

Volumen 8, número 16. Diciembre 2023. Santiago de Chile

Átemus

Revista Átemus
Versión electrónica
ISSN: 0719-885X
Departamento de Música
Facultad de Artes
Universidad de Chile



DMUS
UNIVERSIDAD DE CHILE - FACULTAD DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA



© 2023 Departamento de Música – Facultad de Artes – Universidad de Chile



Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada

No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

Contacto Revista Átemus: revistaatemus.artes@uchile.cl

Revista Átemus es una revista académica perteneciente al Área Teórico Musical del Departamento de Música de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile.

Publicación electrónica semestral de libre acceso, su propósito es la divulgación de conocimiento concerniente a la formación musical en Latinoamérica. Pretende promover el acercamiento entre investigadores, docentes, estudiantes de música y toda persona interesada en la discusión y reflexión sobre metodologías, recursos didácticos, políticas educativas, experiencias pedagógicas y, en general, problemáticas de la educación musical que nos afectan a nivel regional y comprometen nuestro devenir histórico.

Su intención es mantener una vinculación con las instituciones de educación afines, para construir un cuerpo disciplinar dinámico y en permanente desarrollo, sensible a los desafíos actuales que enfrenta la educación artística musical.

Revista Átemus incluye la publicación de investigaciones recientes, entrevistas, experiencias pedagógicas, reseñas bibliográficas, resúmenes de tesis de pre y postgrado, así como la difusión de actividades y materiales didácticos referidos al quehacer pedagógico musical.





Volumen 8, número 15. Julio 2023. Santiago de Chile

Departamento de Música · Facultad de Artes
Universidad de Chile

Decano: **Fernando Carrasco P.**

Director DMUS: **Rolando Cori T.**

Revista Átemus

Dirección: **Claudio Merino C.**

Subdirección: **Tania Ibáñez G.**

Comité Editorial

Fernanda Vera M.

Universidad de Chile

Freddy Chávez C.

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Nicolás Masquiarán D.

Universidad de Concepción

Silvia Andreu M.

Agencia de Calidad de la Educación, Santiago de Chile

Noemi Grinspun S.

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Enrique Sandoval Cisternas

Universidad de La Serena.

Comité asesor nacional e internacional

Gina Allende Martínez

Instituto de Música de la Pontificia Universidad Católica de Chile

Claudia Maradei Freixedas

Facultad Cantareira – São Paulo

Óscar Pino Moreno

Universidad Academia de Humanismo Cristiano

Favio Shifres

Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata

Erín Vargas

Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas

Jesús Tejada

Universidad de Valencia

Marta Vela

Universidad Internacional de la Rioja

Corrección de prueba: **Manuel Vilches P.**

Diseño y diagramación: **Graciela Ellicker Iglesias**

Colaboran en este número

Enrique Sandoval-Cisternas

Universidad de La Serena

Gonzalo Martínez García

Universidad de Talca

Paula Huerta Cajas

Fladem-Chile

Miguel Ángel Castro Reveco

Universidad de Chile

CONTENIDO

EDITORIAL | 1
Revista Átemus

ENTREVISTA | 2
Diversidad, inclusión y discapacidad.
Reflexiones desde el ejercicio de la docencia
Revista Átemus

ARTÍCULO | 9
Hacia la construcción de una teorización pedagógica para la enseñanza de las estructuras de frases: evaluación de la conceptualización teórica de la enseñanza de las estructuras de frases en libros de texto originados en la disciplina estadounidense
Enrique Patricio Sandoval-Cisternas

RESEÑA | 32
Cuaderno de oboe. Ideas, reflexiones y propuestas en torno a la enseñanza inicial del oboe en Chile
Miguel Ángel Castro Reveco

NOTAS | 35
III Jornada en Torno al Análisis, Teoría y la Didáctica Musical: Tendencias y Prácticas Teórico-analíticas a Nivel Internacional
Gonzalo Martínez García

XXVII Seminario Latinoamericano de Educación Musical
SLDEM - FLADEM 2023 | 37
Paula Huerta Cajas

NOTAS PARA LOS AUTORES | 43

EDITORIAL

En esta ocasión nos complace compartir el número 16, volumen 8 de nuestra revista. Con este número finaliza el octavo año ininterrumpido de nuestra publicación académica.

En la entrevista titulada *Diversidad, inclusión y discapacidad. Reflexiones desde el ejercicio de la docencia*, tuvimos el agrado de compartir con la profesora española, adscrita a la Universidad Autónoma de Madrid, la Dra. Vicenta Gisbert Caudeli, quien nos comentó sus apreciaciones y experiencia docente en temas complejos como la inclusión en diversos contextos educativos.

El Dr. Enrique Sandoval-Cisternas de la Universidad de La Serena, nos comparte algunas apreciaciones sobre teoría y análisis musical en su artículo titulado *Hacia la construcción de una teorización pedagógica para la enseñanza de las estructuras de frases: evaluación de la conceptualización teórica de la enseñanza de las estructuras de frases en libros de texto originados en la disciplina estadounidense*.

Se incluyen en este número, además, dos notas que nos hablan de dos importantes eventos relacionados con la docencia musical, experiencias pedagógicas, prácticas musicales diversas e investigación, realizados durante este año. En Valparaíso se llevó a cabo el *XXVII Seminario Latinoamericano de Educación Musical SLDEM - FLADEM 2023*. Paula Huerta Cajas, actual presidenta del Fladem-Chile, nos relata detalladamente lo ocurrido en esta valiosa instancia de educación musical, que convocó una masiva participación de estudiantes, profesores y músicos provenientes de Chile y el extranjero. En la nota titulada *III Jornada en Torno al Análisis, Teoría y la Didáctica Musical: Tendencias y Prácticas Teórico-analíticas a Nivel Internacional*, realizadas en la ciudad de Chillán, el Dr. Gonzalo Martínez adscrito a la Universidad de Talca, nos relata lo ocurrido en esta instancia mixta (presencial y telemática) con las presentaciones de dos importantes teóricos actuales de la música, el Dr. William Caplin y el Dr. Miguel A. Roig Francolí.

Finalmente, el profesor Mg. Miguel Ángel Castro R., realiza la reseña *Cuaderno de oboe. Ideas, reflexiones y propuestas en torno a la enseñanza inicial del oboe en Chile* de Diego Villela, quien destaca los aportes de este texto pedagógico publicado en 2022.

ENTREVISTA

Diversidad, inclusión y discapacidad. Reflexiones desde el ejercicio de la docencia

Entrevista a Vicenta Gisbert



En septiembre tuvimos el agrado de entrevistar a la Dra. española Vicenta Gisbert Caudeli*. Actualmente se desempeña como académica en la Universidad Autónoma de Madrid, y cuenta con una amplia trayectoria profesional en ámbitos como la docencia a nivel superior, la investigación y la interpretación musical. Nuestra conversación giró en torno a la inclusión desde una perspectiva muy amplia y que se vincula directamente con las demandas actuales al interior de las instituciones educativas y particularmente en las instituciones a nivel superior.

¿Cómo observas las actuales prácticas educativas referidas a la diversidad, la discapacidad y la inclusión?

Creo que las aulas reciben cada vez más estudiantes diversos, con distintas capacidades, distintos intereses, motivaciones y ritmos de aprendizajes. Siendo conscientes de ello, ha habido un cambio legislativo que no es del todo suficiente, pero por lo menos es una aproximación para conocer la realidad que antes pasaba muy desapercibida. Antiguamente, el alumnado que era diferente quedaba marginado dentro del aula. En cambio, en la actualidad, se les integra dentro del aula y se les intenta brindar algún tipo de apoyo o algún tipo de guía. Creo que es el camino correcto, pero queda mucho por recorrer.

La experiencia en las aulas de música, hasta hace algunos años, era que no llegaba estudiantado diverso. En la experiencia actual es diferente, porque ahora reciben estudiantes con rasgos diferenciales tanto por deficiencias, como también con altas capacidades, ya que, en atención a la diversidad, también debemos considerarlos, pero se nos olvida,

* <http://vicentagisbert.es/>

y pensamos solo en aquel que necesita un apoyo extra. Ahora, también los alumnos de altas capacidades están dispuestos a recibir ese apoyo y los docentes están dispuestos a brindarlo, aunque esto implica muchas veces un trabajo adicional. Ahí entra la parte vocacional y compromiso del docente. Cuando no existe esa implicación, no todo el mundo está dispuesto a proporcionar la dedicación y el esfuerzo extra que se precisa.

¿Cuándo apuntas al trabajo extra, ¿consideras que ese esfuerzo debiera ser complementado con una capacitación de los docentes o tiene que ver más con habilidades que cada pedagogo ya contempla en su formación?

Lo ideal es que hubiese ambos, que existiese una formación específica dentro de la formación del pedagogo y del educador, donde adquiriese recursos principalmente para la detección de diversas condiciones del estudiantado, que a veces pueden pasar un poco desapercibidas. Primero, habilitarlos para la detección, y luego entregar algunos recursos que los ayudasen a realizar ese acompañamiento, pero es cierto que no podemos estar formados para todo. Creo que sería tan interesante que pudiéramos tener algún tipo de apoyo, orientadores, psicopedagogos que nos abran las puertas a su conocimiento y a profundizar en esos temas y nos ayudasen a generar estrategias y cambiar nuestras propias metodologías para adaptarnos a esa realidad del alumnado.

Creo que sería ideal recibir formación constante y no solamente en las carreras, sino acceder luego a esos avances e innovaciones que van surgiendo, pues precisamente de la investigación de cada una de las diferencias que tienen nuestros estudiantes, es que cada vez se les conoce más, avanzando así a un mejor acompañamiento.

¿Cómo observas la inclusión en las escuelas que tienen escasez de recursos humanos y tecnológicos?

Los recursos que dispone cada centro evidentemente nosotros no los podemos proporcionar, sumar o ampliar, pero creo que la labor de acompañamiento en un aula no depende tanto de los recursos materiales como de los recursos humanos. Pienso que hay que invertir más en la formación humana y en mantener actualizados a esos docentes. Darles acceso a que ellos analicen cuál es el perfil de su estudiantado, y si hay un incremento en algún aspecto concreto. Por ejemplo, en las aulas que yo he estado y he observado, he visto que hay un incremento considerable de alumnos con trastorno de espectro autista. A veces, simplemente con una formación específica en algo que uno desconoce o conoce poco, eso es una mejora y se va a traducir en un mejor ambiente en el aula y en una mejora en el acompañamiento por parte del docente. Creo que la inversión no es tanto en recursos materiales, como ordenadores, aplicaciones y ese tipo de cosas, sino más bien en el ámbito personal y humano. Si todos somos más conscientes de esa diversidad y nos formamos para atender, no será necesario comprar tantos cachivaches ni instrumentos tecnológicos.

¿Cómo están respondiendo las universidades a los desafíos de la inclusión en los programas de pedagogía?

Es complicado generalizar, porque en cada comunidad autónoma se trabaja de una forma un poco diferente. Diríamos que dentro de la enseñanza universitaria la formación de maestros tiene una legislación general. Luego, en cada lugar hay unas materias un poco diferentes y los docentes también las implementan de forma un tanto diferente. Entonces es cierto que se han incorporado terminologías que nos hablan de ese proceso

inclusivo y de esa atención a la diversidad en muchas carreras, no sólo educativas, incluso en los centros que se dedican específicamente a la profesionalización musical como los conservatorios, que están separados de la universidad en España. Entonces lo que yo observo es que hay mucho más interés y demanda de formación con un enfoque inclusivo. La realidad de las aulas es que hay una mayor conciencia de lo que está sucediendo, que el docente se está interesando en estos temas y en lo importante que es flexibilizar el proceso educativo y adecuarlo o personalizarlo según las diferencias que observa en su propio estudiantado. Creo que no está tan regulado concretamente, sino que hoy por hoy, en mi opinión, depende mucho del individuo y de lo que hace en las aulas.

“La inversión no es tanto en recursos materiales, como ordenadores, aplicaciones y ese tipo de cosas, sino más bien es en el ámbito personal y humano”.

En nuestro país observamos que los jóvenes están permanentemente conectados a sus computadores y celulares, utilizándolos de diversas formas. Puede ser generando vínculos con otras personas y estableciendo amistades, como también para jugar, informarse y estudiar. ¿Cómo se puede desarrollar el contacto humano cuando estamos tan mediatizados por las tecnologías?

Es verdad que las nuevas generaciones están absolutamente conectadas para todo y en todo momento. Sin embargo, cuando los futuros profesores estén en sus aulas, no van a estar mirando el móvil o el ordenador,

van a estar acompañando a sus estudiantes en un proceso educativo. Si se les va a exigir a los alumnos que dejen sus móviles guardados en la mochila, también los docentes han de dejar a un lado esos dispositivos. En el fondo, las aulas deben ser un lugar de conexión real, no de conexión virtual y, desgraciadamente, ya vivimos en la época de pandemia la necesidad de conectarnos virtualmente y conocemos sus ventajas, que las tiene por supuesto, como el hecho que uno pueda conectarse con una persona que vive a varios miles de kilómetros y mantener una conversación, es absolutamente enriquecedor. Pero la realidad es que conectarnos tecnológicamente muchas veces implica desconectarnos humanamente y eso es lo que no puede suceder en el aula. Es decir, la primera conexión que uno establece con sus alumnos es la mirada y el conocer a esa persona, porque sus preocupaciones y sus intereses muchas veces nos dan la clave de cómo debemos enfocar nuestra forma de trabajar ahí.

¿Cómo se produce ese vínculo con los estudiantes?

No les doy ninguna charla al respecto, directamente les pongo a hacer. Entonces, como los pongo a hacer y tienen que estar moviéndose, los móviles quedan absolutamente relegados en sus mochilas, y muchos de ellos incluso aprovechan el rato para ponerlos a cargar. Sé que ellos tienen una cierta dependencia, pues da seguridad poder buscar en cualquier momento una palabra que no has entendido y es más rápido buscar en Google que decir “profesor no me ha quedado claro”. Pero como yo los tengo activados y en movimiento, tienden a ir abandonando esa dependencia.

Ahí es cuando surge la interacción, y muchas veces fruto de la risa. Se nos olvida que todos necesitamos paréntesis en el día a día y necesitamos romper con las rutinas teóricas

de las aulas. Tienen que cantar o tocar instrumentos, o teatralizar o cambiar una letra. Fruto de esa creación, que ellos están realizando en la propia aula, se genera esa divergencia y conexiones emocionales muy divertidas. Al final me doy cuenta que al principio es como ir educándoles en esta rutina y después es una costumbre. Al principio entran a clase con sus dispositivos y se sientan. A medida que avanza el cuatrimestre, entran, dejan sus cosas y se quedan de pie, esperando que empiece nuestra actividad. Entonces, ellos aprenden que en mi aula no les vale lo que en otras. Ellos mismos comentan que empiezan la tarde conmigo activados y que acaban desactivados en las tareas más teóricas y aburridas de otras materias.

“la primera conexión que uno establece con sus alumnos es la mirada y el conocer a esa persona, porque sus preocupaciones y sus intereses muchas veces nos dan la clave de cómo debemos enfocar nuestra forma de trabajar”.

¿Esto tiene que ver con la pedagogía de las emociones que tú has desarrollado?

Sí. Si como docente llego a un aula a aburrirme, quizás les voy a transmitir a mis alumnos ese aburrimiento. Si yo les voy a pedir conexión, la primera que debe estar conectada soy yo. No puedo llegar a clases y decirles “vamos a hacer” y yo sentarme. Al final nosotros somos modelos y ejemplos a seguir. Si ellos van a ser futuros docentes y les vamos a mantener motivados y activados con

lo que estamos haciendo, estaremos todos activados y motivados, conmigo y con sus compañeros. Necesitamos espacios donde poder comunicarnos humanamente y para mí eso es pedagogía de las emociones. Si todo el rato estoy hablando de los contenidos y ellos únicamente van a tomar apuntes, entonces no estoy proporcionándoles un espacio para intercambiar conocimiento, emociones y experiencias. Al final todo está interconectado.

¿Cómo se aborda la necesaria motivación o persistencia para el trabajo, la responsabilidad y también el cumplimiento de los propios deberes en las generaciones actuales de estudiantes?

Nosotros realmente ya intuíamos cuando éramos estudiantes, que aquello que más nos gustaba, y con lo que más cómodos y felices nos sentíamos era en lo que mejor nos desarrollábamos. Si nosotros nos sentimos competentes con algo, lo podemos desarrollar mucho mejor. Es decir, aprendemos aquello en lo que más cómodos nos sentimos emocionalmente. Entonces cuando estamos en un aula y nos damos cuenta de que el componente emocional adquiere ese protagonismo tenemos que ir de puntillas, porque realmente somos capaces de herir con nuestras palabras y es algo que no estaba contemplado en nuestra época.

Nosotros hemos recibido críticas destructivas y maltrato físico y verbal en muchas de nuestras formaciones: nos daban tirones en las orejas, golpes en la nuca o cosas peores. He escuchado de reglazos en las manos y cosas así que dolían, pero más duelen las palabras probablemente. Esas terminologías tan destructivas como cuando te han llamado inútil o incapaz de hacer algo, no deberían aparecer en un aula y mucho menos en un aula artística. Es delicado ese equilibrio y el alumnado no puede olvidar, a pesar de que

las generaciones ahora están inmersas en todo lo virtual y lo inmediato, que el mundo no es así. En el mundo real todo lo que merece la pena requiere un proceso largo y de esfuerzo, entonces cuesta que ellos entiendan que la música no es como otras disciplinas. Es difícil que ellos entiendan que esto hay que ejercitarlo a diario y que es un músculo que hay que desarrollar todos los días.

Cuando yo trabajo con estudiantes en la etapa infantil les digo que un instrumento es como su mascota, ¿Qué pasaría si a tu perro o gato no le dieras de comer todos los días? Se pondría malito. Todos los días deben alimentar a su mascota y el alimento de la música es la práctica y no hay otro más eficiente. El problema que tenemos en la universidad es que ya son grandes, ahí tenemos que lidiar con ciertas costumbres poco prácticas que entran en nuestras aulas. Entonces ¿Cómo podemos trabajar? No hay una receta. Ellos tienen muy claro y asimilado que uno no puede correr una maratón mañana si no ha estado entrenando durante meses. Uno no va a unos Juegos Olímpicos si no ha estado años y años dando lo mejor de sí mismo. Pienso que la traducción musical es esa, también cuesta un esfuerzo y una implicación física y mental. Entonces ellos tienen que asumir esa parte de responsabilidad. Nosotros somos sólo un porcentaje, los docentes podemos poner todo de nuestra parte, pero finalmente son ellos y es un esfuerzo que ellos han de hacer. Les costará más a algunos y a otros menos, pero es un compromiso que ellos deben asumir. Si no lo asumen al final no van a alcanzar el objetivo y tienen que luchar para conseguirlo. Decirle a una persona que puede hacerlo mejor, no implica que lo estemos maltratando y no tiene por qué sentirse herido: “lo puedes hacer mejor, tu capacidad es mucho mayor de lo que estás utilizando en el aula”. Claro, ahí tenemos que medir las palabras porque no podemos herir su sensibilidad, como a ninguno

nos gusta que hieran la nuestra, pero tampoco podemos mentirles porque las mentiras de hoy son las carencias del mañana.

A propósito de la comunicación y el lenguaje que utilizamos con nuestros estudiantes, ¿cuál es tu opinión respecto de la incorporación del lenguaje inclusivo en las aulas en España?

En las aulas se encuentra ahora mismo una gran susceptibilidad con esta terminología, pero finalmente yo, con mucho dolor, les tengo que decir que, hoy por hoy, tenemos que acudir a la Real Academia de la Lengua. Pienso que no hay cosa mal dicha, sino mal interpretada, o sea cuando en un aula se utiliza el masculino como plural o se utiliza un femenino como plural, no se está, creo yo, discriminando a nadie, se está simplemente generalizando y las generalizaciones nunca fueron buenas, pero existen en el lenguaje.

El problema con el tema del lenguaje inclusivo es que hay ocasiones en que entregan un examen escrito o trabajo con errores. Hay estudiantes que escriben como escriben en el Whatsapp, el “porqué” con la “xq”, palabras que tienen menos letras de las que debieran tener; la “x” en el lenguaje inclusivo o el todes, me parecen respetables, y creo que dentro de unos años quizá lo tengamos más integrado, pero en la actualidad existe un problema cuando estamos en el ámbito académico o científico, y por el momento, en ese contexto, no se ha cambiado el lenguaje.

Creo que es un camino largo que hay que recorrer. Estos usos del lenguaje generaron una controversia en un comienzo. La lengua, al igual que el resto, evoluciona y somos parte de ese proceso. Para mí es importante decirles en el primer día de clases que, por favor, entiendan que cuando generalizo por hábito en plural masculino o muchas veces en plural femenino es porque somos mayoría chicas, no estoy discriminando a nadie y no se sientan

heridos, pues es producto de la rapidez en el habla. Podría decir que necesito flexibilidad en ese sentido, la flexibilidad en el habla es importante no solo del docente, sino también del otro lado. Ellos deben comprender que hay una diferencia generacional y que nosotros estamos en un ámbito académico que nos hemos forjado durante muchos años y no podemos desecharlo en dos minutos porque también es un proceso para nosotros.

“Todos los días deben alimentar a su mascota y el alimento de la música es la práctica y no hay otro más eficiente”.

¿Cómo se está abordando en España la educación inclusiva con perspectiva de género, no solamente a nivel la comunicación en el aula, sino en torno a la consideración de autoras y autores o de las disidencias sexuales?

Sería un poco osado decir en qué lugar se encuentra España en este momento, porque la realidad que yo pueda conocer, puede ser diferente de la realidad en otros lugares geográficos que, dentro de España, no estén tan próximos al mío. Aunque tengamos compañeros en otros lugares, nunca las cosas se pueden ver hasta que no va uno presencialmente y se embebe de ellas.

La realidad es que llevamos una lucha como de una década prácticamente, por darle el lugar que le corresponde a la mujer como protagonista de la historia de la música, de la interpretación, de la composición, de la dirección.

Realmente esa lucha está bien y creo que está mucho más avanzada que hace unos años, pero creo que está en camino, que son aspectos que se irán viendo a largo plazo.

Afortunadamente tenemos investigadoras que están trabajando para aquello. Ya existe el Mapa, de la musicóloga española Sakira Ventura* y, por otro lado, ya existe un trabajo que han hecho los alumnos en las aulas buscando con lupa la huella de las mujeres que no ha quedado registrada en la historia.

Creo que somos conscientes de que siempre hubo una tendencia masculina en todo y de que todo ha sido masculinizado con o sin querer. Ya se están abriendo los ojos y las nuevas generaciones son conscientes de que es una lucha que se inició, y que está en sus manos seguir ese camino. Creo que las nuevas generaciones tienen muchas más puertas abiertas para seguir profundizando y estamos en una sociedad de no callar ni anular determinadas cosas.

Creo que las mujeres están cada vez más empoderadas, cada vez pedimos que se respete nuestra labor. Entre todas estamos aportando nuestro grano de arena, que no es poco. Las nuevas generaciones estamos luchando de forma conjunta para buscar, ya no tanto un reconocimiento de la mujer, sino de todas las diversidades que hay. Pues, todo lo que no es hombre ha quedado relegado y cuando hablamos de hombre, hablamos de esa figura que todos tenemos en nuestra mente y que evocamos con unos rasgos muy claros. Todo lo que es diferente ha quedado oculto y ahora afortunadamente está saliendo a la luz. Creo que ahora hay más apertura y que probablemente cuando seamos viejitas veremos una sociedad muy cambiada, estamos en la transición.

* Mapa corresponde a un proyecto que muestra la distribución de las compositoras según su procedencia geográfica, creado por la musicóloga Sakira Ventura (<https://svmusicology.com/mapa?lang=es>)

¿Esta perspectiva está entrando en el currículo o se mantiene más bien en una intención en las personas?

Creo que está entrando de forma progresiva, se han dado pasos para que sea real, pero es mucho más fuerte el movimiento que están realizando los docentes en las aulas que la propia legislación. Esta va un poco por detrás porque sus procesos siempre son más lentos, sin embargo, estamos muy concienciados todos. Ellos, nosotros, todos los que participamos del mundo educativo estamos trabajando para que esto no se quede estancado, sino que sea algo que verdaderamente se transmita a los planes educativos.

Finalmente ¿cuáles son tus propios desafíos como académica, profesional e investigadora actualmente?

Ahora mismo estoy en una época en la que tengo que centrarme mucho en la investigación. Llevo desde los 16 años impartiendo clases, incluso antes de tener titulación, y pienso que mis esfuerzos en este momento hay que centrarlos en plasmar por escrito cosas que yo he ido observando a lo largo de estos años. Creo que puede ser un aporte para ayudar a compañeros que se están encontrando con ciertas dificultades que yo tenía que solventar en soledad porque no había recursos y no existía investigaciones al respecto. Tengo que hacer el esfuerzo de dejar por escrito algunas cosas que he podido experimentar. Creo que el trabajo de un académico, al estar conectado siempre con la realidad de las aulas, es enriquecedor para todos cuando se comparte. No comprendo a esas personas que teorizan sin haber

vivenciado, de hecho, teorizar es algo que no me gusta nada. Entonces, creo que mi futuro más próximo sería dejar por escrito todo esto que es el fruto de muchos años de aula, para poder de alguna manera cooperar con grupos de investigación que tengan dichas inquietudes y tener una visión un poco más conectada con otras realidades. He estado embebiéndome de la realidad en España, manteniendo contacto con compañeros de otros municipios y localidades muy diferentes, y ahora estoy en el momento de conocer qué sucede acá en Chile, ya que estamos tan lejos geográficamente. Sin embargo, me da la sensación de que estamos muy conectados en muchos aspectos.

¿Cuáles serían los temas en particular que te están interesando?

Para mí la inclusión ha sido un tema que he tomado con amor desde el principio, precisamente porque me he sentido excluida en muchas ocasiones, y porque he sufrido al ver que no solo yo estaba excluida, sino que muchas otras personas muy queridas para mí también lo estaban.

La exclusión social es de gran gravedad y el sitio en que se pueda cambiar esto debe ser el aula. Si somos capaces de sembrar esa semilla en las aulas, los adultos del mañana serán seres mucho más inclusivos y haremos una sociedad inclusiva.

Revista Átemus

ARTÍCULO

Hacia la construcción de una teorización pedagógica para la enseñanza de las estructuras de frases:

evaluación de la conceptualización teórica de la enseñanza de las estructuras de frases en libros de texto originados en la disciplina estadounidense

Towards the construction of a pedagogical theorization for the teaching of phrase structures: Evaluation of the theoretical conceptualization of the teaching of phrase structures in textbooks originated in the American discipline

Por **Enrique Patricio Sandoval-Cisternas**
Universidad de La Serena

RESUMEN

En los últimos años se han presentado iniciativas tanto en Chile como en España para el mejoramiento del entendimiento y enseñanza de la teoría y el análisis musical. Entre estas iniciativas se encuentran desde jornadas de reflexión en torno a la disciplina, hasta la formación de una asociación y congreso específico de esta área de la música con representantes de distintos países hispanohablantes. En este reavivado interés por mejorar la producción académica y el proceso enseñanza-aprendizaje del área de la teoría y el análisis musical, se puede apreciar un enfoque disciplinar tendiente a abordar elementos desarrollados por la experiencia estadounidense en el ámbito específico del entendimiento y la enseñanza de las estructuras de frases y las formas musicales tonales. Aunque la disciplina estadounidense se enfoca en un repertorio de música clásica europea, esta presenta un núcleo de conocimientos coherente y metodológicamente pedagógico para la enseñanza de estos contenidos, lo que podría ayudar al desarrollo de nuevas teorizaciones que incluyan modelos encontrados en la música clásica, folclórica y popular

latinoamericana. Este trabajo intenta entregar una perspectiva general de la teorización estadounidense referente a las estructuras de frases evaluando seis (6) textos utilizados de forma consistente en universidades y conservatorios de este país, y enfocándose en los siguientes contenidos específicos: cadencias, el motivo, la frase y semifrase, la sentencia, el período, el período de tres frases, y el grupo de frases. Se espera que este trabajo promueva la creación de teorizaciones que ayuden tanto al análisis y al entendimiento del flujo musical, así como al proceso creativo de la música en sus diferentes géneros y estilos.

PALABRAS CLAVE

Teoría musical, análisis musical, cadencias, estructuras de frases, sentencia.

ABSTRACT

In recent years, initiatives have been presented both Chile and Spain to improve the understanding and teaching of music theory and analysis. These initiatives go from sessions of academic reflection, to the creation of a music theory association and a symposium that gathered representatives from different Spanish-speaking countries. In this revived interest in improving the academic production and the teaching-learning process of musical theory and analysis, we can see a disciplinary approach tending to address elements developed by the American experience in the understanding and teaching of tonal phrase structures and musical forms. Although the American discipline focuses on a repertoire of European classical music, it presents a core of coherent and methodologically pedagogical knowledge for the teaching of these elements, which could help the development of new theories that might include models found in classical, folk, and popular Latin American music. This paper attempts to provide a general perspective of the American theorization on tonal phrase structures by evaluating six (6) textbooks consistently used in universities and conservatories in this country, focusing on the following elements: Cadences, motive, phrase and semi-phrase, the sentence, the period, the three-sentence period, and the group of phrases. It is expected that this work may promote the creation of theories that help both musical analysis and the understanding of the musical process, as well as the creative process of music in its different genres and styles.

KEYWORDS

Music theory, musical analysis, cadences, phrase structures, sentence.

INTRODUCCIÓN: CONTEXTO E IMPORTANCIA DE LA TEORIZACIÓN DE LAS ESTRUCTURAS DE FRASES

La práctica de la enseñanza de la teoría y el análisis musical se ha construido históricamente sobre la división de la disciplina misma en áreas específicas, agrupando los fundamentos teórico-prácticos tales como el solfeo y la lectura musical en cursos de formación diferentes a los de la armonía, el análisis, y el contrapunto. Este diseño curricular y práctica presente en la experiencia chilena es también común en la experiencia española¹. En este contexto, los cursos prácticos que enseñan la lectura musical y el solfeo son catalogados con diferentes nombres según la institución educativa, entre los cuales encontramos *Lenguaje Musical; Lectura y Auditivo; Lectura, Música y Rítmica Corporal*, entre otros, siendo un factor común a todos ellos el ser cursos diferentes a aquellos catalogados como *Análisis Musical y Armonía*. Sin embargo, es posible que existan experiencias puntuales donde los elementos característicos de cada una de estas tres áreas coexistan como contenidos de un mismo curso; excepciones que simplemente confirman la generalidad de la división de la disciplina en áreas específicas. Al mismo tiempo, la disciplina de la teoría y el análisis musical no ha sido considerada como un área independiente, sino más bien como una práctica pedagógica y de formación asignada a profesionales de la música de distintas especialidades, tales como a compositores, intérpretes, musicólogos, o profesores de educación musical. De este modo, la disciplina de la teoría y el análisis musical no ha logrado hasta ahora una independencia disciplinar, y al menos en la experiencia chilena, esta tampoco ha sido atendida como una línea disciplinar específica de la musicología.

En la experiencia chilena, la división de la disciplina en áreas específicas no necesariamente implica una situación problemática en sí misma, sino más bien representa una forma particular de abordar la enseñanza y el aprendizaje de la “teoría musical” entendida aquí como un término que globaliza las áreas de la práctica auditiva y lectora, el estudio de la armonía, y el análisis musical. Sin embargo, la práctica general de no atender a esta disciplina como un área académica específica e independiente, y no sólo como una práctica pedagógica —lo cual también es— ha causado que el estado de la disciplina en el país presente algunas necesidades que deben ser atendidas. Ellas han sido identificadas no sólo en Chile (Sandoval-Cisternas, 2018), sino también en España (García-Gallardo, 2021), y podrían representar una problemática presente a nivel general en los países hispanohablantes, ya que estos comparten una misma tradición académico-musical y pedagógica ligada a las publicaciones en el lenguaje español. Entre estas situaciones se encuentran: a) los textos de estudio en uso a nivel universitario no representan los últimos avances de la disciplina relacionados al análisis musical; b) los términos comúnmente utilizados en el análisis musical generalmente no representan o describen los elementos en su contexto, o de acuerdo a su comportamiento; c) los participantes de la disciplina en Chile no comparten la misma terminología referente a las formas y estructuras musicales, lo cual va en desmedro de la cooperación académica a nivel nacional, de la labor de los profesores para recibir conocimientos distintos a los de su unidad académica, y la preparación de los estudiantes de música a un nivel que los capacite para realizar cursos de estudios superiores que abarquen experiencias fuera de su universidad.

¹ Para una mejor referencia de la división de esta área en Chile y España, ver los programas de estudio de: Real Conservatorio de Música de Madrid (2023a; 2023b, 2023c); Universidad de Chile (2023a, 2023b); Pontificia Universidad Católica de Chile (2023); Universidad de Concepción (2023); Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (2023); Universidad Adventista de Chile (2023).

Sin embargo, en los últimos dos años se han presentado iniciativas tanto en Chile como en España para el mejoramiento de la práctica de la enseñanza de la teoría y el análisis musical en estos países. Entre estas iniciativas se encuentran la realización de dos jornadas en torno al análisis musical realizadas por la Universidad Adventista de Chile durante el año 2022, las cuales han tenido como expositores y comentaristas a representantes de España y Estados Unidos, así como de diferentes universidades chilenas tales como la Universidad de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Talca, Universidad de Concepción, Universidad de la Serena, y la Universidad Alberto Hurtado, mostrando con ello un renovado interés académico en esta área a nivel nacional (Sandoval-Cisternas y Gaete Briones, 2022a, 2022b). Por otro lado, la experiencia y problemática española ha comenzado a cambiar desde la creación en este país de la Sociedad de Análisis y Teoría Musical (SATMUS) en junio del año 2020 (García-Gallardo, 2021). Esta asociación está promoviendo un diálogo académico internacional entre los países hispanohablantes, aunque su foco principal es mejorar la situación académica de la disciplina en España. SATMUS ya ha realizado su primer congreso internacional entre el 20 y el 22 de abril de 2023, donde se presentaron ponencias de experiencias españolas, chilenas y de otros países latinoamericanos, entre otras (Asociación de teoría musical SATMUS, 2023).

En este reavivado interés por mejorar la producción académica y el proceso enseñanza-aprendizaje del área de la teoría y el análisis musical en países hispanohablantes, se puede apreciar un enfoque disciplinar tendiente a abordar elementos desarrollados o promovidos por la experiencia estadounidense en el ámbito específico del entendimiento y la enseñanza de las estructuras de frases y las formas musicales tonales, poniendo gran atención a 1) las estructuras de frases y su relación con las cadencias; 2) la teorización de las estructuras de frases y formas propuesta por William Caplin en sus libros *Classical Form: A Theory of Formal Functions for the Instrumental Music of Haydn, Mozart, and Beethoven* (1988) y *Analyzing Classical Form: An Approach for the Classroom* (2013); 3) la nueva teoría de la forma sonata propuesta por Hepokoski y Darcy en su libro *Elements of Sonata Theory: Norms, Types, and Deformations in the Late Eighteenth-Century Sonata* (2006); 4) el análisis neorriemano desarrollado por David Lewin a finales de la década de los ochenta a partir de las teorías de Hugo Riemann². Lo anterior se puede apreciar claramente en las ponencias realizadas durante el *I Congreso Internacional SATMUS: Una aproximación pedagógica e interdisciplinar al análisis y a la teoría musical*, el cual fue organizado por la Sociedad de Teoría y Análisis (SATMUS), España, y patrocinado por la Universidad Autónoma de Madrid y el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid. En este primer congreso de esta sociedad, se dedicó una mesa de trabajo completa a ponencias relacionadas a teorizaciones promovidas en la experiencia estadounidense y, como se mencionó anteriormente, enfocada en las estructuras de frases y las formas musicales³.

2 Este análisis fue originalmente desarrollado por David Lewin a finales de la década de los ochenta a partir de las teorías de Hugo Riemann sobre la derivación de los acordes. A este sistema analítico también se le conoce como *transformaciones LPR*. Para un mayor entendimiento de la teoría neorriemanniana, su origen, y las transformaciones LPR, se puede consultar Mason (2013).

3 Ver programa del I Congreso Internacional SATMUS, sesión 2, mesa temática: Las nuevas teorías de las formas en la enseñanza del análisis. Ponencias: Cristóbal L. García Gallardo. *¿Por qué deberíamos usar las teorías de Caplin y Hepokoski / Darcy en nuestras aulas?*; Enrique Igoa. *Pedagogía actualizada de la sonata*; 3) Ángel Campos Mendoza. *La metodología de W. E. Caplin aplicada a la música del Romanticismo y de Albéniz*; 4) Diego Pereira López. *Aplicación didáctica en el aula de la pequeña forma musical* (Asociación de teoría musical SATMUS, 2023).

Una de las razones por las cuales la teorización estadounidense referente al entendimiento y enseñanza de las estructuras de frases y las formas musicales tonales está cobrando importancia en países hispanohablantes, se debe a que la teorización estadounidense relacionada a estos contenidos presenta un núcleo de conocimientos coherente y compartido en general por la literatura académica del área de la teoría y el análisis musical publicada en este país, como se puede apreciar en los textos de estudio utilizados a nivel de conservatorio y universitario de las editoriales especializadas en esta área disciplinar, tales como McGraw-Hill Education, W.W. Norton & Company, Oxford University Press, y Cengage. Este “conocimiento” o teorización general compartida es el producto de un desarrollo de la disciplina como un área independiente de estudio desde la década de 1980s mediante el establecimiento de muchas asociaciones regionales de teoría y análisis musical⁴, un gran número de publicaciones ya sea como artículos o libros, así como la creación de una asociación nacional con representación internacional fundada entre 1977 y 1978, la Society of Music Theory⁵.

La teorización estadounidense referente al entendimiento y enseñanza de las estructuras de frases y las formas musicales tonales está primariamente basada en un modelo de música clásica europea, entendido aquí como aquella música representada por los grandes maestros del barroco, clasicismo y romanticismo tales como Bach, Haydn, Mozart, Beethoven, y Schumann, entre otros, y no enfocándose directamente en la música folclórica o popular, ni menos en aquella de raíz latinoamericana; sin embargo, es importante mencionar que algunos textos han comenzado a incluir ejemplos de música popular y folclórica (Holm-Hudson, 2017). Aunque en los últimos años este modelo educativo referente al tipo de repertorio utilizado ha comenzado a ser cuestionado por pertenecer original y mayoritariamente a una cultura “blanca europea” (Ewell, 2021), la teorización propuesta por la disciplina estadounidense muestra una gran coherencia disciplinar, por lo que podría ser utilizada como fundamentación para desarrollar modelos analíticos y pedagógicos que se enfoquen no sólo en el repertorio de la música clásica tonal en general, sino a su vez en el repertorio latinoamericano folclórico y popular, los cuales son mayoritariamente tonales. Dado que estas teorías están basadas en modelos tradicionales de la práctica musical del barroco, clasicismo, y romanticismo, estas pueden aplicarse a muchos elementos de las músicas tradicionales latinoamericanas y específicamente chilenas, ya que como comenta Carlos Vega (1956) en su libro *El origen de las danzas folklóricas*, muchas de las músicas latinoamericanas son modificaciones de música tradicional europea, especialmente danzas, que llegaron al continente americano desde los primeros años de la colonia —coincidiendo así con los períodos anteriormente mencionados—, las cuales fueron modificadas y enriquecidas tanto con elementos musicales de los pueblos originarios de América y África, como con influencias criollas propiamente tal.

En Chile, la producción académica relacionada al entendimiento y enseñanza de las estructuras y formas musicales ha sido escasa, y desde la década de 1980s la disciplina se ha concentrado en la producción de textos primariamente enfocados al estudio y la enseñanza de la lectoescritura musical, incluyendo solfeo y rítmica, así como en la enseñanza de la armonía

4 Para una mayor referencia de las asociaciones de teoría y análisis musical regionales en Estados Unidos, ver <https://societymusictheory.org/resources/regional-societies>

5 Para una mayor referencia de la Society of Music Theory, ver <https://societymusictheory.org>

(Moreno, 2023). En este contexto, es importante mencionar el aporte de Carlos Poblete Varas (1981) con su libro *Estructuras y formas de la música tonal*. Aunque este libro es en sí mismo un hito en la producción académica chilena relacionada a las estructuras y formas musicales, este es una excepción, el cual no tuvo ediciones posteriores a su primera edición de 1981 —ya más de cuarenta años—, y su fundamentación teórica se basa en trabajos realizados antes de la década de 1980s. De este modo, este libro no incluye los avances de la disciplina realizados durante la década misma de 1980s y posterior, ni tampoco los actuales avances de la disciplina a nivel internacional. Desde este hito, no se ha publicado en Chile otro texto enfocado en las estructuras y formas musicales, ya sea tonales o post-tonales.

En la actualidad, el gobierno chileno ha promovido a través sus directrices para la enseñanza de la música en nivel primario y secundario un currículum nacional que pone a un mismo nivel de importancia al estudio de la música clásica, popular, y folclórica (Ministerio de Educación, 2022). En este contexto, la finalidad del currículum es desarrollar competencias musicales más que simplemente conocimientos; es decir, crear y practicar, y no solamente apreciar y valorar, lo cual también es requerido. Esta realidad afecta especialmente a las instituciones que imparten la carrera de pedagogía en música en el país, debido a que deben incluir en sus programas de estudios contenidos que sean tanto práctico-musicales como pedagógicos y técnicos, los cuales deben ayudar a desarrollar en los alumnos competencias analíticas, prácticas, y de creación. Adicionalmente, los alumnos en formación pedagógica musical universitaria deben desarrollar la capacidad de “enseñar” estas habilidades a alumnos tanto de nivel primario y secundario, según corresponda. Este desafío implica entonces el entendimiento de las estructuras y formas de la música tonal —y bien podríamos agregar atonal— clásica, folclórica, y popular, desde un enfoque globalizador que atienda no sólo a los modelos, sino también a sus variaciones. Este entendimiento y enseñanza de contenidos debiera potenciar tanto la formación de los pedagogos de la música, intérpretes, compositores y musicólogos, como ser a su vez lo suficientemente metodológico para ser aplicado en la enseñanza musical primaria y secundaria, según el nivel musical que corresponda. De este modo, con la intención de promover la fundamentación de futuras teorizaciones por parte de académicos chilenos de esta área de la disciplina musical tendientes a suplir las necesidades de nuestro propio sistema educacional, y otras, este trabajo plantea una revisión de la teorización de las estructuras de frases presente en la experiencia estadounidense, la cual refleja una coherencia teórica y metodológica que podría ayudar a la creación de una propuesta académica chilena a corto o mediano plazo, que incluya contenidos que ayuden al entendimiento de la música clásica tonal, popular, y folclórica. Las estructuras de frases evaluadas en este trabajo corresponden a modelos que aparecen abundante y sistemáticamente en la literatura musical tonal, y por lo tanto pueden entenderse como modelos generales que sirven de fundamentación para entender las variaciones de estos. Se espera que una teorización de estas estructuras no sólo ayude al análisis y entendimiento musical, sino también a proceso creativo de la música en sus diferentes géneros y estilos.

METODOLOGÍA

Este trabajo es una revisión teórica narrativa que analiza y discute el contenido de libros de textos provenientes de la disciplina estadounidense referentes a las estructuras de frases. Los textos revisados fueron escogidos por su tendencia a integrar tanto el aprendizaje de

la lectoescritura musical y rítmica, como la armonía y el análisis musical, lo que representa una tendencia actual de la literatura disciplinar estadounidense, en oposición a la literatura proveniente de países de habla hispana, la cual tiende a dividir la disciplina en tres áreas: Lectoescritura musical y rítmica; armonía; análisis (Sandoval-Cisternas, 2018). De estos textos, se evalúa solamente la teorización referente a las estructuras de frases tonales presente en seis (6) libros guías (textbooks) utilizados de forma consistente y con alta circulación en universidades y conservatorios estadounidenses, los cuales han sido publicados por editoriales de reconocida trayectoria en el área de la teoría y la educación musical de este país; los contenidos específicos a evaluar son las cadencias, el motivo, la frase y semifrase, la sentencia, el período, el período de tres-frases, y el grupo de frases; después de evaluar las similitudes y diferencias presentes en los libros guías, se procede a entregar de forma teórica y a través de ejemplos musicales la fundamentación teórico-pedagógica de la disciplina referente a las estructuras de frases, tal cual es presentada en estos libros de estudio; se analizan y reflexionan las implicancias de la teorización estadounidense, así como de su posible aplicación en la creación de una teorización proveniente de académicos chilenos.

ESTRUCTURAS DE FRASES: CONTEXTO Y DEFINICIONES GENERALES

Desde comienzos de este siglo, la experiencia estadounidense muestra una tendencia a organizar el currículum del área de la teoría musical promoviendo textos de estudio que integran tanto el aprendizaje de la lectura musical y rítmica, como la armonía y el análisis musical (Átemus, R, 2023); lo anterior, a través de la utilización de un solo texto que integra dichos contenidos, o dos o más textos que se alinean en la enseñanza de estos. Este estudio evalúa textos que siguen este modelo educativo, con la excepción de uno de ellos que se enfoca primariamente en la enseñanza de la armonía, pero que se alinea a muchas definiciones generales sobre las estructuras de frases presentes en el resto de los libros evaluados: La quinta edición de *Harmony & voice leading*, de los autores E. Aldwell, C. Schachter, y A. Cadwallader (2019). Las otras publicaciones evaluadas son: Tercera edición de *The musician's guide to theory and analysis* de J. P. Clendinning y E. W. Marvin (2016); *Concise introduction to tonal harmony* de L. P. Burstein y J. N. Straus (2016); *Music theory remixed: A blended approach for the practicing musician* de K. Holm-Hudson (2017); la octava edición de *Tonal harmony: With an introduction to post-tonal music* de S. Kostka, D. Payne, y B. Almén (2018); la tercera edición de *Harmony in context* de Miguel Roig-Francolí (2020). Estos textos coinciden directa o indirectamente en los siguientes conceptos y elementos de las estructuras de frases tonales: 1) La importancia de la armonía en la creación y presentación de las estructuras de frases, representada por la configuración de una cadencia; 2) la definición general de los tipos de cadencias, organizadas en un concepto que llamaremos "nivel de conclusividad"; 3) la diferenciación entre frase y sentencia; 4) la definición de la sentencia como una proporción; 4) la definición del período como una organización de dos frases donde la segunda frase debe presentar un mayor nivel de conclusividad que la primera; 5) la clasificación de los tipos de períodos es dada por el material temático de las frases que los componen; 6) catalogar a las frases que se agrupan musicalmente, pero que no siguen el patrón de menor-mayor conclusividad, como grupo de frases y no como períodos.

Roig-Francolí (2020), académico español radicado en Estados Unidos y profesor de teoría y composición musical en el College Conservatory of Music de la Universidad de Cincinnati,

entrega una definición de lo que es una estructura de frase que representa la idea general de esta, tal como es definida en los textos evaluados por este trabajo:

Similar a la sintaxis del lenguaje, las ideas y declaraciones musicales son agrupadas en unidades de diferente extensión y función: en cuáles la melodía, el ritmo, y la armonía son factores que juegan un rol determinante, en cuáles las cadencias funcionan como elementos de puntuación⁶ (p. 279).

De esta definición, se entiende que las estructuras de frases incluyen la integración de cuatro elementos fundamentales para su creación y catalogación: melodía, ritmo, armonía, y meta armónica representada por una configuración cadencial. La extensión (o duración) y función de estas estructuras son elementos subsidiarios, ya que no necesariamente influyen en su formación, pero que sin embargo deben tenerse en consideración debido a que conllevan significación organizacional e interpretativa, influenciando en la construcción formal (forma musical general) de una obra musical, así como en su interpretación artística.

Las estructuras de frases no son formas musicales; sin embargo, estas son la materia prima organizacional de la forma musical. Para una mayor clarificación de esta división, es importante indicar que por formas musicales se entienden a aquellas organizaciones estructurales que son construidas por las estructuras de frases, y otras estructuras tales como puentes y secuencias, y que implican el ser estructuras globales más extensas, siendo en sí mismas límites estructurales generales. Las formas musicales más comunes son: Forma binaria y sus diferentes tipos; forma ternaria y sus diferentes tipos; forma rondó y sus diferentes tipos; forma sonata y sus diferentes tipos⁷; forma de variación y sus diferentes tipos; forma estrófica. Por otro lado, las estructuras de frases se pueden entender dentro de dos subdivisiones: Estructuras básicas/primarias, y estructuras organizacionales. Mientras que las estructuras básicas/primarias son el motivo, la frase, y la sentencia, las estructuras organizacionales son aquellas que se crean cuando las estructuras básicas se agrupan, formando organizaciones estructurales nuevas. Las organizaciones estructurales más comunes son el período y sus diferentes tipos, y el grupo de frases. Como se menciona en la definición de Roig-Francolí, la cual representa la concepción general de la disciplina estadounidense, así como es reflejada en la mayoría de los textos de estudio evaluados, las cadencias juegan un rol importantísimo en la definición de las estructuras de frases, inclusive cuando no todas las estructuras de frases necesariamente configuran una cadencia, como es el caso del motivo, el cual será descrito más adelante.

ESTRUCTURAS DE FRASES: ELEMENTOS, DEFINICIONES, Y APLICABILIDAD

Cadencias

Debido a que las cadencias juegan un papel clave en la creación y catalogación de las estructuras de frases, es importante destacar que los textos de estudio evaluados concuerdan en la

⁶ Original: *Similar to language syntax, musical thoughts and statements are grouped into units of varied length and function, in which melodic, rhythmic, and harmonic factors play a determining role, and in which cadences are an element of punctuation* (Roig-Francolí, 2020, p. 279)

⁷ Para un mayor entendimiento de la teorización actual sobre los tipos de forma sonata, ver Hepokoski, y Darcy (2006).

catalogación de seis tipos⁸ de cadencias: 1) cadencia auténtica perfecta (CAP); 2) cadencia auténtica imperfecta (CAI); 3) semicadencia (SC); 4) semicadencia frigia (SCF), o cadencia frigia (CF); 5) cadencia plagal (CP)⁹; 6) cadencia *rota/de engaño/evitada*¹⁰ (CR). Los textos de estudio evaluados también concuerdan en dos conceptos para la catalogación de las cadencias: primero, que para la catalogación de estas sólo se consideran las últimas dos estructuras armónicas (o armonías) que producen la cadencia, es decir, el acorde final y el acorde previo, en cualquier configuración (acorde, arpeggio, o adiciones/suspensiones). Segundo, la inclusión de la séptima en la dominante (V7), o en cualquier otro acorde, no es un factor determinante en la clasificación de una cadencia; en otras palabras, en esta concepción un acorde de dominante V es tan estructural en la cadencia como un acorde V7.

Los textos evaluados coinciden explícita o tácitamente en que las cadencias tonales se pueden clasificar en tres grupos, según sus funciones en el discurso musical: *conclusivas, abiertas/progresivas y extensiones*. Las cadencias conclusivas incluyen básicamente a aquellas cadencias que finalizan en la triada tónica, definiendo así el centro tonal principal de una obra. Las cadencias que tienen esta función son las cadencias auténtica perfecta y auténtica imperfecta. Las cadencias abiertas son aquellas que implican un cierre de la música a nivel micro, pero una progresión o continuidad en un sentido macro, ya que estas cadencias no ocurren en la tríada tónica. En términos generales, las cadencias que entran dentro de esta clasificación son la semicadencia y la semicadencia frigia, las cuales concluyen en el V grado o triada estructural de dominante, implicando así que la música debe aún progresar hacia la triada tónica, grado I. Las cadencias consideradas extensiones son aquellas que implican una prolongación de una función armónica, siendo generalmente esta la función tónica. Las cadencias que entran dentro de esta clasificación son las cadencias *rota/de engaño/evitada*, y la cadencia plagal. Por ejemplo, la cadencia *rota/de engaño/evitada* implica una sustitución de la triada tónica por otro acorde, generalmente el vi en la tonalidad mayor, o III en la tonalidad menor, produciéndose así un “engaño” o “evasión” armónica, ya que la triada que se espera es I o i. Del mismo modo, la cadencia plagal es generalmente configurada después de que la triada y función tónica es alcanzada, extendiendo la música y prolongando la función tónica. Adicionalmente, la clasificación de las cadencias en los textos evaluados incluye, explícita o tácitamente, lo que llamaremos “nivel de conclusividad”. Este concepto implica que los tipos de cadencias juegan un papel o función diferente en el discurso tonal, lo que afecta la clasificación de las estructuras de frases. En esta concepción, las cadencias que concluyen en la triada tónica poseen un mayor nivel de conclusividad, siendo la cadencia auténtica perfecta aquella con mayor nivel. Las cadencias anteriores son secundadas por la semicadencia y la semicadencia frigia (o cadencia frigia), las cuales poseen el mismo nivel de conclusividad; segundas después de las auténticas. Finalmente, se encuentran las cadencias

8 Los textos evaluados utilizan los siguientes nombres en el idioma original: Perfect authentic cadence, PAC; imperfect authentic cadence, IAC; half cadence, HC o semicadence SC (Aldwell, et. al., 2019); Phrygian half cadence PHC (Kostka, et. al., 2018; Holm-Hudson, 2017) o Phrygian cadence (Aldwell, et. al. 2019; Roig-Francolí, 2020; Clendinning y Marvin, 2016; Burstein y Straus, 2016); deceptive cadence DC; plagal cadence PC.

9 Es importante destacar que, en la experiencia chilena, y en general aquella proveniente de países de habla hispana, no se comparte una terminología completamente estandarizada para la catalogación de elementos musicales tales como las cadencias, estructuras de frases, y algunos tipos de formas musicales. Para un mayor entendimiento de esta problemática, así como la terminología comúnmente utilizada en Chile para clasificar las cadencias, ver Sandoval-Cisternas (2018) y García-Gallardo (2021).

10 Los diferentes términos para referirse a esta cadencia en Chile —*rota/de engaño/evitada*— están comentados en Sandoval-Cisternas (2018).

plagal y *rota/de engaño/evitada*. La figura 1 nos muestra la clasificación de las cadencias organizadas tanto por su función, como por su nivel de conclusividad.

Cadencia Auténtica Perfecta	Conclusiva	Nivel de conclusividad	+++
Cadencia Auténtica Imperfecta	Conclusiva	Nivel de conclusividad	++
Semicadencia	Abierta/progresiva	Nivel de conclusividad	+
Semicadencia Frigia	Abierta/progresiva	Nivel de conclusividad	+
Cadencia Rota/ de engaño/evitada	Extensión	Nivel de conclusividad	-
Cadencia Plagal	Extensión	Nivel de conclusividad	-

Figura 1: Nivel de conclusividad de las cadencias

Según los textos evaluados, para que exista una cadencia auténtica perfecta (CAP), deben cumplirse las siguientes condiciones: 1) Movimiento V-I o V7-I, ambos acordes en estado fundamental; es decir, las notas del bajo deben ser las notas fundamentales de cada acorde, produciendo un movimiento de los grados $\hat{5}$ - $\hat{1}$ en el bajo¹¹; 2) I mayor o menor presenta la nota tónica $\hat{1}$ en la voz superior y el bajo. La figura 2 muestra la configuración de una CAP.



Figura 2: Ejemplo de cadencia auténtica perfecta (CAP). Bach, El clavecín bien temperado, libro II, preludio 10, cc.103-108 (Kostka et. al., 2018, p. 146)

Para que exista una cadencia auténtica imperfecta (CAI), esta debe presentar un movimiento V-I o V7-I, pero en estado o disposición diferente a la de la CAP, presentándose en las siguientes condiciones: 1) Movimiento V-I o V7-I, ambos acordes en estado fundamental, pero el acorde I o i presenta $\hat{5}$ ó $\hat{3}$ en la voz superior; 2) movimiento V o V7 en cualquier inversión hacia I o i: V^6 , V_4^6 , V_5^6 , V_3^4 , V_2^4 ; 3) ambos o uno de los acordes se encuentra en inversión. La figura 3 muestra la configuración de una CAI.

¹¹ Para un mayor entendimiento de la utilización de números con acento circunflejo para referirse a los grados de la escala, cuando estos son notas individuales, ver Sandoval-Cisternas (2021).

Figura 3: Ejemplo de cadencia auténtica imperfecta (CAI). Mozart, *Sonata para Piano en sib mayor* K.333, mov. I, cc. 1-4 (Holm-Hudson, 2017, p. 170).

La semicadencia (SC) implica un cierre melódico y armónico que termina en el V grado dominante, y puede ser alcanzado a través de diferentes progresiones armónicas tales como I-V; ii-V; IV-V; V/V-V; V7/V-V, incluyendo sus respectivas inversiones, así como a través de los acordes con sexta aumentada A^{+6} , F^{+6} , I^{+6} , y el acorde napolitano N^6 . Para que exista una semicadencia, deben presentarse las siguientes condiciones: 1) la cadencia se produce en el V grado dominante, pero no ha existido una modulación a esta; 2) V grado se encuentra en estado fundamental, aunque puede ocasionalmente estar en inversión; 3) la voz superior del V grado puede ser fundamental, tercera, o quinta; 4) el acorde que precede al V puede tener una función de tónica o predominante, incluyendo cualquiera de sus posibilidades¹². La figura 4 muestra la configuración de una SC.

Figura 4: Ejemplo de semicadencia (SC). Haydn, *Sonata para Piano no. 44*, Hob. XVI, mov. II, cc.1-6 (Kostka et. al., 2018, p. 148)

Los textos evaluados señalan que, directa o indirectamente, la semicadencia frigia (SCF), al igual que la semicadencia, implica un cierre melódico y armónico que termina en el V grado, pero que en este caso debe ser alcanzado específicamente a través de un movimiento de semitono descendente en el bajo desde un iv grado menor en primera inversión (iv^6) hacia un quinto grado en estado fundamental (V), produciendo así un movimiento de los grados $\hat{6}^b-\hat{5}$ en el bajo. La mayoría de las veces, la voz superior asciende en movimiento contrario $\hat{4}-\hat{5}$, como se muestra en la figura 5.

¹² Para un mayor entendimiento de lo que es la función predominante y los acordes que le representan, ver Sandoval-Cisternas (2021).

Figura 5: Ejemplo de semicadencia frigia (SCF). Schumann, *Volksliedchen*, *Album para la Juventud*, op. 68, cc. 1-4 (Kostka et. al., 2018, p. 148)

La cadencia plagal (CP) es un movimiento IV-I en estado fundamental, en tonalidad mayor o menor, que produce a su vez un movimiento $\hat{4}-\hat{1}$ en el bajo; como se puede apreciar en las figuras 6 y 7, esta cadencia se configura generalmente después de una CAP.

Figura 6: Ejemplo de cadencia plagal (CP) sucediendo a una auténtica perfecta. *Himnario de la Iglesia de Irlanda*, himno 82 (Burstein y Straus, 2016, p. 243)

Figura 7: Ejemplo de cadencia plagal (CP) sucediendo a una auténtica perfecta. Brahms, *Romance*, op. 118, no. 5, cc. 53-57 (Roig-Francoli, 2020, p. 269)

La cadencia rota/de engaño/evadida se configura cuando en la progresión V-I o V-i la triada tónica es evadida y reemplazada, comúnmente por otro acorde con función tónica, extendiendo así la música por medio de la demora de la llegada de la triada tónica originalmente esperada. Los acordes habitualmente usados como reemplazantes de la triada tónica son el sexto y el tercer grado, mayor o menor (vi, VI, iii, III). La figura 8 nos muestra una de las posibilidades de cómo se configura esta cadencia.

Figura 8: Ejemplo de cadencia rota/de engaño/evadida. Haydn, *Sonata para Piano no. 4 re mayor*, Hob. XVI, mov. II, cc. 1-4 (Kostka et. al., 2018, p. 147)

Motivo

La estructura básica de la música tonal es el motivo, el cual es definido básicamente como la idea musical más pequeña que se puede identificar, reconocible como tal debido a su reutilización o repetición a través del discurso musical, ya sea de forma original o variada según las diferentes técnicas compositivas tales como la inversión y transposición, y que raramente termina en una cadencia (Kostka et al., 2018, p.150; Clendinning y Marvin, 2016, p. 363; Roig-Francolí, 2020, 279)¹³. La figura 9 nos muestra cómo Beethoven utiliza un motivo de cuatro notas para construir el tema principal del primer movimiento de su sinfonía no. 5.

Figura 9: Ejemplo de la utilización de un motivo, y sus posibles variaciones. Beethoven, *Sinfonía no. 5*, mov. I, cc. 6-21, trans. de F. Liszt (Holm-Hudson, 2017, p. 269).

¹³ En el idioma original, Kostka et. al (2018) señalan: "A motive is the smallest identifiable musical idea. A motive can consist of a pitch pattern, a rhythmic pattern, or both" (p.150). Clendinning y Marvin (2016) señalan: "A motive, the smallest recognizable musical idea, is characterized by its pitches, contour, and/or rhythm; it rarely contains a cadence" (p. 363). Roig-Francolí (2020) señala: "A motive is a short, recurring musical figure consisting of a characteristic rhythmic or pitch pattern, identifiable throughout a composition or a musical section" (p. 279).

Frase y semifrase

La primera *estructura de frase* fundamental es la frase y su división, la semifrase, las cuales están generalmente construidas en base a uno o más motivos, cómo se aprecia en la figura 10. La definición de estas es compartida explícita o tácitamente por los textos evaluados, y su definición general es representada en la declaración de los autores Kostka et al. (2018), los cuales señalan:

Una frase es una idea musical relativamente independiente que termina en una cadencia. Una semifrase es una porción distintiva de una frase, pero no es una frase ya que o no termina en una cadencia o parece muy pequeña como para ser relativamente independiente. Esencialmente, mientras que una semifrase es un evento melódico, una frase es un evento armónico (p. 150)¹⁴.

De la declaración anterior, se puede entender que Kostka et al. (2018) conceptualiza a una frase como un evento esencialmente armónico, el cual incluye un aspecto melódico. En el ejemplo de la figura 10 se puede apreciar cómo, mientras las semifrases son eventos melódicos complementarios y cortos en sí mismo donde sólo la segunda de éstas (el final de la frase) termina en una cadencia, la frase es una idea melódica completa que termina en la configuración de una cadencia; es decir, una frase está encuadra o enmarcada mediante una cadencia.

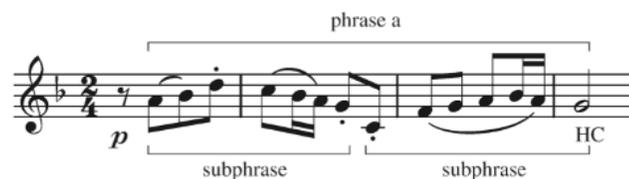


Figura 10: Ejemplo de frase y semifrase. Beethoven, *Sinfonía no. 6, op. 68, mov. I*, cc. 1-4 (Kostka et. al., 2018, p. 147)

Sentencia

La segunda *estructura de frase* fundamental es la sentencia, cuya definición es compartida explícita o tácitamente por los textos evaluados. La definición general del concepto se resume en la declaración del autor Roig-Francolí (2020) en su libro *Harmony in context*, en el cual señala:

Una sentencia es una frase que comienza con un segmento melódico que es inmediatamente reexpuesto, transportado o no transportado. Esto es seguido por un pasaje el doble de largo que el segmento original, el cual conduce a una cadencia (p. 282)¹⁵.

¹⁴ El original, lee como sigue: "A phrase is a relatively independent musical idea terminated by a cadence. A sub-phrase is a distinct portion of a phrase, but it is not a phrase either because it is not terminated by a cadence or because it seems too short to be relatively independent. Essentially, a subphrase is a melodic event, whereas a phrase is a harmonic event (Kostka et al., 2018, p. 150).

¹⁵ El original lee como sigue: "A sentence is a phrase that opens with a melodic segment (m. 1 in Example 2.1) that is immediately restated, transposed or untransposed (m. 2 in Example 2.1, a literal repetition of m. 1). This is usually followed by a passage twice the length of the original segment (mm. 3-4 in our case), which leads to a cadence" (Roig-Francolí, 2020, p. 282).

En este sentido, una sentencia es un tipo de frase que sigue una proporción, reconociéndose principalmente por su material melódico y la cadencia presente al final de esta. La sentencia implica la presentación de una idea musical que los textos evaluados generalmente identifican como *idea básica*, la cual puede ser desde un motivo de dos o tres notas hasta una idea musical de varios compases, el cual es seguido por su repetición inmediata, ya sea de forma exacta, variada, o transportada; en este último caso, configurada en otros acordes o utilizando material motivico de la idea básica original. Esta presentación es seguida por una *continuación* que generalmente utiliza variaciones de los motivos de las ideas básicas expuestos en la *presentación*; la *continuación* siempre termina en una cadencia, ya que es el final de la sentencia. La duración de la continuación es proporcional a la suma de la idea básica original y su repetición; es decir, si la presentación implica 1+1 compases, la continuación implicará 2 compases; si la presentación implica 2+2 compases, la continuación implicará 4 compases, y así sucesivamente. Sin embargo, la proporción no es, o debe ser, exacta. En general, los textos identifican a la estructura de sentencia como un modelo de organización estándar de 4, 8, ó 16 compases, mencionado extensiones del modelo de diferentes medidas, tales como 10, 12, 13 y 14 compases. Aunque no todos los autores coinciden en mencionar estas tres modelos de duración, estos se enfocan y coinciden en la proporción *idea principal + repetición/variación + continuación y cadencia*, lo que se traduce en términos rítmicos como una organización *corto/corto/largo+cadencia*. Mientras Kostka et al. (2018, pp. 160-164) mencionan el modelo de 4 compases, dando como ejemplos de extensiones del modelo a sentencias de 10, 12, y 14 compases, Aldwell et al. (2019, p. 168, 178) mencionan un modelo de 8 compases. Clendinning y Marvin (2016, p. 367) mencionan modelos de 4 y 8 compases, así como una extensión del modelo de 10 compases; Burstein y Straus (2016, pp. 469-476) mencionan a los modelos de 4, 8, y 16 compases, así como extensiones del modelo a sentencias de 10 y 13 compases; Holm-Hudson (2017) se refiere a la sentencia como a cualquier estructura que sigue la proporción corto-corto-largo, pero no menciona ni da ejemplos específicos de la duración de una sentencia, señalando que la estructura de sentencia es “dos repeticiones cortas de una idea seguida por una más larga y elaborada, que es usualmente el doble de larga” (272)¹⁶; Roig-Francolí (2020, p. 282) también se refiere a la sentencia como una proporción, pero menciona como ejemplos a sentencias de 4 y 8 compases. Los ejemplos presentes en las figuras 11-14 representan a sentencias de 4, 8, y 16 compases, tal cual aparecen en los textos evaluados como modelos generales de la sentencia.

¹⁶ El original lee como sigue: “Musical material is often organized in sentence structure—two shorter iterations of an idea followed by a longer, more elaborated statement that is usually twice as long” (Holm-Hudson, 2017, p. 272)

Allegro

p *sf*

V (HC) V⁷ I (PAC)

Figura 11: Ejemplo de dos sentencias de 4 compases. Beethoven, *Sonata para Piano no. 1, op. 49, mov. II, cc. 1-8* (Kostka et. al., 2018, p. 163)

p *f*

F: I₃⁵ — IV₄⁶ — I₃⁵ — IV₄⁶ — V⁷ — I (V ped) — V⁷ — I₃⁵ — I₃⁵

T: ————— D —————

Figura 12: Ejemplo de sentencia de 8 compases. Beethoven, *Sonatina en fa mayor, mov. II, cc. m. 1-8* (Clendinning y Marvin, 2016, p. 366)

Allegro

p *sf* *ff* *p*

i (V₃) i⁶ ii⁶ V

stepwise bass connects i and V

Figura 13: Ejemplo de sentencia de 8 compases. Beethoven, *Sonata para Piano Sonata, no.1, op. 2, mov. I, cc.1-8* (Aldwell et al., 2019, p. 168)

Figura 14: Ejemplo de sentencia de 16 compases. Mozart, *Sonata para Piano en la menor*, K. 310, mov. III cc. 203-218 (Burstein y Straus, 2016, p. 474)

PERÍODO: DEFINICIÓN Y TIPOS

Los textos evaluados coinciden en que, en la música tonal, las frases tienden a ser agrupadas en pares, siguiendo un patrón armónico cadencial donde la segunda frase tiene un mayor nivel de conclusividad que la primera dado por el tipo de cadencia, creando lo que conocemos como relación antecedente-consecuente, una declaración musical convincente y completa. Esta organización se denomina período, los cuales pueden ser contruidos en base a frases, sentencias, o una combinación de ambas. Los textos coinciden en que el modelo básico de un período es creado a través de 2 frases; sin embargo, se mencionan variaciones al modelo, indicando como ejemplos al período de tres-frases donde el antecedente o consecuente se repite en un orden aab, abb (Kotska et. al., 2018, p. 157; Holm-Hudson, 2017, p. 278; Roig-Francolí, 2020, p. 287), u otras posibilidades tales como aab, abb, aba, abc (Clendinning y Marvin, 2016, p. 374). Los textos anteriores coinciden que para que se produzca un período de tres-frases, la cadencia de la tercera frase debe ser una cadencia auténtica perfecta o imperfecta, y siempre más conclusiva que las dos anteriores.

Los textos evaluados coinciden también en la catalogación de los períodos según su material temático, mencionado dos modelos básicos: el período paralelo y el período contrastante. Algunos de estos autores mencionan un tercer tipo de período en base al material temático, denominado similar (Holm-Hudson, 2017, p. 276), o secuencial (Burstein y Straus, 2016, p. 485). Es importante destacar que, de los textos evaluados, *Harmony & voice leading* (Aldwell et. al., 2019) no menciona una clasificación terminológica del período, sino sólo una definición general, señalando que este es una estructura creada al organizar dos frases en una relación antecedente consecuente, y dando como ejemplo a un período en el cual la primera frase es menos conclusiva (V) que la segunda (I)¹⁷.

Como se menciona anteriormente, la clasificación de los períodos se basa en la relación temática (relación melódica) de las frases que lo componen, y pueden contruirse utilizando frases, sentencias, o una combinación de ambas. En este sentido, el período paralelo es mencionado como aquel que presenta el mismo material temático al comienzo de ambas frases, y que sigue el patrón cadencial menos conclusivo-más conclusivo, tal como se representa en la figura 15, período contruido en base a frases; y la figura 16, período contruido en base a sentencias.

¹⁷ Ver *Harmony & voice leading* (Aldwell et. Al., 2019, pp.189-190)

Das Meer er-glänz-te weit hin-aus im letz-ten A-bend-schei-ne, wir
 sa-sen am ein-sa-men Fi-scher-haus, wir sa-sen stumm und al-lei-ne.

pp molto legato

C V (HC)

V7 I (PAC)

Figura 15: Período paralelo creado por dos frases. Schubert, *Am Meer*, cc. 3-6 (Kostka et. al., 2018, p. 155)

1 2 3 4 5 6 7 8

9 10 11 12 13 14 15 16

F: I_3^3 IV_6^6 I_3^3 IV_6^6 V_7 I (V ped) V_7 $\frac{6}{4}$ HC
 T: D

I_3^3 IV_6^6 I_3^3 IV_6^6 V_7 I ii_6^6 V_7 I PAC
 T: D

Figura 16: Período paralelo creado por 2 sentencias. Beethoven, *Sonatina en fa mayor, mov. II*, cc. 1-16 (Clendinning y Marvin, 2016, p. 370-371)

Por otro lado, el período contrastante presenta diferente material temático en las frases que lo constituyen, es decir, es diferente; es importante aclarar que al ser diferente no significa que no utilice la misma "materia prima" como un motivo o las mismas notas de un acorde, sino que melódicamente poseen una configuración distinta, tal como se representa en la figura 17.

Figure 17 shows two musical phrases. Phrase 1 (a) is labeled "double-neighbor motive" and includes fingerings 1, 2, 3, 4. Phrase 2 (b) is labeled "double-neighbor motive (variant)" and includes fingerings 5, 6, 7, 8. The score is in piano (p) and includes labels "c:", "HC", and "PAC".

Figura 17: Período contrastante. Beethoven, *Sonata Patética*, mov. III 3, cc. 1-8 (Clendinning y Marvin, 2016, p. 370)

El siguiente período, llamado similar por Holm-Hudson (2017), o secuencial por Burstein y Straus (2016), se refiere a cuando la segunda frase presenta el mismo material temático que la primera frase, pero transportado, manteniendo así una relación de secuencia armónica, usualmente en el V grado.

Figure 18 shows two musical phrases. The first phrase is labeled "antecedent" and the second "consequent". Both phrases are circled in red. The score includes labels "A: I", "V", "HC", and "PAC".

Figura 18: Período Secuencial/similar. Beethoven, *Sonata para Piano en la mayor*, op. 2, no. 2, mov. III, cc. 1-8 (Burstein y Straus, 2016, p 486)

Figura 19: Período Secuencial/similar. Música tradicional mexicana, *Mexican Hat Dance*, (Holm-Hudson, 2017, p. 276)

GRUPO DE FRASES

Los textos evaluados mencionan a otra excepción de la organización del período, donde las frases no siguen el patrón cadencial menos conclusivo-más conclusivo, o débil-fuerte. Estas estructuras organizacionales son denominadas como *grupo de frases* (Kotska et. al., 2018, p. 160; Clendinning y Marvin, 2016, p. 375; Burstein y J. N. Straus, 2016, p. 487; Holm-Hudson, 2017, p. 280; Roig-Francolí, 2020, p. 289), y pueden ser construidas por dos o más frases que presentan una organización cadencial diferente a la del período; entre estas posibilidades están: cadencia fuerte-débil, fuerte-fuerte, o débil-débil, en un grupo de dos frases; o cadencia fuerte-fuerte-débil, fuerte-débil-débil en un grupo de tres frases; también cuando todas las cadencias son las mismas, no importando el número de frases. La figura 20 nos muestra un par de frases que no crean un período (paralelo) debido a que no siguen el patrón cadencial menos conclusivo-más conclusivo, sino que ambas cadencias tienen el mismo nivel de conclusividad, aunque en diferente centro tonal, siendo la primera en sol mayor, y la segunda en re mayor. De este modo —según los textos evaluados— esta estructura es un grupo de frases, y no constituye un período ya que no sigue el patrón cadencial de un período.

Figura 20: Ejemplo de grupo de frases. Schumann, *Soldatenmarsch*, cc.1-8 (Burstein y Straus 2016, p 487)

ANÁLISIS Y CONCLUSIÓN

Los textos evaluados presentan una alta estandarización de conceptos y terminología referente a las estructuras de frases descritas en este trabajo, y aunque algunos de ellos difieren en algunas definiciones terminológicas, todos presentan una metodología que define a los elementos en su contexto. Sin embargo, y aunque la propuesta de los textos evaluados es suficientemente coherente para ser seguida como un modelo pedagógico de enseñanza, esta carece de una evaluación general que diferencie e incluya modelos generales presentes en la música folclórica y popular. La coherencia metodológica presente en los textos evaluados se basa en la descripción de modelos de la música clásica, y específicamente en aquellos originados en el clasicismo musical del siglo XVIII.

Otra situación importante de destacar es la rigidez terminológica utilizada para clasificar a la semicadencia frigia, refiriéndose exclusivamente a un movimiento cadencial desde un iv grado menor en primera inversión (iv^6) hacia un quinto grado en estado fundamental (V), produciendo así un movimiento de los grados $\hat{6}^b-\hat{5}$ en el bajo. Esta rigidez terminológica no considera el desarrollo de los acordes y función predominante, de la cual proviene la configuración de una cadencia frigia, donde el movimiento característico de los grados $\hat{6}^b-\hat{5}$ en el bajo puede ser realizado por otros acordes. Otros acordes que presentan este movimiento característico son los acordes con sexta aumenta italiano It^{+6} , alemán Al^{+6} , y francés Fr^{+6} , entre otras posibilidades¹⁸. Del mismo modo, los textos no consideran la inclusión de otras posibles configuraciones cadenciales diferentes a estos modelos, o aquellas que puedan estar presentes en géneros folclóricos y populares. Si bien es cierto, y por su carácter de música tonal, muchos géneros de la música popular y folclórica debieran presentar modelos similares a aquellos encontrados en la música clásica, los textos no presentan una teorización que indique con certeza cuales de estos modelos son seguidos en el contexto popular y folclórico, por lo que se necesitan estudios posteriores para corroborar esta posible realidad. El incluir otros acordes y movimientos cadenciales en la clasificación de las cadencias y estructuras de frases podría ampliar el alcance de una futura teorización chilena de las estructuras de frases. Sin embargo, la teorización presente en la experiencia estadounidense, debido a su coherencia terminológica que tiende a considerar a los elementos en su contexto, podría servir como elemento base para una futura teorización que compare perspectivas analítico-pedagógicas, y que defina los modelos tonales de las estructuras de frases por períodos (ejemplo: Barroco, clasicismo, romanticismo), o géneros (música clásica, popular, folclórica latinoamericana, folclórica chilena), mencionando sus posibles variaciones. En este contexto, es importante recalcar que ninguna teorización podría incluir todas las posibles variaciones estructurales que presenta la música, pero que, sin embargo, se espera que una teorización pueda presentar modelos claros, acompañados de una metodología coherente para su clasificación y enseñanza, así como para su creación. En otras palabras, una teorización pedagógica que sea tanto específica en su enfoque terminológico y el contexto en el cual se definen los elementos y conceptos, como amplia en su alcance de géneros musicales. Se espera que esta revisión de contenidos y terminología sirva para futuras teorizaciones pedagógicas en el área de la teoría y análisis musical en Chile, abarcando tanto el proceso descriptivo y analítico, como el de enseñanza-aprendizaje aplicado a la creación e interpretación.

18 Para un mejor entendimiento de la función predominante y los acordes que le representan, ver Sandoval-Cisternas (2021).

REFERENCIAS

- Aldwell, E., Schachter, C. y Cadwallader, A. (2019). *Harmony & voice leading* (5th edición). Cengage.
- Asociación de teoría musical SATMUS. (2023, julio 30). *I Congreso internacional SATMUS: Una aproximación pedagógica e interdisciplinar*. <https://sites.google.com/view/congresosatmus/programa-del-congreso?authuser=0>
- Átemus, R. (2023). Reflexiones en torno a la enseñanza de la armonía en la formación actual de músicos. *Átemus*, 7(14). Recuperado a partir de <https://revistas.uchile.cl/index.php/atemus/article/view/69545>.
- Burstein, L. P., Straus, J. N. (2016). *Concise introduction to tonal harmony*. W.W. Norton & Company.
- Clendinning, J. P. y Marvin, E. W. (2016). *The musician's guide to theory and analysis* (3th edición). W.W. Norton & Company.
- Ewell, P. (2021). "Music theory's white racial frame". *Music Theory Spectrum*, 43(2), 324-329. <https://doi.org/10.1093/mts/mtaa031>.
- Gaete Briones, J. & Sandoval-Cisternas, E. (2022b). II Jornada en torno al análisis, teoría y didáctica musical: Tendencias y prácticas teórico-analíticas a nivel internacional. *Átemus*, 7(14). Recuperado a partir de <https://revistas.uchile.cl/index.php/atemus/article/view/69549>
- García Gallardo, C. L. (2021). El análisis y la teoría musical en España: Problemas y perspectivas. En J. E. García Manzano, P. Luengo, F. Martín-Quintero, I. Sánchez López (editores), *El análisis musical actual: Marco teórico e interdisciplinariedad* (pp. 41-56). Libargo Editorial.
- Hepokoski, J. A., y Darcy, W. (2006) *Elements of sonata theory: Norms, types, and deformations in the late eighteenth-century sonata*. Oxford University Press.
- Holm-Hudson, K. (2017). *Music theory remixed: A blended approach for the practicing musician*. Oxford University Press.
- Kostka, S., Payne, D. y Almén, B. (2018). *Tonal harmony: With an introduction to post-tonal music* (8th edición). McGraw-Hill Education.
- Mason, L. F. (2013). *Essential Neo-Riemannian theory for today's musician* [Tesis de maestría, University of Tennessee]. Tennessee Research & Creative Exchange. https://trace.tennessee.edu/utk_gradthes/1646
- Ministerio de Educación. (2022). *Estándares pedagógicos y disciplinarios para carreras de pedagogía en música* (pp. 78-102). <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/05/musica.pdf>.
- Moreno, J. P. (2023). Publicaciones teóricas para la enseñanza de la música en Chile: Un acercamiento bibliográfico. *Átemus*, 7(14), pp. 10-20. Recuperado a partir de <https://revistas.uchile.cl/index.php/atemus/article/view/69546>
- Poblete Varas, Carlos. (1981). *Estructuras y formas de la música tonal*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (2023, Julio 30). *Programa de estudio licenciatura en música*. <https://musica.uc.cl/wp-content/uploads/sites/2/2022/08/Mallas-licenciatura-en-musica.pdf>.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (2023, Julio 30). *Programa de estudio pedagogía en música*. https://www.pucv.cl/pucv/site/docs/20150610/20150610211153/pedagogia_en_musica.pdf.

Real Conservatorio de Música de Madrid. (2023a, Julio 30). *Programa de estudio educación musical*. https://rcsmm.eu/download.php?table=sn_repositorio&id=326.

Real Conservatorio de Música de Madrid. (2023b, Julio 30). *Programa de estudio musicología*. https://rcsmm.eu/download.php?table=sn_repositorio&id=161.

Real Conservatorio de Música de Madrid. (2023c, Julio 30). *Programa de estudio interpretación musical*. https://rcsmm.eu/download.php?table=sn_repositorio&id=323

Roig-Francolí, Miguel A. (2020). *Harmony in context* (3th edición). McGraw-Hill

Sandoval-Cisternas, E. (2018). *Undergraduate music theory terminology used by selected Spanish-speaking instructors in Chile: Development, similarities, and limitations* [Tesis de magíster, The University of Kentucky] UKnowledge Theses and Dissertations-Music.19. https://uknowledge.uky.edu/music_etds/119

Sandoval-Cisternas, E. (2021). La función de los acordes predominantes y el rol del contrapunto en su derivación del acorde subdominante: una perspectiva histórica y su teorización contextualizada. *Átemus*, 6(12), pp. 19-40. Recuperado a partir de <https://revistas.uchile.cl/index.php/atemus/article/view/65142>

Sandoval-Cisternas., E., & Gaete Briones, J. (2022a). Jornada en torno al análisis, teoría, y didáctica musical: Tendencias y prácticas teórico-analíticas a nivel internacional. *Átemus*, 7(13), pp. 15-18. Recuperado a partir de <https://revistas.uchile.cl/index.php/atemus/article/view/68140>

Universidad Adventista de Chile. (2023, Julio 30). *Programa de estudio pedagogía en música*. <https://www.unach.cl/wp-content/uploads/2022/04/Musica-2022.pdf>

Universidad de Chile. (2023a, Julio 30). *Programa de estudio licenciatura en teoría de la música*. <https://artes.uchile.cl/carreras/4954/teoria-de-la-musica>

Universidad de Chile. (2023b, Julio 30). *Programa de estudio interpretación musical*. <https://artes.uchile.cl/carreras/4947/interpretacion-musical>

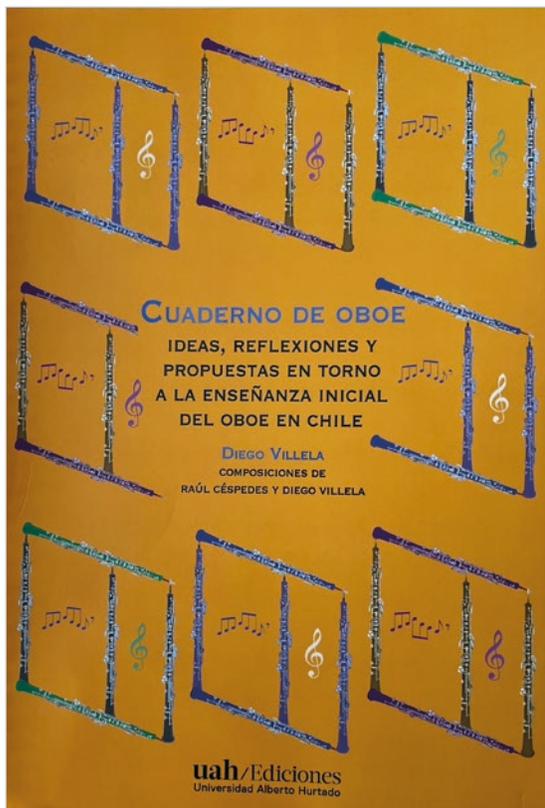
Universidad de Concepción. (2023, Julio 30). *Programa de estudio pedagogía en música*. <http://educacion.udec.cl/wp-content/uploads/2020/11/Ped-EMusical.pdf>

Vega, Carlos. (1956). *El origen de las danzas folklóricas*. Ricordi Americana.

RESEÑA

Cuaderno de oboe. Ideas, reflexiones y propuestas en torno a la enseñanza inicial del oboe en Chile

Diego Villela. Composiciones de Raúl Céspedes y Diego Villela.
Uah/Ediciones. Universidad Alberto Hurtado. 2022



En *Cuaderno de oboe**, el autor Diego Villela, revisa diversos métodos y enfoques para la enseñanza del oboe desde los siglos XVII al XX y nos comparte su lectura, reflexiones y perspectivas con el objetivo de incentivar el estudio inicial del instrumento en el contexto latinoamericano actual. Su uso pretende expandirse más allá de la clase de oboe, incorporándose también en la práctica diaria. Cabe destacar que el material escrito cuenta con sus grabaciones respectivas en YouTube.

En la introducción del texto, el autor nos orienta sobre su propuesta metodológica:

Este cuaderno no es método. Más bien son reflexiones a través de las cuales me propongo tocar algunos temas de una manera no 'absoluta', ofreciendo una mirada junto a ejercicios para potenciar algunos temas que muchas veces son conflictivos en los principiantes del instrumento.

* Proyecto financiado por el Fondo para el Fomento de la Música 2021. uah/Ediciones. Universidad Alberto Hurtado. 2022. Registro propiedad intelectual: ISBN libro impreso: 978-956-357-414-2. ISBN libro digital: 978-956-357-416-6.

El texto está pensado para la formación inicial, situándose incluso antes de aproximarse a la materialidad del instrumento, al comenzar con la respiración y el uso del aire en la unidad 1, denominada “Primero el aire”. En cuanto a su público objetivo, este cuaderno apunta a la infancia como experiencia, entrelazándose con el currículum escolar chileno de música. La enseñanza del lenguaje musical escolar se centra, como lo declara el currículum nacional, en el repertorio, en el tocar. De este modo, el *Cuaderno de oboe*, además de lo técnico, contribuye con obras para uno o dos oboes con acompañamiento de guitarra de Diego Villela y Raúl Céspedes, con inspiración en música de raíz latinoamericana, lo que está en sintonía con la perspectiva cultural que se espera en la enseñanza musical en el aula escolar.

El libro se estructura con una introducción seguida de 12 unidades, en las que se exponen temáticas ordenadas progresivamente para lograr los aprendizajes elementales del instrumento. Los enunciados teóricos son breves y precisos, conservando el lenguaje ameno de los títulos y cada materia se plasma rápidamente en un ejercicio musical, dotado de un acompañamiento de guitarra con raíz latinoamericana. Esto sucede incluso con el abordaje de los aspectos más básicos o iniciales, favoreciendo el desarrollo de las habilidades musicales. El cuaderno se acompaña de dos anexos. El primero considera una tabla de posiciones o digitaciones muy útil para el principiante, y en el segundo, se observa el repertorio para practicar.

Las piezas se presentan en notación tradicional. Cada pieza hace referencia a un ritmo latinoamericano en el título o en la indicación del tempo (huayno, vals, tonada, entre otros). Se presentan adicionalmente indicaciones metronómicas y la guitarra está escrita en la partitura con la armonía y el ritmo realizado. También se incorpora la clave americana en un gran número de las piezas. La parte de oboe desarrolla estrictamente los giros melódicos y las estructuras de frase que permiten abordar las problemáticas técnicas de las que se encarga cada unidad. Las piezas, además, contemplan su registro en YouTube donde cada una cuenta con el ejemplo para oboe y guitarra, pero también con el acompañamiento de guitarra sola para que el estudiante pueda practicar sobre este.

En el presente, el desafío no está tan solo en el acceso o disponibilidad de la información, sino en la gestión y disposición de esta para lograr aprendizajes significativos. Se trata de identificar la forma adecuada de comunicar, el momento oportuno para hacerlo y la persona correcta a quien darle acceso a la información. En el *Cuaderno para oboe* se observa la forma de comunicar, como se aprecia en el índice la intención de introducir al lector amenamente en aspectos técnicos utilizando un estilo lúdico y coloquial. Títulos como, “Caña y embocadura, entre gallo y pato” de la unidad 2, o “Segunda octava, ¡no hay primera sin segunda!”, de la unidad 7, son claros ejemplos de esa intención.

En la creación de las piezas musicales que constituyen el texto, el autor contó con la colaboración del guitarrista y compositor, formado en la Pontificia Universidad Católica de Chile, Raúl Céspedes, quien se ha desempeñado en los ámbitos de la música popular y docta, participando con destacados solistas y agrupaciones del país.

Diego Villela es intérprete superior de oboe de la Pontificia Universidad Católica de Chile con posgrado en Alemania. Es también especialista en oboes históricos gracias a sus estudios en la Escuela Superior de Leipzig. Ha impulsado la interpretación de música Iberoamericana fundando y dirigiendo la Organización Música Iberoamericana. El espíritu docente de su autor y su propósito de complementar la enseñanza del oboe en el contexto chileno actual, se puede visualizar en cada capítulo de este libro. La pertinencia de la información y la facilidad de la lectura hace posible que niños y jóvenes puedan utilizar el material fácilmente. También se piensa en detalles tan prácticos como un acompañamiento al proceso de mantención del instrumento, brindando incluso contactos de diferentes músicos y *luthiers* que realizan reparación y ajustes en Chile.

El texto finaliza, además de las biografías de Diego Villela y Raúl Céspedes, con las referencias a nueve tratados históricos provenientes de los siglos XVII al XX. Se incluye una bibliografía moderna sobre el oboe, y la mención de diferentes profesores del instrumento en Chile, los que fueron entrevistados para considerar sus perspectivas respecto a la enseñanza del instrumento.

Si bien, la cantidad de repertorio que propone el *Cuaderno de oboe* es pequeña y puede ser insuficiente para una actividad curricular regular, el material constituye un aporte positivo y se espera que diversos profesores, e incluso compositores, puedan inspirarse en la práctica musical aquí propuesta, ampliando el horizonte pedagógico de este cuaderno.

Miguel Ángel Castro Reveco
mac.reveco@gmail.com

NOTA

III Jornada en Torno al Análisis, Teoría y la Didáctica Musical: Tendencias y Prácticas Teórico-analíticas a Nivel Internacional

III Jornada en Torno al Análisis, Teoría y Didáctica Musical: Tendencias y Prácticas Teórico-Analíticas a Nivel Internacional

16 de noviembre - 15:00 h. **ZOOM** Auditorio Escuela de Música

UNACH

Inscripción y más detalles en: unach.cl/iii-musica

Expositores Principales

 Dr. William Caplin Distinguido Profesor de Teoría y Análisis Musical de McGill University, Canadá	 Dr. Miguel Roig-Francolí Distinguido Profesor de Teoría Musical y Composición, Universidad de Cincinnati, USA
Mesa de discusión:	
 Claudio Merino Magister en Composición, Director Sívica Bonaer, Universidad de Chile	 Gonzalo Martínez Director de Música y Didáctica Musical, Universidad de Talca
 Raúl Almeida Magister en Educación, Teoría y Análisis Musical, 3er. Carrera de Pedagogía en Educación Musical, UDEC	 Daniela Fugellie Docente en Musicología, Directora del Instituto de Música, Universidad Alberto Hurtado
 Cristóbal García Gallardo Director en Musicología, Conservatorio Superior de Málaga	 Constanza Arraño Magister en Musicología, Pedagogía Musical, Pontificia Universidad Católica de Chile
 Enrique Igoa Catedrático de Música, Real Conservatorio Superior de Música de Madrid	 Tomás Koljatic Silva Magister en Composición, Pontificia Universidad Católica de Chile
 Enrique Sandoval-Cisternas Catedrático de Artes Musicales, Universidad de La Serena	 Cristián Guerra Rojas Musicólogo, Director del Instituto de Teoría del Año, Director Sívica Musical Orquesta, Universidad de Chile

UNIVERSIDAD DE CHILE, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Concepción, UNACH, Universidad de Valparaíso, Universidad de Chile

El jueves 16 de noviembre se llevó a cabo en dependencias de la Escuela de Música de la Universidad Adventista de Chile la III Jornada en Torno al Análisis, Teoría y la Didáctica Musical: Tendencias y Prácticas Teórico-analíticas a Nivel Internacional. El evento desde sus primeras instancias ha sido organizado por el profesor Dr. Enrique Sandoval-Cisternas de la Universidad de La Serena. Es una actividad que suele reunir a académicos del extranjero, vía zoom, y académicos del área de teoría de varias universidades chilenas. En esta ocasión, estuvieron en Chillán el Dr. Sandoval y los académicos Gonzalo Martínez, de la Universidad de Talca, y Claudio Merino de la Universidad de Chile. Además, estuvieron presentes de forma online los académicos Tomás Koljatic y Constanza Arraño, de la Universidad Católica de Chile, Cristián Guerra, de la Universidad de Chile, Daniela Fugellie de la Universidad Alberto Hurtado, y Raúl Almeida, de la Universidad de Concepción. Desde el extranjero estuvieron los doctores Cristóbal García-Gallardo del Conservatorio Superior de Málaga y Enrique Igoa, ex catedrático de Análisis del Conservatorio Superior de Música de Madrid. Los expositores fueron dos investigadores de realce a nivel mundial: el Dr. William Caplin, de McGill University, en el ámbito del análisis musical y el Dr. Miguel Roig-Francolí de Cincinnati University, en el ámbito de la docencia del análisis y, especialmente, la música del siglo XX.

La relevancia de una actividad como esta no se puede subestimar, por varios motivos. Ambos expositores son autores de importantes trabajos que son muy utilizados en el mundo angloparlante y que también están comenzando a ser utilizados en la docencia universitaria en el mundo hispanohablante. William Caplin es autor de una de las teorías que más resonancias ha producido en el ámbito del análisis y la docencia sobre la forma en los últimos 25 años. En la tradición

de la *Formenlehre* (Teoría de la Forma), y bajo la influencia directa de las ideas de Arnold Schoenberg y Erwin Ratz, Caplin propuso en su ya clásico *Classical Form. A Theory of Formal Functions for the Instrumental Music of Haydn, Mozart and Beethoven* (Oxford University Press, New York, 1998) una teoría sobre la forma en la música del alto clasicismo basada en la noción de función formal, es decir, el rol que cumplen fragmentos, frases, períodos y demás secciones de un movimiento en el despliegue de la forma. Si bien Caplin fue enfático en recordar que su teoría fue desarrollada solamente para la música de Haydn, Mozart y Beethoven, surgieron varias consultas por parte de los profesores invitados sobre la posibilidad de extender su teoría hacia diversos estilos, anteriores y posteriores al clasicismo, o incluso contemporáneos a los clásicos vieneses, pero en lugares alejados de los centros culturales dominantes en la época. Resultó muy interesante la respuesta del autor sobre la necesidad de adaptar sus ideas para que pudieran iluminar la comprensión de la forma en otros estilos.

Como compositor, Miguel Roig-Francolí fue estudiante de Juan Orrego-Salas. Pero es en el ámbito de la didáctica del análisis, de la armonía y de la música del siglo XX en que ha alcanzado notoriedad dentro de la disciplina. Autor de libros de referencia, como por ejemplo *Harmony in Context*, 3ª ed. (New York, McGraw-Hill, 2020), *Understanding Post-Tonal Music*, (Boston, McGraw-Hill, 2007) y *Anthology of Post-Tonal Music* (2ª ed.). (New York, Routledge, 2021), su aporte es inestimable ya que sus trabajos dan cuenta de años de experiencia en la enseñanza de dichas materias que por su fuerte componente teórico suelen ser consideradas difíciles o áridas para quienes, siendo jóvenes, quieren desarrollarse como intérpretes. En las Jornadas, Roig-Francolí dio ejemplos desde su experiencia para enseñar aspectos especialmente teóricos, como por ejemplo la teoría de *pitch class* (Babbitt, Forte), a los estudiantes de pregrado, introduciéndolos primero en la música y haciéndoles entender la necesidad de nuevos conceptos para poder comprender esa música. También fue especialmente interesante su estrategia didáctica de relacionar estilos de la pintura del siglo XX con músicas del mismo período que guardan algún parentesco estético.

Finalmente no quisiera dejar pasar la oportunidad de resaltar el aporte de este tipo de eventos para las disciplinas teóricas de la música en Chile, y en especial para el análisis musical. Estar al día en las teorías contemporáneas sobre forma, metodologías analíticas y didácticas de estas subdisciplinas no trae solamente beneficios en lo profesional, sino que también, y esto considero necesario resaltar, nos permite tener experiencias a partir de las cuales sea posible, en un futuro cercano, elaborar nuestras propias teorías, surgidas desde la realidad hispanoamericana y pensadas para músicos con independencia de sus áreas de desarrollo (intérpretes, compositores, musicólogos) y estilos (música popular, de tradición escrita, jazz, etc.). Una cosa es aprender del mundo anglosajón y otra es apropiarse de sus teorías de una manera crítica y creativa.

El video de las jornadas está disponible en:
www.youtube.com/watch?v=WkA3beZ7Sqw

Gonzalo Martínez García
gmartinez@utalca.cl

NOTA

XXVII Seminario Latinoamericano de Educación Musical SLDEM - FLADEM 2023



En octubre se realizó en Valparaíso, el **XXVII Seminario Latinoamericano de Educación Musical**, organizado por el **Foro Latinoamericano de Educación Musical (Fladem)**, junto a su sección nacional en Chile. La actividad contó con el patrocinio del Mineduc, el Mincap, el Colegio de Profesores y Profesoras de Chile, Ademus, el auspicio de la librería especializada en el área pedagógico-musical Acentto y la coordinación conjunta de las instituciones de Educación Superior de la región: la Universidad de Valparaíso, la Universidad de Playa Ancha y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, siendo estas últimas las sedes donde se desarrollaría este importante evento que acogió entre 10 al 14 de octubre a más de 200 profesores de música y educadores musicales de distintas regiones de nuestro continente con intensas jornadas que iniciaban cada día con el 4to curso formativo del Fladem.

El **XXVII SLDEM** tuvo por título **“La creatividad en la Educación Musical Latinoamericana. Cuando el hacer musical nos transforma”** convocando la presentación de trabajos en los siguientes subtemas:

1. Pensamiento musical latinoamericano.
 - a) Pensadores y educadores musicales latinoamericanos.
 - b) ¿Construcción de un modelo pedagógico musical sin hegemonías?
 - c) Presencia de los saberes musicales de los pueblos originarios/indígenas y comunidades afrodescendientes en la educación musical latinoamericana.
2. Función social y política de la educación musical y del educador musical: tensiones políticas y sociales, construcción de democracia y ciudadanía.
 - a) ¿Música para todos? Educación musical, ciudadanía, élite y democracia.

- b) Educación musical, equidad en las poblaciones periféricas, comunidades originarias/indígenas y afrodescendientes: tradición, migración, refugio.
 - c) Aportes de la educación musical para la paz, los derechos humanos, la dignidad y el buen vivir.
3. Educación básica, superior y formación docente.
- a) Educación artística, educación por el arte y/o educación musical. Políticas educativas de integración de las artes: defensa de la educación musical.
 - b) La formación del educador musical latinoamericano: investigador-creador, músico-docente, pedagogo de la experiencia.
 - c) El rol de la investigación-creación en la educación musical latinoamericana.
4. La educación musical y sus desarrollos desde los aportes de la tecnología.
- a) Efectos de la tecnología en las experiencias de aprendizaje musical.
 - b) Insumos y aplicaciones que aportan a la educación musical.
 - c) Alcances de las comunidades virtuales de aprendizaje en los procesos formativos de la educación musical.
5. La escucha y su importancia en la adquisición y desarrollo del aprendizaje.
- a) La praxis de la escucha como paso indispensable para la construcción del pensamiento musical.
 - b) La escucha y la creación del mundo sonoro interno.
 - c) La escucha como inclusión y diálogos sociomusicales.
 - d) La transformación de los paisajes sonoros y su influencia en la escucha.
 - e) R. Murray Schafer y sus aportes a la educación musical: limpieza de oídos y ecología acústica.

La inauguración de la jornada estuvo a cargo de la presidenta saliente de Fladem, Adriana Rodríguez Didier, mencionando que en este Seminario el curso formativo tendría como principal homenaje a Violeta Hemsy de Gaínza, con el canto inspirado en su libro *Canten señores cantores*. Siguieron conversatorios y talleres ofrecidos por sus amigos, exalumnos y discípulos de nuestra organización. A continuación se presentaron las palabras de la presidenta nacional, profesora Paula Huerta Cajas, quien destacó la importancia para nuestro país de poder concretar la postulación para ser sede de este gran evento después de 20 años desde que se realizara en 2003 en el Campus Casona de Las Condes de la Universidad Andrés Bello.

Luego de mencionar a los grandes educadores musicales que ha perdido nuestro país en los últimos años y de agradecer a las cofundadoras por soñar una educación musical para todos los niños y niñas de nuestro continente

como un derecho humano, Huerta invitó a mirar hacia el futuro y centrar nuestros esfuerzos en:

1. Proporcionar a nuestros alumnos una formación musical integral que incluya aspectos prácticos como el sustento teórico. Debemos alentar a nuestros estudiantes a ser creativos y explorar diferentes géneros y estilos musicales. También debemos brindar oportunidades para que nuestros estudiantes creen su propia música y colaboren con otros.
2. Mejorar continuamente nuestras prácticas docentes, manteniéndonos actualizados con las últimas investigaciones e innovaciones en educación musical. También es de vital importancia estar abiertos a las nuevas tecnologías e incorporarlas a nuestros métodos de enseñanza cada vez que sea pertinente su implementación.
3. Reconocer la importancia de la diversidad cultural en la educación musical y esforzarnos por hacerla realidad, permitiendo que nuestros estudiantes comprendan cómo otros ven la música, para preservar y poner en valor el patrimonio cultural latinoamericano.
4. Reflexionar continuamente sobre nuestras prácticas docentes y entablar siempre un diálogo con otros educadores en la búsqueda de mejorar nuestro oficio.
5. Compartir prácticas musicales y educativas con diferentes generaciones, pueblos, culturas y niveles de educación, pues es importante para promover la equidad y la diversidad preservar el patrimonio cultural, promover la colaboración y el aprendizaje, brindar educación de calidad y promover la innovación en la educación musical.

El seminario contó con tres sedes académicas en donde se desarrollaron las distintas actividades de presentación de ponencias, conferencias y talleres; además dos destacados espacios de difusión cultural como lo Teatro Municipal de Valparaíso y el renovado espacio ubicado en el Mercado Puerto.

El martes 9 y miércoles 10 de octubre las actividades se desarrollaron en la Universidad de Valparaíso bajo la coordinación de nuestra directora de la oficina Regional Valparaíso, la profesora Ximena Soto Lagos, en colaboración con el Jefe de carrera de Pedagogía en Música el profesor Pablo Palacios Torres. Destacó la jornada inaugural con un Aula Magna con un gran número de asistentes entre los que se contaban representantes de los países participantes de Fladem, educadores musicales, profesores y estudiantes de pedagogía en música de distintos sectores del país y la región.

El 11 de octubre las actividades se desarrollaron en el Mercado Puerto de Valparaíso, en un día de encuentro cultural que contó con la presencia de varias agrupaciones de música tradicional de nuestro país. Desde Quilicura estuvieron Los Pampanitos de la Escuela de Música Enrique Soro;

desde la Sexta Región, los payadores chilenos Cecilia Astorga y Juan Carlos Bustamante; desde Chiloé participó el grupo de acordeones Viento Sur y representando a la Quinta Región el Dúo Primas y Bordonas. Representando a Brasil y Colombia, el Dúo Samba y Bambuco, integrado por Luciano De Costa y Pablo Pulido. Además, participó Kiko Horta desde Brasil y desde Colombia, el maestro Lácides Romero quien fue nombrado miembro honorario de Fladem en esta versión.

La segunda parte de esta jornada se desarrolló en el Teatro Municipal de Valparaíso y contó con la locución de la profesora Lorena Rivera, integrante de la directiva nacional. En el programa se presentaron: *Marimba, Alma de la Tierra*, Proyecto Ixim, dirigido por Sergio Marroquín (Guatemala), *Novo Tempo* por la Orquesta Villa-Lobos dirigidos por Cecilia Rheingantz Silveira (Brasil), el Coro Infantil EMES (Chile), dirigido por el profesor Cristian Orozco, y para cerrar la jornada de encuentro cultural se presentó el programa: *Música para honrar la memoria*, en el cual la Camerata Vocal de la carrera de Pedagogía en Música y el Coro de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Valparaíso, dirigidos por Ximena Soto Lagos, junto a la Orquesta MusArt de Casablanca, dirigida por Javiera Campos Gatica, interpretaron la obra sinfónico coral *Canciones Salvajes* de Patricio Wang, basada en poemas de Pablo Neruda, generando un momento muy emotivo en todo el público asistente.

El 13 de octubre las actividades se realizaron en la Universidad de Playa Ancha con una serie de talleres, ponencias y conversatorios plenarios. En este día se llevó a cabo la XXVII Asamblea General de Fladem, en la que se nombró al profesor Carlos Sanchez Cunill como miembro honorario de Fladem, reconocimiento que comparte con:

Juan Amenábar	1996
Mario Baeza Gajardo	1996
Cora Bindhoff	1996
Eliana Breitler	1996
Estela Cabezas	2003
Luis Donoso Varela	2003
Fernando García	1996
Sara Gregorio de Las Heras	2001
Federico Heinlein Funcke	2001
Juan Lemann	1996
María Pfennings	1996
Marta Sánchez	1996
Gastón Soubllette	2003
Georgine Vial	2003
Cirilo Villa	1996



La jornada coordinada por José Godoy, director de la Carrera de Educación Musical de la Universidad de Playa Ancha, terminó con la presentación de variadas muestras musicales, tales como el concierto del Ensamble Latinoamericano Abya Yala, dirigido por Rodrigo Montes (Chile), *Adivinanzas para vivir y cantar* por la Agrupación Folklórica Infantil Juvenil Remolino, dirigida por la Maestra María Lucy Casanova Toledo (Chile), *Nuestra identidad Musical* por el Conjunto instrumental de Educarte, dirigido por Mary Susana Esteve Iribarne (Uruguay), *Música e identidad. El alto suena*, por Sonido Anónimo, dirigido por Gustavo Cruz. (Argentina).

Sin duda el momento más emotivo del Seminario se realizó el sábado 14 de octubre en la PUCV, coordinado por los profesores Raúl Aranda y Michel Cara. Durante la jornada se rindió un sentido homenaje al profesor Arturo Urbina Díaz, a la cofundadora Margarita Fernández Grez y a la compositora y pianista Estela Cabezas Espinoza, seguido por el reconocimiento de Fladem a la Maestra Violeta Hemsy de Gainza, Raymond Murray Schafer, Teca Alençar de Brito y la danzaterapeuta María Fux.

En el cierre se presentaron desde Colombia Lácides Romero y Jorge Carmona de Costa Rica; desde Brasil, América Latina Viva con Daysi Fragoso y Nicole Penteadó; desde Argentina, Pepa Vivanco y Pablo Spiller; Caminhos de Sanfona con Kiko Horta de Brasil, y finalizando con Regional Choro Porteño de Chile. Toda la muestra artística finalizó con una ilustrativa participación del Conjunto Folclórico de la PUCV, bajo la dirección del profesor Michel Cara Jara, quienes presentaron un cuadro de la Cruz de Mayo, en una emotiva presentación que fue alabada por todos los presentes.

En resumen, en el XXVII SLDEM se realizaron 60 horas de variadas actividades

distribuidas en talleres, ponencias, conferencias y muestras musicales entre otras acciones de carácter formativo en las que participaron más de 14 países de Latinoamérica. Se presentaron 107 trabajos de diversa índole, entre las cuales fueron aceptadas 27 propuestas chilenas. Además, se contó con un número importante de colaboradores compuesto por profesores y estudiantes de pedagogía de cinco universidades de nuestro país.

Para la directiva de Fladem-Chile haber culminado el XXVII SLDEM exitosamente, nos hace seguir creyendo en la educación musical y su importancia. Considerada como un derecho humano, la educación musical es pertinente a lo largo de toda nuestra vida y es una cualidad que debemos fortalecer cada día desde nuestras aulas.

Paula Huerta Cajas
paula.huerta@gmail.com

NORMAS PARA LOS AUTORES

Revista Átemus recibe propuestas de publicación en forma de artículos de investigación, de carácter original e inédito, ensayos y reflexiones, así como reseñas de libros, discos o eventos académicos, los cuales deben adscribirse a las normas de publicación de la revista.

Los trabajos propuestos son evaluados según la modalidad doble ciego, por pares investigadores, pudiendo ser aprobados, aprobados con reparos o rechazados para su publicación. Aquellos que presenten reparos, tendrán treinta días para acoger las sugerencias. Los que no se adscriban a las normas de publicación de la revista serán rechazados.

Toda publicación que esté en proceso de edición en *Revista Átemus* no podrá estar sujeta a procesos simultáneos de evaluación en otros medios. En caso de requerirse un evaluador específico, éste será consultado dentro de los colaboradores de la revista.

Los criterios generales de evaluación son los siguientes:

- Originalidad del tema propuesto.
- Adecuación a la línea editorial de la revista.
- Rigor científico tanto en la elaboración como en las conclusiones: reconocimiento obligatorio de fuentes bibliográficas; consistencia y fiabilidad; honestidad en el uso de la información; equilibrio e imparcialidad en las reseñas (notas, reseñas, resúmenes de tesis); reconocimiento de aquellos que hayan enriquecido el trabajo presentado.
- Cumplimiento a los requisitos de edición de la revista.

Todas las propuestas de publicación deberán hacerse mediante la plataforma de la revista, además de ser enviadas en adjunto al correo electrónico revistaatemus.artes@uchile.cl, indicando en el cuerpo del correo la identificación del emisor; su filiación institucional; breve reseña curricular; y el tipo de propuesta de publicación.

Revista Átemus acepta trabajos en castellano y portugués.

NORMAS DE ESTILO

Los artículos se presentarán con una extensión máxima de 20 páginas, tamaño carta e interlineado sencillo, incluyendo bibliografía y ejemplos. Las experiencias pedagógicas, reflexiones y experiencias profesionales interdisciplinarias no podrán sobrepasar las diez páginas.

Los artículos deben remitirse en formato Word con tipografía Times New Roman tamaño 12.

Los autores deberán agregar su correo electrónico y su filiación institucional al final de su trabajo.

Cada trabajo debe incluir resumen en castellano e inglés más tres a cinco palabras clave, con una extensión máxima de 250 palabras.

El material gráfico debe remitirse con una resolución mínima de 300 ppp.

Los ejemplos musicales deben enviarse en el cuerpo del texto y en archivo aparte, en formato jpg o tiff y con una resolución de 300 ppp como mínimo, señalando claramente su ubicación dentro del texto.

TABLAS Y FIGURAS:

Todas las figuras deberán incluir su respectiva descripción, de forma centrada y bajo la figura, señalada con numeración correlativa:

Ejemplo:

Figura 1: Secuencia armónica de dominantes secundarias

Las tablas deberán estar presentadas con un título, centrado y sobre la tabla. Deberán estar numeradas de forma correlativa, pero de manera independiente a las figuras.

CITAS TEXTUALES Y PARÁFRASIS:

Las citas textuales de menos de 40 palabras deben escribirse entre comillas dentro del cuerpo del texto, señalando a continuación, entre paréntesis, el apellido del autor, el año de publicación de la cita y el número de página.

Ejemplo:

“Basta con obtener del niño que se mantenga derecho, que cante suavemente con su ‘voz linda’ y no con la ‘fea’ que adopta en algunos momentos” (Willems, 1968:64).

Las citas de 40 palabras o más se escribirán sin comillas, en tamaño 10 y párrafo aparte. Con margen izquierdo y derecho reducido en 1,5 cms. con respecto a los márgenes externos.

Ejemplo:

Partiendo de la experiencia poética y campesina del Canto a lo Divino, habría que apuntar que dicha espiritualidad se alimenta de una tradición juglaresca de origen medieval, que, recogiendo la cultura popular carnavalesca, y, al mismo tiempo, un cristianismo de raigambre franciscana, ha alimentado durante siglos una resistencia (y hasta una inversión simbólica) de las religiosidades del “poder” (tan importantes en la “Cristiandad” hispanoamericana) (Salinas, 1992:42).

Las paráfrasis se señalarán entre paréntesis, indicando apellido de autor y fecha.

Ejemplo:

El paradigma de la “educación centrada en las competencias” promueve una lógica contraria: ahora es esencial enfrentarse a una tarea relevante (situada) que generará aprendizaje por la “puesta en marcha” de todo el “ser” implicado en su resolución (Pimienta y Enríquez, 2009).

Debe evitarse en lo posible el uso de pie de página, empleándolo solo para aclarar o aportar información relevante respecto del texto. En este caso, deberá usarse un tamaño inferior de tamaño de letra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Las referencias bibliográficas deberán presentarse por orden alfabético y de manera correlativa. No deben consignarse en la bibliografía final textos que no hayan sido citados.

La bibliografía deberá ajustarse al siguiente formato:

Libro:

García Canclini, Néstor. (1990). *Culturas híbridas*. Barcelona: Grijalbo.

Artículo de revista:

Izquierdo, José Manuel. (2011). “Aproximación a una recuperación histórica: compositores excluidos, músicas perdidas, transiciones estilísticas y descripciones sinfónicas a comienzos del siglo XX”. *Resonancias* 28 (mayo), pp. 33-47.

Allende-Blin, Juan. (1997). “Fré Focke y la tradición de Anton Webern”. *RMCh*, Vol. 51 N° 187 (enero), pp. 56-58.

Artículo en obra colectiva:

Spivak, Gayatri. (1988). “Can the Subaltern Speak?”. En Cary Nelson y Lawrence Grossberg (Eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture*. Illinois: University of Illinois Press, pp. 271-313.

Artículo o libro colectivo de hasta dos autores:

González, Juan Pablo y Rolle, Claudio. (2005). *Historia social de la música popular chilena, 1890-1950*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile/Casa de Las Américas.

Artículo o libro colectivo de más de dos autores:

Lomax, Alan *et al.* (1968). *Folk Song Style and Culture*. Washington: American Association for the Advancement of Science.

Varias obras del mismo autor:

Merino Montero, Luis. (1979). “Presencia del creador Domingo Santa Cruz en la Historia de la Música Chilena”, *Revista Musical Chilena* 146 (abril-septiembre), pp. 15-79.

———. (1993a). “Tradición y modernidad en la creación musical: la experiencia de Federico Guzmán en el Chile independiente” Primera parte. *Revista Musical Chilena* Vol. 47 N° 179 (enero-junio), pp. 5-68.

———. (2015). “La problemática de la creación musical, la circulación de la obra, la recepción, la crítica y el canon, vistas a partir de la historia de la música docta chilena desde fines del siglo XIX hasta el año 1928”, *Boletín música* 36, pp. 3-20.

Recursos en línea:

Salvo, Jorge. (2013). “El componente africano de la chilenidad”. *Persona y Sociedad* Vol. 3 N° 27, pp. 53-77.

http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ERI/pdf/Slave_Route_Map.pdf. [Fecha de consulta: 31 de diciembre de 2012]

Las referencias discográficas y audiovisuales deberán aparecer en listas separadas tomando como referencia los ejemplos que se entregan a continuación. Sin desmedro de lo anterior, también deberán ser citadas en las notas al pie, para que se pueda identificar en las referencias bibliográficas.

Discos:

Érase una vez... El barrio. (2014). Taller Tambor. Santiago: Producción independiente con apoyo del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA).

Audiovisuales:

Violeta se fue a los cielos. (2011). Dir. Andrés Wood. DVD. Santiago: Wood Producciones, Bossa Nova Films, Maíz Producciones.

Además de las normas de estilo declaradas en este apartado, se podrá consultar la Guía Normas APA 7^a edición en: <https://normas-apa.org/wp-content/uploads/Guia-Normas-APA-7ma-edicion.pdf>