Taxi Driver | 1976 | M. Scorsese | B. Herrmann |
| Alegría | Zorba el griego | 1964 | M. Cacoyanis | M. Theodorakis |
| Misterio | La sombra | 1994 | | J. Goldschmit |
| | Instinto básico | 1989 | P. Verhoeven | J. Barry |
| | Batman | 1989 | T. Burton | D. Elfman |
| Exótico | Lawrence de Arabia | 1962 | D. Lean | M. Jarre |
| | Aladino | 1992 | | A. Menken |
| | Amistad | 1997 | S. Spielberg | J. Williams |
| | Mulan | 1998 | | J. Goldschmit |
| | Pocahontas | 1995 | | A. Menken |

Sitios en internet relacionados con música

Se sugiere revisar los siguientes sitios en internet como posibles referencias:

(Es posible que algunas direcciones hayan dejado de existir o se modifiquen después de la publicación de este programa).

- Artes integradas. Curso de creación musical e informática. Posibilidades de integración con otros lenguajes artísticos.
<http://www.geocities.com/artesintegradas/>
- Cancionero chileno y latinoamericano: Este sitio le da acceso vía e-mail a más de diecisiete mil títulos de canciones de países de habla hispana.
<http://www.geocities.com/Broadway/Stage/4447/>
- Classical Net. Guía de repertorio, información histórica y clasificación por períodos de autores del repertorio de concierto, académico o clásico.
<http://www.classical.net>
- El folclore de Chile:
<http://www.suresite.com/oh/f/folklore/>
<http://www.geocities.com/Atthens/Olympus/5336/FOLCLOR.HTM>
- Enlaces. Sitio de la Red Educacional Enlaces, del Ministerio de Educación, que contiene una serie de recursos didácticos y vínculos con otros sitios educativos que pueden ser útiles en todos los sectores curriculares. Además, ofrece las direcciones electrónicas de todos los establecimientos educacionales conectados por Enlaces, lo que facilita el contacto con otros docentes, alumnos y alumnas.
<http://www.enlaces.cl/webeducativos/musica>
- Folkloristas chilenos:
<http://www.suresite.com/oh/f/folklore/>
- Fundación Violeta Parra:
<http://www.violetaparra.scd.cl/fundación.htm>
- Instrumentos musicales de América Latina y El Caribe:
<http://guaicaipuro.mh.gov.ve/fundef/inicio/instr.html>
- Music education on line. Sitio con información acerca de ediciones, fonografía y proyectos educativos en el área de la música para niños y jóvenes.
<http://www.geocities.com/Athens/2405/index.html>
- Música y folclore chileno:
<http://www.suresite.com/oh/f/folklore/>
- Punto y tono. “Punto y tono” es un coordinador de presentaciones de multimedia, integrando sonido e imagen: videos, wavs, MIDI, etc. Desarrollado en la Universidad de La Serena, La Serena, Chile.
<http://www.geocities.com/puntoytono/index.html>
- Red telemática europea para la educación musical. Informática y educación musical. Introducción al uso educativo de la informática musical. Materiales curriculares: “Hacemos música con el ordenador”. Proyecto. Recursos sobre educación musical en internet.
<http://www.xtec.es/rtee/esp/index.htm>

- Todo Música (400 enlaces) según categorías: clásica, latina, conjuntos, medios de comunicación, disco, música negra, etc.:
<http://todomusica.metropoli2000.net>

Ejemplos de software musical educativo disponible en Chile

- Guía de la música clásica. Anaya.
- Guía de los instrumentos musicales. Anaya.
- Guía de instrumentos de la música actual. Anaya.
- Musical Instruments. Microsoft.
- Multimedia Beethoven. Microsoft.

Anexo 1: Enseñanza del lenguaje musical

El dominio del lenguaje musical contempla los siguientes componentes o categorías básicas:

1. Cualidades del sonido y estructuras compositivas: altura, duración, intensidad, timbre, textura, organización, estructuras y formas compositivas.
2. Características contextual-culturales de las músicas: estilos y géneros; formas de graficación musical y contexto de producción de las músicas.

1. Desarrollo del lenguaje musical en las actividades de audición

El trabajo de audición musical permanente debe privilegiar una aproximación global y sensible a las músicas: distribución espacial y temporal de los eventos sonoros (masas, líneas, horizontalidad, verticalidad, lógica de las relaciones), colores sonoros (primero, familias de instrumentos; luego, timbres individuales; enseguida, combinaciones), dinámicas (acentos, matices, contrastes, silencios).

La audición musical constituye un momento propicio para reactivar las competencias adquiridas mediante las actividades vocales e instrumentales: atención, memorización, sensibilidad, imaginación. Las actividades de audición se orientan a que los alumnos y alumnas puedan percibir con mayor amplitud y detalle la organización de los principales componentes del lenguaje musical y, eventualmente, sintetizar sus observaciones bajo la forma de planes o esquemas.

El análisis auditivo debe desarrollarse en una progresión coherente mediante la identi-

ficación de elementos del lenguaje musical presentes en diversas músicas (de concierto, popular, folclórica, étnica). Siempre debe tenerse presente que todas las personas dotadas de una audición fisiológica y psicológicamente normal han tenido una amplia experiencia de audición previa a su escolarización, como también una multiplicidad de oportunidades de vivencias musicales que se realizan en ámbitos distintos al del establecimiento educacional (grupos de pares y amigos, medios de comunicación, etc.), las que debe considerarse siempre como válidas y legítimas. La progresión en el análisis y síntesis auditiva debe partir de esa realidad. En este contexto, el docente contribuye a ampliar, clarificar y profundizar las experiencias de escucha de los alumnos y las alumnas.

Las actividades de audición en el aula, concentradas y analíticas, se constituyen en instancias propicias para relacionar la experiencia acumulada por el alumnado con los conceptos técnico-musicales presentes en el programa. Es necesario demostrar a los estudiantes que son capaces empíricamente de discriminar, de distinguir, de comparar, de privilegiar, etc., determinados sonidos y sonoridades, fuentes sonoras, diseños musicales, progresiones, secuencias, imitaciones, repeticiones y contrastes, y que las actividades de audición sistemática les permitirán dialogar y hablar acerca de ello.

El camino a seguir más recomendable es desde la audición global de la obra hacia sus componentes musicales, para luego establecer analogías, diferencias y contrastes. También se considera la evolución del lenguaje

musical en relación a otras formas de expresión (artística, cultural, científica y social), y a aquellas funciones a que ha sido destinada la música.

a) PRIMERA AUDICIÓN EN LA CLASE

La primera audición supone una disponibilidad que excluye cualquiera otra actividad. Ella debe conducir al alumno y alumna a asimilar el clima de la música elegida, sin involucrarse aún en actividades prematuras de análisis o identificación de elementos.

Al finalizar esta primera audición, los estudiantes deben ser alentados a expresarse de manera sensible y bajo variadas modalidades (verbal, gestual, movimiento, imagen, diseño, grafismo).

La conjunción de estas percepciones individuales conducen a una aprehensión global y multifocal, primer paso hacia el descubrimiento del sentido artístico y polivalente de una obra.

El profesor o profesora debe apoyarse en un perfecto dominio de la obra escuchada, para poner en evidencia las masas, planos, líneas, colores, eventos, funciones y registros, señalando y enfatizando sus relaciones dinámicas. En otras palabras, dando cuenta de los componentes más vivos del discurso musical, para preparar las siguientes audiciones.

b) LAS AUDICIONES SIGUIENTES

Las siguientes audiciones deben permitir que los estudiantes se apropien de los elementos musicales y principios de composición esenciales destacados por el docente.

Se conduce colectivamente a los alumnos y alumnas a memorizar y reproducir las frases, temas, secciones, etc., y a redescubrirlos en la obra trabajada, como también en la audición de otros extractos relevantes de orígenes culturales y estéticos diversos.

Los soportes del trabajo son múltiples: documentos de trabajo fotocopiados y distri-

buidos en la clase, grafismos, partituras, televisor, computador, etc.

En la aprehensión sintética de la música deben contemplarse aspectos tales como: título de la obra, nombre del compositor (cuando es conocido), contexto socio-histórico, geográfico y artístico, elementos del vocabulario técnico, etc.

Las nociones y principios de escritura descubiertos o aprendidos deben integrarse, en primer lugar, en la experiencia musical colectiva, explorando y reflexionando acerca de las posibilidades y límites de cada forma de registro notacional.

Finalmente, debe brindarse la posibilidad de que los estudiantes propongan audiciones con determinados objetivos.

II. Las herramientas para el comentario de obras musicales (escuchadas, interpretadas o compuestas por los alumnos y alumnas)

Reaccionar, expresar y nombrar las emociones: este primer nivel de comentario de las obras musicales es esencialmente subjetivo y da ocasión para el enriquecimiento del bagaje lingüístico de los estudiantes, en cuanto deben expresar, exteriorizar y comunicar sus impresiones percibidas íntimamente.

El comentario de obras, propio de la enseñanza de la música, supone que debe ponerse a disposición de los alumnos y alumnas el vocabulario justo y preciso. Las nuevas palabras enriquecerán las aptitudes de expresión, tanto oral como escrita.

La conceptualización y el pensamiento musical comprensivo son aspectos influyentes en el trabajo musical de los estudiantes. Por ejemplo, las características distintivas de una pieza musical pueden ser justamente los elementos que alumnas y alumnos usen y modifiquen creativamente en sus composiciones y

arreglos. Igualmente, la conceptualización desde un vocabulario musical, adecuado a cada caso, constituye un real aporte a las posibilidades interpretativas de una pieza musical ejecutada por los alumnos y alumnas.

En este sentido, la correcta formulación de preguntas en relación al trabajo musical del alumnado contribuye al dominio de una terminología cada vez más precisa, al enriquecimiento expresivo de la lengua y a la distinción de aspectos relevantes de las creaciones musicales.

El empleo de la terminología y los recursos verbales deben contemplar los diversos ámbitos de la vivencia musical (colectiva e individual):

- a) Ambito físico-acústico.
- b) Ambito socio-afectivo.
- c) Ambito imaginativo e “icónico”.
- d) Ambito poético.
- e) Ambito ideativo y conceptual.

En el cuadro siguiente, se ofrece un ejemplo de cómo emplear el lenguaje verbal para ayudar a la comprensión musical.

Áreas del conocimiento musical

Se incluye cinco áreas del conocimiento musical que aportan a la construcción de un vocabulario musical básico.

Preguntas atinentes (algunos ejemplos)

1. Elementos de la música

Los alumnos y alumnas deben ser capaces de describir sonidos, empleando un vocabulario musical. *Los términos considerados aparecen en este mismo anexo.*

- ¿En qué se parecen estas dos piezas musicales? ¿En qué se diferencian?
- ¿Cuántos instrumentos suenan en esta audición?
- ¿Hay en esta audición algunos instrumentos que destaquen por marcar el pulso?
- ¿Cómo puedes usar diversas texturas?
- ¿Qué tipo de contrastes emplearías?
- ¿Tiene esta pieza una estructura reconocible? Descríbela, usando un diagrama.
- ¿Qué tempo le asignarías a la pieza musical escuchada?

2. Recursos musicales

Los estudiantes deben ser capaces de nombrar una gran variedad de instrumentos y voces e identificar los recursos instrumentales y sonoros más adecuados para la composición; también deben estar atentos a la contribución de los intérpretes a la música, especialmente, cómo el intérprete puede incrementar y manejar el efecto total o de conjunto de la obra musical.

- ¿Qué instrumentos estás oyendo?
- ¿Cuántas voces estás escuchando?
- ¿Qué función cumplen los instrumentos en esta audición? (solista, acompañante, ordenador del pulso, etc.).
- ¿Hay en esta audición algún instrumento armónico? ¿Y algunos melódicos?
- ¿Cómo comienza la pieza musical escuchada?
- ¿Cuántos pulsos dura el *ostinato* rítmico de esta canción? ¿Qué instrumento lo está haciendo?
- ¿Qué técnicas de composición e interpretación usadas aquí pueden oír?

Áreas del conocimiento musical**Preguntas atinentes (algunos ejemplos)**

Se incluye cinco áreas del conocimiento musical que aportan a la construcción de un vocabulario musical básico.

3. Maneras en que los elementos de la música y los recursos son empleados para comunicar una atmósfera afectiva o un efecto

Los alumnos y alumnas deben desarrollar un vocabulario descriptivo que les permita comentar tanto características representacionales como expresivas.

- ¿Qué características de la música te llamaron la atención?
- Relaciona las siguientes audiciones con las personas que conoces en tu colegio/casa/barrio.
- Relaciona las siguientes audiciones con acontecimientos de tu vida/de tu vida familiar.
- ¿Cómo se creó este efecto?
- ¿Cómo podemos usar nuestras voces para reflejar el clima afectivo de la canción?
- ¿Qué elementos de la música pueden contribuir a que percibamos una pieza musical como alegre, enérgica o triste?

4. Maneras en que la música refleja el contexto social y cultural en el cual fue creada

Los estudiantes deben comenzar a ejercitar la capacidad de comentar aquellas características de la música que reflejan su contexto.

- ¿Cómo esta música refleja las intenciones estéticas del compositor, la ocasión o el propósito?
- ¿Cómo podemos saber cuándo y dónde fue escrita esta música? ¿Tiene compositor conocido? ¿Tiene uno o varios autores?

5. Formas en que la música permanece igual o cambia a través del tiempo y los lugares

Los alumnos y alumnas deben reconocer y ser capaces de comentar las características musicales de una variedad de tradiciones musicales.

- ¿Cómo están empleando las características de esta tradición/estilo?
- ¿Qué características diferentes tienen estas dos piezas y por qué?

III. Estudio de los componentes del lenguaje musical

Debe tenerse presente que el dominio integrado de los componentes del lenguaje musical constituye la “estructura profunda” (y, la mayoría de las veces, implícita) de los aprendizajes musicales. El trabajo sobre tales componentes debe formar parte de las actividades de audición, interpretación, composición y apreciación.

El dominio progresivo de estos componentes debe verificarse directamente en las actividades musicales genéricas de escuchar, interpretar y componer. En ningún caso los componentes del lenguaje musical, consignados más adelante, deben ser tratados en forma aislada, separados de las obras o actividades musicales o expuestos sólo en forma teórica, con ejercicios descontextualizados o mediante definiciones y esquematizaciones puramente verbales.

La audición y la práctica deben ser siempre el centro del aprendizaje comprensivo. El docente puede orientar el avance de los alumnos y alumnas en estas actividades, apoyándose en la selección planificada de algunos de los componentes del lenguaje musical señalados en los recuadros que siguen.

Los contenidos relacionados a cada componente se sugieren al docente como pauta para la selección, el ordenamiento y secuenciación de las actividades de enseñanza. Por otra parte, también pueden ser considerados con fines de evaluación diagnóstica, de avance y final, a

manera de complemento de los criterios señalados en el **Anexo 2: Criterios y formas de evaluación**.

El dominio del lenguaje musical es siempre sumatorio y recursivo, es decir, los mismos componentes vuelven a presentarse en grados crecientes de profundidad en las diversas actividades de práctica auditiva, vocal, instrumental y compositiva.

Consecuentemente, **los contenidos relacionados a cada componente que aparecen en los recuadros siguientes no están planteados para un solo año o nivel de enseñanza, sino que más bien representan un panorama sinóptico de los contenidos más relevantes a tratarse en el curso de toda la Educación Básica y Media**. Se presentan al docente con el fin de brindarle coordenadas cualitativas para la orientación de su trabajo pedagógico, teniendo presente que las secuencias y formas de profundización en cada componente admiten variados órdenes y énfasis, según el tipo de música trabajado, el nivel de desarrollo de los alumnos y alumnas, los objetivos de aprendizaje propuestos y las preferencias metodológicas del profesor o profesora.

En todo caso, es conveniente que el docente aliente el trabajo de la clase en relación a cada componente, siempre que ello sea posible, pero sin forzar los ritmos de aprendizaje de cada estudiante. La selección de las actividades debe considerar siempre las restricciones de tiempo y los recursos disponibles.

Descripción y sugerencias para el tratamiento de los componentes básicos del lenguaje musical

| Componente | Altura |
|--|--|
| Conocimientos y habilidades involucradas | Discriminar y manejar: Forma melódica; características de intervalos melódicos y armónicos; escalas y modos; progresiones armónicas, cadencias y ornamentos. |
| Contenidos relacionados al dominio | <ul style="list-style-type: none"> • Paso y salto melódico. • Dirección melódica a dos voces: movimiento contrario, paralelo, oblicuo. • Intervalos melódicos (sucesivos) y armónicos (simultáneos). • Consonancia y disonancia (tonal). • Pedal y <i>ostinato</i>. • Escala mayor: Do, Fa, Sol. • Escala menor: la, re, mi. • Escala pentatónica: do, la. • Escala cromática. • Escala hexáfona. • Modos dorio y mixolidio. • Escalas de <i>blues</i>, oriental y otras. • Acordes mayor, menor. • Acordes aumentados, disminuidos y con séptima agregada. • Acordes de novena. • Cadencias en modo mayor y menor, perfecta, plagal y completa • Cadencia rota. • Ornamentos: apoyatura, retardo, trino, notas de paso. |
| Orientaciones para su tratamiento en las actividades musicales | Cuando sea posible, puede estimularse la lectura cantada de intervalos, escalas y acordes, y la toma de dictados a partir de piezas musicales ejecutadas en vivo o grabadas. |

| Componente | Duración |
|--|--|
| Conocimientos y habilidades involucradas | Discriminar y manejar: Gradaciones de velocidad o pulso; acentuación (en cuanto a su recurrencia o periodicidad); metro; sincopación; valores rítmicos (figuras rítmicas). |
| Contenidos relacionados al dominio | <ul style="list-style-type: none"> • Diferenciación pulso/valor (figura) rítmico. • Acentuación binaria y ternaria. • Acentuación crúsica y anacrúsica. • Sincopación y contratiempo. • Valores rítmicos en: <ul style="list-style-type: none"> - Cifras de tiempo simple: 2/4, 3/4, 4/4, 3/8, 2/2, 3/2. - Cifras de tiempo compuesto: 6/8, 6/4, 9/8. • Alternancia: <ul style="list-style-type: none"> - 3/4-6/8. - 2/4-6/8 (negra = negra con puntillo; negra = corchea). • Términos italianos de la música académica o de concierto. • Términos de jazz y rock. • Términos recientes o no tradicionales. |
| Orientaciones para su tratamiento en las actividades musicales | Debe realizarse una aproximación práctica mediante la ejecución vocal o instrumental que contribuya a la comprensión de estos componentes, la que debe manifestarse en un dominio preciso a la vez que flexible. |
| Componente | Dinámica o intensidad |
| Conocimiento y habilidades involucradas | Discriminar y manejar: Acentuaciones (en cuanto a sus gradaciones de intensidad); gradaciones de volumen o intensidad; articulación. |
| Contenidos relacionados al dominio | <ol style="list-style-type: none"> 1. Contrastes dinámicos. 2. Matices de intensidad. 3. Términos italianos comúnmente usados en la música académica o de concierto, abreviaturas, signos y símbolos. 4. Términos nuevos o no tradicionales. |
| Orientaciones para su tratamiento en las actividades musicales | Las gradaciones de dinámica pueden ser incorporadas en la mayor parte de las actividades, tanto de audición como de realización musical. Puede probarse con diferentes posibilidades dinámicas en una misma pieza y comparar el resultado. |

| Componente | Timbre |
|--|---|
| Conocimientos y habilidades involucradas | <p>Discriminar y manejar:</p> <p>Color sonoro de diferentes voces e instrumentos, considerados individualmente y en combinación (instrumentaciones); diversas texturas sonoras; sonidos generados electrónicamente; maneras mediante las cuales puede ser alterada la calidad de los sonidos; ubicación temporal (histórica) de agrupaciones tímbricas típicas.</p> |
| Contenidos relacionados al dominio | <ul style="list-style-type: none"> • Formaciones vocales: voces blancas, femeninas, masculinas y mixtas; registros. • Conformaciones instrumentales europeas de música antigua y de cámara clásico-romántica. • Instrumentos de la orquesta sinfónica europea. • Conformaciones instrumentales de música de concierto del siglo XX. • Instrumentos tradicionales chilenos y latinoamericanos. • Instrumentos vernáculos de culturas extra-americanas. • Instrumentos de generación electrónica tradicionales en la música popular. • Recursos tímbricos en la música experimental. • Recursos tímbricos informáticos de última generación. • Combinaciones de voces e instrumentos comúnmente usadas en Latinoamérica (en diversos períodos). • Combinaciones de voces e instrumentos comúnmente usadas en Europa y Norteamérica en diversos períodos). • Combinaciones de voces e instrumentos comúnmente usadas en Africa, Asia y Oceanía (en diversos períodos). |
| Orientaciones para su tratamiento en las actividades musicales | <p>La situación ideal es mostrar el o los instrumentos sonando “en vivo” o en ejemplos grabados con intérpretes de alta calidad. Todos aquellos aspectos particulares de cada instrumento (tales como los visuales y de construcción) pueden ser explicados por el profesor o profesora de manera informal o “no técnica”, puesto que el centro de interés es el sonido instrumental y no el instrumento en sí como objeto. Es importante resaltar los aspectos relativos al uso, difusión y vigencia de combinaciones tímbricas características, relacionándolo al estudio del componente “Estilos y géneros” (ver más adelante).</p> |

| Componente | Textura |
|--|--|
| Conocimientos y habilidades involucradas | Discriminar y manejar: Melodía principal y solista; acompañamiento; densidad de la instrumentación; distribución de las partes vocales/instrumentales; monodia; polifonía (texturas polifónicas de diversas culturas, estilos y periodos). |
| Contenidos relacionados al dominio | <ul style="list-style-type: none">• Partes a solo y en grupo.• Monodia a capella y acompañada.• Armonía/polifonía.• Texturas polifónicas tonales y modales.• Texturas atonales.• Acompañamiento con pedal.• Acompañamientos con ostinato armónico y melódico. |
| Orientaciones para su tratamiento en las actividades musicales | Tanto en las actividades de audición “en vivo” como en los registros de diversas músicas, se puede combinar y experimentar con el balance entre varias voces e instrumentos, escuchando críticamente el resultado en cada caso. Es importante relacionar los componentes de textura con la organización, estructura y forma de cada obra abordada. |

| Componente | Organización, estructura y formas compositivas |
|--|---|
| Conocimiento y habilidades involucradas | <p>Discriminar y manejar:</p> <p>Simultaneidad y alternancia; fraseo; secuencia; repetición y contraste; variación y desarrollo. Estructuras y formas relacionadas a estos tipos de organización.</p> |
| Contenidos relacionados al dominio | <ul style="list-style-type: none"> • Frase: trayectoria (ascendente, descendente, arcos convexo y cóncavo). • Finales de frase en tiempo fuerte y débil. • Articulación: <i>staccato</i>, <i>legato</i>, <i>portato</i>. • <i>Ostinato</i>. • Imitación. • Secuencias melódicas y armónicas. • Canon. • Fuga. • Formas binaria y ternaria. • Forma canción. • Formas tradicionales latinoamericanas. • Rondó. • Forma sonata, tema con variaciones. • Formas étnicas o vernáculas de África, Asia y Oceanía. • Indicaciones y convenciones de ejecución comúnmente usadas que afectan a la estructura de una pieza. Por ejemplo: barra de repetición, calderón, <i>segno</i>, <i>da capo</i>, etc. • Puntuación suspensiva y conclusiva (antecedente/consecuente). • Modulación a tonalidades cercanas, intercambio modal. |
| Orientaciones para su tratamiento en las actividades musicales | <p>La discriminación auditiva de estructuras musicales y su aplicación en la práctica musical es un proceso más complejo y puede considerarse como extensión del trabajo de reconocimiento auditivo emprendido con las cualidades sonoras de altura, duración, dinámica y timbre. En algunos casos, el seguimiento visual de una partitura puede ayudar a establecer la forma de una obra. Esta actividad puede resultar también muy adecuada para demostrar el amplio rango de problemas y soluciones técnicas en el ámbito notacional, además de entrenar la habilidad lectora. Durante las actividades de ejecución, instrumentación y composición realizadas por los alumnos y alumnas, también puede atenderse a la relación permanente y compleja que suele establecerse entre las determinaciones estructurales y ciertos componentes de la textura (por ejemplo, la densidad de la instrumentación o la distribución de las voces).</p> |

| Componente | Estilos y géneros |
|--|---|
| Conocimientos y habilidades involucradas | Reconocer auditivamente y describir características distintivas de las músicas de un amplio espectro de estilos y géneros (incluyendo las diversas tradiciones, culturas y repertorios); comparar estilos y géneros mediante el empleo de un vocabulario musical; ejecutar y componer aplicando recursos estilísticos básicos. |
| Contenidos relacionados al dominio | <ul style="list-style-type: none">• Repertorios: étnico, folclórico, popular y de concierto.• Influencias entre repertorios.• Evoluciones estilísticas en los repertorios: estilos de ejecución y composición.• Géneros: vocales, instrumentales y mixtos; origen y evolución. |
| Orientaciones para su tratamiento en las actividades musicales | El amplio rango de obras que puede ser considerado sugiere en sí mismo una gran variedad de aproximaciones posibles, tales como un estudio cronológico o de otro tipo centrado en un género musical específico (por ejemplo, música de cámara, música de danza, música de iglesia o ritual, música popular, música de films, concierto, ópera, etc.). Debe tenerse presente, en todo caso, que algunos géneros se restringen sólo a un repertorio (por ejemplo, el género sinfónico al repertorio de concierto). No obstante, muchos otros contemplan un amplio espectro de tradiciones, culturas y repertorios musicales (por ejemplo, la música de danza y la canción pueden encontrarse en los repertorios étnico, folclórico, popular y de concierto). La práctica musical de la ejecución y arreglo de repertorio de un mismo género contribuye ampliamente al desarrollo de conocimientos y habilidades relacionados al manejo estilístico. |

| Componente | Formas de graficación musical |
|--|---|
| Conocimiento y habilidades involucradas | Familiarización con notaciones musicales (lecto-escritura), incluyendo tanto formas de graficación convencionales como alternativas o no tradicionales. Se enfatiza el manejo de las diversas formas de graficación de acordes o sonidos simultáneos. |
| Contenidos relacionados al dominio | <ul style="list-style-type: none"> • Figuras de duración y ritmo: redonda, blanca, negra, corchea y sus silencios correspondientes; cuartina de semicorcheas, negra con puntillo y corchea; silencio de corchea y corchea; tresillo de corcheas y ligado de duración. • Determinaciones no convencionales: diversas graficaciones de las cualidades del sonido y otros elementos de la música. • Simbología de intensidad convencional y no convencional. • Representación de las notas en pentagrama. • Llave de sol y Llave de fa. • Accidentes: armaduras con un sostenido y un bemol. • Signos y símbolos relacionados a la forma (ver componente "Organización y estructura"). • Graficación de la simultaneidad sonora: acorde; dos o más sonidos simultáneos. • Graficación convencional y no convencional de la simultaneidad sonora (acorde, <i>cluster</i>): <ul style="list-style-type: none"> - Uso de letras para representar acordes (clave americana). - Gráficos informáticos. - Bajo cifrado. |
| Orientaciones para su tratamiento en las actividades musicales | El abordaje de los aspectos relacionados a la grafía musical resulta más relevante y significativo para el alumnado cuando se realiza en conjunción con la ejecución vocal o instrumental. Es particularmente motivante la ejecución de composiciones, arreglos o adaptaciones escritas por los miembros del grupo. El docente también puede escribir arreglos especiales, atendiendo a las particulares características y conocimientos de sus estudiantes. Es importante enfatizar, toda vez que sea posible, la íntima relación entre las formas de graficación y las posibilidades expresivas derivadas del manejo de los elementos musicales: por ejemplo, las características de dinámica o ritmo de una obra pueden ejercer cierto condicionamiento sobre la manera de anotarlas y viceversa. |

| Componente | Contexto de producción de las músicas |
|--|---|
| Conocimientos y habilidades involucradas | Analizar música críticamente en relación a su contexto, tomando conciencia de cómo las convenciones musicales cambian a lo largo del tiempo o permanecen sin modificación. Conocimiento de las fuentes productivas de las músicas. |
| Contenidos relacionados al dominio | <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer auditivamente propósitos expresivos y saber cómo obtenerlos mediante el uso de los elementos de la música; roles del intérprete o ejecutante; compositor o arreglador; cultor tradicional. • Identificar influencias de tiempo y lugar, particularmente en relación a estilos y géneros musicales diversos. • Evaluar la influencia de las tradiciones y herencias culturales, reconociendo la continuidad y el cambio en los desarrollos e innovaciones musicales; influencias de una cultura musical sobre otra; interacciones o interinfluencias culturales. |
| Orientaciones para su tratamiento en las actividades musicales | Si bien las respuestas que los alumnos y alumnas pueden dar en relación a este componente resultarán básicamente subjetivas, el docente debe alentarlos a dar evidencias técnicas que permitan un análisis musical razonado. Consecuentemente, junto a la consideración de los aspectos contextuales extramusicales, debe orientarse al alumnado permanentemente hacia la audición atenta de los aspectos melódicos, armónicos, de instrumentación, ritmo, textura y forma, los que pueden ser vinculados de diversas maneras con las características del campo y ámbito en que se manifiesta el fenómeno musical. |

NOTA: El contenido de este anexo ha sido elaborado considerando principalmente las siguientes fuentes:

CNDP: *Enseignements Artistiques. Arts plastiques-Éducation musicales. Programmes et Accompagnement.* Centre National de Documentation Pédagogique, Ministère de l' Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie, Paris, 1998.

SEG: *1999 GSSE Syllabuses*, Vol. 3, Music. Guildford Surrey GU2 5XJ, SEG Stag Hill House, 1997.

Anexo 2: Criterios y formas de evaluación

1. Algunas ideas generales para orientar la evaluación del aprendizaje de las artes musicales

- La evaluación debe entenderse principalmente como un proceso de recolección de evidencias referidas al aprendizaje de los estudiantes, las que sirven para juzgar sus progresos y tomar decisiones en relación a las estrategias pedagógicas más pertinentes. Esto implica aplicar criterios pedagógicos y usar información significativa sobre el desempeño de los alumnos y alumnas, relacionándolo a los objetivos y a los aprendizajes esperados correspondientes al nivel.
- Debe proveerse las condiciones para que los aprendizajes sean evaluados en contextos significativos, evitando abordar los aspectos aisladamente, imponiendo relaciones arbitrarias, o sin considerar aquellas relaciones establecidas por los propios estudiantes en base a sus experiencias, conocimientos, intereses y necesidades.
- Una adecuada evaluación del proceso de aprendizaje artístico tiende a resistirse a las medidas estándar que suponen cierta uniformidad de los individuos en el manejo de determinadas habilidades clave. Por ello, siempre debe tenerse en cuenta los diversos estilos de trabajo, de percepción y de reflexión que tiene cada alumno o alumna. Estos aspectos deben ser igualmente considerados en la evaluación del trabajo en equipo (práctica en conjuntos, creaciones colectivas, investigación en el medio o entorno musical del alumnado, etc.).
- Las vivencias artísticas de los estudiantes se ubican en áreas profundamente personales, de modo que la evaluación siempre debe considerar el respeto por la diversidad y la intimidad de los alumnos y alumnas, junto con poner de manifiesto el valor de los acuerdos y el diálogo respetuoso en torno a los desacuerdos.
- La evaluación de los aprendizajes debe ser desarrollada en base a una planificación que considere la evaluación como una herramienta para ir apoyando los aprendizajes de alumnos y alumnas, los momentos en que será realizada y las personas que la aplicarán. Un buen plan de evaluación se inicia enunciando claramente los objetivos, de modo que pueda percibirse claramente la relación entre estos objetivos y los aprendizajes esperados o las metas más generales definidas para el nivel. El plan también debe contemplar la determinación de los agentes en cada caso: el profesor o profesora, los alumnos o alumnas o ambos (coevaluación).
- La evaluación debe contemplar un adecuado equilibrio entre la consideración de los elementos del proceso de aprendizaje y los productos del trabajo del alumno y alumna, sean estos últimos estados de avance o realizaciones musicales totalmente concluidas.
- El aprendizaje del arte musical implica un trabajo constante y de progresión en espiral sobre ciertos conceptos fundamentales –como los de estilo, pulso, ritmo, melodía, etc.– y con ciertos problemas recurrentes –como interpretar una obra musical expresivamente, compo-

ner empleando adecuadamente los recursos sonoros de que se dispone, o percibir diversos componentes tímbricos en una masa sonora-. Por lo tanto, la evaluación debe considerar que la adquisición de los dominios centrales para un comportamiento musical no se da en una secuencia temporal sucesiva, sino más bien como un desarrollo de conceptos y problemas fundamentales que se repiten de manera progresivamente sofisticada.

- Dado que el trabajo artístico del alumnado suele desarrollarse en una evolución compleja, no lineal y con frecuentes vueltas atrás, es necesario que las medidas correctivas o de incentivo al progreso en el trabajo de los estudiantes sean determinadas, cuando sea posible y conveniente, a partir de la consideración de múltiples observaciones y no a partir de un único acto de evaluación.
- Las características de los objetivos y aprendizajes a evaluar recomiendan el empleo de una variedad de procedimientos, que van mucho más allá de las tradicionales interrogaciones o pruebas de lápiz y papel, puesto que el fin último en ellas consiste en evaluar el logro de aprendizajes significativos y el nivel y calidad de la integración entre los aprendizajes. Por lo tanto, se trata de un tipo de evaluación cualitativa, basada en un método inductivo-descriptivo.
- La evaluación pretende obtener información acerca de las habilidades y potencialidades del alumno y alumna, para permitir una optimización de su aprendizaje. Tal información puede obtenerse más fidedignamente de la observación de sus comportamientos habituales dentro de una tarea musical específica, en condiciones de trabajo reales. Ello permite inferir directamente una competencia musical, sin dar rodeos mediante las tradicionales facultades lógicas y lingüísticas.
- En las actividades de escuchar, interpretar o componer es posible observar algunas habi-

lidades o competencias del alumno y alumna. No obstante, el principal propósito de la evaluación debe ser el de ayudar al docente y al estudiante a fijar objetivos para el futuro desarrollo musical. Debe proporcionarse al alumno y alumna una retroalimentación que les sea útil de forma inmediata. Es especialmente importante que la retroalimentación incorpore sugerencias concretas e indique las fuerzas a partir de las cuales puede emprenderse o continuarse el trabajo.

- La evaluación también debe intentar distinguir las cosas que los estudiantes hacen en sus actividades musicales que no están dentro de los objetivos que se les ha propuesto. La pregunta clave para esto es: ¿qué más noté? Esta pregunta adoptada como un medio de observación permanente puede ayudar a evitar limitar los logros del alumno y alumna o coartar sus tendencias creativas y gustos personales.
- La calificación debe representar, mediante un número o un concepto, una síntesis ponderada de las evidencias acumuladas en relación al desempeño del estudiante. Es recomendable ponderar diferencialmente los elementos y criterios contemplados en cada caso, evitando los simples promedios. Esta síntesis debe reflejar el desempeño general de los alumnos y alumnas, incluyendo tanto los caminos recorridos por ellos durante el trabajo artístico, como los resultados obtenidos. También ayuda a que el docente aproveche la música que el alumnado conoce y valora en su experiencia cotidiana.

2. Evaluación del trabajo musical (interpretación, composición, percepción y reflexión)

| Ambito de trabajo musical | Criterios | Indicadores |
|--|------------------|--|
| 1. Expresión creativa: Qué evaluar: El desarrollo del trabajo musical de cada alumno y alumna y de cada grupo, a partir de la observación de las obras finales, pero también de los ensayos de ejecución musical, los “borradores” de las composiciones, el manejo de los recursos expresivos e instrumentos. | a) Destreza | <p>El estudiante controla las técnicas y principios básicos del arte musical. En esta dimensión pueden considerarse los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demuestra control técnico y sentido de conjunto en la ejecución con otros o en el ensayo y dirección de un grupo musical. • Demuestra interés, perseverancia y aplicación en el trabajo de conjunto y en el refinamiento de las técnicas de expresión. |
| | b) Investigación | <p>Explora sistemáticamente los medios de expresión musical y sus condicionantes histórico-culturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emplea períodos de tiempo apropiados para realizar observaciones reiteradas o exploraciones sistemáticas en relación a su trabajo. • Investiga los medios y problemas musicales en profundidad, volviendo a un problema o tema desde perspectivas diferentes. • Es capaz de seleccionar y emplear criterios para ejercer la autocrítica durante su trabajo. |
| | c) Invención | <ul style="list-style-type: none"> • Resuelve problemas de interpretación y composición de forma creativa. Experimenta y arriesga con los medios sonoros. • Crea y desarrolla ideas musicales mediante la composición, el arreglo, la improvisación o la ejecución. |
| | d) Expresión | <p>Expresa una intención, sentimiento o idea en su trabajo de composición o de ejecución musical. Integra en su conducta expresiva los componentes anteriores (destreza técnica, investigación de recursos musicales e inventiva musical).</p> |

A continuación, se detalla un conjunto de criterios de desempeño en las diferentes actividades de expresión creativa. Estos pueden ser utilizados por el docente como referencia para la evaluación. Idealmente, deben complementarse con otras categorías contenidas en este anexo y, especialmente, con la consideración de los diversos componentes del lenguaje musical, descritos en el **Anexo 1: Enseñanza del lenguaje musical**.

La intención evaluativa de estos listados

en que se especifican criterios de desempeño es la de posibilitar clarificaciones a los alumnos y alumnas acerca de aspectos puntuales de fortalezas y debilidades en el desempeño musical. Por lo tanto, no deben ser empleados como simples listas de cotejo ni tampoco deben constituirse en un fin en sí mismos en la ejercitación musical. Más que índices de rendimiento final, deben emplearse para corregir y optimizar el proceso mismo de trabajo musical.

| 1. Desempeño individual en la ejecución vocal e instrumental | 2. Desempeño en conjuntos | 3. Desempeño en composición |
|---|---|---|
| <p>Debe tenerse en cuenta los siguientes aspectos:</p> <p>a) <i>Precisión</i>: afinación y tiempo correctos.</p> <p>b) <i>Control técnico</i>: entonación; digitación; control de soplado, pulsado, arco, pedal, etc.</p> <p>c) <i>Interpretación</i>: <i>tempo</i> conveniente, expresión, fraseo, uso de dinámicas y otras indicaciones de ejecución.</p> | <p>Cuando el alumno o alumna ejecuta una parte dentro de un conjunto, debe tenerse en cuenta los siguientes aspectos:</p> <p>a) Calidad de la contribución individual al conjunto y habilidad para interactuar como parte de un equipo.</p> <p>b) Manejo de los niveles de dinámica en relación a la ejecución de los otros miembros del grupo.</p> <p>c) Habilidad de coordinación en los procedimientos de iniciación y conclusión de un fragmento o pieza.</p> <p>d) Control de fraseo, <i>tempo</i> y agógica, según los requerimientos de la obra.</p> <p>e) Capacidad para discriminar cuándo conducir y cuándo seguir la ejecución de otros.</p> <p>f) Observación de las indicaciones de ejecución anotadas y del director.</p> | <p>La composición puede incluir la improvisación y el arreglo, empleando lenguajes musicales tradicionales y/o contemporáneos. Durante el proceso de composición, el alumno o alumna debe intentar clarificar los siguientes aspectos relacionados a su trabajo:</p> <p>a) <i>Selección y combinación de elementos</i>: selección de elementos de la música: altura (melodía), duración (ritmo), dinámica (volumen), <i>tempo</i> (velocidad), timbre (colores tonales, instrumentaciones) y textura (densidad/armonía).</p> <p>b) <i>Estructura</i>: Manejo de los elementos elegidos para construir estructuras y formas.</p> <p>c) <i>Intención estética</i>: Uso de elementos y convenciones para lograr intencionalmente cierto efecto sonoro; comprensión y dominio básicos de las posibilidades expresivas de la voz y los instrumentos.</p> |

| Ambito de trabajo musical | Criterios | Indicadores |
|--|---|--|
| <p><i>2. Reflexión. Pensar acerca de la música y su ámbito.</i></p> <p><i>Qué evaluar:</i></p> <p>La capacidad de reflexión del alumno o alumna en el ámbito musical, a partir de los comentarios que realiza en clase en relación a su trabajo y el de otros, las sugerencias y contraargumentos que hace cuando trabaja en equipo, los aspectos que destaca cuando hace música solo o con otros, y los juicios o comentarios respecto de las obras escuchadas.</p> | <p>a. Habilidad e inclinación para evaluar el propio trabajo.</p> <hr/> <p>b. Habilidad e inclinación para ejercer papel de crítico.</p> <hr/> <p>c. Habilidad e inclinación para utilizar las críticas y sugerencias</p> <hr/> <p>d. Capacidad de analizar críticamente la música en relación a su contexto.</p> | <p>Puede mantener una conversación "técnica" acerca de su propio trabajo, articulando y defendiendo sus puntos positivos y negativos.</p> <hr/> <p>Expresa y justifica puntos de vista mediante juicios críticos acerca de su música, empleando un vocabulario musical.</p> <hr/> <p>Es capaz de considerar los comentarios críticos acerca de su propio trabajo y sabe incorporar las sugerencias de manera adecuada para mejorar su desempeño.</p> <hr/> <p>Identifica y compara características distintivas de músicas de una amplia variedad de estilos y tradiciones, relacionándolas al contexto en que se originaron y desarrollaron.</p> |

| Ambito de trabajo musical | Criterios | |
|---|--|---|
| <p>3. <i>Percepción. Percibir características y componentes de la creación musical.</i></p> | <p>a. Capacidad para realizar discriminaciones finas entre obras musicales.</p> | <p>Es capaz de discriminar obras representativas de una diversidad de repertorios, culturas y períodos históricos.</p> |
| <p><i>Qué evaluar:</i></p> <p>La capacidad de los alumnos y alumnas para efectuar discriminaciones dentro de las obras y formas musicales. Estas competencias son centrales en el desarrollo de una forma de pensamiento musical. El foco de la evaluación debe ubicarse en la capacidad de distinción, comparación y clasificación de los elementos de la música (ver Anexo 1 Enseñanza del lenguaje musical).</p> <p>Las habilidades del alumnado en estas dimensiones deben ser demostradas siempre sobre la base de música en vivo o ejemplos musicales grabados (los que, eventualmente, pueden ser extractos). La evidencia para evaluar la capacidad perceptiva de un alumno o alumna proviene de los comentarios que hace, criticando “técnicamente” su propio trabajo y el de otros, como también de las observaciones de las características de su entorno y de las obras musicales escuchadas.</p> <p>Cuando sea posible, tales comentarios deben formularse empleando un vocabulario musical.</p> | <p>b. Conciencia de los aspectos sensoriales de la experiencia sonora.</p> <hr/> <p>c. Conciencia de las características y cualidades físicas de los materiales.</p> | <p>Muestra sensibilidad hacia las características del entorno sonoro (por ejemplo, responde ante el sonido de la lluvia, del mar, de las aves, de la sonoridad de su barrio, de una feria o mercado, de las diferentes alturas de las bocinas de vehículos, o del timbre de apertura y cierre de puertas en el Metro, etc.), y hacia los elementos de la música (altura, ritmo, dinámica, textura, timbre, forma, etc.).</p> <hr/> <p>Es sensible a las propiedades de los materiales con los que trabaja a medida que desarrolla una versión interpretativa o una composición (por ejemplo, timbre de los instrumentos empleados, textura sonora resultante, colores tonales, rango dinámico posible, etc.).</p> |

| Ambito de trabajo musical | Criterios | Indicadores |
|--|--|---|
| <p><i>4. Forma de enfocar el trabajo. Cooperar creativamente y desarrollar capacidad de iniciativa al hacer música.</i></p> <p><i>Qué evaluar:</i> El comportamiento de los alumnos y las alumnas mientras desarrollan su trabajo; su estilo y procedimientos para resolver problemas, y sus interacciones con los compañeros.</p> | a. Motivación. | El alumno o alumna se aplica en lo que hace y demuestra auténtico interés por desarrollar una actividad musical. Cumple los plazos y cuida los detalles en la presentación final de su trabajo musical. |
| | b. Habilidad para trabajar en forma independiente. | Sabe trabajar de forma independiente cuando es necesario, autorregulando su esfuerzo en función de los objetivos y el tiempo disponible. |
| | c. Habilidad para trabajar en forma cooperativa. | Sabe trabajar de forma cooperativa cuando es necesario, aportando sugerencias dentro de un grupo de trabajo; reconoce sus límites y las capacidades de sus pares. |
| | d. Capacidad de valoración de los otros en la interacción musical. | Reconoce y admira los mejores logros de sus compañeros; no copia y se relaciona positivamente con los otros al hacer música. |

La consideración de las dimensiones reseñadas y otras posibles no debe concebirse como un paso obligado, sino más bien como criterios de ayuda para la revisión que el docente y los estudiantes pueden hacer en conjunto, considerando las cualidades distintivas del trabajo musical y su evolución en el tiempo.

NOTA: Las ideas y sugerencias contenidas en este anexo han sido elaboradas considerando principalmente las siguientes fuentes:

CNDP (1998). *Enseignements Artistiques. Arts plastiques-Éducation musicales. Programmes et Accompagnement*. Centre National de Documentation Pédagogique, Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, Paris.

Gardner, Howard (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós, Argentina.

Jopia, Bernardo (1998). *La Reforma curricular y la evaluación de los aprendizajes*. Publicación interna, Departamento de Educación, Universidad de La Serena, Chile.

Mills, Janet (1997). *La música en la Enseñanza Básica*. Editorial Andrés Bello, Chile.

SEG (1997). *1999 GSSE Syllabuses*, Vol. 3, Music. Guildford Surrey GU2 5XJ, SEG Stag Hill House.

Sepúlveda, Ana Teresa (1996). *La evaluación que educa*. Trailunhué. *Revista del Departamento de Música*. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile.

Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios Quinto a Octavo Año Básico

Objetivos Fundamentales

5^o

Quinto Año Básico
NB3

- Desarrollar capacidad para expresarse a través de diferentes temáticas y lenguajes del Arte recurriendo a distintas técnicas y medios.
- Comprender, en un nivel básico, contenidos de la Historia del Arte.

6^o

Sexto Año Básico
NB4

- Expresarse por medio del color empleando diversas técnicas, soportes y materiales, a partir de la percepción de realidades propias del entorno cultural.
- Aprender y reconocer los componentes propios de diversas culturas en las manifestaciones de las Artes Visuales.
- Expresarse por medio de la voz e instrumentos, principalmente en torno a los repertorios étnico y folclórico nacionales y latinoamericanos, empleando recursos y elementos de construcción musical y de graficación convencional.
- Discriminar auditivamente obras tradicionales chilenas y latinoamericanas de los distintos géneros (vocal, instrumental y mixto), identificando algunas influencias del contexto cultural sobre su desarrollo.

7^o

Séptimo Año Básico
NB5

- Conocer y experimentar con elementos fundamentales del diseño en el plano y el volumen.
- Aprender el diseño y los estilos en diversas épocas y culturas.
- Expresarse por medio de la voz e instrumentos, principalmente en torno a los repertorios popular y de concierto nacionales y universales, empleando recursos y elementos de construcción musical y de graficación convencional.
- Discriminar auditivamente estilos de expresión musical (interpretación y composición), considerando algunas características de su evolución histórica en obras de diversos repertorios.

8^o

Octavo Año Básico
NB6

- Expresarse en el espacio tridimensional, escultórico y arquitectónico, empleando diversas técnicas y materiales.
- Aprender y reconocer los principales movimientos de las Artes Visuales en el siglo XX.
- Expresarse por medio de la voz e instrumentos, considerando variados repertorios y diversos períodos históricos, empleando recursos de construcción musical y de graficación convencional.
- Conocer diversas manifestaciones musicales de la actualidad y sus creadores (intérpretes, compositores), distinguiendo auditivamente recursos expresivos y características de construcción en ejemplos de los repertorios de concierto, popular urbano, folclórico y étnico.

Contenidos Mínimos Obligatorios

5^o

Quinto Año Básico
NB3

- Técnicas elementales de las artes visuales: expresión y aplicación artística de temas de dibujo, pintura, grabado, escultura.
- Reconocimiento de elementos básicos de expresión: identificar diversos tipos de líneas, colores, formas, espacios y movimientos, a través de la expresión personal y de la apreciación en obras de arte.
- El arte indígena chileno: conocer y apreciar producción en escultura, alfarería, textiles.
- Folclore regional: conocer, identificar y valorar las diversas manifestaciones de la expresión artística regional.
- Estructuras básicas de la música: conocer e identificar elementos, formas y estructuras básicas de la música a partir de la canción docta, popular y folclórica.
- Apreciación musical: identificar y apreciar expresiones musicales de diversa procedencia. Relaciones con otras expresiones culturales del hombre.
- Expresión Musical: expresión artística por medio del canto, del cuerpo y de instrumentos musicales de percusión, viento y/o cuerdas. Utilizar las manifestaciones musicales que el medio natural y cultural ofrezca: pequeños coreografías sobre ejemplos musicales simples.

6^o

Sexto Año Básico
NB4

- Apreciación de obras significativas de la pintura, escultura y arquitectura colonial en Chile.
- Expresión artística, preferentemente por medio del color, empleando diversos materiales y técnicas: tierras, tintas, pastel, acuarela y otros recursos que ofrezca el medio.
- Elementos fundamentales de la Teoría del Color. Ejemplificación a partir de movimientos pictóricos del siglo XIX.
- Apreciación del entorno cultural en obras de arte y expresión artística en relación al tema.
- Conocimiento y valoración de las expresiones musicales tradicionales chilenas y latinoamericanas, a través de la interpretación, audición y observación de algunas de sus manifestaciones cantadas, instrumentales y de danza.
- Discriminación auditiva de algunas raíces musicales significativas de la música tradicional del continente americano (tales como las indígenas, africanas, europeas y otras), considerando su influencia en la evolución de estos repertorios.
- Discriminación auditiva de grandes secciones en la canción de diferentes repertorios: repeticiones y contrastes (AA/AB); uso expresivo del silencio; dominio melódico y rítmico (audición y notación) en compases binarios y ternarios, en el modo mayor y la pentafonía.
- Canto a una y dos voces, a capella y con acompañamiento instrumental; ejecución de un instrumento melódico, aplicando los conocimientos de lectoescritura y de los elementos de la música correspondientes al nivel; experimentación e im-

7^o

Séptimo Año Básico
NB5

- Elementos fundamentales del diseño y reconocimiento de sus diversas áreas en la vida cotidiana: gráfico, textil, publicitario, industrial, muebles, interiores, otros.
- Experimentación con diversas técnicas y materiales en alguna(s) de esta(s) área(s).
- Apreciación del diseño de objetos en diversas épocas y culturas. Por ejemplo: utensilios, transportes, vestuario, mobiliario.
- Diseño e identidad cultural: manifestaciones del diseño en Chile. Artesanía, mobiliario, vestuario, gráfica (revistas y publicidad), del presente y el pasado.
- Conocimiento y valoración de obras musicales de los repertorios popular y de concierto, a través de la interpretación y audición, estableciendo algunas relaciones con otros lenguajes artísticos.
- Discriminación auditiva de variados estilos de ejecución y composición, incorporando las ideas de evolución y cambio en relación al empleo de los elementos constructivos y expresivos de la música.
- Discriminación auditiva de frase y semifrase, repetición, variación y contraste (AA/AA/AB) en ejemplos de música étnica, folclórica, popular y de concierto; uso expresivo del silencio; dominio melódico y rítmico (audición y notación) en compases binarios y ternarios, en el modo mayor y sus funciones armónicas principales.

8^o

Octavo Año Básico
NB6

- Aspectos fundamentales de la expresión artística tridimensional. Principales elementos del lenguaje escultórico y arquitectónico.
- Experimentación con diferentes técnicas y materiales en el diseño arquitectónico y escultórico.
- Apreciación de obras escultóricas y arquitectónicas significativas del arte chileno del siglo XX.
- Reconocimiento de los principales estilos de las Artes Visuales en el siglo XX: Fauvismo, Cubismo, Futurismo, Expresionismo, Dadaísmo, Surrealismo, Abstracción, etc.
- Identificación de relaciones entre expresiones musicales y diversos lenguajes artísticos o desarrollos culturales de la actualidad nacional y mundial.
- Reconocimiento auditivo de diferentes tendencias en el desarrollo de la música en la actualidad, comparándolas en relación al uso de elementos expresivos y constructivos.
- Discriminación auditiva del desarrollo de una obra musical: progresión, repetición, variación, contraste; dominio melódico y rítmico (audición y notación) en compases binarios y ternarios, en los modos mayor y menor y sus funciones armónicas principales.
- Canto a voces iguales o mixtas, a capella y con acompañamiento instrumental; ejecución de un instrumento melódico o de un instrumento armónico en función de acompañamiento, aplicando los conocimientos de lectoescritura y de los elementos de la música correspondientes al nivel; expe-

provisación sonora con materiales de diversa procedencia; interpretación de algunas danzas tradicionales de las zonas estudiadas y creación de coreografías en relación con los elementos del lenguaje musical aprendidos.

-
- Canto a una y dos voces, a capella y con acompañamiento instrumental; ejecución de un instrumento melódico o iniciación en el manejo de un instrumento armónico en función de acompañamiento, aplicando los conocimientos de lectoescritura y de los elementos de la música correspondientes al nivel; experimentación e improvisación sonora con materiales de diversa procedencia; creación musical en relación con otras expresiones artísticas (literarias, visuales, de danza, teatrales, etc.).

rimentación e improvisación sonora con materiales de diversa procedencia; composición de secuencias sonoras vocales, instrumentales o mixtas, teniendo como fuentes a los repertorios étnico, folclórico, popular y de concierto.

*“...haz capaz a tu escuela de todo lo grande
que pasa o ha pasado por el mundo.”*

Gabriela Mistral



www.mineduc.cl