



Universidad Internacional de La  
Rioja

Facultad de Ciencias Sociales y  
Humanidades

Máster Universitario en Pedagogía Musical

Propuesta pedagógico musical sobre tres  
sonoridades latinoamericanas en 3/4, 6/8  
para el reconocimiento de las estructuras  
rítmicas en estudiantes de grado quinto,  
sexto y séptimo de educación básica del  
colegio Canapro

Trabajo fin de estudio presentado por:	Manuel Rodríguez Espinosa
Tipo de trabajo:	Propuesta de intervención pedagógica
Director/a:	Manuela del Caño Espinel
Fecha:	Febrero 1 de 2023

## Resumen

El presente Trabajo de Fin de Máster denominado Propuesta pedagógico musical sobre tres sonoridades latinoamericanas en 3/4, 6/8 para el reconocimiento de las estructuras rítmicas en estudiantes de grado quinto, sexto y séptimo de educación básica del Colegio Canapro, se plantea como una alternativa para favorecer el aprendizaje y la construcción de conocimiento en estudiantes de educación básica. La propuesta se desarrolla a través de las áreas de ciencias sociales, lengua castellana y educación artística, para estructurar desde la cultura y la tradición del patrimonio, estrategias que permitan generar diálogos interdisciplinarios que favorezcan el aprendizaje activo y experiencial en los estudiantes.

La disertación se centra en el reconocimiento de tres sonoridades de músicas latinoamericanas en 3/4, 6/8 presentes en Colombia, Argentina y Perú, con características y rasgos particulares, que logran de diversa manera dar cuenta de interacciones culturales y evidencian la influencia de los procesos colonizadores y de mestizaje musical en América Latina. Se proponen cinco componentes dinamizadores que son: reconocer la diversidad y similitudes sonoras, formación en actitudes, práctica constante, escucha activa y tradición oral.

**Palabras clave:** pedagogía, decolonialidad, sonoridades.

## Abstract

The present Final Master's Project called Musical Pedagogical Proposal on three Latin American sonorities in 3/4, 6/8 for the recognition of rhythmic structures in fifth, sixth and seventh grade students of basic education of the Canapro College, is presented as a alternative to promote learning and the construction of knowledge in basic education students. The proposal is developed through the areas of social sciences, Spanish language and artistic education, to structure from the culture and tradition of heritage, strategies that allow generating interdisciplinary dialogues that favor active and experiential learning in students.

The dissertation focuses on the recognition of three sounds of Latin American music in 3/4, 6/8 present in Colombia, Argentina and Peru, with particular characteristics and traits, which manage in different ways to account for cultural interactions and show the influence of the colonizing processes and musical miscegenation in Latin America. Five dynamizing components are proposed, which are: recognizing diversity and sound similarities, training in attitudes, constant practice, active listening, and oral tradition.

**Keywords:** pedagogy, decoloniality, sounds.

## Contenido

Resumen	2
Abstract	3
Índice de tablas	7
1. Introducción	8
1.1. Justificación	9
1.2. Objetivos del TFE	13
2. Marco teórico	13
2.1 Decolonialidad y música	14
2.2 Decolonización sonora	15
3. Contextualización	23
3.1 Propuesta pedagógica musical	23
3.2 Presentación	24
3.3 Componentes de la propuesta pedagógica	25
3.4 Sonoridades	29
3.1. Competencias	37
3.2. Objetivos	37
3.2.1 Objetivo general	37
3.2.2 Objetivos específicos	37
3.3. Contenidos	38
3.4. Metodología	39
3.5. Actividades	39
3.6. Cronograma o temporalización	63
3.7. Evaluación e instrumentos	63
3.8. Atención a la diversidad	64

Propuesta pedagógico musical sobre tres sonoridades latinoamericanas en 3/4, 6/8 para el reconocimiento de las estructuras rítmicas en estudiantes de grado quinto, sexto y séptimo de educación básica del colegio Canapro

4. Conclusiones	65
5. Limitaciones y Prospectiva	67
Referencias bibliográficas	68

## Índice de figuras

Figura 1. Rítmica del bambuco en guitarra y bajo .....	31
Figura 2. Percusiones en el bambuco .....	32
Figura 3. La chacarera en el bombo legüero .....	33
Figura 4. El bajo en la chacarera .....	34
Figura 5. Ritmo básico de la chacarera .....	35
Figura 6. Base rítmica del vals en guitarra .....	36
Figura 7. Ritmo base de vals en el cajón .....	37

## Índice de tablas

Tabla 1. Estructura de las sesiones de la propuesta .....	40
Tabla 2. Primera sesión de aprendizaje .....	41
Tabla 3. Segunda sesión de aprendizaje .....	43
Tabla 4. Tercera sesión de aprendizaje.....	45
Tabla 5. Cuarta sesión de aprendizaje .....	47
Tabla 6. Quinta sesión de aprendizaje .....	49
Tabla 7. Sexta sesión de aprendizaje .....	52
Tabla 8. Séptima sesión de aprendizaje.....	54
Tabla 9. Octava sesión de aprendizaje.....	56
Tabla 10. Novena sesión de aprendizaje.....	59
Tabla 11. Décima sesión de aprendizaje.....	61

## 1. Introducción

América Latina es un territorio con diversos tipos de sonoridades y expresiones musicales, donde cada región y cultura manifiestan la pluralidad ofrecida por las posibilidades de recursos organológicos representados en diversidad de instrumentos musicales; armónicos, incorporando y combinando acórdicas; rítmicos, a partir de las características sonoras de sus instrumentos y juegos de síncopas; melódicos, evidenciados en la combinación de escalas (Lobo, 1994). Por tanto, dichos recursos que son parte fundamental de la interculturalidad manifestada desde las culturas originarias y su mezcla con las otras que fueron interconectadas desde la conquista, contribuyeron a generar toda una hibridación de sonoridades y expresiones culturales adaptadas a través del tiempo.

De otra parte, es importante el compromiso de la escuela en los procesos de formación artística desde una mirada que permita el reconocimiento de la diversidad cultural (Luna, 2018). De manera que, el presente trabajo surge como respuesta a la necesidad de desarrollar análisis y comprensión sobre la música y sus diversas manifestaciones para los estudiantes de quinto, sexto y séptimo de básica primaria del Colegio Canapro. Por ende, abarca procesos didácticos, pedagógicos, tecnológicos y musicales para identificar, reconocer y apropiarse aspectos característicos de la música latinoamericana desde una perspectiva intercultural.

Por tanto, al emplear puentes de diálogo sonoro entre las músicas de algunos países latinos se espera acercar las sonoridades, matrices rítmicas y melódicas a la comprensión y valoración por parte de los estudiantes. Como afirma (Cárdenas, 2021), la intencionalidad de algunos artistas al impregnar las músicas tradicionales con ingredientes para el consumo masivo, desdibujan la calidad y la esencia. En consecuencia, se busca aproximar ritmos tradicionales de países como Colombia, Argentina y Perú entre otros, para generar un acercamiento, reflexión y valoración del patrimonio musical tradicional y su interpretación en el contexto actual, donde la música comercial, se encarga de ofrecer música de fácil análisis e interpretación, dejando de lado las raíces y tradiciones que fundamentan la cultura musical latinoamericana.

Propuesta pedagógico musical sobre tres sonoridades latinoamericanas en 3/4, 6/8 para el reconocimiento de las estructuras rítmicas en estudiantes de grado quinto, sexto y séptimo de educación básica del colegio Canapro

En esta perspectiva, el proyecto vincula músicos profesionales y empíricos que se han formado a lo largo del tiempo en contextos culturales en el oficio musical, por tanto, su experiencia artística aporta elementos sonoros de las músicas vivas en su cotidianidad. De otra parte, los estudiantes pueden reconocer un repertorio tradicional y contemporáneo sobre la evolución sonora de los ritmos en 3/4, 6/8 al permitir desarrollar procesos auditivos, sensoriales, cognitivos y técnicos en la interpretación. De esta manera y muy acorde con lo expuesto por (López, 2021), se busca aportar al pensamiento crítico. Es así, como a través de ejercicios de comprensión lectora y de contexto mediado por la relación con otras áreas del currículo en la escuela, es posible la adquisición y fortalecimiento de competencias básicas para la vida.

El proyecto presenta una indagación sobre los conceptos decolonialidad, interculturalidad y su relación con la pedagogía musical, por tanto, expone diversos recursos que favorecen la comprensión sobre la cultura y la tradición musical en los estudiantes. Con el fin de aunar estrategias que permitan mejorar el aprendizaje de una forma integrada y contextual se trabajará con las áreas de ciencias sociales y lengua castellana. Esto se debe al concepto de interdisciplinariedad que permite establecer estrategias pedagógicas en beneficio del aprendizaje de los estudiantes al contrastar y analizar las manifestaciones artísticas comerciales versus la importancia del patrimonio y la tradición musical de la cultura. (Walsh, Pedagogías decoloniales Tomo II, 2017), (Gómez, 2005), (Quijano, 1992)

### 1.1. Justificación

En la actualidad hablar de cultura, tradición en la escuela, hace necesario el planteamiento de varios aspectos y reflexionar en torno a la relación que se establece entre las músicas latinoamericanas y su apropiación en los estudiantes versus las músicas comerciales que son producidas y reproducidas por los medios de comunicación masivas y la red e internet. Por esto es importante el papel de la escuela en la formación de nuevas generaciones, ya que permite abordar la cultura desde una perspectiva más amplia. (Cárdenas, 2021)

En Colombia, el acceso a la educación y a la cultura son derechos fundamentales y están

Propuesta pedagógico musical sobre tres sonoridades latinoamericanas en 3/4, 6/8 para el reconocimiento de las estructuras rítmicas en estudiantes de grado quinto, sexto y séptimo de educación básica del colegio Canapro contemplados en la Constitución política (artículos 44 y 67), asimismo, la Ley General de Educación (ley 115 de 1994) incluye la vinculación de cada una de las áreas del conocimiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela. Por tanto, la educación artística fue vinculada como área fundamental del currículo (Artículo 3) desde la década del 90, ya que antes de esta época no era considerada como importante en el desarrollo integral de los estudiantes.

De otra parte, la inserción de la Educación Artística en el currículo a partir de la implementación de la Ley 115 de 1994, ha permitido que se desarrollen diversas estrategias pedagógicas didácticas y metodológicas para el avance o acercamiento a los lenguajes artísticos como música, danza, teatro y pintura. De esta manera, la enseñanza musical en los colegios colombianos se viene desarrollando con mayor intensidad desde hace treinta años solamente, lo que ha traído una mejora en la enseñanza a diferencia de como sucedía anteriormente, donde cualquier persona podía enseñar estos lenguajes artísticos tuviera o no conocimientos, que principalmente se hacía sobre aspectos lúdicos, o de manualidades, antes que desarrollar procesos cognitivos.

Para esta propuesta se hace uso del concepto de interdisciplinariedad, con la vinculación de las asignaturas de ciencias sociales y lengua castellana con el fin de establecer puentes y diálogos que generen una dinámica en el aprendizaje activo de los estudiantes. De otra parte, la ley general de cultura de 1997 (Gobierno de Colombia, 1997) mantiene vigente la apropiación de las manifestaciones culturales propias para garantizar la conservación del patrimonio cultural y el arraigo por sus tradiciones. Sin embargo, es importante destacar que en la actualidad la divulgación y reconocimiento de las sonoridades de los ritmos tradicionales latinoamericanos no se estudian en la escuela y con el tiempo tiende a desaparecer.

Si bien es cierto, el estado colombiano mediante la Ley General de cultura garantiza a los grupos étnicos y lingüísticos, así como a las comunidades negras, raizales y a los pueblos indígenas el derecho a conservar, enriquecer y difundir su identidad y patrimonio cultural, también a generar el conocimiento de estas según sus propias tradiciones y a beneficiarse de una educación que asegure estos derechos. Estos elementos no se vislumbran en el currículo oficial, debido a las formas hegemónicas de concebir estas manifestaciones y expresiones culturales como de menor valor al lado de las europeas o norteamericanas.

Propuesta pedagógico musical sobre tres sonoridades latinoamericanas en 3/4, 6/8 para el reconocimiento de las estructuras rítmicas en estudiantes de grado quinto, sexto y séptimo de educación básica del colegio Canapro

Por consiguiente, la presente propuesta busca acercar conceptos musicales, pedagógicos didácticos y críticos desde una perspectiva decolonial e intercultural a los estudiantes para generar en ellos un aprendizaje activo y experiencial que les permita reconocer la importancia de las tradiciones y el arraigo como parte de su identidad. Asimismo, se pretende generar en los estudiantes reflexiones en torno al efecto masificador de la música comercial y la manipulación de los medios sobre las sonoridades, músicas y expresiones que no se divulgan en igualdad de condiciones. Es así, que autores como (Walsh, 2013), Quijano (2000), Grosfoguel (2013), De Sousa (2009), Restrepo (2010), Mignolo (2007), Facuse (2018), entre otros, dan un sustento teórico consistente para dialogar en la escuela sobre la hegemonía del saber y la cultura como un resultado histórico que debe ser modificado.

Con el fin de realizar algunos cambios en la enseñanza artística en donde se percibe la educación musical como un espacio de solo esparcimiento, o lúdico y por tanto, se deja de lado el rol que desempeña con relación al desarrollo de inteligencias y construcción del conocimiento, reconocimiento de lo histórico-cultural y el pensamiento crítico. Usualmente, las instituciones educativas tienden a ver la clase de música como el espacio para aprender un repertorio que luego será socializado en actividades culturales e institucionales principalmente, dejando de lado el desarrollo de las competencias comunicativas, interpretativas, lingüísticas, etc. Además, aunque buscan generar proyectos transversales, no impactan efectivamente en las prácticas pedagógicas con los estudiantes, pues se observa que cada uno busca sus intereses particulares, orientados principalmente al desarrollo de contenidos. (Rodríguez, 2021)

Por tanto, es primordial definir las metodologías y los contenidos, ajustándolos a las necesidades y características de los niños desde la perspectiva del maestro con formación en pedagogía musical, puesto que el sistema educativo y específicamente en este último aspecto, algunos maestros que lideran el ejercicio de aula carecen de formación en didácticas y metodologías, sesgando la enseñanza al desarrollo de habilidades para la interpretación, la apreciación musical, el perfeccionamiento del gesto técnico y otros aspectos, dirigidos hacia la formación de músicos, dejando de lado el papel que desempeña la formación musical en el desarrollo humano. (Hernández, 2011, p.101)

Asimismo, se considera importante abordar las tres sonoridades en 3/4 y 6/8 (Chacarera,

Propuesta pedagógico musical sobre tres sonoridades latinoamericanas en 3/4, 6/8 para el reconocimiento de las estructuras rítmicas en estudiantes de grado quinto, sexto y séptimo de educación básica del colegio Canapro bambuco, vals colombiano) porque recogen parte de la experiencia del investigador mediante la exploración en la música Andina, que ha sido nutrida por las experiencias sonoras de las músicas latinoamericanas desde la Patagonia Argentina hasta las cordilleras central, oriental y occidental de Colombia (Olivera, 2014). De esta manera, la interacción en la interpretación instrumental con músicos argentinos, ecuatorianos, peruanos, chilenos, ha permitido conocer más que un repertorio de canciones aspectos propios de la cultura de cada uno de esos países y comprender rasgos distintivos de los ritmos tradicionales y contrastarlos para encontrar similitudes y diferencias.

Según Castelblanco, (2020) en su artículo *No somos nadie sin el otro*, los conjuntos de sikuris constituyen alternativas que permiten forjar capacidad cultural colectiva y de operacionalización organizada en el aspecto social para mejorar su calidad de vida. Es decir, en la medida que se reconoce el punto de origen, se empodera a los estudiantes desde sus creencias, tradiciones y cultura, con el fin de evitar la falta de identidad ocasionada actualmente con la divulgación de conceptos como ciudadanos del mundo, globalización, aldea global, entre otros. Además, la propuesta se convierte en una excusa para la interacción, el reconocimiento de la pluralidad cultural, como insumo para fortalecer lazos de sana convivencia en el aula de clase, así como de la aprehensión de aspectos propios del conocimiento de la música.

Desde el campo pedagógico y musical, la riqueza de las músicas latinoamericanas es resultado del mestizaje entre las culturas indígenas, europeas y africanas que se producen a lo largo del territorio latinoamericano, matrices comunes de sonoridades que vinculan distintos ritmos en la estructura 3/4, 6/8 (Chacarera, Bambuco, Vals), (Olivera, 2014). Por esta razón, la propuesta se orienta hacia la enseñanza y comprensión de las sonoridades y las músicas para los estudiantes desde un abordaje interdisciplinar del currículo con las áreas de ciencias sociales y lengua castellana, vinculando componentes escénicos y literarios con elementos como la palabra, la creación, la expresión, pensamiento crítico y el desarrollo corporal como elementos indispensables para favorecer el aprendizaje y el fortalecimiento de competencias culturales, comunicativas y ciudadanas.

Por otro lado, se observa en la Escuela que los distintos medios de información, comunicación

Propuesta pedagógico musical sobre tres sonoridades latinoamericanas en 3/4, 6/8 para el reconocimiento de las estructuras rítmicas en estudiantes de grado quinto, sexto y séptimo de educación básica del colegio Canapro y entretenimiento como la televisión, radio, redes sociales, juegos de video, internet y todos los medios de difusión masiva, propagan la transmisión de géneros musicales estrictamente comerciales (Hernández, 2011). Por tal razón, es necesario, desarrollar estrategias de enseñanza que permitan establecer bases, orientadas hacia la cultura, el sentido de pertenencia e identidad y arraigo con las tradiciones, empleando los medios mencionados como herramientas y rutas que orienten a aprendizajes significativos por medio de la exploración en las estructuras rítmicas que son objeto de esta propuesta. (p.94-97)

Para finalizar, este TFM busca desarrollar tres categorías sobre pedagogía, decolonialidad e interculturalidad en relación con las músicas tradicionales latinoamericanas. De tal manera que, es necesario realizar ejercicios pedagógicos y culturales que redunden en el cambio de la perspectiva colonial hacia una decolonialidad del saber y la cultura, esto supone subvertir el patrón de poder y saber colonial, al cual Latinoamérica ha estado expuesto por mucho tiempo.

## 1.2. Objetivos del TFE

Objetivo general

Diseñar una propuesta pedagógico - musical sobre tres sonoridades latinoamericanas en 3/4 6/8 para estudiantes de quinto, sexto y séptimo grado de educación básica orientadas al reconocimiento de sus estructuras rítmicas.

Objetivos específicos

- Indagar sobre las estructuras sonoras y musicales de 3/4, 6/8 para la apropiación e interpretación musical de algunos ritmos latinoamericanos.
- Establecer relaciones entre aspectos como sonoridad, estructuras, similitudes y diferencias sobre tres ritmos musicales latinoamericanos.
- Diseñar material didáctico audiovisual para la enseñanza e interpretación de tres ritmos musicales latinoamericanos.

## 2. Marco teórico

A continuación, se hace una presentación de las categorías que se desarrollan para esta propuesta pedagógica, se hace un recorrido por las sonoridades musicales de Latinoamérica, posteriormente se exponen algunos argumentos teóricos sobre la relación de la música y la decolonialidad y en la parte final se presenta la fundamentación de la propuesta pedagógica.

## 2.1 Decolonialidad y música

### 2.1.1. Postura decolonial en la música

Se puede iniciar preguntando ¿Cuál es la influencia de las músicas europeas posterior a la conquista?

Según Olivera, (2014), se hace evidente, que aún en la actualidad, existe una especie de subcategorización en las músicas populares, tradicionales y contemporáneas, puesto que no se les enmarca en ningún apartado de la historia de la música. No existió para Latinoamérica periodos musicales como los organizó el continente europeo y los presentó al mundo, por lo tanto, se invisibiliza el sonido y las expresiones musicales, reduciéndolas a sonidos artesanales de forma peyorativa. De esta manera, surge entonces en occidente, el término etnomusicología para poder abordarlas, sin embargo, se queda corto al momento de vincular la historia de las sonoridades y expresiones musicales originarias del continente. De modo que, a las músicas que provienen de Latinoamérica, no se les da la misma importancia, puesto que no es posible enmarcarlas dentro de los estándares establecidos en la concepción histórica europea de la música o no obedecen a sus estéticas. (p.39-40)

Tampoco puede hablarse de la existencia de una consonancia entre las raíces y la identidad, puesto que la construcción de la segunda se da desde tiempos cercanos en la cotidianidad, pero desconoce la diversidad de expresiones y manifestaciones que la antecedieron en los pueblos originarios. Por tanto, las nuevas maneras de expresiones musicales que van surgiendo son resultado de la interacción sonora que tiene como base las matrices musicales de aires y ritmos latinoamericanos que en ocasiones desconocen las nuevas generaciones. Esta lejanía y desconocimiento con las raíces musicales anteriores a 1492, es resultado del proceso de conquista e invasión que sufrieron las sociedades del continente tras arrasar la cultura por el proceso de evangelización y colonialismo europeo. (Fonseca, 2020).

Con los procesos de conquista en el continente, se da también la mezcla de sonidos instrumentos y formas musicales, que se entrelazaron con las músicas originarias, las africanas y las europeas, dando como resultado una sonoridad de mestizaje en los pueblos (Muñoz, 2018). La adopción del sonido y la música al estilo popular, representaban de alguna manera una resistencia a la imposición de costumbres, tradiciones y elementos culturales europeos.

Propuesta pedagógico musical sobre tres sonoridades latinoamericanas en 3/4, 6/8 para el reconocimiento de las estructuras rítmicas en estudiantes de grado quinto, sexto y séptimo de educación básica del colegio Canapro

Esta influencia fue marcada por la adopción de ritmos como el vals, marchas, estilos musicales y formas como la sonata, la tocata y el concierto. Sin embargo, en Latinoamérica estas sonoridades y formas musicales se fueron adaptando a las costumbres, cultura, estilos y condiciones de los pobladores generando unas músicas diferentes a las que habían sido traídas e impuestas desde Europa.

De igual forma, se dio el desarrollo de los instrumentos musicales en Latinoamérica, que tuvo influencia europea. Con la llegada de las cuerdas, por ejemplo, el charango, que es un descendiente de la mandolina europea que fue usada en las músicas españolas de tuna, y esta a su vez fue descendiente de la guitarra (Olivera, 2014). Por su parte, el aporte de las músicas aborígenes centradas en los instrumentos de viento y percusión que eran utilizados para los rituales y celebraciones sociales, con escalas musicales no temperadas, o con una afinación distinta al concepto europeo, donde se encuentran, las flautas, quena, zampoñas, sikuris, tarkas, moxeños, etc. y tambores, y sonajas diversas, de ascendencia aborígen de las culturas de Sudamérica. Asimismo, el desarrollo de distintos instrumentos de percusión con la llegada de los esclavos africanos contribuyó a toda una mixtura de sonidos que se convirtieron en el tiempo como la base de las músicas populares de América Latina. (Olivera, p.66)

Recientemente, se está cuestionando los conceptos que giran alrededor del conocimiento occidental como centro de todo, como consecuencia de la exploración en prácticas teóricas postcoloniales, y no con la intención de invalidar, más bien, con la actitud de construir relaciones entre la producción teórica, cultural, científica, de ambas latitudes para establecer su validez y calidad (Mignolo, 2007). Por tanto, se hace necesario continuar indagando en los procesos de diversas manifestaciones culturales desde la Escuela, para reconocer los cambios que a través de disímiles momentos históricos han sufrido. Los aportes que ha dejado el legado histórico musical latinoamericano a la humanidad como insumo para poder entenderlos y para proyectar nuevas maneras de comprender las realidades culturales propias de cada comunidad. (p.30)

## 2.2 Decolonización sonora

Es evidente que el pensamiento y el conocimiento indígena son pilares fundamentales en la construcción de canales de diálogo necesarios para avanzar en procesos de decolonización. De

Propuesta pedagógico musical sobre tres sonoridades latinoamericanas en 3/4, 6/8 para el reconocimiento de las estructuras rítmicas en estudiantes de grado quinto, sexto y séptimo de educación básica del colegio Canapro

esta manera, se permiten dinamizar propuestas en las que el reconocimiento de la otredad, la alteridad y el rescate de valores como la solidaridad, permitan y dinamicen nuevos procesos de construcción colectiva en los que los protagonistas sean reconocidos como parte del grupo social al que representan. Por tanto, es importante reconocer cómo ha sido el aporte sonoro y cultural al desarrollo de Latinoamérica desde lo ancestral. (Walsh, 2017)

De otra parte, y como lo expone Grosfoguel, (2007) los procesos de colonización desde la perspectiva colonizadora traen consigo insertos, otros que involucran un poder de atracción hacia la adquisición de la riqueza representada en el capital. De aquí que el conocimiento de lo tradicional, de lo ancestral y el patrimonio inmaterial son irrelevantes, es decir, para quien ejerce el rol de emancipador, inicialmente no son importantes este tipo de bienes puesto que no son monetizables y el propio modelo se encarga de aislar o repeler cualquier tipo de manifestación que vaya en otra dirección, además de quedar expuesto a la falta de reconocimiento de la otredad, pues se excluyen tajantemente las posturas distintas a las establecidas dentro del modelo colonizador. (p.63)

Por consiguiente, las músicas indígenas y africanas fueron entendidas como paganas porque no estaban regidas por las estructuras musicales desarrolladas a lo largo de la historia por la iglesia católica, quien fue la que estableció todas las normas de composición desde la edad media. Con respecto a su escritura musical, no ha sido posible establecer una estructura pues debido a la conquista muchos de los textos y documentos fueron destruidos totalmente, sin embargo, el concepto musical de los pueblos originarios estaba ligado a otra interpretación a la conexión con lo interior. Se puede decir entonces que por eso fue emancipada y disminuida al no ser considerada también como arte. La música originaria que pudo mantener las raíces tuvo que ser interpretada en lugares lejanos o apartados para subsistir en el tiempo, es el caso de los palenques en Colombia o la cultura Quero en Perú, que decidieron vivir arriba de 4500 metros en los Andes, donde los europeos no llegaron a invadir. (López, 2022)

Para los griegos el saber popular debido a su marcado carácter práctico, poco estructurado y no encasillable en los formatos parametrizados por los denominados grandes conocedores era categorizado con el término de indigno (Arenas, 2009). Es por eso, que a lo largo del tiempo también en Europa y luego en América, (Abya-yala) a los músicos populares, cantores e

Propuesta pedagógico musical sobre tres sonoridades latinoamericanas en 3/4, 6/8 para el reconocimiento de las estructuras rítmicas en estudiantes de grado quinto, sexto y séptimo de educación básica del colegio Canapro instrumentistas, juglares, trovadores, troveros, minnesänger, decimeros y juglares, entre otros en diversas culturas se les categorizó despectivamente, clasificándolos de bestias, por no pertenecer al clero o a las clases adineradas, al no interpretar los cánones o normas establecidas. De aquí, podemos decir que, el verdadero valor de las músicas tradicionales radica precisamente en su singularidad, en la infinidad de posibilidades que brindan desde elementos teóricamente simples y le otorgan esos rasgos identitarios.

Tanto en manifestaciones de los pueblos indígenas latinoamericanos en el siglo XVI como en África, es posible en la actualidad encontrarse con muestras que dan cuenta de avanzar hacia un giro decolonial, como lo expone (Mignolo, 2009). Estas expresiones sobreviven y son representadas en publicaciones realizadas por nativos de dichos grupos, que encienden momentáneamente el camino hacia el reconocimiento y la validación del pensamiento proveniente de lugares diferentes a Europa y Norteamérica. En otras palabras, no es una postura de izquierda o derecha, sino la inminente necesidad de visibilizar el conocimiento y saberes que provienen de latitudes diferentes a la eurocéntrica y usacéntrica, que evidencia la existencia de otras concepciones, diferentes, válidas de pensamiento y que aportan a la construcción del saber.

Desde la mirada europea y norteamericana, que se muestran como los modelos a seguir para alcanzar desarrollos superiores y el resto del mundo plantearse como meta imitarlos para conseguir también el suyo, no deja de ser una postura altiva, en la medida que directa o indirectamente se desconocen los avances, progresos y modelos de otras culturas (Díaz, 2010). De esta forma, se establecen intrínsecamente niveles jerárquicos representados desde las concepciones de espiritualidad, raza, género y conocimiento, solo por mencionar algunas, en los que se dejan de lado, se les resta importancia e incluso se anulan las manifestaciones y representaciones que forman parte de construcciones colectivas relevantes y significativas para otras culturas.

Evidentemente los cambios que vienen de la mano con la transición entre periodos representan modificaciones en la humanidad, sin embargo, se convierten también en oportunidades para reacomodar y replantear las miradas y concepciones construidas con antelación. Puede señalarse entonces que no necesariamente los aspectos que prevalecen sobre otros en un

Propuesta pedagógico musical sobre tres sonoridades latinoamericanas en 3/4, 6/8 para el reconocimiento de las estructuras rítmicas en estudiantes de grado quinto, sexto y séptimo de educación básica del colegio Canapro momento histórico lo hagan en todos los demás, puesto que la humanidad está en constante cambio y aquellos que ganaron cierto protagonismo para un periodo, probablemente pasen a un lugar subordinado en otro, convirtiéndose en emancipados después de haber sido emancipadores (Jameson, 1999).

De otro lado, en la actualidad para mantener una vigencia en las músicas tradicionales en los niños y jóvenes, se debe hacer latente el compromiso de no desdibujar el posible origen y la raíz enseñando, escuchando las tradiciones musicales de los países, no con el ánimo de quedarse anclados al pasado sino con la base del entendimiento sonoro para avanzar hacia nuevas músicas que perduren en el tiempo sin perder su origen, esto debido al impacto tan fuerte que tiene la divulgación de propuestas musicales por medio de la internet y sus diversos canales de difusión.

En este sentido, el constante movimiento de la humanidad y el afán por mantenerse vigente ante las exigencias del mundo actual genera que los seres humanos vislumbren con más claridad el pasado para la comprensión del presente, aspecto que motiva a que se desdibuje el legado cultural de generaciones anteriores (Jameson, 1999). De modo que, el saber tradicional, las expresiones y la infinidad de manifestaciones que giran en torno suyo, se evaporan por el hecho de no considerarse vigentes para el momento actual, al que también hay que atender de manera inmediata. Es así como surge la necesidad de replantear esa mirada desligada y establecer una consonancia que permita el reconocimiento de presaberes y experiencias anteriores como insumo para tener un enfoque más amplio y legible que permita otras miradas.

#### Sonoridades y tradición en la música en latinoamericana

Las músicas tradicionales se desplazan libremente, llevando consigo rasgos propios de la cultura de sus pueblos representados en expresiones auténticas e identitarias (Arenas, 2009). Dicho viaje ocasiona cambios sonoros en sus maneras de interpretar, las melodías, ritmos, etc. debido a que se transmiten generalmente de manera oral, obedecen a la memoria auditiva, al estilo propio o a la libertad y adaptabilidad interpretativa del ejecutante. Por tanto, se escapan de los estándares y normas de las músicas que provienen de occidente, abriendo así la posibilidad de reconocer nuevas maneras válidas de analizarlas, ejecutarlas y comprenderlas.

Propuesta pedagógico musical sobre tres sonoridades latinoamericanas en 3/4, 6/8 para el reconocimiento de las estructuras rítmicas en estudiantes de grado quinto, sexto y séptimo de educación básica del colegio Canapro

Es importante tener en cuenta la carga cultural que las músicas tradicionales traen consigo, el valor de arraigo con el que están impregnadas se debe reconocer como un pilar importante en la construcción de nuevas sonoridades (Olivera, 2014). Es así como las nuevas producciones musicales, deben estar comprometidas por mantener las tradiciones. Reconocer los orígenes sonoros es la posibilidad de no desdibujar su esencia. Por tanto, el compromiso de las nuevas propuestas es el de redimensionar el valor de lo heredado musicalmente, añadiendo a partir de la experimentación, nuevas miradas desde lo rítmico, lo melódico y lo armónico para reconceptualizar y comprender tanto de lo clásico como de lo tradicional.

De esta manera, las músicas populares, tradicionales, propician y dinamizan la interacción entre grupos sociales, favorecen el desarrollo social y cultural en manifestaciones como el canto, la copla, las rimas y las distintas expresiones del saber popular. (Cruz, 2002). Asimismo, representan también el disfrute y el deleite colectivo, que se constituye como pilar en la preservación y la construcción de identidad de los pueblos. Es así, que resulta relevante propiciar interacciones que se conviertan en puentes para poder acercar las músicas tradicionales a nuevas y otras, estableciendo diálogos que favorezcan cada vez más su interacción en escenarios académicos de la educación superior y de investigación en la música, aunque ha habido avance en este campo aún queda camino por estructurar.

Además, al indagar sobre sonoridades musicales en 3/4, 6/8 se debe considerar las bases reconocidas como originarias en los ritmos de bambuco, chacarera y vals, y lo que encierra su contexto histórico dentro del folclor latinoamericano. Como lo afirma (Olivera, 2014), se hace necesario reflexionar alrededor de los procesos de enseñanza y aprendizaje de estos ritmos para realizar una mirada holística a la sociedad y a la cultura. De esta manera, al traer al contexto educativo de bachillerato, es primordial enseñar, presentar y orientar las bases tradicionales que han favorecido la música de los pueblos. Por lo tanto, se hace alusión a la preocupación por atender a la fidelidad interpretativa de las canciones folklóricas o tradicionales, que más allá de convertirse en una problemática, resulta siendo la oportunidad para re-crear dichos repertorios con los estudiantes. (p.126)

De otra parte, Arenas (2009) manifiesta que en las músicas latinoamericanas populares es evidente el hecho de no poder encontrarse con dos versiones idénticas de una misma canción

Propuesta pedagógico musical sobre tres sonoridades latinoamericanas en 3/4, 6/8 para el reconocimiento de las estructuras rítmicas en estudiantes de grado quinto, sexto y séptimo de educación básica del colegio Canapro en el territorio donde los músicos populares han puesto su estilo, tampoco imitar la intención expresiva basándose única o estrictamente en el análisis académico o auditivo por medio de la transcripción para obtener los gestos técnicos de la ejecución popular. Por tanto, más allá de percibirse como versiones erróneas, pueden verse como nuevas maneras expresivas o representativas de una misma pieza musical, debido al intangible componente orgánico de cada intérprete. (p.7)

Otro aspecto que resaltar es la relación entre la música tradicional versus la música comercial, en este aspecto la Escuela tiene la oportunidad y responsabilidad de desarrollar un currículo educativo que permita la reflexión, apropiación, profundización y divulgación de las tradiciones culturales y artísticas (Rodríguez, 2021). Por tanto, traer al contexto educativo las herencias y orígenes musicales a las nuevas generaciones permite que de alguna manera se mantenga por más tiempo el legado cultural de los países y pueda pervivir en el tiempo. La divulgación que en la actualidad se hace de distintas músicas debido a la conectividad en la red, hace que muchos niños y jóvenes consideren de menor valor a sus tradiciones. En parte puede ser porque siempre se ha formado desde paradigma educativo mirando a Europa y Norteamérica como centro del conocimiento, esto ha generado un pensamiento de inferioridad, que presenta como superior lo extranjero.

En la cultura actual, los jóvenes han adoptado debido a la internet, diversas manifestaciones que tiempos atrás no eran tan conocidas ni practicadas como las barras bravas, los grupos neonazis, así como la adopción de todo tipo de géneros musicales e ideológicos que son publicadas por los medios de difusión masiva, red, apps, páginas web etc, sin que exista alguna orientación o sin que se pueda contrarrestar, o por lo menos, hacer contracultura de formación para que se mantengan vigente en las generaciones actuales las tradiciones, costumbres, y expresiones culturales, por esto es clave el papel de la Escuela en la preservación de la cultura. (López, 2022).

Como afirma, Facuse (2018) al referirse a las músicas con identidades mestizas, se evidencia entre los músicos mismos, la inquietud por hacer visible los resultados de la interacción entre géneros, organologías, ritmos y concepciones para validar el conocimiento de la música desde diferentes ópticas. Es así que dicha preocupación, deja de manifiesto el compromiso por

Propuesta pedagógico musical sobre tres sonoridades latinoamericanas en 3/4, 6/8 para el reconocimiento de las estructuras rítmicas en estudiantes de grado quinto, sexto y séptimo de educación básica del colegio Canapro explorar en la diversidad de posibilidades que las músicas en diferentes géneros brindan, que es un componente fundamental en la construcción de nuevas manifestaciones sonoras para interpretar, reconstruir, reinventar y ampliar la panorámica para validar que las expresiones musicales tradicionales son aliadas estratégicas en la consolidación de otras maneras de comprender las músicas, permitiendo así ampliar también el espectro desde lo académico y lo investigativo. (p.127)

Este breve análisis, incluye tener en cuenta la relación entre los procesos de producción, divulgación y comercialización, como consecuencia de uno más grande de industrialización de la música que viene desde principios del siglo XX (Olivera, 2014). Por tanto, algunas de las músicas provenientes de latitudes como África, Oceanía o las de origen indígena en nuestro continente resultan apócrifas y tienden al olvido o a la conservación fragmentada en aplicaciones, pautas publicitarias, videojuegos, etc, y si bien esto no es malo, lo negativo es la poca divulgación de lo que no está enmarcado o considerado dentro de lo comercial. De esta manera la creación de nuevas piezas musicales termina atendiendo a la demanda de ese mismo sector, pues lo importante es la venta y ganancia económica antes que la calidad musical. (p.42)

De otra parte, las músicas tradicionales no cuentan con los mismos canales de difusión (Arenas, 2009) es decir, se encuentran pocos eventos o espacios donde se puedan presentar, en ocasiones, han sido absorbidas por el academicismo musical de las escuelas, academias y universidades donde se hacen festivales o muestras artísticas donde se escuchan pero que no tiene la divulgación necesaria para las nuevas generaciones. Es así, que las nuevas producciones musicales comerciales, sin duda están rotuladas con el sello de consumo y en ocasiones contagiadas con algunos elementos de las músicas tradicionales, más que para rescatar su valor musical en el marco de lo histórico, para monetizar. Por tanto, las otras manifestaciones musicales que no están alineadas a ese tipo de producción se verán como exóticas, por no cumplir con sus estéticas y estándares. (p.12)

Por tanto, es necesario mantener el legado, la herencia para las actuales y nuevas generaciones, y se debe consolidar desde la escuela, pues desde ahí se puede formar más allá de lo auditivo, lo interpretativo, lo musical y lo cultural, bajo la responsabilidad académica y artística de los maestros que participan en la formación de los estudiantes con una mirada integradora. Es así,

Propuesta pedagógico musical sobre tres sonoridades latinoamericanas en 3/4, 6/8 para el reconocimiento de las estructuras rítmicas en estudiantes de grado quinto, sexto y séptimo de educación básica del colegio Canapro como uno de los caminos es hacer resistencia a no sucumbir ante la divulgación únicamente de músicas comerciales, sino brindar a los estudiantes un panorama sonoro que les permita discriminar y valorar sus tradiciones sin desconocer los nuevos resultados que se dan en los procesos de transformación de la música y la pedagogía. (Ocampo, 2008)

### 3. Contextualización

La propuesta se formula para ser operacionalizada en el Colegio Canapro, una institución educativa situada en el barrio la Uribe, dentro de la localidad de Usaquén en la ciudad de Bogotá, que presta los servicios de formación en los niveles de preescolar, básica primaria y educación media, acorde a lo estipulado dentro del marco legislativo que rige para Colombia. El enfoque de su PEI (Proyecto Educativo Institucional) está enmarcado dentro del humanismo. Está dirigida a alumnos de los grados quinto, sexto y séptimo pertenecientes al ciclo tres de educación básica. Las familias pertenecen a los estratos socioeconómicos 2, 3 y 4, son en la gran mayoría comerciantes, trabajadores independientes, maestros y profesionales de distintas áreas o que han tenido acceso a algún tipo de formación académica profesional. En promedio son familias funcionales y la gran mayoría tiene una visión positivista frente al hecho de facilitar procesos de cualificación y profesionalización para sus hijos. La institución educativa cuenta con proveedores externos de servicios en venta de uniformes, restaurante, ruta escolar y cuenta con la certificación de alta calidad de Bureau Veritas.

#### 3.1 Propuesta pedagógica musical

Desde la pedagogía musical es importante reconocer que gran parte de los aprendizajes que se dan alrededor de la música en los jóvenes, son significativos porque emanan de la experimentación en músicas con las cuales encuentran afinidad, gusto, placer y porque permiten una exploración libre, sin tener que darse a la tarea de realizar análisis académicos, cuadriculados y enmarcados dentro de un estilo o una forma específica (González, 2017). Por tanto, al no estar ceñidos por una camisa de fuerza que los enmarque, permiten construir conocimiento musical, al mismo tiempo que reconocer nuevas maneras de pensar e imaginar la música, desde una óptica distinta, generando que sea posible imaginar, proponer, replantear, transformar y comprender maneras diferentes de concebirla.

Son pocas las experiencias y propuestas que giran alrededor de prácticas pedagógicas emancipatorias de los modelos que han sido predominantes durante la historia de la educación en Latinoamérica (Rodríguez, 2021). En este orden de ideas, el proyecto PACEA se consolida como una propuesta que da luces a la inmersión de prácticas pedagógicas sustentadas en un currículo decolonial y disruptivo. Por tanto, se hace latente la necesidad de brindar posibilidades

Propuesta pedagógico musical sobre tres sonoridades latinoamericanas en 3/4, 6/8 para el reconocimiento de las estructuras rítmicas en estudiantes de grado quinto, sexto y séptimo de educación básica del colegio Canapro para que desde la educación artística y en específico, desde la educación musical se dinamicen procesos que impacten en la escuela y aporten a la activación de rutas favorables a la formación integral de los estudiantes.

En palabras de Morant (2012), la escuela tiene como función hacer próxima la educación musical a todo el mundo, sin distinción de sexo, extracción social, cultura, origen, etc, dando relevancia a la participación de una forma activa en agrupaciones vocales e instrumentales, además de recibir formación en ellas. Esta responsabilidad hace que los pedagogos musicales en infinidad escenarios de formación, vinculen elementos de diversas disciplinas para la enseñanza de la música de acuerdo con los contextos en donde se desenvuelven, contribuyendo a desdibujar cualquier tipo de fronteras que se trazan en otros contextos sociales y estableciendo puentes de diálogo para favorecer la formación del ser humano desde el aprendizaje de la música.

Es innegable que quienes han construido fuertemente el concepto pedagógico musical en Europa han sido muchos personajes como Willems (1890-1978), Susanne Langer (1895-1985), Dalcroze (1865-1950), Martenot (1898-1980), Rudolf Von Laban (1879-1958), Kodály (1882-1967), Orff (1895-1982), Ward (1879-1975), Suzuki (1898-1998), Paynter (1931-2010), Murray Schafer (1933-2021), Edwin Gordon (1927-2015), François Delalande (1941), Jos Wuytack, (1932) quien se centra en el desarrollo de la creatividad. Sin embargo, desde Latinoamérica se encuentran otros tipos de enunciaciones y personajes que si bien, no participan directamente como pedagogos, han aportado al desarrollo musical de las comunidades como Ernesto Padilla, Andrés Chazarreta y Juan Alfonso Carrizo en Argentina, que trabajaron por el rescate del folclor, en Colombia Jorge Veloza, Toto la momposina, Petronio Alvarez, en Perú, uno de los más reconocidos fue José Bernardo Alcedo quien compuso el himno nacional, también son importantes por su aporte la música limeña y sus contribuciones al vals peruano los compositores, Carlos A. Saco, Aarón Landa, Felipe Pinglo y Chabuca Granda (López, 2022).

### 3.2 Presentación

¿Cuáles son los fundamentos para una propuesta pedagógica musical que aporte al rescate de las músicas tradicionales en Latinoamérica?

A diferencia de los países europeos, la educación en Colombia presenta una diferenciación marcada socialmente (Rodríguez, 2021). Los colegios públicos y privados asumen de distintas

Propuesta pedagógico musical sobre tres sonoridades latinoamericanas en 3/4, 6/8 para el reconocimiento de las estructuras rítmicas en estudiantes de grado quinto, sexto y séptimo de educación básica del colegio Canapro maneras la formación en educación musical, mientras que en muchos colegios de los primeros no se cuenta con los recursos necesarios, tiempos, ni personal calificado; para los colegios privados se determinan dentro del currículo educativo una distribución horaria que permite el aprendizaje musical e incluso la formación artística, ya que cuenta con infraestructura, instrumentación y personal calificado para la enseñanza. De esta manera, se busca que la propuesta pedagógica musical, permita disminuir las brechas de desconocimiento sobre las músicas tradicionales de Latinoamérica para las actuales y futuras generaciones.

En ese sentido, se evidencia un cambio importante desde la pedagogía de la música encarnada en el rol del maestro, en donde se perciben transformaciones importantes en los procesos didácticos, como insumos para poder hacer trazabilidad entre los aprendizajes que la academia propone con aquellos que el estudiante busca y se dan a partir de su exploración, su talento y el desarrollo de competencias que trae consigo. (Olivera, 2014). De tal manera que, la transformación del currículo debe ir en línea con las necesidades, intereses, gustos y conocimientos previos del aprendiz, para dinamizar el aprendizaje alrededor de la formación musical, como pilar para la construcción del conocimiento y para que a través de la experimentación se logren generar aprendizajes significativos y funcionales.

### 3.3 Componentes de la propuesta pedagógica

Para el desarrollo de esta propuesta se contempla una estructuración en ejes que permita el aprendizaje activo de los estudiantes a través de la orientación y guía del maestro de música, por lo tanto, se espera que aporte positivamente en el reconocimiento de las tradiciones y la música latinoamericana desde la tradición oral, la escucha activa, la práctica constante, la formación en actitudes, el reconocimiento de la diversidad y similitudes sonoras.

#### **Tradición oral (T.O.)**

Un eje fundamental en el desarrollo de la propuesta que está basado en un reconocimiento de la tradición oral como elemento cultural que ha ido consolidando el acervo de tradiciones y costumbres de los pueblos latinoamericanos (López, 2022) Por tanto, la metodología usada en esta propuesta inicia con una fase ejercicios que permitan que los estudiantes se integren a partir de las orientaciones y recomendaciones del maestro acerca de la ejecución, de la historia y de las principales características de la música latinoamericana en particular de los ritmos de

Propuesta pedagógico musical sobre tres sonoridades latinoamericanas en 3/4, 6/8 para el reconocimiento de las estructuras rítmicas en estudiantes de grado quinto, sexto y séptimo de educación básica del colegio Canapro bambuco, chacarera y vals, de ahí la importancia de la Comunicación asertiva.

La tradición oral es un componente relevante en la construcción, reconstrucción y comprensión de la cultura, pues permite hacer lecturas objetivas frente a las realidades de los pueblos (Muñoz, 2022). Por tanto, la propuesta persigue impregnar de elementos propios del acervo cultural que forma parte del patrimonio inmaterial de los pueblos latinoamericanos. Las representaciones dadas en coplas, retahílas, cuentos, leyendas y una interminable lista de manifestaciones, recogen el pensamiento colectivo de una cultura, de los diferentes momentos históricos por los que ha pasado y se convierten en insumos para proponer nuevas maneras de interacción favorables al reconocimiento y consolidación de identidad.

### **Escucha activa (E.A.)**

Uno de los pilares sobre los cuales se estructura la propuesta es precisamente la escucha activa, entendida como un proceso que contribuye a disponer la mente y el cuerpo a la interacción (De La Rosa, 2019). De tal manera, se inserta dentro del enfoque de la propuesta, con miras a fortalecer procesos de percepción, análisis y comprensión, mediante exploraciones que lleven a la construcción de puentes de diálogo para el reconocimiento de las sonoridades tradicionales, concibiendo el aprendizaje desde el sentir, reafirmando así que la Escuela se convierte en el primer promotor de la diversidad, identidad y de valores como la empatía, la otredad y la alteridad que son posibles desde el escenario de la clase de música.

### **Práctica constante (P.C.)**

De otra parte, la práctica constante representa un factor relevante para la adquisición, el desarrollo y la apropiación de destrezas, pues permite una mejora cognitiva, social, un avance motriz y mayor entrenamiento auditivo (Giraldez, 2022). Es así, que la práctica de los ejercicios, sobre rítmicas, análisis de melodías y estudios armónicos permiten una mayor comprensión de las músicas tradicionales. De esta forma, a partir de la experimentación sobre vivencias sonoras y musicales que se hacen en lo cotidiano del aula de educación musical, el estudiante evidenciará niveles de desarrollo acordes a las prácticas, marcando así una notable diferencia con respecto a otros que no tienen la posibilidad de la participación en este espacio.

La práctica constante pasa por diferentes etapas y arroja, por tanto, diversos resultados cuando se realiza de forma organizada y con entendimiento (Paroli, 2009). Es así, como explorando de

Propuesta pedagógico musical sobre tres sonoridades latinoamericanas en 3/4, 6/8 para el reconocimiento de las estructuras rítmicas en estudiantes de grado quinto, sexto y séptimo de educación básica del colegio Canapro manera reiterada en variedad de ejercitaciones que impliquen grados de complejidad orientados por el conocedor de las músicas latinoamericanas, aporta a los procesos de socialización y sensibilización entre los compañeros. Los ensambles de grupo favorecen el ejercicio de roles donde se adquieren responsabilidades y cada uno asume su papel como importante en el resultado favoreciendo su dimensión social.

### **Formación en actitudes (F.A.)**

Los comportamientos de los individuos terminan atendiendo de cierta manera a los colectivos, debido a que son consecuencia de la interacción entre seres humanos y se consolidan en el contexto de la cotidianidad (Paredes, 2008). Por esta razón, la propuesta considera pertinente involucrar la formación axiológica en aras de motivar a una reconfiguración de la dimensión volitiva de los estudiantes. Al contribuir en generar conciencia sobre los actos como individuos y su relación con la colectividad, se fomenta la cultura que permite contribuir a conservar vigentes las manifestaciones por generaciones anteriores y el propósito de mantener vivas las tradiciones y rasgos propios de la cultura latinoamericana que son resultado de la identidad de sus pueblos.

De otra parte, es relevante aportar a la dimensión afectiva de los niños por medio de la interacción con el ejercicio musical, pues como lo expresa (Fernández, 2014), el ser humano demuestra empatía o aversión ante en sensaciones o emociones representadas en situaciones cotidianas. Por tanto, aquí juega un papel preponderante el rol del docente de educación musical, puesto que, si bien es cierto, se busca el aprendizaje específico de aspectos propios de la disciplina, debe primar la formación integral del ser humano tomado de la mano de aprendizajes significativos que brinden herramientas para comportarse ética, sensata y asertivamente en los diferentes escenarios que el día a día proporciona.

### **Reconocimiento de diversidades y similitudes sonoras. (D.S.)**

Es importante poder aportar a desarrollar una actitud crítica, una apreciación estética frente a la infinidad de manifestaciones sonoras con las que el estudiante se encuentra a diario. De esta manera, atendiendo a lo expresado por (Romero, 2020), es fundamental brindar al estudiante una caja de herramientas que le permita apreciar y distinguir diversidad de expresiones, sonoridades y formas, para establecer posturas en las que se pueda argumentar la razón por la

Propuesta pedagógico musical sobre tres sonoridades latinoamericanas en 3/4, 6/8 para el reconocimiento de las estructuras rítmicas en estudiantes de grado quinto, sexto y séptimo de educación básica del colegio Canapro cual ciertas músicas resultan más afines que otras, con el fin de obtener elementos de juicio sobre la música y su comprensión.

Por esa razón, ahondar en la capacidad de apreciación musical que el estudiante adquiera para discriminar ritmos, sonoridades de instrumentos, técnicas, consonancias, disonancias, grupos musicales, estilos, etc, es una tarea compleja para el maestro de educación musical (Aponte, 2020). Por ende, es importante brindar elementos que lleven al estudiante a agudizar su discriminación auditiva, estableciendo también una relación con la visual y kinestésico para que se abastezca de elementos que le lleven a clasificar y comprender cada uno de los componentes que se presentan en la obra musical, de tal manera que pueda deconstruir para luego reconstruir con cada uno de los ingredientes y realizar modificaciones, arreglos o aportes en consonancia con las características propias de un género o estilo. Para finalizar, la escuela debe ser el lugar donde se construya un escenario de pensamiento crítico y creativo que permita discernir entre consumo, calidad musical y las nuevas formas musicales.

### **Algunos cantores, autores y grupos representativos del folclor latinoamericano.**

Tanto en Latinoamérica como en el mundo, existe una gran cantidad de músicos dados a la tarea de interpretar, difundir y mantener vigente la cultura por medio de su oficio. De la misma manera, están quienes se dan a la recuperación, mantenimiento y creación de repertorio que busca mantener y preservar las estructuras, motivos melódicos, rítmicos y sonoridades tradicionales y por medio suyo, la esencia e identidad de sus pueblos.

En Colombia, es importante rescatar la responsabilidad con las músicas campesinas del maestro Jorge Velosa Ruiz, quien se encargó de recopilar y difundir infinidad de expresiones de la música de la región andina, especialmente las insertas en el altiplano cundiboyacense, en donde el bambuco está presente en la rumba criolla o el torbellino por citar algunos. Petronio Álvarez, hijo de escritora y poeta, se destacó por componer bambucos viejos, huapangos, abozos, jugas, etc. recogiendo en ellos la música de la región Pacífico. Raúl Rosero, académico de la música, compositor, arreglista y director, que, dentro de su amplia trayectoria, se encarga de rescatar, entre otros, temas del cancionero del departamento de Nariño representados en bambucos, sones sureños y muchos otros ritmos propios de la cultura pastusa. Estos y muchos otros autores, intérpretes y músicos, involucran en sus canciones infinidad de coplas, retahílas, dichos,

Propuesta pedagógico musical sobre tres sonoridades latinoamericanas en 3/4, 6/8 para el reconocimiento de las estructuras rítmicas en estudiantes de grado quinto, sexto y séptimo de educación básica del colegio Canapro adivinanzas, zapateos, arrullos, cantos cotidianos del laboreo y hasta cantos funerarios e infinidad de expresiones propias de las costumbres y la cultura de sus pueblos en donde se encuentran latentes sonoridades y rítmicas a 3/4 y 6/8.

Se destaca en Argentina una vasta infinidad de músicos, compositores, intérpretes y agrupaciones dedicados a la difusión del folklore desde ritmos como la chacarera entre los cuales puede contarse desde Eduardo Falú, Andrés Chazarreta, Horacio Guarany, Jaime Torres, Ariel Ramírez, Hernán Figueroa, Jorge Cafrune, Mercedes Sosa, el Chaqueño Palavecino, Abel Pintos, Soledad Pastorutti, agrupaciones como los Carabajal, los Fronterizos, los Chalchaleros, los Trovadores del Cuyo, los Cantores del Alba, los Tucu tucu, los Manseros Santiagueños, los Nocheros, los Tequis, el Trío Vitale, Baraj, González.

### 3.4 Sonoridades

Al hablar de sonoridades, es necesario tener en cuenta la relación entre lo sonoro y el entorno en donde se da dicho fenómeno, por tanto, y a partir de lo expresado por (Giraldo, 2017), hace referencia entre otros aspectos, al componente orgánico que otorga significado al contexto desde lo audible y que permite al oyente hacer su lectura e interpretación, además de la posibilidad de participar activamente en diálogos sonoros como recurso para acceder a infinidad de conocimiento del contexto o la cultura ( p.119). Hablar de sonoridades alrededor de un ritmo, involucra ineludiblemente cada una de sus culturas y todos los elementos que giran a su alrededor. De aquí, que es importante resaltar que los contextos pueden reconocerse por la diversidad de eventos sonoros que los conforman y que evidentemente los cargan y les otorgan significado. De esta manera, al hablar de los ritmos bambuco, chacarera y vals, se involucra cada una de las manifestaciones desde el componente sonoro afín a cada individuo y el significado que para él y su colectivo adquiere, pues abarca rasgos sonoros identitarios desde lo geográfico que impactan en el componente organológico, interpretativo, expresivo, literario, etc. del contexto, que sin su presencia, ocasionarían que se desdibuje por completo su impronta (Domínguez, 2007).

Por consiguiente, se busca establecer relaciones entre aspectos como sonoridad, estructuras, similitudes y diferencias sobre tres ritmos musicales latinoamericanos, así como, resaltar aspectos que giran en torno al bambuco, la chacarera y el vals peruano. Asimismo se hace un

Propuesta pedagógico musical sobre tres sonoridades latinoamericanas en 3/4, 6/8 para el reconocimiento de las estructuras rítmicas en estudiantes de grado quinto, sexto y séptimo de educación básica del colegio Canapro análisis a partir de aspectos como el conocimiento de la cultura, el folklore literario representado en coplas, rimas, versos, canciones, etc. el bromatológico, desde de lo que produce, cultiva y consume para su sustento y alimentación, lo coreográfico, visto en las manifestaciones corporales que forman también parte de la cotidianidad y sus danzas, lo demosófico, desde las costumbres de sus gentes y evidentemente el folklore musical que recoge expresiones de lo literario, representado en repertorios (Morales, 1997).

Se concluye entonces que la sonoridad integra elementos de análisis, interpretación, ejecución musical y cultura, ya que se compone de aspectos formales e informales, rítmicos, melódicos, similitudes y diferencias que se dan en estos aires a 3/4 y 6/8.

### **El bambuco (Colombia)**

El bambuco históricamente fue considerado música nacional porque recoge elementos del mestizaje cultural entre los pueblos originarios, europeos y africanos a finales del siglo XIX. Consolidándose en los pueblos andinos de Colombia como un ritmo base de diferentes músicas de la región andina, donde se representan costumbres, comportamientos y expresiones auténticas de sus comunidades. En este desarrollo que abarca desde 1500 hasta el siglo XIX (Paone, 1999) es importante destacar la relevancia que tiene el bambuco para la historia del país, el valor y las épocas que representa, las narrativas que a su alrededor se tejen y la diversidad de maneras interpretativas que se gestan dependiendo de la región geográfica del país que habite, además de la riqueza en posibilidades organológicas que adopta acorde a los departamentos o municipios que lo acogen. (p.37)

Como la gran mayoría de las músicas tradicionales y las de origen popular, no se puede establecer a ciencia cierta su momento de gestación, sin embargo, unos primeros vestigios de su existencia se dan sobre 1823 (Cruz, 2002), se percibía por medio de canciones cantadas, con letras patrióticas, que se interpretaban acompañadas de una guitarra solista y fue ganando terreno en diferentes esferas sociales, aspecto propiciador de interacción y diálogo entre culturas. (Cruz González, Miguel Antonio).

### **Algunas características en el bambuco**

Dentro de las características más importantes del ritmo, podemos encontrarnos con diversidad

Propuesta pedagógico musical sobre tres sonoridades latinoamericanas en 3/4, 6/8 para el reconocimiento de las estructuras rítmicas en estudiantes de grado quinto, sexto y séptimo de educación básica del colegio Canapro de escrituras, unas a 3/4 o 6/8 dependiendo del autor o del arreglista. Sin embargo, para la presente explicación, se emplea la escritura a 3/4 en donde en la guitarra el primer tiempo estará dividido en dos corcheas de las cuales la primera está en silencio, generando de esta manera una síncopa y la segunda, suena en las cuerdas tiple, el segundo tiempo también se divide en dos corcheas, la primera de ellas se interpreta en el bajo con la nota fundamental del acorde, mientras que la segunda suena en las cuerdas tiple, el tercer tiempo se da en el bajo, puede ser en uno secundario o bien en el fundamental. Al mismo tiempo, el ritmo del bajo se divide en tres tiempos, de los cuales el primero se da en silencio y el segundo junto con el tercer tiempo, son negras en el sonido fundamental del acorde.

Figura 1. Rítmica del bambuco en guitarra y bajo

The musical score is written for guitar and electric bass in 3/4 time, with a tempo of 150. The guitar part is in the treble clef and features a syncopated rhythm. The chords are Dm, Am, E7, A, and Am. The electric bass part is in the bass clef and provides a steady accompaniment. The score is divided into two systems, with the second system starting with a first ending bracket over the A and Am chords.

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la organología, depende de la región del país donde se interprete. Pueden encontrarse bambucos que involucran flautas no temperadas acompañadas por tamboras en el Cauca, bandas de pueblo en donde predominan instrumentos melódicos aerófonos de madera y metal, acompañados por redoblantes, tamboras y platillos. Formatos de trío de cuerdas pulsadas conformado por guitarra, tiple y bandola andina, en la región cundiboyacense, los Santanderes y Antioquia, incluso combinaciones con los formatos mencionados, en donde se involucra la quijada de burro, el ciempiés, el chucho y otros instrumentos autóctonos de la región andina colombiana, además, es muy común involucrar la hemiola como variación rítmica.

Se encuentra además en el aspecto estructural, variedad de formas entre las cuales predominan A-B-A-C, A-B-C, A-A-B-B-C-C, A-A-B. En el componente armónico, predomina las progresiones I-IV-V<sup>7</sup> o I-IV-V tanto en las tonalidades mayores como en las menores, además, es muy común encontrarse con modulaciones en la que se va de mayor a menor o viceversa.

Figura 2. Percusiones en el bambuco

Percusiones

The musical score is titled 'Percusiones' and is set in 3/4 time with a tempo of 150. It features five staves for different instruments: Tambora, Aro, Parche, Chucho 1, and Chucho 2. The Tambora staff includes markings for 'Aro' and 'Parche' and contains rhythmic notation with accents and a 'Hemiola' section. The Chucho 1 and Chucho 2 staves also show rhythmic patterns, with Chucho 1 including a 'Hemiola' marking. The score concludes with a double bar line.

Fuente: elaboración propia

### La chacarera (Argentina)

Uno de los ritmos folklóricos más dinámicos de Latinoamérica, del cual se encuentran sus primeros rasgos en la provincia de Santiago del Estero. En sus letras se percibe el arraigo a la tierra y a las costumbres de sus pueblos, con recursos sonoros e instrumentos como el zapateo, la guitarra, el bombo legüero y el violín, además de las nuevas propuestas para enriquecer e ir aportando a nuevas sonoridades. Atendiendo a lo expresado por (Romero L. , 2017) se puede encontrar diversidad de chacareras que responden a ese patriotismo y amor por la tierra. Agrupaciones tradicionales como los Calchakis, los Chaskis, los Fronterizos, los Chalchaleros, cantores como Mercedes Sosa, Teresa Parodi, el Chaqueño Palavecino y propuestas más recientes como los Nocheros, Soledad Pastorutti, solo por mencionar algunos, además de las interacciones que se dan mediante artistas y géneros contemporáneos.

### Algunas características de la chacarera

Para describir los ataques realizados en el bombo legüero, nos referiremos a los golpes parche y aro. El primero entendido como el que se da en la membrana del instrumento y aro al que se da en el anillo de madera de este.

La escritura del ritmo o las melodías pueden encontrarse a 3/4 o 6/8 dependiendo del autor o del arreglista. Sin embargo, para la presente explicación, se ilustra a 6/8 en donde en el bombo legüero marca el ritmo base compuesto por las seis corcheas del compás, alternando mano derecha- mano izquierda. De esta manera, el primer tresillo se distribuye en aro-aroparche y el segundo tresillo aro-parche-aró. Algunos intérpretes atacan el parche con la mano derecha y los golpes del aro con la izquierda. Se acostumbra a acompañar con palmas que van en la primera y tercera corchea de cada tresillo.

Figura 3. La chacarera en el bombo legüero

**CHACARERA RITMO**

Bombo legüero

Manuel Rodríguez.

Bombo legüero Aro →  
Parche ←

Palmas

♩ = 130

Fuente: elaboración propia

En el aspecto organológico, se puede citar que el formato típico consta de guitarra, bombo legüero y violín, sin embargo, el acordeón, el bandoneón o una segunda guitarra pueden ser protagonistas en el componente melódico. Es posible encontrarse infinidad de formatos en los que se combinan los instrumentos mencionados o añadiendo otros nuevos. Las estructuras, principalmente giran alrededor de las formas A-A-B-A-A-B y A-A-A-B- A-A-A-B. Además, es posible encontrarse con varios tipos de chacarera, como la simple, que está conformada por dos partes simétricas compuestas de una introducción de cuatro u ocho compases, dos o tres estrofas de ocho compases y la parte que equivale al coro denominada vuelta, también de ocho compases, la introducción generalmente se repite entre estrofa y estrofa. En la chacarera doble se dan las mismas estructuras, pero la introducción suele estar conformada por 6, 8 o 12 compases, mientras las estrofas y la vuelta por 6 o 12. Tanto en la simple como en la doble, los cambios en la armonía se dan en la primera corchea del compás. Un tercer tipo, es la chacarera trunca, que puede tener la misma estructura de la simple o la doble, sin embargo, el cambio en la armonía sucede la segunda corchea del segundo tresillo, lo que genera una sensación de tensión rítmica por la síncopa que se produce.

En el componente armónico, predominan las progresiones I – IV – V<sup>7</sup> tanto en las tonalidades mayores como en las menores, además de encontrarse con un amplio repertorio en tonalidad menor en donde es muy común las armonías I – IV – III - V<sup>7</sup>- I en donde el III reemplaza la tónica. El bajo es poco usual en los formatos tradicionales, sin embargo, cuando se involucra, la base rítmica del acompañamiento gira alrededor de la división del compás en tres partes iguales, en

Propuesta pedagógico musical sobre tres sonoridades latinoamericanas en 3/4, 6/8 para el reconocimiento de las estructuras rítmicas en estudiantes de grado quinto, sexto y séptimo de educación básica del colegio Canapro donde la primera es un silencio y las dos siguientes se interpretan en la fundamental del acorde correspondiente.

Figura 4. El bajo en la chacarera

**CHACARERA**  
Acompañamiento Bajo

Manuel Rodríguez.

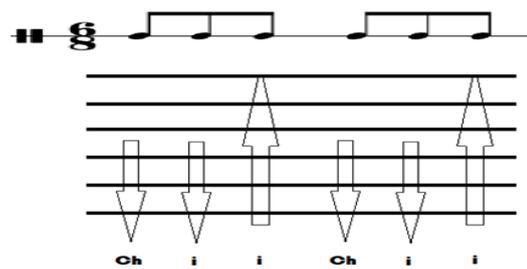
The musical score is written for bass guitar. It begins with a tempo marking of 150. The key signature has one flat (B-flat). The time signature is 6/8. The score consists of four measures of music. The first measure has a chord of Am and a bass line of two eighth notes (G2, F2) followed by a quarter rest. The second measure has a chord of Em and a bass line of two eighth notes (G2, F2) followed by a quarter rest. The third measure has a chord of B7 and a bass line of two eighth notes (G2, F2) followed by a quarter rest. The fourth measure has a chord of Em and a bass line of two eighth notes (G2, F2) followed by a quarter rest. The score ends with a double bar line and a final whole note G2.

Fuente: elaboración propia

Para ofrecer una mejor comprensión de la interpretación en la guitarra, es importante tener claridad de los conceptos golpe chasquido (ch) y cuerdas tiple. El primero entendido como un ataque descendente tipo apagado que se realiza simulando un puño que tiende a abrirse, en donde las uñas de los dedos índice, medio y anular, generan un sonido brillante, platinado o metálico en las primeras cuerdas, y el segundo, hace alusión a las tres primeras cuerdas del instrumento.

Para la ejecución del ritmo en la guitarra, la primera corchea se ataca descendiendo con un chasquido sobre las cuerdas tiple, en la segunda, el dedo índice (i) barre hacia abajo suavemente las cuerdas tiple y en la tercera, el índice asciende abarcando todas las cuerdas. Este gesto se realiza de manera simétrica en el segundo tresillo del compás para así completarlo. Es de anotar que las formas interpretativas pueden tener infinidad de estilos dependiendo de la región en donde se interprete y es posible que se reemplace el índice por el pulgar (p).

Figura 5. Ritmo básico de la chacarera en guitarra



Fuente: elaboración propia

### El vals criollo (Perú)

Según Marcellini, F y Cárdenas, R (2021) el vals, como parte de la música criolla, denominada de esta manera a partir de la época republicana, periodo del cual no se guardan registros grabados de música y por tanto muchos de los compositores y parte del repertorio, cayeron en el olvido o fueron desapareciendo como consecuencia del paso del tiempo, es un ritmo que recoge y representa el sentir de los pueblos afro peruanos que sintetizan en canciones sus vivencias, valiéndose de la guitarra y cajón peruano principalmente para representar por medio de las sonoridades, aspectos propios de su cultura que han sido también influenciados por propuestas de otras latitudes como el minué, la jota española, la mazurca, entre otros. (Fredy Marcellini, 2021). p.62

### Algunas características en el vals criollo

El rasgo más marcado del ritmo y la melodía está en su escritura a 3/4. Comenzando con la guitarra que define claramente los tres tiempos del compás, en donde predominan las posiciones para los acordes sin cuerdas al aire y la no utilización de la primera, generando un sonido tipo staccato, caracterizado por ser seco y opaco, denominado tundete. El primer tiempo está marcado en el bajo fundamental del acorde, silenciando la cuerda desde la mano izquierda, el segundo y el tercero, abarcan las cuerdas 2, 3 y 4 del instrumento, pulsando con los dedos índice, medio y anular hacia adentro de la mano, silenciando de la misma manera. Es de anotar, que algunos intérpretes ejecutan los tiempos 2 y 3 con las cuerdas 1, 2 y 3, aspecto que solo afecta el estilo interpretativo más no el rítmico.

La organología básica, la define la guitarra y el cajón peruano, sin embargo, pueden intervenir variedad de instrumentos como castañuelas, bandoneón, acordeón, saxofón, banjo, laúd, violín,

Propuesta pedagógico musical sobre tres sonoridades latinoamericanas en 3/4, 6/8 para el reconocimiento de las estructuras rítmicas en estudiantes de grado quinto, sexto y séptimo de educación básica del colegio Canapro incluso el piano. Tiene un protagonismo importante, el repertorio en tonalidad menor en donde se involucran frecuentemente el I-V<sup>7</sup> y el I-VII-VI-V<sup>7</sup>.

Se encuentra además en el aspecto estructural, variedad de formas entre las cuales predominan A-B-A-C, A-B-C, A-A-B-B-C-C, A-A-B, en el armónico, prevalecen las progresiones I – IV – V<sup>7</sup> tanto en las tonalidades mayores como en las menores.

Figura 6. Base rítmica del vals en guitarra

**Vals criollo**  
Guitarra

Manuel Rodríguez.

♩ = 110

Guitarra

The musical notation consists of two staves. The top staff is in treble clef and contains three measures of chords. The bottom staff is in bass clef and contains three measures of a simple bass line. The time signature is 3/4. A tempo marking of 110 is shown above the first measure. The key signature has one flat (B-flat).

Fuente: elaboración propia

### El ritmo en el cajón

Es importante tener en cuenta los conceptos grave y agudo empleados en el lenguaje del intérprete del cajón, entendiendo el golpe grave como un ataque que se realiza con toda la mano semiabierto sobre la región central de la tapa y proporciona una sensación de eco profundo. El agudo, se ejecuta empleando los dedos juntos desde su raíz sobre el borde superior del instrumento. La célula rítmica, está compuesta por tres parejas de corcheas en donde la primera de cada tiempo se interpreta con la mano derecha, marcando claramente el ritmo entre agudo-grave-grave, acentuando en el primer tiempo de compás. La mano izquierda, responde siempre en la segunda corchea de cada tiempo en los agudos del instrumento y acentúa levemente en el segundo, evidenciando la polirritmia del vals, al generar la sensación de un compás de 6/8.

Figura 7. Ritmo base de vals en el cajón

**Vals criollo**

Cajón

Manuel Rodríguez

♩ = 110

d i d i d i di

Fuente: elaboración propia.

### 3.1. Competencias

Respecto a las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media (Ministerio de Educación Nacional, 2010) se establecen tres competencias básicas denominadas sensibilidad, apreciación estética y comunicación.

De acuerdo con lo anterior, para el desarrollo de estas competencias se busca que la propuesta permita profundizar en las competencias específicas a nivel interpretativo, cultural, comunicativo y ciudadano. Estas serán construidas a partir de distintos elementos que serán abordados a lo largo de los encuentros por medio de los ejercicios de socialización, audición, interpretación y ensambles musicales que serán trabajados en cada sesión entre estudiantes y maestros.

### 3.2. Objetivos

#### 3.2.1 Objetivo general

Realizar una propuesta pedagógica para el desarrollo destrezas rítmicas, auditivas y de conocimiento en los estudiantes de los grados quinto, sexto y séptimo de educación básica del Colegio Canapro por medio de la exploración

#### 3.2.2 Objetivos específicos

- Reconocer aspectos de la cultura latinoamericana por medio de la exploración en ritmos, repertorio y sonoridades a 3/4 y 6/8.
- Desarrollar sesiones didácticas mediante la exploración y apropiación de las

Propuesta pedagógico musical sobre tres sonoridades latinoamericanas en 3/4, 6/8 para el reconocimiento de las estructuras rítmicas en estudiantes de grado quinto, sexto y séptimo de educación básica del colegio Canapro

sonoridades de 3/4 y 6/8 para la adquisición de competencias básicas enfocadas al aprendizaje musical.

- Reconocer la diversidad cultural que brinda el aprendizaje de los ritmos latinoamericanos a 3/4 y 6/8 bambuco, chacarera y vals criollo.
- Interactuar con las áreas de lengua castellana y ciencias sociales para el abordaje y reconocimiento de aspectos interculturales.

### 3.3. Contenidos

A continuación, se presentan los contenidos desarrollados al interior de la propuesta de intervención. Se incluyen en esta descripción los contenidos que serán abordados interdisciplinariamente con las áreas de lengua castellana y ciencias sociales de la institución. Estos, están alineados directamente al desarrollo de las competencias comunicativas, culturales y ciudadanas, que se estructuran al interior del currículo en la escuela.

Los componentes de la propuesta pedagógica aportan a los contenidos debido a su integración durante los diferentes procesos y momentos que se realizan en las actividades, respecto a la *Tradición oral (T.O.)*, se trabaja con elementos de escucha y visuales sobre los conceptos de tradición, costumbres, cultura. Respecto a *Escucha activa (E.A.)*, se proponen ejercicios de entrenamiento auditivo por medio de la escucha activa y consciente que aportan a las competencias de sensibilidad y apreciación estética, y se refleja en los contenidos sobre intervalos, tonalidades mayores menores y análisis de melodías.

Asimismo, en la *Práctica constante (P.C.)*, se han establecido ejercicios de exploración que apuntan al aprendizaje de conceptos de ritmo, variaciones, disociación rítmica, ensambles de melodías, digitaciones técnicas en el instrumento, ubicación de posiciones. También, la propuesta desarrolla contenidos relacionados con las ciencias sociales debido al abordaje reflexivo y crítico sobre aspectos socioculturales de Latinoamérica. De igual manera, respecto a la lengua castellana, se trabaja dentro de la guía el análisis de textos, creación de letras de canciones, indagación sobre los contextos culturales y se relacionan con la interpretación musical con el fin de aportar a los estudiantes elementos que les permitan una Formación en actitudes (F.A.) respecto al arte, la cultura desde unas perspectivas decolonizadoras e interculturales. Por último, los contenidos de toda la propuesta se orientan hacia el

Propuesta pedagógico musical sobre tres sonoridades latinoamericanas en 3/4, 6/8 para el reconocimiento de las estructuras rítmicas en estudiantes de grado quinto, sexto y séptimo de educación básica del colegio Canapro reconocimiento de diversidades y similitudes sonoras. (D.S.) en el bambuco, la chacarera y el vals.

### 3.4. Metodología

La presente propuesta de intervención está diseñada con una metodología activa, donde los estudiantes deben ser centro de su aprendizaje, y verla reflejada en los avances musicales que cada uno se proponga. Esta propuesta está organizada para diez sesiones didácticas con una duración de 60 minutos cada una y se establece en acuerdo con la institución educativa para que sean los encuentros semanales según horario escolar. Se tiene proyectado un pilotaje a inicios del primer semestre de 2023.

Para iniciar, se realiza una primera sesión que servirá de diagnóstico para determinar las capacidades, necesidades y rasgos característicos individuales y colectivos con miras a orientar el proceso de enseñanza. Luego, se hace un registro cualitativo de los hallazgos por cada estudiante para ser contrastado durante todo el proceso y como insumo para la evaluación final. La propuesta en sus cuatro sesiones iniciales busca desarrollar la *fundamentación* técnica y el reconocimiento de las sonoridades del bambuco, la chacarera y el vals. Luego, en la segunda etapa, se trabaja en la *profundización* de los contenidos y se orienta hacia la integración sonora por medio del taller de ensamble. En la parte final de la propuesta, se presenta la fase de apropiación y divulgación de los avances obtenidos, que culmina con la presentación de los ejercicios pedagógicos, didácticos y musicales abordados durante el tiempo de aprendizaje que fueron concertados previamente con los estudiantes.

### 3.5. Actividades

#### **Descripción general de las sesiones de aprendizaje**

Se muestra seguidamente la estructura general de los encuentros y su temática principal. Cada actividad está organizada en momentos: inicial, de trabajo, evaluación; tiene unas finalidades particulares y busca que se desarrolle de manera secuencial y organizada de acuerdo con los contenidos propuestos, así como al alcance de las competencias. En cada encuentro se utilizan los componentes Tradición oral (T.O.), Escucha activa (E.A.), Práctica constante (P.C.), Formación en actitudes (F.A.), Reconocimiento de diversidades y similitudes sonoras. (D.S.) que tienen como finalidad integrar la propuesta pedagógica entre educación musical, ciencias sociales y

Propuesta pedagógico musical sobre tres sonoridades latinoamericanas en 3/4, 6/8 para el reconocimiento de las estructuras rítmicas en estudiantes de grado quinto, sexto y séptimo de educación básica del colegio Canapro lengua castellana. Siempre al final del encuentro, se realiza una evaluación por medio de una pregunta de tipo abierta, o autoevaluación, coevaluación.

*Tabla 1. Estructura de las sesiones de la propuesta*

<b>Semana</b>	<b>Sesión</b>	<b>Encuentros</b>
1	3 de marzo 2023	Presentación del proyecto / Diagnóstico.
2	10 de marzo 2023	El mestizaje y la música.
3	17 de marzo 2023	El folklore literario en la música.
4	24 de marzo 2023	Estructuras y análisis rítmicos.
5	31 de marzo 2023	Estructuras y análisis rítmicos.
6	14 de abril	Interacciones y diálogos rítmicos.
7	21 de abril	Rítmica en la percusión.
8	28 de abril	Rítmica en la percusión.
9	5 de mayo	Las piezas del rompecabezas.
10	12 de mayo	La hora de la verdad (Evaluación y cierre).

Fuente: elaboración propia

Tabla 2. Primera sesión de aprendizaje

<b>Primera sesión</b>		
<b>Nombre de actividad:</b> Presentación del proyecto y diagnóstico.		
<b>Fecha:</b> 3 de marzo 2023	<b>Duración:</b> 60 minutos	<b>Frecuencia:</b> cada semana
<b>Objetivo general:</b> Presentar el proyecto de intervención y establecer un diagnóstico de saberes de los estudiantes		
<b>Recursos Humanos:</b> Estudiantes, maestros, apoyo directivo.		
<b>Recursos Didácticos:</b> aula de música con tamboras, bombos legüeros, baquetas y chuchos.		
<b>Recursos Tecnológicos:</b> ordenador con conexión a internet y audio, <a href="https://www.youtube.com/watch?v=hQp2ISuC3">https://www.youtube.com/watch?v=hQp2ISuC3</a>		
<b>Componentes y contenidos</b>		
Tradición oral, Escucha activa, Formación de actitudes, Diferencias y similitudes sonoras, Práctica constante.		
<b>Inicio. 20 minutos</b>		
Se inicia la actividad dando la bienvenida a los estudiantes ubicándolos en dos medias lunas de manera que los que se encuentren en la parte de atrás, puedan ver hacia el tablero y observar las indicaciones dadas por el maestro.		
Luego se procede a hacer una presentación del proyecto de intervención que tendrá una duración de 10 semanas, los viernes según horario académico escolar, con un tiempo establecido de 60 minutos por sesión. Durante estos encuentros se desarrollarán los siguientes momentos de aprendizaje: tradición oral, escucha activa, práctica constante, formación en actitudes, reconocimiento de diversidades y similitudes sonoras.		

En estos encuentros existe la posibilidad de invitar músicos y maestros al aula de clase para reforzar los aprendizajes en los estudiantes sobre las estructuras rítmicas y sonoras del bambuco, la chacarera y el vals. Asimismo, se utiliza material audiovisual de elaboración propia a modo de micro videos y explicaciones para que los estudiantes puedan reforzar autónomamente.

**Momento de trabajo 15 minutos.**

**Diagnóstico**

Para realizar el diagnóstico con los estudiantes se emplea un juego de exploración rítmica y reconocimiento por medio de la canción el miranchurito, que se fundamenta en coordinación rítmica y ejercicios corporales para la identificación de pulso y acento, desplazando este último por cada una de las seis corcheas en el compás de 3/4. Se realizan ejercicios en parejas para coordinar e interactuar por medio de palmas y zapateos, marcha individual y grupal.

Luego se realiza, una audición de canciones en bambuco, y chacarera, (Chacarera de los gatos, ver enlace) en este ejercicio de escucha activa, se solicita a los estudiantes, encuentren las similitudes o diferencias en el acento o interpretación entre bambuco y chacarera.

Para finalizar, se hace una presentación sobre los formatos instrumentales e instrumentos latinoamericanos para saber cuáles reconocen y establecer la ruta para los organizar los contenidos.

Luego, se hace una actividad para que se reconozcan sus nombres.

Se presenta el proyecto a los estudiantes y la metodología que será utilizada durante las 9 sesiones que se desarrollarán durante el primer semestre del año 2023. En este momento se concede la palabra para reflexión de los comentarios acerca de la propuesta y realizar algunos ajustes si se necesitan. Se indica la metodología.

<p><b>Evaluación del encuentro.</b></p>	<p>Se realiza un diálogo con los estudiantes sobre la experiencia de aprendizaje, escuchando los comentarios o sugerencias para realizar los respectivos ajustes a la propuesta.</p>
---	--

**Observaciones o comentarios personales:**

Tabla 3. Segunda sesión de aprendizaje

<b>Segunda sesión</b>		
<b>Nombre de actividad:</b> el mestizaje y la música (trabajo integrado con ciencias sociales).		
<b>Fecha:</b> 10 de marzo 2023	<b>Duración:</b> 60 minutos	<b>Frecuencia:</b> cada semana
<b>Objetivo general:</b> Identificar aspectos propios de las influencias de diversas culturas en piezas musicales.		
<b>Recursos Humanos:</b> Estudiantes, maestros de música y ciencias sociales, apoyo directivo.		
<b>Recursos Didácticos:</b> aula de música con tamboras, baquetas, chuchos, guitarra, charango, palos de lluvia, cajones peruanos.		
<b>Recursos Tecnológicos:</b> ordenador con conexión a internet y audio.		
<b>Componentes y contenidos</b>		
<b>Tradición oral (T.O):</b> Coplas, festividades		
<b>Escucha activa (E.A):</b> Apreciación de canciones		
<b>Formación de actitudes (F.A):</b> Respeto por la tradición		
<b>Diferencias y similitudes (D.S):</b> Audición y formato de chacarera, bambuco, vals.		
<b>Práctica constante (P.C):</b> Ejercicios de alternancia rítmica en percusiones.		
<b>Momento inicial: Comienzo de la actividad. 10 minutos</b>		
El maestro de música contextualiza al grupo sobre la importancia y vinculación a la propuesta del maestro de la clase de ciencias sociales y presenta un mapa conceptual sobre el folklore latinoamericano a los estudiantes en los que se recoge el campo demográfico (rasgos culturales		

y tradiciones, historia), el literario, el histórico social, el coreográfico, el musical y el bromatológico.

**Momento de trabajo 40 minutos**

Se realiza la proyección de un video sobre los procesos de colonización en Latinoamérica y se entrega una hoja en blanco para que los estudiantes vayan trabajando en ella durante el desarrollo. El maestro de ciencias sociales ilustra alrededor del folclor demosófico e invita a hacer relación y reflexión con respecto al folklore literario, preguntando también a los estudiantes sobre lo que ellos perciben al respecto.

Seguidamente, se solicitará a los estudiantes escribir o dibujar en la hoja en blanco alrededor de la temática “el árbol del folklore colombiano”, ejercicio que se irá alimentando con los aportes de todos. Los maestros en trabajo cooperativo con los estudiantes realizarán aportes para la construcción a partir de los que entre todos se hagan e ir consolidando cada una de las ramas con toda la información. (F.A)

De esta manera, se involucrará durante todo el ejercicio fragmentos de coplas, rimas, retahílas, dichos, refranes, canciones, movimientos, imágenes e infinidad de expresiones, para ser incluidas de manera ilustrada en donde los estudiantes creen que corresponde a la imagen propuesta (P.C) (T.O), se continúa con la invitación a participar con manifestaciones que ellos socialicen, sobre sus tradiciones, los saberes que conocen de sus mayores, abuelos o padres.

**Cierre y evaluación de la actividad 10 minutos**

Se socializa -a manera de diálogo- por parte de todos los estudiantes, el resultado de la experiencia de clase representada en las producciones visuales y se realiza retroalimentación conjunta entre maestros y alumnos. (E.A) (F.A)

<p><b>Evaluación del encuentro.</b></p>	<p>¿Tienes alguna sugerencia para incluir en los ejercicios de aprendizaje del día de hoy?</p>
---	--

**Observaciones o comentarios personales:**

Tabla 4. Tercera sesión de aprendizaje

<b>Tercera sesión</b>		
<b>Nombre de actividad:</b> El folklore literario en la música (trabajo conjunto con el área de lengua castellana)		
<b>Fecha:</b> 17 de marzo 2023	<b>Duración:</b> 60 minutos	<b>Frecuencia:</b> cada semana
<b>Objetivo general:</b> Identificar el acento musical en relación con el acento natural de las palabras (prosódico) mediante en la interacción con melodías de bambucos, chacareras y el vals.		
<b>Recursos Humanos:</b> Estudiantes, maestro de lengua castellana, apoyo directivo.		
<b>Recursos Didácticos:</b> aula de clases con tamboras, bombos legüeros y chuchos, tablero, marcadores borrables, guías para trabajo escrito, fragmentos de pistas musicales.  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=h6d7GyzwEWg">https://www.youtube.com/watch?v=h6d7GyzwEWg</a>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=VktDRFd6fv8">https://www.youtube.com/watch?v=VktDRFd6fv8</a>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=hQp2ISuC3k">https://www.youtube.com/watch?v=hQp2ISuC3k</a>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=4rO1mozLo64">https://www.youtube.com/watch?v=4rO1mozLo64</a>		
<b>Recursos Tecnológicos:</b> ordenador con conexión a internet y audio.		

### **Componentes y contenidos**

**Tradición oral (T.O)** Chacarera del olvidao.

**Escucha activa (E.A):** Fragmento canción la Guaneña.

**Formación de actitudes (F.A):** Respeto por la tradición.

**Diferencias y similitudes (D.S):** Diálogo y análisis de las letras.

**Práctica constante (P.C):** Análisis del folclor literario.

### **Momento de inicio**

Se presenta el objetivo a alcanzar y se hace un modelado por medio del acompañamiento con palmas de un fragmento de la canción “la guaneña”, ayudando a que los niños identifiquen el pulso. Se hace entrega de la guía de trabajo que contiene fragmentos de las letras de las canciones a explorar, se muestra por medio de la audición y proyección de la letra de una estrofa de la guaneña, subrayando en el tablero las sílabas acentuadas que se corresponden con las palmas. (E.A)

### **Momento de trabajo**

Se invita a que los niños realicen el mismo ejercicio con un fragmento de “la chacarera del olvidao” guiando y ayudando a que identifiquen y subrayen o encierren las sílabas acentuadas, luego se hará conjuntamente el mismo ejercicio con la canción “fina estampa”. (D.S)

Terminado el ejercicio se solicitará a los niños que colectivamente marquen el pulso de la canción “El bambuquito” y marquen los acentos que vayan percibiendo, se hará una revisión general en el que los estudiantes compartirán el resultado de la exploración. Por último, se propone a los niños que realicen el mismo ejercicio con una estrofa de “la chacarera de los gatos” y una de la canción “Mechita” marcando en la hoja de manera individual. (P.C) (E.A)

### **Cierre y evaluación 10 minutos**

Se realiza la retroalimentación entre todos los estudiantes haciendo las correcciones o aportes en ejercicio liderado por el maestro, se emplean algunos de los ejercicios realizados por algunos niños, escogidos aleatoriamente. Se entabla además diálogo con respecto a las temáticas de cada una de las canciones, los términos empleados en cada tema y las similitudes sonoras. (T.O) (D.S)

Propuesta pedagógico musical sobre tres sonoridades latinoamericanas en 3/4, 6/8 para el reconocimiento de las estructuras rítmicas en estudiantes de grado quinto, sexto y séptimo de educación básica del colegio Canapro

<b>Evaluación del encuentro.</b>	<p>Según tu criterio ¿cómo estuvo la sesión de hoy? Por favor marca con una (X)</p> <p>Excelente ___</p> <p>Bueno ___</p> <p>Regular ___</p> <p>Por mejorar ___</p> <p>Escribe ¿cuáles fueron tus aprendizajes personales del día de hoy?</p>
<b>Observaciones o comentarios personales:</b>	

Fuente: elaboración propia

*Tabla 5. Cuarta sesión de aprendizaje*

<b>Cuarta sesión</b>		
<b>Nombre de actividad:</b> Estructuras y análisis rítmicos.		
<b>Fecha:</b> 24 de marzo 2023	<b>Duración:</b> 60 minutos	<b>Frecuencia:</b> cada semana
<b>Objetivo general:</b> Analizar e interpretar las estructuras rítmicas y sonoras del bambuco, la chacarera y el vals.		
<b>Recursos Humanos:</b> Estudiantes, maestros, apoyo directivo.		
<b>Recursos Didácticos:</b> aula de música con tamboras, baquetas, chuchos, semillas secas (arroz, lenteja, piedrecillas o mostacilla) tarros plásticos.		
<b>Recursos Tecnológicos:</b> ordenador con conexión a internet y audio,		

## **Componentes y Contenidos**

**Tradición oral (T.O):** coplas y versos

**Escucha activa (E.A):** audiciones respectivas

**Formación de actitudes (F.A):** carnavales, fiestas y festivales

**Diferencias y similitudes (D.S):** discriminar los instrumentos de percusión

**Práctica constante (P.C):** exploración de los ritmos

### **Momento de inicio. 10 minutos**

El maestro procede a hacer una presentación de las actividades a realizar durante la sesión de aprendizaje empleando videos cortos de expresiones musicales auténticas de diferentes regiones que adoptan los ritmos a 3/4 y 6/8 y complementado con explicaciones breves, hace también claridad sobre otros aspectos culturales que giran en torno a las sonoridades expuestas.

Se realiza un juego sobre acentos en los compases de 3/4 y 6/8 a partir de la experimentación con el cuerpo y sonidos producidos con la voz.

### **Momento de trabajo**

#### **40 minutos**

Para iniciar se trabaja sobre el componente *Tradición oral (T.O)* donde el maestro realiza una explicación y un modelado sobre coplas y versos que se involucran en el repertorio de algunas canciones en ritmos de bambuco, chacarera y vals. Con el fin de que los estudiantes valoren aspectos propios de la cultura latinoamericana a través de los carnavales, fiestas y festivales como el carnaval de negros y blancos, reinado nacional del bambuco, festival de Cosquín, día de la canción criolla. etc. Para que los estudiantes puedan reconocer aspectos fundamentales de la cultura, las tradiciones y costumbres de acuerdo con sus contextos.

Luego, en *Escucha Activa (E.A)* *formación en actitudes (F.A)* y *Reconocimiento de diversidades y similitudes sonoras (D.S)* se continúa con las audiciones respectivas de los ritmos, donde deben reflexionar en torno a discriminar los instrumentos de percusión en la chacarera, el bambuco y el vals.

Los estudiantes explorarán los ritmos con diferentes instrumentos musicales de percusión como insumo para ejercicios de preensamble. Se realizan correcciones y ajustes de acuerdo con el gesto técnico correspondiente para cada caso. Los estudiantes tienen la posibilidad de

<p>hacer y recibir retroalimentación constante con sus compañeros mediante aportes y correcciones. (P.C)</p> <p><b>Cierre de la actividad</b></p> <p><b>Evaluación</b></p> <p>Se realiza diálogo con los estudiantes involucrando las siguientes preguntas: ¿Qué instrumentos intervienen en cada fragmento? ¿Cuáles instrumentos hacen ritmos similares a los de otros? ¿Qué instrumentos suenan muy diferente a otros? ¿Cuál es tu opinión respecto a los formatos y los ritmos? ¿Reconoces versiones y grupos musicales, voces de intérpretes? ¿Identificas los compases y los ritmos bambuco, chacarera y vals trabajados en clase?</p>	
<p><b>Evaluación del encuentro.</b></p>	<p>Se realiza un diálogo con los estudiantes sobre la experiencia de aprendizaje a través de los momentos de:</p> <p><b>Autoevaluación:</b></p> <p>¿Cómo fue tu desempeño en la actividad en el día de hoy?</p> <p><b>Coevaluación</b></p> <p>¿Cómo viste desde tu perspectiva el trabajo realizado por tus compañeros y compañeras?</p> <p><b>Heteroevaluación</b></p> <p>Se realizan unas consideraciones generales por parte del maestro a partir de las vivencias y experiencias observadas en el encuentro.</p>
<p><b>Observaciones o comentarios personales:</b></p>	

Fuente: elaboración propia

Tabla 6. Quinta sesión de aprendizaje

<p><b>Quinta sesión</b></p> <p><b>Nombre de actividad:</b> Estructuras y análisis rítmicos.</p>
---

<b>Fecha: 31 de marzo 2023</b>	<b>Duración: 60 minutos</b>	<b>Frecuencia: cada semana</b>
<b>Objetivo general:</b> Explorar en estructuras rítmicas a 3/4 y 6/8 mediante instrumentos idiófonos de altura indeterminada		
<b>Recursos Humanos:</b> Estudiantes, maestros, apoyo directivo.		
<p><b>Recursos Didácticos:</b> aula de música con tambores, baquetas, chuchos, semillas secas (arroz, lenteja, piedrecillas o mostacilla) tarros plásticos.</p> <p><b>Recursos Tecnológicos:</b> ordenador con conexión a internet y audio.  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=hQp2ISuC3">https://www.youtube.com/watch?v=hQp2ISuC3</a></p>		
<p><b>Componentes y Contenidos</b></p> <p><b>Tradición oral (T.O):</b> presentación de imágenes de algunos instrumentos musicales</p> <p><b>Escucha activa (E.A):</b> elaboración y práctica con elementos sonoros</p> <p><b>Formación de actitudes (F.A):</b> exploración de posibilidades sonoras y tímbricas</p> <p><b>Diferencias y similitudes (D.S):</b> discriminar tímbrica de los instrumentos de percusión</p> <p><b>Práctica constante (P.C):</b> exploración de los ritmos</p>		
<p><b>Momento de inicio. 10 minutos.</b></p> <p>Previamente, el espacio de trabajo ha sido adecuado para que los estudiantes trabajen en el suelo, las tambores, bombos legüeros y baquetas, se encuentran en la parte posterior del salón para que no interfieran en la realización de la primera parte. Se ha solicitado con antelación traer uno o varios tarros / botellas plásticas limpias y secas, arroz crudo, lentejas, piedrecillas o mostacilla. Al ingresar los estudiantes, el maestro los organiza para que se ubiquen en semicírculo. De fondo y en un volumen moderado, suenan fragmentos de bambucos, chacareras y valeses (<i>Escucha activa</i>). Se explica que se trabajará en la construcción de un instrumento musical de percusión (guache).</p>		

**Momento de trabajo. 40 minutos.**

Se ilustra por medio de la presentación de imágenes, algunos instrumentos musicales que se emplean en los formatos del bambuco, el vals y la chacarera, deteniéndose en los idiófonos de altura indeterminada, haciendo énfasis en el guache. Se realiza un corto diálogo haciendo análisis de la sonoridad del instrumento, comparando con otras sonoridades propias de otros entornos (*Escucha activa, diferencias y similitudes, tradición oral*).

Se realiza la explicación, el modelado y la construcción del instrumento (guache) de manera sincrónica con los estudiantes, empleando los materiales dispuestos para la actividad. Luego, se explora en las posibilidades sonoras y tímbricas que el instrumento va brindando en su proceso de construcción. (*Formación de actitudes, práctica constante, diferencias y similitudes*).

(*Práctica constante, formación de actitudes*) Se enseña luego los detalles del gesto técnico para la interpretación del ritmo a 3/4 y 6/8 empleando tres negras o seis corcheas, realizando variaciones e interacción con silencios de negra y de corchea, desplazando acentos por las seis corcheas del compás. Se realiza práctica instrumental con movimientos (arriba-abajo, adelante-atrás, agarrar-soltar).

Se realiza el modelado sobre la interpretación de los ritmos en tambora y bombo legüero empleando tres negras o seis corcheas sin realizar variaciones e interacción con silencios de corchea, desplazando los acentos por las seis corcheas del compás para reconocer la sonoridad parche-madera e interiorizar las tres células rítmicas, se realiza práctica instrumental con movimientos (arriba-abajo, adelante-atrás). Se interactúa con la célula rítmica de los tambores y el guache de la mano de la pista Chacarera de los gatos (ver enlace). (*Escucha activa, diferencias y similitudes, práctica constante*).

**Cierre de la actividad. 10 minutos.**

(*Escucha activa, práctica constante*) Para finalizar la sesión de aprendizaje se exponen algunos fragmentos de piezas musicales con las cuales los estudiantes interactúan, reconociendo y acompañando el ritmo propuesto con el guache, la tambora y el bombo.

**Evaluación**

Se realiza diálogo con los estudiantes involucrando las siguientes preguntas: ¿Qué instrumentos intervienen en cada fragmento? ¿Cuáles instrumentos hacen ritmos similares a los de otros? ¿Qué instrumentos suenan muy diferente a otros? ¿Cuál es tu opinión respecto a los formatos y los ritmos? ¿Reconoces versiones y grupos musicales, voces de intérpretes? ¿Identificas los compases y los ritmos bambuco, chacarera y vals trabajados en clase?

Propuesta pedagógico musical sobre tres sonoridades latinoamericanas en 3/4, 6/8 para el reconocimiento de las estructuras rítmicas en estudiantes de grado quinto, sexto y séptimo de educación básica del colegio Canapro

<b>Evaluación del encuentro.</b>	<p>Según tu criterio ¿cómo estuvo la sesión de hoy? Por favor marca con una (X)</p> <p>Excelente ___</p> <p>Bueno ___</p> <p>Regular ___</p> <p>Por mejorar ___</p> <p>Escribe ¿cuáles fueron tus aprendizajes personales del día de hoy?</p>
<b>Observaciones o comentarios personales:</b>	

Fuente: elaboración propia

*Tabla 7. Sexta sesión de aprendizaje*

<b>Sexta sesión</b>		
<b>Nombre de actividad: Interacciones y diálogos rítmicos.</b>		
<b>Fecha: 14 de abril.</b>	<b>Duración: 60 minutos</b>	<b>Frecuencia: cada semana</b>
<b>Objetivo general:</b> Reconocer similitudes rítmicas entre la chacarera, el bambuco y el vals.		
<b>Recursos Humanos:</b> Estudiantes, maestros, apoyo directivo.		
<b>Recursos Didácticos:</b> pistas musicales, aula de música con tamboras, baquetas, cajones peruanos, chuchos.		
<b>Recursos Tecnológicos:</b> ordenador con conexión a internet y audio.		

## **Componentes y Contenidos**

**Tradición oral (T.O):** formatos instrumentales

**Escucha activa (E.A):** atención a serie de pistas musicales

**Formación de actitudes (F.A):** formatos instrumentales

**Diferencias y similitudes (D.S):** diferenciación sonora y rítmica en pistas musicales

**Práctica constante (P.C):** exploración de los ritmos

### **Momento de Inicio.** 10 minutos

El aula de clases está dispuesta para que los estudiantes se ubiquen en grupos de cuatro, con tamboras, guaches, cajones peruanos y bombos legüeros respectivamente. Se realiza la presentación de la actividad mediante modelado en el que -a la par- se reflexiona frente a aspectos que comparten los tres ritmos, sobre formatos instrumentales en cada uno de ellos y la relación que estos tienen con los ejercicios realizados en sesiones anteriores. (*Formación en actitudes, tradición oral*)

### **Momento de trabajo.** 40 minutos

El maestro modela cada uno de los ritmos en tambora, guache, cajón peruano y bombo legüero acompañando una serie de pistas propuestas. (*Escucha activa, diferencias y similitudes*).

Seguidamente se coloca a sonar un metrónomo a 3/4, 130 bpm, con el que los estudiantes deberán rotar en el sentido de las manecillas del reloj por cada uno de los instrumentos e interpretar el ritmo que corresponda (guache y tambora / bambuco, bombo legüero/ chacarera, cajón peruano / vals) siguiendo el tiempo marcado, realizando secuencias de ocho compases por cuatro de silencio. (*Práctica constante*).

Se realiza un sorteo en el que se solicita a un estudiante por grupo interpretar los cuatro ritmos, rotando también en el sentido de las manecillas del reloj, acompasado con el metrónomo a 3/4, 130 bpm, durante ocho compases por dos de silencio según el instrumento que corresponda. Debe garantizarse que todos los estudiantes pasen al ejercicio instrumental. Se solicita luego a un nuevo estudiante de cada grupo que interprete los mismos ritmos con el metrónomo a 6/8, 100 bpm durante cuatro compases por dos de silencio según el instrumento que corresponda, garantizando que todos los estudiantes exploren en el ejercicio instrumental. (*Práctica constante, escucha activa*)

<b>Cierre de la actividad</b> 10 minutos	
<b>Evaluación</b>	
Se realiza diálogo con los estudiantes a la luz de la audición de cortas pistas musicales en los tres ritmos involucrando las siguientes preguntas: ¿Son importantes los conceptos relacionados con los ejercicios realizados en la práctica? ¿Qué tan difícil o fácil resulta dialogar entre instrumentos y ritmos? ¿Qué instrumentos parecen no tener relación con otros en el ensamble rítmico? ¿Reconoces las células rítmicas de cada uno de los instrumentos musicales en las pistas musicales o de las canciones propuestas para la clase? ¿Discriminas los formatos en cada fragmento musical? ¿Qué tan sencilla fue la interacción con el metrónomo?	
<b>Evaluación del encuentro.</b>	Según tu criterio ¿cómo estuvo la sesión de hoy? Por favor marca con una (X)  Excelente ___  Bueno ___  Regular ___  Por mejorar ___  Escribe ¿cuáles fueron tus aprendizajes personales del día de hoy?
<b>Observaciones o comentarios personales:</b>	

Fuente: elaboración propia

Tabla 8:

*Tabla 8. Séptima sesión de aprendizaje*

<b>Séptima sesión</b>		
<b>Nombre de actividad: Rítmica en la percusión.</b>		
<b>Fecha: 28 de marzo 2023</b>	<b>Duración: 60 minutos</b>	<b>Frecuencia: cada semana</b>

**Objetivo general:** Interpretar fragmentos rítmicos con variaciones sencillas en los ritmos chacarera, bambuco y vals.

**Recursos Humanos:** Estudiantes, maestros, apoyo directivo.

**Recursos Didácticos:** aula de música con tamboras, baquetas, bombos legüeros, chuchos, cajones peruanos.

**Recursos Tecnológicos:** ordenador con conexión a internet y audio,

### Componentes y Contenidos

**Tradición oral (T.O):** juegos de sonidos y de silencios

**Escucha activa (E.A):** modelado de los ritmos bambuco, chacarera y vals

**Formación de actitudes (F.A):** escucha y análisis de letras de canciones

**Diferencias y similitudes (D.S):** diferenciación sonora y rítmica

**Práctica constante (P.C):** figuras negras y silencios de negra

**Momento de Inicio.** 10 minutos

Se invita a un pequeño grupo de estudiantes escogidos al azar para que muestren al resto del grupo su comprensión en el instrumento sobre los ritmos trabajados en las sesiones anteriores y realicen una breve explicación dando a entender lo aprendido. Seguidamente el maestro hace una pequeña retroalimentación y procede a explicar la actividad por medio del modelado de los ritmos bambuco, chacarera y vals, en donde interactúan juegos de sonidos y de silencios, haciendo una breve lectura sobre las primeras interpretaciones musicales. *(Diferencias y similitudes, práctica constante, escucha activa, formación de actitudes)*

**Momento de trabajo.** 40 minutos

*Se inicia colocando un metrónomo a 3/4, variando entre 100-130 bpm. (Escucha activa)*

Luego se realiza un juego rítmico en 3/4 empleando figuras negras y silencios de negra, con cada uno de los instrumentos alternando mano derecha-izquierda, luego parejas de corcheas, tresillos de corcheas y cuartetos de semicorcheas desplazando el acento por diversas partes

Propuesta pedagógico musical sobre tres sonoridades latinoamericanas en 3/4, 6/8 para el reconocimiento de las estructuras rítmicas en estudiantes de grado quinto, sexto y séptimo de educación básica del colegio Canapro

<p>del compás. En la tambora y en el bombo legüero se alternará parche-aro y en el cajón grave-agudo. <i>(Práctica constante)</i>.</p> <p>El maestro orienta para que los estudiantes empiecen a hacer combinaciones con diferentes figuras de duración (negras y silencios de negra, parejas de corcheas, tresillos de corcheas y cuartetos de semicorcheas, dando así la posibilidad de crear variaciones rítmicas, se abre además la posibilidad de incluir indicaciones de lateralidad. <i>(Práctica constante, escucha activa)</i>.</p> <p><b>Cierre de la actividad</b> 10 minutos</p> <p>Se eligen cinco estudiantes para socializar sus creaciones (variaciones) y se invita a los demás compañeros a imitar las exposiciones de sus compañeros en los instrumentos musicales y hagan la transferencia al instrumento musical que corresponda a cada uno. <i>(Escucha activa, formación de actitudes, práctica constante)</i>.</p>	
<p><b>Evaluación del encuentro.</b></p>	<p>¿Identificas el ritmo de bambuco, chacarera y vals en cada instrumento explorado?</p> <p>Fácilmente _____</p> <p>Con alguna dificultad _____</p> <p>Con mucha dificultad _____</p> <p>¿Puedes crear variaciones en los ritmos bambuco, chacarera y vals?</p>
<p><b>Observaciones o comentarios personales:</b></p>	

Fuente: elaboración propia

Tabla 9. Octava sesión de aprendizaje

<p><b>Octava sesión</b></p> <p><b>Nombre de actividad:</b> explorando en la melodía</p>		
<p><b>Fecha:</b> 28 de abril 2023</p>	<p><b>Duración:</b> 60 minutos</p>	<p><b>Frecuencia:</b> cada semana</p>

**Objetivo general:** Acompañar melodías de bambucos, chacareras y valeses en instrumentos de percusión.

**Recursos Humanos:** Estudiantes, maestros, apoyo directivo.

**Recursos Didácticos:** aula de música con tamboras, bombos legüeros, cajones peruanos, baquetas, chuchos, pistas y videos didácticos.

**Recursos Tecnológicos:** ordenador con conexión a internet y audio,

### **Componentes y Contenidos**

**Tradición oral (T.O):** juegos de sonidos y de silencios

**Escucha activa (E.A):** relacionar las células rítmicas

**Formación de actitudes (F.A):** escucha y análisis de sonoridades

**Diferencias y similitudes (D.S):** diferenciación sobre las células rítmicas

**Práctica constante (P.C):** acompañamiento en tambora y guache.

### **Momento de Inicio.**

El aula estará organizada con los instrumentos dispuestos de manera semicircular para que tanto estudiantes como maestro puedan verse frente a frente. La actividad comienza con un ejercicio de audición en el que los estudiantes deberán reconocer los ritmos bambuco, chacarera y vals, los formatos instrumentales en cada pieza o fragmento y las estructuras rítmicas que en diferentes pistas musicales se exponen. Seguidamente, se invita a relacionar las células rítmicas escuchadas de cada uno de los ritmos con las imágenes correspondientes a cada uno escritas a dos planos en pentagrama. (*Formación en actitudes, escucha activa, diferencias y similitudes*).

### **Momento de trabajo.**

Se reproducen pistas musicales de bambucos que los estudiantes deberán acompañar empleando el ritmo en la tambora y el guache. Luego deberán involucrar pequeñas variaciones en el cuarto y octavo compás de cada estructura de manera sincrónica, después deberán

hacerlo asincrónicamente, pero llevando el pulso marcado por el metrónomo que se colocará a 3/4, variando entre 100-160 bpm, luego a 6/8 variando entre 80-130. (*Práctica constante*).

Luego se realiza el mismo ejercicio con la chacarera y con el vals. En los tres ritmos, el maestro hace observación y retroalimentación constante, haciendo correcciones, realizando aclaraciones conceptuales, ajustes en lo sonoro, lo técnico y lo interpretativo. (*Formación en actitudes*).

**Cierre de la actividad** 10 minutos

El maestro interpretará varias melodías de canciones que se han trabajado previamente en clase y los estudiantes deberán acompañar con el ritmo que corresponda a cada una. Luego se enseñarán fragmentos cortos de canciones para afianzar repertorio en cada uno de los ritmos. (*Formación en actitudes*).

**Evaluación**

Se realiza diálogo con los estudiantes alrededor de las siguientes preguntas ¿eres capaz de interpretar los tres ritmos atendiendo a la métrica marcada por el metrónomo? ¿Te resulta más fácil tocar rápido o lento, por qué? ¿Te mantienes firme con el ritmo frente a la melodía? ¿Puedes cantar y tocar acompañándote?

<p><b>Evaluación del encuentro.</b></p>	<p><b>Autoevaluación:</b></p> <p>¿Cómo fue tu desempeño en la actividad en el día de hoy?</p> <p><b>Coevaluación</b></p> <p>¿Cómo viste desde tu perspectiva el trabajo realizado por tus compañeros y compañeras?</p> <p><b>Heteroevaluación</b></p> <p>Se realizan unas consideraciones generales por parte del maestro a partir de las vivencias, y experiencias observadas en el encuentro.</p>
---	---

**Observaciones o comentarios personales:**

Tabla 10. Novena sesión de aprendizaje

<b>Novena sesión</b>		
<b>Nombre de actividad:</b> Las piezas del rompecabezas.		
<b>Fecha:</b> 5 de mayo 2023	<b>Duración:</b> 60 minutos	<b>Frecuencia:</b> cada semana
<b>Objetivo general:</b> Integrar elementos rítmicos, melódicos y armónicos en ejercicios de ensamble.		
<b>Recursos Humanos:</b> Estudiantes, maestros, apoyo directivo.		
<b>Recursos Didácticos:</b> aula de música con tamboras, baquetas, chuchos, cajones peruanos, instrumentos de percusión menor.		
<b>Recursos Tecnológicos:</b> ordenador con conexión a internet y audio.		
<b>Componentes y Contenidos</b>		
<b>Tradición oral (T.O):</b> reconoce el panorama sonoro de las músicas tradicionales estudiadas.		
<b>Escucha activa (E.A):</b> discrimina las células rítmicas, dinámicas y estilos		
<b>Formación de actitudes (F.A):</b> reconoce la importancia de la cultura latinoamericana.		
<b>Diferencias y similitudes (D.S):</b> diferenciación sobre las células rítmicas, melódicas y armónicas.		
<b>Práctica constante (P.C):</b> interpreta nueve compases de bambuco en tambora, Interpreta ocho compases de chacarera en bombo legüero, acompaña la melodía de vals propuesta en la guitarra.		

### **Momento de inicio. 10 minutos**

La actividad inicia recapitulando alrededor de todos los ejercicios y conceptos trabajados con antelación, direccionada por las siguientes preguntas: ¿qué aspectos o características se te vienen a la mente cuando te hablan de la cultura de Argentina?, ¿qué aspectos o características se te vienen a la mente cuando te hablan de la cultura de Perú?, ¿qué aspectos o características se te vienen a la mente cuando te hablan de la cultura de Colombia? ¿Qué aspectos son característicos de los tres países? ¿Qué instrumentos musicales se comparten en las músicas de los tres países? ¿Puedes identificar algunos ritmos representativos de Argentina, Perú y Colombia? ¿Qué es lo que más te ha llamado la atención del folklore de cada uno de estos países? ¿Crees que cada instrumento contribuye a definir la sonoridad de la música de cada país? (*Escucha activa, diferencias y similitudes, formación en actitudes, tradición oral*).

### **Momento de trabajo. 40 minutos**

Se inicia solicitando a los estudiantes -a manera de reto- que pasen de manera voluntaria exponer algunos fragmentos rítmicos a partir de las indicaciones dadas por el maestro como:

- Interpreta ocho compases de chacarera en bombo legüero.
- Interpreta ocho compases de chacarera en bombo legüero, pero ahora hazlo cerrando con un golpe en parche y aro en el primer tiempo del noveno compás.
- Interpreta nueve compases de bambuco en tambora involucrando hemiola en el quinto compás.
- Interpreta nueve compases de bambuco en tambora involucrando hemiola en el quinto compás y cerrando en el parche con negra en el primer tiempo del noveno compás.
- Acompaña la melodía de vals propuesta en la guitarra empleando los ritmos bambuco (tambora), chacarera (bombo legüero) o vals (cajón peruano).
- Acompaña la melodía propuesta en la guitarra empleando los ritmos bambuco (tambora), chacarera (bombo legüero) o vals (cajón peruano) en donde se involucren por lo menos dos variaciones. (*Formación en actitudes. Práctica constante, diferencias y similitudes, escucha activa*).

Se hace entrega de instrumentos musicales por grupos y se dan indicaciones (compás, ritmo, variaciones y estructura) para desarrollar de manera individual ejercicios, que servirán de insumo en el ensamble, enfocados desde cada una de las partes que conforman el montaje de fragmentos de canciones trabajadas previamente en clase. (*Formación en actitudes*).

Seguidamente, se abre un espacio para preguntas alrededor de la guía escrita, dando respuesta a cada una de ellas y como insumo para direccionar la práctica instrumental. Se realiza el espacio de ejercitación en el marco de la interpretación grupal permitiendo que cada

Propuesta pedagógico musical sobre tres sonoridades latinoamericanas en 3/4, 6/8 para el reconocimiento de las estructuras rítmicas en estudiantes de grado quinto, sexto y séptimo de educación básica del colegio Canapro

estudiante escriba o ajuste la guía para su mejor entendimiento, rayando, marcando, reescribiendo, etc.

**Cierre de la actividad y evaluación 10 minutos**

Se realiza el momento de evaluación sobre las impresiones, y comentarios de la metodología a modo de diálogo. ¿Cómo han visto su desarrollo desde el principio del proceso? (*Formación en actitudes*).

<b>Evaluación del encuentro.</b>	<p>Según tu criterio ¿cómo estuvo la sesión de hoy?</p> <p>Por favor marca con una (X)</p> <p>Excelente ___</p> <p>Bueno ___</p> <p>Regular ___</p> <p>Por mejorar ___</p> <p>Escribe ¿cuáles fueron tus aprendizajes personales del día de hoy?</p>
<b>Observaciones o comentarios personales:</b>	

Fuente: elaboración propia

*Tabla 11. Décima sesión de aprendizaje*

<b>Décima sesión</b>		
<b>Nombre de actividad:</b> La hora de la verdad.		
<b>Fecha:</b> 12 de mayo 2023	<b>Duración:</b> 60 minutos	<b>Frecuencia:</b> cada semana
<b>Objetivo general:</b> Socializar el resultado de las exploraciones de clase por medio de puesta en escena.		

**Recursos Humanos:** Estudiantes, maestros, apoyo directivo, apoyo logístico, público invitado.

**Recursos Didácticos:** tambores, baquetas, chuchos elaborados por los estudiantes, auditorio Nohora Julia Zambrano con luces y sonido pertinente para la muestra.

**Recursos Tecnológicos:** ordenador con conexión a internet y audio.

### **Componentes y Contenidos**

**Tradición oral (T.O):** reconoce el panorama sonoro de las músicas tradicionales estudiadas.

**Escucha activa (E.A):** puesta en escena

**Formación de actitudes (F.A):** diálogos culturales

**Diferencias y similitudes (D.S):** diferenciación y similitudes de las sonoridades estudiadas.

**Práctica constante (P.C):** puesta en escena

### **Momento de inicio. 10 minutos**

Previamente se ha convocado a los estudiantes para el momento de la muestra, se ha ensayado en grupo, solicitado práctica autónoma e individual y se ha acordado un atuendo como parte de la presentación personal para el evento. *(Formación en actitudes)*.

Se realiza diálogo con todos recordando y reiterando los aspectos relevantes que giran en torno a las culturas del bambuco, la chacarera y el vals criollo. Se ha asignado roles específicos a algunos niños para contextualizar al auditorio en la presentación de cada una de las intervenciones musicales en el marco de los aspectos que rodean cada interpretación. *(Tradición oral, formación en actitudes)*.

### **Momento de trabajo. 40 minutos**

Se realiza el ejercicio de puesta en escena de los temas musicales elegidos. Los estudiantes se encargan de la interpretación de un repertorio de nueve canciones y generan diálogos con el auditorio respecto a la experiencia de aprendizaje. *(Tradición oral, escucha activa, formación en actitudes, diferencias y similitudes, práctica constante)*.

### **Cierre y evaluación de la actividad 10 minutos**

Los estudiantes participan del proceso de evaluación de la propuesta y realizan una breve encuesta que tiene en cuenta los desempeños individuales, colectivos y los componentes de la propuesta en el marco de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.	
<b>Evaluación del encuentro.</b>	Ver anexo 1
<b>Observaciones o comentarios personales:</b>	

Fuente: elaboración propia

### 3.6. Cronograma o temporalización

Para el desarrollo de la propuesta se presupuesta realizar diez sesiones didácticas durante el primer semestre de 2023, que será ajustado de acuerdo con las orientaciones de las directivas de la institución. Se propone desarrollar la propuesta los viernes con una duración de 60 minutos cada sesión en la última hora de clases. El cronograma presentado será ajustado acorde a las necesidades de la Institución y la disponibilidad de recursos. Como se enunció anteriormente, las actividades están desarrolladas en momentos y se organizan los contenidos de la mano de los componentes propuestos.

### 3.7. Evaluación e instrumentos

La evaluación está organizada en fases al comienzo, durante y al culminar la propuesta. Por lo tanto, durante cada sesión se recopilan las percepciones de los estudiantes en evaluaciones cortas, con el fin de registrar los hallazgos en cada encuentro. También representan para el maestro, un recurso para realizar una retroalimentación individual y colectiva al cierre del proceso.

La evaluación durante la propuesta está compuesta por momento de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, así como con preguntas abiertas y también sondeos de tipo escala Likert. Por lo tanto, de los resultados obtenidos, se establecerán posibles acciones de mejora que servirán de insumo para replantear nuevas intervenciones en la propuesta.

Propuesta pedagógico musical sobre tres sonoridades latinoamericanas en 3/4, 6/8 para el reconocimiento de las estructuras rítmicas en estudiantes de grado quinto, sexto y séptimo de educación básica del colegio Canapro

Para La evaluación formativa del aprendizaje, se organizan procesos reflexivos, dialógicos y participativos donde los estudiantes vinculan una valoración personal a través de la autoevaluación, también realizan una valoración de lo percibido en el proceso de sus pares en la coevaluación y, en el momento de heteroevaluación, el maestro realiza desde la observación y la participación de los estudiantes los comentarios y sugerencias sobre los ejercicios y actividades de la propuesta de manera esporádica.

Para la evaluación final de la propuesta, se presenta un instrumento organizado por los componentes, contenidos estudiados, aprendizajes y competencias, autoevaluación, coevaluación y evaluación general de la propuesta que son valorados de manera individual a través de una valoración de 1 a 5, también con escala Likert para la autoevaluación y coevaluación. Con estos insumos se espera realizar la evaluación de resultados final de la propuesta.

### 3.8. Atención a la diversidad

Respecto a la propuesta de intervención, se tiene contemplado ante cualquier situación en la atención a la diversidad con estudiantes que presenten algunas necesidades educativas con condiciones de discapacidad, altas capacidades (precocidad intelectual, sobredotación intelectual, superdotación intelectual, talento simple, talento académico, talento artístico, talento mixto) hiperactividad, dificultades específicas de aprendizaje, trastorno por déficit de atención con hiperactividad y discapacidad intelectual leve, realizar las adecuaciones necesarias para que los estudiantes durante la aplicación puedan participar activamente de la propuesta. Asimismo, se puede considerar que si se presenta algún estudiante con una situación de orden fisiológico que le impida desarrollar sus habilidades en los instrumentos se buscará una alternativa para que pueda potenciar otras capacidades. En este momento la propuesta está organizada con elementos y recursos para estudiantes que no presentan ninguna dificultad.

## 4. Conclusiones

Con miras a dar respuesta al objetivo propuesto inicialmente de diseñar una propuesta pedagógico - musical sobre tres sonoridades latinoamericanas en 3/4, 6/8 para estudiantes de quinto, sexto y séptimo grado de educación básica orientadas al reconocimiento de sus estructuras rítmicas, se concluye que el objetivo es alcanzado en su totalidad, ya que se ha estructurado la propuesta en las diez sesiones donde se analizaron las sonoridades del bambuco, la chacarera y el vals. Estos recursos fueron utilizados de manera oportuna con el fin de realizar reflexiones en torno a la musicalidad latinoamericana desde una postura decolonial e intercultural que favorezca en los jóvenes actuales para que puedan valorar la tradición y la cultura como un elemento importante en el desarrollo humano.

Para alcanzar este objetivo se hizo un barrido de investigaciones y metodologías en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la música desde una postura decolonial. Asimismo, se realizó una búsqueda sobre currículos que orientaran la enseñanza de la música desde posturas diferentes a la eurocéntrica, encontrando que existen pocos planes de estudios que le apuesten a la formación sonora y musical desde otras enunciaciones distintas a la europea o norteamericana.

Respecto al primer objetivo específico planteado en la propuesta sobre indagar en las estructuras sonoras y musicales de 3/4, 6/8 para la apropiación e interpretación musical de algunos ritmos latinoamericanos en los estudiantes, se concluye que fue alcanzado en buena parte, ya que, durante los encuentros, los elementos sonoros, didácticos, visuales e interpretativos permitieron que los estudiantes se acercaran de una manera práctica al aprendizaje del bambuco, la chacarera y el vals. Sin embargo, se observa al finalizar la propuesta que es necesario ampliar los tiempos para que pueda profundizarse de una manera más personalizada el aprendizaje de cada uno de los ritmos.

De igual manera, acerca de establecer relaciones entre aspectos como sonoridad, estructuras, similitudes y diferencias sobre tres ritmos musicales latinoamericano. Se concluye que se alcanza a plenitud debido a que durante todas las sesiones se trabajaron ejercicios que permitieron desarrollar las capacidades auditivas y técnicas en los estudiantes, así como

Propuesta pedagógico musical sobre tres sonoridades latinoamericanas en 3/4, 6/8 para el reconocimiento de las estructuras rítmicas en estudiantes de grado quinto, sexto y séptimo de educación básica del colegio Canapro

reflexionar en torno a las similitudes que se encuentran en las músicas latinoamericanas, pero también entendiendo las diferencias que hacen característico cada ritmo en su país.

Por último, en cuanto a diseñar material didáctico audiovisual para la enseñanza e interpretación de tres ritmos musicales latinoamericanos, se concluye que se alcanza medianamente, ya que para el desarrollo de cada aspecto con material propio es necesario contar con más tiempo de elaboración y la premura de tiempo en el que se realiza la disertación no permite que se pueda alcanzar a plenitud, sin embargo, se continuará desarrollando el material en la medida de la necesidad para que en todos los encuentros pueda ser utilizado.

Esta propuesta de intervención permite un acercamiento e interiorización de las tradiciones culturales por medio de la interacción con la pedagogía musical, con diversidad de metodologías y didácticas que contribuyan al aprendizaje de elementos conceptuales y culturales que giran en torno a las músicas latinoamericanas. Por tanto, se puede concluir que la propuesta es aceptada en los estudiantes de manera apropiada, ya que les ha permitido interactuar y comprender la importancia de las tradiciones y la cultura como un legado el patrimonio a través de la música.

Otro aspecto para resaltar de la propuesta es que permitió involucrar artistas y profesionales de la música en el contexto del aula de formación en educación básica, lo que contribuye a que los estudiantes se motiven de una manera adecuada y puedan comprender la importancia de la cultura en el desarrollo de las competencias ciudadanas culturales y lingüísticas, por lo tanto, se concluye que la propuesta es totalmente pertinente para un contexto escolar.

Para finalizar, se llega a la conclusión que el uso de los componentes desarrollados en la propuesta favorece la organización de los contenidos y el alcance de las competencias, de manera que en la medida que una propuesta de intervención esté organizada y tenga una perspectiva definida de formación, los alcances en el aprendizaje de los estudiantes obtienen un mejor resultado.

## 5. Limitaciones y Prospectiva

En la elaboración del presente proyecto se ha percibido como limitante, el corto tiempo con el que se cuenta para la búsqueda, selección y exploración en bibliografía. Por lo tanto, se espera continuar desarrollando la propuesta a nivel profesional al finalizar el máster con el fin de profundizar en la temática decolonial intercultural sobre el aprendizaje y la enseñanza de la música en las escuelas latinoamericanas.

Otro aspecto a tomar en cuenta como limitación, ha sido el manejo de los tiempos la modificación y reacomodación debido a que las instituciones educativas tienen planeados unos cronogramas a inicio del año y unas programaciones en cada una de las asignaturas, lo que en ocasiones dificulta el desarrollo de la propuesta a profundidad, por lo tanto, se espera consolidar una segunda fase del proyecto dentro de la institución con el fin de continuar el proceso que se ha iniciado con este grupo de estudiantes.

En la prospectiva, se puede anotar que la presente propuesta evidentemente representa una postura disruptiva y puede convertirse en pilar para nuevas investigaciones que busquen la exploración, el aprendizaje y enseñanza de la música en las instituciones escolares desde posturas diversas y distintas en torno a la educación musical.

La propuesta nada a contracorriente respecto a los modelos que promulgan los medios de comunicación masiva, ya que puede enseñar a los estudiantes a que reconozca la importancia de las músicas tradicionales de Latinoamérica por encima de la música comercial, que es ofrecida por los distintos medios y la internet. De esta manera esta investigación espera que ser un punto importante de reflexión en torno al papel que juegan los maestros en la escuela en los procesos de formación cultural y competencias ciudadanas.

## Referencias bibliográficas

- Andrea Giraldez, C. A. (2022). A VECES LLORO, PERO SON LÁGRIMAS DE ALEGRÍA: PERCEPCIONES DE BIENESTAR PSICOLÓGICO A PARTIR LA PRÁCTICA MUSICAL COMPARTIDA. *Revista de ciencias humanas, teoría social y pensamiento crítico*, 250-566.
- Aponte, J. D. (2020). DIFERENCIAS Y SIMILITUDES EN EL APRENDIZAJE DE LOS ELEMENTOS TÉCNICO-INTERPRETATIVOS DE LA FLAUTA PICCOLO EN RELACIÓN CON LA FLAUTA SOPRANO. 52-54.
- Arenas, E. (2009). Elementos para el abordaje de las músicas tradicionales y populares desde las necesidades del músico práctico y sus contextos. *A contratiempo*, 11-12.
- Cárdenas, F. M. (2021). *El aprendizaje de la música tradicional peruana y su contribución a la identidad cultural. Interrelación con la neutrosofía*. NSIA Publishing House Editions.
- Castelblanco, D. (2020). No somos nadie sin el otro: autenticidad y ciudadanía al interior de una comunidad transnacional de «resurgentistas» de la música andina. *anthropologica*, 3-10.
- Cecilia Sarahi De La Rosa Vazquez, R. I.-S. (2019). Construyendo la cultura de paz: escucha activa en mujeres con más de 20 años de matrimonio., 9-28.
- Cruz, M. (2002). Folclore, música y nación: el papel del bambuco en la construcción de lo colombiano. *Redalyc*, 219-231.
- Díaz, C. J. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre apertruas, búsquedas y posibilidades. *Redalyc*, 222.
- Fernández, R. (2014). Actitudes y comportamiento social. 9-35.
- Fonseca, S. C. (2020). Sonoridades supervivientes. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 91-95.
- Fredy Marcellini, R. C. (2021). *El aprendizaje de la música tradicional peruana y su contribución a la identidad cultural. Interrelación con la neutrosofía*. Perú: NSIA Publishing House Editions .
- Giraldo, M. A. (2017). Sonoridades invasoras y danzas peligrosas: transgresiones en las fiestas de funk carioca y de champeta. *Encuentros*, 111-124.
- Gobierno de Colombia. (1997). *Ley 397 de 1997*. Barranquilla.
- Gómez, S. C. (2005). *La hybris del punto cero: Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá-Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- González, M. A. (2002). Folclore, música y nación: El papel del bambuco en la construcción de lo colombiano. *Redalyc*, 219-231.
- González, P. R. (2017). Los estilos de aprendizaje en el aula de música. 9-15.
- Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del hombre editores.

Propuesta pedagógico musical sobre tres sonoridades latinoamericanas en 3/4, 6/8 para el reconocimiento de las estructuras rítmicas en estudiantes de grado quinto, sexto y séptimo de educación básica del colegio Canapro

- Hernández, C. A. (2011). La Crisis de la Educación y el Cultivo de la Humanidad. *Revista electrónica Forum doctoral*, 92-95.
- Jameson, F. (1999). *El giro decolonial*. Manantial.
- Lobo, M. C. (1994). El aporte de la música latinoamericana a la música universal. *Dialnet*, 71-75.
- López, L. (2022). Encuentros pedagógicos en educación artística. Conversatorio. Bogotá, Colombia.
- López, R. A. (2021). *Manual del pensamiento crítico*. Magisterio editorial.
- Luna, G. A. (2018). La música como herramienta pedagógica intercultural en la educación primaria. 8-16.
- Marisol Facuse Muñoz, R. T. (2018). Las músicas migrantes latinoamericanas en Chile: identidades diaspóricas y mestizajes culturales. *Hallazgos*, 127-128.
- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. 25-33.
- Mignolo, W. (2009). La idea de América Latina. *Crítica y emancipación*, 268-271.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Ministerio de Educación Nacional*. Bogotá: Revolución educativa Colombia aprende. Obtenido de [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-340033\\_archivo\\_pdf\\_Orientaciones\\_Edu\\_Artistica\\_Basica\\_Media.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_Edu_Artistica_Basica_Media.pdf)
- Morant, R. (2012). Perspectivas docentes de las escuelas de música de las sociedades musicales valencianas: historia, presente y futuro. p. 309, 321, 361.
- Muñoz, M. F. (2018). Las músicas migrantes latinoamericanas en Chile: identidades diaspóricas y mestizajes culturales. 115-129.
- Muñoz, Y. (2022). Tradición oral de resistencia. *Jstor*, 225-247.
- Ocampo, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Redalyc*, 57-72.
- Olivera, R. (2014). *Sonidos y silencios. La música en la sociedad*. Montevideo-Uruguay: Ediciones Tacuabé.
- Paone, R. (1999). La música carranguera. 37-40.
- Paredes, J. M. (2008). Actitudes humanas, actitudes sociales. *Conferencia pronunciada por el autor en la universidad de mayores experiencia recíproca*. Madrid: Imsero.
- Paroli, R. (2009). Efeitos das combinações da prática constante e variada na aquisição de uma habilidade motora. *Rev. bras. Educ. Fís. Esporte*, 221-234.
- Quijano, A. (1992). *Colonialidad, modernidad/racionalidad*. Perú: SIEP.
- Rodríguez, M. (2021). Propuesta curricular en educación artística para el desarrollo de la percepción, apreciación y expresión en los procesos creativos de los estudiantes del colegio Arborizadora Baja. 15.
- Romero, G. (2020). La comprensión de canciones. *A contratiempo*, 1-9.
- Romero, L. (2017). Chacarera, zamba y chamamé: tres géneros de las músicas populares tradicionales argentinas y su interpretación en la guitarra. 22-25.

Propuesta pedagógico musical sobre tres sonoridades latinoamericanas en 3/4, 6/8 para el reconocimiento de las estructuras rítmicas en estudiantes de grado quinto, sexto y séptimo de educación básica del colegio Canapro

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resitir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I.* Quito-Ecuador: Abya- yala.

Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales Tomo II.* En R. G. Santiago Castro Gómez. Quito-Ecuador: Abya-yala.

Anexos

<b>Instrumento de evaluación final</b> <b>Propuesta de Intervención</b>	
<p>Apreciado (a) estudiante continuación te invito a realizar una evaluación de la propuesta.</p> <p>Por favor Indica con un valor de 1 a 5, donde uno (1) representa el valor más bajo y cinco (5) el más alto.</p> <p>Respecto a los <b>Contenidos estudiados.</b></p>	
<p>Considera que lo aprendido sobre chacarera, bambuco y vals fue adecuado.</p>	<p>(     )</p>
<p>La profundidad de los conceptos y los ejercicios aportaron a su aprendizaje sobre las sonoridades en ¾,6/8</p>	<p>(     )</p>
<p>Qué valor asigna a la apropiación temática y musical de su maestro.</p>	<p>(     )</p>
<b>Aprendizajes y competencias</b>	
<p>Verifica si los objetivos de aprendizaje se han cumplido y están relacionados con las competencias propuestas</p>	<p>(     )</p>

Propuesta pedagógico musical sobre tres sonoridades latinoamericanas en 3/4, 6/8 para el reconocimiento de las estructuras rítmicas en estudiantes de grado quinto, sexto y séptimo de educación básica del colegio Canapro

Evalúa el nivel de comprensión y aplicación del contenido fue pertinente respecto a la Decolonialidad e interculturalidad.	(    )
Respecto a los aprendizajes obtenidos sobre la cultura latinoamericana fueron desarrollados adecuadamente	(    )
Con cuánto valora la integración con las áreas de ciencias sociales y lengua castellana con la educación musical.	(    )
<p>A continuación, indica con una X en el paréntesis, como fue tu actitud, participación y desempeño durante la propuesta. .</p> <p><b>Autoevaluación:</b> Valora como estuvo la propuesta a lo largo de las sesiones de encuentro según tu criterio</p> <p><b>¿Cómo fue tu desempeño y actitud en las actividades propuestas?</b></p>	
Activa	(    )
Pasiva	(    )
Indiferente	(    )
Nula	(    )
<p><b>Coevaluación:</b> ¿Cómo consideras la actitud, el trabajo, respeto y participación de tus compañeros y compañeras durante la propuesta?</p>	
Activa	(    )
Pasiva	(    )

Propuesta pedagógico musical sobre tres sonoridades latinoamericanas en 3/4, 6/8 para el reconocimiento de las estructuras rítmicas en estudiantes de grado quinto, sexto y séptimo de educación básica del colegio Canapro

Indiferente	(    )
Nula	(    )
<b>Evaluación general de la propuesta:</b> Valore de manera general la propuesta, de acuerdo con los siguientes descriptores	
Excelente	(    )
Bueno	(    )
Regular	(    )
Por mejorar	(    )
<b>Observaciones o comentarios</b>	