

**Educación Media**  
**Formación Diferenciada Humanístico-Científica**

# **Artes Musicales**

## **Apreciación Musical**

**Programa de Estudio**  
**Tercer o Cuarto Año Medio**





Artes Musicales  
Apreciación Musical

Programa de Estudio  
Tercer o Cuarto Año Medio

Formación Diferenciada  
Humanístico-Científica



Artes Musicales / Apreciación Musical  
Programa de Estudio, Tercer o Cuarto Año Medio  
Formación Diferenciada Humanístico-Científica  
Educación Media, Unidad de Currículum y Evaluación  
ISBN 956-292-086-0  
Registro de Propiedad Intelectual N° 138.182  
Ministerio de Educación, República de Chile  
Alameda 1371, Santiago  
[www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)  
Marzo de 2004

Santiago, febrero de 2004

Estimadas profesoras y profesores:

Hace una década, un consenso nacional dio origen en nuestro país, a la más grande Reforma Educacional. Chile asumió que para abrir la puerta del desarrollo la llave es la educación. El esfuerzo constante de los últimos 13 años ha permitido crear las condiciones para que todos los estudiantes tengan y ejerzan su derecho de aprender. Hay más tiempo para estudiar en escuelas y liceos, los que se reconstruyen y embellecen para educar con dignidad. Los alumnos aprenden nuevos contenidos y habilidades. Todos reciben textos escolares, un millón y medio tiene diariamente alimentación gratuita y 9 de cada 10 tiene acceso a computadores.

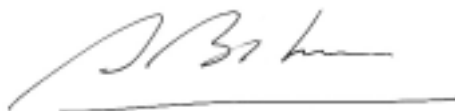
Los grandes avances de los '90, en particular el logro de una amplia cobertura, hacen posible centrar ahora las acciones en mejorar la calidad de la educación. En la primera década del tercer milenio tenemos que duplicar la velocidad y, junto con mantener la ampliación de cobertura, elevar la calidad.

Para avanzar en ese cambio, entregamos a ustedes el Programa de Estudio de Artes Musicales "Apreciación Musical" para Tercer o Cuarto Año Medio de la Formación Diferenciada Humanístico-Científica, elaborado por el Ministerio de Educación y aprobado por el Consejo Superior de Educación. El texto, que responde a los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media (Decreto N° 220, de mayo de 1998), puede ser aplicado por los establecimientos que elijan hacerlo a partir del año escolar en curso.

La Reforma Educacional aspira a una formación más completa de nuestros jóvenes, de manera que puedan responder a las altas exigencias del mundo actual. Por eso, los contenidos y actividades que propone este programa expanden y profundizan los aprendizajes más allá que cualquier definición curricular oficial anterior. Requieren, por lo mismo, interés y dedicación especial de parte de nuestros alumnos y alumnas, y el compromiso del liceo de cautelar e incentivar el entusiasmo por aprender.

La organización interna del documento es similar a la del programa de Formación General, tanto de Tercer o Cuarto Año Medio, como de los niveles previos. Cada unidad incluye numerosas actividades y ejemplos dirigidos a lograr los aprendizajes esperados. El enfoque metodológico combina tradición y cambio: actividad grupal e individual; trabajo de contenidos con trabajo de habilidades y actitudes; tareas de indagación y descubrimiento de los estudiantes y actividades lectivas de los docentes.

Aliento a cada uno de ustedes a conocer y analizar con profundidad esta propuesta, a aceptar el desafío del cambio, a creer en las capacidades de sus alumnos y alumnas y a destinar toda su vocación y profesionalismo al servicio de una mejor educación para nuestros jóvenes.



SERGIO BITAR CHACRA  
Ministro de Educación



Presentación	9
Objetivos Fundamentales	13
Contenidos Mínimos Obligatorios	14
Objetivos Fundamentales Transversales y su presencia en el programa	15
Cuadro sinóptico de las unidades, contenidos y distribución temporal	16
<b>Unidad 1:</b> Percepción de elementos del lenguaje musical en obras de diversos repertorios y estilos	18
1. Toma de conciencia acerca de los modos de escuchar	22
2. Percepción del sentido musical en relación al fenómeno tensión-relajación	24
3. Melodía, ritmo, tempo y dinámica	27
4. Timbre, textura, articulación y fraseo	40
5. Forma, género, estilo	47
<b>Unidad 2:</b> Apreciación del componente musical en creaciones artísticas audiovisuales	62
1. Percepción del sentido musical en contextos audiovisuales.	64
2. Música e imagen. Análisis de la presencia e interacción de distintos códigos y significados audiovisuales en el film.	71
3. Música e imagen. Análisis formal.	77
<b>Unidad 3:</b> Apreciación de la música como expresión cultural	84
1. Audición, observación y análisis de eventos musicales (conciertos, recitales y otras manifestaciones musicales). Exploración en terreno y expresión de juicios personales.	88
2. Desarrollo de proyectos de investigación sobre las diversas músicas y tradiciones musicales vigentes en el medio local, nacional, latinoamericano y mundial.	93

Anexo 1: Elementos del lenguaje musical	98
Anexo 2: Elementos para una consideración de la presencia de "emociones básicas" en la experiencia de audición musical	105
Anexo 3: Sugerencias para la organización de audiciones	107
Anexo 4: Análisis histórico de la música en el audiovisual	112
Anexo 5: Música y cine. Elementos para un análisis semiótico	117
Anexo 6: Música y cine. Elementos para un análisis formal	121
Anexo 7: Elementos y conceptos para la consideración de la música como expresión cultural	124



## Presentación

LA FORMACIÓN DIFERENCIADA en Artes Musicales tiene la finalidad de ofrecer oportunidades para profundizar en el desarrollo de las capacidades de expresión, apreciación y reflexión artística, diversificando y complementando los contenidos de la Formación General, e intentando dar cabida a particulares intereses del alumnado en el aprendizaje y trabajo musical.

El marco curricular, que establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, contempla tres opciones para la Formación Diferenciada en Artes Musicales, las que pueden ser desarrolladas con alumnos tanto de 3° como de 4° Año de Educación Media: Apreciación musical, Interpretación musical y Composición musical.

Los establecimientos podrán seleccionar los programas que ofrecerán a los alumnos y alumnas, teniendo presente tanto sus intereses como las posibilidades materiales, tecnológicas e instrumentales del establecimiento educacional y las características culturales propias de la región.

A continuación, se presenta el programa de Apreciación Musical, en el cual se presentan las características que debe reunir todo proceso de Audición Dirigida y los aspectos que pueden enfocarse cuando se realiza una actividad como esta.

Hasta hoy, el deseo de proporcionar una verdadera “cultura musical” a los jóvenes, presentándoles audiciones seleccionadas desde la perspectiva del profesor –la que a menudo suele ser muy lejana de lo que realmente escuchan y les interesa (como los géneros populares, el rock, el pop, la llamada “música étnica”, etc.)– no ha producido resultados satisfactorios en las experiencias pedagógicas tradicionales de escue-

las y liceos. En efecto, las llamadas “apreciación musical” o “audición dirigida” tradicionales, presentadas sin considerar mayormente las necesidades y orientaciones estéticas de los jóvenes, frecuentemente se transforman en el “choque de dos mundos”.

### Organización del programa

Este programa ha sido estructurado suponiendo un trabajo en aula de tres horas semanales con un grupo de alumnos o alumnas especialmente interesados en aproximarse al fenómeno musical desde una audición atenta y discriminante, en que el componente motivador primario surge de la relación afectiva que cada estudiante ha podido establecer previamente con determinados repertorios y tipos de música, tanto a través de su educación formal como informal. Lo anterior permite flexibilizar su aplicación, otorgando las ideas y orientaciones básicas que permiten articular un trabajo auditivo comprometido de los alumnos y alumnas, que se nutre y amplía mediante el ejercicio aplicado de la percepción, la producción sonora, la reflexión, la observación y la investigación tanto de elementos y procedimientos musicales como de las manifestaciones y fenómenos que los contienen.

Este programa valorará y orientará la atención de los estudiantes hacia el origen afectivo de los actos creativos que promueven el goce estético y, también, hacia el ámbito de los sistemas significativos que surgen en y con la música. Lo anterior implica una triple consideración de ella: como disciplina artística autónoma, como discurso sonoro funcional a

otros sistemas y como expresión cultural. Consecuentemente el programa se estructura en tres unidades que corresponden a cada una de estas posibilidades.

**La Unidad 1** enfrenta al estudiante a los aspectos sintácticos y estructurales del lenguaje musical, constituyendo el ámbito más técnico y disciplinario del programa en el que prácticamente no hay referencia extra musical. Esta unidad constituye el momento en que con más profundidad y exigencia se deben integrar conocimientos análogos de años anteriores.

**La Unidad 2** explora la relación del lenguaje musical con el visual (específicamente el cine), analizando diversos procedimientos y aplicaciones. Este ámbito audiovisual corresponde a un universo tan vivenciado como poco reflexionado por parte de los estudiantes, lo que constituye una excelente oportunidad de aproximación al tema de los códigos de significación.

**La Unidad 3** considera la práctica musical como una herramienta para la comprensión de la sociedad humana, inmersa en un universo compuesto por innumerables otras manifestaciones. En esta aproximación caben todas las músicas, culturas y subculturas y sin duda es el tema que más próximo puede sentir el estudiante. Por lo mismo, los contenidos de esta unidad se orientan hacia el desarrollo de la capacidad de observar e investigar.

Si las dos primeras unidades se relacionan claramente con el área artística, la última, por su sensibilidad antropológica y sociológica, se aproxima con mayor naturalidad al área de las

ciencias sociales. El profesor o profesora sensible a tales distinciones sabrá potenciar estas características para aprovecharlas del mejor modo.

El centro articulador del programa es el desarrollo de un trabajo de audición atenta de componentes musicales y observación crítica de sus relaciones intrínsecas y extrínsecas, en relación con un determinado universo o evento musical. Esta debe ser la expresión integrada de las preferencias, experiencias, conocimientos, habilidades y entornos musicales de los alumnos y alumnas.

Respecto a la secuencia en que deben ser tratados los contenidos del programa, no se prescribe una sola posibilidad. Será el docente quien deberá determinar la particular secuencia y relación de los contenidos propuestos en cada unidad, según las características del grupo de estudiantes y el grado en que manifiesten las habilidades de percepción contempladas en los programas de la Formación General de 1° a 4° Año Medio.

En atención a ello, es necesario plantear un programa de estudio flexible en cuanto al orden y énfasis en cada uno de los contenidos señalados, sin perder de vista la necesidad de alcanzar ciertos aprendizajes que integren conocimientos, habilidades y disposiciones positivas del alumnado hacia el trabajo de audición y apreciación musical.

En los casos en que el profesor o profesora estime que la amplitud de conocimientos que los estudiantes tienen respecto a diversos repertorios musicales es muy restringido, los primeros esfuerzos deberían orientarse a un mejor manejo perceptivo y conceptual de los elementos del lenguaje musical presentes en diversas músicas, a través del trabajo propuesto en la Unidad 1.

## Estructura del programa

El programa incluye las siguientes categorías:

- Aprendizajes esperados
- Orientaciones didácticas
- Unidades de contenidos
- Actividades
- Indicaciones al docente
- Evaluación (criterios e indicadores)
- Anexos

### APRENDIZAJES ESPERADOS

Los aprendizajes esperados son las metas que orientan el camino pedagógico definido en las unidades del programa. Contemplan los conocimientos, habilidades y disposiciones que se espera que el estudiante desarrolle en su trabajo de audición y apreciación musical, y enmarcan lo que ha de privilegiarse en la evaluación. En ellos –y al igual que en la Formación General– se considera como criterio un balance apropiado entre la adquisición de capacidades de percepción auditiva, expresión musical y habilidades de reflexión contextualizada.

### ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

En este punto se incorporan precisiones y comentarios pedagógicos, relativos al aprendizaje propio de los contenidos del programa, remarcando su importancia en el desarrollo del conocimiento y sensibilidad musical de los estudiantes. Por ello, hacen referencia a relaciones significativas entre los contenidos y los dominios que se pretende acrecentar en los alumnos y alumnas.

### UNIDADES

Estas incluyen y especifican los contenidos, corresponden y especifican los señalados en los

Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios. Las unidades están relacionadas –en varios niveles y oportunidades– con las habilidades, conocimientos y disposiciones afectivas de los estudiantes, propias de la apreciación estética de un determinado fenómeno musical:

1. Habilidades perceptivas, de expresión afectiva y de elaboración conceptual relativas a los componentes del lenguaje musical.
2. Conocimiento de técnicas básicas y aprendizaje de procedimientos de trabajo dentro de un grupo de auditores informados y atentos.
3. Capacidad de observación e investigación de eventos y problemas musicales.

Es importante reiterar que estas unidades no suponen necesariamente un orden sucesivo en su tratamiento. Se podrá regresar al tratamiento de los contenidos de cada una de ellas en cualquier momento del año lectivo, según las necesidades del grupo de estudiantes que participen en el curso. Por ello, pueden darse a veces líneas de desarrollo paralelo durante todo el año.

Las unidades son las siguientes:

1. **Percepción de elementos del lenguaje musical en obras de diversos repertorios y estilos.** Se refiere al manejo de medios y técnicas básicas de audición atenta y a la aplicación de herramientas analíticas que permiten comprender la particular organización del lenguaje musical presente en cada obra escuchada.
2. **Apreciación del componente musical en creaciones artísticas audiovisuales.** Se refiere a un conjunto de contenidos que apuntan a lograr que los estudiantes manejen las herramientas básicas, auditivas y

reflexivas, para relacionarse musicalmente ante una obra de arte con componentes auditivos y visuales.

- 3. Apreciación de la música como expresión cultural.** Se trata de un conjunto de contenidos y actividades tendientes a observar e investigar manifestaciones y problemas musicales que contribuyan a la comprensión de la cultura y del rol de la música en sociedad.

#### **ACTIVIDADES**

En cada unidad se indican elementos básicos con los cuales el docente y el alumnado podrán realizar actividades. Los elementos entregados son más bien genéricos y deben ser seleccionados, adaptados y especificados según los requerimientos de cada caso particular.

#### **INDICACIONES AL DOCENTE**

Estas indicaciones tienen por objeto aclarar el sentido específico de una forma de trabajo o investigación, de una actividad o procedimiento, o señalar vínculos de un contenido específico con tópicos, contenidos o actividades desarrollados en otras partes del programa o en otros programas del subsector. En algunos casos, contribuyen a que el docente pueda identificar ejes de transversalidad.

#### **EVALUACIÓN (CRITERIOS E INDICADORES)**

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes, tanto en términos de proceso como de productos o estados finales del trabajo musical del alumnado, en cada unidad se formulan indica-

ciones y recomendaciones basadas en un conjunto de criterios variados y complementarios. Estas sugerencias deben ser consideradas y manejadas por los docentes de manera flexible y adaptada a cada situación didáctica, procurando articular cada vez un conjunto coordinado de criterios e indicadores, más que la selección de solo uno o de un grupo muy reducido de ellos. De igual forma, es importante realizar la evaluación considerando en todo momento los aprendizajes esperados, para así poder cotejar el logro de cierto equilibrio entre los conocimientos, las habilidades y las capacidades de valoración de los alumnos y alumnas.

Los procesos y productos artísticos suponen una cuota importante de subjetividad y de factores imponderables. Por ello es necesario informar y discutir permanentemente con los estudiantes acerca de los criterios de evaluación y de sus procedimientos, para facilitar y hacer más comprensible el carácter de herramienta que tiene la evaluación dentro de un proceso de aprendizaje musical.

#### **ANEXOS**

Los Anexos brindan información complementaria al docente acerca de temáticas específicas relacionadas con contenidos del programa que requieren de una ilustración o explicación técnica más profunda. Es importante tener en cuenta que los anexos están orientados a ser una ayuda al docente y no a constituirse en un contenido o unidad de contenidos a ser tratada con los alumnos.

## Objetivos Fundamentales

Los alumnos y las alumnas desarrollarán la capacidad de:

1. Apreciar y gozar la música por medio de la audición atenta y discriminativa.
2. Identificar y valorar momentos relevantes de la evolución de la música y las artes en el siglo XX; evaluar la influencia de los medios de comunicación y de los recursos tecnológicos en la producción, difusión y recepción musical.
3. Profundizar en el conocimiento de las artes musicales y su desarrollo histórico, a través de diversas fuentes: fonogramas, conciertos y recitales, eventos de música y danza tradicional.
4. Investigar en el medio musical local: intérpretes, compositores, medios de comunicación, etc., relacionados a las diversas músicas y tradiciones musicales.

## Contenidos Mínimos Obligatorios

- a. La música y el sonido en la vida cotidiana.
- b. Indagación sobre diversos repertorios: música e identidades juveniles; música y tradiciones histórico-sociales; música y patrimonio, etc.
- c. Discriminación auditiva de obras significativas de repertorios pertenecientes a diversas épocas y lugares, para enriquecer y complementar el trabajo de investigación.
- d. Principales estilos, movimientos y representantes (intérpretes y compositores) de las diversas músicas de nuestro tiempo: de concierto, popular, de tradición oral, etc.
- e. Los nuevos recursos tecnológicos, electrónicos y digitales, su influencia en la interpretación y composición musical.
- f. Influencia de los medios audiovisuales y la industria musical en la producción y circulación de la música. La música como espectáculo.
- g. Audición, observación y análisis de eventos musicales (conciertos, recitales y otras manifestaciones musicales). Exploración en terreno y expresión de juicios personales.
- h. Desarrollo de proyectos de investigación sobre las diversas músicas y tradiciones musicales vigentes en el medio local, nacional, latinoamericano y mundial.

## Objetivos Fundamentales Transversales y su presencia en el programa

LA FORMACIÓN DIFERENCIADA de Artes Musicales de Tercer o Cuarto Año Medio –programa Apreciación Musical– refuerza algunos OFT que tuvieron presencia y oportunidad de desarrollo en la Formación General de Primero, Segundo y Tercer Año Medio y agregan otros propios de este programa.

- Los OFT del ámbito *crecimiento y autoafirmación personal* que se refieren a la estimulación y desarrollo de los rasgos y cualidades que conforman y afirman la identidad personal de alumnas y alumnos, especialmente el desarrollo de su autoconocimiento, incluida la dimensión emocional y el reconocimiento de posibilidades y limitaciones en relación con la expresión de emociones e ideas propias al escuchar música; desarrollo del gusto y entusiasmo por la música y el escuchar música con otros; también los OFT referidos a la autoestima y confianza en sí mismo, y el interés y capacidad de conocer la realidad. Entre otros objetivos, el programa busca formar la capacidad de audición musical y desarrollar la sensibilidad estética. Del mismo modo, permite la comprensión del mundo desde el modo único de aproximación de las artes y la posibilidad de expresarse musicalmente, propiciando una instancia para el descubrimiento de la dimensión estética de la vida.
- Los OFT del ámbito *desarrollo del pensamiento* referidos a habilidades de observación, discriminación auditiva fina e identificación de componentes estilísticos, capacidad de escuchar atentamente al otro, reconocimiento y expresión de intenciones estéticas y comunicación de las mismas mediante actividades de discusión en grupos; desarrollo de las habilidades de crítica y autocrítica fundamentada en criterios técnico-musicales y estéticos, integrando habilidades relacionadas a la elaboración de discursos expositivos orales y escritos. Ello supone las habilidades de recabar, sistematizar, evaluar y comunicar información en relación con el trabajo de audición musical, y observación de espacios y ocasiones de la vida cultural en los cuales se manifiestan las diversas músicas.
- Los OFT del ámbito *formación ética* que dicen relación con el respeto por el otro y la valoración de su carácter único y, por tanto, la diversidad de modos de ser; el valor de la belleza; la tolerancia en relación a las diferentes maneras de apreciar y opinar acerca de un objeto estético; y los referidos a la libertad, autonomía y responsabilidad personal. El tipo de trabajo musical que promueve el programa también puede contribuir a perfilar y aclarar futuras elecciones de vocación profesional.
- Los OFT del ámbito *persona y su entorno* referidos a criterios tanto de rigor y cumplimiento, como de flexibilidad cooperativa, crítica, divergencia y convergencia en el trabajo. El programa contempla la investigación de las músicas y los músicos intérpretes del entorno cultural de los estudiantes; también promueve la identificación con valores estéticos, sociales y culturales del entorno local, regional y nacional.

## Unidades y contenidos

### Cuadro sinóptico

Unidades		
<b>1</b> Percepción de elementos del lenguaje musical en obras de distintos repertorios y estilos	<b>2</b> Apreciación del componente musical en creaciones artísticas audiovisuales	<b>3</b> Apreciación de la música como expresión cultural
Sub-unidad 1		
1. Toma de conciencia acerca de los modos de escuchar. a. Cómo escuchamos la música. b. Formas de escucha: sensual, emotiva y pura.	1. Percepción del sentido musical en contextos audiovisuales. a. Percepción del timbre instrumental. b. Texturas y niveles de atención del auditor. c. Esquemas formales como una forma de narratividad. d. Sistemas libres. La ausencia del fenómeno tensión-relajación en el discurso musical. e. Percepción de la estructura lógica del discurso audiovisual.	1. Audición, observación y análisis de eventos musicales (conciertos, recitales y otras manifestaciones musicales). Exploración en terreno y expresión de juicios personales. a. Identificación de eventos musicales. b. Aspectos relevantes de un evento musical. c. Los "ritos" en los eventos musicales. d. Estudio de un evento musical.
Sub-unidad 2		
2. Percepción del sentido musical en relación al fenómeno tensión-relajación. a. Constatación del fenómeno tensión-relajación en vivencias cotidianas. b. Constatación del fenómeno tensión-relajación en relación a cinco determinantes de la percepción sonora: frecuencia, duración, intensidad, timbre, procedencia.	2. Música e imagen. Análisis de la presencia e interacción de distintos códigos y significados audiovisuales en el film. a. Códigos sonoros. Voces. Ruidos – Efectos sonoros. La música El silencio. b. Códigos de procedencia. c. Códigos musicales culturales, puros y cinemáticos.	2. Desarrollo de proyectos de investigación sobre las diversas músicas y tradiciones musicales vigentes en el medio local, nacional, latinoamericano y mundial. a. Planificación de un proyecto de investigación en música. b. Llevando a cabo la investigación en música. c. Comunicando los resultados de una investigación en música.



Unidades		
<b>1</b> Percepción de elementos del lenguaje musical en obras de distintos repertorios y estilos	<b>2</b> Apreciación del componente musical en creaciones artísticas audiovisuales	<b>3</b> Apreciación de la música como expresión cultural
Sub-unidad 3		
3. Melodía, ritmo, tempo y dinámica. a. Organizaciones melódicas pentafónicas, modales y tonales. b. Los diversos tempi musicales. Constatación del fenómeno tensión-relajación en relación al ritmo y al tempo. c. Organizaciones rítmicas binarias y ternarias. d. Fenómeno de tensión-relajación en relación a la dinámica.	3. Música e imagen. Análisis formal. a. Narratividad-Diégesis. b. Música diegética. c. Música no diegética. d. Propuesta musical de una película.	
Sub-unidad 4		
4. Timbre, textura, articulación y fraseo. a. Timbres, registros y tesituras vocales e instrumentales. b. Texturas monódicas, polifónicas y homofónicas. c. Texturas armónicas. d. Articulación y fraseo.		
Sub-unidad 4		
5. Forma, género y estilo. a. Esquemas formales típicos: formas binaria y ternaria; estructuras imitativas y canon. Forma sonata, rondó y fuga. b. Géneros de música académica, popular y tradicional. c. Estilos de música académica, popular y tradicional a través del tiempo (en música académica, especial énfasis en siglo XX: dodecafónica, serial, concreta, aleatoria, experimental, etc.).		

## Unidad 1

# Percepción de elementos del lenguaje musical en obras de diversos repertorios y estilos

### Contenidos

1. Toma de conciencia acerca de los modos de escuchar
2. Percepción del sentido musical en relación al fenómeno tensión-relajación
3. Melodía, ritmo, tempo y dinámica
4. Timbre, textura, articulación y fraseo
5. Forma, género, estilo

### Aprendizajes esperados

Los alumnos y alumnas:

- Vivencian y descubren diversas modalidades y niveles de audición musical respecto de los cuales son capaces de describir, comparar y elaborar argumentaciones.
- Constatan y valoran la presencia del fenómeno de tensión-relajación en sí mismo y su entorno y son capaces de relacionarlo y aplicarlo a las determinantes de la percepción sonora: frecuencia, duración, intensidad, timbre y procedencia.
- Vivencian y comprenden la determinante melódica; relacionan y aplican el concepto de tensión-relajación a las determinantes ritmo-tempo, organizaciones rítmicas binarias y ternarias, y a la dinámica.
- Aprecian y discriminan a través de la audición las determinantes timbre, textura, articulación y fraseo.
- Identifican auditivamente esquemas formales típicos, géneros y estilos de música occidental (siglos XVIII al XX).

### Orientaciones didácticas

La conceptualización de los componentes elementales del lenguaje musical contempla las siguientes categorías básicas:

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

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 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 camino a seguir más recomendable es desde la audición global de la obra hacia sus componentes musicales más específicos, para luego establecer analogías, diferencias y contrastes.

Este viaje de descubrimiento del mundo musical interior puede ser realizado paralelamente con los contenidos referidos a la percepción de elementos del lenguaje musical. Aquí el establecimiento de puentes conceptuales y pragmáticos permitirá que el alumno argumente su propia respuesta de sentido emotivo sobre la experiencia musical, logrando así no solo acercar el mundo de la música a su experiencia cotidiana por medio de repertorios afines a su realidad, sino que además dar un cuerpo sensible a dicho entrenamiento auditivo. Ello evitará la ya conocida desmotivación presente hoy, referida al choque de dos mundos en donde el tecnicismo y la poca empatía con los gustos musicales del profesor solo logran distanciar la experiencia musical del alumno.

En relación a lo antes expuesto, las actividades apuntan al desarrollo de una capacidad de manejo musical sensible y realizado por medio de la búsqueda del universo emotivo propio de cada alumno (“árbol de emociones”). También se considera la evolución del lenguaje musical en relación con otras formas de expresión humanas (artística, cultural, científica y social), y a aquellas funciones a que ha sido destinada la música.

El análisis auditivo debe desarrollarse en una progresión coherente mediante la identificación de elementos del lenguaje musical presentes en diversas músicas (de concierto, popular, folclórica, étnica).

El trabajo permanente de audición musical 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).

Siempre debe tenerse presente que todas las personas dotadas de una audición fisiológica y psicológicamente normal han tenido una amplia experiencia de audición informal, paralela a las proporcionadas a través de la clase de música, como también una multiplicidad de oportunidades de vivencias musicales que se realizan en ámbitos distintos al del establecimiento educacional. Debe considerarse el conjunto de tales experiencias con igual validez y legitimidad y 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 alumnas.

Las actividades de audición en el aula, concentradas y analíticas, constituyen instancias propicias para relacionar la experiencia acumulada por el alumnado, con los conceptos técnico-musicales presentes en el programa. Es necesario demostrarles que son capaces empíricamente de discriminar, distinguir, comparar, 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.

Siempre resulta de gran utilidad realizar audiciones comparativas de diversas versiones de una misma obra musical, o de distintas composiciones desarrolladas a partir de un material temático similar, con el fin de analizar y clarificar cómo están siendo tratados los diversos componentes básicos del lenguaje musical.

Las audiciones seleccionadas por el profesor o los estudiantes deben permitir que estos se apropien de los elementos musicales y estilos de ejecución característicos de cada obra.

La consideración amplia de estilos, repertorios y orígenes musicales se concreta en el trabajo de audición y análisis de:

Tipo de creación musical	Aspectos que pueden ser trabajados en la audición comprensiva
Obras de escritura horizontal	Se trabaja el descubrimiento progresivo de la complementariedad de las líneas melódicas y/o rítmicas, y los diversos procedimientos de imitación: canon, estilo fugado, etc.
Obras para orquesta	Conduce al alumno a trabajar sobre una organización polifónica, la complementariedad de los registros instrumentales, la dimensión dinámica en la elección de los timbres, y a poner en evidencia los diferentes planos sonoros y funciones musicales.
Obra concertantes	Pueden ser abordadas bajo el principio del Concerto grosso, asignando las partes de solistas a algunos alumnos (voces o instrumentos) y el tutti al resto de la clase.
Piezas para pequeña formación de jazz	Permiten vivenciar el rol estructurante de un tema melódico atendiendo a sus vínculos con una trama armónica y rítmica (división ternaria o binaria de la pulsación, amplitud del compás y del tema). Esta práctica puede vincularse con una iniciación a la improvisación.
Obras contemporáneas pertenecientes a la tendencia de la "nueva música" académica (o de concierto)	Se puede aplicar un tratamiento del sonido investigando críticamente efectos sonoros originales, agregados por los estudiantes a los componentes discriminados en la obra: percusiones corporales, sintetizadores, voz, guitarra, objetos sonoros diversos.

Tipo de creación musical	Aspectos que pueden ser trabajados en la audición comprensiva
"Canciones" o "Lieder"	Puede llevar al alumno a investigar las relaciones entre música y texto. Luego del análisis de un texto, el curso puede elaborar un acompañamiento sonoro con diversos medios, antes de escuchar la realización del compositor.
Obras de música rock	Permiten apreciar el uso de formas originales y audaces para trabajar con los elementos de la música y procedimientos organizativos del discurso musical similares –en muchas ocasiones– en complejidad con obras del repertorio de concierto o académico; también permite reconocer el empleo de recursos tecnológicos con propósitos estéticos determinados, y de textos relacionados con la contingencia y la crítica social; conocer ejemplos de uso poético del lenguaje propio de la cultura juvenil. También permite reconocer funciones armónicas con facilidad.
Canciones de raíz folclórica	Permiten reconocer la simpleza y equilibrio de algunas formas musicales, relacionadas a un texto poético o a una determinada especie danzable; el uso del texto en relación con el habitat, el paisaje, las costumbres locales y la problemática vital de los individuos de los diferentes países; las posibilidades técnicas y diferentes combinaciones de los instrumentos tradicionales.
Audición "en vivo" en recitales y muestras de música popular y otros tipos de música	Permite integrar en la observación el uso de elementos espaciales y las diferentes formas de respuesta o reacción social y cultural frente a la música.
Obras musicales cuya procedencia sea de difícil identificación inmediata	Permiten reconocer y relacionar características sonoras, tímbricas y formales con tipos de músicas más familiares para los alumnos; identificar los aspectos diferenciadores; selección de criterios apropiados para caracterizar o describir sus formas de ejecución.
Obras musicales integradas a creaciones audiovisuales (cine, televisión, teatro, danza y otros)	Permite comprender cómo nos relacionamos musicalmente ante una obra de arte con componentes auditivos y visuales; la relación de la música con la narratividad de la pieza audiovisual que presenciamos; cómo la obra audiovisual puede ser articulada por medio de un extenso número de recursos que dan forma a la emotividad contenida en la historia misma. También permite descubrir el componente emotivo implicado en toda experiencia musical y cómo este valor puede ser articulado junto a un hecho extramusical concreto.

## 1. Toma de conciencia acerca de los modos de escuchar

- a. ¿Cómo escuchamos la música?
- b. Formas de escucha: sensual, emotiva y pura.

### Ejemplos de actividades

#### a. ¿Cómo escuchamos la música?

**Ejemplo** Los alumnos y alumnas realizan una serie de audiciones musicales distintas en carácter y en estilos: músicas en que destaca el componente rítmico (asociadas al baile); músicas en que destaca el componente melódico (asociadas a un carácter) y músicas sin clara preeminencia del componente rítmico o melódico (asociadas al equilibrio de sus partes y de textura más bien densa). Los alumnos escuchan dicha selección en forma aleatoria, y luego exponen al grupo sus distintas reacciones.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Esta experiencia busca que el estudiante tome conciencia de cómo se relaciona primariamente con una música que escucha por primera vez; por ejemplo, si su primera reacción es moverse en concordancia con algún elemento de la música, si vincula la audición a alguna sensación emotiva o estado de ánimo, o si tiende a evocar imágenes o situaciones determinadas, entre muchas otras posibilidades.

#### b. Formas de escucha: sensual, emotiva y pura

**Ejemplo A** Recopilan músicas que se vinculen con las formas de audición que cada uno de ellos o ellas reconocieron como la propia tendencia durante la actividad anterior. Luego cotejan con la recopilación hecha por otro compañero, estableciendo las posibles empatías o concordancias emotivas entre ambos, en la audición de dichas músicas.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

El mutuo cotejo deberá dar al estudiante la clara noción de que las músicas asociadas a estas distintas formas de escuchar son de naturaleza diversa y que perceptualmente hay factores culturales que

relativizan el que una misma música pueda ser escuchada de la misma forma por dos personas distintas. Esta actividad debe incentivar a que el alumno intente emplear estos estilos o modalidades de la audición musical en forma libre y complementaria.

---

**Ejemplo B** Los materiales musicales recopilados en la actividad anterior son intercambiados por los estudiantes quienes experimentan de manera diversa cada uno de los tipos de audición descubiertos y se concentran en argumentar –basándose en los componentes musicales de cada audición– la manera en que cada uno se ha relacionado con los distintos trozos escuchados.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Esta actividad, que es una segunda instancia de la actividad anterior, busca que los alumnos desarrollen sus capacidades de argumentación de su escucha musical, considerando elementos o componentes musicales (elementos constructivos, componentes expresivos, espacio sonoro, etc.).

---

**Ejemplo C** Los alumnos y alumnas escuchan aplicando las distintas formas de audición a cada uno de los trozos musicales seleccionados.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

El sentido de esta actividad es la suma de todas las actividades relacionadas con la forma en que escuchamos la música. Independientemente de la profundidad que logren los alumnos al analizar los distintos trozos musicales, la intención es validar el cómo una misma música puede ser percibida según las distintas modalidades distinguidas.

## 2. Percepción del sentido musical en relación con el fenómeno tensión-relajación

- a. Constatación del fenómeno de tensión-relajación en vivencias cotidianas.
- b. Constatación del fenómeno de tensión-relajación en relación con cinco determinantes de la percepción sonora: frecuencia, duración, intensidad, timbre, procedencia.

### Ejemplos de actividades

#### a. Constatación del fenómeno de tensión-relajación en vivencias cotidianas

---

**Ejemplo A** Los alumnos y alumnas descubren e investigan sobre hechos cíclicos en sus vidas (día-noche, estaciones del año, etc.) y los definen desde el punto de vista energético (es decir si los asocian a experiencias tensionales o de relajación).

#### INDICACIONES AL DOCENTE

También se deberá señalar a los estudiantes que intenten establecer relaciones con sus procesos biológicos internos, en los que se da también esta relación de tensión y relajación (sístole-diástole del corazón, por ejemplo) y de cómo, considerando dichos ciclos como propios del ser humano, estos se proyectan en la música según las atribuciones de tensión y relajación asignadas por la percepción auditiva a los distintos fenómenos sonoros.

---

**Ejemplo B** Identifican sonidos que les resulten molestos por su persistencia y regularidad –como, por ejemplo, el de una gotera o el sonido de un reloj, etc.– u otros que sucedan en su mundo cotidiano audible. Tomando estos referentes, intentan constatar, con la ayuda de una escritura musical básica o gráfica no convencional, la o las cualidades de los sonidos que determinan el componente tensional de la experiencia auditiva analizada.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Esta actividad está dirigida a que el estudiante pueda percibir cómo en los ciclos analizados el flujo energético se desplaza pendularmente entre la tensión y la relajación, y cómo dichos ciclos se encuen-



tran presentes en lo propiamente sonoro. También es importante que se dé cuenta de la existencia de patrones recurrentes en la asociación de estos fenómenos en lo sonoro y por ende en lo musical.

---

**Ejemplo C** Construyen dos listas de emociones ordenadas de acuerdo a su proximidad a los “polos” de tensión y relajación, proponiendo sonidos o estructuras sonoras que cada uno asocie con las distintas emociones distinguidas en la lista.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Esta actividad es un apresto a la creación de las ramas principales de un “árbol de emociones”, que será tratado en la actividad siguiente y se considerará como un primer paso en la conciencia del alumno de que tales emociones son contenedoras de matices energéticos distintos que deberán ser jerarquizados a futuro, para así proceder a la creación de sus propios “árboles de emociones”.

---

**Ejemplo D** Construyen un “árbol de emociones”, tomando como estructura básica 8 emociones primarias, que se detallan en el siguiente cuadro:

Emociones primarias			
Aceptación	Alegría	Anticipación	Enojo
Rechazo	Tristeza	Sorpresa	Temor

#### INDICACIONES AL DOCENTE

La actividad considera que el alumno reconozca estas 8 emociones primarias como la base de un árbol más detallado en términos de emociones secundarias. La categorización propuesta en la actividad está basada en las emociones básicas desarrolladas por la teoría de R. Plutchik.

Esta actividad considera el hecho de que el alumno o alumna deba tomar estas 8 emociones básicas y complementarlas con distintas emociones secundarias afines a las ramas principales del árbol. Para tal efecto, se sugiere que estos matices nazcan de las experiencias emotivas de los alumnos, pero principalmente sean generadas desde las audiciones musicales realizadas en la clase. Para mayores detalles sobre el tema de la emoción en las vivencias musicales ver el **Anexo 2**.

**b Constatación del fenómeno de tensión-relajación en relación a cinco determinantes de la percepción sonora: frecuencia, duración, intensidad, timbre, procedencia**

**Ejemplo** Los alumnos y alumnas construyen un objeto sonoro (que a lo menos reproduzca dos sonidos de alturas distintas), y crean un trozo musical de no más de un minuto de duración que transmita en ellos las sensaciones de tensión y relajación, respectivamente. Esta actividad puede ser realizada individualmente o en parejas.

**INDICACIONES AL DOCENTE**

El resultado de esta actividad culmina con la interpretación de los distintos trozos por parte de los alumnos ante el curso y el profesor, quienes desarrollarán un análisis de cada una de las interpretaciones, tratando de establecer cuál de los siguientes componentes del sonido es de mayor relevancia en la gestación de las sensaciones producidas en la audiencia: altura, duración, intensidad, timbre, espacialidad. Dicho análisis intenta demostrar cómo están enraizados en nuestra percepción subconsciente una serie de patrones de significación emotiva, que se acumulan y van condicionando nuestra experiencia perceptivo-emotiva actual. Como complemento informativo para los alumnos, el docente recopilará todos los análisis de manera verbal al término de la actividad y propondrá un cuadro resumen que integra las siguientes relaciones habituales entre componentes del sonido y el fenómeno tensión-relajación:

Componente del sonido	Tensión	Relajación
Frecuencia	Sonidos agudos	Sonidos graves
Duración	Sonidos breves	Sonidos largos
Intensidad	Sonidos fuertes	Sonidos suaves
Timbre	Sonidos sucios	Sonidos limpios
Procedencia	Multidireccionalidad	Unidireccionalidad

### 3. Melodía, ritmo, tempo y dinámica

- a. Organizaciones melódicas pentafónicas, modales y tonales.
- b. Los diversos tempi musicales. Constatación del fenómeno de tensión-relajación en relación con el ritmo y el tempo.
- c. Organizaciones rítmicas binarias y ternarias.
- d. Fenómeno de tensión-relajación en relación con la dinámica.

#### Ejemplos de actividades

##### a. Organizaciones melódicas pentafónicas, modales y tonales

---

**Ejemplo A** Escuchan distintos ejemplos de blues jazzístico y analizan el trabajo entre el tema y los solos, especialmente las elaboraciones melódicas y los recursos expresivos empleados por cada instrumento. Anotan los resultados del análisis empleando términos musicales para describir el desarrollo musical percibido en cada caso.

#### INDICACIÓN AL DOCENTE

Esta actividad corresponde a una profundización de actividades propuestas en el programa de Formación General de Tercero Medio, página 31, letras A y D.

---

**Ejemplo B** Los alumnos y alumnas se dividen en grupos de tres personas. Cada grupo canta una escala mayor de la siguiente manera:

Primer grupo: comenzando desde la tónica y subiendo hasta la octava gradualmente.

Segundo grupo: comenzando simultáneamente con el primer grupo, pero a la octava de este, y descendiendo gradualmente abarcando un ámbito de octava (movimiento contrario con el primer grupo).

Tercer grupo: comenzando desde la dominante; luego, descendiendo a la tónica y finalmente ascendiendo hasta la octava.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

El canto a tres voces se iniciará con una octava justa y la quinta en el medio. El docente marca un pulso tranquilo. Los estudiantes deben cantar la primera nota sosteniéndola hasta que el profesor indique un cambio a la siguiente nota. Se producirán diversas relaciones polifónicas entre las notas de cada grupo. Los cambios de nota pueden ser indicados a cada grupo en momentos distintos, o a dos grupos simultáneamente. Los alumnos suben y bajan gradualmente dentro de la escala hasta que el profesor señale la detención final.

Esta actividad, que se puede realizar seleccionando cualquier escala o modo, permite a los estudiantes interiorizarse con la sonoridad de una determinada escala, con sus notas realizadas simultáneamente en una disposición textural y con un diseño melódico no tradicional. Además, exige un gran trabajo de afinación, ya que se forman diversos acordes (consonantes y disonantes según la escala o modo de que se trate) y relaciones interválicas.

#### **b. Los diversos *tempi* musicales. Constatación del fenómeno de tensión-relajación en relación con el ritmo y el tempo**

---

Ejemplo A Reproducen gráficamente el sonido de un metrónomo (el que ya ha sido calibrado a una velocidad de negra igual 60), para luego discutir en grupo acerca de la sensación de tensión ocasionada en el preceptor por la repetición de un sonido de características idénticas.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

La constatación de un hecho reiterativo, como lo fue el caso del reloj o la gotera durante las actividades propias a los elementos del sonido, en este caso particular permite definir el concepto de lo isocrónico como el elemento rítmico de mayor tensión, es decir la “isocronía” como la repetición exacta de un hecho sonoro en el cual todos sus parámetros de ocurrencia son idénticos.

---

Ejemplo B Escuchan un fragmento de música incidental de cine (por ejemplo de la película “Tiburón” o *Música Ricercata II* de Gyorgy Ligeti usada en la película “Ojos Bien Cerrados”) y constatarán en esta experiencia cuáles son los elementos musicales que, dentro de una reiteración rítmica tensional, aportan a la existencia de momentos de relajación dentro de esta pieza.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

A diferencia de la actividad anterior, en la cual el factor tensional fue predominante en la audición, esta pieza musical ofrece la posibilidad de demostrar cómo un hecho isocrónico puede ser organiza-

do en tensiones y relajaciones dando énfasis a los distintos tipos de acentuaciones presentes en la obra, los cuales generan como resultado un contexto de patrones que podría ser resumido en la siguiente tabla:

Ritmo isocrónico	Formas de acentuaciones	Relación tensión-relajación
Tensión	Acentuaciones dinámicas	Fuertes - Tensión
		Débiles - Relajación
	Acentuaciones agógicas	Breves - Tensión
		Largas - Relajación
	Acentuaciones tónicas	Agudas - Tensión
		Graves - Relajación

**Ejemplo C** Escuchan una música en la que se perciba claramente la sensación de la acentuación correspondiente a la cifra métrica de 4/4 (un himno, una marcha, un tango, un movimiento allegro barroco, etc.). El docente invita a los alumnos y alumnas a percibir aquellos puntos del pulso en los que se constate una acentuación dinámica.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Esta actividad busca desarrollar la percepción métrica presente en la obra y, por sobre todo, constatar cómo la información musical restante en la obra, de preferencia melódica, va confluyendo sistemáticamente al primer tiempo del compás. Se conceptualiza de esta manera el metro como eje organizador del discurso rítmico desde el punto de vista tensión-relajación, definiendo así la acentuación como un factor nuevo de liberación del carácter.

**Ejemplo D** Realizan una composición gestual-espacial, con toda libertad de movimientos, de 30 segundos de duración, durante los cuales los alumnos no podrán quedarse inmóviles, ni llevar ninguna pulsación regular de forma manifiesta, ya sea en pies u otra parte del cuerpo.


#### INDICACIONES AL DOCENTE

Esta actividad busca que el estudiante desarrolle un dominio interno sobre la sensación del tiempo y, concretamente, sobre la sensación de cuánto dura un segundo de tiempo subjetivamente mientras se realizan determinadas acciones concientes.

**Ejemplo E** Escuchan una serie de audiciones musicales en las que puedan constatar distintas sensaciones de velocidad en la música. Con este material cotejan cuán rápido o lento es el pulso de estas músicas, en relación al segundo de tiempo cronológico. Luego, construyen una tabla de velocidades relativas (*tempo*).

#### INDICACIONES AL DOCENTE

La sensación de pulso, en términos de velocidad (*tempo*), es un factor posible de ser cotejado en términos de tensión y relajación, considerando los tempos ágiles como de mayor tensión que los tempos lentos. La tabla confeccionada por el estudiante debe ser corregida y llevada a una tabla tradicional de velocidades, en base a las razones de pulsaciones por minuto, propias de un metrónomo, tal como se detalla a continuación:

Concepto de <i>tempo</i>	Descripción	Indicación metronómica	Tensión-Relajación
Largo	Muy lento	40-60	
Larghetto	Lento, pero no tan lento como Largo	60-65	
Lento	Lento	65-70	
Adagio	Lento, algo ligero	70-75	
Andante	Velocidad del caminar	75-85	
Andantino	Un poco más rápido que andante	85-95	
Moderato	Moderado	95-105	
Allegretto	Moderado rápido	105-120	
Allegro	Rápido, alegre	120-140	
Vivace	Animado	140-160	
Presto	Rápido	160-180	
Prestissimo	Muy rápido	180-220	

Teniendo esta referencia, los alumnos podrán referirse musicalmente a las distintas sensaciones de velocidad presentes en las músicas escuchadas.

**Ejemplo F** Una vez cotejadas sus listas de variaciones de *tempi* y corregidas por el profesor, escuchan una serie de piezas musicales en donde la sensación de velocidad es cambiante según una serie de factores que los propios alumnos describirán en una segunda tabla, tratando de establecer desde el punto de vista tensión-relajación, cómo se perciben las velocidades cuando el pulso es variable.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Se recomienda, a modo de demostración, utilizar repertorio pianístico del período romántico, como por ejemplo “Traümerei” de Escenas Infantiles de R. Schumann.

La actividad busca que los alumnos y alumnas perciban cómo la pérdida de la posibilidad de anticipación en la sensación de velocidad puede ser un factor tensional en la experiencia perceptiva. Una vez realizadas las audiciones y cotejadas las anotaciones de los estudiantes, el docente podrá exponer los elementos y signos de la gramática musical tradicional para los diversos tipos de variaciones percibidas, mediante la siguiente tabla:

Nombre	Cambio previsto
Fermata	Sostener la duración de una nota o conjunto de sonidos
Accelerando	Aumento de la velocidad
Rallentando	Disminución de la velocidad
Ritardando	Gradualmente más lento
Ritenuto	Sostener la velocidad de una o más notas
Rubato	Libremente
Stringendo	Apresuradamente

**Ejemplo G** Con los repertorios antes trabajados, los estudiantes realizan un intento de “atribución emotiva” desde el punto de vista del *tempo*, agregando a cada audición una o dos palabras que describan el carácter o la atribución emotiva asociada a cada pieza.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

La actividad puede tomar referentes de la literatura musical para demostrar cómo los compositores de distintas épocas han incluido, junto con las indicaciones de tiempo, referentes de carácter a sus obras, incluso de manera lúdica como es el caso del repertorio pianístico del compositor Eric Satie, quien literalmente narra verdaderos relatos al intérprete, a manera de indicaciones en sus partituras, para ser interpretados en los momentos propuestos. (Ver *Deportes y Divertimentos / 20 Piezas Cortas para Piano*). Ejemplos en la tabla siguiente:

Indicaciones
Alegría moderada
Danzante
Graciosamente
Ceremonioso
Agitado
Un poco vivo
Calmo
Pequeñamente
Coral inapetente

**Ejemplo H** Seleccionan dos trozos musicales con *tempi* contrastante. Los presentan en clase y luego de señalar el pulso y el acento se analiza el carácter de una y otra pieza, formulándose algunas interrogantes tales como las siguientes:

1. ¿Qué relación hay entre la velocidad del pulso y el *tempo* de un trozo musical?
2. ¿Qué relación hay entre el *tempo* de un trozo musical y su carácter?
3. ¿Cuántos tipos de pulso podemos identificar en un trozo musical muy lento?
4. ¿Cuántos tipos de pulso podemos identificar en un trozo musical muy rápido?
5. ¿Cómo puedo saber exactamente cuál es el pulso de un trozo musical si quiero transcribirlo (empleando notación tradicional)?



## INDICACIONES AL DOCENTE

El pulso y acento son dos aspectos relacionados con la duración y la velocidad propia del *tempo* de una obra musical. A veces, determinar cuál es “el” pulso de un trozo a veces puede promover grandes discusiones y permite señalar cómo cada persona percibe el tempo de una determinada obra musical. La actividad propuesta incentiva esa discusión, ya que muchas veces una misma obra puede sugerir en paralelo la percepción de diferentes pulsaciones, obligando al auditor conciente a definir –mediante la audición atenta y relacionada con otros elementos (armonía, texto, instrumentos)– el pulso más apropiado de una obra.

Las preguntas formuladas no siempre podrán tener una sola respuesta; más aun, a veces no tendrán una fácil solución.

---

Ejemplo I Los alumnos detectan, a través de audiciones de obras de diversos estilos y géneros, cambios en la sensación de *tempo*, es decir, un cambio de carácter a través de la disminución o aumento de los valores rítmicos, sin cambiar la velocidad del pulso.

## INDICACIONES AL DOCENTE

El trabajo descrito permite sensibilizarse a la impresión de aceleración o retardo que puede ocasionarse por cambios en las agrupaciones rítmicas de una pieza, a la vez que permite comprender mejor las relaciones de interdependencia entre los componentes de pulso, ritmo y acentuación.

El *tempo* que se percibe en un trozo musical no siempre depende de la velocidad “real” o absoluta del pulso. Muchas veces la percepción del *tempo* es dependiente de la configuración rítmica, la articulación, la instrumentación u otros componentes del lenguaje involucrados en la organización de la obra.

Este fenómeno se puede observar frecuentemente en el tema con variaciones, o en las variaciones sobre un *ostinato* (del bajo, rítmico, secuencia armónica). Consecuentemente, se sugiere utilizar ejemplos de temas con variaciones y *ostinato* para trabajar este y otros aspectos que se refieran a la organización de los elementos de la música.

---

Ejemplo J Recolectan trozos vocales e instrumentales de diversos estilos, en los cuales se evidencie claramente variaciones de *tempo*. Clasifican los ejemplos de acuerdo a los siguientes criterios:

1. Cambio súbito de *tempo*.
2. Cambio gradual de *tempo* en un mismo sentido.
3. Cambios de *tempo* variados (acelerando, rallentando).
4. Cambios de *tempo* localizados al interior de un compás o frase.

**INDICACIÓN AL DOCENTE**

Esta actividad debe concluir con un análisis por parte de los estudiantes de lo que sucede con el pulso en cada caso: cuándo se puede medir la variación de tempo de acuerdo a la referencia del pulso inicial y cuándo no.

---

**Ejemplo K** Se forman en el curso entre tres y cinco dúos, compuestos por voz e instrumento acompañante (guitarra, teclado, percusión latina, etc.). Cada dúo ejecuta una canción haciendo variaciones de tempo de acuerdo con el estilo y carácter de la pieza. Comentan en el curso acerca de la claridad en los cambios de tempo realizados y el grado de coordinación entre los ejecutantes de cada dúo.

**INDICACIÓN AL DOCENTE**

Debe promoverse que los estudiantes comenten, al final de la actividad, cómo acordaron los cambios, quién guiaba la ejecución y cómo lo hacía.

**c. Organizaciones rítmicas binarias y ternarias**

---

**Ejemplo A** Los alumnos y alumnas descubren la pulsación básica, los acentos y el metro de una canción, para luego percutirla con diversos elementos del propio cuerpo y mediante instrumentos de fabricación casera (“cotidiáfonos”). Expresan corporalmente desplazándose y acompañan con *ostinati*. En la semana siguiente, cada uno trae una canción que haya seleccionado para repetir este tipo de trabajo.

---

**Ejemplo B** Realizan ejercicios rítmicos constituidos principalmente por síncopas, percutiéndolos en grupo, sobre música grabada de jazz, samba brasileña, piezas de origen afroantillano, etc.

**INDICACIONES AL DOCENTE**

En esta u otras actividades similares es recomendable que los estudiantes “intervengan” la música con acompañamientos percutidos, con improvisaciones de *ostinati* o frases rítmicas, o con entonaciones cantadas. Siempre resulta gratificante para los estudiantes sentirse “dentro de la música” que están escuchando. Complementariamente, el trabajo rítmico creado puede interpretarse con y sin la obra de referencia y luego comparar en grupo las distintas versiones posibles. Una pregunta que ayuda a clarificar conceptos de lenguaje musical en los estudiantes es: ¿Qué aspectos del estilo o

forma de construcción de la música “modelo” hemos mantenido en el ejercicio que inventamos? Esta actividad corresponde a una profundización de actividades propuestas en el programa de Formación General de 3º Medio, página 33, letra L.

---

**Ejemplo C** Ejecutan polimetrías con diferentes timbres: tomando como referencia un mismo pulso, superponen un ejercicio rítmico extenso en 2/4 (24 compases, 48 pulsos) a otro de 3/4 (16 compases, 48 pulsos). Cada grupo debe mantener su independencia de acentuación.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

En esta actividad el docente debe pedir que los estudiantes concentren su atención en los puntos en que se producirán coincidencias en los acentos. También deben darse cuenta de que la extensión o duración final de ambas líneas es la misma.

---

**Ejemplo D** Se distribuye una partitura con ejercicios rítmicos en diversos compases (binarios y ternarios) con figuras de dificultad variable.

Mientras escuchan una pieza musical, los estudiantes deben seleccionar un ejercicio rítmico que sea compatible con la música escuchada, es decir, que pueda ser percutido coherentemente sobre ella, fijándose en el pulso, el acento y en que el *tempo* sea apropiado para percutir cómodamente las figuras del ejercicio.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Se sugiere la utilización de trozos musicales muy variados en estilo, timbre y *tempo*. Todos deben presentar una pulsación y acento regulares sin grandes *rubati*.

Para una partitura con seis ejercicios rítmicos se sugiere escuchar entre 3 y 4 piezas distintas.

El profesor o profesora debe seleccionar en forma previa y cuidadosamente los ejercicios rítmicos que presentará a los alumnos, teniendo en cuenta cada una de las piezas musicales que empleará.

---

**Ejemplo E** Escuchan comparativamente diversos ejemplos de música étnica africana y de música tradicional brasileña. Deducen algunos patrones rítmicos presentes en cada pieza e intentan registrarlos con notación convencional. Percuten los patrones rítmicos sobre las piezas africanas y brasileñas, determinando en qué casos resultan compatibles con la estructura de la pieza y en cuáles no.

#### INDICACIÓN AL DOCENTE

Esta actividad corresponde a una profundización de actividades propuestas en el programa de Formación General de 3° Medio, página 33, letra K.

---

**Ejemplo F** Eligen dos obras de repertorio popular, dos de repertorio de concierto y dos de repertorio folclórico de cualquier región del mundo o período histórico. Inventan ejercicios rítmicos para ejecutarlos en grupo superponiéndolos a la audición de cada pieza. En el diseño de los ejercicios de percusión contemplan el uso de organizaciones métricas y de acentuación apropiadas a cada caso. Ejecutan los patrones rítmicos sobre la música, en grupos pequeños alternadamente. Mientras un grupo ejecuta, los otros observan y registran los resultados. Comentan la actividad y eventualmente corrigen los aspectos de organización rítmica que no se acomodan a la estructura de cada pieza escuchada.

Ejecutan los ejercicios inventados, esta vez sin la grabación, y le agregan dinámica y articulación.

#### INDICACIÓN AL DOCENTE

Esta actividad corresponde a una profundización de actividades propuestas en el programa de Formación General de 3° Medio, página 28, letra A.

---

**Ejemplo G** Buscan una canción de raíz folclórica o del repertorio popular que haya sido reelaborada por algún grupo o intérprete de música popular (balada, rock u otro). La escuchan y analizan su componente melódico y rítmico; relacionan el análisis con el contenido del texto y comparan las variaciones introducidas en la reelaboración (“cover”) de la obra.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

El profesor o profesora puede proponer una profundización del conocimiento de los procedimientos de reelaboración musical de diversas obras mostrando ejemplos auditivos de obras de concierto en las que se ha empleado procedimientos similares (*Carmina Burana* de Orff, *Lieder* de Schubert, Schumann o Brahms, obras de autores chilenos o latinoamericanos del siglo XX, etc.). Es importante que en lo posible el docente cuente con registros de las obras “originales” que sirvieron de base a la reelaboración. En este caso el análisis debe enfocarse sobre el o los elementos del lenguaje musical que exhibe una mayor reelaboración por parte del autor, instando a los alumnos y alumnas a reflexionar acerca del potencial de cambio que encierra cada elemento del lenguaje y cómo afecta a la organización de los demás elementos (por ejemplo, cómo las variaciones en el comportamiento

melódico afectan a la estructura armónica, o cómo la textura y equilibrio dinámico se ven afectados por el trabajo de instrumentación, etc.).

Esta actividad corresponde a una profundización de actividades propuestas en el programa de Formación General de 4º Medio, página 32, número 7; página 43, número 13.

#### d. Fenómeno de tensión-relajación en relación con la dinámica

---

**Ejemplo A** Según una selección de músicas, los estudiantes trazan un diseño gráfico que muestre cómo la pieza transcurre desde el punto de vista dinámico, estableciendo un gráfico visual que será interpretado desde el punto de vista tensión-relajación.

##### INDICACIONES AL DOCENTE

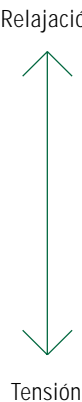
Una vez realizados los diagramas respectivos, los alumnos y alumnas deberán nombrar los distintos grados dinámicos posibles encontrados y cotejarlos con el resto de sus compañeros. De este modo, percibirán cuán relativos pueden ser estos rangos en la percepción de distintos auditores. Además debe quedar claro cómo los rangos dinámicos operan desde la memoria musical, que organiza dichos grados y los ordena según la sensación dinámica global experimentada al escuchar la obra.

---

**Ejemplo B** Escuchan músicas con cambios dinámicos progresivos, tanto ascendentes como descendentes (inicio *Concierto para mano Izquierda* de M. Ravel), e irregulares, desde el punto de vista de acentuaciones rítmicas. Para este último caso, se recomienda la utilización de algunos cuartetos de cuerdas de Beethoven (Op. 18 N° 1 en Fa Mayor-Scherzo) o algunos *Ragtime* del Scott Joplin (*The Entertainment*). Los alumnos y alumnas comentan su relación con estas audiciones y el fenómeno de tensión-relajación.

##### INDICACIONES AL DOCENTE

Esta actividad tiende a demostrar cómo la sensación dinámica a su vez contiene factores de tensión-relajación que se manifiestan por el aumento sistemático en los rangos dinámicos (dinámica gradual) o por la caída abrupta de un rango dinámico fuerte a uno débil. Más importante aun es la relación de tensión-relajación que se da por las acentuaciones dinámicas que constantemente van en contra de la métrica de una pieza (contratiempos - dinámica contrastante). Todo lo anterior podría ser precisado con la ayuda de la siguiente tabla de relaciones generales:

Concepto	Descripción	Tensión-Relajación
PPP	Lo más suave posible	
PP	Menos que suave	
P	Suave	
MP	Casi suave	
MF	Casi fuerte	
F	Fuerte	
FF	Más que fuerte	
FFF	Lo más fuerte posible	

**Ejemplo C** Organizados en grupos, seleccionan géneros del pop-rock distintos (por ejemplo, rock metálico, ácido, *hip hop*, *reggae*, *funk*, etc.) y analizan el tratamiento de los reguladores de intensidad en una obra de cada grupo. Presentan la audición de cada obra al curso y relatan los resultados del análisis del componente dinámico. Discuten reflexivamente y extraen conclusiones en relación a todos los ejemplos escuchados y analizados.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Esta actividad corresponde a una profundización de actividades propuestas en el programa de Formación General de 4º Medio, página 36, número 7.

#### Actividad resumen

Los alumnos y alumnas realizan una tabla resumen de la relación tensión-relajación asociada a elementos básicos del lenguaje musical.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

La siguiente actividad es de integración y análisis crítico sobre las distintas formas de relación entre los elementos básicos del lenguaje musical y el fenómeno tensión-relajación. Dicha tabla integrará resumidamente todos aquellos matices descubiertos en las distintas actividades realizadas y será de fundamental importancia en la relación de estos elementos, los que asociados entre sí, serán el fundamento para conseguir los objetivos propuestos en relación con la estructura de expresión emocional en lo musical. A manera de referencia se incluye una tabla con categorías que, si bien reflejan relaciones convencionales y de común uso o aceptación, admiten muchas modificaciones y matices, en función de lo descubierto por cada estudiante.

<b>Elemento del lenguaje musical</b>	<b>Tensión</b>	<b>Relajación</b>
Componente del sonido		
Frecuencia	Sonidos agudos	Sonidos graves
Duración	Sonidos breves	Sonidos largos
Intensidad	Sonidos fuertes	Sonidos suaves
Timbre	Sonidos sucios	Sonidos limpios
Procedencia	Multidireccionalidad	Unidireccionalidad
<b>Ritmo</b>		
	Isocrónico	
<b>Acentuaciones</b>		
Dinámicas	Fuertes	Débiles
Agónicas	Breves	Largas
Tónicas	Agudas	Graves
<b>Melodía</b>		
	Giros melódicos ascendentes	Giros melódicos descendentes
	Melodías con ritmos breves	Melodías con ritmos largos
	Giros melódicos ascendentes a valores rítmicos largos o breves	Giros melódicos descendentes a ritmos largos
	Giros melódicos descendentes a ritmos breves	
	Modulación transitoria	
<b>Armonía</b>		
Acordes	Aumentados	Mayores
	Disminuidos	Menores
<b>Dinámicas</b>		
	FFF	PPP
	←→	←→
<b>Tempo</b>		
	Prestissimo	Largo
	←→	←→

Nota: Ver sugerencias adicionales para la organización de audiciones en relación con los contenidos anteriores en Anexo 3.

## 4. Timbre, textura, articulación y fraseo

- a. Timbres, registros y tesituras vocales e instrumentales.
- b. Texturas monódicas, polifónicas y homofónicas.
- c. Texturas armónicas.
- d. Articulación y fraseo.

### Ejemplos de actividades

#### a. Timbres, registros y tesituras vocales e instrumentales

---

**Ejemplo A** Cada estudiante hará una lista de ocho formaciones instrumentales distintas. La mitad de ellas deben corresponder a grabaciones que tienen en su casa y la otra mitad a formaciones instrumentales que no escuchan comúnmente o en forma cotidiana. Se organiza un debate en torno a las preferencias personales por determinadas formaciones instrumentales.

---

**Ejemplo B** Seleccionan obras del repertorio de rock chileno y argentino y analizan el empleo de los instrumentos y su relación con el trabajo vocal en cada caso. Anotan los resultados y repiten la actividad con audiciones de grupos de rock de otros países.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Esta actividad corresponde a una profundización de actividades propuestas en el programa de Formación General de 3° Medio, página 35, letras E y F.

---

**Ejemplo C** Realizan un sesión de audiciones de intérpretes de los movimientos llamados Nueva Trova y Nueva Canción. Distinguen y registran los instrumentos e instrumentaciones más utilizados por estos intérpretes. Analizan en conjunto las funciones que cumplen los instrumentos en relación con la melodía, la armonía y el contenido del texto.



## INDICACIONES AL DOCENTE

Esta actividad corresponde a una profundización de actividades propuestas en el programa de Formación General de 3º Medio, página 28, letra C.

---

**Ejemplo D** Los alumnos y alumnas se distribuyen por la sala en semicírculo y se sientan como si fueran miembros de una orquesta sinfónica, cada uno con una lámina que representa un instrumento. Participan levantando su lámina cada vez que identifican el sonido de su instrumento.

Para esta actividad se sugieren las suite de ballet de Tschaikowsky: *Cascanueces* y *El Lago de los Cisnes*; también, *Bolero* de Ravel y *Cuadros de una Exposición*, de Mussorgsky (versión orquestal).

---

**Ejemplo E** Investigan acerca del origen y evolución de la formación de una orquesta sinfónica, tras haber observado su desempeño a través de un video o asistido a un ensayo de la misma. Se organizan para desarrollar una actividad en que también se incluye la identificación auditiva de los diversos timbres que la componen.

## INDICACIONES AL DOCENTE

Esta identificación auditiva puede realizarse por medio de un sistema de concurso entre los grupos, quienes envían un representante para competir con los representantes de los otros grupos. Cuando se realiza un concurso auditivo, se requiere de la existencia de un jurado que dirima las situaciones. Habitualmente el rol de jurado lo desempeña el profesor, pero también es recomendable incorporar luego a los estudiantes que han demostrado mayor seguridad en la identificación auditiva de los timbres instrumentales.

---

**Ejemplo F** Realizan el concurso “Las mejores imágenes auditivas de una orquesta”, en el cual cada grupo puede hacerse cargo de una familia de instrumentos de la orquesta sinfónica (cuerdas, bronce, maderas y percusión). Cada alumno busca en grabaciones de repertorio orquestal los mejores “solos” de instrumentos pertenecientes a las distintas familias instrumentales de la orquesta.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

La actividad señalada puede enfocarse desde los diversos tipos de agrupaciones instrumentales típicas, o simplemente desde el punto de vista de los registros que cada instrumento posee (agudos y graves). Algunas de las obras que pueden ser escuchadas son:

- *Consagración de la Primavera, de Stravinsky.*
- *Bolero, de Ravel.*
- *Cuadros de una exposición, de Musorgsky.*
- *Primera Sinfonía, de Brahms*
- *Tercera Sinfonía, de Beethoven*

---

**Ejemplo G** Escuchan variados ejemplos de repertorio de concierto y popular en los cuales se empleen instrumentos y recursos de sonorización electrónica. Distinguen las distintas sonoridades y elaboran para cada audición una “partitura” o registro gráfico de las distintas intervenciones instrumentales. Reflexionan en grupo intentando describir la estructura general de la obra basándose en la participación de cada instrumento.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Esta actividad también puede ser realizada con repertorio vocal o vocal-instrumental, siempre que la obra involucre el uso de recursos sonoros de generación electrónica.

Esta actividad corresponde a una profundización de actividades propuestas en el programa de Formación General de 3° Medio, página 36, letra B.

#### **b. Texturas monódicas, polifónicas y homofónicas**

---

**Ejemplo A** Tras haber presentado el profesor audiciones de repertorio que sean modelos de tejidos polifónicos, homofónicos y monofónicos, los alumnos y alumnas seleccionan en sus casas otros ejemplos equivalentes para ser presentados en clase, y trabajados con los compañeros.

---

**Ejemplo B** Realizan improvisaciones melódicas tonales –vocales o instrumentales– en base a patrones rítmicos dados. Cantan o tocan una melodía en tono mayor o menor en un ámbito prefijado (tricordio, pentacordio, escala completa), dándole a la melodía un patrón rítmico determinado, organizado en al menos 2 frases (antecedente y consecuente). Si la improvisación es a solo, el resultado será una monodia; si es a dúo o trío, será una homofonía; si el ritmo base es una polirritmia, la improvisación resultante será una polifonía.

---

**INDICACIONES AL DOCENTE**

Es importante hacer notar a los alumnos que en una improvisación el músico toma una serie de decisiones en muy poco tiempo, y que se relacionan con el diseño melódico que seguirá. Si la improvisación es a dúo, inevitablemente las partes o líneas melódicas se verán influenciadas mutuamente, y probablemente en el transcurso de la improvisación cada participante asumirá distintos roles (guía, acompañante), que pueden ir variando a lo largo de la ejecución improvisatoria. Estas prácticas deben realizarse sin mediar palabra alguna. Las señales deben ser solamente sonoras y gestuales.

---

**Ejemplo C** Investigan acerca del desarrollo de la monodia acompañada en la tradición trovadoresca y juglaresca medieval. Presentan sus hallazgos al curso mostrando ejemplos grabados y comparan el tratamiento del elemento armónico y la textura en esta música con las producciones de juglares actuales de la tradición campesina chilena, o de los cantautores de la Nueva Trova cubana. Realizan audiciones comparativas.

---

**INDICACIONES AL DOCENTE**

Esta actividad corresponde a una profundización de actividades propuestas en el programa de Formación General de 4º Medio, página 32, número 6.

---

**Ejemplo D** El profesor enseña un canon. Luego guía la atención de los alumnos hacia la presentación del sujeto y contrasujeto de una fuga. A continuación, los alumnos y alumnas, organizados en grupos, diseñan una frase rítmica que sirva para ejercitar una entrada canónica.

---

**Ejemplo E** Cantan una melodía a una voz (monodia). Luego superponen un pedal de tónica, cantándolo con el mismo ritmo. Luego agregan la misma melodía a la 5ª superior (al estilo de un *organum* paralelo medieval).

---

**INDICACIONES AL DOCENTE**

Resulta muy ilustrativo el aprendizaje de diversas texturas a través de la práctica vocal de las mismas. Esto favorece la capacidad de representación interna de la melodía o “canto interior”. En el ejercicio del canto, los estudiantes pueden ir experimentando la transformación de una monodia por efecto del cambio de textura. Para los mismos efectos, la práctica de cánones puede resultar muy útil.

### c. Texturas armónicas

---

Ejemplo A El profesor realiza la audición dirigida de la canción *Hello*, interpretada por Lionel Richie. Mediante una lluvia de ideas pide a los alumnos y alumnas que descubran la secuencia armónica que se repite. Organizados en grupos, ensayan la interpretación de pilares armónicos que coincidan con la secuencia de la canción. Finalmente cantan junto a la grabación, interpretando el acompañamiento armónico inventado. También pueden inventar una nueva melodía sobre la secuencia armónica de la canción *Hello*.

---

Ejemplo B Los alumnos y alumnas aprenden un “Quodlibet” y lo interpretan a varias voces. Enseguida se organizan en grupo para diseñar, mediante una guitarra o teclado, una secuencia armónica original para la cual componen un texto y una melodía sencilla. Sobre esta secuencia diseñan otras melodías para terminar armando un nuevo Quodlibet.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Es recomendable relacionar esta actividad con ejemplos de música del siglo XX en que ocurra algo similar. Para ello es conveniente arrendar el film “Las cinco monedas”, película que trata acerca de la historia verídica de un famoso trompetista de jazz, en el cual se escribieron tres canciones sobre la misma secuencia armónica y que son interpretadas por separado y luego simultáneamente.

---

Ejemplo C Escuchan atentamente un tema de *blues* (doce compases). Enseguida desarrollan un trabajo de grupo, a modo de síntesis, en el que se atiende a la forma (los doce compases con su secuencia armónica típica), los timbres que participan, el tipo de tejido que existe, el contorno melódico y el metro que se deduce a partir de los acentos.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Se pueden realizar otras actividades similares a las anteriores aplicándolas a otra forma. Por ejemplo, el minueto o el rondó de la sonata clásica.

#### d. Articulación y fraseo

---

**Ejemplo A** Escuchan al menos dos versiones de una canción seleccionada por ellos. Focalizan la audición en la articulación realizada por las voces y los instrumentos. Comentan sobre cómo la articulación puede determinar sutilmente el carácter de un trozo musical.

##### INDICACIONES AL DOCENTE

Para esta actividad se recomienda utilizar canciones a las que se les ha hecho un “re-make” o “cover”. Por ejemplo, el vals *Valparaíso mi amor*, en versiones de Lucho Barrios y Javiera Parra.

---

**Ejemplo B** El curso se divide en grupos. Cada grupo canta una misma melodía, pero con la articulación definida por los estudiantes. Mientras un grupo canta su “versión articulada”, los demás estudiantes escriben la articulación percibida, empleando simbología convencional o inventada por ellos mismos. Se concluye eligiendo la o las versiones que parezcan más satisfactorias, por la claridad de interpretación y la correspondencia entre el carácter de la melodía y el uso de articulaciones.

---

**Ejemplo C** Escuchan al menos cinco ejemplos de trozos musicales de diferentes estilos, con frases de distinta longitud. Reflexionan y discuten en grupos acerca de cómo son percibidas por los auditores las distintas longitudes de las frases, y de cómo puede sentirse en una obra un pulso “a largo plazo”, que corresponde a las respiraciones o puntuaciones presentes en el trozo musical.

---

**Ejemplo D** Improvisan melodías en escalas mayor o menor. Cada estudiante participa sucesivamente (en “cadena”), improvisando vocalmente una melodía que debe tener una cantidad de compases determinada previamente (por ejemplo, 4 o 6 compases), y que concluya en un punto de tensión (semicadencia), o bien generando una conclusión en reposo (cadencia). Comentan en grupos analizando, cada uno, cómo diseñó y concluyó su frase improvisada.

##### INDICACIÓN AL DOCENTE

Es recomendable que esta actividad se continúe en otra en la cual la improvisación se realice siguiendo un plan de desarrollo melódico prefijado.

Es imprescindible que al final de cada ejercicio se comente cuáles fueron las estrategias seguidas por cada uno para improvisar, y que se determine en conjunto cuáles fueron las melodías mejor logradas, intentando determinar por qué fueron percibidas así por el grupo. Es recomendable que a partir de estas conversaciones, se fije el plan de desarrollo para la improvisación sugerida en la segunda actividad.

Nota: Ver sugerencias adicionales para la organización de audiciones en relación con los contenidos anteriores en **Anexo 3**.

## 5. Forma, género, estilo

- a. Esquemas formales típicos: formas binaria y ternaria; estructuras imitativas y canon. Formas sonata, rondó y fuga.
- b. Géneros de música académica, popular y tradicional.
- c. Estilos de música académica, popular y tradicional a través del tiempo (en música académica especial énfasis en siglo XX: dodecafónica, serial, concreta, aleatoria, experimental etc.).

### Ejemplos de actividades

- a. **Esquemas formales típicos: Formas binaria y ternaria; estructuras imitativas y canon. Formas sonata, rondó y fuga.**

#### Formas binaria y ternaria

**Ejemplo** Descubren el esquema formal de algunos de los ejemplos musicales trabajados anteriormente. Cada ejemplo vuelve a escucharse, pero organizando el esquema formal de cada trozo, primero empleando la memoria auditiva y luego por escrito. Se discute acerca de los casos que parecen no ajustarse con claridad a un esquema binario o ternario.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Es preciso aclarar de partida que los conceptos binario y ternario se refieren aquí a partes de una estructura musical y no a acentuaciones rítmicas sobre un pulso continuo, como se ha visto antes (en la **Unidad 3**, sección b). Asimismo, se debe puntualizar que la unidad para definir una estructura binaria o ternaria es la identidad de una sección, de tal manera que quede claro que una pieza puede tener varias secciones pero que en realidad se trata de la repetición o alternancia de dos o tres secciones fundamentales, que le dan su carácter de binaria o ternaria, según sea el caso.

## Estructuras imitativas y canon

---

**Ejemplo A** El docente improvisa una melodía, que es escuchada en forma completa por los alumnos. Luego entona nuevamente la misma melodía y les da la señal para que comiencen a cantarla, cuidando de repetirla sin modificaciones y en forma afinada.

### INDICACIONES AL DOCENTE

Se sugiere realizar esta actividad con alguna de las escalas pentáfonas, las cuales permiten improvisar polifónicamente de manera más fácil que las escalas mayores o menores.

Debe cuidarse que la melodía propuesta tenga diseños rítmicos simples, pero no monótonos.

---

**Ejemplo B** Se selecciona una de las escalas estudiadas y se canta a tres o más voces en canon. Mientras transcurre el ejercicio, los alumnos detectan qué acordes se forman “espontáneamente”.

### INDICACIONES AL DOCENTE

Se sugiere que la entrada de las voces ocurra cuando la voz anterior cante la tercera nota de la escala.

---

**Ejemplo C** Se cantan varios cánones de diversa complejidad siguiendo su lectura desde una partitura que los contenga. Luego, organizados en grupos, los estudiantes seleccionan uno de ellos para perfeccionarlo y presentarlo posteriormente ante el curso, aplicando diversos elementos interpretativos aprendidos en unidades anteriores (timbre, *tempi*, dinámica, etc.).

### INDICACIONES AL DOCENTE

Por cuanto la interpretación de un canon es una de las formas más interesantes y atractivas para vivir la polifonía imitativa, se debe sugerir a los estudiantes diversas posibilidades interpretativas, vocales e instrumentales, para aprovechar al máximo las condiciones y habilidades naturales de cada integrante del grupo.



## Forma sonata

---

**Ejemplo** Escuchan tres veces un movimiento (primer movimiento) de sonatas para piano de Mozart, Beethoven, Schubert o Brahms. Contestan las preguntas siguientes identificando auditivamente:

Primera audición:

1. ¿Cuántas secciones escucharon?
2. ¿La música presentaba un cambio constante o había repeticiones de algunos elementos?

Discuten en grupos las respuestas.

Segunda audición:

1. ¿Qué caracteriza cada una de las tres secciones del movimiento?
2. ¿Qué ocurre con los motivos de la primera sección cuando se repiten en las secciones siguientes?

Discuten en grupos las respuestas.

Tercera audición:

1. ¿Cuántas frases tienen el primer y el segundo tema (si es que los hay)?
2. ¿De cuál tema se nutre principalmente el desarrollo?
3. ¿Existe o no coda en la recapitulación o reexposición?
4. ¿A qué esquema formal –binario o ternario– pertenece el ejemplo escuchado?

### INDICACIONES AL DOCENTE

Para realizar con fluidez esta actividad, se requiere, en primer lugar, un ejemplo claro, que muestre la forma de la manera más simple posible, sin excepciones o desarrollos estilísticos particulares.

Antes de cada audición se deben recordar conceptos que apoyan la discriminación de elementos del discurso musical:

En la primera audición

1. Reposo y tensión

En la segunda audición

1. Tonalidad
2. Modulación
3. Motivo

En la tercera audición

1. Tema en una forma sonata
2. Puente
3. Coda
4. Forma binaria AB
5. Forma ternaria ABA / ABA'

### Forma rondó

---

Ejemplo A Escuchan entre tres y cuatro veces un trozo musical instrumental con forma rondó, y contestan las preguntas distinguiendo lo siguiente:

1. ¿Cuántas veces se repite el tema de rondó?
2. ¿Qué tipo de textura presenta cada *couplé*?
3. ¿Qué sucede tonalmente en cada *couplé*?
4. ¿Qué recursos instrumentales se exponen en cada *couplé*?

### INDICACIONES AL DOCENTE

Se sugiere emplear ejemplos de los períodos Barroco y Clásico.

---

**Ejemplo B** Recolectan ejemplos musicales representativos de diversos estilos, con forma rondó. Se escuchan los ejemplos en clase y se analizan empleando el vocabulario adecuado.

---

**Ejemplo C** El profesor o profesora enseña a los alumnos una melodía que será tema de un rondó. Se selecciona a cinco alumnos para que canten a capella los cuplés, alternantes con el tema del rondó, que es cantado por el resto del curso. Los cuplés pueden ser improvisados o trabajados en grupos previamente.

### Forma fuga

---

**Ejemplo** Escuchan ejemplos de *El arte de la Fuga*, de J.S. Bach. Determinan el número de voces y la sucesión en las entradas de cada voz al comienzo de la fuga. Realizan un diagrama o esquema en que se representen las entradas. Comentan acerca de los elementos o factores que inciden en la dificultad para percibir cada línea melódica en forma independiente.

#### INDICACIÓN AL DOCENTE

Es recomendable que se presente a los alumnos distintas versiones de esta obra, con instrumentaciones diversas, para permitir la comparación en la percepción de las entradas de cada voz, según el timbre asociado a cada línea de la polifonía. Es bueno que los estudiantes manifiesten su preferencia por alguna de las versiones, justificando su elección en función de los elementos y organización percibida, y empleando un vocabulario apropiado.

### b. Géneros de música académica, popular y tradicional

---

**Ejemplo A** Cada estudiante elabora una lista de tres o más cantantes que le gusten. Lleva a la clase grabaciones de los cantantes seleccionados y los presenta siguiendo una pauta simple de presentación (intérprete, título de la obra, características musicales que le parecen predominantes, anécdotas o información biográfica en torno al intérprete, etc.).

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Después de cada audición presentada, el docente puede promover un breve comentario realizado por el grupo de estudiantes auditores, quienes podrán formular preguntas al alumno o alumna que ha presentado la obra.

Es recomendable que estas actividades concluyan con una síntesis escrita de las presentaciones escuchadas, indicando especialmente el género y recursos musicales más destacados en cada caso.

---

**Ejemplo B** Los alumnos y alumnas eligen una obra de la cual existen varias versiones a lo largo del tiempo, realizadas por diversos intérpretes y agrupaciones vocales o instrumentales. Recopilan dichas versiones y realizan una sesión de audición donde se puedan comparar los diversos estilos y épocas que la mencionada obra ha abarcado.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

El típico ejemplo de este caso es la obra *Cuadros* de una exposición de Modesto Mussorgsky, quien la compuso originalmente para piano, y luego surgieron versiones para orquesta sinfónica, grupo rock, coreografía de ballet, etc.

---

**Ejemplo C** Se organizan en grupos pequeños de trabajo (5 estudiantes), y seleccionan obras de diferentes géneros (cada grupo un género distinto). Los presentan ante la clase y dirigen la audio-percepción de lo que desean destacar.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Es aconsejable que el docente pueda colaborar con los grupos aportando una discografía apropiada. En el caso de esta actividad se sugiere aportar con los registros sonoros que no están al alcance de los alumnos (música de concierto, folklore oriental, etc.).

### c. Estilos de música académica en el siglo XX

---

**Ejemplo A** Organizados en pequeños grupos, seleccionan algún hecho histórico que a su juicio haya producido un revolución o quiebre en el orden social y cultural occidental del siglo XX; enseguida escogen alguna obra de la misma época que en su opinión refleja tal situación en música y la exponen ante sus compañeros.

---

**INDICACIONES AL DOCENTE**

Previamente, el docente habrá destacado que las tendencias estilísticas en música tienen estrecha relación con el contexto social del creador. Puede introducir el tema reseñando algunos grandes eventos sociales, culturales y tecnológicos del siglo XX sugiriendo su relación con el advenimiento del atonalismo y otras corrientes (dodecafonismo, serialismo, música concreta, electrónica, etc.).

---

**Ejemplo B** Como continuación de la actividad anterior, los alumnos y alumnas, organizados en pequeños grupos, investigan en torno a las tendencias estilísticas musicales del siglo XX y presentan sus trabajos con audiciones ante sus compañeros.

**INDICACIONES AL DOCENTE**

Es necesario que el docente apoye esta actividad sugiriendo compositores y obras, así como contribuyendo a la obtención de dichos fonogramas. Toda vez que sea posible puede señalar si existen programas radiales con este tipo de repertorio. Una buena herramienta al respecto lo constituyen las programaciones de ciertas emisoras de música clásica en sus sitios web.

---

**Ejemplo C** Relacionado con las dos actividades anteriores, los alumnos y alumnas, organizados en pequeños grupos, investigan en otras áreas del arte para constatar si existen paralelos de rupturas estilísticas que puedan ser comparadas con el caso de la música.

**INDICACIONES AL DOCENTE**

Esta actividad puede ser reforzada con iconografía musical, es decir, representaciones de prácticas musicales, instrumentos o notación musical en pinturas del siglo XX (P. Picasso, P. Klee, V. Kandinsky, M. Chagall, etc.).

---

**Ejemplo D** En la misma línea de las anteriores actividades, los alumnos y alumnas, organizados en pequeños grupos, investigan si en Iberoamérica, Sudamérica y en Chile es posible realizar un cotejo semejante para la misma época.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Resulta imprescindible que el docente posea los conocimientos y materiales fundamentales sobre esta materia para el caso de nuestro país. Puede encontrar algunos recursos en internet en las direcciones: **<http://musicologia.uchile.cl>** y **<http://www.scd.cl>**

Nota: Ver sugerencias adicionales para la organización de audiciones en relación a los contenidos anteriores en **Anexo 3**.

#### Ejemplos de actividades de síntesis perceptiva de los elementos del lenguaje musical

Ejemplo A En base a las audiciones presentadas en las actividades anteriores, el curso se divide en grupos y cada grupo elabora una actividad musical distinta empleando el repertorio presentado. Estas pueden ser, entre otras:

1. siguen una de las audiciones musicales con su partitura o notación;
2. escenifican una de las obras escuchadas;
3. escriben un texto literario breve, lírico o narrativo, teniendo como referencia temática lo sugerido por la audición de una de las obras escuchadas;
4. imaginan y anotan un breve guión televisivo o cinematográfico en base a una de las audiciones;
5. inventan un aviso publicitario empleando una de las obras escuchadas;
6. cantan a una o varias voces una de las obras, con o sin acompañamiento instrumental;
7. interpretan una obra con uno o varios instrumentos.

Ejemplo B Síntesis de elementos.

Cada estudiante redacta un relato describiendo, a modo de una bitácora, un día completo de su vida, identificando todos los tipos de música que le toca escuchar. Realiza un registro sonoro de los momentos más significativos y analiza el material registrado, intentando determinar cuál o cuáles componentes del lenguaje musical llaman su atención espontáneamente, o cuáles le resulta más fácil hacer conciente en su audición. Comparte el relato con sus compañeros y discuten acerca de las características de nuestra escucha cotidiana.

---

**INDICACIONES AL DOCENTE**

Esta actividad corresponde a una profundización de actividades propuestas en el programa de Formación General de 4º Medio, página 58, número 2; página 61, número 8; página 64, número 1.

---

**Ejemplo C** Organizados en pequeños grupos, elaboran una interpretación propia de una canción chilena o latinoamericana que guste o interese a cada grupo, destacando –con los recursos de ejecución empleados– un elemento del lenguaje musical (por ejemplo, el aspecto armónico, la organización rítmica, el timbre instrumental, el esquema formal de la canción u otro).

---

**INDICACIONES AL DOCENTE**

Esta actividad corresponde a una profundización de actividades propuestas en el programa de Formación General de 3º Medio, página 28, letra D.

---

**Ejemplo D** En pequeños grupos, analizan una canción de repertorio folclórico, popular o de concierto en relación a un determinado componente de lenguaje musical (melódico, rítmico, armónico, textura, instrumentación, forma). Presentan los resultados al resto del curso en forma oral, apoyándose en esquemas gráficos y registros sonoros de la pieza (cassette, CD, video u otro).

---

**INDICACIONES AL DOCENTE**

Esta actividad corresponde a una profundización de actividades propuestas en el programa de Formación General de 3º Medio, página 29, letra K.

---

**Ejemplo E** En grupos, seleccionan y escuchan dos obras del repertorio de concierto del siglo XX, en las cuales se advierta claramente una elaboración compositiva basada en procedimientos o recursos formales de períodos precedentes (romántico, clásico, barroco, polifónico renacentista o monódico medieval). Identifican los elementos del lenguaje que pertenecen a la tradición precedente y los procedimientos o elementos que resultan innovadores. Discuten, en grupos, cómo podrían anotarse en una partitura los elementos innovadores distinguidos.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

El docente puede complementar las reflexiones de los estudiantes mostrando diversos tipos de notación ensayados en la música nueva, mostrando –en lo posible– ejemplos auditivos de obras en los cuales se los emplee.

Esta actividad también puede complementarse con una actividad de ejecución instrumental de una pieza breve que emplee un sistema de notación no convencional.

Esta actividad corresponde a una profundización de actividades propuestas en el programa de Formación General de 3° Medio, página 37, letras G, H y J.

---

Ejemplo F Escuchan obras de movimientos y exponentes del rock vanguardista que incorporan o “fusionan” elementos o procedimientos propios de la música de concierto o académica del siglo XX. Identifican los elementos de lenguaje musical del repertorio de concierto y clarifican su modo de empleo en el repertorio de rock escuchado. Buscan obras pictóricas de vanguardia o fotografías de creaciones arquitectónicas que pudieran relacionarse perceptivamente con algunas de las obras musicales escuchadas. Se organizan en pequeños grupos de trabajo y cada grupo presenta oralmente al curso la relación que ha podido establecer entre música y obra visual o arquitectónica.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Esta actividad corresponde a una profundización de actividades propuestas en el programa de Formación General de 3° Medio, página 37, letra H; página 38, letra L; 4° Medio, página 42, números 10 y 11.

---

Ejemplo G Identifican a un cantautor o cantautora chilenos cuya obra se haya difundido principalmente en las dos últimas décadas. Escuchan tres o más de sus canciones y las analizan en términos de la relación texto/forma y del uso de recursos expresivos en la interpretación (dinámica, *tempo*, y recursos de ejecución vocal o instrumental). Anotan sus observaciones y elaboran un comentario (texto expositivo).

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Esta actividad corresponde a una profundización de actividades propuestas en el programa de Formación General de 4° Medio, página 30, número 1.



## Criterios e indicadores para la evaluación

Los siguientes criterios contemplan, en forma individual o conjunta, los ejes de habilidades o descriptores generales de las actividades musicales en un contexto de aprendizaje: percepción, expresión creativa, reflexión, modalidades de trabajo.

Criterios	Indicadores
Relacionados a la selección de ejemplos musicales realizada por los estudiantes (Ejes Percepción-Reflexión)	
Tipo y calidad de los ejemplos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El estudiante emplea una diversidad de estilos musicales (al menos tres notoriamente distintos).</li> <li>• Cada obra musical seleccionada ejemplifica claramente el objetivo del trabajo o tarea encomendada.</li> <li>• La calidad del registro fonográfico permite una audición satisfactoria del trozo u obra musical.</li> </ul>
Cumplimiento de los objetivos de la selección	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los ejemplos seleccionados por el estudiante presentan distintos niveles de complejidad para la identificación de un mismo elemento o grupo de elementos del lenguaje musical.</li> <li>• Los ejemplos seleccionados por el estudiante permiten más de una posibilidad de decodificación o manera de identificar sus componentes sonoros (<i>compás, pulso, tempo</i>; a veces, forma).</li> <li>• El estudiante fundamenta sus hallazgos perceptivos mediante explicaciones coherentes, desarrollando esquemas, gráficos u otros medios descriptivos.</li> </ul>
Habilidad para la discriminación (percepción) de la organización rítmica de un trozo musical.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El estudiante reconoce rápidamente la organización rítmica de ejemplos musicales de diversos estilos o procedencias.</li> <li>• Es capaz de seleccionar, a partir de una serie de ejercicios rítmicos dados por el docente, el más adecuado para ser percutido sobre una determinada música escuchada.</li> <li>• Puede reconocer y extraer los patrones o agrupaciones rítmicas más recurrentes de una pieza musical (al menos dos configuraciones rítmicas), y realizar un nuevo ejercicio con el material distinguido.</li> <li>• Es capaz de identificar ejemplos musicales susceptibles de ser percibidos en más de una estructura métrica (o compás).</li> </ul>

Criterios	Indicadores
Capacidad de análisis de trozos musicales en función de la dinámica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es capaz de identificar ejemplos musicales en los que el componente dinámico o de intensidad tiene un rol preponderante.</li> <li>• Puede comparar obras en función del factor intensidad, en al menos tres ejemplos de un mismo estilo, empleando la nomenclatura correspondiente.</li> <li>• Puede comparar obras en función del factor intensidad, en al menos cinco ejemplos de distintos estilos, empleando la nomenclatura correspondiente.</li> </ul>
Calidad y modalidades de intervención de obras musicales grabadas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las piezas musicales seleccionadas por el estudiante poseen características apropiadas para ser intervenidas con fines analíticos y/o recreativos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sin muchos cambios irregulares de <i>tempo</i> (exceso de <i>rubato</i>)</li> <li>- De duración breve o media, de modo que pueda trabajarse con toda la obra o una parte importante de ella.</li> <li>- Con un esquema formal claro (A-B, rondó, A-B-A, etc.).</li> </ul> </li> <li>• El estudiante hace un estudio previo o análisis de los aspectos relacionados con el ritmo, <i>tempo</i>, dinámica y forma de la pieza musical seleccionada.</li> <li>• El estudiante es capaz de elaborar ejercicios considerando las características de la música elegida, ya sea para reforzarla o para contrastarla.</li> <li>• Al inventar ejercicios, el estudiante considera aspectos de ejecución apropiada en coordinación con las características del ejemplo grabado, tales como entradas y cortes, fraseo, respiraciones y posibles variaciones de <i>tempo</i>, uso de patrones rítmicos alternativos, etc.</li> <li>• En el trabajo de intervención de las obras musicales el estudiante utiliza recursos relacionados a la textura y a procedimientos de construcción musicales, tales como: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inclusión de la voz</li> <li>- Polirritmia</li> <li>- Soloss-Tutti</li> <li>- Secciones de improvisación</li> <li>- Secciones antifonales</li> <li>- Imitación a dos voces, etc.</li> </ul> </li> </ul>

Criterios	Indicadores
Relacionados a la percepción y manipulación integradas de dos o más elementos musicales. (Ejes Percepción-Expresión creativa)	
Dominio auditivo de timbre, textura, fraseo y articulación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El estudiante puede seleccionar al menos cinco formaciones instrumentales distintas, representativas de uno o más estilos.</li> <li>• Explica, empleando la terminología apropiada, la evolución de una agrupación instrumental característica de un estilo musical, seleccionando correctamente ejemplos auditivos (grabaciones, videos, ejecución en vivo).</li> <li>• Discrimina el número de voces en obras cantadas <i>a capella</i> (mínimo, 2 ejemplos; ideal: al menos 5).</li> <li>• Identifica la función de cada instrumento en una determinada textura musical, empleando correctamente el vocabulario musical.</li> <li>• Puede discriminar auditivamente diversas texturas en ejemplos dados por el docente, fundamentando verbalmente sus hallazgos.</li> <li>• Puede discriminar la estructura de frases de una obra musical breve y es capaz de proponer un esquema formal (o secciones) que describa el discurso musical escuchado.</li> <li>• Selecciona ejemplos musicales de diversos estilos en los cuales la voz o un instrumento cumplen una función equivalente dentro de la textura o de la forma.</li> <li>• Puede discriminar la articulación empleada en la ejecución de una melodía instrumental, anotando los signos correspondientes en la partitura (<i>legato, staccato, portato</i>).</li> <li>• Puede identificar los instrumentos presentes en una audición dada por el docente.</li> </ul>
Manipulación y coordinación de elementos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puede ejemplificar, a partir de una melodía dada y aprendida de memoria, distintos tipos de textura sonora: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Monodia</li> <li>- Polifonía</li> <li>- Imitación</li> <li>- Melodía acompañada</li> <li>- Homofonía</li> </ul> </li> <li>• Improvisa vocalmente sobre las escalas mayor, menor o pentáfona, sobre un plan previamente definido, con una entonación que cuide la afinación del conjunto y siguiendo las indicaciones de un director.</li> </ul>

Criterios	Indicadores
Relacionados a la organización apropiada de los elementos musicales para una adecuada ejecución percutida o cantada. (Ejes Expresión creativa-Percepción-Reflexión)	
Calidad de la ejecución	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El estudiante elige correctamente los medios sonoros para percutir los ejercicios, dando posibilidades de realizar cambios dinámicos y tímbricos.</li> <li>• Los estudiantes ejecutantes se sincronizan al momento de tocar, dándose entradas y cortes claramente.</li> </ul>
Organización de los elementos musicales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El estudiante busca diversas sonoridades que enriquecen el ejercicio en aspectos tales como:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Timbre</li> <li>- Textura</li> <li>- Dinámica</li> <li>- Empleo de ostinato</li> <li>- Recursos antifonales</li> <li>- Improvisaciones</li> <li>- Distribución de los ejecutantes en el espacio, etc.</li> </ul> </li> <li>• Presenta al menos dos versiones de una misma obra musical, percutida o cantada, con las respectivas anotaciones en la partitura (cuando proceda).</li> </ul>
Relacionados a la interpretación en conjunto del repertorio musical. (Ejes Expresión creativa-Modalidades de trabajo)	
Selección del repertorio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El estudiante es capaz de seleccionar los recursos vocales e instrumentos apropiados a cada obra seleccionada para su ejecución.</li> <li>• Puede identificar el nivel de complejidad y requerimientos generales para la ejecución de una obra musical y puede estimar apropiadamente sus capacidades actuales para interpretarla.</li> </ul>
Preparación del repertorio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elabora un plan de ensayos con objetivos claros a cumplir en cada sesión.</li> <li>• Cada ejecutante se desenvuelve correctamente en los ensayos demostrando dominio de su parte y siguiendo las indicaciones del director o guía.</li> <li>• El grupo es capaz de realizar cambios en la instrumentación, fraseo u otro aspecto de la interpretación, con el fin de lograr una versión basada en el estudio y reflexión conjunta que se ha dado durante las sesiones de práctica.</li> </ul>

Criterios	Indicadores
Muestra o presentación pública del repertorio.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Los estudiantes se organizan correctamente en lo concerniente a lugar, fecha y requerimientos materiales para la presentación del trabajo.</li><li>• Cada estudiante colabora en los preparativos de la muestra (sala, programas, presentadores, ejecutantes, comentaristas, etc.)</li><li>• Los estudiantes que ejecutan las piezas musicales se desenvuelven con dominio escénico y adecuación de sus acciones a un trabajo musical de calidad. Esto puede notarse en aspectos tales como los siguientes:</li><li>• Ingreso al escenario (actitud corporal, saludos, desplazamientos y acciones apropiadas).</li><li>• Afinación y adecuación de niveles de volumen y calidad de la amplificación, cuando corresponda.</li><li>• Desempeño durante la ejecución (coordinación, afinación, entradas y cortes, etc.).</li><li>• Salida (saludo, gestualidad, desplazamientos apropiados, etc.).</li></ul>

## Unidad 2

# Apreciación del componente musical en creaciones artísticas audiovisuales

### Contenidos

1. Percepción del sentido musical en contextos audiovisuales.
2. Música e imagen. Análisis de la presencia e interacción de distintos códigos y significados audiovisuales en el film.
3. Música e imagen. Análisis formal.

### Aprendizajes esperados

Los alumnos y alumnas:

- Perciben y discriminan los componentes timbre, textura y forma musical y los relacionan con funciones narrativas fílmicas.
- Analizan la función del componente tímbrico dentro de una obra audiovisual.
- Perciben y reconocen elementos de la estructura lógica del discurso audiovisual.
- Aprecian y reconocen el componente emotivo presente en una obra audiovisual e identifican códigos musicales presentes en él.
- Identifican, describen y analizan la presencia e interacción de distintos códigos audiovisuales en una obra fílmica.

### Orientaciones didácticas

La comprensión de cómo nos relacionamos musicalmente ante una obra de arte con componentes auditivos y visuales, en la mayoría de los casos está relacionada con la narratividad de la pieza audiovisual que presenciamos; es decir, la historia narrada, y cómo esta puede ser articulada por medio de un extenso número de recursos que dan forma a la emotividad contenida en la historia misma. Lo anterior nos sitúa ante la necesidad de que el estudiante pueda descubrir a través de la apreciación musical el componente emotivo implicado en toda experiencia musical. En efecto, la búsqueda del sentido y valor estético en las obras musicales empleadas en creaciones audiovisuales se fundamenta en identificar estructuras sonoras vinculadas a la expresión emocional. Este tipo de acercamiento permite al alumno acceder desde otra perspectiva a los elementos del lenguaje musical y al estudio estilístico. A la vez, promueve que alumnas y alumnos reconozcan los componentes emotivos que integrarán su experiencia musical, por medio del manejo y conocimiento de los componentes musicales, verbales y visuales y sus interrelaciones dentro de la obra audiovisual.

El desarrollo de estas habilidades de reconocimiento y la capacidad de establecer relaciones significativas entre lo escuchado y las experiencias emocionales contempla también la capacidad de distinguir cómo esta emotividad es articulada narrativamente dentro de las creaciones audiovisuales, especialmente de cine y video.

Considerando que las funciones y sentidos de lo musical dentro de una creación audiovisual suelen ser muy diversos y hasta complejos y que, a la vez, esto permite variadas “lecturas”, es importante que el docente promueva la discusión y reflexión de los estudiantes, a partir de cada una de las actividades emprendidas, sirviéndose de la información consignada en los **Anexos 4 y 5** de este programa. Estos se refieren al análisis histórico de la música en el audiovisual y a los elementos para un análisis semiótico, respectivamente. En ellos el docente encontrará no solo una ampliación de contenidos, sino que, además, sugerencias de actividades complementarias para su tratamiento.

Debe tenerse presente que es muy posible que se trate de la primera aproximación consciente de los estudiantes a este ámbito de existencia de la música, si bien se encuentran cotidianamente inmersos en la percepción de mensajes publicitarios audiovisuales y en contacto con la realidad creada en torno a la televisión, en donde el componente musical opera en diferentes planos y con diversos grados de profundidad o importancia.

Análogamente a lo planteado en la **Unidad 1** en relación a la percepción de componentes del lenguaje musical, aquí nuevamente se recomienda una aproximación que va desde la percepción global de elementos constitutivos de cada obra audiovisual hacia la identificación de aspectos más específicos o analíticos.

Del mismo modo, es importante el permanente trabajo de estudiantes y docente en relación con el hallazgo de un punto de partida emotivo en la tarea de comprensión del sentido estético del componente musical en relación con los demás elementos que constituyen una producción audiovisual. Tal como ya se dijera en la **Unidad 1**, el trabajo en relación con la creación audiovisual debe centrarse en el descubrimiento del mundo musical interior, realizado paralelamente con los contenidos referidos a la percepción de elementos del lenguaje musical. El establecimiento de puentes conceptuales y pragmáticos permitirá que el alumno alcance una adecuada comprensión del sentido y valor de la música en las creaciones audiovisuales, sobre todo en aquéllas que constituyen obras de arte.

## 1. Percepción del sentido musical en contextos audiovisuales

- a. Percepción del timbre instrumental.
- b. Texturas y niveles de atención del auditor.
- c. Esquemas formales como una forma de narratividad.
- d. Sistemas libres. La ausencia del fenómeno de tensión-relajación en el discurso musical.
- e. Percepción de la estructura lógica del discurso audiovisual.

### Ejemplos de actividades

#### a. Percepción del timbre instrumental

---

**Ejemplo A** Los alumnos y alumnas analizan las distintas características sonoras de los instrumentos musicales desde el punto de vista de sus principios sonoros, con miras a clasificar –basados en referentes sensoriales y emotivos– aquellos instrumentos más convencionales y de mayor uso en la música de películas.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Esta actividad, además de procurar herramientas propias del reconocimiento de los distintos instrumentos, debe dar luces acerca de cómo cada uno de ellos –de acuerdo a sus características vibratorias y resonantes– posee características tímbricas que permitirán a los alumnos y alumnas poder asociar los distintos instrumentos en términos de tensión-relajación

---

**Ejemplo B** Realizan asociaciones extramusicales con los instrumentos mencionados en la actividad anterior, aplicando a cada caso una categoría descriptiva de tipo emotiva.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

En esta actividad, a diferencia de la anterior en la cual lo medular era el principio sonoro de los instrumentos propuestos, los alumnos y alumnas intentarán realizar una asociación entre estos y un componente subjetivo extramusical, que les permita asignar un “carácter propio” a cada uno de ellos,



como una forma de reconocer en esta relación tanto los clásicos *clichés*, operantes en la composición para imagen, como descubrir relaciones novedosas. Para un mejor aprovechamiento de esta actividad, se recomienda al docente el libro de Mario Litwin *El Film y su Música* en el capítulo referente a los recursos musicales evocadores de imágenes (Ediciones Romillat, Paris, 1992), del cual se desprende la siguiente tabla resumen:

Instrumento	Descripción de imaginiería asociada al timbre
Violín	Solo: intimidad, nostalgia, nobleza. En masa: dignidad. pompa Timbre: estridente, brillante e incisivo sobre la primera cuerda. Cantante y dulce sobre la segunda. Sombrio y sordo sobre la tercera. Grave y brillante sobre la cuarta.
Viola	Mismas cualidades que en el violín pero con un timbre más nasal que le acerca a los instrumentos de lengüeta doble (oboe, corno inglés, fagot). Pizzicato cercano al sonido del arpa.
Violoncello	Mismas cualidades que los dos precedentes pero con un timbre que lo acerca a la voz humana. Cantante y lírico sobre las cuerdas superiores. Cantante y oscuro en las graves.
Contrabajo	Sombrio y grave. Dulce y cantante sobre la primera cuerda.
Flauta	Airoso, ligero en los medios y agudo. Cantante y consistente en el grave y en el medio.
Oboe	Timbre: luminoso y capaz de sonoridades rústicas.
Clarinete	Misterioso en el grave, luminoso en el registro medio e incisivo en el agudo.
Trompeta	Sonido incisivo en el registro agudo. Cantante y luminoso en el registro medio en notas ligadas, épico en el "forte" en notas sueltas. Confidencial en el grave.
Corno Francés	Evocador de grandes espacios.
Organo	En modo mayor: liturgia, ceremonia. En modo menor y movimiento lento: registro fúnebre. Atonal o disonante: macabro.
Arpa	Evocación de climas acuáticos calmos. En notas aisladas: gotas de agua. En forma de arpeggios: cascadas de agua.

**Ejemplo C** Escuchan piezas musicales en piano que han sido orquestadas con posterioridad, descubriendo en ellas las distintas características de instrumentación asociadas a los distintos momentos emotivos de la música original para piano. Se recomienda trabajar esta actividad con la serie de *Gymnopédies* (1-2) del compositor Eric Satie y orquestadas por su contemporáneo Claude Debussy.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Esta actividad desarrolla en el estudiante la capacidad imaginativa de proyectar desde una pieza simple de piano un mundo tímbrico posible, y de mayor amplitud o variedad. Basándose en la audición de la primera de estas piezas, los alumnos analizarán cómo el orquestador da color a las distintas partes o secciones del discurso musical. Posteriormente, se propondrá a los alumnos “colorear” instrumentalmente (instrumentar) la pieza de piano según sus propios criterios, para, finalmente, cotejar dicho ejercicio con la orquestación original de la primera pieza.

---

**Ejemplo D** A través de una serie de audiciones musicales orquestales y de cámara, constatan los distintos momentos emotivos que las distintas piezas sugieren, según la instrumentación utilizada.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Esta actividad busca la integración de los aprendizajes adquiridos en ambas unidades de contenidos, en función del componente emotivo asociado a cada caso. Esta actividad es de suma relevancia para poder, a futuro, establecer el por qué de las coloraciones instrumentales asociadas a ciertas propuestas de musicalización presentes en las películas.

### **b. Texturas y niveles de atención del auditor**


---

**Ejemplo A** Escuchan una serie de ejemplos de texturas, concentrando su atención en el elemento melódico presente en cada una de estas texturas. Las clasifican según un criterio de “transparencia”, definido como la facilidad de reconocimiento del elemento melódico. La clasificación debe establecer una gradiente de menor a mayor grado de atención, en función de cuán claro o preponderante es el factor melódico percibido.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Esta actividad busca considerar al elemento textura en función de transparencia o densidad perceptiva desde el punto de vista melódico, considerando el hecho de que el componente melódico es el mayoritariamente usado por la música en el cine, lo cual permitirá definir grados de efectividad en la transmisión del factor emotivo según el grado de complejidad que presente el tejido melódico utilizado. Según lo anterior, se sugiere que la actividad concluya con la elaboración de un cuadro de niveles de atención, según la textura melódica de la pieza. Esto es relevante si consideramos que los niveles de atención de la música no pueden competir con el relato narrado en primera instancia.

**Ejemplo:**

Textura-Relación melódica	Niveles de atención del auditor
Monódica	Menor  Mayor
Acordal homofónica	
Melodía acompañada	
Polifónica	

**Ejemplo B** Analizan una serie de películas en las cuales la propuesta musical sea principalmente instrumental. Reconocen las diferentes texturas presentes y analizan la forma en que han sido ubicadas con relación al momento emotivo que se está desarrollando en la película.

**INDICACIONES AL DOCENTE**

Esta actividad es complemento de la actividad anterior y busca enfrentar al alumno a la experiencia de ver una escena musicalizada de una película con un criterio de audición selectiva hacia el elemento de textura que la música instrumental posee. El objetivo es confirmar los distintos niveles de atención presentes en cada uno de los casos. Se sugiere proponer a los alumnos el siguiente listado de películas a ver:

Película	Director	Compositor
<i>Cinema Paradiso</i> (T.E.)	Giuseppe Tortatore	Ennio Morricone
<i>La Misión</i> (14 años)	Roland Joffé	Ennio Morricone
<i>Blue</i> (14 años)	Krzysztof Kieslowsky	Zbigniew Preisner
<i>The Red Violin</i> (14 años)	Francois Girard	Jhon Corigliano
<i>The Others</i> (T.E.)	Alejandro Amenábar	Alejandro Amenábar

Más referencias de películas son posibles de encontrar en el **Anexo 2** del Programa de Estudios en Artes Musicales para Tercer Año Medio.

**Ejemplo C** Se ejercitan en la colocación de distintos tipos de músicas instrumentales y de texturas diversas sobre una secuencia de imágenes, como puede ser un diaporama o el fragmento de una película. (Esto dependerá de los recursos tecnológicos de que se disponga).

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Esta actividad permite constatar mediante una aplicación práctica cómo la imagen pierde una importancia relativa en la medida que se haga uso de texturas de gran densidad melódica, contrastando con la simpleza e intimidad que procuran las texturas monódicas. En resumen, esta actividad es la puesta en práctica de lo descubierto por el alumno en la actividad anterior.

#### c. Esquemas formales como una forma de narratividad

---

Ejemplo A A través de la observación de dos películas a su elección, constatan la presencia de formas composicionales de la música clásica, académica o “de concierto” al interior de un espacio emotivo definido por la historia contada en la película, buscando establecer los grados de dependencia entre música, contenido emotivo y secuencias u orden de los acontecimientos en el film.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Esta actividad introduce al alumno a la observación atenta de películas y a observar cómo la música clásica está presente formalmente en ellas. El objetivo secundario de esta actividad es que el alumno perciba, guiado por el docente, cómo las formas clásicas, al estar al interior de la imagen, muchas veces determinan y ordenan el montaje y los acontecimientos de la imagen (por ejemplo, *Fantasia*, de Walt Disney). Más referencias de películas en las que la música clásica cumple esta función son posibles de encontrar en el Anexo 2 del Programa de Estudios en Artes Musicales para 3º Medio.

---

Ejemplo B Amplían el análisis formal realizado en la actividad anterior, integrando para ello audiciones propuestas en la Unidad 1.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Esta actividad se realizará en paralelo con las audiciones ejemplificadoras del elemento “forma” la Unidad 1, por lo cual se sugiere que el docente acuda, según las formas expuestas, a un extenso listado de músicas clásicas utilizadas en el cine, que podrá encontrar en la siguiente dirección de internet, (<http://bohemian-opera.tripod.com/classmov1.html>). En ella se detallan exactamente las piezas utilizadas en las películas correspondientes, tratando de establecer los paralelos respectivos posibles. Esta actividad se podrá realizar un gran número de veces, dependiendo de la cantidad de enlaces encontrados entre ambos mundos.

#### **d. Sistemas libres. La ausencia del fenómeno de tensión-relajación en el discurso musical**

---

**Ejemplo A** Escuchan una serie de músicas de estilos de música de concierto o académica contemporánea, ejercitando sobre ellas varias de las actividades propuestas anteriormente en relación con los parámetros de tensión/relajación aplicados a los elementos del lenguaje musical.

##### INDICACIONES AL DOCENTE

Esta actividad intenta que el alumno tome conciencia de las dificultades para asociar diversos matices emotivos consensuales en el momento de percibir estas músicas. En otras palabras, el objetivo es demostrar lo complejo que resulta asociar este tipo de músicas con factores emotivos específicos. Esta actividad también intenta otorgar argumentos para que los estudiantes comprendan por qué los sistemas de organización musical tonal o modal han sido los más frecuentemente empleados para atribuir o asociar significados emotivos a una imagen cinematográfica.

#### **e. La estructura lógica del discurso audiovisual**

---

**Ejemplo A** Los alumnos y alumnas analizarán desde el punto de vista emotivo-narrativo una serie de músicas de cámara y solística de duraciones breves (no más de 3 minutos cada una), y de distintos períodos (favoreciendo al período romántico), inventando relatos escritos que se “desprendan” de (o sean asociadas con) las distintas audiciones.

##### INDICACIONES AL DOCENTE

Esta actividad estimula en los alumnos y alumnas un componente de integración de todas las actividades vinculadas a la relación de los elementos de la música y el fenómeno de tensión-relajación. Ello, porque una vez percibidas las distintas emociones a través de la audición, las relacionan entre sí, estableciendo un relato o pequeña narración asociada a las distintas audiciones. Es importante que los distintos relatos sean cotejados entre los estudiantes como forma de constatar la diversidad o coincidencia de elementos narrativos descubiertos en las audiciones. Es probable que existan más divergencias que coincidencias en esta actividad, y que la tendencia convergente sea mayor en la actividad siguiente.

---

**Ejemplo B** Escuchan el material musical utilizado en distintos créditos iniciales de películas. Realizan un breve relato que narre la trama desarrollada en cada audición propuesta.

## INDICACIONES AL DOCENTE

Esta actividad toma como referente músicas que ya contienen, por voluntad del compositor, una definida relación emotivo-narrativa que se encuentra –en la mayoría de los casos– atada al conflicto o tema principal, por lo que los márgenes de discrepancia perceptiva deberían tender a ser cada vez menores. Se sugiere utilizar en esta actividad los siguientes créditos iniciales de películas. (Nota: se entiende por créditos iniciales aquellas músicas que acompañan el inicio de la película y que coincidentemente introducen tanto el espacio a representar como los cartones de reparto de actores y la planta técnica relevante de la película).

Película	Director	Compositor
<i>El Hijo de la Novia</i> (T.E.)	Juan José Campanella	Angel Illarramendi
<i>Solas</i> (14 años)	Benito Zambrano	Antonio Melievo

La recomendación de estas películas se inspira en la cercanía cultural que poseen con nuestras realidades. Al elegirse estas películas habladas en español, se intenta facilitar el trabajo de la actividad. Ello no significa que solo deban elegirse estas. Como en otras actividades, se deja a libre elección del docente otras opciones que estime más convenientes.

**Ejemplo C** Los estudiantes buscan films en donde una obra musical haya sido utilizada total o parcialmente sin modificaciones. Distinguen los elementos musicales presentes en dicha música que permiten su uso en el film.

**Actividad de síntesis**

Analizan narrativamente las películas consideradas en el ejercicio en torno a los créditos iniciales y buscan, mediante una audición emotivo-narrativa, establecer qué elementos del lenguaje musical y de la trama dramática se relacionan o dan a entender el conflicto expuesto.

## INDICACIONES AL DOCENTE

Esta actividad resume las dos actividades anteriores, ya que, una vez analizado el conflicto principal de la película, los alumnos y alumnas descubrirán, por medio del análisis emotivo-narrativo, aquellos elementos propiamente musicales que determinan la asociación al conflicto declarado en la película y resumido a manera de “obertura” en sus créditos iniciales.

## 2. Música e imagen-análisis de la presencia e interacción de distintos códigos y significados audiovisuales en el film

- a. Códigos sonoros.
  - Voces
  - Ruidos-efectos sonoros
  - La música
  - El silencio
- b. Códigos de procedencia.
- c. Códigos musicales culturales, puros y cinemáticos.

### Ejemplos de actividades

**Ejemplo A** Los alumnos y alumnas realizan una serie de ejercicios de cotejo en los cuales, según una filmografía dada, se ejercitan en la percepción de distintos elementos presentes en la relación de la música con la imagen.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Para que dichos ejercicios sean efectivos el docente deberá acudir constantemente a la revisión de conceptos entregados en los anexos de este programa. De este modo, podrá transmitir a los alumnos y alumnas los criterios de observación necesarios para lograr los objetivos propuestos. Todos los ejercicios se presentan a manera de modelos, dando por supuesto que es posible repetirlos todo lo que sea necesario y según la cantidad de recursos audiovisuales de que disponga el docente.

#### Filmografía propuesta:

Director	Título
Alain Corneau	<i>Todas las mañanas del mundo</i> (14 años)
Bille August	<i>Con Las Mejores Intenciones</i> (14 años)
Federico Fellini	<i>8 1/2 Mujeres</i> (14 años)
Anthony Minghella	<i>El Paciente Inglés</i> (14 años)
Jan Sverak	<i>Kolja</i> (14 años)

### a. Códigos sonoros

#### Voces

---

Ejemplo A Los alumnos y alumnas representan un cuadrado imaginario (pantalla de televisor) en donde identifican los distintos tipos de relaciones de la voz con el cuadro o marco, considerando sus distintos significados posibles. Los estudiantes dispondrán de todas las posibilidades de relación de la voz con el cuadro imaginario, entre las cuales pueden incluirse:

- Hablo en el cuadro
- Hablo con alguien que esta fuera del cuadro
- Estoy mudo en cuadro y una voz externa representa mis pensamientos
- Estoy mudo en cuadro y escucho la voz de otro que me habla, etc.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Para una adecuada orientación de esta actividad, el docente debe revisar el **Anexo 5:** “Música y cine. Elementos para un análisis semiótico”, en el cual se proveen los elementos conceptuales necesarios.

---

Ejemplo B Identifican la voz como un elemento de la banda sonora de un film preseleccionado y lo clasifican según esté en *IN*, *OFF*, u *OVER* en el segmento del film utilizado.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Para una adecuada orientación de esta actividad, el docente debe revisar el **Anexo 5:** “Música y cine. Elementos para un análisis semiótico”, en el cual se proveen los elementos conceptuales necesarios.



## Ruidos-efectos sonoros

---

**Ejemplo A** Los alumnos y alumnas imaginan un cuadrado (pantalla de televisor), en donde representan los distintos tipos de relaciones asociadas a ruidos o efectos sonoros, considerando sus distintos significados posibles. Para este ejercicio dispondrán de todas las posibilidades de relación del ruido con el cuadro entre las cuales pueden incluirse:

- Un sonido realizado dentro del cuadro
- Un sonido realizado fuera del cuadro
- Un sonido realizado fuera del cuadro pero que no corresponde a los posibles sonidos del aula (por ejemplo: un elefante).

### INDICACIONES AL DOCENTE

Para una adecuada orientación de esta actividad, el docente debe revisar el **Anexo 5**: “Música y cine. Elementos para un análisis semiótico”, en el cual se proveen los elementos conceptuales necesarios.

---

**Ejemplo B** Identifican al ruido o efecto sonoro como un elemento de la banda sonora y lo clasifican según esté *IN*, *OFF*, u *OVER* en el segmento del film utilizado.

### INDICACIONES AL DOCENTE

Para una adecuada orientación de esta actividad, el docente debe revisar el **Anexo 5**: “Música y cine. Elementos para un análisis semiótico”, en el cual se proveen los elementos conceptuales necesarios.

Para este ejercicio se recomienda cualquiera de las películas expuestas en la filmografía, en las cuales los alumnos reconocerán los distintos sonidos presentes en la banda sonora y procederán a clasificarlos.

## Música

---

**Ejemplo A** Imaginan un cuadrado (pantalla de televisor), en donde representan los distintos tipos de relaciones de la música con la imagen, considerando sus distintas dimensiones de significados posibles. Para este ejercicio dispondrán de todas las posibilidades de relación de la música con el cuadro entre las cuales pueden incluirse:

- Una música interpretada dentro del cuadro
- Una música interpretada fuera del cuadro, pero con relación a la veracidad del lugar que describe el cuadro (música ambiental en un café, por ejemplo)
- Una música interpretada fuera del cuadro pero que no corresponde a la realidad del contexto de la sala (por ejemplo, la interpretación musical de una orquesta sinfónica).

---

Ejemplo B Identifican una serie de músicas como un elemento más de la banda sonora y las clasifican según estén *IN*, *OFF* u *OVER* en el segmento del film utilizado.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Para este ejercicio se recomienda cualquiera de las películas expuestas en la filmografía recomendada, de modo que los alumnos reconozcan las distintas relaciones de la música presente en la banda sonora y procedan a clasificarla según los criterios expuestos. A manera de ayuda, se sugiere la utilización de las siguientes películas: *Todas las mañanas del mundo*, para músicas en estado *IN*, *Kolja* para músicas en estado *OFF* y *OVER*.

#### El silencio

---

Ejemplo A Los alumnos y alumnas practican la búsqueda de distintos tipos de silencio presentes en la filmografía propuesta y definen, con ayuda del docente, la relación de estos silencios con respecto a la diégesis de la película.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Para una adecuada orientación de esta actividad, el docente debe revisar el **Anexo 5**: “Música y cine. Elementos para un análisis semiótico”, en el cual se proveen los elementos conceptuales necesarios.

Este ejercicio invita al estudiante a concentrarse en el hecho de que en la banda sonora no siempre hay voces, ruidos, o música y, por sobre todo, a que en nuestro entorno cotidiano existen diversos tipos de silencios. Debe tenerse presente que en el cine se habla de **silencio diegético**, cada vez que hay ausencia del habla pero existen sonidos ambientes, que el **silencio no-diegético** es aquel producido en la sala de montaje en donde por razones estéticas el director, a manera de efecto, decide eliminar todo sonido de la banda, y que el **silencio estructural** es cuando el silencio se asocia reiteradamente a hechos narrativos de la historia.

### b. Códigos de procedencia

Ejemplo A En un film seleccionado por el docente, identifican las distintas procedencias del componente sonoro de la obra audiovisual.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Como una forma de unificar gráficamente todas las categorías de análisis semiótico antes expuestas se incluye una tabla resumen con todas las alternativas de clasificación ejercitadas hasta este punto.

Códigos de Procedencia		Voces-Ruidos-Música	
Estado Narrativo		Procedencia	
		Encuadre	Psicológica o Física
IN	Diegético	En Cuadro	Exterior
OFF	Diegético	Fuera de Cuadro	Exterior
OVER	Diegético	En Cuadro Fuera de Cuadro	Interior
	No-Diegético		

### c. Códigos musicales culturales, puros y cinemáticos

Ejemplo A (Códigos musicales culturales)

Los alumnos y alumnas integran las audiciones realizadas en la **Unidad 1**, referidas a géneros y estilos, y analizarán la presencia de estos en una película, constatando el componente cultural (definido por época o lugar) que una música puede aportar a la imagen.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Para una adecuada orientación de esta actividad, el docente debe revisar el **Anexo 6**: “Música y cine. Elementos para un análisis formal”, en el cual se proveen los elementos conceptuales necesarios.

Para esta actividad se recomienda la película *El Paciente Inglés*. Además se recomienda observar el **Anexo 2** del Programa de Estudios en Artes Musicales para Tercer Año Medio, en el que se detallan una serie de películas en las cuales se hace uso de distintas músicas de tipo popular.

---

Ejemplo B (Códigos musicales puros)

Los alumnos y alumnas observarán la película “Fantasía” y descubrirán en ella como el montaje visual es dependiente en un alto porcentaje del componente musical del film.

INDICACIONES AL DOCENTE

Para una adecuada orientación de esta actividad, el docente debe revisar el **Anexo 6:** “Música y cine. Elementos para un análisis formal”, en el cual se proveen los elementos conceptuales necesarios.

Esta actividad, que originalmente fue propuesta para resolver cómo la música clásica está formalmente dispuesta junto a una imagen, nos demuestra que la solvencia formal de estas músicas es tan radical que hace a la imagen dependiente de la música y sus formas. Es el caso cuando la música no ha sido compuesta para la imagen, sino que es utilizada como ordenador del montaje visual. Dentro del mundo propio de los alumnos y alumnas, el video clip se muestra como el claro representante de dicha tendencia.

---

Ejemplo C (Códigos musicales cinemáticos)

Observan una serie de *spots* publicitarios, en los que la música se encuentre completamente sincronizada a los distintos elementos audiovisuales, como ritmos de escena y montaje, y definirán cómo es la relación de la música con la imagen, en términos de cuál de las dos está supeditada a la otra.

INDICACIONES AL DOCENTE

Para una adecuada orientación de esta actividad, el docente debe revisar el **Anexo 6:** “Música y cine. Elementos para un análisis formal”, en el cual se proveen los elementos conceptuales necesarios.

### 3. Música e imagen. Análisis formal

- a. Narratividad-Diégesis.
- b. Música diegética.
- c. Música no-diegética.
- d. Propuesta musical de una película.

#### Ejemplos de actividades

##### a. Narratividad-Diégesis

---

**Ejemplo A** Los alumnos y alumnas leen un cuento breve y elaboran una pequeña sinopsis que contenga lo medular de la acción narrada.

##### INDICACIONES AL DOCENTE

Para una adecuada orientación de esta actividad, el docente debe revisar el **Anexo 6**: “Música y cine. Elementos para un análisis formal”, en el cual se proveen los elementos conceptuales necesarios.

Esta actividad intenta establecer un paralelo entre las diversas unidades narrativas presentes en una película y algunas de las que pueden hallarse en la literatura. Ello permitirá al docente definir cómo la narración elaborada por los alumnos se traduce en la “diégesis” misma del cuento, tal como el guión es la diégesis misma de la película.

---

**Ejemplo B** Escuchan una serie de trozos musicales de distintas procedencias históricas y culturales, buscando un denominador común de tipo perceptual entre ellas (para esta actividad se puede hacer uso de audiciones efectuadas en la Unidad 1). Luego, asignan una función narrativa a los trozos escuchados, inventando una pequeña historia o relato que nazca de cada uno de ellos.

##### INDICACIONES AL DOCENTE

Esta actividad intenta acercar a los estudiantes a una definición de música, considerando que la totalidad de las audiciones poseen dos factores comunes: en primer lugar, todas estas músicas están hechas de sonidos y, en segundo, todas contemplan un agente humano ordenador de dichos sonidos. La

actividad intenta, además de complementar el hecho de que lo musical sea un simple ordenamiento sensible de sonidos, involucrarlos con la música en su capacidad propia o adjudicada de dar un sentido particular a lo que escuchamos. Todo lo anterior los acerca a la música como un vehículo sonoro y organizado de expresión emocional, siendo esta idea lo más relevante de la actividad.

## b. Música diegética

Ejemplo A Observan películas que narren la vida de músicos, como *Amadeus* (14 años), *Melodía Inmortal* (T.E.), *Todas las mañanas del mundo* (14 años), *Claroscuro* (14 años), etc., buscando en ellas momentos en que la música sea interpretada dentro del espacio representado (diégesis).

### INDICACIONES AL DOCENTE

Esta actividad está orientada a demostrar cómo la música se transforma en diegética por el solo hecho de estar interpretada evidentemente ante cámara. Existen otras posibilidades de música diegética, en que esta funciona como supuesto, es decir, se supone que en ese espacio representado hay una música determinada, como es el caso de escenas que se desarrollan en bares o fiestas, entre otros. Notable es el caso en *Claroscuro*, en la cual la música está incluso en la mente de los protagonistas; por tanto, es diegética también. Consecuentemente, las variantes de una música diegética son múltiples, pero siempre consideran el hecho de estar dentro del espacio real o psicológico de lo representado.

## c. Música no-diegética

Ejemplo A Analizan desde el punto de vista diegético una película, constatando fragmentos musicales cuya procedencia sea no-diegética.

### INDICACIONES AL DOCENTE

Este ejercicio, el más común en la percepción musical de una obra audiovisual, puede tener tres variantes posibles, a saber:

- La música es no-diegética desde la perspectiva de sumar emotivamente la misma información que ya está contenida en la imagen, lo que se traduce en un rol “paralelo” al de la imagen.
- La música es no-diegética desde la perspectiva de estar en el tono emotivo exactamente contrario al propuesto por la diégesis narrada, lo que se traduce en “contrasentido”, el cual suele tener un componente marcadamente irónico. Normalmente las películas del género comedia abundan en dichos recursos irónicos.

- La música es no-diegética en cuanto su estado emotivo no se inspira en nada de lo expuesto en la diégesis narrada, lo que se traduce en “contrapunto”. Esta última es la más difícil de encontrar en el cine convencional y es mucho más esperable en el contexto del video arte, en el cual la suma de dos diégesis autónomas dan una tercera distinta de las anteriores.

#### d. Propuesta musical de una película

**Ejemplo A** Analizan uno de los filmes propuestos en el cuadro siguiente, tomando en consideración el hecho que deberán reconocer en él la existencia de zonas temáticas, zonas no-diegéticas y zonas diegéticas. Los análisis serán presentados por escrito, señalando los momentos de la película en los cuales puede apreciarse la existencia de cada una de estas “zonas”.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Esta actividad implica la integración de todos los contenidos entregados.

- Zonas temáticas son todas aquellas melodías que se reiteran de manera idéntica o variada al menos una vez durante el transcurso de la película.
- Zonas no-diegéticas (zonas incidentales), son aquellas en que la música solo posee una relación única y local con la imagen, no volviéndose jamás a escuchar en el transcurso de la película.
- Zonas diegéticas son aquellas en que la música pasa a ser protagonista de la escena.

Película	Director	Compositor
<i>El Hijo de la Novia</i> (T.E.)	Juan José Campanella	Angel Illarramendi
<i>Solas</i> (14 años)	Benito Zambrano	Antonio Melievo

**Ejemplo B** Una vez identificados los distintos tipos de zonas musicales presentes en la película, asocian las zonas temáticas respectivas a los distintos conflictos presentes en la película elegida.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Esta actividad es complemento de la anterior y permite expandir lo antes conceptualizado como zonas temáticas. Esta ejercitación permitirá constituir el cuadro resumen de toda la propuesta musical de un film. Importante es considerar que, debido a la existencia de conflictos principales y secundarios, la clasificación temática también estará sujeta a dicha jerarquización, quedando estipulada de la siguiente forma:

Propuesta musical de una película			
Zona Temática Principal	Zona Temática Secundaria	Zona Incidental	Zona Diegética
Referente al tema principal de la película inspirado en el conflicto central de la historia.	Referente a el o los temas secundarios inspirados en los conflictos paralelos al conflicto principal o de base de la historia.	Referente a las músicas que no tienen reiteración en la película y que solo acentúan momentos particulares de la historia.	Referente a aquellas músicas que están dentro del espacio representado y por tanto existen en la historia.

### Actividad final

Los alumnos y alumnas analizan en detalle la misma película que han elegido para el desarrollo del ejemplo A, incorporando los conocimientos aprendidos en actividades y ejercicios a lo largo del curso.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Los alumnos y alumnas se encuentran ya en condiciones de elaborar un completo análisis de la música en una película, tomando como puntos de observación los siguientes elementos:

- Lo emotivo
- La procedencia
- Lo formal
- La propuesta musical

Desde esta múltiple fuente de información los estudiantes deberán integrar estos elementos en la elaboración de una exposición oral y escrita, en la cual puedan plasmar todos aquellos elementos por ellos descubiertos y que les permitan descubrir y valorar el aporte que la música puede hacer a la imagen en un film.



## Criterios e Indicadores para la evaluación

Los siguientes criterios contemplan, en forma individual o conjunta, los ejes de habilidades o descriptores generales de las actividades musicales en un contexto de aprendizaje: percepción, expresión creativa, reflexión y modalidades de trabajo.

Criterios	Indicadores
Relacionados al reconocimiento del componente emotivo presente en la obra audiovisual	
Habilidad para reconocer el componente emotivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>El estudiante identifica momentos en que el timbre instrumental se relaciona con estados anímicos de los personajes del film.</li> <li>Puede identificar, describir y clasificar tipos de emociones presentes en la percepción de un film, mediante esquemas, organigramas u otras modalidades de organización sintética de sus hallazgos.</li> </ul>
Relacionados a identificación de códigos musicales presentes en un film	
Habilidad para reconocer pertinencia histórico-cultural del repertorio musical empleado en el film	<ul style="list-style-type: none"> <li>Puede identificar en un film histórico la calidad y congruencia de la música utilizada en función del timbre, textura y estilo de composición, fundamentando sus apreciaciones.</li> <li>Identifica en la música de un film con características u origen cultural bien definidos, la pertinencia de la música empleada, según timbre y estilo, fundamentando sus apreciaciones.</li> </ul>
Habilidad para reconocer la estructura lógica del discurso audiovisual	<ul style="list-style-type: none"> <li>Puede establecer y señalar vínculos entre la estructura del film y estados anímicos experimentados durante su observación.</li> <li>Puede señalar la manera en que una determinada música genera o refuerza un determinado estado anímico dentro del discurso fílmico.</li> <li>Puede reconocer ocasiones en que la música no contribuye a la clarificación o reafirmación de la estructura lógica del discurso audiovisual.</li> <li>Puede analizar, empleando la terminología apropiada, la relación entre una escena fílmica y la música de su banda sonora.</li> <li>Puede identificar las distintas procedencias del componente sonoro en un film (códigos de procedencia).</li> </ul>

Criterios	Indicadores
Capacidad de intervenir, resaltar o cambiar la estructura lógica del discurso audiovisual empleando recursos musicales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es capaz de identificar ejemplos de obras audiovisuales en los que pueden inferirse más de una estructura lógica, describiendo las alternativas posibles.</li> <li>• Puede modificar el sentido de un mensaje publicitario interviniendo su componente musical.</li> </ul>
Habilidad para reconocer texturas sonoras relacionadas con la acción	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selecciona correctamente escenas filmicas en las que se emplean diversas texturas.</li> <li>• Puede describir relaciones funcionales entre la textura sonora y el componente emotivo percibido en una obra de cine o televisión.</li> <li>• Reconoce correctamente las texturas sonoras empleadas en una o más escenas de un film, describiendo el ambiente emotivo de cada escena.</li> </ul>
Capacidad de analizar la función del componente tímbrico dentro de una obra audiovisual	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica el grupo de instrumentos que suena en una escena filmica.</li> <li>• Puede establecer y describir eventuales relaciones entre un determinado timbre instrumental y personajes o escenas de un film.</li> </ul>
Relacionados a la utilización de esquemas formales. (Ejes Percepción - Expresión creativa)	
Identificación de relaciones formales entre componentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El estudiante puede identificar en un film al menos dos elementos o componentes en que se relaciona la acción de una escena con el esquema formal de la música utilizada en ella.</li> <li>• Describe mediante un esquema o pauta la organización del film relacionándolo con los esquemas formales de las músicas empleadas en él.</li> <li>• Analiza la música de una película, tomando como puntos de observación los siguientes elementos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lo emotivo</li> <li>- La procedencia</li> <li>- Lo formal</li> <li>- La propuesta musical</li> </ul> </li> </ul>
Manipulación de recursos musicales con fines formales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciona los esquemas formales dramático y musical mediante la selección y empleo de una obra musical que sirva de banda sonora a un film de caricaturas breve.</li> </ul>



## Unidad 3

# Apreciación de la música como expresión cultural

### Contenidos

1. Audición, observación y análisis de eventos musicales (conciertos, recitales y otras manifestaciones musicales). Exploración en terreno y expresión de juicios personales.
2. Desarrollo de proyectos de investigación sobre las diversas músicas y tradiciones musicales vigentes en el medio local, nacional, latinoamericano y mundial.

### Aprendizajes esperados

Los alumnos y alumnas:

- Comprenden la música como expresión cultural e identifican los elementos distintivos de un evento musical.
- Perciben algunos aspectos relevantes y significativos del evento musical, valorando su potencialidad como medio para conocer un grupo humano.
- Identifican, observan, analizan y reportan un evento musical.
- Conciben y planifican un proyecto de investigación musical.
- Desarrollan y comunican una investigación musical.
- Reconocen que ellos pueden profundizar en temas musicales de su interés a través de la investigación, e identifican metodologías apropiadas para hacerlo.

### Orientaciones didácticas

Esta unidad tiene por propósito que los estudiantes se aproximen activamente a la música existente en su entorno, analizando eventos musicales y realizando un proyecto de investigación sobre un repertorio musical vigente y de su interés.

Cada manifestación musical ofrece posibilidades de consideración muy diversas, aunque no todas resultan igualmente pertinentes. La negativa valoración que los conquistadores europeos hicieron respecto de las músicas indígenas americanas en el período de la conquista es un ejemplo de cómo una consideración no pertinente a la que los condujo su etnocentrismo les llevó a no comprender tales manifestaciones. Así, incomprensión y desvalorización son productos de una errada alternativa en la consideración de una expresión musical.

En las unidades anteriores el estudiante ha tenido la oportunidad de considerar la música tanto en relación a sí misma, como a otras formas de artes, específicamente el cine. En la **Unidad 3**, en cambio, se propicia la consideración de la música como forma cultural. Aunque se trata de dominios diferentes, ciertos contenidos, distinciones y categorías abordadas en las unidades anteriores pueden ser aplicados en esta. Por ejemplo de la **Unidad 1**, resultan útiles los elementos ritmo, timbre y dinámica, mientras que el ejercicio de análisis de la presencia e interacción de distintos códigos y significados, desarrollados en la **Unidad 2**, resultan especialmente útiles al momento de observar y analizar elementos rituales en eventos musicales.

La música como expresión cultural sirve para comprender a la sociedad más que a la música en sí misma, transformándola en mayor grado en un medio que un fin. En tal sentido el conocimiento aportado desde la música se aproxima más bien a las ciencias sociales que a las artes, resultando muy apta esta dimensión para relacionarla con tal sector. Este tipo de aproximación contribuye no solo al desarrollo de habilidades perceptivas e intelectuales, sino que además favorece el respeto por la diversidad cultural y étnica, y a la comprensión de la propia realidad social y cultural del estudiante.

**Respecto de los eventos musicales** interesa que los alumnos y alumnas puedan desarrollar la capacidad de considerar y utilizar las manifestaciones musicales como formas culturales para el estudio de la sociedad, a través de la aplicación de consideraciones pertinentes.

Por evento musical se entenderá un acto o hecho social en que la ejecución musical de cualquier tipo de repertorio forma parte y define el contexto en que se produce y en el que sus participantes determinan su valor de uso y su significado. Una ampliación de estos y otros conceptos se incluyen en el **Anexo 7**.

Algunos ejemplo de tipos de eventos musicales:

- Fiestas y celebraciones civiles, públicas y privadas.
- Fiestas y celebraciones religiosas, institucionales o comunitarias.
- Ritos y prácticas tradicionales (propiciatorias, de curación, de trabajo etc.).
- Ensayos y prácticas de cualquier tipo de música.
- Conciertos, shows y “tocatas” (música académica, tradicional o popular).
- Prácticas de animación musical de barras deportivas.
- Práctica de interpretación musical mendicante o callejera.

Una primera actividad para comenzar el estudio de eventos musicales será definir el concepto en forma conjunta, todo el curso, guiado por el profesor, a partir de la propuesta que este les haga, aplicada a la experiencias de alumnos y alumnas. Una vez logrado lo anterior se procederá a identificar eventos, analizar sus aspectos más relevantes, en especial su aspecto ritual. Luego los estudiantes elegirán un evento y harán un estudio de caso en profundidad.

El estudio de un caso específico comprenderá tres instancias que son la selección y preparación, la observación y obtención de datos y finalmente su evaluación y reporte. En la primera instancia, selección y preparación, el alumno o alumna junto con elegir previamente un evento debe obtener material informativo de fuentes escritas u orales, que le permita adelantar un conocimiento básico del que partirá su aproximación. En la segunda instancia, observación y obtención de datos, se incluye fundamentalmente la asistencia al evento para observarlo sistemáticamente y registrar la mayor cantidad de datos e información posible. El carácter etnográfico de esta actividad aconseja que el profesor instruya básicamente al alumno en técnicas de registro y obtención de datos (observación, entrevista, grabación, filmación etc.) y sus problemas éticos. La etapa final, evaluación y reporte, se refiere al procesamiento crítico de la información obtenida a través de la instancia anterior, y su comunicación bajo la forma de un escrito descriptivo que dé cuenta de cada una de las etapas. Finalmente, el informe escrito final puede ser socializado de la mejor forma que le parezca al docente o que prefieran los alumnos.

**El proyecto de investigación** tiene como propósito central desarrollar en el alumno o alumna la capacidad de elaborar por sí mismo conocimiento nuevo en forma sistemática y contrastable y, a través de él, abordar e interpretar cualquier universo musical que sea de su interés.

La actividad de investigación en música puede ser entendida como la coordinación de acciones para la obtención de conocimiento a través de actividades de indagación sistemáticas, que incluyen las etapas de diseño del proyecto, registro y procesamiento de datos, análisis y evaluación crítica de los mismos, respecto de un universo musical cualquiera.

Prácticamente cualquier aspecto relacionado con la música puede llegar a ser un universo musical a condición que sea declarado, identificado y acotado. Pueden estar constituidos por repertorios, prácticas, procesos, productos, medios, discursos y actores musicales.

Un universo musical, dentro del ámbito de los repertorios, puede ser desde toda la producción de un compositor, de una cultura, época o género o evento, hasta un grupo de obras o piezas e incluso una sola de ellas, de cualquier tipo y época.

Dentro de las prácticas, puede constituir un universo musical las relativas a la composición o creación, ejecución, recepción, uso y aplicación, producción, enseñanza y aprendizaje, construcción de instrumentos, organización y jerarquización social de ejecutantes.

Universos musicales constituidos por procesos pueden referirse a la creación, difusión (circulación, producción y reproducción), recepción, preferencias, valorización y formación de discursos en torno a la música.

En tanto producto, pueden constituir universos musicales toda creación o elaboración transable, tangible o intangible, tales como repertorios específicos, intérpretes, grabaciones fonográficas o audiovisuales, instrumentos (organología) y aparatos de reproducción, material publicitario, publicaciones e iconografía (fotos, grabados, pinturas) referidos a la música.

Los universos musicales en tanto medios se refieren a la modalidad de emisión sonora, la que puede ser natural o artificial. Esta distinción tiene dos niveles: la de los instrumentos (naturales,

acústicos, eléctricos o electrónicos) y la referente al tipo de fuente emisora musical (directa o mediatizada).

Los universos musicales en términos de discursos están constituidos por la conceptualización y verbalización (creencias, ideologías, opiniones, puntos de vista) en torno a la música, que puede manifestar cualquier persona y que generalmente se traducen en preferencias y valoraciones.

Universos constituidos por actores musicales dan cuenta de personas que toman parte activa, individual o colectivamente, en una práctica musical cualquiera (creador, intérprete, receptor).

## 1. Audición, observación y análisis de eventos musicales (conciertos, recitales y otras manifestaciones musicales). Exploración en terreno y expresión de juicios personales

- a. Identificación de eventos musicales.
- b. Aspectos relevantes de un evento musical.
- c. Los “ritos” en los eventos musicales.
- d. Estudio de un evento musical.

### Ejemplos de actividades

#### a. Identificación de eventos musicales

---

Ejemplo A Los alumnos y alumnas discuten, con posterioridad a la presentación del profesor, sobre qué entienden por evento musical. Nombran eventos a los que hayan asistido o sepan que se realizan. El docente aporta más ejemplos. En conjunto con el docente, identifican los elementos comunes: su carácter colectivo, la música como organizadora de la forma del evento, sus aspectos rituales etc., hasta llegar a una definición de evento musical.

---

Ejemplo B Buscan e identifican algún caso en su entorno y lo relacionan tanto con la definición obtenida anteriormente como con sus elementos principales.

---

Ejemplo C Indagan sobre los eventos musicales que se producen en su entorno. Realizan una lista clasificándolos, por ejemplo, según su periodicidad (permanentes, ocasionales, fecha fija, fecha movable), su proveniencia (producido por miembros de la comunidad o por elementos externos), su carácter (religioso, profano, comercial, tradicional, etc.), su alcance o ámbito (familiar, comunitario, masivo, local, regional, nacional, internacional).



**INDICACIONES AL DOCENTE**

El docente previamente habrá presentado el concepto de evento musical y lo habrá discutido con los alumnos y alumnas, insistiendo en el hecho de que incluye a todo tipo de músicas tocadas en vivo y socializadas. Asimismo, podrá sugerir otros criterios que estime conveniente para clasificarlos, por ejemplo, edad y género de participantes, horario y duración del evento, etc.

---

**Ejemplo D** Divididos en grupos, los estudiantes comparten y discuten su experiencia y conocimiento respecto de los eventos musicales que han recogido en su listado, señalando cuál de ellos les es más familiar y cual más desconocido. Respecto del más conocido harán una descripción de sus componentes, características y actividades que lo constituyen. Luego, frente al curso en general, un representante de cada grupo dará cuenta de qué tipo de eventos musicales es el más común entre ellos y cual el más raro.

**INDICACIONES AL DOCENTE**

A fin de que los alumnos y alumnas del curso reciban de cada compañero o compañera la información más fidedigna y completa posible, el profesor debe insistir en la discriminación de los niveles descriptivo e interpretativo, subjetivo y objetivo, contenidos en el discurso del alumno al referirse a un evento musical que forme parte de su experiencia. Especialmente ayudará a aclarar cuando se plantee un juicio de valor, una preferencia y opinión.

**b. Aspectos relevantes de un evento musical**

---

**Ejemplo A** Observan un evento musical, previamente determinado, y describen exhaustivamente todos sus elementos, procurando descubrir los aspectos relevantes del mismo para darlos a conocer posteriormente a su clase, en forma escrita u oral.

**INDICACIONES AL DOCENTE**

Para orientar esta actividad el docente deberá establecer claramente que en un evento musical son relevantes su función social, el valor o importancia que la comunidad le asigna al elemento musical, la intención comunicativa de los ejecutantes, los efectos físicos y anímicos que la música produce en los participantes, la actitud y las acciones de estos, los juicios de valor de los miembros de la comunidad que la produce y usa, el estatus que le asignan a músicos e instrumentos. También resulta relevante la relación entre la práctica musical específica y la cantidad de personas a las que afecta. Por el contrario, no resulta relevante su función estética, la valoración exterior de cualquier aspecto musical de quien no forma parte de la comunidad que la produce y usa.

---

**Ejemplo B** Presentan y discuten en pequeños grupos sobre los eventos musicales que hayan observado, procurando determinar y comparar grados de relevancia entre ellos. Un relator por grupo da a conocer luego ante el curso el resultado de esa discusión en términos de qué ha resultado más y menos relevante en los eventos musicales discutidos.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

El profesor debe aclarar que el concepto relevancia no es sinónimo de importancia objetiva, sino que se refiere a la pertinencia o adecuación de algún aspecto a las necesidades de una comunidad que produce y/o participa de un evento musical. En tal sentido la relevancia es una relación significativa entre el evento y la comunidad, de modo tal que una música que puede ser considerada menor, simple o sin importancia puede llegar a ser muy relevante en determinado momento para determinada comunidad. Ejemplo de ello lo constituye el ritmo que una machi en una ceremonia de sanación repite en su kultrún (por el estado físico y anímico que produce en su paciente) o el canto del cumpleaños feliz en una fiesta (por la intención comunicativa de los ejecutantes).

#### c. Los “ritos” en los eventos musicales

---

**Ejemplo A** Observan imágenes impresas y fragmentos de un evento musical en particular, a través de videos u otros medios audiovisuales, y posteriormente determinan por escrito qué acciones o elementos de lo observado constituyen aspectos que lo identifican y en ausencia de los cuales el evento perdería su identidad. Luego se leen algunos resultados y se discute colectivamente.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

El profesor debe permanentemente rectificar y acotar el significado del concepto rito para diferenciarlo de simples acciones, planteando a los alumnos y alumnas la pregunta: ¿Qué actividad de las que se hacen o elementos que se observan en un evento musical no pueden estar ausentes para que este mantenga su identidad? Puede ejemplificar tomando un ejemplo conocido por los alumnos (como un concierto de música rock en que constituyen rituales desde la vestimenta de los participantes hasta su movimiento, gritos, aplausos, etc.) y preguntarles qué pasaría si no se dieran tales manifestaciones.

---

**Ejemplo B** Comparan aspectos rituales observados en eventos de dos tipos diferentes a los que hayan asistido, por escrito en una hoja. Luego todos los escritos se cuelgan en un mural o pizarrón para que los estudiantes lean la descripción y comparación del resto de sus compañeros o compañeras. Finalmente se discute respecto de la variedad y diferencia de ritos en eventos de distintos ámbitos de repertorios.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

El profesor previamente ha destacado que todo evento musical importa una serie de acciones significativas estereotipadas, repetitivas y tradicionales que caracterizan e identifican la práctica musical. Estas acciones son entendidas, valoradas, respetadas y compartidas especialmente por los miembros de la comunidad que producen y usan determinadas músicas y por lo mismo contribuyen a la permanencia de ellas. La ritualidad musical no es privativa de un cierto tipo de repertorio o sector social y está presente en eventos de todo tipo. En tal sentido, son de carácter ritual, por ejemplo, las siguientes acciones y aspectos:

- la acción de ponerse de pie de la orquesta cuando entra el director y el saludo de mano de este al concertino;
- la acción de saltar y agitar el brazo al cantar de los miembros de una barra;
- la acción de desnudarse el torso de los asistentes de un concierto rock;
- la animación con palmas y gritos de la cueca;
- el tipo y color de vestimenta o indumentaria de músicos y participantes, en cualquier evento musical;
- el aplauso después de un solo en el jazz;
- la ingestión de comida, bebida y sustancias estimulantes en diversos tipos de eventos (ritual de curación indígena, brindis y saludos tradicionales, *jam session* etc.).

#### d. Estudio de un evento musical

---

**Ejemplo A** Realizan el estudio integral de un evento musical determinado, siguiendo el modelo que dará a conocer el profesor.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

El docente debe entregar a los alumnos un modelo elaborado en base de las siguientes consideraciones.

En primer lugar debe comprender tres etapas que se especifican a continuación:

**a. Selección de un evento musical y preparación para su observación**

La primera consideración es que el evento seleccionado resulte atrayente para el alumno o alumna, a fin de favorecer una motivación de entrada. Enseguida se debe ponderar la accesibilidad al evento y su proximidad, para cautelar su real posibilidad de observación. Resulta aconsejable, además, hacer consciente al estudiante del factor de propiedad o extrañeza del evento seleccionado, a fin de que discrimine entre la posibilidad o alternativa de mirarlo “desde adentro” o “desde afuera”.

Una revisión oportuna del calendario festivo y ritual y de la programación de eventos sociales con presencia significativa de música, así como el contacto previo con sus organizadores resulta indispensable para la adecuada preparación e implementación de la actividad de observación. Si esta implica la utilización de aparatos de registro audiovisual es conveniente que el alumno se adiestre en su correcto uso y solicite la autorización a los organizadores para realizar tal registro, explicando su finalidad. Finalmente la obtención de datos e informaciones previos, tanto orales como publicados, para tener una idea de las características, elementos e instancias del evento a observar, contribuyen eficazmente a su observación y comprensión.

**b. Observación y obtención de datos del evento musical**

Todo evento musical tiene un momento central que generalmente es el más expuesto, atrayente y lucido. Sin embargo, la preparación del mismo, es decir todo lo que las personas involucradas en su producción hacen antes para que suceda de determinada manera, constituye una fuente de datos valiosos que, idealmente, deben ser incluidos en el total de elementos a evaluar y describir (lo mismo vale para lo que sucede después del evento). La temporalidad y espacialidad constituyen dos ámbitos claves para la observación de cualquier evento, es decir, la sucesión de acciones en el tiempo y el espacio (qué sucede, en qué momento y dónde). La actitud, roles y funciones de los participantes es otro elemento que una observación correcta no debe dejar de dar cuenta. Finalmente es necesario intentar descubrir cuál es el rol e importancia de lo musical en el evento general, para lo cual resulta de gran ayuda conocer el discurso de los actores y participantes respecto de ella (lo que verbalizan y opinan).

**c. Evaluación y reporte de un evento musical**

Como cuestión fundamental lo evaluado e informado tiene que corresponder a lo observado y no a suposiciones, preconcepciones ni opiniones externas al evento. De tal forma se puede evaluar e informar, por ejemplo, la motivación y modo de producción del evento, la sucesión temporal de acciones y su distribución espacial, la categoría y función de sus actores y participantes, el rol de la música en el evento, la valoración que de ella hacen sus actores y participantes.

Un primer nivel de lo evaluado e informado es de tipo descriptivo, es decir, narrar simplemente todo lo observado de manera lineal, sin formular opiniones, juicios de valor ni conclusiones. El nivel interpretativo debe dar cuenta de lo no evidente o explícito, buscando posibles relaciones, causas y significados. Finalmente, debe incluir la experiencia y punto de vista del estudiante, que debe intentar ser ecuánime, evitando en lo posible el juicio valórico infundado, sea de carácter positivo o negativo respecto del evento musical. El informe escrito final puede ser comunicado a través de una exposición oral, idealmente con apoyo audiovisual, panel o exhibición de los trabajos escritos en un mural, etc.

## 2. Desarrollo de proyectos de investigación sobre las diversas músicas y tradiciones musicales vigentes en el medio local, nacional, latinoamericano y mundial

- a. Planificación de un proyecto de investigación en música.
- b. Llevando a cabo la investigación en música.
- c. Comunicando los resultados de una investigación en música.

Los alumnos y alumnas desarrollarán un proyecto de investigación sobre un caso musical de su interés, siguiendo los siguientes pasos.

### a. Planificación de un proyecto de investigación en música

La planificación debe dar cuenta de los elementos incluidos en la definición más arriba planteada, por tanto debe prever sucesivas acciones coordinadas referentes a la determinación del caso o problema, diseño del proyecto, al registro y procesamiento de datos y su análisis y evaluación crítica. El diseño del proyecto debe partir por determinar claramente cual será el tema, el universo de estudio específico y la manera en que se obtendrán los datos. A nivel teórico la planificación debe dar cuenta por adelantado de los distintos momentos del proyecto por lo que se recomienda la confección de un itinerario de actividades en un tiempo acotado (tipo Carta Gantt). La declaración de objetivos es un elemento que no solo guía la investigación, sino que permite evaluar sus resultados (en términos de si se alcanzaron o no los objetivos propuestos). El planteamiento de una hipótesis no es obligatorio por cuanto implica una idea o conocimiento previo del universo a investigar que probablemente el alumno no tenga, sin embargo, si es el caso, resultará determinante constituyendo el ideal de todo proyecto de investigación. Algunas preguntas pueden guiar la estructuración y formalización del proyecto que se planifica:

- ¿qué voy a investigar? (tema o problema)
- ¿por qué voy a investigarlo? (fundamentación o importancia)
- ¿para qué o con qué finalidad? (objetivos)
- ¿qué quiero probar? (hipótesis; afirmación verosímil que puede ser comprobada o refutada)  
(opcional)
- ¿En qué o quiénes? (universo de estudio)
- ¿Cómo y con qué? (metodología y técnicas)

El proyecto debe tener un título que refleje de la mejor manera posible tanto el tema o problema, como el universo de estudio y su enfoque (metodología y técnicas). Un nombre de fantasía suele ser también atractivo, pero en tal caso se recomienda que sea seguido de la descripción formal del mismo.

## Ejemplo completo de anteproyecto

### 1. Título

“Para escucharte mejor: la intención detrás de la programación radial”

### 2. Tema o problema

La programación radial y su intención subyacente de captar la atención de oyentes específicos a través de diversos recursos de contenidos.

### 3. Fundamentación

La radio es el más democrático y popular medio de comunicación y tiene una gran capacidad de penetración en todos los sectores, en todas partes y a todas horas. Generalmente, los auditores son receptores inconscientes de contenidos que no son inocentes ni espontáneos, sino diseñados, seleccionados y programados intencionalmente. Por ser esta una situación de la que prácticamente nadie escapa, resulta socialmente muy relevante develar cuáles son algunas de las intenciones que subyacen en la programación radial.

### 4. Objetivos

A través de esta investigación se intenta descubrir la intencionalidad subyacente en los contenidos de la programación radial, como una forma de contribuir a formar radio auditores menos pasivos y con mejores elementos de juicio crítico que les permita evaluar de manera más eficiente los contenidos radiales que escucha.

### 5. Hipótesis

La programación radial obedece a intenciones implícitas dirigidas a captar la atención de los auditores a través de una selección de contenidos que satisfaga emocional e intelectualmente a receptores específicos, con fines comerciales o proselitistas.

### 6. Universo de estudio

La programación radial diurna y nocturna de X (determinar en cada caso según región o posibilidades de recepción) radioemisoras FM y AM.

### 7. Metodología y técnicas

En primer lugar se determinará el universo exacto de radioemisoras, para luego planificar horarios y días de audición específicos. Enseguida se procederá a realizar la audición de los distintos segmentos; contenidos escogidos y representativos de la programación serán registrados en cassetes. Luego se procederá a analizar los contenidos emitidos con los apuntes de la audición contrastadas con los fragmentos grabados a fin de extraer resultados provisorios en términos de tendencias. Después se confrontará esos resultados con nuevas audiciones de los mismo espacios para asegurar su verosimilitud. Posteriormente, se realizará un segundo análisis en profundidad y, finalmente, se extraerán conclusiones generales y específicas y se redactarán los resultados finales.

### b. Llevando a cabo la investigación en música

El alumno o alumna debe remitirse en todo momento al proyecto formalizado con antelación y al itinerario de actividades en el tiempo (Carta Gantt), llevando por escrito un registro de las actividades, sus logros y problemas que surjan en el trayecto y que puedan producir un replanteamiento parcial del proyecto. Se recomienda que el docente solicite e implemente una instancia de Informe de Avance de la Investigación, por escrito y también socializada oralmente frente al curso, para compartir comentarios, críticas y aportes. Una vez que el proyecto haya concluido, se impone un informe final y conclusivo.

#### Itinerario tipo carta Gantt (para el ejemplo anterior)

Actividades-Días	1-2	3	4-11	12-15	16-23	24-25	26-27	28-30
Determinación universos de radioemisora								
Planificación audiciones específicas								
Audición y registro I								
Análisis inicial								
Audición y registro II								
Confrontación resultados iniciales								
Análisis avanzado								
Conclusiones y resultados								

### c. Comunicando los resultados de una investigación en música

La manera clásica de comunicar los resultados de una investigación es a través de un escrito final y/o su comunicación oral. El profesor en conjunto con los alumnos y alumnas del curso pueden decidir realizar una especie de foro final en que los resultados se comuniquen a la manera de una ponencia con tiempo limitado, la exposición de los informes finales colgados en paneles, o incluso la elaboración de una publicación con los trabajos finales. De cualquier manera se recomienda considerar este aspecto y decidir con el curso el tipo de comunicación de los resultados por el efecto motivador y multiplicador que ello implica.

## Criterios e Indicadores para la evaluación

Los siguientes criterios contemplan los ejes de habilidades o descriptores generales de las actividades musicales en un contexto de aprendizaje: percepción, reflexión y modalidades de trabajo. El carácter y enfoque de esta unidad no incluye, por tanto, el correspondiente a la Expresión creativa que es reemplazada aquí por la de Capacidad investigativa cuya potencialidad fundamental radica en la posibilidad de creación de conocimiento por parte del propio alumno.

Criterios	Indicadores
Capacidad para comprender la música como expresión cultural y definir el concepto evento musical.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El estudiante puede identificar y mencionar casos, manifestaciones, problemas o fenómenos en los cuales la práctica musical constituye un elemento significativo compartido socialmente dentro de un universo mayor.</li> <li>• Puede elaborar, en forma escrita u oral, una definición para tal caso –el evento musical– y dar ejemplos observados en su propia comunidad o en otros ámbitos socioculturales.</li> <li>• Puede referirse consistentemente al evento musical en sus argumentaciones.</li> <li>• Discrimina discursivamente entre la consideración de la música como disciplina artística y como expresión cultural, ejemplificando correctamente.</li> </ul>
Capacidad para percibir y valorar aspectos relevantes y significativos del evento musical.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es capaz de nombrar y describir elementos, aspectos o comportamientos constitutivos de un evento musical.</li> <li>• Puede identificar y mencionar qué elementos de un evento musical lo caracterizan fundamentalmente.</li> <li>• Explica y argumenta por qué tal o cual elemento resulta indispensable para la identidad de un evento musical.</li> <li>• Puede establecer jerarquías entre aspectos más o menos relevantes de un evento musical.</li> </ul>



Criterios	Indicadores
Capacidad para identificar, observar, analizar y reportar un evento musical.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es capaz de singularizar eventos musicales específicos de diverso tipo mencionando ejemplos adecuados.</li> <li>• Puede describir un evento musical que haya observado.</li> <li>• Da cuenta, de manera oral o escrita, de las funciones y relaciones que a su parecer presentan diversos elementos de un evento musical observado previamente.</li> <li>• Elabora esquemas gráficos o presenta evidencia audiovisual que representen diversos aspectos de un evento musical.</li> <li>• Describe e interpreta, en forma oral o escrita, los resultados de una observación de un evento musical.</li> </ul>
Habilidad para concebir y planificar un proyecto de investigación musical.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El estudiante define un tema de investigación, justificando su elección.</li> <li>• Utiliza correctamente los términos técnicos de las diversas partes o instancias que constituyen el modelo de proyecto proporcionado, para exponer sus dudas, inconvenientes y problemas en su elaboración.</li> <li>• Comenta y argumenta evaluativamente proyectos de investigación de sus compañeros o compañeras.</li> <li>• Elabora por escrito un proyecto de investigación que responda al modelo proporcionado por el profesor o profesora.</li> </ul>
Habilidad para desarrollar una investigación musical y comunicar sus resultados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elabora una carta Gantt que de cuenta de las acciones en el tiempo referidas al proyecto elegido.</li> <li>• Redacta y discute un informe de avance de su investigación.</li> <li>• Da cuenta, en forma escrita u oral, de los resultados parciales de su investigación.</li> <li>• Comunica, en forma escrita u oral, los resultados y conclusiones de su investigación.</li> <li>• Redacta un informe final de actividad de investigación musical.</li> </ul>
Reconocimiento que ellos pueden profundizar en temas musicales de su interés a través de la investigación, identificando metodologías apropiadas para hacerlo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valora resultados de su trabajo de investigación y expresa entusiasmo por comunicarlos.</li> <li>• Comunica resultados parciales de su investigación y evalúa problemas respecto de su desarrollo.</li> <li>• Discute con sus compañeros en torno a procesos y resultados del trabajo de investigación.</li> <li>• Establece relaciones entre aspectos cualitativos de la investigación y sus resultados.</li> </ul>

## Anexo 1 Elementos 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. Consecuentemente, el dominio progresivo de estos componentes debe verificarse directamente en las actividades musicales genéricas de escuchar, interpretar y componer.

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.

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

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

Componente	Duración
<b>Conocimientos y habilidades involucradas.</b>	Discriminar y manejar: Gradaciones de velocidad o pulso; acentuación (en cuanto a su recurrencia o periodicidad); metro; sincopación; valores rítmicos (figuras rítmicas).
<b>Contenidos relacionados al dominio.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferenciación pulso-valor (figura) rítmico.</li> <li>• Acentuación binaria y ternaria.</li> <li>• Acentuación crútica y anacrúsica.</li> <li>• Sincopación y contratiempo.</li> <li>• Valores rítmicos en: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cifras de tiempo simple: 2/4, 3/4, 4/4, 3/8, 2/2, 3/2.</li> <li>- Cifras de tiempo compuesto: 6/8, 6/4, 9/8.</li> </ul> </li> <li>• Alternancia: <ul style="list-style-type: none"> <li>- 3/4-6/8;</li> <li>- 2/4-6/8 (negra = negra con puntillo; negra = corchea).</li> </ul> </li> <li>• Términos italianos de la música académica o de concierto.</li> <li>• Términos de jazz y rock.</li> <li>• Términos recientes o no tradicionales.</li> </ul>
<b>Orientaciones para su tratamiento en las actividades musicales.</b>	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
<b>Conocimientos y habilidades involucradas.</b>	Discriminar y manejar: Acentuaciones (en cuanto a sus gradaciones de intensidad); gradaciones de volumen o intensidad; articulación.
<b>Contenidos relacionados al dominio.</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Contrastes dinámicos.</li> <li>2. Matices de intensidad.</li> <li>3. Términos italianos comúnmente usados en la música académica o de concierto, abreviaturas, signos y símbolos.</li> <li>4. Términos nuevos o no tradicionales.</li> </ol>
<b>Orientaciones para su tratamiento en las actividades musicales.</b>	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
<b>Conocimientos y habilidades involucradas.</b>	Discriminar y manejar: 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.
<b>Contenidos relacionados al dominio.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formaciones vocales: voces blancas, femeninas, masculinas y mixtas; registros.</li> <li>• Conformaciones instrumentales europeas de música antigua y de cámara clásico-romántica.</li> <li>• Instrumentos de la orquesta sinfónica europea.</li> <li>• Conformaciones instrumentales de música de concierto del siglo XX.</li> <li>• Instrumentos tradicionales chilenos y latinoamericanos.</li> <li>• Instrumentos vernáculos de culturas extra-americanas.</li> <li>• Instrumentos de generación electrónica tradicionales en la música popular.</li> <li>• Recursos tímbricos en la música experimental.</li> <li>• Recursos tímbricos informáticos de última generación.</li> <li>• Combinaciones de voces e instrumentos comúnmente usadas en Latinoamérica (en diversos períodos).</li> <li>• Combinaciones de voces e instrumentos comúnmente usadas en Europa y Norteamérica (en diversos períodos).</li> <li>• Combinaciones de voces e instrumentos comúnmente usadas en Africa, Asia y Oceanía (en diversos períodos).</li> </ul>
<b>Orientaciones para su tratamiento en las actividades musicales.</b>	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 aspectos visuales y de construcción) pueden ser explicados por el profesor 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, relacionándolos al estudio del componente “Estilos y Géneros” (ver más adelante).

Componente	Textura
<b>Conocimientos y habilidades involucradas.</b>	Discriminar y manejar: Melodía principal y solista; acompañamiento; densidad de la instrumentación; distribución de las partes vocales-instrumentales; monodía; polifonía (texturas polifónicas de diversas culturas, estilos y períodos).

Componente	Textura
<b>Contenidos relacionados al dominio.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partes a solo y en grupo.</li> <li>• Monodía a capella y acompañada.</li> <li>• Armonía-polifonía.</li> <li>• Texturas polifónicas tonales y modales.</li> <li>• Texturas atonales.</li> <li>• Acompañamiento con pedal.</li> <li>• Acompañamientos con ostinato armónico y melódico.</li> </ul>
<b>Orientaciones para su tratamiento en las actividades musicales.</b>	<p>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.</p>

Componente	Organización, estructura y formas compositivas
<b>Conocimientos y habilidades involucradas.</b>	<p>Discriminar y manejar: Simultaneidad y alternancia; fraseo; secuencia; repetición y contraste; variación y desarrollo. Estructuras y formas relacionadas a estos tipos de organización.</p>
<b>Contenidos relacionados al dominio.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Frase: trayectoria (ascendente, descendente, arcos convexo y cóncavo).</li> <li>• Finales de frase en tiempo fuerte y débil.</li> <li>• Articulación: staccato, legato, portato.</li> <li>• Ostinato.</li> <li>• Imitación.</li> <li>• Secuencias melódicas y armónicas.</li> <li>• Canon.</li> <li>• Fuga.</li> <li>• Formas binaria y ternaria.</li> <li>• Forma canción.</li> <li>• Formas tradicionales latinoamericanas.</li> <li>• Rondó.</li> <li>• Forma sonata, tema con variaciones.</li> <li>• Formas étnicas o vernáculas de Africa, Asia y Oceanía.</li> <li>• Indicaciones y convenciones de ejecución comúnmente usadas que afectan a la estructura de una pieza. Por ejemplo: barra de repetición, calderón, segno, da capo, etc.</li> <li>• Puntuación suspensiva y conclusiva (antecedente-consecuente).</li> <li>• Modulación a tonalidades cercanas, intercambio modal.</li> </ul>

Componente	Organización, estructura y formas compositivas
<b>Orientaciones para su tratamiento en las actividades musicales.</b>	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, 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).

Componente	Estilos y géneros
<b>Conocimientos y habilidades involucradas.</b>	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.
<b>Contenidos relacionados al dominio.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repertorios: étnico, folclórico, popular y de concierto.</li> <li>• Influencias entre repertorios.</li> <li>• Evoluciones estilísticas en los repertorios: estilos de ejecución y composición.</li> <li>• Géneros: vocales, instrumentales y mixtos; origen y evolución.</li> </ul>
<b>Orientaciones para su tratamiento en las actividades musicales.</b>	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 solo 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
<b>Conocimientos y habilidades involucradas.</b>	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.
<b>Contenidos relacionados al dominio.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 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.</li> <li>• Determinaciones no convencionales: diversas graficaciones de las cualidades del sonido y otros elementos de la música.</li> <li>• Simbología de intensidad convencional y no convencional.</li> <li>• Representación de las notas en pentagrama.</li> <li>• Llave de sol y Llave de fa.</li> <li>• Accidentes: armaduras con un sostenido y un bemol.</li> <li>• Signos y símbolos relacionados a la forma (ver componente "Organización y Estructura").</li> <li>• Graficación de la simultaneidad sonora: acorde; dos o más sonidos simultáneos.</li> <li>• Graficación convencional y no convencional de la simultaneidad sonora (acorde, cluster): <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de letras para representar acordes (clave americana).</li> <li>- Gráficos informáticos.</li> <li>- Bajo cifrado.</li> </ul> </li> </ul>
<b>Orientaciones para su tratamiento en las actividades musicales.</b>	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 profesor también puede escribir arreglos especiales, atendiendo a las particulares características y conocimientos de sus alumnos. 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 vice versa.

Componente	Contexto de producción de las músicas
<b>Conocimientos y habilidades involucradas.</b>	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.
<b>Contenidos relacionados al dominio.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 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.</li> <li>• Identificar influencias de tiempo y lugar, particularmente en relación a estilos y géneros musicales diversos.</li> <li>• 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.</li> </ul>
<b>Orientaciones para su tratamiento en las actividades musicales.</b>	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'Éducation 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 Elementos para una consideración de la presencia de “emociones básicas” en la experiencia de audición musical

Una de las tareas que han ocupado buena parte de los trabajos sobre las emociones es la de descubrir cuáles son las emociones fundamentales o “básicas”.

Esta preocupación no es reciente: Tomás de Aquino hablaba de la alegría y la tristeza, la esperanza y el temor como pasiones “principales”. Cuatro siglos después, Descartes enumeró seis “pasiones primitivas”: la admiración (sorpresa), el amor, el odio, el deseo, la alegría y la tristeza; todas las demás, decía Descartes, “son compuestas de algunas de estas seis, o son especies de las mismas”.

Hoy en día se habla de “emociones básicas”, y el criterio para definir las es que sean innatas. A pesar de la investigación laboriosa y paciente de muchos estudiosos, durante años, no hay unanimidad a la hora de confeccionar una lista.

Para el estadounidense Paul Ekman, las emociones básicas, innatas y universales, son seis: la alegría, el miedo, el disgusto, la tristeza, la sorpresa, y la cólera. Su colega y compatriota Carroll Izard discrepa con este repertorio y enumera nueve: a las seis de Ekman añade el desprecio, la vergüenza-timidez y la culpabilidad. La neurobióloga chilena Susana Bloch considera, por su parte, que las emociones básicas son la alegría, la tristeza, el miedo, la cólera, el erotismo y la ternura. Susana Bloch no solo incluye en su lista el amor –Izard y Ekman lo dejan fuera–, sino que distingue dos clases de amor: erotismo y ternura.

Por último, el especialista suizo Klaus Scherer considera que las emociones básicas son la tristeza, la alegría, el miedo, la cólera, la repugnancia, la vergüenza y la culpabilidad.

Actualmente, para la mayoría de los autores existen ocho emociones básicas, con sus respectivas variedades de manifestaciones.

Estas son:

1. **Disgusto:** enojo, mal genio, atropello, fastidio, molestia, furia, resentimiento, hostilidad, animadversión, impaciencia, indignación, ira, irritabilidad, violencia y odio patológico.
2. **Disfrute:** alegría, felicidad, alivio, capricho, extravagancia, deleite, dicha, diversión, estremecimiento, éxtasis, gratificación, orgullo, placer sensual, satisfacción y manía patológica.
3. **Miedo:** ansiedad, desconfianza, fobia, miedo, nerviosismo, inquietud, terror, preocupación, aprehensión, remordimiento, sospecha, pavor y pánico patológico.
4. **Amor:** aceptación, adoración, afinidad, amabilidad, amor desinteresado, caridad, confianza, devoción, dedicación, gentileza y amor obsesivo.
5. **Tristeza:** aflicción, autocompasión, melancolía, desaliento, desesperanza, pena, duelo, soledad, tristeza, depresión y nostalgia.
6. **Sorpresa:** asombro, estupefacción, maravilla y shock.
7. **Vergüenza:** arrepentimiento, humillación, mortificación, pena, remordimiento, culpa y vergüenza.
8. **Repulsión:** aversión, asco, desdén, desprecio, menosprecio y aberración.

Estas emociones casi nunca se presentan aisladas, sino más bien como una combinación de distintas emociones pertenecientes a todas las

familias mencionadas. Por ejemplo, los celos pueden ser una combinación de enojo, tristeza y miedo.

La mayoría de los teóricos sobre las emociones básicas dan por sentado que también existen emociones secundarias que son el resultado de fusiones o mezclas de las más básicas.

Izard, por ejemplo, describe la ansiedad como la combinación del miedo y de dos emociones más, que pueden ser la culpa, el interés, la vergüenza, la rabia o la agitación.

Plutchik ha expuesto una de las teorías mejor desarrolladas sobre la combinación de las emociones. Utiliza un círculo de emociones, análogo al círculo cromático en el que la mezcla de colores elementales proporciona otros. Cada emoción básica ocupa un lugar en el círculo. Las combinaciones compuestas por dos emociones básicas se llaman “díadas”. Las compuestas por emociones básicas adyacentes en el

círculo se llaman “díadas primarias”; las compuestas por emociones básicas separadas entre sí por una tercera se llaman “díadas secundarias”, etc.

En este esquema, por ejemplo, el amor sería una díada primaria resultante de la mezcla de dos emociones básicas adyacentes: la alegría y la aceptación, mientras que la culpa sería una díada secundaria formada por la alegría y el miedo, que están separadas por la aceptación. Esta concepción supone que cuanto más distancia haya entre dos emociones básicas, menos probable será que se mezclen. Y si dos emociones distantes se mezclan, es probable que surja el conflicto.

Así, por ejemplo, el miedo y la sorpresa son adyacentes y se combinan directamente para dar lugar a un estado de alarma, pero la alegría y el miedo están separadas entre sí por la aceptación, y su fusión es imperfecta: el conflicto resultante es la fuente de la culpa.

## Anexo 3 Sugerencias para la organización de audiciones

Unidad 1 “Percepción de elementos del lenguaje musical en obras de diversos repertorios y estilos”.

### 3. Melodía, ritmo, tempo y dinámica

Centro de atención auditiva	Otros temas relacionados a la audición	Obras recomendadas en relación al tópico o tema
Altura y afinación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escalas y su presencia en diversas culturas.</li> <li>• Temperamentos desde la música medieval hasta la clásica.</li> <li>• Afinación e instrumentos: condicionantes estructurales y morfológicas.</li> <li>• Psicoacústica: armónicos, rangos de audibilidad, oído absoluto, oído relativo-armónico.</li> <li>• Memoria auditiva en las tradiciones orales: funciones de los esquemas melódicos y rítmicos, relación con la palabra, ritmo y rima.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Cantigas de Santa María</i> de Alfonso X “El Sabio”.</li> <li>• Música sefardita.</li> <li>• Música andina (folclórica, étnica).</li> <li>• Canciones de Violeta Parra.</li> </ul>
Construcción melódica y ornamentación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estilos silábico y melismático.</li> <li>• Ornamentación vocal e instrumental.</li> <li>• Modos, escalas y afinaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canto gregoriano.</li> <li>• Música sacra musulmana.</li> <li>• Cantos tibetanos.</li> <li>• Cantos tribales monódicos americanos, africanos, asiáticos y de Oceanía.</li> </ul>

## 4. Timbre, textura, articulación y fraseo

Centro de atención auditiva	Otros temas relacionados a la audición	Obras recomendadas en relación al tópico o tema
Texturas (monódicas, polifónicas, melodía acompañada, etc.).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tesitura.</li> <li>• Instrumentación.</li> <li>• Usos característicos de determinadas texturas en diversos estilos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canto gregoriano.</li> <li>• Corales y Conciertos de Brandenburgo de Bach.</li> <li>• Arias de Opera.</li> <li>• Lieder con acompañamiento de piano, de Schubert, Schumann, Brahms y Berg.</li> <li>• Concerti Grossi de Corelli y Handel.</li> <li>• Serenatas para vientos de Mozart.</li> </ul>
Combinaciones de las voces con los instrumentos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Géneros.</li> <li>• Estilos.</li> <li>• Instrumentos/orquestación.</li> <li>• La ópera.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arreglos musicales de Ray Connif.</li> <li>• <i>Jesucristo Superestrella</i> (versiones en inglés y castellano).</li> <li>• <i>Pasión según San Lucas</i>, de Penderecky.</li> <li>• Oratorio <i>El Mesías</i>, de Handel.</li> <li>• <i>Pasión según San Mateo</i>, de Bach.</li> </ul>
Voces blancas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Melodía acompañada.</li> <li>• Estilo antifonal.</li> <li>• Instrumentos para el acompañamiento de la voz.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coros de niños.</li> <li>• Coros femeninos.</li> <li>• "Bululalow", en <i>A ceremony of Carols</i>, de Britten.</li> <li>• Letanías a la Virgen Negra, de Poulenc.</li> </ul>
Agrupaciones instrumentales típicas de la música popular.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Variación y evolución histórica de agrupaciones instrumentales típicas: tango, jazz, son, salsa, bolero, rock and roll, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversas agrupaciones, del dúo al septeto.</li> <li>• Big Band.</li> <li>• Orquesta típica.</li> </ul>
Agrupaciones instrumentales típicas de la música de concierto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La orquesta y su evolución histórica: en el barroco, el clasicismo, el romanticismo y las corrientes del siglo XX y XXI.</li> <li>• Agrupaciones de cámara: el solista con bajo continuo del barroco, el cuarteto de cuerda clásico, el trío violín, violoncello y piano, el quinteto de vientos clásico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversas obras para orquesta sinfónica.</li> <li>• Concerti grossi de Corelli y Handel.</li> <li>• Sinfonías de Haydn.</li> <li>• Poemas sinfónicos de Lizt.</li> <li>• Obras sinfónicas de autores chilenos.</li> <li>• Tríos de Beethoven.</li> <li>• Quintetos de vientos de autores clásicos y chilenos contemporáneos.</li> </ul>
Timbres diferenciados de los instrumentos de viento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maderas y Metales.</li> <li>• Los Saxofones.</li> <li>• Organología Folklórica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Piccolo, Saxo y Cía.</li> <li>• Fragmentos de <i>Pedrito y el Lobo</i>, de S. Prokofiev.</li> <li>• <i>Quetinto</i>, para quinteto de vientos, de Guarello.</li> </ul>

Centro de atención auditiva	Otros temas relacionados a la audición	Obras recomendadas en relación al tópico o tema
Timbres diferenciados de los instrumentos de cuerdas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Frotadas, pulsadas y percutidas.</li> <li>• Organología folklórica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Pequeña Serenata Nocturna</i>, de Mozart.</li> <li>• Cuartetos de cuerdas de Bartók.</li> <li>• Música para "consort" de violas renacentistas y barrocas, de Locke y Coperario.</li> <li>• Conciertos para arpa y guitarra.</li> </ul>
Timbres diferenciados de los instrumentos de percusión.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Idiófonos afinados y sin afinación determinada.</li> <li>• Membranófonos afinados y sin afinación determinada.</li> <li>• Organología folklórica de percusión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Tocata para percusión</i>, de Carlos Chavez.</li> <li>• Obras de Bela Bartok.</li> <li>• <i>Cyclus</i>, de Stockhausen.</li> </ul>
Timbres de los instrumentos de teclado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organo, clavecín, piano, bandoneón.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conciertos para cada uno de estos instrumentos.</li> <li>• Sonatas y otras obras solísticas para cada instrumento: piezas para clavecín de Rameau y Couperin; obras para órgano de Bach y Handel, sonatas para piano de Mozart, Schumann y Beethoven; obras para bandoneón de Piazzola.</li> </ul>
Posibilidades tímbricas de la voz.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Voces blancas: tiple, soprano, contralto.</li> <li>• Voces viriles: tenor, barítono y bajo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cantatas de Juan S. Bach.</li> <li>• Oratorio <i>El Mesías</i>, de Handel.</li> <li>• Oratorio <i>La Creación</i>, de Haydn.</li> <li>• <i>El niño y los sortilegios</i>, de Ravel.</li> <li>• <i>Secuencia para voz</i>, de Berio.</li> </ul>
Timbres electroacústicos y digitales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sintetizadores.</li> <li>• Ordenadores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obras de Isao Tomita.</li> <li>• Obras de Stockhausen.</li> <li>• Obras de Amenábar.</li> </ul>
Identificación audiovisual de los instrumentos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Timbre.</li> <li>• Textura.</li> <li>• Afinación.</li> <li>• Intensidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciclo de videos de Winston Marsalis.</li> </ul>

## 5. Forma, Género, Estilo

Centro de atención auditiva	Otros temas relacionados a la audición	Obras recomendadas en relación al tópico o tema
Frase y forma.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Notación.</li> <li>• Instrumentos y texturas que resaltan la estructura de frases y/o la forma.</li> <li>• Tonalidad y modalidad.</li> <li>• Formas predominantes o típicas en un determinado estilo musical.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canciones de goliardos, trovadores o canciones de trovadores actuales.</li> <li>• Bransles de diversas colecciones de danzas del Renacimiento y temprano Barroco: Attaignant, Susato, Praetorius, Caroso, Negri.</li> <li>• Suites de danzas de Lully.</li> </ul>
Exploración e innovación formal en la "música nueva".	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso del timbre.</li> <li>• Uso de la textura.</li> <li>• Nuevas grafías y formas de notación.</li> <li>• Tonalidad/atonalidad.</li> <li>• Serialismo.</li> <li>• Aleatoriedad.</li> <li>• Música electrónica.</li> <li>• Música e informática.</li> <li>• La industria musical y su relación con la "nueva música" académica.</li> <li>• Presencia de los hallazgos de la "música nueva" académica en las fusiones de la música popular comercial.</li> <li>• Presencia de la "música nueva" en las producciones audiovisuales comerciales, documentales y de arte.</li> <li>• El público de la "nueva música".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Cyclus</i>, de Stockhausen.</li> <li>• <i>Pierrot Lunaire</i>, de Schoenberg.</li> <li>• <i>Solfeggio</i>, de Arvo Pärt.</li> <li>• <i>Cuarteto para el fin de los tiempos</i>, de Messiaen.</li> <li>• <i>Folk songs y Secuencias</i>, de Luciano Berio.</li> </ul>

Centro de atención auditiva	Otros temas relacionados a la audición	Obras recomendadas en relación al tópico o tema
Danza y forma.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pulso, acento y organización rítmica.</li> <li>• Forma musical y coreografía.</li> <li>• Espacio escénico y espacio sonoro.</li> <li>• Danza social y danza profesional. Caracterización y desarrollo histórico de géneros dancísticos profesionales y sociales.</li> <li>• Estilos y tipos de danzas.</li> <li>• Los músicos danzantes en diversas culturas y tradiciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bailes sociales de la actualidad.</li> <li>• Suites de danzas para la corte de Luis XIV, de Lully.</li> </ul>
Esquemas formales típicos o recurrentes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Música para solista y grupal.</li> <li>• Presencia de esquemas formales en géneros o especies de la música tradicional.</li> <li>• Ostinato y variación.</li> </ul>	
Reelaboraciones musicales de repertorio tradicional realizadas por la música de concierto y la música popular comercial.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Variabilidad en las funciones estéticas y utilitarias de la música.</li> <li>• Variaciones de forma, textura, ritmo, matriz armónica, instrumentación, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arreglos musicales sobre temas clásicos, de Waldo de los Ríos.</li> <li>• <i>Folk songs</i>, de Berio.</li> <li>• <i>Carmina Burana</i> y <i>Catuli Carmina</i>, de Carl Orff.</li> </ul>

## Anexo 4 Análisis histórico de la música en el audiovisual

Este anexo entrega información para responder a la pregunta: ¿Por qué la música está presente en el discurso cinematográfico?

Para comprender esta problemática es necesario considerar argumentos históricos, prácticos, estéticos, psicológicos y antropológicos.

### I. Consideraciones en relación al cine silencioso

#### 1. ARGUMENTOS HISTÓRICOS

- a) En el melodrama (cultura griega clásica-Edad Media-Renacimiento-Barroco-Opera-Cine)

La música era utilizada para:

- Marcar la entrada y salida de los personajes de escena.
- Proveer interludios, dar color emocional o emotivo a los climas dramáticos.
- Complementar escenas con acciones físicas rápidas.

Todas estas utilizaciones serán los futuros clichés que adoptará el nuevo arte cinematográfico.

- b) Contexto físico en que se comenzó a exhibir el cine silencioso. Normalmente salas de teatro en donde la proyección era parte de un espectáculo mayor en el que los músicos ya estaban presentes, por lo que resultó casi espontáneo que acompañaran al nuevo medio de entretenimiento. Cine silencioso. Primera codificación formal músico-expresiva

- Creación de compilaciones de partituras musicales las que, provenientes del repertorio clásico-occidental, fueron etiquetadas según las particulares necesidades expresivas del film.
- Confección de las Cue-Sheets, que eran hojas para dar la señal de una nueva entrada que facilitaban el trabajo de desglose e ilustración musical de pianistas y directores de orquesta en sala, indicando la duración estimada en metraje de la película, de cada escena, el clima general de cada una y su situación dominante junto a sugerencias de algún compositor.

#### 2. EN EL CINE SILENCIOSO:

##### ARGUMENTOS PRÁCTICOS

Ocultar el molesto ruido del proyector en sala.

#### 3. EN EL CINE SILENCIOSO:

##### ARGUMENTOS ESTÉTICOS

- La música compensó el vacío de los diálogos.
- Dio un fondo tridimensional al espacio fotográfico bidimensional del film. Debido a su naturaleza, que demarca un mundo notoriamente irreal, el cine “silencioso” fue incapaz de producir en la experiencia del espectador una real sensación de duración. El tiempo vivido por los personajes del drama y las relaciones temporales de la toma y secuencias fueron perfectamente bien “entendidos”, más que “sentidos”. Aquello que faltó en el film fue una especie de pulsación que



pudiese marcar internamente el tiempo psicológico del drama en relación con la sensación primaria de tiempo real. En otras palabras, lo que faltaba era una pulsación capaz de justificar el ritmo cinemático y sus cadencias. Esta pulsación, este “contenido temporal”, fue provista por la música.

#### 4. ARGUMENTOS PSICOLÓGICOS

Según Eisler y Adorno, la música da vida a las imágenes fotográficas muertas, otorgándoles un soplo vital a los movimientos de las figuras en la pantalla.

#### 5. ARGUMENTOS ANTROPOLÓGICOS

La música como valor sociológico cumple la función de evocar a una comunidad colectiva, otorgando a los asistentes un sentido de pertenencia y absorción de la individualidad. Según lo anterior, la música fue utilizada como acompañamiento del cine silencioso porque:

- Había acompañado otras formas de espectáculo antes y fue una convención que persistió exitosamente.
- Cubría el distractor ruido del proyector en sala.
- Tuvo una importante función semiótica en la narrativa: la música, codificada de acuerdo a las convenciones del tardío siglo XIX, procuró una ubicación histórica, geográfica y de atmósferas, ayudó en la descripción e identificación de personajes y en la calidad de las acciones. Junto con los afiches, esta función semiótica compensó la falta del habla de los actores.

- Procuró una pulsación rítmica que complementó o impulsó el ritmo de edición y el movimiento en la pantalla.
- Como sonido en sala, su dimensión espacial compensó la bidimensionalidad de las imágenes.
- Fue un antídoto para aplacar el “fantasmismo” de lo representado.
- Ligó a los espectadores entre sí.

## II. Cine silencioso vs cine sonoro (transición)

- El texto, los sonidos y las músicas, más que ser representados en la sala, serán reproducidos mecánicamente.
- Nace la necesidad de crear las futuras reglas que regirán las nuevas relaciones entre música y el resto de los componentes de la futura banda de sonido.
- Se produce una consolidación del espacio sonoro narrativo, por lo que hubo que trabajar más en la continuidad, el realismo, fundidos de planos y lecturas de elementos espacio-temporales.

### UNA NUEVA IMPRESIÓN DE REALIDAD

Al comienzo, fue necesario escuchar sonido, diálogos, escuchar a las “estrellas” hablar. Después se reclamó por buenas reproducciones de sonido y que las voces de los actores estuviesen mejor situadas ante los micrófonos. Luego se tornó importante la veracidad psicológica del diálogo y la actuación, para finalmente producirse el mutuo ajuste y acomodo del género derivado de la demanda popular.

#### EVOLUCIÓN TÉCNICA

Aparecieron los siguientes inventos:

- Vitaphone: Acompañamiento musical grabado (Don Juan-Warner '26)
- Movitone: Sonido grabado en el mismo celuloide que la imagen (The Jazz Singer-Warner '27)
- Double System Sound: Banda sonora separada de la imagen (King-Kong '33 Max Steiner)
- Dolby Stereo: Pistas de sonido digitalizado de forma independiente.

El sonido ayudó con un suplemento de realidad temporal, ya que precisó una línea de tiempo, acotando una imagen temporalmente indeterminada en un tiempo real. Durante los años '30 hubo muchas películas sin música, ya que esta era considerada una antítesis del realismo.

Comparando la utilización de la música entre el cine silencioso y el sonoro podemos decir que:

- En el cine sonoro las músicas serán reproducidas mecánicamente y no representadas como en el cine silencioso.
- La música en el cine sonoro ya no se escuchará más en un continuo como lo hacía en el silencioso.
- El cine silencioso no realizó ningún intento de codificación del espacio diegético, así como lo hizo por necesidad el sonoro diegético.
- El sonido grabado cambió la experiencia temporal y espacial de las imágenes, a diferencia del silencioso, en el que el sentido del tiempo era más o menos flexible.
- Durante el sonoro se produce una evolución de la técnica del sonido, la que incorporaría al film distintos sistemas como el Vitaphone – Movitone – Double System Sound– Dolby

Stereo, que optimizaron progresivamente las posibilidades de manipulación del material sonoro independiente de la imagen, dando el paso que el cine sonoro necesitaba para establecerse como plenamente diegético.

- El cine sonoro incorporó nuevos elementos audibles, como diálogos y ruidos, que implicarían una nueva percepción de la “realidad” fílmica. A causa de ello, se fijaron las nuevas codificaciones del espacio diegético, en consideración a un nuevo concepto: “La banda sonora”.

Concluyendo, la música persistió como una parte integral del cine sonoro porque conllevó muchas cosas a la vez. Su potencial independencia respecto a lo explícito del lenguaje o de las imágenes fotográficas; sus valores denotativos y expresivos, fácilmente comprendidos por auditores enraizados en la tradición orquestal del siglo XIX; su maleabilidad, su espacialidad, ritmo y valores temporales le dieron un especial y complejo status en la experiencia del cine narrativo.

Si el advenimiento del sonido diegético estrechó las posibilidades de temporalidad hacia una temporalidad lineal, la música pudo volver como el único elemento sonoro capaz de liberar esta representación temporal. La música es al mismo tiempo un espacio, un lenguaje, una cuna, un pulso, un significante interno profundo y emocional como también un proveedor de énfasis en el movimiento visual y del espectáculo. Por ello, los dos roles globalizantes de la música de fondo pueden ser caracterizados como semióticos y psicológicos.

Si el docente lo estima conveniente, se sugiere la realización de las siguientes actividades complementarias:

### Actividad Complementaria 1

Los alumnos y alumnas realizan una serie de análisis de películas mudas, las que serán visionadas según un criterio narrativo-emotivo: los alumnos buscarán opciones de sentido (emotivo) ante la imagen de los distintos momentos que se suceden en cada uno de los cortos mudos analizados.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Esta actividad busca que el alumno no solo perciba emotivamente dicho material audiovisual, sino que además reconozca en este análisis cómo la música comporta otras relaciones con la imagen, no solo emotivas, sino también relaciones de funcionalidad para con ella. Estas funcionalidades se expresan generalmente en momentos de la historia en los cuales la música, más que remarcar emotivamente un instante, por momentos simplemente acompaña a la acción de manera funcional. Películas como ejemplo para ser utilizadas en esta actividad son las siguientes:

Película	Director
<i>The Griffith Biographs, Cinco Cortos</i>	David W. Griffith
<i>Melies, Los Orígenes</i>	George Melies
<i>El Jorobado de NotreDame</i>	Wallace Worsley
<i>Intolerancia</i>	David W. Griffith
<i>Lirios Rotos (La Culpa Ajena)</i>	David W. Griffith

### Actividad Complementaria 2

Sin escuchar la música presente en un corto mud, los alumnos y alumnas realizan una propuesta escrita de los momentos en que podrían ir músicas y determinan de qué tipo estas serían; en relación emotiva o en relación funcional.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Esta actividad, que establece una continuidad con la actividad anterior, promueve el desarrollo de la capacidad del estudiante para elaborar una propuesta de musicalización ante una imagen muda. En este sentido, el alumno se sumerge en la utilización narrativa del componente musical al interior del film. Se sugiere usar cortos mudos dentro de los propuestos en la Actividad Complementaria 1.

#### Actividad Complementaria 3

Los alumnos y alumnas llevan a cabo el montaje de las músicas propuestas en la actividad anterior, cotejando la diferencia entre sus propuestas y la versión original del corto mudo.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Esta actividad es la suma práctica de las dos actividades anteriores y cierra el ciclo de comprensión por parte del alumno de la utilización narrativa del componente musical ante un sustrato de imagen, en este caso, mudo. Se sugiere usar cortos mudos dentro de los propuestos en la Actividad Complementaria 1.

## Anexo 5 Música y cine. Elementos para un análisis semiótico

### Introducción

El análisis semiótico aplicado al campo de las artes tiene por objeto el estudio de los modos de producción, funcionamiento y elaboración de los distintos sistemas de signos y dispositivos de comunicación por parte de los individuos y colectividades que producen, interpretan u observan las obras y producciones de arte.

El objetivo principal de este anexo es ilustrar al docente de Artes Musicales acerca de los principales focos de atención y conceptos que el análisis semiótico maneja en el campo del cine. Ello le permitirá incentivar de mejor manera la reflexión de los estudiantes acerca de las funciones y modalidades de uso que tiene la música en este arte audiovisual, comprendiéndola en sí misma como un sistema de signos y a la vez como un componente dentro del complejo lenguaje que el cine ha logrado desarrollar en la actualidad.

El cine es un lenguaje que combina diversos tipos de significantes (imagen, música, ruidos o efectos sonoros, texto y palabra), por lo que no es posible establecer un único código común, sino una pluralidad de códigos y, al mismo tiempo, una convergencia en el plano de la significación de estos. De este modo, la diversidad de códigos se unifica en un solo resultado final, pudiendo estos superponerse o interactuar sin orden aparente, estableciendo una única gran particularidad, la que está relacionada con el modo en que cada film mezcla todos sus componentes.

Esta gran variedad de códigos puede hacernos pensar que por el solo hecho de estar todos al interior de lo cinematográfico sean todos códigos cinematográficos. Sin embargo, es necesario hacer una distinción entre los códigos

que son parte típica e integrante del lenguaje cinematográfico (códigos cinematográficos), y los códigos que, aunque dotados de un rol determinante, no están de hecho relacionados con el cine en cuanto tal y se consideran realidad cinematográfica solo cuando están presentes en una película (códigos filmicos).

- Códigos cinematográficos: Códigos tecnológicos base (sensibilidad, formato, luminosidad, etc.).
- Códigos filmicos: Banda visual (imágenes, huellas gráficas), banda sonora (sonido verbal, sonido musical y ruidos o efectos).

Para el análisis semiótico de las relaciones entre música y cine, es importante distinguir claramente los siguientes códigos:

#### 1. CÓDIGOS SONOROS

El sonido se manifiesta en tres hechos sonoros característicos en el film: las voces, los ruidos o efectos sonoros y los sonidos musicales. Tales hechos sonoros pueden ser definidos en términos de sus cualidades (altura, ritmo, timbre, etc.) y otros elementos de organización musical, que corresponden a los códigos propiamente musicales. También pueden ser definidos en relación con una nueva realidad que los involucre; en este caso, la imagen, generando los llamados “códigos de procedencia”.

#### 2. CÓDIGOS DE PROCEDENCIA

Dan cuenta del origen de los sonidos cinematográficos, los que según la narración pueden ser diagéticos, si la fuente emisora se encuentra al in-

terior del espacio representado, o no-diegéticos, en el caso de que la fuente de origen no tenga nada que ver con el espacio de la historia representada. Para el caso particular de la música, es posible agregar un nivel más como es el meta-diegético, que pertenece a la narración hecha por un narrador secundario. Si es diegético, puede ser en cuadro o fuera de cuadro, según si la fuente se encuentra

dentro o fuera de los límites del encuadre. Durante una toma en desplazamiento, pueden ser ambos. Además, puede ser interior o exterior, según si la fuente está en la psiquis de el(los) personaje(s) (ensueño) o ubicada en una realidad física objetiva. Todos los sonidos pertenecientes a la categoría de lo no-diegético se denominan sonidos *Over*, porque no provienen del espacio físico de la trama.

Concluyendo, se pueden establecer tres categorías de sonidos:

Códigos de Procedencia		Voces-Ruidos-Música	
Estado Narrativo		Procedencia	
		Encuadre	Psicológica o Física
IN	Diegético	En Cuadro	Exterior
OFF	Diegético	Fuera de Cuadro	Exterior
OVER	Diegético	En Cuadro Fuera de Cuadro	Interior
	No-Diegético		

Desde esta clasificación general, es posible acceder, en forma analítica, a los tres elementos que componen la materia sonora de un film: las voces, los ruidos o efectos sonoros y la música.

### 3. LAS VOCES

Sobre la voz o lo hablado, el primer código que aparece como importante es la lengua, es decir, el idioma en el cual el personaje se está comunicando.

- **Voz In:** Es la que procede de un hablante encuadrado (toma directa o post- sincronización en estudio). La toma directa se asocia

a lo verídico, en que lo visual y lo audible ha sido registrado en forma simultánea, además de connotar una ubicación real de la fuente sonora en relación a la toma.

- **Voz Off:** Es la llamada fuera de campo. Proviene de una fuente sonora excluida de la imagen de manera temporal. Es el caso en que, por el movimiento de la cámara, el hablante queda eclipsado y solo se escucha su voz, para luego volver a reunirse lo visual y lo audible.
- **Voz Over:** Es aquella voz fuera de campo que proviene de una fuente excluida de ma-

nera radical del universo representado, como lo es la voz narradora. La voz *over* o fuera de campo, puede cumplir diversas funciones, como:

- Unión temporal entre secuencias distintas.
- Recopilar secuencias autónomas en una unidad superior.
- Función introductoria o de enmarque.

#### 4. LOS RUIDOS O EFECTOS SONOROS

Los ruidos, a diferencia de la voz (lengua), nos conducen hacia un mundo más natural y, por tanto, menos capaz de denotar significados precisos. Sin embargo, también aquí es posible hacer distinciones entre:

- **Ruido *In*.** Sonido en campo, este tiende a engrosar la veracidad de lo visible, es decir, reproducir lo más fielmente posible lo que sería una situación real.
- **Ruido *Off*.** Sonido procedente de una fuente diegética no encuadrada. Este puede aparecer como nexo entre distintas imágenes de una secuencia, por ejemplo, ruido de gente en un mercado.
- **Ruido *Over*.** Sonido procedente de una fuente fuera de campo radical. Este puede asumir una función narrativa más abstracta, funcionando, por ejemplo, como corte entre una secuencia y otra.

#### 5. LA MÚSICA

En el caso de la música, su intervención *In* u *Off*, es bastante menos frecuente que en el caso de la palabra o los ruidos. En cambio, su intervención *Over* es la más común, la cual actúa generalmente como acompañamiento de la escena. La vinculación de la música con la imagen

en algunos casos puede ser evolutiva y no tan claramente definida. Este sería el caso cuando quienes ejecutan la música que acompaña una escena (*Over*), debido al movimiento de cámara, quedan en el encuadre pasando de ser *Over* a *In*, para posteriormente –debido a este mismo movimiento de cámara– quedar nuevamente fuera del encuadre, asumiendo así la categoría *Off* (puesto que la presencia de los músicos en escena ya habría sido descubierta anteriormente).

De todos modos, la forma de relación entre música e imagen a través de estas tres dimensiones sonoras (*In-Off-Over*) es bastante amplia, pudiendo ir desde el naturalismo de una fuente musical que suena casualmente a través de una radio, al falso realismo de una música orquestal que vemos en la escena, la que por un cambio de plano desaparece mágicamente, quedando la música fuera de la realidad representada.

En cuanto a las relaciones entre la música de fondo y la imagen, se pueden establecer códigos de interacción que nacen de la observación particular de la música en cuanto tal con respecto a la imagen. De este modo, podemos mencionar la existencia de **códigos musicales**, los cuales son tratados en detalle en el **Anexo 5: Música y cine**. Elementos para un análisis formal.

Los roles globalizantes de la música de fondo pueden ser reducidos a dos tendencias: **semiótica o psicológica**. La característica semiótica de la música tiene relación con el carácter formal con que esta entra en relación con la imagen, lo que nos acerca a la idea del tratamiento “en contrapunto” de la música, cuando ambas proponen significados distintos,

que serán unificados posteriormente en el montaje. La tendencia psicológica dice relación con un estado perceptivo pasivo de la música de fondo en el film. Esto se acerca a la idea del tratamiento “en paralelo” de música e imagen; aquí la música refuerza o explica lo que hay en la pantalla, es decir, cumple una función más descriptiva o de contrasentido.

La música, como arte que se rige por leyes propias, posee una variedad de códigos que se desprenden de la particularidad del lenguaje musical. Estos códigos pueden establecer relaciones de implicancia con la imagen en distintos niveles; se habla de **códigos musicales puros**, cuando son las estructuras musicales propias de la partitura musical las que rigen o mandan por sobre los demás códigos filmicos presentes en la película, estableciéndose una especie de predominio por parte de estos. También podemos encontrar situaciones en que la música proporciona una información que es consensualmente relacionada a un significado preciso; es decir, corresponde a cuando la música se identifica con patrones culturales o “clichés”. Estos son los **códigos musicales culturales**. Finalmente, la música como arte abstracto puede jugar un rol en la construcción formal del film, al relacio-

narse con los elementos estructurales de este en forma igualitaria, estableciendo **códigos musicales cinemáticos**.

## 6. EL SILENCIO

El silencio musical se puede percibir en tres niveles:

- **Silencio diegético:** El silencio diegético se refiere a la ausencia de los diálogos en la banda sonora, quedando solo los sonidos ambientes propios de la escena, o sea, los ruidos de un auto, el viento y otros. Un sonido diegético sin música, puede funcionar efectivamente en la construcción de un espacio diegético más inmediato, más palpable.
- **Silencio no-diegético:** Cuando la banda sonora carece de todo sonido. Este puede asumir connotaciones tanto oníricas, como cómicas.
- **Silencio estructural:** El silencio estructural corresponde a la ausencia total o parcial de audio, la cual tiene la particularidad de existir asociada a un elemento extramusical (personaje, lugar, acción, sentimiento, etc.), reiterándose durante el transcurso de la película, y dándole así su connotación estructural al film.



## Anexo 6 Música y cine.

### Elementos para un análisis formal

#### Generalidades

Toda música no-narrativa o no-representativa tiende a ocupar un lugar secundario en el film, siendo los personajes y la historia —es decir, lo diegético— el centro principal de atención. En la mayor parte de la producción cinematográfica hay una subordinación de la música a la historia. Por ello, la música solo es percibida conscientemente como un elemento del film en la medida que transgrede o interrumpe la historia.

La música como hecho rítmico, textura, cualidades armónicas y expresivas manifiesta a través de sus códigos un contenido narrativo en una relación sinérgica con los otros componentes discursivos del film. En otras palabras, la música, recalcando estados o sentimientos, especificando o delineando objetos para la atención del espectador refuerza una interpretación de la diégesis.

En la experiencia perceptiva de la obra de cine se puede escuchar a la música como “significado”, o como estructura organizada de “discurso sonoro”, en tres niveles diferentes:

- Escucha musical “pura” (códigos musicales puros). La música en este nivel se refiere a sus propias estructuras musicales.
- Escucha contextual (códigos musicales culturales). La música revela una información cultural cuando su estilo se encuentra reforzando la situación narrativa.
- Una escucha referida al film (códigos musicales cinemáticos). Cuando la música conlleva relaciones formales específicas con elementos existentes en la película.

#### Música pura vs film narrativo

La música constantemente está comprometida en una disputa existencial y estética con la representación narrativa del film. Esta dialéctica música-película se puede verificar al ver films en los cuales los “códigos musicales puros” aparecen como predominantes, por ejemplo, en todas aquellas películas que narran la vida de compositores o intérpretes famosos.

#### Narratividad-diégesis

Según Gérard Genette, diégesis es “el universo espacio-temporal referido a la primera narración”. Según Etienne Sourai, es “todo lo que pertenece, por inferencia a la historia narrada, al mundo supuesto o propuesto por el film de ficción”. Ambas definiciones coinciden en que la diégesis tiene relación con un universo espacio-temporal en el cual hay referencias a la narración principal del film.

La banda sonora tiene, al parecer, más libertades para ser no-diegética que la banda de imágenes. Por ejemplo, las voces sobrepuestas como comentarios y narraciones rápidas (ambas no-diegéticas), puntúan muchos films narrativos. Los efectos de sonido, a su vez, tienden a ser diegéticos, incluso si acompañan imágenes no-diegéticas. Esto se puede encontrar en la ambigüedad de muchos sonidos cuando son presentados fuera del contexto de su fuente sonora. El único elemento del discurso fílmico que aparece extensivamente, tanto en un contexto diegético como no-diegético, incluso cruzando de uno a otro, es la música.

## Música diegética

### DEFINICIÓN

Es aquella que “aparentemente” proviene de una fuente que está en (o forma parte de) la diégesis del film. La música posee la particularidad de poder cambiar rápidamente su status diegético. Esta característica, que ha sido explotada y especialmente utilizada por muchos realizadores, consiste en hacer pasar a la música de un status diegético a su opuesto no-diegético y viceversa, durante el transcurso de una misma unidad narrativa, confirmando la ambigüedad inherente de la música en las películas.

Se pueden establecer, según Genette, tres niveles distintos de narración presentes en la película:

- Diegética que proviene de la primera narración.
- No-diegética que corresponde a una intrusión narrativa sobre la diégesis.
- Meta-diegética que pertenece a la narración hecha por un narrador secundario.

## Música diegética

El estado de cualquier música en la banda sonora, sea esta diegética o no-diegética, será sentido en asociación con eventos diegéticos. Por lo tanto, la distinción entre diegético y no-diegético normalmente es muy relativa, ya que se confunde la idea de lo diegético con lo “realista”, o sea, con el hecho de que efectivamente la música se “vea” en la escena, alejándose así de la opción por la articulación de ambientes y las tensiones dramáticas.

Música diegética: sonido espacial y continuidad

En un film narrativo la música diegética funciona primero y principalmente como un sonido. Considerando la música de este modo, estamos lejos de la idea de códigos musicales puros.

Un sonido fuera de cámara, por ejemplo, normalmente motiva a un movimiento de cámara, y/o cortes de nuevos cuadrantes del espacio, como si la cámara fuese un ojo que busca la fuente del sonido: el espacio cinematográfico se revela “naturalmente”. La música diegética se corporaliza fuera del espacio fílmico, en donde variables de grabación, mezcla y niveles de volumen pueden determinar la calidad, la “sensación” o el espacio fragmentado vivido en la película. En películas con sonido estereofónico, la música diegética, junto a los diálogos y efectos de sonido, puede articular el espacio con mayor precisión direccional.

## Música no-diegética

La mayoría de las teorías tradicionales sobre música de películas, desde la llegada del cine sonoro, han probado ser de dos tipos: teorías de “Paralelismo” y “Contrapunto”.

- **Paralelismo.** La música actúa reforzando, explicando lo que hay en la pantalla, o “contradiendo” algo. En coordinación con la información procurada por los otros elementos de la narración fílmica, la música actúa para proveer énfasis, suavizar transiciones, crear “pasarelas” y atmósferas de la película. El otro extremo de la función paralela puede ser entendido como “contrasentido”, el cual siendo de inspiración diegética actúa en sentido opuesto a lo narrado en el film.

- **Contrapunto.** La música es entendida no como algo que se adhiere a la película, sino como un componente integral de esta, manteniendo un status y funciones iguales con respecto a los otros elementos del film. Según Siegfried Kracauer el contrapunto ocurre cuando música e imagen señalan “significados distintos” los que se unirían en un efecto de montaje.

Según lo anterior, ¿puede ser cualquier música apropiada para acompañar un segmento de una película? De hecho, la respuesta es sí: cada vez que pongamos un segmento de música sobre una imagen pasará algo, obtendremos un efecto, lo mismo que si juntásemos dos palabras distintas. Estas tendrían un significado distinto del que poseían por separado, ya que el lector/espectador automáticamente impone un significado a estas nuevas combinaciones.

## Anexo 7 Elementos y conceptos para la consideración de la música como expresión cultural

### 1. RELEVANCIA SOCIAL

Este concepto aplicado al ámbito musical hace referencia al grado de incumbencia de una música para una sociedad determinada: “una música resulta relevante en un contexto si da lugar a efectos contextuales”. Es decir, la relevancia social de una música depende de su contextualización en un marco espacio-temporal concreto. El concepto sirve para articular categorías de análisis sociocultural: “Dada una producción musical determinada, su relevancia social para un ámbito sociocultural concreto se pondrá de manifiesto a través de la interacción entre el significado, los usos que se le dan y sus implicaciones funcionales”.

Resumiendo, una música pertenece a un área sociocultural determinada cuando tiene relevancia social. Y una música tiene relevancia social cuando posee en la colectividad significados, usos y determinadas funciones.

### 2. SIGNIFICADO

Una música adquiere significado cuando se la asocia o se refiere a algo más allá de ella misma. Estamos hablando de las asociaciones que se le otorgan socialmente: hablamos de “*significado de una música*” cuando podemos establecer un nexo de identidad entre esta y una categoría cognitiva de orden social. Entonces aquella música concreta recibe el valor de “*signo*” como valor representacional de una idea.

El significado que se puede adscribir a una música no es forzosamente ni unívoco ni estable. Aunque nada impide que pueda haber un significado dominante o más caracterís-

tico, toda música es *polisémica* y el significado está siempre sujeto a las variables del ámbito de recepción y del tiempo. Estos significados, asignables a géneros, estilos y obras musicales, pueden jugar un papel muy importante en su relevancia social, condicionando por ello su mayor o menor aceptación. El ámbito de la significación está íntimamente asociado a las creencias, así como a las actitudes y a los valores.

### 3. Uso

Para una colectividad existe una música sobre todo cuando esta es usada, por lo que los grados de uso y relevancia social se encontrarán en proporción directa. Y hay uso de una determinada música cuando encuentra una manifestación efectiva a través de los *eventos musicales*.

El uso de la música está regulado por mecanismos, reglas y principios conscientes o inconscientes (sociales y culturales que rigen el comportamiento musical). Los usos de una música estarán determinados por la significación y la finalidad que se le asigne: hay usos lúdicos, estéticos, comerciales, religiosos, militares, folclóricos, nacionalistas, terapéuticos, pedagógicos, etc.

La noción de uso tiene un papel central en el concepto de relevancia social. Una colectividad puede conocer la existencia de una música y, por tanto, puede adscribirle un cierto significado. Pero si esta música no se manifiesta en la dimensión del uso, difícilmente podremos afirmar que tenga una verdadera relevancia social.

#### 4. EVENTO MUSICAL

El evento musical constituye una unidad de referencia que puede ser definida como la realización del acto musical en un tiempo y espacio determinados. El concepto es generalizador y no hace, por tanto, ningún tipo de distinción, ni por lo que respecta a los actores ni al tipo de acontecimiento musical. Implica la actualización de cualquier tipo de música, sea en ambientes masivos o de manera personal, en vivo o a través de grabaciones. No importa ni el tipo de música, ni el tipo de actualización, ni la finalidad con que se realiza. Los eventos musicales constituyen las diversas opciones o posibilidades que entran en juego para actualizar una música determinada. Hay tipos de eventos musicales que surgen con una música específica pero que acaban siendo adaptados por otras.

#### 5. FUNCIÓN

Cuando una música posee relevancia social para un grupo determinado desempeñará siempre determinadas funciones que estarán en concordancia con el significado y los usos que se le otorgan. El conocimiento de las implicaciones funcionales de la práctica colectiva de una música determinada resulta imprescindible para comprender su relevancia social.

El concepto de relevancia social alude al grado de imbricación de una música en el contexto social; en sí, pues, no encierra ningún juicio de valor. La “importancia” de un fenómeno musical se refiere al grado de cumplimiento de un valor determinado que posee este fenómeno.

La idea de relevancia social nos ofrece una mayor fidelidad en la tarea de conocer la vida musical de una colectividad. Ayuda a dejar de considerar el estudio de la música popular moderna como un proyecto marginal, y a entenderlo, por tanto, como un ámbito de investigación que merece plena atención.

**Nota:** este anexo es una síntesis elaborada por el etnomusicólogo Rodrigo Torres sobre el trabajo “La idea de “relevancia social” aplicada al estudio del fenómeno musical” de Josep Martí i Pérez, publicado en formato electrónico en TRANS, Revista Transcultural de Música, N° 1, junio de 1995:

**<http://www.sibetrans.com/trans>**







[www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)