



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

**PROPUESTA PEDAGÓGICA BASADA EN LOS PLANTEAMIENTOS DE EDGAR
WILLEMS Y LA MÚSICA COLOMBIANA, PARA LA FORMACIÓN DE UNA
ORQUESTA DE CUERDAS FROTADAS EN EL MUNICIPIO DE UBATÉ**

MARÍA JOSÉ ROCHA MURCIA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

LICENCIATURA EN MÚSICA

FACULTAD DE BELLAS ARTES

BOGOTÁ

OCTUBRE DE 2022

**PROPUESTA PEDAGÓGICA BASADA EN LOS PLANTEAMIENTOS DE EDGAR
WILLEMS Y LA MÚSICA COLOMBIANA, PARA LA FORMACIÓN DE UNA
ORQUESTA DE CUERDAS FROTADAS EN EL MUNICIPIO DE UBATÉ**

MARÍA JOSÉ ROCHA MURCIA

**Trabajo investigativo presentado para optar al título de
LICENCIADA EN MÚSICA**

ASESOR:

JOSÉ RICARDO RODRÍGUEZ LONDOÑO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

LICENCIATURA EN MÚSICA

FACULTAD DE BELLAS ARTES

BOGOTÁ

OCTUBRE DE 2022

A mis maestros, Ricardo y Maria Elena.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco profundamente a mis amigos y profesores que acompañaron estos años de carrera, de música y de vida. Son ustedes quienes significan el querido Nogal como un hogar.

Gracias a mi madre, por siempre permitirme ser y soñar.

A mi violín y a la música, gracias por llevarme a recorrer tantos caminos desconocidos que he logrado hacer míos.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
1. ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN	3
1.1. Descripción del problema	3
1.2. Pregunta de investigación	6
1.3 Justificación	6
1.4 Objetivos	9
1.5 Antecedentes	10
2. MARCO TEÓRICO	1
2.1 Willems: la enseñanza instrumental dentro de la educación musical	1
2.1.1 Formas de ejecución instrumental.....	4
2.1.2 La técnica instrumental.....	5
2.1.3 La preparación musical en el aprendizaje instrumental: de la síntesis inconsciente a la síntesis consciente.....	7
2.1.4 Los elementos fundamentales de formación musical.....	8
2.2 La orquesta de cuerdas frotadas	11
2.2.1 Desarrollos de la práctica orquestal.....	11
2.2.2 Revisión de propuestas para gradación de niveles orquestales	13
2.3 El repertorio: eje transversal del proceso formativo	22
2.3.1 La selección del repertorio y los repertorios “populares”	23
2.3.2 Caracterización de las músicas colombianas.....	26
3. MARCO METODOLÓGICO	29
3.1 Enfoque investigativo	29
3.2 Tipo de investigación	30
3.3 Muestra Poblacional	31
3.4 Instrumentos de recolección y análisis de la información	31
3.5 Plan de Acción	32
3.5.1 Etapa de indagación.....	32

3.5.2	Caracterización de la población.....	32
3.5.3	Planeación de las intervenciones.....	32
3.5.4	Intervención y montaje.....	33
3.5.5	Planeación y desarrollo de un concierto didáctico.....	33
3.5.6	Valoración del proceso.....	33
3.5.7	Consolidación de la propuesta.....	34
4.	DESARROLLO METODOLÓGICO.....	35
4.1.	Etapas de indagación.....	35
1.1.1	Realización de entrevistas y análisis de la información.....	35
1.1.2	Descripción y análisis de las entrevistas.....	36
1.2	Caracterización de la población.....	44
1.2.1	Análisis de la caracterización.....	44
4.3	Planeación y desarrollo de las intervenciones.....	52
4.3.1	Arreglo 1: Bunde de San Antonio.....	54
4.3.2	Arreglo 2: Torbellino de mi Tierra.....	59
4.3.3	Arreglo 3: La Piragua.....	66
4.4	Desarrollo del concierto didáctico.....	71
4.5	Valoración del proceso.....	74
4.5.1	Entrevistas a estudiantes.....	75
4.5.2	Análisis de las respuestas.....	75
4.6	Consolidación de la propuesta.....	82
5.	PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA ORQUESTA DE CUERDAS FROTADAS: “LA ORQUESTA: UN VIAJE POR LA COLOMBIA MUSICAL”.....	83
5.1.	Introducción.....	83
5.2	Principios pedagógicos.....	83
5.3	Principios metodológicos.....	84
5.3.1	Ruta metodológica.....	84
5.4	Descripción de la propuesta de gradación.....	87
5.4.1	Criterios de selección del repertorio.....	88
	CONCLUSIONES.....	95
	ANEXOS.....	97
	BIBLIOGRAFÍA.....	98

TABLA DE TABLAS

<i>Tabla 1: Consideraciones generales para el violín. Fuente: Martínez C. (2019)</i>	17
<i>Tabla 2: Consideraciones generales para la viola. Fuente: Martínez C. (2019)</i>	17
<i>Tabla 3: Consideraciones generales para el violonchelo. Fuente: Martínez C. (2019)</i>	18
<i>Tabla 4: Consideraciones generales para el contrabajo. Fuente: Martínez C. (2019)</i>	18
<i>Tabla 5: Caracterización de la población con respecto a la práctica orquestal. Fuente: Elaboración propia de la autora</i>	47
<i>Tabla 6: Caracterización de la población con respecto a los elementos técnico instrumentales y musicales. Fuente: Elaboración propia de la autora.</i>	48
<i>Tabla 7: Matriz de análisis categorial. Fuente: Elaboración propia de la autora.</i>	53
<i>Tabla 8: Ruta metodológica Intervención 1. Fuente: Elaboración propia de la autora.</i>	54
<i>Tabla 9: Ruta Metodológica Intervención 2. Fuente: Elaboración propia de la autora</i>	60
<i>Tabla 10: Ruta Metodológica Intervención 3. Fuente: Elaboración propia de la autora</i>	66
<i>Tabla 11: Propuesta de ruta metodológica. Fuente: Elaboración propia de la autora.</i>	86
<i>Tabla 12: Nivel 1- Propuesta de gradación. Fuente: Elaboración propia de la autora</i>	90
<i>Tabla 13: Nivel 2- Propuesta de gradación. Fuente: Elaboración propia de la autora.</i>	91
<i>Tabla 14: Nivel 3- Propuesta de gradación. Fuente: Elaboración propia de la autora.</i>	92
<i>Tabla 15: Nivel 4- Propuesta de gradación. Fuente: Elaboración propia de la autora.</i>	93
<i>Tabla 16: Nivel 5- Propuesta de gradación. Fuente: Elaboración propia de la autora.</i>	94

TABLA DE ILUSTRACIONES

<i>Ilustración 1: Etapas del aprendizaje musical según Willems. Fuente: Elaboración propia de la autora.</i>	8
<i>Ilustración 2: Estructura de niveles en la propuesta “ViVa”. Fuente: Elaboración propia de la autora.</i>	16
<i>Ilustración 3: Básico: Grado 1 “Vamos a la filarmónica”. Fuente: Orquesta Filarmónica de Bogotá</i>	20
<i>Ilustración 4: Básico: Grado 2 “Vamos a la filarmónica”. Fuente: Orquesta Filarmónica de Bogotá</i>	20

<i>Ilustración 5: Básico: Grado 3 “Vamos a la filarmónica”. Fuente: Orquesta Filarmónica de Bogotá</i>	<i>20</i>
<i>Ilustración 6: Intermedio: Grado 4 “Vamos a la filarmónica”. Fuente: Orquesta Filarmónica de Bogotá</i>	<i>21</i>
<i>Ilustración 7: Intermedio: Grado 5 “Vamos a la filarmónica”. Fuente: Orquesta Filarmónica de Bogotá</i>	<i>21</i>
<i>Ilustración 8: Intermedio: Grado 6 “Vamos a la filarmónica”. Fuente: Orquesta Filarmónica de Bogotá</i>	<i>21</i>
<i>Ilustración 9: Avanzado: Grados 7,8 y 9 “Vamos a la filarmónica”. Fuente: Orquesta Filarmónica de Bogotá.....</i>	<i>22</i>
<i>Ilustración 10: Clasificación de géneros colombianos.Fuente: Palacios D. (2016).....</i>	<i>27</i>
<i>Ilustración 11: Textura melodía y acompañamiento. Fuente: Arreglo 1</i>	<i>56</i>
<i>Ilustración 12: Alternancia de roles melodía- acompañamiento. Fuente: Arreglo 1.....</i>	<i>57</i>
<i>Ilustración 13: Contrapunto imitativo, modulación, elementos expresivos. Fuente: Arreglo 2....</i>	<i>63</i>
<i>Ilustración 14: Melodía principal, ostinatos. Fuente: Arreglo 3.....</i>	<i>68</i>
<i>Ilustración 15: Pieza gráfica concierto didáctico. Fuente: Alcaldía de Ubaté</i>	<i>71</i>
<i>Ilustración 16: Programa concierto didáctico. Fuente: Elaboración propia de la autora.</i>	<i>73</i>

INTRODUCCIÓN

El presente ejercicio investigativo surge a partir de una necesidad identificada en el Centro Cultural Antonio Nariño del municipio de Ubaté, -lugar de funcionamiento de la escuela de música-, en donde no se cuenta con un espacio de práctica colectiva para los estudiantes pertenecientes al taller de cuerdas frotadas. Al analizar las diversas causas del problema, se identifica que más allá de las condiciones propias del contexto existen una serie de carencias de fondo en relación con los procesos de cuerdas frotadas, a comparación de otros formatos como las bandas sinfónicas o las estudiantinas. Así, se concluye que la subordinación de estos instrumentos está mediada por aspectos como el desconocimiento y la perspectiva de lejanía cultural de los mismos, debida en gran parte a los repertorios que generalmente se interpretan en los ensambles de cuerdas frotadas.

Así pues, al iniciar la indagación se evidencia que la falta de inclusión de repertorios colombianos en los procesos orquestales es un tema que ha sido reconocido en otras investigaciones, y que obedece a causas como la falta de categorización y adaptación de la música colombiana para formatos de cuerdas frotadas, sobre todo en niveles iniciales. Es así, que se define el propósito investigativo hacia el diseño y desarrollo de una propuesta pedagógica para orquesta de cuerdas frotadas estructurada sobre repertorios colombianos, que a su vez sea coherente con los principios de la educación musical; por lo que se toma como referente al reconocido pedagogo musical Edgar Willems, y específicamente sus planteamientos sobre la práctica instrumental.

En el primer apartado del documento se definen los aspectos generales de la investigación, se amplían los elementos del problema, se argumenta la pertinencia de su planteamiento y se trazan

los objetivos a desarrollar. Además, se hace una revisión documental de otras investigaciones relacionadas que sirven como referentes para el tema central.

Posteriormente, en el marco teórico, se analizan y contrastan los planteamientos teóricos en torno a las tres categorías conceptuales: La educación musical, la práctica orquestal y el repertorio colombiano como eje del proceso formativo.

Luego, en el marco metodológico se definen las particularidades de la investigación, enmarcada dentro del enfoque cualitativo y la denominada "Investigación Acción Educativa". A su vez, se define el plan de acción a desarrollar y se describen las herramientas de recolección y análisis de la información.

En el cuarto apartado se describen todas las acciones del desarrollo metodológico, correspondientes a la parte práctica de la investigación. En este se documentan las indagaciones, planeaciones, arreglos e intervenciones realizadas en el contexto, y se caracterizan aspectos relevantes de la población participante. También, se presentan los análisis de lo implementado y de la valoración del proceso en contraste con las fuentes teóricas. Allí se exponen las nuevas interpretaciones y hallazgos sobre los conceptos principales.

En la última sección del documento se consolida la propuesta pedagógica como resultado de los hallazgos teóricos y prácticos del ejercicio investigativo. En esta se incluyen orientaciones pedagógicas y metodológicas, así como un modelo de propuesta de gradación de niveles orquestales para cuerdas frotadas que sugiere criterios de selección y adaptación para los repertorios colombianos.

Finalmente, se exponen las conclusiones generales del trabajo en relación con los objetivos establecidos y se presentan algunas reflexiones referentes a aspectos del problema en los que se considera necesario continuar indagando.

1. ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Descripción del problema

Las academias y centros culturales de los municipios se constituyen como escenarios significativos de formación musical, así como de otras disciplinas artísticas. Los niños, jóvenes y adultos que allí asisten se reúnen en torno a un interés común por la música, y es conocido que los procesos que se desarrollan en dichos espacios adquieren gran importancia en la iniciación instrumental de jóvenes que deciden continuar en esta área de manera profesional. La finalidad esencial de estos procesos es ofrecer alternativas y espacios de exploración artística a la población en general, como un complemento y enriquecimiento de su desarrollo integral.

En el caso específico del municipio de Ubaté, existen distintos escenarios de formación musical. Uno de los principales es el Centro Cultural Antonio Nariño, institución de carácter público en la que se ofertan distintas escuelas de formación artística a la población, entre ellas el proceso de cuerdas frotadas. Sin embargo, una de las situaciones que se evidencia desde hace varios años en esta escuela es la ausencia del espacio de conjunto -en este caso orquesta sinfónica u orquesta de cuerdas- como parte del proceso de formación para cuerdas frotadas, a diferencia de otros procesos como la banda sinfónica, cuya naturaleza es la práctica grupal. Si bien han surgido intentos de consolidar conjuntos como cameratas o grandes ensambles con otras escuelas, estos generalmente se disuelven cuando se ha suplido la necesidad específica para la que fueron pensados y creados.

Una de las principales razones es el escaso desarrollo de ciertos aspectos necesarios para la práctica en conjunto, lo cual se evidencia en los procesos de estudiantes que han tocado su instrumento por largos periodos de tiempo dejando de lado otros elementos importantes de la educación musical, lo que se traduce en problemas rítmicos, de afinación, la poca comprensión de

relaciones auditivas y del lenguaje musical; correspondiente a lo que Willems describe como una “enseñanza meramente instrumental” o adiestramiento instrumental (Willems, 1978). Cabe resaltar que actualmente los estudiantes no necesariamente reciben procesos de iniciación musical o de pre-orquesta, previos al aprendizaje del instrumento, por lo que hay una deficiencia en la preparación de las habilidades necesarias para la ejecución instrumental y la práctica de conjunto. La suma de estos factores se traduce en una desarticulación entre estos aspectos del desarrollo musical y la dificultad para el surgimiento y consolidación de trabajos de ensamble, que conducen a un crecimiento limitado de los procesos tanto individuales como grupales de los estudiantes.

Además de esto, la carencia de espacios grupales también se acentuó a raíz de la pandemia por COVID-19 durante los años 2020 y 2021, en donde la gran mayoría de escenarios de formación musical se vieron enfrentados a la ausencia de las prácticas colectivas, difícilmente adaptables a las clases remotas mediadas por tecnologías. Por esta razón, los procesos musicales se están reconstruyendo actualmente desde niveles iniciales.

Algunas de las causas de esta ausencia del espacio de orquesta sinfónica u orquesta de cuerdas obedecen al desconocimiento de estos formatos en el contexto por parte de los administrativos y de la población en general, quienes no consideran este un ensamble indispensable dentro de los procesos musicales, tales como las estudiantinas o las bandas. Esto coincide con posibles causas de fondo referentes a las cuerdas frotadas y su papel en el contexto colombiano frente a instrumentos como las cuerdas tradicionales, o los pertenecientes a bandas sinfónicas o fiesteras. Un ejemplo de esto podría ser la ausencia de un plan regional o nacional para las escuelas de cuerdas frotadas, las escasas o no tan difundidas adaptaciones del repertorio tradicional para este formato, y los pocos espacios de circulación establecidos (encuentros, festivales) que sí existen para otros formatos.

Esto puede deberse en parte a la poca cercanía con los repertorios que generalmente se seleccionan para los procesos de formación en cuerdas frotadas y orquesta sinfónica. Mientras que la mayoría de los repertorios para bandas y formatos de cuerdas tradicionales obedecen a ritmos propios de distintas regiones del país, los elegidos para la conformación de ensambles de cuerdas frotadas son generalmente repertorios académicos europeos y sus adaptaciones. A su vez, son escasas las propuestas pedagógicas para conjuntos de cuerdas frotadas que involucren los repertorios colombianos dentro del proceso instrumental, musical y grupal, o las existentes no son mayoritariamente difundidas o puestas en práctica. Estos factores generan una desarticulación en los procesos y a su vez dificultan la recepción de instrumentos como los pertenecientes a la familia del violín en los contextos culturales a nivel regional y nacional.

Sin embargo, lo cierto es que los instrumentos de cuerda frotada cada vez ocupan un mayor campo en el escenario musical colombiano, y existe un interés constante de parte de niños, jóvenes y adultos por su aprendizaje e interpretación.

En relación a lo descrito hasta este punto, uno de los elementos importantes que hace parte de la formación musical e instrumental es la práctica grupal, por su posibilidad de favorecer otros desarrollos además de los específicos musicales. De ahí que generalmente sea parte fundamental de los planes de estudio en conservatorios, facultades de música o escuelas municipales. Según Olga Chamorro: “El grupo beneficia al estudiante, lo socializa, y prepara para participar en conjunto; permite al maestro realizar un trabajo rico y dinámico, entrar en el campo de la pedagogía, despertar el interés por la investigación”. (Chamorro, 1989, pág. 1). Así, surge la necesidad e interés de desarrollar un proceso orquestal con los estudiantes de la escuela de cuerdas frotadas, el cual permita la vivencia de la experiencia del conjunto como parte complementaria de su formación musical y humana; y, el que a su vez se constituya como escenario de investigación que posibilite el esbozo de una propuesta para la selección de

repertorios, estandarización de la escritura y orientaciones metodológicas para las cuerdas frotadas basada en los repertorios tradicionales colombianos.

1.2. Pregunta de investigación

¿Cómo desarrollar una propuesta pedagógica para la formación de una orquesta de cuerdas frotadas a través de los planteamientos de la educación musical propuestos por E. Willems, y la música colombiana, en el Centro Cultural Antonio Nariño del municipio de Ubaté?

1.3 Justificación

Las escuelas municipales de música constituyen el mayor porcentaje -aproximadamente el 67%- de los escenarios de formación artística ofrecidos a la población en las diferentes regiones del país (Ministerio de Cultura, 2018), de los cuales resultan diferentes prácticas musicales grupales, tales como las bandas sinfónicas, coros, orquestas sinfónicas -y sus subformatos-, estudiantinas, entre otros. Frente a esto, el Ministerio de Cultura establece que las escuelas de música “posibilitarán el desarrollo de prácticas colectivas de música tradicional, coros, bandas y orquestas, generando, de esta manera, espacios de expresión, participación y convivencia.” (Ministerio de Cultura, 2004, pág. 4)

En coherencia con este planteamiento, se considera relevante realizar la intervención en el contexto de la escuela municipal de música de Ubaté, a modo de iniciativa para la conformación y consolidación de la orquesta de cuerdas frotadas como espacio de práctica grupal, el cual hasta el momento ha sido una necesidad dentro del proceso de aprendizaje de los estudiantes que intrepentan estos instrumentos.

Ahora bien, aunque este es un espacio de práctica instrumental, no se suprime su carácter y propósitos formativos, por lo que se hace necesario que su abordaje pedagógico sea coherente con el “valor educativo” que según Willems, adquiere y posibilita la educación musical.

Teniendo en cuenta que las nuevas corrientes y propuestas educativas musicales que surgen en el siglo XX significan un cambio en las concepciones pedagógicas fundamentales, y que estas nuevas metodologías generalmente no privilegian el desarrollo de una habilidad en específico, sino que buscan un desarrollo holístico de la persona -ligado también a las necesidades de su contexto-, es pertinente que estos espacios de educación musical no se entiendan como una mera instrucción, sino como un perfeccionamiento de la integralidad del ser, así como una continuación de los saberes culturales de un territorio.

En consecuencia, los escenarios de formación musical tales como las prácticas grupales son en esencia una posibilidad de potenciar las facultades de la persona a través de la relación con el arte, por lo que es relevante realizar procesos de intervención que trasciendan la perspectiva de lo específico-instrumental hacia lo musical, cultural y social.

En relación con esto, se considera necesaria y relevante la inclusión de los repertorios tradicionales dentro de la práctica musical e instrumental. Ya son variados los ejemplos de grandes educadores musicales tales como Kodaly, Bartók, y el mismo Willems, quienes insisten desde sus pedagogías en la inclusión de los cantos populares tanto en los procesos de iniciación musical, como en las prácticas de solfeo e instrumentales, no sólo por su aprovechamiento desde el desarrollo musical, sino porque el conocimiento y exaltación de las músicas propias fortalece y promueve la identidad y los valores culturales del contexto.

Sin embargo, se requiere de un abordaje pedagógico y formativo de las músicas tradicionales dentro de las prácticas musicales grupales, el cual, si bien es ampliamente desarrollado para conjuntos como bandas o estudiantinas, no es el común denominador dentro de los procesos de

formación sinfónica y sus subformatos. Algunas de las causas de esta situación se relacionan con el desconocimiento y falta de sistematización de los ritmos tradicionales colombianos, las escasas adaptaciones de los repertorios para estos formatos, y la falta de estandarización en los niveles de escritura (Santiago, J. 2020, pág. 22).

Por consiguiente, se considera adecuado incluir de forma significativa y estructural los repertorios tradicionales colombianos dentro de una propuesta formativa que permita un desarrollo musical integral y articulado con la práctica instrumental, posibilitando la vivencia de la música más allá del instrumento, y que a su vez contribuya al conocimiento y difusión de las músicas que constituyen parte del patrimonio cultural del país.

En cuanto al escenario de la investigación, el partir de la indagación en un contexto particular puede convertirse en una experiencia que permite la observación directa y más clara del proceso investigativo y sus hallazgos. También, se puede constituir en una oportunidad de conjugar distintas concepciones, herramientas y recursos propios de las diversas propuestas de educación musical, así como las músicas tradicionales y su reconocimiento; en función del mejoramiento de una situación definida. De este modo, los posibles aportes metodológicos, teóricos y prácticos de la investigación llegarían a significar un impacto directo en el contexto enunciado, y a su vez podrían ser un referente para indagaciones similares.

El preguntarse por los centros de formación artística en los municipios se convierte en un hecho importante a nivel investigativo, formativo y musical. Investigativo, porque se reconocen estos contextos como escenarios de observación y producción de conocimiento; formativo, porque se instaura un interés por la continua reflexión y mejoramiento de las prácticas educativas, tanto de docentes como de estudiantes; musical, porque se reconocen estos contextos como las “células” artísticas de las grandes regiones, donde se propician experiencias de formación a la

población en general, y también, en donde surgen los procesos de algunos de los músicos que deciden profesionalizarse.

Por último, el trabajo es pertinente y relevante en el contexto académico y universitario. En el caso de la Licenciatura en música de la Universidad Pedagógica Nacional, la investigación se sitúa dentro de la línea de educación musical, pues es una propuesta que pretende involucrar distintos elementos de la pedagogía musical en relación con las músicas colombianas y su aplicación en las prácticas de enseñanza y los procesos de formación.

1.4 Objetivos

Objetivo General

Desarrollar una propuesta pedagógica basada en los planteamientos metodológicos descritos por E. Willems y la música colombiana, para el proceso de formación de la orquesta de cuerdas frotadas del municipio de Ubaté.

Objetivos Específicos

- Analizar los planteamientos pedagógicos de E. Willems referentes a la educación musical y la práctica instrumental en específico.
- Seleccionar, arreglar y montar repertorios colombianos para el formato de orquesta de cuerdas, proponiendo una ruta metodológica correspondiente a los principios y momentos propuestos por Willems para el desarrollo musical e instrumental.
- Consolidar una propuesta de gradación de niveles orquestales para cuerdas frotadas, así como de selección y adaptación de los repertorios según las particularidades de los diferentes ritmos tradicionales colombianos.

1.5 Antecedentes

1. Santiago Jácome J. (2020): Seis obras colombianas para los procesos orquestales en formación. Tesis de grado de Maestría en Dirección Sinfónica. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Este trabajo investigativo surge a partir de un interés por los repertorios de la música colombiana y el escaso aprovechamiento de estos dentro de los procesos orquestales. El autor realiza una fase de diagnóstico en la que, a través de entrevistas y encuestas a diferentes directores de escuelas de música del país, ahonda en los repertorios mayormente escogidos para las orquestas, afirmando que las músicas colombianas no son la opción predilecta dentro de los procesos pedagógico- musicales para este formato. Entre las razones destaca la poca producción y adaptación de los géneros tradicionales a los niveles de dificultad requeridos en etapas iniciales, así como la escasa difusión de los materiales existentes.

A partir de esta necesidad identificada, el autor hace un análisis comparativo entre diferentes sistemas de organización de los niveles de la formación orquestal, tomando como referentes la Orquesta Filarmónica de Bogotá, la Fundación Nacional Batuta, el modelo propuesto por Victoriano Valencia, entre otros. A partir de las generalidades encontradas se definen los parámetros para el trabajo compositivo, así como una propuesta de ruta preparatoria para el abordaje de las obras.

Entre las conclusiones de la investigación se destaca la necesidad de promover la creación de materiales pedagógicos basados en repertorios colombianos para los procesos orquestales, así como la promoción de organizaciones y eventos que fortalezcan la formación de orquestas y su circulación con propósitos pedagógicos y artísticos.

2. Palacios Molina D. (2016) *Tocando y cantando el folclor colombiano. Iniciación al violín.*

Bogotá: Autores independientes.

Este libro contiene una recopilación de obras en distintos ritmos tradicionales colombianos, que están pensadas para ser cantadas, memorizadas y posteriormente interpretadas en el violín por el estudiante, o el estudiante y el profesor. Las obras se presentan de manera progresiva teniendo en cuenta la dificultad técnica; también, se proponen ciertos ejercicios para la solución de posibles dificultades en la interpretación. La propuesta surge desde las vivencias de la autora en torno a la enseñanza del violín, y la necesidad que percibe de acercar a los estudiantes - principalmente a los niños- a los ritmos tradicionales, buscando transformar la percepción del instrumento como ajeno a la cultura local. Así, la autora concluye que el involucrar el entorno musical de los niños, y posibilitar su acceso al folclor, facilita el proceso de aprendizaje en el instrumento. Esta propuesta y la investigación de la cual surge, aporta un elemento significativo en torno a la importancia del canto en el proceso de desarrollo musical e instrumental. A su vez, propone diversos recursos que preparan al estudiante para el abordaje de los repertorios.

3. Cárdenas Riaño L. (2018) “El torbellino en la iniciación musical de ensambles de cuerdas (frotadas-pulsadas)” Tesis de grado Licenciatura en Música. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

El objetivo central del trabajo es el diseño de una herramienta pedagógica para la iniciación musical en cuerdas frotadas y pulsadas a través de una composición en aire de torbellino andino, buscando el desarrollo de aspectos rítmicos, melódicos, armónicos y de ensamble, en la escuela de formación del municipio de Sesquilé. A su vez, se busca el reconocimiento y la interpretación de ritmos tradicionales de acuerdo al contexto.

La investigación toma como referentes metodológicos las propuestas de Suzuki, Kodaly y Orff. Así, el autor propone un plan de trabajo en el que se busca la apropiación de los elementos musicales del género a partir de la vivencia, por medio del cuerpo y el lenguaje, antes de llegar al instrumento. En cuanto a la herramienta pedagógica en sí, el autor realiza la composición de un torbellino para formato de cuerdas frotadas y pulsadas, cuya forma está pensada en torno a la dificultad de la ejecución de cada instrumento, desde lo simple a lo complejo. A su vez, se presenta una serie de pasos correspondientes a frases o secciones de la obra, en los que se explican las particularidades técnicas y musicales.

En la investigación, se concluye que la herramienta pedagógica fue significativa en el desarrollo musical, interpretativo y formativo de los participantes, constituyéndose como un aporte importante para los abordajes metodológicos de los instrumentos de cuerda. En cuanto a la relación con la presente investigación, este trabajo presenta elementos comunes referentes al contexto en el que se enmarca el problema; el interés por las músicas tradicionales colombianas y los objetivos. A su vez, aporta elementos importantes en torno al diseño de la composición y su aplicación, así como en las referencias metodológicas musicales que no se limitan a lo instrumental.

4. Martínez Ramírez C. (2019) “Guabina y bambuco en dos composiciones para violín. "Un acercamiento a los aires de la música tradicional andina colombiana desde el instrumento".” Tesis de grado Licenciatura en Música. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Este trabajo investigativo busca propiciar un acercamiento a las músicas colombianas a través del violín, a partir de dos composiciones en ritmo de guabina y bambuco. El autor realiza el proceso de creación a partir de un análisis y conceptualización de los géneros y sus elementos musicales y su abordaje por medio del violín. También, busca insertar un enfoque pedagógico al

diseñar una serie de ejercicios en formato de dueto (estudiante- profesor), para trabajar algunos aspectos técnicos de cada una de las composiciones.

Entre las conclusiones del trabajo se destaca el amplio abordaje teórico y musical sobre las características propias de los géneros guabina y bambuco, y su interpretación en el violín, permitiendo otras posibilidades de formación y repertorio para los instrumentos de cuerda frotada. También, se destaca la posibilidad de concebir la composición como herramienta pedagógica para el desarrollo instrumental.

Esta investigación presenta aportes relevantes en torno al análisis musical de los géneros, que son punto de partida para la composición. Además, propone estrategias interesantes en su componente pedagógico y la forma de abordar el desarrollo de la técnica instrumental.

5. Torres Gómez A. (2016) “Mi amigo el violín, una experiencia para contar” Tesis de grado Licenciatura en Música. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

El trabajo investigativo se centra en la sistematización de experiencias y análisis del proceso de formación de violín en la Escuela de formación Artística y Cultural de Zipaquirá, sus fortalezas, debilidades, logros y retos a partir de las acciones realizadas con la población participante. Entre sus objetivos también se encuentra la comprensión de la importancia del pensamiento musical más allá de lo instrumental y el reconocimiento de las didácticas musicales utilizadas en los semilleros de formación pre-orquestal.

La sistematización de experiencias se llevó a cabo con los estudiantes de violín, en conjunto con docentes y padres de familia. Esta se centró no sólo en los aspectos musicales sino en las dimensiones fisiológicas, socio-afectivas y cognitivas de la comunidad en torno a las vivencias en la escuela. La autora utilizó distintos instrumentos de recolección de la información como encuestas, entrevistas y revisiones bibliográficas.

Entre los resultados de esta observación la autora describe una re- significación de su experiencia como docente en la escuela y un reconocimiento del proceso por parte de la comunidad. También, resalta el análisis de la aplicación de distintas metodologías de enseñanza musical tales como la educación musical Willems, el método Kodaly, Orff, Martenot, entre otros, a la enseñanza del violín. Este último aspecto se constituye como un referente significativo para la presente investigación, ya que permite observar una visión particular de los elementos de estos métodos de enseñanza musical llevados a la práctica en torno al aprendizaje del violín y el trabajo pre-orquestal.

6. López Cardona J. (2016) “El cuerpo de la música vs. El cuerpo ausente: Entrenamiento corporal y auditivo para la vivencia musical desde los principios metodológicos de E. Willems”. Tesis de grado Licenciatura en Música. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

El trabajo realizado por la autora consistió en el desarrollo de una propuesta pedagógica llamada “Cuerpo, vivencia y voz” basada en la educación musical Willems, orientada hacia los aspectos auditivos, corporales y sensoriales, y puesta en práctica con jóvenes estudiantes de la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional.

La metodología utilizada para el desarrollo del trabajo fue la Investigación Acción Educativa y la propuesta se desarrolló a partir de talleres orientados a la inclusión del cuerpo y la voz dentro del abordaje de distintos contenidos musicales. Estos talleres se diseñaron en torno a los repertorios elegidos, los objetivos y contenidos de cada una de las sesiones. A su vez, las percepciones resultantes de cada sesión se registraron en fichas de observación que fueron posteriormente analizadas en torno a las categorías conceptuales previamente definidas.

Las conclusiones del trabajo suscitan análisis en torno a la presencia del cuerpo en la educación del músico, en correspondencia a una visión holística de la educación. Además,

permiten vislumbrar el panorama de la aplicación de la propuesta metodológica de E. Willems en un contexto de formación musical, en este caso universitario, las percepciones y análisis del investigador y los participantes. Estos hallazgos, así como las acciones propuestas y las experiencias descritas, sirven de referente al presente trabajo investigativo, ya que amplían la percepción en torno al desarrollo de una propuesta pedagógica, su diseño, aplicación y valoración.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Willems: la enseñanza instrumental dentro de la educación musical

*“Todo elemento musical, cualesquiera que sea, es una relación
con el elemento humano que le ha dado nacimiento”*

Willems (1978)

Edgar Willems (1890-1980) es uno de los pedagogos musicales más representativos del siglo XX. Su propuesta metodológica se contextualiza en el periodo entreguerras, en el cual surgen transformaciones substanciales en los principios sociales, las cuales se reflejan en las concepciones de hombre y sociedad, y, por consiguiente, en los objetivos de la educación (Valencia, et. al, 2018). La concepción integral del hombre en relación con la música se materializa en los ideales de Willems a través de la dialéctica. Así pues, en sus planteamientos, los elementos constituyentes del ser humano y a su vez los de la música existen en codependencia y complemento necesario, expresados en la triada: fisiológico-rítmico; afectivo- melódico; mental- armónico; además estrechamente ligados a su idea de la triple consciencia humana: sensorialidad, afectividad e inteligencia. Estas relaciones de tipo dialéctico se extienden a la mayoría de los elementos que expone Willems en su propuesta de formación musical, hecho que es coherente con su fundamentación filosófica sobre el hombre y la naturaleza, en la cual enfatiza generalmente en tres dimensiones que se manifiestan en el ser y en el mundo: lo vegetal, lo animal y lo humano propiamente dicho.

Willems considera que la música es un factor que posibilita el desarrollo de distintas dimensiones humanas, incluida la personalidad, por lo cual, presenta un camino de formación - coherente con los principios del constructivismo- en el que parte desde la experiencia para terminar en la teoría, conjugando las estructuras musicales con los procesos de formación,

especialmente de los niños. Este acercamiento a la psicología y la pedagogía devela un interés sobre la enseñanza, renovando esta concepción en contraposición a los planteamientos de la educación tradicional, re-significando los principios y la importancia del acto de enseñar, caracterizándolo como un acto de compromiso y rigor en la “elaboración del instrumento humano” (Valencia, et. al, 2018, pág.70).

Dentro de sus planteamientos referentes a la psicología de la educación musical, Willems se refiere a la formación instrumental enunciando una problemática que identifica en diversas prácticas educativas: “se enseña el instrumento de manera puramente instrumental” (Willems, 1978, pág. 50). A partir de esta premisa, el autor enuncia una desarticulación entre la enseñanza instrumental que se contrapone a los distintos aspectos y propósitos de la educación musical. Así, habla del adiestramiento instrumental como una práctica desprovista de musicalidad, en la que el estudiante recrea fragmentos musicales a través de sentidos como la vista y el tacto, ejecutando movimientos de memoria, sin desarrollarse realmente una comprensión de la música desde aspectos como la audición, el sentido rítmico o la lectura.

Para el autor, la educación musical comprende el estudio del instrumento como otro elemento al servicio de la música, en el cual deben confluir todos los demás aspectos fundamentales. Sobre esto, Olga Chamorro, reconocida violinista y pedagoga colombiana afirmó en su libro *El Violín* (1989):

La educación ritmo-auditiva es el complemento básico del estudio del violín y debe comenzar antes de la práctica instrumental. El instinto rítmico, la sensorialidad auditiva y la sensibilidad se ponen de manifiesto a través del instrumento, cuando son sentidas interiormente. Este proceso tan importante en la formación de un músico, debe ser trabajado por separado con un profesor especializado en la materia.

(pág. 2)

Si bien Olga Chamorro reconoce la necesidad de desarrollar otros elementos de la música como parte fundamental del desarrollo instrumental a partir de los planteamientos de Willems, concibe estas dos dimensiones de forma paralela y no conjunta como inicialmente lo plantea el autor. Willems advierte que la formación teórica, rítmica y auditiva que sucede por fuera del instrumento no se articula correctamente al proceso musical, y sólo en casos excepcionales, estos conocimientos se incorporarán de forma efectiva a la ejecución instrumental:

Los dos aspectos del estudio musical están con frecuencia separados, y ciertos profesores lo hacen hasta intencionalmente. (...) los cursos llamados "teóricos", carentes de bases psicológicas, a menudo perjudican la musicalidad; por otro lado, las audiciones, los exámenes y - un programa excesivamente recargado hacen que el profesor acuda a lo más urgente, es decir, a la ejecución instrumental, poco importa cuales sean los medios con que se la alcance.

(Willems, 1978, pág. 50).

Aunque el autor admite que “no es fácil dar una enseñanza instrumental que sea al mismo tiempo musical” (Willems, 19789, pág. 50), en diversos contextos donde la práctica instrumental se constituye como el único acercamiento a la formación musical, la búsqueda de estas formas se convierte en una necesidad. Además, atendiendo al propósito fundamental de la educación musical que trasciende la formación del intérprete hacia la búsqueda del valor humano, toda enseñanza musical debe buscar ser lo más completa y beneficiosa posible desde una perspectiva holística del individuo. Ante esto, Chamorro reafirma que: “Una educación musical debe ir más allá de la práctica instrumental. La música debe influir profundamente en el alma del niño. Ser músico debe significar estar animado de una vida artística en la que el sentido rítmico, el sentido auditivo y la inteligencia se unan para conformar un artista”. (Chamorro, 1989, pág. 10).

2.1.1 Formas de ejecución instrumental

En cuanto a la práctica instrumental en sí, Willems (2003) reconoce cuatro elementos o formas de ejecución que son independientes, pero se hallan en correlación.

1. Ejecución de oído, que consiste en la reproducción o repetición de lo escuchado.
2. Ejecución por lectura, la cual surge de la mano con el instrumento, cuando ya se han sentado algunas bases de este para lograr desarrollarse de forma fluída.
3. Ejecución instrumental, conduce a la ejecución de memoria, es decir, al estudio y aprendizaje de las obras en búsqueda del dominio del instrumento.
4. Improvisación, es la ejecución que parte de la emocionalidad, la vivencia de la música generalmente más descuidada en los procesos de enseñanza.

Ante esto, es posible inferir que estos cuatro tipos de ejecución no se hallan en subordinación entre sí, sino que cada uno en sí mismo aporta significativamente al desarrollo musical. Si bien es importante el desarrollar la habilidad de lectura de la partitura a través de la comprensión del lenguaje musical, es también enriquecedor el desarrollo de la capacidad de reproducir auditivamente una melodía, tal cuál sucede en el caso de algunas músicas tradicionales colombianas que se transmiten por tradición oral, y de formatos autóctonos que interpretan su música tradicionalmente sin partitura, como es el caso de las bandas fiesteras o los tríos típicos andinos. También, cabe resaltar que varios géneros de música colombiana son de naturaleza improvisatoria, por lo que el desarrollar este tipo de ejecución en los procesos de formación se hace relevante.

2.1.2 La técnica instrumental

Son variadas las discusiones en torno a las concepciones, necesidades y finalidades de la técnica instrumental. En un primer momento de esta investigación, la técnica se sitúa como el “saber hacer” que se traduce en una ejecución correcta del instrumento. Como se expuso anteriormente, Willems hace una distinción entre la educación musical y sus principios frente a la educación meramente instrumental, a la cual no asigna “más que el valor relativo de un medio al servicio de la expresión musical, y no de un fin en sí” (Willems, 1978, pág 52). Este adiestramiento instrumental al que se refiere el autor, se relaciona con el enfoque unívoco que ha sido implantado desde el surgimiento de los conservatorios, el cual propende por un “deber ser” o único camino para el abordaje instrumental según los requerimientos musicales del repertorio europeo. Este planteamiento ha entrado en discusión con las perspectivas decoloniales que encuentran en dicha concepción profundos vacíos en relación a la corporalidad, así como un desvío de la finalidad de la técnica en relación con el arte (Shifres, 2015).

Así pues, Willems se aproxima a la definición de técnica mediante la oposición de esta a los elementos restantes que conforman la realidad viviente en la práctica musical: la música en sí misma, el arte y el hombre. En su unión con la música, se relaciona con el “amor a la sonoridad”, y, por ende, al tratamiento de las cualidades y posibilidades del sonido en torno al desarrollo de la musicalidad. A partir de esta primera interacción, la técnica se relaciona con el arte al convertirse en un medio al servicio del mismo, y a su vez, al ampliarse y modificarse en función de las necesidades expresivas del artista. Finalmente, al considerarse el arte como actividad portadora de un significado humano, la técnica se materializa y enriquece en el hombre que la ejecuta, en conjunto con sus ideales, intenciones comunicativas y amor por la belleza del sonido, elementos que deben ser procurados en totalidad desde el inicio de la formación musical e instrumental. La

técnica “es el intermediario inmediato entre la música y el instrumento, como la música lo es entre el arte y la técnica, y el arte entre la música y el hombre.” (Willems, 1978, pág. 53).

Ahora bien, se encuentran otras consideraciones de la técnica desde la perspectiva de las cuerdas frotadas, específicamente del violín. Sin embargo, se exponen aquí por tratar el concepto de la técnica en sí y por presentar consideraciones generales para los demás instrumentos de la familia de cuerdas frotadas.

(Galamian, 1962) describe la técnica del violín como “la habilidad de dirigir mentalmente y ejecutar físicamente todos los movimientos necesarios para tocar en la mano izquierda y derecha, brazos y dedos. Esta conexión entre mente y cuerpo es denominada correlación” (pág. 5). Según sus planteamientos, el desarrollo de esta habilidad es la que define el control técnico del instrumento mejorando la facilidad y seguridad de la interpretación. A su vez, divide la técnica en tres elementos: la belleza del sonido, la seguridad de la afinación y el control preciso del ritmo (Galamian, 1962).

Además, el autor precisa en la necesidad de combinar la técnica con la interpretación, como la clave de una buena ejecución musical. Este hecho depende de tres factores:

1. El factor físico: compuesto por
 - a. la composición anatómica del individuo, en particular la forma de sus dedos, manos, y brazos, además de la flexibilidad del aparato muscular.
 - b. el funcionamiento fisiológico con respecto a los movimientos para tocar, las acciones musculares necesarias para esto.
2. El factor mental: la habilidad de la mente para preparar, dirigir, y supervisar la actividad muscular.

3. El factor estético- emocional: la capacidad de entender y sentir el significado de la música, además del talento innato de proyectar su mensaje expresivo al oyente.

(Galamian, 1962, pág.3)

A partir de esto, es posible observar la relación entre estas concepciones triádicas planteadas por Willems y Galamian, las que permiten reafirmar esta concepción humana y no meramente técnica de la ejecución instrumental como un todo compuesto por lo fisiológico, mental y afectivo.

Es así, que se propone una noción *a priori* de “técnica instrumental” que a su vez surge de las problemáticas identificadas en el contexto particular. Así, puede ser resumida en el conjunto de habilidades necesarias para la ejecución del instrumento en función del disfrute musical, que se estructuran y desarrollan en búsqueda de la naturalidad corporal y las características propias del intérprete. En el caso específico de las cuerdas frotadas, es posible agrupar estas habilidades en tres tópicos: postura del instrumento, mano derecha y mano izquierda; cada uno con sus elementos específicos.

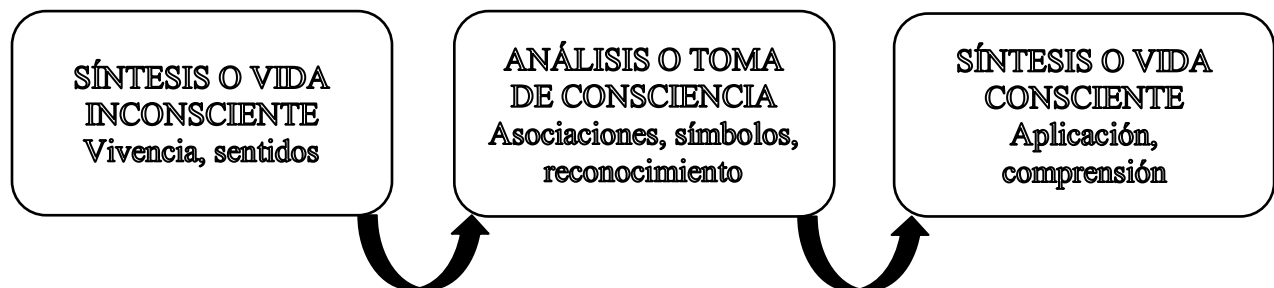
2.1.3 La preparación musical en el aprendizaje instrumental: de la síntesis inconsciente a la síntesis consciente

El sistema de relaciones entre los elementos de la práctica musical define algunos principios claves dentro de los planteamientos de Willems referentes a lo instrumental. Por una parte, y reafirmando lo expuesto anteriormente, una preparación musical es indispensable antes y en conjunto con la práctica del instrumento. Esta incluye el desarrollo de los elementos fundamentales de la música (sentido rítmico, oído musical) que serán ampliados más adelante.

Dentro de este proceso de iniciación se destaca la canción como recurso en el que los elementos musicales interactúan y son susceptibles de ser vivenciados a partir del canto y el movimiento.

Precisamente, un elemento clave dentro de los planteamientos del autor es la necesidad de la vivencia de estos elementos musicales, momento comprendido dentro de un proceso de paso de una vida instintiva a una consciente y controlada comprendida en tres fases: “vida inconsciente, toma de consciencia y vida consciente; o si se quiere: síntesis inconsciente, análisis y síntesis consciente.” (Willems, 1978, pág. 5). En un proceso ideal, el aprendizaje instrumental debería estar precedido de una iniciación musical, la cual haya sentado en el estudiante bases rítmicas, musicales y auditivas que consoliden un punto de partida para abordar el instrumento con la *musicalidad* necesaria.

Ilustración 1: Etapas del aprendizaje musical según Willems. Fuente: Elaboración propia de la autora.



2.1.4 Los elementos fundamentales de formación musical

Tal como se ha expuesto hasta este punto, Willems considera la práctica instrumental como uno de los tantos aspectos comprendidos dentro de la educación musical. De este modo afirma que “la educación musical propiamente dicha se sitúa más allá de toda aplicación instrumental y concierne a los elementos fundamentales de la música” (Willems, 1978, pág.50). Dichos elementos tales como el desarrollo rítmico y auditivo, o los conocimientos referentes a armonía,

melodía, teoría musical, improvisación, entre otros, no son considerados simplemente como materiales, sino como elementos vitales que se relacionan y vivencian directamente en el ser humano y su triple aspecto: fisiológico, afectivo y mental. Según Willems: “En la misma música, estudiada bajo el ángulo de la naturaleza humana, podemos hallar los principios fundamentales más apropiados para la educación musical” (Willems, 1978, pág. 3). De este modo, la práctica instrumental individual o colectiva no es ajena a esta perspectiva psicológica de la educación musical y sus elementos, la que sugiere una comprensión humana e integral de la misma.

En concordancia con lo expuesto, a continuación, se describen los elementos de la educación musical en los que el autor enfatiza: el sentido rítmico, el oído musical y la audición interior. Según sus afirmaciones, el abordaje de estos aspectos permite sentar las bases sensoriales, físicas y afectivas del proceso de aprendizaje teórico e instrumental, así como del desarrollo de la musicalidad del estudiante.

- Sentido rítmico: Willems aborda el concepto de ritmo no como un elemento de la música sino de la vida misma: “El ritmo es elemento de vida fisiológica y su clave práctica se encuentra en el cuerpo humano” (Willems, 1978, pág. 9). De este modo, habla de lo rítmico como un instinto o sentido, el cual es innato y está presente en el ser humano, en el lenguaje, en las acciones que surgen del cuerpo y la cotidianidad, desde donde se parte al movimiento ordenado. Dentro de sus planteamientos sobre la educación musical se refiere a un “despertar” y no a una enseñanza del mismo. El educador musical será un guía en la toma de consciencia del ritmo, partiendo siempre de lo vivido para pasar luego a otro elemento importante: su ordenamiento. Esta organización del ritmo permite su medida y finalmente se traduce en las representaciones abstractas utilizadas para su lectoescritura.

Entre los aspectos más importantes del ritmo destaca los modos o estados más característicos del ritmo:

- 1) Pulso: el continuo rítmico similar al paso de los segundos, al latido del corazón.
- 2) Acento: tiempo fuerte del compás o de la división.
- 3) Ritmo real o propio: motivos rítmicos que constituyen la melodía.
- 4) División del pulso: fragmentación binaria o ternaria de cada tiempo.

Para Willems la educación rítmica partirá siempre del cuerpo y del movimiento, por lo que el autor enfatiza en los procesos de enseñanza instrumental que resultan arrítmicos al buscar simplemente una “continuidad métrica”, dejando de lado la búsqueda continua del movimiento natural y ordenado, tal como la coordinación motora necesaria para el desarrollo correcto de la técnica y la interpretación.

- Oído musical: Para Willems, el oído no se limita a lo sensorial, sino que el desarrollo de este comprende una actividad afectiva y mental. En el desarrollo del oído musical se definen tres aspectos constitutivos:
 - 1) Sensorialidad auditiva: La percepción del sonido como fenómeno físico, la audición como sentido en conjunto con los demás sentidos. La vivencia y la toma de consciencia de las cualidades del sonido a partir de imitaciones, ordenamientos, apareamientos. También se incluye la dirección del movimiento sonoro y la percepción del espacio intratonal.
 - 2) Afectividad auditiva: Descrita como las reacciones ante el impacto sonoro, la asociación de impresiones y emociones ante timbres, intensidades, elementos melódicos, armónicos.

- 3) **Inteligencia auditiva:** Se refiere a la síntesis consciente de los aspectos del sonido y su relación en contexto musical. Se hace hincapié en los nombres de notas como nominación de los sonidos, buscando establecer relaciones entre los mismos.

Desde la enseñanza meramente instrumental generalmente se desarrolla la audición melódica dejando de lado la escucha de lo polifónico y lo armónico, aspectos que pueden ser vivenciados desde la práctica grupal mediante la escucha dirigida.

2.2 La orquesta de cuerdas frotadas

Dentro de los conjuntos musicales, la orquesta sinfónica se constituye como el formato más amplio del que se desprenden otros sub-formatos al dividir las familias instrumentales (cuerdas, vientos madera, vientos metal y percusión). Desde esta perspectiva, es posible hablar de la orquesta de cuerdas frotadas como un formato perteneciente al género sinfónico, la cual está conformada por violines, violas, violonchelos y contrabajos.

Según Adler (2002), la sección de la familia del violín fue la primera que se desarrolló completamente y ha sido prioridad creativa de compositores por diversos factores, entre estos el gran registro de siete octavas, la homogeneidad del color y riqueza del sonido, el amplio rango dinámico, la capacidad de mantener un sonido por tiempo prolongado y por las diferentes formas y efectos para la producción del mismo (pág.7). Por estas razones, son bastantes los compositores de diferentes periodos históricos que han incluido trabajos para orquesta de cuerdas dentro de su obra musical.

2.2.1 Desarrollos de la práctica orquestal

Según los Lineamientos Básicos de Formación Musical del Ministerio de Cultura (2016), “El formato sinfónico se enmarca dentro de una estructura curricular que debe propiciar una

formación integral a través de áreas musicales específicas” (pág. 132). Así pues, el documento determina los ejes formativos en orquestas para el nivel básico, los cuales se resumen a continuación:

- Lo sonoro: Lo relacionado a la comprensión de las cualidades del sonido que se amplían estéticamente desde lo grupal, así como de los significados de la sonoridad individual y de los distintos instrumentos dentro del conjunto.
- Lo auditivo: La ampliación de la percepción auditiva musical a partir de la vivencia armónica, la apreciación e identificación de planos sonoros y el balance de estos.
- Lo corporal: Lo referente a la postura, la preparación del cuerpo y aspectos como la coordinación motora necesaria para la técnica correcta del instrumento. También la expresividad corporal que se relaciona a distintos géneros.
- Lo vocal: El reconocimiento del canto como herramienta necesaria para el desarrollo de la lectura, la afinación y la escucha.
- Lo instrumental: Lo relacionado al desarrollo técnico e interpretativo del instrumentista a partir de la exploración de las posibilidades sonoras propuestas en el repertorio. Para las cuerdas, el documento se centra en el conocimiento de “aspectos del manejo del arco, las regiones del arco y golpes de arco” (Ministerio de Cultura, 2016, pág. 136).

El espacio de la orquesta dentro de los procesos de formación tiene como objetivo la práctica del tocar en conjunto, la cual implica ciertos desarrollos más allá de lo musical. Según el (Ministerio de Cultura, 2011) “en su conformación y organización la orquesta sinfónica se asemeja a una estructura social” (pág. 18). En esta, el estudiante tiene la oportunidad de ser parte de un colectivo en el que desempeña un rol, hace parte de sub-grupos con distintas jerarquías, tiene la oportunidad de apropiar valores y de aprender a relacionarse con otros en torno a un

objetivo común. Así pues, se proponen una serie de orientaciones metodológicas para el trabajo pedagógico de los diferentes contenidos y desarrollos mencionados anteriormente:

- Clase colectiva de instrumento: es una clase para grupos pequeños orientada idealmente por un docente experto en cada instrumento, en la que se abordan todos los aspectos técnicos instrumentales.
- Taller de fila o ensayo parcial: es un espacio en el que se trabajan aspectos de ensamble entre miembros de la misma fila (afinación, fraseo, dinámicas, entre otros) y perfeccionamiento del repertorio.
- Ensayo general: es un encuentro formativo en el que se realiza el ensamble completo y se trabajan aspectos de interpretación, ensamble y balance.
- Clase de teoría: son clases en las que se trabajan los aspectos gramaticales y teóricos de la música y del repertorio en específico.

(Ministerio de Cultura, 2016, pág. 137)

2.2.2 Revisión de propuestas para gradación de niveles orquestales

Con el fin de definir un criterio de selección de repertorio y de realización de arreglos y adaptaciones, a continuación, se relacionan y comparan distintas propuestas para la gradación de niveles orquestales desarrolladas en diferentes escuelas del país. Si bien la mayoría son realizadas para el formato de orquesta sinfónica, en este documento se toman en cuenta los criterios utilizados para los instrumentos pertenecientes a la orquesta de cuerdas frotadas.

El definir este criterio toma relevancia en el momento de desarrollar el repertorio de orquesta con estudiantes de diversos contextos, siendo este una guía para delimitar su nivel, y a su vez, una hoja de ruta para la selección y adaptación del repertorio en pro del avance de los procesos instrumentales y grupales. Al respecto Martínez C. afirma que “en nuestro país es muy recurrente

encontrar procesos orquestales multi-nivel, por eso se recomienda adaptar el repertorio que permita la inclusión de todos los estudiantes.” (Martínez Herreño C., 2019, pág. 31).

Además de los procesos orquestales, se tiene en cuenta la propuesta de Victoriano Valencia para la gradación de niveles de bandas sinfónicas, por considerarse más amplia al abarcar otros aspectos formales de los repertorios y consideraciones pedagógicas para los procesos de formación, trascendiendo los aspectos técnicos y expresivos de los instrumentos. También, por estar pensada y desarrollada para el contexto colombiano, en estrecha relación con los géneros tradicionales, sus aspectos musicales y formales.

- Propuesta de grados de dificultad para banda en Colombia “ViVa” de Victoriano Valencia Rincón

El objetivo de la propuesta “ViVa” es estructurar un orden coherente en los repertorios de las bandas sinfónicas a través de diferentes consideraciones referentes a la técnica instrumental, los aspectos formales del repertorio y las características propias del formato de banda; esto en busca de favorecer el desarrollo musical de los intérpretes (Valencia, 2010, pág. 2). Esta propuesta establece siete niveles o criterios para la caracterización del repertorio de banda, que se van complejizando a través de los cinco grados de dificultad. (Ver figura 2).

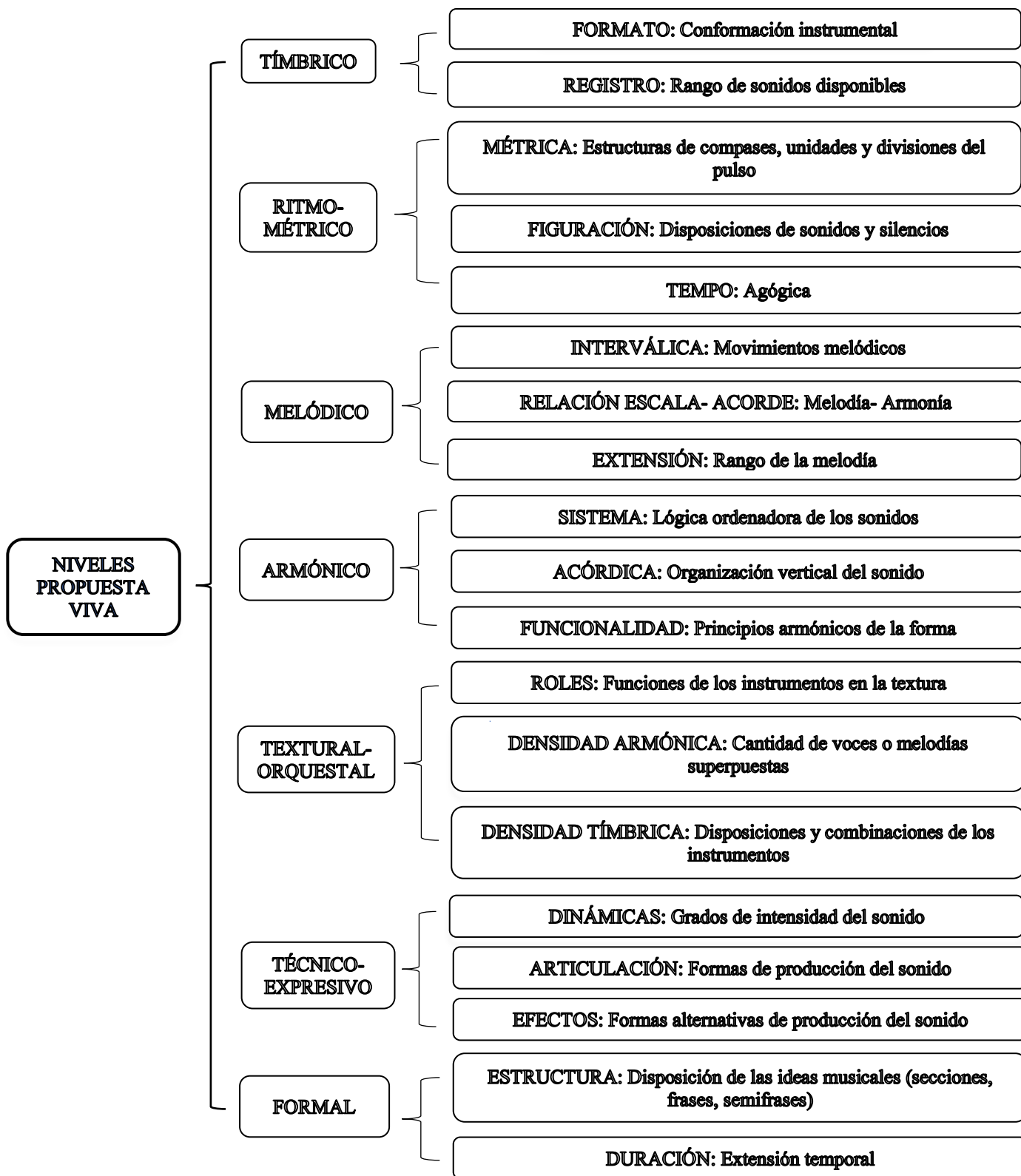
Además de la categorización de estos aspectos, el autor sugiere algunas orientaciones pedagógicas y metodológicas para el trabajo de pre-banda (nivel 0,5), los cuales se relacionan con la necesidad de una preparación intensiva en aspectos vocales e instrumentales que involucren el cuerpo y el movimiento, sugiriendo específicamente los ritmos colombianos como base de este proceso de encuentro con el instrumento y el lenguaje musical. Así, propone el afianzamiento de “bases de acompañamiento ritmo-percusivo de distintos sistemas de música tradicional” (Valencia, 2010, pág. 3) por medio de percusiones menores, acompañando cantos o diseños melódicos sencillos para interpretar en los instrumentos, con el objetivo de enriquecerlos

y generar motivación en los estudiantes. También, en otros grados descritos en la propuesta se da continuidad a la implementación de ritmos tradicionales proponiendo criterios de selección a partir de su estructura formal y sistemas ritmo- métricos. Frente a esto, el autor propone iniciar con los ritmos cercanos al contexto del estudiante y procurar favorecer en principio

“géneros/ritmos binarios con: ritmo melódico con bajo nivel de síncopa, tempos moderados, discurso melódico no improvisatorio, texturas melodía-acompañamiento. Ejemplos: vals, danza, pasillo lento, porro de salón (con restricciones métricas), paseo, calypso, pasaje llanero...”

(Valencia, 2010, pág. 3).

Ilustración 2: Estructura de niveles en la propuesta “ViVa”. Fuente: Elaboración propia de la autora.



- Propuesta de gradación de niveles orquestales de Cindy Martínez Herreño con apoyo del Proyecto Filarmónico Escolar de la Orquesta Filarmónica de Bogotá

Esta propuesta establece cuatro niveles o criterios relacionados con los aspectos técnico-expresivos (articulaciones, golpes de arco, uso de cuerdas, posiciones), tímbrico (registro), y armónico (tonalidades). Además, se organiza en tres grados de dificultad: Iniciación, Intermedio y Avanzado, los cuales se relacionan en el presente trabajo porque condensan varios de los criterios para los instrumentos de cuerdas frotadas. A continuación, se presentan las tablas elaboradas por la autora referentes a los instrumentos de cuerda frotada.

Tabla 1: Consideraciones generales para el violín. Fuente: Martínez C. (2019)

<i>Nivel</i>	<i>Tonalidades</i>	<i>Registro</i>	<i>Articulación</i>	<i>Golpe de Arco</i>
Iniciación	Mayores: G, D, A	Cuerdas al aire. Primera posición. Una octava. Intervalos de 2° a 5°	Tenuto Staccato Pizzicato	Detaché Staccato Legato Todo el arco
Intermedio	Mayores: E, B, F Menores: Am, Em, Bm	Primera y Tercera, Segunda y Cuarta posición en todas las cuerdas con extensión de cuarto dedo. Dos octavas.	Legato Acento	Spiccato Martelé Trémolo
Avanzado	Mayores: Bb, Eb, Ab, Db, Gb Relativas Menores	Primera a Séptima posición en todas las cuerdas. Tres octavas.	Marcato	Ricoché Finger Detaché Dominio de todas las secciones del arco

Tabla 2: Consideraciones generales para la viola. Fuente: Martínez C. (2019)

<i>Nivel</i>	<i>Tonalidades</i>	<i>Registro</i>	<i>Articulación</i>	<i>Golpe de Arco</i>
Iniciación	Mayores: C, G, D	Cuerdas al aire Primera posición. Estructura de escala mayor (dedos 2 y 3 pegados). Una octava. Grados conjuntos	Legato Staccato Pizzicato	Detaché Legato Staccato Todo el arco
Intermedio	Mayores: F, E, Eb, Bb, C, G, A	Tercera y Segunda posición en todas las cuerdas. Dos octavas. Intervalos de 3° a 5°	Ligadura 4 dedos Acento	Spiccato Uso predominante del arco: punta a centro.
Avanzado	Mayores: E, Bb, Eb Menores: Gm, Em, Dm,	Cuarta y Quinta posición en todas las cuerdas. Extensión de cuarto dedo. Tres octavas. Todos los intervalos.	Ligadura de 8	Martelé Trémolo Ricoché Finger Detaché Dominio de todas las secciones del arco

Tabla 3: Consideraciones generales para el violonchelo. Fuente: Martínez C. (2019)

<i>Nivel</i>	<i>Tonalidades</i>	<i>Registro</i>	<i>Articulación</i>	<i>Golpe de Arco</i>
Iniciación	Mayores: G, D, C (una octava)	Cuerdas al aire Grados conjuntos en primera posición	Pizzicato	Stacatto (al talón) Legato Martelé Arcos separados Uso progresivo de todo el arco ¹⁸
Intermedio	Mayores: F, Bb, Eb, A Menores: Em, Dm, Gm, Cm, Bm	Cuarto dedo. Cuarta posición. Intervalos de 5º, 3º y 8º	Legato Acento ligaduras de 8 hasta 16, arcos asimétricos	Uso predominante del arco: Punto de apoyo medio y medio alto (más cerca del puente)
Avanzado	Mayores: Todas a dos y tres octavas Arpeggios	Terceras quebradas	ligaduras hasta 24	Spiccato Sautillé Ricoché Dominio de todas las secciones del arco

Tabla 4: Consideraciones generales para el contrabajo. Fuente: Martínez C. (2019)

<i>Nivel</i>	<i>Tonalidades</i>	<i>Registro</i>	<i>Articulación</i>	<i>Golpe de Arco</i>
Iniciación	Mayores: G, D, A, F, Bb	Cuerdas al aire en primera y tercera posición. Todos los dedos. Grados conjuntos. Intervalos de 2º a 4º Una octava.	Stacatto Ligadas de a dos Pizzicato	Detaché Legato Staccato
Intermedio	Mayores: D una octava Menores: Am	Cambios de posición. Intervalos de 5º Dos octavas.	Dos ligadas, dos sueltas Acento	Trémolo Diferentes partes del arco
Avanzado	Mayores: C Menores: Em, Dm,	Todos los intervalos.	Todas las articulaciones	Marcato Dominio de todas las secciones del arco

Otro de los aspectos relevantes de esta propuesta está enfocado a brindar orientaciones sobre la selección del repertorio por niveles. Con respecto a esto, la autora relaciona tres categorías que favorecen distintos desarrollos de la práctica orquestal:

1. Repertorio por debajo del nivel interpretativo y técnico: Obras que favorecen la fluidez, relajación, interés y motivación de los estudiantes. Son sencillas, llamativas y familiares.

2. Al nivel interpretativo y técnico: Obras que están a la par con los momentos de estudio instrumental. Favorecen la aprehensión del estudio técnico y el afianzamiento de los aprendizajes.

3. Por encima del nivel interpretativo y técnico: Obras que representan un reto para el conjunto de estudiantes por tener un nivel de dificultad mayor al trabajado, en cualquiera de los aspectos técnicos del instrumento o formales del repertorio. Favorecen el alcance de nuevos niveles de desarrollo musical.

(Martínez Herreño C., 2019)


- Propuesta “Vamos a la Filarmónica” Proyecto de Formación Musical de la Orquesta Filarmónica de Bogotá

La propuesta de gradación de la OFB propone una serie de contenidos organizados progresivamente en 9 grados, que a su vez se condensan en tres niveles: básico, medio y avanzado. Además, estos contenidos se asocian a tres competencias: interpretación musical, formación de hábitos y apropiación de repertorios. La propuesta presenta una descripción detallada de aspectos técnico instrumentales como registro, técnica, dinámicas, articulaciones y ritmo, en cada grado de dificultad para cada instrumento.




A continuación, se relacionan los apartados referentes a los aspectos rítmicos en cada grado, pues presentan un tratamiento progresivo del ritmo relacionado específicamente con las cuerdas frotadas, lo cual aporta un elemento complementario a las propuestas descritas anteriormente. Por consiguiente, es una guía que permite inferir criterios para establecer este elemento musical como uno de los más significativos dentro de la selección de repertorios. Cabe resaltar que los aspectos técnico instrumentales de esta propuesta también se consideran referente importante para esta investigación y pueden ser consultados a profundidad en la página web de la OFB (ver bibliografía).





Ilustración 3: Básico: Grado 1 “Vamos a la filarmónica”. Fuente: Orquesta Filarmónica de Bogotá

Compás Figuras

2/4, 4/4 

Combinaciones

①  ②  ③ 

④  ⑤  ⑥  ⑦ 










⑧  ⑨  ⑩  ⑪ 




Ilustración 4: Básico: Grado 2 “Vamos a la filarmónica”. Fuente: Orquesta Filarmónica de Bogotá

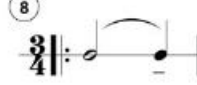
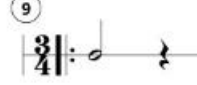

Compás Figuras

3/4 

Combinaciones

①  ②  ③  ④ 

⑤  ⑥  ⑦ 

⑧  ⑨  ⑩ 








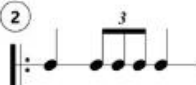
⑪  ⑫  ⑬ 

Ilustración 5: Básico: Grado 3 “Vamos a la filarmónica”. Fuente: Orquesta Filarmónica de Bogotá

Figuras

 op. 

Combinaciones

①  ①a  ② 









③  ④  ⑤ 





Ilustración 6: Intermedio: Grado 4 “Vamos a la filarmónica”. Fuente: Orquesta Filarmónica de Bogotá




Compás **Figuras**

2/2 =  

Combinaciones

①  ②  2a 

③  ④  ⑤  ⑥ 

⑦  ⑧  ⑨ 




⑩  ⑪  ⑫ 

Ilustración 7: Intermedio: Grado 5 “Vamos a la filarmónica”. Fuente: Orquesta Filarmónica de Bogotá


Compás

6/8 ① 

②  ③  ④ 

⑤  ⑥ 

Ilustración 8: Intermedio: Grado 6 “Vamos a la filarmónica”. Fuente: Orquesta Filarmónica de Bogotá

① 



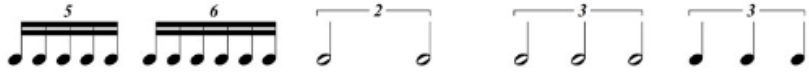
②  ③ 

Ilustración 9: Avanzado: Grados 7,8 y 9 “Vamos a la filarmónica”. Fuente: Orquesta Filarmónica de Bogotá

Compás
3/2, 5/4, 6/4, 7/4, 3/8, 5/8, 7/8, 9/8, 12/8

Figuras



Las tres propuestas descritas anteriormente se toman como referente para el presente trabajo, pues cada una trata aspectos importantes referentes a lo técnico- instrumental, musical y pedagógico, que a su vez se complementan con los tópicos tratados en esta investigación de forma teórica y práctica, dando como resultado el planteamiento de criterios y consideraciones generales para la selección de repertorio y gradación de niveles de los instrumentos de cuerda frotada, y algunos parámetros para la adaptación de repertorios en el contexto colombiano (ver tablas 12 a 16).

2.3 El repertorio: eje transversal del proceso formativo

El repertorio se convierte en aquel espacio en que confluyen los elementos musicales e instrumentales, así como el horizonte formativo concerniente a los diversos desarrollos presentes en las prácticas musicales, en este caso colectivas. A través del repertorio los intérpretes conocen la diversidad de la música y los contextos a los que pertenece, y a su vez, tienen la oportunidad de experimentar diversas impresiones estéticas, formando así su criterio, gustos y personalidad. Ante esto el Ministerio de Cultura (2016) afirma que:

La experiencia del ser a través de un repertorio adecuado y diverso, desarrollará desde los sentidos creativo, lúdico y estético – analítico, aprendizajes en diferentes aspectos como el cognitivo y emocional, porque posibilita el contacto con expresiones sonoras que logran empatías de la subjetividad y la intersubjetividad.

(pág.138)

Por esta razón, la inclusión de diversos repertorios dentro de los procesos de enseñanza se observa desde la perspectiva educativa, artística y también social, teniendo en cuenta que el posibilitar el conocimiento y experiencia de una música u otra es también un acto pedagógico, en la medida que responde a una intención formativa. Según Espinel y Heredia (2017) “lo que haría pedagógica a una acción, e incluso a una reflexión, lo que estaría en su raíz, sería el intento de hacer consciente o el proceso de concientización de la intencionalidad con la que se dirige el ejercicio formativo” (pág. 19). Por estas razones, la selección del repertorio debe ser un hecho consecuente con las necesidades y objetivos de formación, las características propias del formato y las circunstancias propias de cada contexto, entre las que se encuentran las audiencias a quienes se dirige la música escogida y las razones por las que se interpreta.

2.3.1 La selección del repertorio y los repertorios “populares”

Willems plantea diferentes criterios para la selección del repertorio a partir de la canción como herramienta unificadora en la vivencia de los elementos musicales. Así pues, establece una categorización de las canciones a partir de propósitos formativos, según los cuales, cada repertorio puede ser empleado para favorecer el desarrollo de un elemento musical en específico. De esta manera, distingue entre “diversas clases de canciones”, en las que unas desarrollan el dominio del ritmo, otras el sentido melódico y el oído musical.

Por otra parte, también reconoce las grandes ventajas de las melodías y canciones simples dentro de la práctica instrumental, ya que permiten la vivencia del sentido rítmico y el desarrollo de la audición antes y durante la ejecución instrumental propiamente dicha. Frente a esto propone un orden a respetar: “ante todo el sonido, luego la palabra, después la realización instrumental”. (Willems, 1978, pág.7). En general, resalta la importancia del canto como elemento de suma importancia en la formación musical, desde los niveles básicos hasta los más avanzados, pues a través de este se cultiva verdaderamente la musicalidad, facilitando la comprensión del sentido de las frases, del ritmo y permitiendo el desarrollo de la audición interior.

Ahora bien, Willems también destaca el papel de los ritmos populares o cantos propios de cada contexto dentro de los procesos de formación musical y su inclusión en los métodos instrumentales y de solfeo por ser repertorios mayormente provistos de musicalidad, en contraposición a ejercicios meramente técnicos que suelen ser repetitivos y poco atractivos:

Es necesario que todos los niños aprendan las canciones populares nacidas del genio de su raza; canciones donde la belleza y el gusto musical deben anteponerse a las preocupaciones pedagógicas. El educador se encargará más tarde de hacer una selección atinada y de insistir especialmente en las canciones populares interesantes desde el punto de vista del ritmo, de los intervalos, de los acordes o de los modos.

(Willems, 1978, pág. 6)

Además, exalta la necesidad de acercarse a estos repertorios con una mirada pedagógica, a través de la cual se aproveche lo llamativo y cercano de estas músicas, y a su vez se logren categorizar e implementar dentro de la enseñanza según los objetivos formativos. Esta concepción se reafirma en los planteamientos de otros músicos y pedagogos que también defienden la necesidad de incluir la herencia musical autóctona principalmente dentro de las

primeras etapas de formación. Al respecto, Chamorro afirma que “cada pueblo presenta música característica que hace parte de su código cultural: si no se vive esta música en la época más importante, la de la formación, terminará perdiéndose y será reemplazada por otras corrientes” (Chamorro, 1989, pág. 2).

Esta idea permite ampliar la concepción del impacto de este hecho dentro de lo formativo a límites más allá de lo musical- disciplinar, sugiriendo que el conocimiento de las músicas propias lleva consigo una carga social y cultural relacionada con la construcción de identidad. De allí que muchas de las músicas tradicionales colombianas, junto con los rituales y prácticas que acompañan, sean consideradas patrimonio cultural inmaterial del país, y sus cantos e instrumentos sean parte constitutiva de la identidad de las comunidades (Ministerio de Cultura, 2010).

Si bien los habitantes de cada contexto son quienes vivencian los significados de sus manifestaciones musicales, el acercamiento a estos repertorios y su riqueza posibilita un conocimiento y entendimiento de la gran diversidad cultural del país, así como la importancia de su preservación y divulgación.

En relación con lo expuesto hasta este punto, cabe resaltar que son diversas las propuestas de enseñanza que involucran los ritmos colombianos con propósitos formativos, reconociendo ventajas notables en los diversos desarrollos necesarios dentro de la práctica musical e instrumental. Procesos como los desarrollados en Batuta, los espacios de pre-banda, así como los materiales pedagógicos producidos por el Ministerio de Cultura y los que son producto de diversas investigaciones, son algunos de los que promueven el trabajo de iniciación musical e instrumental a partir de músicas propias del contexto.

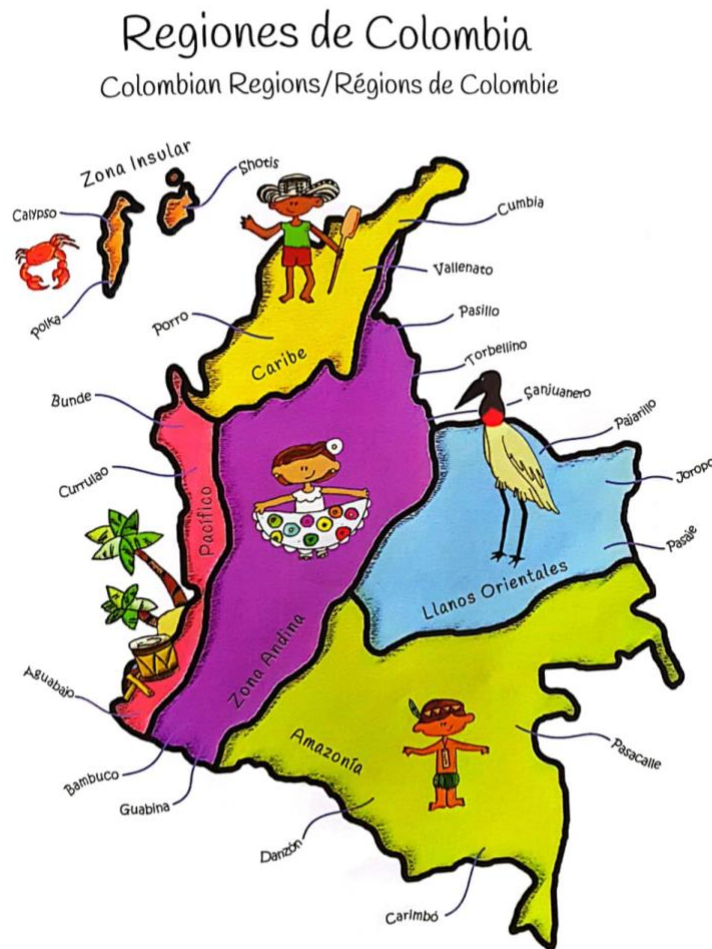
2.3.2 Caracterización de las músicas colombianas

Colombia es un país reconocido por su gran diversidad cultural, entre la que también es notable la gran variedad de ritmos y manifestaciones musicales producto de prácticas sociales de diversos rincones del territorio. Ante tan gran cantidad de aires, instrumentos y formatos, es común que haya desconocimiento de algunos de los géneros presentes dentro de la música colombiana. Además, lo general y apenas lógico es que en determinado contexto se difundan y practiquen los géneros propios y cercanos, hecho que también permea los procesos de formación musical.

Sin embargo, al concebir el país como categoría unificadora, y al reconocerse como parte de él, se considera pertinente -sobre todo desde la educación musical- el conocimiento y caracterización de las músicas colombianas, más aún al considerarlas como repertorios con grandes ventajas musicales y formativas ampliamente expuestas hasta este punto.

Uno de los puntos en los que coinciden los profesores entrevistados en la etapa de indagación (véase cap. 4), es en la necesidad de zonificar sonoramente el país, con el fin de conocer y clasificar la gran diversidad de aires presentes en cada región. Ante esto, se incluye la siguiente clasificación realizada por Diana Palacios, en su libro *Tocando y Cantando el Folclor Colombiano*. En esta se presentan algunos de los géneros pertenecientes a las seis regiones geográficas: Insular, Caribe, Pacífico, Zona Andina, Llanos orientales y Amazonía.

Ilustración 10: Clasificación de géneros colombianos. Fuente: Palacios D. (2016).



Ahora bien, el Ministerio de Cultura (2004), expone una clasificación más detallada, estructurada en once ejes musicales. En esta se tienen en cuenta los géneros, formatos y aires más representativos de las músicas que además hacen parte de la tradición e identidad de una comunidad en específico. A continuación se exponen los ejes:

- 1) Eje de músicas isleñas: músicas de shotis, calipso, zoka y otros.
- 2) Eje de música vallenata: formatos de acordeón y guitarras con músicas de son, merengue, puya y paseo.
- 3) Eje de músicas de pitos y tambores: formatos de gaita, pito atravessa'o, tambora, baile canta'o, banda pelayera, y otros; con músicas de cumbia, bullerengue, porro, fandango y otros.

- 4) Eje de músicas del Pacífico Norte: formato de chirimía con músicas de porro chocoano, abozaos, alabaos y otras prácticas vocales.
- 5) Eje de músicas del Pacífico Sur: formato de marimba con músicas de currulao, berejú, entre otros y prácticas vocales.
- 6) Eje de músicas andinas del centro oriente: formatos de torbellino, estudiantinas, tríos y prácticas vocales, entre otros, con músicas de torbellino, guabina, carranga, bambuco, pasillo y otros.
- 7) Eje de músicas andinas del centro occidente: formatos campesinos, estudiantinas, prácticas vocales, con músicas de bambuco, pasillo, shotís, rumba y otros.
- 8) Eje de músicas andinas del centro sur: formato cucamba, tríos, duetos vocales, con músicas de sanjuanero, caña, rajaleña, bambuco y otros.
- 9) Eje de músicas andinas del sur occidente: formatos campesinos, bandas de flautas, andino sureño, con músicas de sanjuanito, pasillo, tincu, hayno y otros.
- 10) Eje de músicas llaneras: formatos de arpa y bandola llanera con cuatro y capachos, con músicas de joropo.
- 11) Eje de músicas de la amazonía: formatos diversos con músicas de frontera entre músicas de Colombia y de otros países; músicas híbridas entre músicas de colonización y músicas indígenas.

(pág. 4)

Los diferentes géneros y sus prácticas sociales relacionadas -así como orientaciones metodológicas de enseñanza-, pueden ser consultados a profundidad en las cartillas de iniciación musical correspondientes a cada eje, dispuestas por el Ministerio de Cultura en el marco del “Plan Nacional de Música para la Convivencia”.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque investigativo

En este apartado se pretende hacer una descripción de los aspectos que conforman la metodología de la investigación, tales como el enfoque o paradigma, la perspectiva epistemológica, el tipo de investigación y demás elementos que sean pertinentes.

El enfoque de la investigación se refiere al paradigma epistemológico bajo el cuál se desarrolla el proceso investigativo. Páramo (2013) define el paradigma epistemológico de la siguiente manera:

Se entiende por postura epistemológica o paradigma el conjunto de suposiciones de carácter filosófico de las que se valen los investigadores, la mayor parte de las veces de forma tácita, para aproximarse a la búsqueda del conocimiento. Igualmente, hace parte de la postura epistemológica la noción que se comparte de realidad y de verdad, el papel que cumple el investigador en la búsqueda del conocimiento, al igual que la manera como se asume al sujeto estudiado.

(pág. 24)

Según la explicación que hace Páramo, los procesos de investigación se suscriben a un paradigma epistemológico casi implícitamente, teniendo en cuenta la naturaleza del problema de investigación y el tipo de análisis que este puede suscitar, así como la forma en que se aborda al sujeto de la investigación. En consecuencia, no son los instrumentos o las técnicas de investigación las que definen el paradigma, sino el objeto de estudio y las características de la investigación que constituyen una forma de acercarse a la realidad e interpretarla.

Este ejercicio de investigación en particular se desarrolla bajo un enfoque cualitativo/interpretativo. Según Hernández Sampieri (2014): “El enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y

experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (pág. 358). Es decir, no se busca comprender un fenómeno o situación desde datos objetivos y concretos, sino desde la subjetividad de los individuos, sus perspectivas e interpretaciones de la realidad. Asimismo, Della Porta y Keating (2008) expresan lo siguiente: “Los enfoques interpretativos se basan en un planteamiento holístico, resaltan los casos (que pueden ser un individuo, una comunidad u otra colectividad social) como entidades complejas y subrayan la importancia del contexto” (pág. 34).

3.2 Tipo de investigación

Este ejercicio investigativo corresponde al tipo Investigación Acción Educativa o (IAE). La investigación- acción o *action research* es propuesta por el psicólogo Kurt Lewin en la segunda mitad del siglo XX, como un intento de ofrecer soluciones a distintas problemáticas de orden social derivadas de la Segunda Guerra Mundial en Estados Unidos. Así, se habla de una investigación con un claro componente e interés práctico, en el que se hace una intervención en un contexto buscando una mejora de la situación o fenómeno estudiado (Páramo, 2013). Este tipo de investigación corresponde a los enfoques comprensivos de la investigación social y a los supuestos epistemológicos pertenecientes a la investigación cualitativa.

Lewin propone tres etapas en la investigación-acción: planificación, ejecución y evaluación. En la planificación se estudia el contexto a intervenir y se elabora el plan de acción que se lleva a cabo en la ejecución. Estas dos etapas se encuentran constantemente en dependencia de la etapa de evaluación, siendo esta la que determina cambios retrospectivos y prospectivos de la investigación. Kemmis (1988) plantea esta interrelación de las etapas como un movimiento en “espiral” que se determina por la constante reflexión y observación de la acción.

En el ámbito educativo, la investigación-acción juega un papel determinante en el movimiento “el profesor como investigador en el aula” desarrollado por Elliot y Stenhouse (1986). Dentro del campo pedagógico, la IA se caracteriza por considerar “las situaciones educativas experimentadas por los profesores como problemáticas o susceptibles de mejora” (Páramo, 2013, pág. 277). El rol del profesor es el de investigador mientras que su práctica es a su vez objeto de estudio, por lo que el objetivo de la acción investigativa es ampliar la comprensión que construye el docente sobre las problemáticas identificadas, a la vez que estas se transforman.

3.3 Muestra Poblacional

El grupo seleccionado para la conformación de la orquesta de cuerdas está comprendido por jóvenes y adultos, entre los 14 a 29 años, quienes son estudiantes de violín, viola y violonchelo inscritos al taller de cuerdas frotadas del Centro Cultural Antonio Nariño del municipio de Ubaté, Cundinamarca.

3.4 Instrumentos de recolección y análisis de la información

La recolección de la información previa y durante el desarrollo de la propuesta se realiza por medio de instrumentos correspondientes a la Investigación Acción Educativa, como lo son las entrevistas, que permiten conocer la percepción de los participantes frente a tópicos relevantes para la investigación, reconociendo su subjetividad; diarios de campo, en los cuales se registran hechos significativos de cada encuentro, permitiendo la constante reflexión y evaluación del proceso; y matrices de análisis, que permiten contrastar los datos importantes de la experiencia con las categorías conceptuales que orientan la investigación.

3.5 Plan de Acción

3.5.1 Etapa de indagación

La primera etapa del plan de acción corresponde a la indagación sobre los elementos del problema de investigación, con el objetivo de ampliar la perspectiva sobre el mismo. A su vez, se busca contrastar los planteamientos de los autores en el marco teórico, con las experiencias y percepciones narradas por expertos en la materia. La metodología utilizada es la realización de entrevistas a distintos maestros conocedores del tema. Posteriormente, la triangulación de estas respuestas con las categorías conceptuales y la pregunta de investigación.

3.5.2 Caracterización de la población

Esta etapa corresponde a la descripción de la población participante del proceso y al análisis y caracterización de sus niveles intepretativos bajo los criterios seleccionados, con el fin de definir el rango de niveles y aspectos a desarrollar dentro de los talleres y montaje de los arreglos.

3.5.3 Planeación de las intervenciones

A partir del análisis de la caracterización poblacional, así como del repertorio y los criterios de selección, se realiza la planeación de la implementación. El objetivo de esta etapa es diseñar una ruta metodológica coherente con los aspectos propios del contexto y los intereses investigativos. Esto se ve reflejado en las planeaciones de cada taller, así como en los arreglos y adaptaciones realizadas en función del trabajo a desarrollar.

3.5.4 Intervención y montaje

Esta etapa corresponde a la parte práctica de la propuesta. El objetivo es intervenir en el contexto llevando a cabo las acciones planeadas anteriormente. Antes, durante y después de cada sesión se definen criterios de análisis y reflexión para registrar las vivencias en los instrumentos como diarios de campo. Si bien existe una valoración final del proceso, el tipo de investigación requiere una evaluación constante que permita modificar las formas de intervención en búsqueda del alcance de los objetivos.

3.5.5 Planeación y desarrollo de un concierto didáctico

A manera de cierre de la intervención en el contexto, se planea un concierto como espacio de socialización y muestra del proceso, que permita evidenciar y evaluar aspectos del trabajo musical desarrollado con la orquesta de cuerdas. Además, este se concibe como un espacio formativo para todos los participantes, -incluyendo el público asistente-, pues el objetivo es que los estudiantes logren describir aspectos característicos de los repertorios colombianos que se interpreten.

3.5.6 Valoración del proceso

En la valoración final del proceso se analizan las experiencias e información recogida durante el proceso, en relación con las categorías conceptuales de la investigación. Esto deriva en conclusiones por parte del investigador, que también se analizan en conjunto con las percepciones de los estudiantes participantes de la experiencia, dando lugar a una evaluación general de la propuesta.

3.5.7 Consolidación de la propuesta

Como parte de los resultados de este proyecto se busca esbozar un diseño de propuesta pedagógica que recoja el material musical y metodológico producto de la experiencia: arreglos, rutas metodológicas, propuesta de gradación, caracterización de los repertorios, etc. Se espera que este material brinde herramientas para el desarrollo musical e instrumental de los procesos de cuerdas frotadas en otros contextos.

4. DESARROLLO METODOLÓGICO

4.1. Etapa de indagación

1.1.1 Realización de entrevistas y análisis de la información

Como primera parte de la etapa de indagación, se realizaron entrevistas a tres importantes maestros del país: Miguel Ángel Casas, Patricia Bedoya y Carlos Camacho. Todos ellos destacan por su amplia experiencia como instrumentistas de cuerdas frotadas y especialmente, como docentes y directores en el campo de la formación orquestal. A su vez, han sido impulsores de la preservación y difusión de las músicas colombianas desde sus prácticas, estudios, publicaciones y proyectos culturales. A continuación, se exponen y analizan sus consideraciones en torno a las temáticas centrales de la presente investigación.

Preguntas realizadas en las entrevistas

1. ¿Cuáles son los objetivos de la práctica orquestal dentro de los procesos de formación musical?
2. ¿Qué elementos del desarrollo musical considera necesario abordar dentro de un proceso orquestal a nivel básico?
3. ¿Qué aspectos del desarrollo musical considera que deben abordarse desde la clase de instrumento, en niveles básicos?
4. ¿Desde su experiencia y conocimiento, cuáles son los factores que generan la brecha entre los procesos de formación para bandas sinfónicas, cuerdas tradicionales; y los procesos de cuerdas frotadas?

5. ¿Cuáles acciones considera necesarias para fortalecer los procesos orquestales, y en específico de cuerdas frotadas- en las escuelas de música de los municipios?
6. ¿Considera que es relevante incluir repertorios de música colombiana dentro de los procesos de formación orquestal? ¿Por qué?
7. ¿Cómo describiría la relación entre los procesos de formación de cuerdas frotadas y la música colombiana?

1.1.2 Descripción y análisis de las entrevistas

- Objetivos de la práctica orquestal:

En primer lugar, la entrevista se centró en indagar acerca de los objetivos de la práctica orquestal dentro de los procesos de formación musical. En cuanto a este tópico, las respuestas de los maestros se resumen en objetivos de desarrollo: musical- instrumental, intrapersonal y social.

1. Desarrollo musical- instrumental: Según las respuestas de los entrevistados, se evidencia que la práctica orquestal se constituye como el espacio para poner en práctica los conocimientos adquiridos a nivel instrumental y validar los aprendizajes y destrezas técnicas adquiridas en las clases y prácticas individuales. En cuanto a lo musical, se hace hincapié en un desarrollo auditivo mediado por la escucha de sí mismo y el reconocimiento de los otros sonidos que intervienen en la música que se interpreta. El maestro Carlos Camacho agrega que el tocar en orquesta “desarrolla un pulso colectivo que ayuda muchísimo a la sensación de ritmo” (2021, comunicación personal), lo cual se relaciona con el concepto de sentido rítmico propuesto por Willems.
2. Desarrollo intrapersonal: En este ámbito destaca la posibilidad que tiene el estudiante de reconocerse a sí mismo y crecer personalmente dentro de una práctica colectiva. En una de las entrevistas se destaca que los estudiantes maduran y fortalecen su confianza en

ellos mismos al estar respaldados por un grupo. También, se resalta la posibilidad de evaluarse a sí mismo tomando a los otros como referentes, reconociendo que hay otros que comparten su saber y gusto por la música. Esto permite inferir que la práctica orquestal suscita en el estudiante la comprensión de un rol frente a un proyecto común, lo que implica reconocer la importancia de su labor como una parte importante de un todo, y también, entender y asumir su responsabilidad con el mismo.

3. Desarrollo social: Las respuestas de las tres entrevistas ubican como punto común la importancia del “tocar en grupo” y sus implicaciones. Se habla de la orquesta como estructura social en la cual sus integrantes tienen la posibilidad de compartir, interactuar y brindar apoyo a sus compañeros. Esto conlleva a la comprensión de necesidades como el respeto, el buen trato y la comprensión de las relaciones jerárquicas (no impositivas), establecidas desde la misma música o los acuerdos comunes del grupo.

- Aspectos del desarrollo musical necesarios dentro de la práctica orquestal:

Dirigiendo la pregunta hacia lo específico musical, se reconocen los aspectos del desarrollo musical que se consideran necesarios de abordar en niveles básicos de formación orquestal. En torno a esto, los entrevistados resaltan aspectos desde lo técnico, exponiendo ámbitos como lo corporal, auditivo, rítmico, y lo referente al conocimiento del repertorio y del director. En cuanto a esto, la maestra Patricia Bedoya se refiere al desarrollo de una “homogenización del sonido” (2021, comunicación personal), compuesta por la igualdad de afinación y articulaciones. Este proceso lo expone como un trabajo previo al repertorio en el que se busca el reconocimiento de la tonalidad y la escala, así como de células rítmicas claves en los géneros u obras que se interpreten.

Este planteamiento se desarrolla y complementa con las respuestas de los otros maestros, en las cuales el aspecto auditivo se dirige nuevamente hacia la necesidad de conocer lo que ejecutan los otros intérpretes, respetando los roles de cada uno dentro de la obra. Igualmente, el aspecto rítmico se orienta al establecer un “ritmo propio del colectivo”, para lo cual el maestro Carlos Camacho propone la ejecución de patrones rítmicos conjuntos. Frente a lo corporal, se habla de la importancia de trabajar la correcta postura del cuerpo con el instrumento.

En concordancia con los planteamientos de Willems, el maestro Miguel Casas resalta la necesidad del desarrollo de los aspectos técnicos necesarios para el abordaje de la obra en función del disfrute del intérprete. También habla del rol del director en su necesidad de conocer ampliamente el repertorio y diferentes metodologías de enseñanza, con el fin de generar un ambiente adecuado y agradable para la consecución del fin principal que es hacer música.

- Aspectos del desarrollo musical necesarios dentro de la clase de instrumento:

A partir de este punto, las preguntas se orientan a los desarrollos que se consideran necesarios de abordar desde la clase de instrumento individual o grupal -teniendo en cuenta las características de los contextos en los municipios-. Las respuestas se agrupan nuevamente en los aspectos técnicos y musicales, así como en el desarrollo intrapersonal del estudiante a través de la práctica instrumental.

Los maestros Carlos y Patricia hablan de la clase grupal como el “ensayo de fila” en el que consideran se deben trabajar aspectos corporales como la postura, la lateralidad, la disociación y la memoria muscular, necesarios para la correcta ejecución del instrumento; todo esto a través de ejercicios que se establecen como rutinas que involucran el cuerpo. Además, se refieren al desarrollo rítmico y auditivo por medio del instrumento y del cuerpo. Por una parte, el abordaje de elementos ritmo-melódicos básicos garantizando un buen sonido y afinación, así como la

vivencia de estos elementos a través de la percusión corporal y el canto, cuyo objetivo es generar memoria auditiva y sensorial y facilitar el hacer música en colectivo. También, el maestro Carlos enfatiza en el aprendizaje del lenguaje musical (reconocimiento de notas y figuras en el pentagrama y su ejecución con el instrumento) en estas sesiones.

Por otra parte, el maestro Miguel Casas se refiere a la clase de instrumento como un espacio de “desarrollo de la consciencia del individuo” (2021, comunicación personal). Según su perspectiva, el profesor de instrumento actúa como una guía para que el estudiante logre encontrar sus saberes propios comprendiendo el “por qué” y el “para qué” de las acciones que realiza, por ejemplo, técnicamente. Además, trasciende hacia una visión más integral del sujeto al plantear que “a través del instrumento se encuentra la voz propia que a veces está escondida por diversas circunstancias” (Casas, M. 2021). Esto da cuenta de una mirada humana de la práctica musical, en la que el instrumento actúa como un medio para la finalidad de la expresión artística.

Lo expuesto hasta este punto permite vislumbrar las consideraciones de estos maestros que surgen de su amplia experiencia en el campo musical y formativo, e identificar los puntos comunes con el planteamiento teórico en el cual se exponen los elementos definidos por Willems, así como las diferencias que describe entre un proceso formativo musical y el mero adiestramiento instrumental. Así, es posible inferir que estos maestros han transformado desde sus prácticas los paradigmas del conservatorio, logrando ampliar su visión de la educación musical y sus objetivos. Se evidencia una perspectiva integral del desarrollo musical al escuchar cómo estos docentes involucran gran parte de los aspectos musicales dentro de sus clases y ensayos de orquesta, propendiendo por un proceso más amplio, significativo y humano.

- Procesos de formación en cuerdas frotadas:

Ahora bien, la siguiente parte de la entrevista se orienta a la ampliación de algunos elementos expuestos en el problema de investigación, tales como la brecha entre los procesos de cuerdas frotadas frente a otros formatos como las bandas sinfónicas en el país, y la relación de las orquestas de cuerdas con los repertorios de músicas colombianas.

Hablando de esta brecha, los maestros entrevistados reconocen una marcada tradición bandística en el país, la cuál ha sido impulsada por los municipios por convertirse en un referente de posicionamiento a raíz de los concursos que se realizan periódicamente a nivel zonal, departamental y nacional. Según algunas de las respuestas, este hecho ha motivado la creación de planeaciones pedagógicas estandarizadas, que categorizan los repertorios y permiten definir los niveles de las agrupaciones, lo que de una forma u otra ha otorgado organización y metas claras a quienes orientan los procesos. La maestra Patricia reconoce el papel de la banda como el punto de partida desde el cual se ha ampliado la proyección cultural de los municipios hacia otras formas de expresión artística.

Si bien los entrevistados reconocen que las cuerdas han ganado terreno, y que cada vez son más los procesos que surgen y se mantienen en los municipios, también reconocen diversos factores por los cuales las orquestas sinfónicas y en principio orquestas de cuerdas, no han tenido la misma repercusión en estos contextos. Uno de ellos, común en las entrevistas, se relaciona con lo administrativo. Se reconoce una dificultad en la forma en como las alcaldías gestionan las escuelas de música y llegan a interrumpir y terminar procesos en cada cambio de gobierno. Además, se reconoce que en la mayoría de contextos no hay una comprensión de las necesidades propias de los formatos, por lo que el presupuesto es reducido y se cuenta con un solo docente, el cual debe enfrentarse a los cuatro instrumentos de la familia de las cuerdas frotadas, o bien solo limitarse a enseñar el que conoce. A partir de esto se reconoce la necesidad de desligar lo

administrativo de lo cultural, además de entender el rol del docente en estos contextos como un líder proactivo que logre optimizar el tiempo y las estrategias metodológicas de forma adecuada.

Otro de los factores que se suma, expuesto por el maestro Carlos, tiene que ver con las dificultades propias de las cuerdas frotadas en cuanto a la comprensión del sonido en el instrumento y el tiempo que requiere el llevarlo a lo motriz. Esto implica un mayor tiempo en la formación de los procesos en comparación con otros formatos, por lo que muchas veces los entes culturales optan por no dar prioridad a los ensambles de cuerdas frotadas. También, hablando del formato de orquesta sinfónica, se habla de la dificultad de unificar los repertorios y tonalidades de los vientos con los de las cuerdas en niveles básicos.

Por su parte, el maestro Miguel Casas reconoce como un factor problemático la falta de espacios de encuentros o festivales -no concursos- para orquestas de cuerdas frotadas u orquestas sinfónicas, pues los que hay son muy aislados o esporádicos.

Así pues, entre las acciones que se proponen para fortalecer los procesos de cuerdas frotadas en los municipios, se habla de la necesidad de promover un movimiento de encuentros para compartir saberes y experiencias entre escuelas, pues estas iniciativas generan visibilidad ante la población, además de ser un factor motivante para los estudiantes. Además, se menciona la ventaja de proponer estos eventos desde estos contextos, logrando descentralizar los puntos de encuentro fuera de las grandes ciudades.

- Repertorios tradicionales colombianos dentro de los procesos de formación orquestal:

En la última parte de la entrevista, se centra la atención hacia los repertorios colombianos dentro de la formación orquestal para cuerdas frotadas: su relación actual, relevancia, iniciativas y propuestas de adaptación e inclusión. En primer lugar, los maestros coinciden en que es fundamental incluir repertorios de música colombiana en los procesos de formación. Ante esto exponen razones orientadas a la necesidad de preservar la cultura colombiana, el hacer musical de

las regiones y de construir identidad a través de estas expresiones. Coinciden también en la necesidad y obligación de conocer los ritmos colombianos al constituirse como el bagaje inmaterial que es necesario explorar, interpretar adecuadamente y difundir ante los públicos. Se habla también de las posibilidades formativas que ofrecen los aires del folclor colombiano y su complejidad, en torno a desarrollos rítmicos, de lenguaje musical y de desarrollo instrumental para las cuerdas frotadas. Se necesita conocer lo local antes que lo universal.

Si bien los entrevistados reconocen y coinciden en la importancia y necesidad de promover la interpretación de músicas colombianas, también identifican una lejanía entre estos repertorios y los procesos de cuerdas frotadas, expuesto en distintos puntos. En principio se reconoce que mientras la música colombiana es repertorio predilecto y ordenado para algunos formatos, en el caso de las cuerdas frotadas la tradición reposa en las músicas europeas, llegando a generar un estigma entre los intérpretes frente a géneros por fuera de esta categoría. Es hasta tiempos recientes, que las visiones se han ampliado y los instrumentos de cuerdas frotadas han sido incluidos en estos repertorios donde naturalmente no están involucrados. Por su parte, el maestro Carlos identifica esta lejanía especialmente en niveles iniciales, donde expone que no hay músicas colombianas adaptadas para procesos de iniciación en cuerdas frotadas, y los pocos que hay son iniciativas esporádicas de docentes y directores que arreglan los repertorios. Esto se relaciona con la visión del maestro Miguel, quien reconoce que esta falta de música adaptada para procesos iniciales, o su falta de accesibilidad, hace que los docentes recurran a repertorios universales ampliamente tratados y arreglados para distintos niveles, lo que en consecuencia va a alejando a los estudiantes del conocimiento de las músicas colombianas. También reconoce que, si bien ya hay atisbos de interés por el tema como preguntas, arreglos e investigaciones, hace falta un eslabón fuerte que logre unificar todas estas propuestas: “Hace falta un planteamiento pedagógico, musical, estructural con nuestra música, y ahí hay un camino largo. (...) Hace falta

un trabajo organizado y consecuente con lo que somos nosotros” (Casas, M. 2021, comunicación personal).

A partir de esto, los maestros coinciden en que es necesario y relevante empezar a proponer un modelo organizado que involucre los aspectos descritos, por lo que la última pregunta se orienta hacia la forma en cómo ellos -desde su amplia experiencia y conocimiento-, encaminarían estos repertorios colombianos en un proceso de formación de orquesta de cuerdas frotadas a nivel inicial. Ante este cuestionamiento, todos coinciden en mencionar las regiones sonoras del país: (Caribe, Pacífica, Andina, Llanos, Insular y Amazónica), y la necesidad de conocer, explorar y lograr interpretar aires de cada una de estas. Sin embargo, se encuentran diferencias en la ruta que consideran adecuada para una secuencia formativa.

La maestra Patricia considera que, en primer lugar, es necesario explorar los ritmos de la región propia (en este caso Andina), ya que son más cercanos a los estudiantes, para posteriormente ampliar a las demás zonas y lograr comprender otros ritmos. Por su parte, el maestro Carlos considera que es más adecuado empezar por los ritmos más “divertidos” para motivar a los estudiantes, como son los ritmos de las costas, que, además, tienen una susceptibilidad mayor de desarrollar la expresión corporal. Luego, cree conveniente seguir con los ritmos amazónicos y llaneros para finalmente llegar a los andinos, que considera más complejos desde el lenguaje musical. Para esto, insiste en la necesidad de arreglar adecuadamente la música y organizarla.

Finalmente, el maestro Miguel considera que el país es uno solo y que no es adecuado dar preferencia u orden a ninguna zona en particular, pues cada aire de los muchos que componen el repertorio de músicas colombianas ofrece distintas posibilidades formativas que pueden adaptarse según los objetivos que se establezcan. Además, enfatiza en la necesidad de conocer los aires no

solo desde lo musical, sino también desde lo cultural y todas las experiencias que los significan en sus respectivos contextos.

1.2 Caracterización de la población

La población participante del proceso está compuesta por un grupo de catorce jóvenes, con edades entre los 14 a los 29 años quienes interpretan instrumentos de cuerda frotada. A continuación, se sistematizan y describen algunos de los aspectos relevantes de sus procesos musicales-instrumentales (ver tablas 5 y 6).

1.2.1 Análisis de la caracterización

Con respecto a la información registrada en las tablas de caracterización, cabe resaltar que si bien se intentan describir aspectos particulares de los procesos, y a su vez identificar y resumir aspectos generales, cada estudiante constituye un caso distinto con respecto a lo instrumental, musical y personal, por lo que es bastante complejo definir criterios que pretendan generar una lectura homogénea del grupo. Por ejemplo, un hecho que resalta es paridad en niveles técnicos e interpretativos en algunos estudiantes, que a su vez se llevan una gran diferencia de tiempo en los procesos instrumentales. De esto es posible inferir que el hecho de que las variables de tiempo y nivel técnico no son directamente proporcionales, probablemente debido a causas relacionadas con las condiciones en las que se ha orientado el aprendizaje en el contexto particular, las dificultades a los que se enfrentan los procesos, y a su vez a los aspectos propios de cada estudiante, relacionados con interés, motivación, y habilidades frente a lo musical e instrumental.

Por otra parte, es posible afirmar lo planteado en el problema de investigación con respecto a la carencia de los espacios de práctica orquestal en el contexto, evidenciando que de 14 estudiantes, sólo 2 han hecho parte de una orquesta alguna vez, y que mientras la mayoría

participa en otras prácticas grupales, no es con su instrumento de cuerda frotada. No obstante, se tiene en cuenta esta vivencia de prácticas colectivas ya que es una variable que puede interactuar con otros aspectos en el análisis de cada caso.

Otro aspecto relevante es que, si bien la mayoría de los estudiantes ha participado en diferentes procesos de iniciación musical, aún se evidencian dificultades en cuanto a aspectos rítmicos (como seguimiento del pulso, del acento, entradas) y auditivos (afinación, canto y audición interior). Esto genera cuestionamientos en cuanto a las formas de desarrollo de estos procesos, pero sobre todo, sugiere la evidencia de la desarticulación -mencionada por Willems- que se genera en el momento de abandonar estos espacios de formación musical y pasar a la práctica instrumental propiamente dicha.

Como otro aspecto general, se reconoce que la gran mayoría de estudiantes se enfrentan de manera autónoma a la partitura, es decir, son capaces de comprender la mayoría de ritmos propuestos y de reconocer las alturas, tonalidades y demás. Sin embargo, se evidencia la falta de reconocimiento y ejecución de elementos expresivos como dinámicas y articulación, así como la dificultad en la lectura a primera vista, que se ha intentado evidenciar por medio de la lectura de repertorios de nivel inicial (tales como canciones de Suzuki). En estos ejercicios es posible notar el descuido de aspectos como el reconocimiento de las tonalidades y especialmente la ejecución rítmica, a pesar de ser sencilla.

Por último, es necesario resaltar el aspecto referente a la postura y expresividad corporal, la cuál es variada dentro del grupo. Si bien algunos de los estudiantes proyectan seguridad y tienen una buena postura a la hora de la ejecución instrumental, otros demuestran miedo e indecisión, especialmente en la tensión respecto al manejo del arco y los movimientos innecesarios. A pesar de esto, y como producto de la observación directa en las intervenciones, es posible afirmar que

en general existe una debilidad en la expresividad corporal de todo el grupo, lo que en ocasiones parece demostrar poca apropiación y disfrute de la música que se interpreta.

Tabla 5: Caracterización de la población con respecto a la práctica orquestal. Fuente: Elaboración propia de la autora.

ESTUDIANTE	EDAD (AÑOS)	INSTRUMENTO	TIEMPO DE APRENDIZAJE INSTRUMENTAL	HA TOCADO ANTES EN ORQUESTA	TUVO PROCESO DE INICIACIÓN/PRE-ORQUESTA	OTROS CONJUNTOS MUSICALES
Dahiana	18	Violín	7 años	No	Iniciación	Mariachi/Coro
Camila	20	Violín	7 años	No	Iniciación	Mariachi/Coro
Nicole	15	Violín	3 años	No	Pre-banda	Banda Sinfónica
Gineth	15	Violín	8 años	No	No	Estudiantina
Sara	14	Violín	7 años	No	Pre-banda	Banda Sinfónica
Nicolás	26	Violín	8 meses	No	No	Coro
Evelin	26	Violín	1 año y 1/2	No	No	Coro
Alejandra	16	Violín	8 años	No	Pre-orquesta	No
Natalia	14	Viola	8 años	Sí	Iniciación	No
Fabián	22	Viola	7 años	No	No	Coro
Jessica	22	Viola	2 años	Sí	Iniciación	No
Daniel	20	Violonchelo	3 años	No	No	Estudiantina
Cristian	29	Violonchelo	3 años	No	Pre-banda	Banda Sinfónica
Héctor	24	Violonchelo/ Contrabajo	4 años	No	No	Coro

Tabla 6: Caracterización de la población con respecto a los elementos técnico instrumentales y musicales. Fuente: Elaboración propia de la autora.

	ESTUDIANTE	REGISTRO/ POSICIONES	MANEJO DE ARCO: GOLPES/ SECCIONES	DISPOSICIÓN CORPORAL/ ESCÉNICA	SENTIDO RÍTMICO	SENTIDO AUDITIVO/ AFINACIÓN	LECTURA DE PARTITURA
V I O L I N E S	Dahiana	G3-E6 Todo el espectro cromático I, II y III en todas las cuerdas con ext. del cuarto dedo	Detaché, staccato, legato, martelé. Manejo de todo el arco, con algo de dificultad en el talón.	Buena postura, eventualmente realiza movimientos producto de la tensión. Demuestra seguridad.	Ejecuta los ritmos propuestos siguiendo un pulso. Demuestra comprensión del acento.	Afinación estable, generalmente reconoce las desafinaciones y reacciona.	Se enfrenta a la partitura de forma autónoma. No ejecuta los elementos expresivos por iniciativa propia. Dificultad en lectura a primera vista.
	Camila	G3-E6 Todo el espectro cromático I, II y III en todas las cuerdas con ext. del cuarto dedo	Detaché, staccato, legato, martelé. Manejo de todo el arco con algo de dificultad en el talón.	Buena postura, tensión en la mano izquierda, vibrato tenso. Demuestra seguridad.	Ejecuta los ritmos propuestos siguiendo un pulso. Comprende el acento.	Afinación estable, generalmente reconoce las desafinaciones y reacciona.	Se enfrenta a la partitura de forma autónoma. No ejecuta los elementos expresivos por iniciativa propia. Dificultad en primera vista.
	Nicole	G3-D6 Todo el espectro cromático I con ext. de cuarto dedo y III en cuerdas La y Mi.	Detaché, staccato, legato. Se limita a la punta del arco.	No hay tensiones visibles. Demuestra inseguridad, toca con miedo.	Ejecuta los ritmos propuestos siguiendo un pulso. Comprende el acento.	Afinación estable, reconoce las desafinaciones.	Se enfrenta a la partitura de forma autónoma. No ejecuta los elementos expresivos por iniciativa propia.

						Dificultad en primera vista.
Gineth	G3-D6 Todo el espectro cromático I con dificultad con extensión del primer dedo hacia atrás. III posición en cuerdas La y Mi.	Detaché, staccato, legato. Se limita a la punta del arco.	No hay tensiones visibles, baja el violín. Poca expresividad corporal.	Ejecuta los ritmos propuestos siguiendo un pulso. Dificultad en lectura rítmica.	Afinación inestable, no reconoce algunas desafinaciones.	Se enfrenta a la partitura de forma autónoma. No ejecuta los elementos expresivos por iniciativa propia. Dificultad en primera vista.
Sara	G3-6 Todo el espectro cromático I con ext. de cuarto dedo, dificultad en variaciones de la posición del segundo dedo.	Detaché, staccato, legato. Se limita a la punta del arco.	Baja el violín, ejerce presión en los dedos de la mano izquierda. Poca expresividad corporal.	Dificultad en la ejecución rítmica siguiendo un pulso estable. Dificultad en lectura rítmica.	Afinación inestable, no reconoce algunas desafinaciones.	Se enfrenta a la partitura de forma autónoma. No ejecuta los elementos expresivos por iniciativa propia. Dificultad en primera vista.
Nicolás	G3-D6 Todo el espectro cromático I sin ext. del cuarto dedo, III en cuerdas La y Mi.	Detaché, staccato, legato. Mitad del arco.	Hay balanceo del cuerpo desde la tensión, sobre todo del brazo derecho. Buena expresividad.	Dificultad en el seguimiento del pulso y acento.	Afinación inestable, no reconoce algunas desafinaciones por sí mismo.	No comprende algunos aspectos rítmicos en la partitura de forma autónoma. Dificultad en primera vista.
Evelin	G3-D6 Todo el espectro cromático I con ext. del cuarto dedo, III en cuerdas La y Mi.	Detaché, staccato, legato, martelé. Manejo de todo el arco.	Buena postura, ejerce presión en los dedos de la mano izquierda. Demuestra seguridad.	Dificultad en el seguimiento del pulso y el acento.	Afinación estable, reconoce las desafinaciones y reacciona.	Se enfrenta a la partitura de forma autónoma. No ejecuta los elementos expresivos por

							iniciativa propia. Dificultad en primera vista.
	Alejandra	G3-C6 Todo el espectro cromático I con ext. del cuarto dedo, dificultad en semitonos del segundo dedo.	Detaché, staccato, legato. Se limita a la punta del arco.	No hay tensiones visibles, baja el violín. Poca expresividad corporal.	Ejecuta los ritmos propuestos siguiendo un pulso, en ocasiones se le dificulta la comprensión del acento.	Afinación inestable, no reconoce algunas desafinaciones.	Se enfrenta a la partitura de forma autónoma. No ejecuta los elementos expresivos por iniciativa propia. Dificultad en primera vista.
V I O L A S	Natalia	C3-E5 Todo el espectro cromático I sin ext. de cuarto dedo.	Detaché, staccato, legato. Manejo de la mitad y el talón del arco.	Baja la viola, tensión en el movimiento del brazo derecho. Buena expresividad.	Dificultad en el seguimiento del pulso, el acento y la lectura rítmica.	Afinación inestable, no reconoce algunas desafinaciones.	Se enfrenta a la partitura de forma autónoma. No ejecuta los elementos expresivos por iniciativa propia. Dificultad en primera vista.
	Fabián	C3- G5 Todo el espectro cromático I y III en cuerdas Re y La sin ext. del cuarto dedo.	Detaché, staccato, legato, spiccato. Manejo de todo el arco.	Baja la viola. Buena expresividad, demuestra seguridad.	Dificultad en el seguimiento del pulso y el acento. Dificultad en lectura rítmica.	Afinación aproximada y estable, reconoce las desafinaciones.	Se enfrenta a la partitura de forma autónoma. No ejecuta los elementos expresivos por iniciativa propia. Dificultad en primera vista.
	Jessica	C3-E5 Notas diatónicas a D mayor, dificultad	Detaché, legato.	Baja la viola, tensión en el	Ejecuta los ritmos propuestos en un	Afinación aproximada, medianamente	No comprende algunos aspectos rítmicos en la

		en reconocimiento de alteraciones y enarmonías.	Manejo de la mitad y el talón del arco.	movimiento del brazo derecho. Poca expresividad corporal.	pulso determinado.	estable, no reconoce algunas desafinaciones.	partitura de forma autónoma. Dificultad en primera vista.
C H E L O S / C B	Daniel	C2- F4 Todo el espectro cromático I y III en cuerdas Re y La, extensiones adelante y atrás en todas las cuerdas.	Detaché, staccato, legato. Pérdida del punto de contacto, mitad del arco.	Baja el codo izquierdo, movimiento del brazo derecho. Demuestra seguridad.	Dificultad en el reconocimiento del acento. Dificultad en lectura rítmica.	Afinación estable, no reconoce algunas desafinaciones.	Ejecuta la partitura de forma autónoma. No ejecuta los elementos expresivos por iniciativa propia.
	Cristian	C2- F4 Todo el espectro cromático I y III en cuerdas Re y La, extensiones adelante y atrás en todas las cuerdas.	Detaché, staccato, legato, spiccato. Manejo de todo el arco.	Buena postura. Demuestra seguridad.	Ejecuta los ritmos propuestos siguiendo un pulso.	Afinación estable, en ocasiones no reconoce algunas desafinaciones.	Ejecuta la partitura de forma autónoma. No ejecuta los elementos expresivos por iniciativa propia.
	Héctor	C2- D4 Todo el espectro cromático I, extensiones atrás en todas las cuerdas. Contrabajo sólo I posición	Detaché, staccato, legato. Manejo de todo el arco. Contrabajo sólo pizz.	Buena postura. Demuestra seguridad.	Ejecuta los ritmos propuestos siguiendo un pulso.	Afinación estable, no reconoce algunas desafinaciones.	Ejecuta la partitura de forma autónoma. No ejecuta los elementos expresivos por iniciativa propia.

4.3 Planeación y desarrollo de las intervenciones

De acuerdo con las características de la investigación acción educativa, la planeación de las intervenciones se realizó de modo prospectivo y retrospectivo en concordancia con la evaluación y reflexión constante de lo observado en el contexto, el impacto y pertinencia de las acciones, así como las nuevas necesidades o problemáticas identificadas. Si bien se trazó un horizonte de posibles repertorios de acuerdo a los criterios de selección y condiciones particulares del contexto, los arreglos se realizaron de forma periódica, buscando que cada uno respondiera a una intención formativa identificada al principio de la investigación o durante la misma.

Las rutas metodológicas utilizadas corresponden a los momentos propuestos por Willems para el aprendizaje instrumental: síntesis inconsciente, toma de consciencia y síntesis consciente. En estas se establecen objetivos y contenidos según las particularidades del repertorio, buscando favorecer los diferentes aspectos del desarrollo musical. A su vez, los arreglos se realizaron siguiendo los criterios de la propuesta de gradación (ver tablas 12 a 16), para lo cual se determinó un nivel global del grupo en cuanto al aspecto técnico- instrumental que puede comprenderse entre los niveles 2 y 3.

El desarrollo de las intervenciones comprendió el periodo de tiempo de febrero a junio de 2022, con una periodicidad de ensayos de una o dos veces a la semana, en las cuales se tuvo la oportunidad de trabajar los contenidos propuestos con los estudiantes, dando como resultado el montaje de los arreglos, los conversatorios y finalmente el concierto didáctico como muestra final del proceso. Cabe resaltar que este trabajo con músicas colombianas se llevó de forma paralela a otros repertorios occidentales que no pretenden excluirse del proceso formativo.

Las vivencias y reflexiones de los encuentros fueron recogidas por medio de diarios de campo, registros fotográficos y de video, así como en escritos de los estudiantes respondiendo a

preguntas clave de todo el trabajo desarrollado durante la intervención. Estos registros constituyen la materia prima de la interpretación, pues permite el contraste del corpus teórico con las vivencias del contexto particular, lo cual permitió suscitar diversos análisis que nutren y sustentan la propuesta pedagógica.

Finalmente, el análisis e interpretación de dichos datos se realizó mediante la técnica de procesamiento de la información por triangulación hermenéutica, entendida como la “reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes” (Cisterna F., 2005, pág. 68). Así pues, se seleccionaron los datos provenientes de las intervenciones y su registro en los diarios de campo bajo los criterios de pertinencia y relevancia, para posteriormente ser organizados en matrices de análisis categorial (ver tabla 7). La triangulación de los datos entre las fuentes de información, y a su vez con la fuente teórica, dio lugar a procesos interpretativos necesarios para el hallazgo de nuevos significados en torno a las categorías principales y al problema central de la investigación.

Tabla 7: Matriz de análisis categorial. Fuente: Elaboración propia de la autora.

CATEGORÍA CONCEPTUAL	DATOS RELEVANTES	FUENTE TEÓRICA	INTERPRETACIÓN
Metodología Willems			
Repertorio colombiano			
Práctica orquestal			

4.3.1 Arreglo 1: Bunde de San Antonio

a. **Criterio de selección del repertorio:** La canción “Bunde de San Antonio”, tradicional del pacífico, se seleccionó para la primera intervención obedeciendo a un criterio predominantemente rítmico. Por una parte, las bases percutivas de los tres elementos predominantes (bombo, cununo y guasá), son de fácil reconocimiento y ejecución. A su vez, el ritmo de la melodía es sencillo y se infirió que podía facilitar la lectura de la partitura y la ejecución. Al ser una canción y poder cantarse, enriquece la etapa de vivencia, permitiendo el trabajo de aspectos auditivos. Cabe resaltar que es un repertorio presente en otras propuestas y materiales para violín.

b. Ruta metodológica

Tabla 8: Ruta metodológica Intervención 1. Fuente: Elaboración propia de la autora.

BUNDE DE SAN ANTONIO		
FECHA	26 de febrero 2022	
TEMA	Técnicas y repertorios- Orquesta	
PRESENTACIÓN GENERAL (Síntesis inconsciente)	ENSAYO PARCIAL (Análisis)	ENSAMBLE (Síntesis consciente)
<p>1.C: Células rítmicas O: Ejecutar las células rítmicas correspondientes al bunde mientras se canta la canción.</p> <p>Se presenta la canción “Bunde de San Antonio”, contextualizando su región, prácticas sociales asociadas y formato instrumental.</p> <p>Se canta la canción.</p> <p>Los estudiantes identifican los instrumentos que escuchan. Se presentan los instrumentos de percusión: bombo, cununo y guasá.</p>	<p>2.C: Solfeo O: Solfear la melodía de la canción y las células rítmicas.</p> <p>Se presentan las figuras rítmicas predominantes en la canción.</p> <p>Se presenta la escritura de las células rítmicas nuevas.</p> <p>Se entona la melodía con nombre de notas y con acompañamiento de piano.</p> <p>1.C: Afinación</p>	<p>1.C: Sonoridad O: Unificar la afinación y la articulación de la obra.</p> <p>Se toca la escala de Am armónica involucrando las células rítmicas trabajadas al principio; precisando la región y cantidad de arco necesaria para cada figuración.</p> <p>2.C: Escucha interactiva O: Analizar el rol propio y de los demás escuchando atentamente los planos sonoros.</p>

<p>Se asocian los instrumentos a su imagen y a una célula rítmica con onomatopeyas y percusión corporal.</p> <p>Se acompaña la canción con las células rítmicas de los instrumentos.</p> <p>Los estudiantes buscan cómo imitar los ostinatos percusivos en sus instrumentos*</p> <p>Cununo:</p>  <p>Bombo:</p>  <p>Gu:</p>  <p>Ch-qss:</p> 	<p>O: Tocar la escala de la tonalidad de forma afinada (Am)</p> <p>Se presenta la tonalidad cantando giros melódicos en Am, con ayuda del piano.</p> <p>Se presenta la estructura de la mano en cada instrumento y en cada cuerda.</p> <p>Se toca la escala de Am armónica.</p> <p>2.C: Ejecución de la partitura</p> <p>O: Ejecutar la partitura correspondiente del arreglo “Bunde de San Antonio” con el instrumento, de forma fluida.</p> <p>Se presenta la partitura.</p> <p>Se asocia la forma a las regiones armónicas de tónica y dominante con ayuda del piano.</p> <p>Se solfea la partitura por secciones y luego se toca.</p>	<p>Las secciones correspondientes tocan la melodía de la parte A y demás voces homófonas.</p> <p>Las secciones correspondientes tocan los acompañamientos de la parte A.</p> <p>Todas las secciones tocan la parte A. (Se realiza el mismo proceso con la parte B).</p> <p>3.C: Comunicación</p> <p>O: Demostrar la comprensión de las entradas, el pulso y demás aspectos orientados por el director.</p> <p>Se explican los gestos importantes (entradas y dinámicas) desde la dirección.</p> <p>Se interpretan partes específicas de memoria viendo al director.</p> <p>Se repasa la obra completa.</p> <p>*Incluido durante la intervención</p>
--	--	---

c. Descripción del arreglo

El arreglo “Bunde de San Antonio” (ver anexo 1) se realiza con base en los criterios de la propuesta de gradación correspondientes a los niveles 2 y 3 (ver tablas 13 y 14).

- Técnico instrumental: Se elige la tonalidad Am, teniendo en cuenta el espectro cromático de la primera posición con extensión del cuarto dedo para violines I. En cuanto

a golpes de arco se utiliza principalmente el detaché. Se involucra la ejecución rítmica de oído y también por lectura.

- Selección de repertorio: La métrica del repertorio es 2/4, la melodía y voces de acompañamiento tienen predominancia de figuras: negra, corchea, blanca y tresillo de negra, sin síncopa. La entrada de la melodía es tética y anacrúsica para los bajos. La predominancia de intervalos es de segunda a sexta (mayores y menores). La armonía se basa en la alternancia de los acordes principales de tónica y dominante.
- Adaptación: La textura utilizada es melodía y acompañamiento. Los violines y violas tienen el rol de melodías y segundas voces -con alternancia ocasional- (ver ilustraciones 11 y 12), mientras que violonchelo y contrabajo tienen el rol de acompañamiento. El rango dinámico es de *mp*, *mf* y *f*. Como articulaciones se utiliza el staccato y como efectos el trémolo y el pizzicato. Finalmente, se mantiene la forma canción añadiendo una introducción percusiva y una coda con material de la melodía. Se incluye un solo para violín de 8 compases construido sobre los arpeggios de los acordes principales de tónica y dominante. El número máximo de compases de silencio es 8. En el arreglo se incluye el acompañamiento percusivo de cununo, bombo y guasá, o instrumentos similares.

Ilustración 11: Textura melodía y acompañamiento. Fuente: Arreglo 1

The image shows a musical score for four instruments: Violín (Violin I), Violín II, Viola, and Violonchelo (Cello). The score is written in 2/4 time and consists of 8 measures. The Violín I part is marked *mf* and contains the melody, with a label 'Melodía' in orange. The Violín II part is marked *mf* and contains accompaniment, with a label 'Acompañamiento' in blue. The Viola part is marked *mf* and contains accompaniment. The Violonchelo part is marked *mf* and contains accompaniment. The score ends with a double bar line and a repeat sign. The dynamics for all parts transition from *mf* to *mp* in the final measure.

Ilustración 12: Alternancia de roles melodía- acompañamiento. Fuente: Arreglo 1

The image shows a musical score for four staves, numbered 43. The top two staves are in treble clef, and the bottom two are in bass clef. The score is marked with a forte 'f' dynamic. The first two staves are labeled 'Acompañamiento' (Accompaniment) in blue, and the last two staves are labeled 'Melodía' (Melody) in orange. The melody is primarily in the bass clef staves, while the accompaniment is in the treble clef staves. The score consists of four measures, with a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C).

d. Descripción y análisis de la implementación

La implementación de la ruta metodológica propuesta para este arreglo sucedió en diferentes encuentros en los meses de febrero y marzo de 2022. Esta obra fue la primera en ser puesta en acción dentro de la investigación y también la primera que se propuso para la consolidación de la orquesta de cuerdas frotadas. Para la descripción y reflexión de la implementación de la propuesta se toma como base el diario de campo (anexo 5), en el cual se registraron las acciones desarrolladas e impresiones más relevantes de los participantes y del investigador. La información fue organizada en la matriz de triangulación de la información bajo tres categorías conceptuales: Metodología Willems, Repertorio colombiano y Práctica orquestal. A continuación se presentan los hallazgos e interpretaciones luego del contraste con las fuentes teóricas.

- Metodología Willems: Los tres momentos propuestos por Willems se desarrollaron según lo planeado. A partir de las impresiones de los estudiantes es posible afirmar que la vivencia de los elementos musicales propios del repertorio escogido permite, por una parte, una visión y comprensión más amplia de la música que se interpreta, trascendiendo la ejecución meramente instrumental, y la posibilidad de hacer

música desde la voz y el cuerpo. También, se puede concluir que esta vivencia facilitó la posterior ejecución de la partitura, sobre todo los que tocaban la melodía y las bases rítmicas de acompañamiento, por lo que es posible inferir que en este caso intervino la ejecución de oído -al menos rítmicamente-, mientras que quienes no tenían este rol, o en el caso del solo, tuvieron que emplear la ejecución por lectura. Otro hecho relevante es que en fases finales del montaje se pudo evidenciar que se logró la ejecución de memoria del arreglo.

- Repertorio colombiano: El repertorio escogido fue bien recibido por los estudiantes y era conocido por algunos. En el conversatorio manifestaron que la canción es llamativa y agradable, también que les parece interesante el conocimiento y ejecución de ritmos distintos a los que comúnmente interpretan en sus instrumentos, pues algunos no habían tocado música colombiana ni del pacífico. Desde la percepción del investigador se considera que el repertorio fue de ejecución sencilla y que fue una buena elección para empezar las intervenciones en el contexto. En primer lugar, por su naturaleza de canción y su rítmica sencilla se facilitó la exploración de otros aspectos corporales y vocales, lo cual es acorde a lo que manifiesta V. Valencia en torno a las particularidades rítmicas de los repertorios en la iniciación. Por otra parte, se considera que es un repertorio que está por debajo del nivel interpretativo, lo cual, de acuerdo con Martínez C. (2019) favorece el disfrute y la motivación en los estudiantes, además de la fluidez en el montaje. Esto también sirvió para despertar el interés en los estudiantes frente a la conformación de la orquesta.

- Práctica orquestal: La mayoría de los estudiantes no había tocado en orquesta antes, por lo que esta intervención es su primer acercamiento a esta práctica colectiva.

Durante la primera sesión se expusieron algunas de las generalidades de la orquesta de cuerdas como las secciones, el concertino, los jefes de fila; además de hablar de la diferencia entre ensayos parciales y generales. Entre las dificultades identificadas en el proceso de montaje resalta el seguimiento del pulso colectivo, -sobre todo de manera visual por medio de la batuta-, esto posiblemente por ser un elemento nuevo en sus experiencias instrumentales. No obstante, se considera que todos tuvieron una excelente disposición frente al trabajo parcial y general, en el que se evidenció el trabajo colaborativo y la vivencia de los diferentes ejes formativos establecidos para las prácticas colectivas. Ahora bien, se puede concluir que la escucha del otro, la identificación de los diferentes roles, y el seguimiento del director aún son aspectos que están en proceso de mejora.


4.3.2 Arreglo 2: Torbellino de mi Tierra

a. Criterio de selección del repertorio: La obra “Torbellino de mi Tierra” del compositor Francisco Cristancho se seleccionó en principio por ser de un género característico del contexto de los estudiantes (altiplano cundiboyacense). Además, se consideró que las características ritmo-melódicas eran sencillas y correspondientes a los parámetros del nivel 3 de la propuesta de gradación. Entre otros factores relevantes se pensó en la modulación como elemento nuevo a conocer, así como las tonalidades de la obra: G mayor principalmente y Bb, lo que permitió el estudio de esta última tonalidad. Finalmente, el repertorio se considera rico en elementos expresivos como dinámicas, variaciones agógicas, articulaciones y efectos, por lo que el objetivo central de la intervención se orientó hacia el reconocimiento y aprendizaje de este aspecto.

b. Ruta metodológica

Tabla 9: Ruta Metodológica Intervención 2. Fuente: Elaboración propia de la autora.

TORBELLINO DE MI TIERRA		
FECHA	19 de marzo de 2022	
TEMA	Técnicas y repertorios- Orquesta	
PRESENTACIÓN GENERAL (Síntesis inconsciente)	ENSAYO PARCIAL (Análisis)	ENSAMBLE (Síntesis consciente)
<p>1.C: Ostinatos ritmo-melódicos O: Reconocer y cantar ostinatos ritmo-melódicos de la obra.</p> <p>Se presenta la canción “Torbellino de mi Tierra”, contextualizando su región y formato instrumental.</p> <p>Se explica qué es un ostinato y se hace una escucha atenta para reconocerlos junto con el instrumento que los interpreta.</p> <p>Se tararean los ostinatos, luego se precisan las notas y se cantan.</p> <p>Se tocan los ostinatos en los instrumentos (de oído).</p>  <p>2.C: Células rítmicas* O: Ejecutar las células rítmicas características con síncopas o silencios a través del cuerpo, la voz y en ejercicios técnicos como escalas.</p> 	<p>1.C: Solfeo O: Solfear la melodía principal de la obra, parte A y parte B.</p> <p>Se presentan las figuras rítmicas predominantes en la canción.</p> <p>Se presenta la escritura de las células rítmicas nuevas.</p> <p>Se entona la melodía (leyendo la partitura) con nombre de notas y con acompañamiento de piano.</p> <p>2.C: Afinación O: Tocar las escalas de las tonalidades de forma afinada. (G y Bb).</p> <p>Se presenta la estructura de la mano en cada instrumento y en cada cuerda.</p> <p>Se tocan las escalas de G y de Bb.</p> <p>3.C: Ejecución de la partitura O: Ejecutar la partitura correspondiente del</p>	<p>1.C: Sonoridad O: Unificar la afinación y la articulación de la obra.</p> <p>Se tocan las escalas de G y Bb involucrando células rítmicas predominantes (presentadas al principio); precisando la región y cantidad de arco necesaria para cada figuración.</p> <p>2. C: Elementos expresivos O: Unificar y construir la propuesta interpretativa de la obra a partir de las propuestas de los estudiantes.</p> <p>Se escuchan las propuestas de cada sección en cuanto a los elementos expresivos, se debaten y se buscan acuerdos para construir de forma grupal las indicaciones de interpretación que se van consignando en la partitura.</p> <p>Se dan las orientaciones técnicas para la realización de elementos expresivos desconocidos y se involucran en los ejercicios de calentamiento.*</p> <p>2.C: Escucha interactiva O: Analizar el rol propio y de los demás escuchando atentamente los planos sonoros.</p>

 <p>3.C: Elementos expresivos. O: Reconocer e imitar elementos expresivos del formato tradicional de la obra.</p> <p>Se habla de los elementos expresivos: técnicas, dinámicas, articulación.</p> <p>Se escucha nuevamente la obra y se pide a los estudiantes que exploren y propongan de manera grupal, posibilidades sonoras de los instrumentos, dinámicas, técnicas y articulaciones precisándolos en las partituras.</p>	<p>arreglo “Torbellino de mi Tierra” con el instrumento, de forma fluida.</p> <p>Se presenta la partitura.</p> <p>Se habla de la modulación y se asocia la forma a las tonalidades y regiones armónicas.</p> <p>Se solfea la partitura por secciones y luego se toca.</p>	<p>Las secciones correspondientes tocan la melodía de la parte A y demás voces homófonas. Las secciones correspondientes tocan los acompañamientos (ostinatos) de la parte A. Todas las secciones tocan la parte A. (Se realiza el mismo proceso con la parte B).</p> <p>3.C: Comunicación O: Demostrar la comprensión de las entradas, el pulso y demás aspectos orientados por el director.</p> <p>Se explican los gestos importantes (entradas y dinámicas) desde la dirección. Se interpretan partes específicas siguiendo la batuta. Se repasa la obra completa.</p> <p>*Incluído durante la intervención</p>
--	---	--

c. Descripción del arreglo

El arreglo “Torbellino de mi Tierra” -en su primera versión (ver anexo 2)-, se realiza con base en los criterios correspondientes al nivel 3 (ver tabla 14) de la propuesta de gradación.

- Técnico instrumental: El arreglo se hace en las tonalidades originales de la obra: G y Bb, por ser acordes a las propuestas en el nivel 3. Se incluye la primera y tercera posición en los violines I, mientras que en los violonchelos se incluye la extensión del primer dedo hacia atrás. Como golpes de arco en principio se presenta todo en detaché, sin embargo, en la versión final, luego de las propuestas de los estudiantes se incluye el

staccato, articulaciones como acentos y efectos como pizzicato y trémolos. En general se favorece la ejecución por lectura.

- Selección del repertorio: La métrica del repertorio es 3/4 y las figuras predominantes son negras, corcheas, blancas y blancas con puntillo, con sus respectivos silencios. Algunas melodías tienen síncopas internas o silencios en partes fuertes del pulso, en distintas partes del compás. La extensión de la melodía es de una octava, mientras que sus entradas son generalmente téticas. El intervalo predominante es la tercera mayor y menor. La armonía está basada en los acordes principales de tónica y dominante, y la obra originalmente tiene una modulación abrupta de segundo grado de vecindad, en una de sus secciones. Es un repertorio netamente instrumental para trío típico andino sin acompañamiento de percusión característico.

- Adaptación: Las texturas presentes en el arreglo son melodía y acompañamiento, homofonía y algunos contrapuntos imitativos (ver ilustración 13). La forma no fue modificada con respecto a la composición original, por lo que las secciones son: introducción lenta, partes A, B y C, con solo del mismo material de la melodía, y coda. Se incluyen variaciones agógicas, acelerando y calderones. El número máximo de compases de silencio es 8. El rango dinámico (propuesto por los estudiantes) incluye niveles *p*, *mf*, *f* y reguladores < >. Se sugiere que el arreglo sea acompañado con guitarra o tiple.

Ilustración 13: Contrapunto imitativo, modulación, elementos expresivos. Fuente: Arreglo 2

The image shows a musical score for five staves. The first two staves are in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a dynamic marking of *mf*. They are marked *pizz.* (pizzicato). The third and fourth staves are in bass clef with a key signature of one sharp (F#) and a dynamic marking of *mp*. The fifth staff is in bass clef with a key signature of one sharp (F#) and a dynamic marking of *mp*. A modulation to a key signature of two flats (Bb) occurs at the end of the piece, indicated by a purple box labeled 'Modulación' and a 'B' in a box above the staff. A cyan box labeled 'Contrapunto imitativo' highlights a rhythmic motif in the third and fourth staves. A purple box labeled 'arco' highlights the final section of the score, where the dynamic marking changes to *f*.

d. Descripción y análisis de la implementación

La implementación de la ruta metodológica propuesta para este arreglo sucedió en diferentes encuentros en los meses de marzo y abril de 2022.

- Metodología Willems: Entre los aspectos a destacar de la metodología implementada resalta la etapa de vivencia, al tener en cuenta que este es un repertorio netamente instrumental en el que no hay partes para cantar ni bases rítmicas de acompañamiento características como en las otras obras trabajadas. En principio se pensó en el canto desde la escucha e identificación de algunos ostinatos, sin embargo, en las siguientes etapas se evidenciaron bastantes dificultades en la ejecución rítmica de síncopas y otros motivos rítmicos, por lo que se tuvo que retornar a la vivencia de este aspecto por medio de percusiones, la voz, e involucrando estos ritmos en ejercicios técnicos con el instrumento. Esto se relaciona con el principio establecido por Willems según el cual la educación rítmica debe partir siempre del cuerpo y el movimiento, por lo que es posible concluir que es necesario vivenciar la mayoría de elementos musicales dentro de la etapa de síntesis inconsciente para facilitar el proceso de toma de consciencia.

Ahora bien, en los repertorios instrumentales este proceso implica incluir estrategias como la escucha dirigida de ostinatos, canto de melodías, y asociación de células rítmicas con palabras y movimientos.

En relación con lo anterior, la etapa de toma de consciencia fue decisiva para la solución de dificultades, pues fue necesario realizar diferentes asociaciones auditivas, rítmicas y melódicas con elementos visuales, gestuales y demás.

Una vez se superaron las dificultades encontradas en cada una de las secciones el montaje se hizo más fluído, aunque en general persistió la dificultad en el seguimiento del pulso, el conteo de silencios y las entradas, que se fueron mejorando en cada sesión. Ahora bien, se considera que al no ser una obra tan conocida la ejecución de oído no fue tan predominante como la ejecución por lectura, no obstante, cabe resaltar que al final también se logró la ejecución de memoria.

- Repertorio colombiano: La obra fue seleccionada obedeciendo a varios criterios e intenciones. En principio, por ser cercana al contexto de los estudiantes, y si bien esta obra en particular no era conocida, el aire de torbellino sí era familiar para todos. Por otra parte, por considerarse un repertorio rico en elementos expresivos, característica que podía aprovecharse para el reconocimiento y aprehensión de los mismos en la práctica. Frente a esto, es posible afirmar que este objetivo se cumplió, ya que el hecho de que los estudiantes hubiesen propuesto y acordado todo el discurso expresivo dio lugar a una interpretación más consciente del mismo.

Otra de las conclusiones importantes es que se subestimó la dificultad rítmica del repertorio, sin embargo, a partir de esta necesidad se complementó la propuesta metodológica y como resultado, los estudiantes lograron la ejecución en conjunto.

A partir de la vivencia de este montaje surgen cuestionamientos frente a la preferencia de ritmos del contexto del estudiante -que resultan más familiares y significativos-, o bien de repertorios de otras regiones que puedan resultar pedagógicamente más aprovechables en la etapa inicial. Frente a esto, se concluye que ambos escenarios aportan aprendizajes y retos diferentes, por lo que esta preferencia queda al criterio de cada docente según el conocimiento de las necesidades particulares de sus estudiantes. Ahora bien, se puede validar que la escogencia de un repertorio con elementos nuevos (síncopa, modulación, efectos), generó dificultades de la ejecución que al final resultaron ser retos superados, lo que da lugar a avances y nuevos aprendizajes.

- Práctica orquestal: En cuanto a las pautas metodológicas de la práctica orquestal, durante este montaje se hizo más necesario el ensayo parcial, especialmente con las secciones de violines y violas, a quienes correspondían las melodías que generaron algunas de las dificultades rítmicas, de afinación y de entradas. El arreglo sufrió algunas modificaciones en cuanto a registro por estas razones (ver versión final en anexo 3). El ensamble general también resultó más complejo que otros pues en ocasiones se perdía la escucha de los diferentes roles. Sin embargo, se rescata el trabajo grupal de los estudiantes, así como su participación y actitud propositiva en cuanto a los elementos expresivos de la obra.

Ante esto es posible concluir que el incluir a los estudiantes dentro de las decisiones de los aspectos del repertorio permitió generar discusiones grupales, propuestas, puntos de vista y acuerdos, los cuales surgen en un ambiente de aprendizaje colectivo. Además, en cuanto a los desarrollos propios de la práctica orquestal se puede destacar el aspecto sonoro, ya que los estudiantes descubrieron y reconocieron diferentes formas de producir el sonido desde su instrumento, su notación en la partitura y ejecución.

4.3.3 Arreglo 3: La Piragua

a. Criterio de selección del repertorio

La canción “La Piragua” se selecciona para la última intervención con el objetivo de presentar el compás de 2/2 a partir de un repertorio ampliamente conocido. Desde el criterio rítmico se consideró apropiada ya que introduce elementos nuevos como la entrada anacrúsica y la síncopa interna en patrones repetitivos, que además puede ser asociada desde la letra de la canción por medio de la ejecución de oído. Después del montaje de la obra “Torbellino de mi tierra”, se creyó pertinente incluir repertorio de otra región como la caribe, en el que los estudiantes tuvieran escenario para interactuar nuevamente con el canto y la percusión, conociendo además el aire de cumbia y sus características formales.

b. Ruta metodológica

Tabla 10: Ruta Metodológica Intervención 3. Fuente: Elaboración propia de la autora.

LA PIRAGUA		
FECHA	07 de mayo de 2022	
TEMA	Técnicas y repertorios- Orquesta	
PRESENTACIÓN GENERAL (Síntesis inconsciente)	ENSAYO PARCIAL (Análisis)	ENSAMBLE (Síntesis consciente)
<p>1.C: Ostinatos rítmicos O: Tocar los ostinatos rítmicos en los distintos instrumentos de percusión mientras se canta la canción.</p> <p>Se presentan los instrumentos de percusión tradicionales de la cumbia: Tambor alegre, tambor llamador, tambora y maracón. Se presenta el ostinato rítmico de cada uno y se realizan con ayuda de onomatopeyas y con la lectura del ritmo.</p> <p>Se lee cada uno por separado y luego en conjunto.</p>	<p>1.C: Solfeo O: Solfear la melodía y las partes de acompañamiento en la canción.</p> <p>Se presenta y explica el compás de 2/2.</p> <p>Se solfean las partes correspondientes a los ostinatos presentados al principio.</p> <p>Se presenta la escritura de las células rítmicas predominantes y se solfean.</p>	<p>1.C: Sonoridad O: Unificar la afinación y la articulación de la obra.</p> <p>Se toca la escala de Em eólica y Em armónica con las células rítmicas del bajo y el maracón. precisando la región y cantidad de arco necesaria para cada figuración.</p> <p>2. C: Elementos expresivos O: Reconocer y ejecutar los elementos expresivos propuestos.</p>

<p>1.C: Ostinatos ritmo-melódicos-canción O: Cantar algunos ostinatos ritmomelódicos presentes en el arreglo, y la letra de la canción mientras se acompaña con los instrumentos de percusión.</p> <p>Se cantan ostinatos de la canción: “La piragua”: La piragua y Era la piragua. Se canta y se acompaña.</p>  <p>Los estudiantes rotan los instrumentos. Se cantan las melodías del coro y la estrofa de la canción.</p> <p>Se hace una contextualización histórica y geográfica de la cumbia.</p> <p>Se habla de la armonía predominante en las cumbias: modal/tonal.</p>	<p>2.C: Ejecución de la partitura O: Ejecutar la partitura correspondiente del arreglo “La piragua” con el instrumento, de forma fluida.</p> <p>Se presenta la partitura de cada instrumento.</p> <p>Se hace una lectura de las partes correspondientes a los ostinatos realizados: coro y puente. Se leen las secciones correspondientes a la estrofa.</p> <p>Se leen la introducción y el final. (En esta lectura los estudiantes se rotan los instrumentos de percusión.)</p> <p>3.C: Afinación O: Tocar la escala de la tonalidad de forma afinada. (Em)</p> <p>Se presenta la estructura de la mano en cada instrumento y en cada cuerda.</p> <p>Se tocan las melodías con acompañamiento armónico.</p>	<p>Se identifican las dinámicas y articulaciones expuestas en la partitura y se reconoce el manejo del arco para cada una.</p> <p>2.C: Escucha interactiva O: Analizar el rol propio y de los demás escuchando atentamente los planos sonoros.</p> <p>Se toca el arreglo por secciones reconociendo los roles melodía/acompañamiento.</p> <p>3.C: Comunicación O: Demostrar la comprensión de las entradas, el pulso y demás aspectos orientados por el director.</p> <p>Se explican los gestos importantes (entradas y dinámicas) desde la dirección. Se interpretan partes específicas siguiendo la batuta. Se repasa la obra completa.</p>
---	--	---

a. Descripción del arreglo

El arreglo “La Piragua” (ver anexo 4) del compositor José Barros, se realiza con base en los criterios correspondientes al nivel 3 (ver tabla 14) de la propuesta de gradación.

- Técnico instrumental: La tonalidad elegida es Em, en cuanto a registro se emplea únicamente la primera posición en todos los instrumentos, incluyendo las extensiones de primer y cuarto dedo en los violonchelos. En golpes de arco se emplea el detaché y el martelé. Se emplea la ejecución de oído y por lectura.
- Selección de repertorio: La métrica de la obra es 2/2, con predominancia de figuras rítmicas: negra, corchea, negra con punto y blanca. Algunos motivos tienen síncopa interna en patrones repetitivos y en el puente se emplea la síncopa externa. La extensión de la melodía principal es de una décima y los intervalos característicos son segundas y terceras mayores y menores, y cuarta justa. La armonía se basa en los acordes principales de tónica y dominante, el bVII como acorde característico del modo eólico y la dominante secundaria hacia el tercer grado. Las entradas de la melodía son anacrúsicas y téticas (ver ilustración 14).

Ilustración 14: Melodía principal, ostinatos. Fuente: Arreglo 3

- Adaptación: Las texturas empleadas en el arreglo son melodía y acompañamiento, y homofonía. La densidad armónica es de máximo 4 voces. El rango dinámico incluye *pp*, *mp*, *mf* y *f*. Entre los efectos utilizados están el trémolo, mientras que en articulaciones se

utiliza el staccato con acento. Se respeta la forma canción incluyendo una introducción construída sobre el ostinato del coro, un puente y una coda sencillos. El número máximo de compases de silencio es 4. En el arreglo se incluyen el acompañamiento de los instrumentos de percusión tradicionales de la cumbia: tambora, maracón y llamador.

b. Descripción y análisis de la implementación

La implementación de la ruta metodológica propuesta para este arreglo sucedió en diferentes encuentros en los meses de mayo y junio de 2022.

- Metodología Willems: En la etapa vivencial de este arreglo en particular se confirma que, como afirma Willems, las canciones conocidas por los estudiantes brindan distintas posibilidades de vivencia de sus elementos musicales y facilitan una comprensión más amplia de la música a interpretar. Además, la posibilidad de ejecutar los acompañamientos percusivos a través de los instrumentos propios de la cumbia complementó el proceso de interacción con el aire en particular.

A diferencia del primer arreglo, esta melodía tiene otros elementos rítmicos más complejos como su métrica, la síncopa interna y externa, así como las entradas anacrúsicas. Es por esto, que durante la etapa de toma de consciencia el canto se utilizó como principal medio de asociación para la ejecución rítmica, sin dejar de lado la explicación y búsqueda de la comprensión de estos elementos desde la teoría. Se considera que la metodología facilitó el ensamble y motivó a los estudiantes en el proceso, por lo que el montaje del arreglo se desarrolló de forma más fluída que en el repertorio anterior. Los estudiantes solucionaron las dificultades rítmicas y fue posible enfatizar en otros aspectos como la unidad en cuanto a sonoridad y seguimiento del pulso colectivo.

En cuanto a ejecuciones se pudo evidenciar la ejecución de oído, por lectura, y al final se logró la ejecución de memoria del arreglo.

- Repertorio colombiano: Se considera que esta obra fue una selección acertada en la medida que permitió un acercamiento a elementos rítmicos nuevos como el compás de 2/2 de forma sencilla y entretenida, lo cual generó motivación en los estudiantes durante el proceso de montaje. Además, el arreglo se realizó en torno a algunos aspectos técnicos trabajados en ese momento con los estudiantes, como las extensiones en los chelos. Se considera un repertorio a la par con el nivel interpretativo, lo que permitió el refuerzo de los elementos trabajados en las clases de instrumento. A partir de este arreglo y del primero, se puede concluir que algunos ritmos de las costas (caribe y pacífica) permiten una vivencia sencilla y entretenida de los aspectos musicales más allá del instrumento.

- Práctica orquestal: Uno de los aspectos más notorios durante esta intervención y posterior reflexión es el avance que ha tenido el grupo en cuanto a su reconocimiento como unidad, lo que se refleja en las relaciones interpersonales entre los integrantes. Los ensayos de este repertorio fueron muy dinámicos, en parte por la posibilidad de involucrar la voz y la ejecución de los instrumentos de percusión. Se pudo evidenciar mayor compañerismo en los ensayos parciales y en general más confianza entre los integrantes del grupo. Además, es posible notar la mejora de aspectos propios de la ejecución en conjunto como la escucha del otro, el seguimiento del director, la comprensión de los gestos y el seguimiento de un pulso común. Si bien fue necesario ajustar ciertos aspectos desde la dirección para facilitar la comprensión de partes específicas, se puede concluir que hay una mejora notable con respecto a las problemáticas identificadas inicialmente en el proceso.

4.4 Desarrollo del concierto didáctico

Como parte del proceso investigativo y a manera de cierre de la intervención en el contexto se realizó el “Concierto Didáctico de Música Colombiana” en el Centro Cultural Antonio Nariño del Municipio de Ubaté, el día 10 de junio de 2022.



Ilustración 15: Pieza gráfica concierto didáctico. Fuente: Alcaldía de Ubaté

Como se expuso anteriormente, algunos de los factores identificados en el problema de investigación se remiten al desconocimiento y percepción lejana del público en general frente a los instrumentos de cuerda frotada, hecho que obedece en parte a la falta de espacios de encuentro, intercambio y circulación de los procesos. Por consiguiente, se propuso este espacio de concierto didáctico no sólo como una muestra del trabajo, sino como un intercambio con otra de las escuelas de formación musical del municipio: el Centro de Interpretación Artístico Musical “CIAM”, -lugar donde también se desarrollan procesos de formación en cuerdas frotadas y otros

instrumentos que incluyen los repertorios colombianos-, y con la Agrupación Musical “Brizzas”, grupo de música colombiana de amplia trayectoria reconocido en el municipio y la región, conformado por los docentes de ambas escuelas participantes.

Para el desarrollo del concierto se realizó una planeación sobre los siguientes ítems:

Tema: Músicas Colombianas

Beneficiarios: Público asistente, estudiantes participantes de la muestra.

Objetivo general: Presentar un espacio de escucha y disfrute de las músicas colombianas, exponiendo y dialogando sobre aspectos generales de las regiones y aires que conforman el panorama musical del país, resaltando la importancia de conservar el patrimonio cultural.

Objetivos específicos:

- Presentar el trabajo realizado por los estudiantes de cuerdas frotadas del Centro Cultural Antonio Nariño, y del Centro de Interpretación Artístico Musical “CIAM” en torno a los repertorios colombianos.
- Promover el intercambio de saberes y hacer musical entre las dos escuelas y el público asistente.

Contenidos:

- Regiones musicales de Colombia.
- Aires de la región Caribe: Cumbia, Bullerengue, Vallenato.
- Aires de la región Pacífica: Currulao y Bunde.
- Aires de la región Andina: Torbellino, Pasillo, Bambuco.

Recursos didácticos:

- Escenografía: Escenario acompañado de material visual como luces, instrumentos del repertorio tradicional colombiano: percusiones, tiple, guitarra, etc.

Programa:

Ilustración 16: Programa concierto didáctico. Fuente: Elaboración propia de la autora.



Programa

1. *Tamarindo seco- Puya- Salomón Mancera*
Interpreta: Ensamble CIAM y Semillero de violín EMGU.
2. *Pueblito viejo- Vals- José A. Morales*
Interpreta: Ensamble vocal- instrumental CIAM
3. *Bunde de San Antonio- Bunde- Tradicional Pacífico*
Interpreta: Orquesta de Cuerdas EMGU
4. *Memorias- Bambuco- Carlos A. Rozo*
Interpreta: Ensamble de cuerdas CIAM
5. *Aguacero é mayo- Bullerengue- Totó la Momposina*
Interpreta: Dueto de violín EMGU
6. *A la orillita del río- Torbellino- Tradicional Andino*
Interpreta: Semillero de violín EMGU
7. *Torbellino de mi Tierra- Torbellino- Francisco Cristancho*
Interpreta: Orquesta de Cuerdas EMGU
8. *Mi buenaventura- Currulao- Petronio Álvarez*
Interpreta: Ensamble de cuerdas CIAM
9. *Pedacito de luna- Bolero- Bambuco- Chava Rubio*
Interpreta: Ensamble vocal- instrumental CIAM
10. *Amo- Pasillo- Arnulfo Briceño*
Interpreta: Ensamble vocal- instrumental CIAM
11. *La Piragua- Cumbia- José Barros*
Interpreta: Orquesta de Cuerdas EMGU
12. *Tus recuerdos- Pasillo- Luis Eduardo "Lucho" Bermúdez*
Interpreta: Grupo Brizzas
13. *Colombia tierra querida- Cumbia- Luis Eduardo "Lucho" Bermúdez*
Interpreta: Grupo Brizzas

Dentro de la planeación se incluyó un guion de presentación (ver anexo 6) realizado en conjunto con los estudiantes de las dos escuelas, en el que se asignaron los roles para la descripción y comentarios del repertorio. En este también se incluyeron preguntas al público

sobre los aires y las regiones musicales del país, así como reflexiones en torno a la importancia del conocimiento y transmisión de las músicas propias.

En la muestra se presentaron los arreglos realizados para la presente investigación (ver ilustración 16, puntos 3, 7 y 11), además de otros repertorios colombianos trabajados con los demás grupos pertenecientes al taller de cuerdas frotadas del Centro Cultural Antonio Nariño. El concierto se llevó a cabo según lo planeado contando con gran asistencia de público y reconocimiento por parte de la administración municipal y medios de comunicación del municipio. La actividad tuvo un buen recibimiento por parte de los asistentes y de los allegados a ambas escuelas de formación, así como por los estudiantes participantes en la muestra, cuyas percepciones se presentan de forma más detallada dentro del siguiente apartado del documento: valoración del proceso.

4.5 Valoración del proceso

Además de las conclusiones resultantes del proceso de descripción y análisis sobre la intervención en el contexto, y de las percepciones propias de la investigadora, se considera fundamental conocer y documentar las experiencias e impresiones de los estudiantes partícipes para la valoración del ejercicio investigativo, pues al ser los receptores directos de las acciones realizadas, su perspectiva permite observar de manera más objetiva y detallada el grado de evidencia de lo aplicado.

Por consiguiente, se realizó una entrevista estructurada a cada estudiante partícipe de la investigación, a partir de preguntas orientadas a la identificación de aspectos relevantes sobre las estrategias implementadas, que a su vez se relacionan con la pregunta y los objetivos de la investigación.

4.5.1 Entrevistas a estudiantes

La entrevista se estructuró a partir de las siguientes preguntas:

1. Describa su experiencia al ser parte del proceso de orquesta de cuerdas frotadas. ¿Cuáles considera que son sus fortalezas, dificultades, retos y expectativas a futuro?
2. Describa su experiencia en la interpretación de los repertorios colombianos trabajados en la orquesta de cuerdas. ¿Cuáles han sido los aportes, dificultades, impresiones y sensaciones que le dejan estos repertorios?
3. Describa su experiencia y opinión sobre el proceso de montaje de los repertorios colombianos, desde su presentación y ensamble hasta los conciertos. ¿Qué rescata?, ¿qué sugiere?
4. Describa su experiencia al abordar los repertorios colombianos frente a otros repertorios occidentales trabajados en la orquesta de cuerdas. ¿Cuáles diferencias resalta?

4.5.2 Análisis de las respuestas

A partir de las respuestas de los estudiantes (ver anexo 7) se realizó el proceso de selección de los datos y triangulación de los mismos con la fuente teórica, dando como resultado una serie de interpretaciones, hallazgos y conclusiones frente al proceso de implementación de la propuesta.

A continuación se describen los tópicos identificados en torno a las categorías conceptuales que complementan su definición.

- Aprendizajes y desarrollos a partir de la práctica orquestal:

Todos los estudiantes describen su experiencia en la orquesta como positiva y a su vez reconocen aprendizajes, dificultades y expectativas frente al proceso. Las respuestas obtenidas se pueden clasificar en los siguientes tópicos:

1. Aprendizajes de tipo técnico-instrumental: Los estudiantes describen avances en diferentes aspectos referentes al manejo del instrumento. También, reconocen la orquesta como el espacio de práctica de lo trabajado en sus clases.

2. Aprendizajes de otros aspectos musicales: Algunos estudiantes mencionan avances en la comprensión del lenguaje musical, evidenciados especialmente en la lectura de partitura. Otros reconocen mejoras en el seguimiento del pulso colectivo.

Estos aspectos corresponden a lo desarrollado en el marco teórico y en la etapa de indagación sobre los desarrollos de la práctica orquestal, por lo que es posible concluir que se validaron estos planteamientos desde la implementación. Ahora bien, también se identificaron otros tópicos comunes en las respuestas de los estudiantes que permiten ampliar la comprensión sobre esta categoría, y que se pueden definir de la siguiente manera:

3. Aprendizajes sobre apreciación musical: Los estudiantes resaltan el acercamiento a diversas músicas que no conocían a partir de lo trabajado en la orquesta de cuerdas, por lo que es posible inferir que la inclusión de repertorios variados -y la contextualización de los mismos-, es fundamental para facilitar la comprensión de diferentes lenguajes, contextos y prácticas sociales asociadas, que a su vez se relacionan directamente con formas de interpretación instrumental.

4. Desarrollo de la autonomía: Este aspecto se define desde diversas respuestas relacionadas con la capacidad de reconocer fortalezas y dificultades propias al enfrentarse a la música y con el grupo. Las respuestas permiten evidenciar que estas experiencias generan motivación en los estudiantes, actitudes de superación y mejora, toma de decisiones en torno al mejoramiento continuo, definición de metas, constancia y disciplina. Se puede inferir que estos elementos trascienden lo específico-musical hacia el desarrollo personal.

Finalmente, en relación con las expectativas frente al proceso de orquesta de cuerdas, los estudiantes manifiestan su intención de seguir mejorando individual y colectivamente, de interpretar repertorios variados y alcanzar nuevos niveles interpretativos como agrupación. Esto hace visible su concepción como parte de un colectivo y el compromiso con los objetivos comunes, elementos determinantes para lograr la continuidad y mejora del proceso.

- La experiencia de tocar música colombiana:

Las respuestas referentes a la segunda pregunta de la entrevista posibilitaron la identificación de cuatro aspectos importantes para la valoración del proceso, así como el hallazgo de nuevos significados en torno a la inclusión de la música colombiana con propósitos formativos.

1. Aprendizajes reconocidos por los estudiantes: Los estudiantes en sus respuestas refieren aprendizajes de tipo técnico- instrumental a partir de la interpretación de los arreglos propuestos y el estudio de elementos interpretativos en torno a estos. También, hablan del conocimiento de las características musicales y culturales de los géneros trabajados. Teniendo en cuenta que parte de la intención formativa se relacionó con el conocimiento de la diversidad de músicas del país y sobre todo, un acercamiento a la comprensión de los significados sociales que estas tienen en sus contextos, las respuestas permiten inferir que se generó una empatía del grupo frente a este aspecto.

2. Dificultades en la interpretación: Las respuestas frente a este ítem son variadas. Por una parte, algunos hablan de facilidad técnica e interpretativa relacionada con el conocimiento de la música, o bien con la facilidad del arreglo propuesto (sobre todo aquellos que tienen rol predominante de acompañamiento). Por otra parte, otro aspecto que se menciona ampliamente es que si bien son repertorios conocidos, presentan aspectos rítmicos

nuevos que significan dificultades en la interpretación, así como en la expresividad corporal que suscitan algunos de estos géneros.

3. Construcción de identidad: Algunos estudiantes hablan de conceptos como el “sentido de pertenencia”, la recuperación e incentivación de la “cultura nacional, y la “identidad”. Uno de los estudiantes afirma: “Como aporte creo que es importantísimo que estas sean las primeras piezas que se toquen (colombianas), son cercanas, cálidas y en esa medida responden a un proceso de recuperación e identificación que todos deberíamos tener con nuestra cultura” (Estudiante de violín, Comunicación personal, 2022). Este hecho implica la evidencia de un propósito implícito en la inclusión y abordaje de la música colombiana como parte del proceso formativo, vinculado a la transmisión, reconocimiento y exaltación de las manifestaciones culturales propias como una forma de construir el sentido de pertenencia a un grupo social, en este caso, reconocerse como colombiano y entender la unidad de país desde la gran diversidad de tradiciones y prácticas culturales.

4. El disfrute del hacer música: En gran parte de las respuestas los estudiantes describen sensaciones de “satisfacción”, “gusto” y “disfrute”, relacionadas con el numeral anterior, y también con las características propias del repertorio. Este hecho permite reflexionar acerca de la experiencia del “disfrute” como parte de los objetivos dentro de los procesos de práctica instrumental y de conjunto, pues esta genera efectos cognitivos, emocionales, motivacionales y contextuales que se relacionan con la realización personal (Nora, Blanca, Leibovich, 2019).

- La metodología y proceso de montaje:

La tercera pregunta se orientó a determinar el grado de evidencia de las acciones implementadas como parte de la ruta metodológica, por lo que en este caso, se considera

pertinente incluir algunas de las respuestas de los estudiantes de forma textual por su naturaleza descriptiva de las acciones desarrolladas.

Por ejemplo, una de las estudiantes describe de manera detallada algunas de las acciones implementadas en el montaje de los arreglos, relacionando la incidencia de lo desarrollado en la etapa de síntesis inconsciente con su proceso de comprensión e interpretación de las obras:

El acercarnos a los temas a través de escuchar, explorar y tocar los ritmos del bunde y la cumbia me facilitó un poco más la comprensión de la partitura y la métrica, fue una experiencia de interiorizar el ritmo para poder tocarlo. A mí se me facilitó desde ahí por ser géneros que yo ya había escuchado, me pasó bastante con “La piragua”, pues se me dificultaba el ritmo, pero al ser un tema tan presente en nuestra cultura a pesar de no ser nuestra región, se me hizo más sencillo sacarlo desde la letra de la canción, así lo asimilé mejor para poder tocarlo.

(Estudiante de violín, comunicación personal, 2022)

También, describe cómo el tratamiento de los elementos expresivos en el arreglo del torbellino significó un avance en el aspecto técnico- instrumental:

La forma en que se abordó el torbellino para descubrir las dinámicas me ayudó a entender mejor la necesidad de variar la forma en que se interpreta el instrumento, a mí esto se me dificultaba, yo solía mantener en un mismo volumen y me era difícil encontrar el modo de hacer las dinámicas, por eso el hecho de que propusiéramos las dinámicas fue de bastante ayuda para ir avanzando en ese aspecto.

(Estudiante de violín, comunicación personal, 2022).

Estas respuestas de los estudiantes son fundamentales para la valoración del proceso, pues validan las interpretaciones realizadas sobre la implementación desde el punto de vista del investigador. Se evidencia que hay un reconocimiento del acercamiento teórico y práctico a los repertorios, así como una comprensión de la relación de las músicas con su valor cultural. Al respecto otro estudiante afirma: “El acercamiento socio cultural a una pieza siento que determina ciertos elementos relacionados al ritmo y lo melódico a la hora de interpretar la pieza en el instrumento”, además sugiere: “Creo que se deberían buscar mas herramientas o formas de que se haga el vínculo con las músicas, de entender los porqués y las situaciones en las que estás se utilizan.” (Estudiante de violín, comunicación personal, 2022).

El hecho de que los estudiantes reconozcan de manera autónoma los propósitos de las acciones propuestas permite concluir que la metodología estructurada a partir de los planteamientos de Willems fue enriquecedora para el aprendizaje instrumental, el conocimiento de los géneros colombianos y la práctica de conjunto, otorgando validez a las conclusiones propias del investigador, resultantes de la experiencia de los montajes.

- Las experiencias de conciertos:

Si bien anteriormente se describió la experiencia del concierto didáctico realizado como parte de esta investigación, en el proceso de consolidación de la orquesta de cuerdas se han realizado varias presentaciones y conciertos en el municipio, tanto de los repertorios colombianos como de los demás repertorios occidentales trabajados con los estudiantes. Estas experiencias también fueron resaltadas por los estudiantes en sus respuestas, dando lugar a algunas reflexiones.

En las respuestas los estudiantes reconocen la importancia de mostrar el trabajo del que todos hacen parte, y manifiestan su intención de continuar la socialización del proceso por medio de más presentaciones al público. Es posible afirmar que la mayoría de ellos otorgan

valor a estos espacios en la medida en que expresan una apreciación positiva de las vivencias y reconocen aportes a sus procesos como la “fluidez interpretativa” y la “unión como orquesta” a partir del “enfrentarse al público”. Algunos de ellos mencionan la “formación del espectador”, objetivo que también fue tenido en cuenta desde la planeación de las muestras, pues se relaciona en gran medida con los elementos del problema de investigación. Ante lo expuesto es posible concluir que los conciertos y muestras del proceso son experiencias que enriquecen intrínseca y extrínsecamente a los procesos de prácticas colectivas; intrínsecamente porque generan motivación y compromiso en los participantes, en la medida en que se establece un objetivo común para el trabajo de montaje; y extrínsecamente porque posibilitan el reconocimiento de las prácticas musicales que se desarrollan dentro de los escenarios de formación, y en el caso específico de este ejercicio investigativo, permiten socializar y acercar el formato de orquesta de cuerdas frotadas -no tan común en el contexto- al público, a través de la interpretación de obras del folclor nacional.

- La inclusión de otros repertorios:

La última pregunta de la entrevista tuvo un enfoque comparativo entre la experiencia de montaje de los repertorios colombianos frente a otros seleccionados para la orquesta y desarrollados paralelamente. Algunos de los repertorios occidentales trabajados han sido el 5º movimiento “Allegro” del Concerto grosso en sol menor Op. 6 no.8 de Arcangelo Corelli, y la Sinfonía no. 40 de W. A. Mozart en arreglo de Jeff Manookian para orquesta de cuerdas de nivel intermedio.

Si bien las respuestas son variadas en sus razones, la mayoría de estudiantes coinciden en afirmar que la interpretación de estos repertorios ha sido más compleja que la de los arreglos de música colombiana. Algunos describen razones técnicas como dificultad de los golpes de arco o cambios de posición, mientras que otros relacionan la familiaridad con los ritmos

colombianos como elemento clave para la fluidez de la interpretación. Sin embargo, se resaltan aquellas respuestas de estudiantes que reconocen un complemento entre ambos lugares de entendimiento de la música, por lo que, a partir de estas apreciaciones, y de las impresiones producto de la experiencia, se concluye que la inclusión de repertorios variados dentro de los procesos orquestales permite el desarrollo de distintas habilidades musicales, de ejecución y de apreciación. A su vez, posibilita el planteamiento de diversas rutas metodológicas que dinamizan los ensayos, así como la aplicación de los aprendizajes instrumentales en diferentes contextos.

4.6 Consolidación de la propuesta

A manera de síntesis del ejercicio investigativo se presenta la propuesta desarrollada en el contexto con las modificaciones y ajustes pertinentes, que son resultado de los análisis teórico-prácticos de las revisiones documentales y las conclusiones derivadas de las intervenciones realizadas. En esta se determinan los principios pedagógicos orientadores, se sugiere y explica la ruta metodológica para el abordaje de los montajes y se esboza la propuesta de gradación junto con los criterios para selección y adaptación de repertorios, tomando en cuenta algunas de las particularidades de los aires colombianos.

5. PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA ORQUESTA DE CUERDAS FROTADAS:

“LA ORQUESTA: UN VIAJE POR LA COLOMBIA MUSICAL”

5.1. Introducción

“La Orquesta: Un viaje por la Colombia Musical” es una propuesta para el formato de orquesta de cuerdas frotadas -u otros ensambles de estos instrumentos-, orientada al reconocimiento de los ritmos propios del contexto colombiano a través de la práctica instrumental colectiva.

La propuesta se caracteriza por concebir la práctica instrumental y orquestal desde una perspectiva holística orientada al desarrollo musical y personal de los intérpretes, tomando el repertorio como eje central del proceso formativo. Para ello se retoman los planteamientos de Edgar Willems, referentes a la ejecución instrumental dentro de la perspectiva de la educación musical, y sus consideraciones acerca de la selección de los repertorios en coherencia a las intenciones formativas de los procesos.

A su vez, la propuesta busca aportar al acercamiento entre los instrumentos de cuerdas frotadas y la música colombiana, especialmente en niveles iniciales, pretendiendo ser una herramienta guía para su caracterización y adaptación.

5.2 Principios pedagógicos

- La práctica orquestal posibilita desarrollos que trascienden lo específico-instrumental hacia lo musical, personal, cultural y social.
- El repertorio es el eje del proceso formativo, por lo que su selección ha de ser un hecho consecuente con las necesidades y objetivos de formación y las circunstancias propias de cada contexto.

- La inclusión de repertorios del contexto colombiano permite conocer la cultura nacional y su diversidad por medio del disfrute musical.

5.3 Principios metodológicos

- El desarrollo de aspectos como el sentido rítmico y el oído musical deben hacer parte de los espacios de enseñanza instrumental, en este caso colectiva.
- Es necesario vivenciar la mayoría de aspectos musicales posibles del repertorio. De igual manera, es indispensable conocer y exponer su valor sociocultural para así significar su interpretación.
- El arreglo se considera la herramienta pedagógica mediante la cual el repertorio se adapta de acuerdo a las intenciones formativas y las características propias de cada proceso.

5.3.1 Ruta metodológica

La ruta metodológica sugerida para el abordaje del repertorio se divide en los tres momentos determinados por Willems para el aprendizaje musical: síntesis inconsciente o vivencia, toma de consciencia o análisis y síntesis consciente o aplicación; estos se relacionan respectivamente con tres momentos propuestos para la práctica orquestal: presentación general del repertorio, ensayos parciales y proceso de ensamble o ensayos generales.

- Síntesis inconsciente- Presentación general: El objetivo de esta etapa es vivenciar la mayoría de elementos musicales posibles del repertorio elegido a través de lo sensorial. Es la etapa más importante para el desarrollo de los elementos propios del sentido rítmico y el oído musical, por lo que la inclusión del cuerpo, el movimiento y el canto son

indispensables. Además, es también en este momento donde es necesario contextualizar el repertorio con respecto a sus aspectos socio-culturales, teniendo en cuenta que un objetivo intrínseco es el reconocimiento del valor de la música en sus contextos específicos.

- Toma de consciencia- Ensayos parciales: La finalidad de esta etapa es entrar en el detalle de los elementos necesarios para la interpretación, por medio de las asociaciones posibles entre la ejecución y su representación, tales como: sonido-partitura, canto-ejecución, escucha-ejecución, sonido-esquemas de mano izquierda, etc. Este trabajo se realiza con cada fila según la particularidad de su rol dentro del arreglo.
- Síntesis consciente- Ensayos generales: Esta es la etapa de aplicación consciente de los elementos trabajados, en donde cada sección identifica y comprende su papel dentro del resultado sonoro. El objetivo de esta etapa es el ensamble de todas las secciones en cuanto a tempo, afinación, dinámicas, articulaciones y comunicación con el director.

Además, se sugiere que en cada etapa se definan los contenidos a desarrollar, cada uno con un objetivo operativo acorde al propósito formativo y la descripción de las estrategias o actividades para alcanzarlo.

- Objetivos operativos: describen la acción o conducta que habrá de observarse en el estudiante como prueba de su aprendizaje. Están conformados por verbos que indican acciones específicas (tocar, cantar, solfear, percutir), y las condiciones en las que debe ser ejecutada la acción (Carrasco, 1997). Ejemplo: Tocar los ostinatos rítmicos de acompañamiento de la canción (*acción*) mientras se canta (*condición*).

A continuación, se muestra el esquema de los momentos propuestos para la ruta metodológica, y a su vez, se sugieren algunos contenidos a desarrollar en cada etapa. Ejemplos de rutas desarrolladas pueden verse en el análisis de la implementación (ver tablas 9, 10 y 11).

Tabla 11: Propuesta de ruta metodológica. Fuente: Elaboración propia de la autora.

REPERTORIO SELECCIONADO		
FECHA		
TEMA	Orquesta - Técnicas y repertorios	
PRESENTACIÓN GENERAL (Síntesis inconsciente)	ENSAYO PARCIAL (Análisis)	ENSAMBLE (Síntesis consciente)
<p>Posibles contenidos:</p> <p>Sentido rítmico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modos rítmicos • Células rítmicas • División binaria • División ternaria • Síncopa • Contratiempo • Improvisación • Polirritmia <p>Oído musical:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Canción • Aires • Ostinatos melódicos • Canon • Escucha musical consciente e interactiva de las cualidades del sonido <p>Por medio de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Canto • Lenguaje rítmico • Percusión corporal • Percusión con instrumentos • Pregunta- respuesta • Juegos 	<p>Posibles contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solfeo • Fraseo • Elementos expresivos • Ejecución de la partitura • Afinación • Manejo de arco <p>Por medio de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arreglos • Composiciones • Canto y ejecución • Métodos • Escalas y arpeggios 	<p>Posibles contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sonoridad • Escucha interactiva • Identificación de forma • Reconocimiento de funciones tonales • Identificación de aires • Reconocimiento de planos sonoros • Dinámicas • Comunicación • Pulso colectivo • Expresión corporal <p>Por medio de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asociación del sonido al gesto • Intercambio de roles • Grabaciones • Conciertos

5.4 Descripción de la propuesta de gradación

La estructura de gradación se basa en la revisión y análisis de las propuestas “ViVa” de Victoriano Valencia, y las propuestas escolares de la Orquesta Filarmónica de Bogotá. Además, se incluyen algunas orientaciones y aspectos relevantes, concluidos a partir de las experiencias de implementación.

La propuesta se estructura en torno al problema identificado, referente a la falta de adaptaciones de músicas colombianas para niveles iniciales de procesos de cuerdas frotadas, por lo que sus objetivos no se limitan a la selección del repertorio, sino a brindar criterios para su adaptación. A continuación se describen los tres aspectos de cada nivel:

- Técnico instrumental: Categoría orientada a la clasificación y adaptación del repertorio según el nivel instrumental de los estudiantes. Este nivel puede entenderse desde aspectos técnicos que ya se dominan, que se están estudiando actualmente, o que se están próximos a alcanzar en el proceso.
- Selección de repertorios: Esta categoría brinda orientaciones para la clasificación de un repertorio en particular según sus características propias, entre las que se toman en cuenta las rítmicas, melódicas, armónicas, formales, de formato, entre otras.
- Criterios para arreglos o composiciones: Entendiendo los arreglos y composiciones como herramientas pedagógicas que brindan la posibilidad de adaptar el repertorio a los objetivos e intenciones formativas, se brindan orientaciones acerca de los aspectos texturales y orquestales sugeridos para cada nivel, el uso de elementos expresivos, las modificaciones a la forma y otros elementos que se consideran pertinentes en el proceso formativo.

5.4.1 Criterios de selección del repertorio

Willems plantea la necesidad de categorizar las canciones por su susceptibilidad de desarrollo de algunos elementos (canciones de ritmo, de intervalos, de movimiento), por consiguiente, a continuación se proponen algunos criterios que pueden orientar la selección de los repertorios colombianos según los objetivos de formación.

- **Ritmo-melódico:** Lo referente a las características melódicas y ritmo-métricas de cada repertorio en particular, puede entenderse desde el nivel de dificultad, o bien desde la intención de conocer y trabajar aspectos particulares (intervalos, elementos rítmicos).
- **Naturaleza vocal o instrumental:** Los repertorios cantados facilitan la vivencia de lo ritmo- melódico, mientras que repertorios instrumentales pueden facilitar el desarrollo de aspectos auditivos, reconocimiento de timbres, articulaciones, elementos expresivos y conocimiento de otros discursos como la improvisación.
- **Expresividad Corporal:** Repertorios que por sus características rítmicas y su carácter incitan al movimiento y al baile. Se resaltan la mayoría de ritmos de las costas caribe y pacífica.
- **Socio-cultural:** Repertorios que pueden resultar más significativos para los estudiantes por ser de su contexto cercano, por la intención comunicativa de su letra, o por relacionarse con alguna práctica social relevante en el arraigo cultural.

Aspectos a tener en cuenta:

- Si bien se sugieren algunos aires que por sus características resultan ser más adecuados para cada etapa, casi cualquier repertorio puede ser seleccionado si es debidamente adaptado al nivel e intenciones formativas del proceso.
- El conocimiento de los aires puede darse desde el acompañamiento con sus bases armónicas y percusivas de diseños melódicos sencillos.
- Si bien la propuesta se estructura sobre las particularidades de un formato de orquesta de cuerdas, esta puede ser una guía para otros ensambles de cuerdas frotadas ej: ensambles de sólo violines.
- Aunque el trabajo investigativo y la propuesta se estructuran sobre géneros del folclor colombiano, de ninguna forma se pretende excluir los repertorios occidentales de tradición para cuerdas frotadas, en cambio, se reconoce su importancia dentro de los procesos formativos instrumentales.

Tabla 12: Nivel 1- Propuesta de gradación. Fuente: Elaboración propia de la autora


PROPUESTA DE GRADACIÓN PARA CUERDAS FROTADAS SOBRE REPERTORIOS COLOMBIANOS - NIVEL 1				
TÉCNICO INSTRUMENTAL	<p style="text-align: center;">Registro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuerdas al aire. • Violines, violas: Esquema de dedos 1—2-3—4 en las primeras dos cuerdas. • Violonchelo: Primera posición. • Contrabajo: Primera posición. • No extensiones. 	<p style="text-align: center;">Tonalidades/Modos</p> <ul style="list-style-type: none"> • D mayor, A mayor evitando el Sol# (extensiones o cambios de esquema) en violas y violonchelos. • Modo mayor. • Modo eólico de B y F#. 	<p style="text-align: center;">Manejo de arco</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sección central del arco  <ul style="list-style-type: none"> • Golpes: detaché y staccato. • Patrones rítmicos repetitivos con equivalencia entre cortos y largos. • Cambios de cuerda sencillos. 	<p style="text-align: center;">Ejecución instrumental</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejecución de oído posterior al canto y a la ejecución rítmica. • Ejecución de memoria.
SELECCIÓN DE REPERTORIOS	<p style="text-align: center;">Ritmo- métrico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compases: 2/4 y 4/4. • Figuración: Predominancia de negras y blancas y sus silencios, ritmos repetitivos. Primera división del pulso. • Adagio, andante, moderato, allegro. • Géneros: Canciones del pacífico, canciones tradicionales infantiles, rondas. 	<p style="text-align: center;">Melódico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Extensión: Quinta y octava (algún otro sonido ocasional). • Entrada: tética. • Interválica: Grados conjuntos, Intervalos de 2^a a 5^a. 	<p style="text-align: center;">Armónico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acordes principales de tónica, subdominante y dominante. 	<p style="text-align: center;">Otras características</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repertorios cantados. • Repertorios con bases rítmicas de fácil ejecución. • Repertorios que favorezcan la expresividad corporal.
CRITERIOS PARA ARREGLOS O COMPOSICIONES	<p style="text-align: center;">Textural- Orquestal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texturas: unísono y homofonía • Imitaciones por cuerdas. • Roles: Todos tocan melodía y segundas voces; todos tocan acompañamiento y el docente toca la melodía. • Densidad armónica: máximo 2 voces • Acompañamientos armónicos y rítmicos de otros instrumentos (ej. Piano, guitarra, bajo, percusión). 	<p style="text-align: center;">Elementos expresivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dinámicas: <i>f</i> y <i>p</i> • Articulaciones: staccato. • Efectos: pizzicato. 	<p style="text-align: center;">Formal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Forma canción. • Formas cortas. • Estructura: A-B-A. 	<p style="text-align: center;">Otros elementos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incluir introducciones o puentes con percusiones corporales o en el instrumento. • Incluir acompañamientos con onomatopeyas. • Incluir secciones cantadas.

Tabla 13: Nivel 2- Propuesta de gradación. Fuente: Elaboración propia de la autora.


PROPUESTA DE GRADACIÓN PARA CUERDAS FROTADAS SOBRE REPERTORIOS COLOMBIANOS - NIVEL 2				
TÉCNICO INSTRUMENTAL	<p>Registro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuerdas al aire • Violines, violas: Esquemas de dedos 1—2-3—4 y 1-2—3—4; estudio del patrón 1—2—3-4 en las tres primeras cuerdas. • Violonchelos: Extensiones de dedos 1, 3 y 4. • Contrabajo: Primera y media posición. 	<p>Tonalidades/Modos</p> <ul style="list-style-type: none"> • D, A, G, Bm, Em. • Modo mayor y menor. • Modo eólico de E. 	<p>Manejo de arco</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sección más amplia del arco, sin llegar a los extremos.  <ul style="list-style-type: none"> • Golpes: detaché, staccato, martelé, portato. • Patrones rítmicos más extensos con indicaciones de dirección arriba- abajo. • Cambios de cuerda en figuraciones de menor duración. 	<p>Ejecución instrumental</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejecución de oído posterior al canto y a la ejecución rítmica. • Lectura rítmica de la partitura. • Conducir a la ejecución de memoria.
SELECCIÓN DE REPERTORIOS	<p>Ritmo- métrico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compases: 2/4, 3/4 y 4/4; 2/2. • Figuración: Predominancia de negras, corcheas, blancas y sus silencios. Síncopas internas no anteceditas de silencio, preferiblemente en patrones repetitivos. Primera división del pulso. • Agógica: Adagio, andante, moderato, allegro. • Aires: Vals, Guabina, Pasillo lento (vocal), Cumbia, Porro, Bunde, Puya. 	<p>Melódico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Extensión: Décima • Entrada: tética y anacrúsica. • Interválica: Grados conjuntos, Intervalos de 2ª a 8º. 	<p>Armónico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acordes principales de tónica, subdominante y dominante. • Modulación pasajera a la relativa menor. 	<p>Otras características</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repertorios cantados. • Repertorios instrumentales conocidos en el contexto. • Repertorios con motivos rítmicos de acompañamiento sencillos.
CRITERIOS PARA ARREGLOS O COMPOSICIONES	<p>Textural- Orquestal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texturas: unísono, homofonía, melodía y acompañamiento. • Roles: melodía, segundas voces, ostinatos ritmo-melódicos de acompañamiento. Alternar roles entre secciones. • Densidad armónica: máximo 3 voces. • Mantener acompañamiento ritmo-armónico de otros instrumentos. 	<p>Elementos expresivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dinámicas: <i>p</i>, <i>mp</i>, <i>mf</i> y <i>f</i>. • Articulaciones: staccato, acento. • Efectos: pizzicato, exploración del trémolo. 	<p>Formal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estructura: A-B-A. • Secciones: Estrofa y Coro. • Introducciones y codas sencillas, basadas en ostinatos. 	<p>Otros elementos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incluir secciones cantadas. • Incluir acompañamientos con percusiones menores y alternarlos entre los estudiantes.

Tabla 14: Nivel 3- Propuesta de gradación. Fuente: Elaboración propia de la autora.

PROPUESTA DE GRADACIÓN PARA ORQUESTA DE CUERDAS SOBRE REPERTORIOS COLOMBIANOS - NIVEL 3				
TÉCNICO INSTRUMENTAL	<p>Registro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Violines y violas: Espectro cromático de la primera posición. Tercera posición con esquema 1—2—3-4 en las dos primeras cuerdas. Extensión del cuarto dedo. • Violonchelos: Media y segunda posición. Cuarta posición en cuerda D, extensiones. • Contrabajo: Espectro cromático de la primera posición. Segunda posición. 	<p>Tonalidades/Modos</p> <ul style="list-style-type: none"> • D, A, G, F, C, Bb, Eb, Bm, Em, Am, Gm. • Modo mayor y menor. 	<p>Manejo de arco</p> <ul style="list-style-type: none"> • Todo el arco. • Golpes: detaché, staccato, martelé, portato, legato máximo hasta 4 notas, aproximación al spiccato. 	<p>Ejecución instrumental</p> <ul style="list-style-type: none"> • Combinación de la ejecución de oído con la lectura de partitura por medio de variaciones o inclusión de secciones nuevas en el repertorio. • Conducir a la ejecución de memoria.
SELECCIÓN DE REPERTORIOS	<p>Ritmo- métrico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compases: binarios 2/4, 3/4 y 4/4; 2/2. • Figuración: Predominancia de negras, corcheas, semicorcheas, blancas y sus silencios, puntillo, síncopas internas con silencios, preferiblemente en patrones repetitivos. Síncopas externas. Primera y segunda división del pulso. • Agógica: Adagio, Andante, Moderato, Allegro. • Aires: Vals, Guabina, Pasillo, Pasillo fiestero, Torbellino, Cumbia, Bunde, Paseo, Calypso, Pasaje llanero. 	<p>Melódico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Extensión: Dos octavas. • Entrada: tética, anacrúsica, acéfala. • Interválica: Todos los intervalos. 	<p>Armónico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acordes principales y secundarios de tónica, subdominante y dominante, dominantes secundarias. • Modulación pasajera a la relativa menor. • Cambio de modo. • Modulación a primer y segundo grado de vecindad. 	<p>Otras características</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repertorios netamente instrumentales. • Repertorios sin acompañamiento de percusión.
CRITERIOS PARA ARREGLOS O COMPOSICIONES	<p>Textural- Orquestal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texturas: unísono, homofonía, polifonía, melodía y acompañamiento. • Roles: melodía, segundas voces, ostinatos ritmo-melódicos de acompañamiento. Alternar roles entre secciones. • Densidad armónica: 4 voces. 	<p>Elementos expresivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dinámicas: <i>pp</i>, <i>p</i>, <i>mf</i>, <i>f</i>, <i>ff</i> y $<>$. • Articulaciones: staccato, acento. • Efectos: pizzicato, trémolo, acciacaturas, sul tasto. 	<p>Formal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formas bipartitas y tripartitas propias de géneros colombianos. • Secciones: Introducciones y codas, solos cortos y sencillos, puentes. 	<p>Otros elementos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cambios de agógica. • Fermatas. • Rubato, ritardando, acelerando. • Varios compases de silencio.

Tabla 15: Nivel 4- Propuesta de gradación. Fuente: Elaboración propia de la autora.



PROPUESTA DE GRADACIÓN PARA ORQUESTA DE CUERDAS SOBRE REPERTORIOS COLOMBIANOS - NIVEL 4				
TÉCNICO INSTRUMENTAL	<p style="text-align: center;">Registro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Violines y violas: Espectro cromático de la primera, segunda y tercera posición (todas las cuerdas). Esquema mayor de la cuarta posición en las dos primeras cuerdas. Dobles cuerdas al aire o una al aire y una pisada. • Violonchelos: Cambios entre primera, segunda y tercera posición. Cuarta posición en cuerda C. Dobles cuerdas al aire o una al aire y una pisada. • Contrabajo: Cuarta posición. 	<p style="text-align: center;">Tonalidades/Modos</p> <ul style="list-style-type: none"> • D, A, G, F, C, Bb, Eb, Ab, Bm, Em, Am, Gm, Cm. • Modo mayor y menor. • Modos: eólico, dórico, mixolidio. 	<p style="text-align: center;">Manejo de arco</p> <ul style="list-style-type: none"> • Todo el arco.  <ul style="list-style-type: none"> • Golpes: detaché, staccato, martelé, spiccato, legato hasta 8 notas (respetando las limitaciones idiomáticas). • Combinaciones de golpes en agógicas más rápidas. 	<p style="text-align: center;">Ejecución instrumental</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejecución de oído • Ejecución de la partitura. • Conducir a la ejecución de memoria. • Incluir la ejecución por improvisación.
SELECCIÓN DE REPERTORIOS	<p style="text-align: center;">Ritmo- métrico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compases: 2/4, 3/4 y 4/4; 2/2; 6/8. • Figuración: Predominancia de negras, corcheas, semicorcheas, blancas y sus silencios, puntillo, síncopas y anacrusas en segunda división del pulso. Grupos irregulares. • Agógica: Allegro vivace, presto. • Aires: Vals, Guabina, Pasillo, Pasillo fiestero, Torbellino, Cumbia, Porro, Bunde, Paseo, Pasaje llanero, Carranga, Joropo, Bambuco, Bambuco fiestero, Pajarillo, Currulao. 	<p style="text-align: center;">Melódico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Extensión: Hasta 3 octavas. • Interválica: Todos los intervalos. • Entrada: tética, anacrúsica, acéfala. 	<p style="text-align: center;">Armónico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acordes principales y secundarios de tónica, subdominante y dominante, dominantes secundarias. • Modulación pasajera a la relativa menor. • Cambio de modo. • Modulación a primer y segundo grado de vecindad. 	<p style="text-align: center;">Otras características</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repertorios netamente instrumentales. • Repertorios sin acompañamiento de percusión. • Repertorios con discurso improvisatorio.
CRITERIOS PARA ARREGLOS O COMPOSICIONES	<p style="text-align: center;">Textural- Orquestal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texturas: unísono, homofonía, polifonía, melodía y acompañamiento, superposición de texturas. • Roles: melodía, segundas voces, ostinatos ritmo-melódicos de acompañamiento. Alternar roles entre secciones. • Densidad armónica: 4 voces. 	<p style="text-align: center;">Elementos expresivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dinámicas: <i>pp</i>, <i>p</i>, <i>mf</i>, <i>f</i>, <i>ff</i> y $< >$. • Articulaciones: staccato, acento, <i>sfz</i>. • Efectos: pizzicato, trémolo, sul tasto, sul ponticello. 	<p style="text-align: center;">Formal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formas bipartitas y tripartitas propias de géneros colombianos. • Grandes formas, composiciones elaboradas, popurrís. • Secciones: Introducciones y codas, solos más elaborados, secciones de improvisación. 	<p style="text-align: center;">Otros elementos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cambios de agógica. • Cambios de métrica. • Fermatas. • Rubato, ritardando, acelerando.

Tabla 16: Nivel 5- Propuesta de gradación. Fuente: Elaboración propia de la autora.

PROPUESTA DE GRADACIÓN PARA ORQUESTA DE CUERDAS SOBRE REPERTORIOS COLOMBIANOS - NIVEL 5				
TÉCNICO INSTRUMENTAL	<p>Registro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Violines y Violas: Todo el registro hasta VI y VII posición. Dobles cuerdas, acordes. • Violonchelo: Todo el registro hasta VII posición. Dobles cuerdas. • Contrabajo: Todo el registro hasta V posición, primera posición pulgar. 	<p>Tonalidades/Modos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Todas las tonalidades. • Modos: secciones modales libres. 	<p>Manejo de arco</p> <ul style="list-style-type: none"> • Todo el arco.  <ul style="list-style-type: none"> • Golpes: detaché, staccato, martelé, spiccato, arpeggiato, legato hasta 16 notas ligadas (respetando las limitaciones idiomáticas). • Combinaciones de golpes en agógicas más rápidas. 	<p>Ejecución instrumental</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejecución de oído • Ejecución de la partitura. • Conducir a la ejecución de memoria. • Incluir la ejecución por improvisación.
SELECCIÓN DE REPERTORIOS	<p>Ritmo- métrico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compases: 2/4, 3/4, 4/4, 2/2, 6/8. Otras métricas como 5/4, 6/4, 3/8, 5/8, 8/8, 9/8, 12/8 pueden ser incluidas en arreglos compositivos. • Figuración: Todos los aspectos rítmicos de niveles anteriores. • Agógica: Allegro vivace, presto. • Aires: Todos los aires. 	<p>Melódico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Extensión: Hasta 3 octavas y media. • Interválica: Todos los intervalos. • Entrada: tética, anacrúsica, acéfala. 	<p>Armónico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rearmonización libre. • Modulación libre. 	<p>Otras características</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repertorios netamente instrumentales. • Repertorios con discurso improvisatorio.
CRITERIOS PARA ARREGLOS O COMPOSICIONES	<p>Textural- Orquestal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texturas: unísono, homofonía, polifonía, melodía y acompañamiento, superposición de texturas. • Libre tratamiento de los roles. 	<p>Elementos expresivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dinámicas: <i>pp</i>, <i>p</i>, <i>mf</i>, <i>f</i>, <i>ff</i> y < >. • Articulaciones: staccato, acento, <i>sfz</i>. • Efectos: pizzicato, trémolo, mordentes, trinos, sul tasto, sul ponticello, técnicas extendidas. 	<p>Formal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formas bipartitas y tripartitas propias de géneros colombianos. • Grandes formas, composiciones elaboradas, popurrís, suites. • Secciones: Introducciones, puentes, solos, secciones de improvisación de libre tratamiento rítmico, melódico y armónico. 	<p>Otros elementos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cambios de agógica. • Cambios de métrica.

CONCLUSIONES

Todos los planteamientos teóricos, acciones desarrolladas y ejercicios de análisis que conforman este trabajo investigativo orientado al desarrollo de una propuesta pedagógica para la formación de la orquesta de cuerdas del municipio de Ubaté - y que han sido expuestos a profundidad en cada capítulo-, permiten consolidar una serie de conclusiones generales acerca del proceso.

En primer lugar, la conclusión más significativa es que a partir de las acciones realizadas se formó y consolidó el grupo de orquesta de cuerdas frotadas en el Centro Cultural Antonio Nariño del municipio de Ubaté. Este hecho es relevante, pues significó un impacto intrínseco y extrínseco en el contexto de la investigación. Intrínseco porque la orquesta se constituyó como el escenario de desarrollo de la propuesta pedagógica, posibilitando la vivencia de la investigación-acción, la evidencia de los planteamientos teóricos y el hallazgo de nuevos significados en torno a los ejes conceptuales; extrínseco, porque se generó una transformación en torno a la necesidad identificada en el contexto -origen del problema de investigación-, referente a la carencia de práctica grupal dentro de la formación musical de los estudiantes. Así, es posible afirmar que se cumplió el objetivo general del proceso, y que, además, esto significó un aporte al escenario intervenido, lo cual es coherente con el enfoque socio-crítico asociado a la Investigación Acción Educativa.

A partir de esta conclusión general, surgen otras afirmaciones referentes al desarrollo de las acciones determinadas en los objetivos específicos. En primer lugar, es posible concluir que se profundizó en la comprensión de los principios pedagógicos de E. Willems, y que, gracias a este ejercicio de documentación y análisis se logró diseñar y aplicar una ruta metodológica coherente

con las concepciones y orientaciones sobre la práctica instrumental. A su vez, estos planteamientos metodológicos se conjugaron con el ejercicio musical por medio de los arreglos de repertorios colombianos realizados para el formato de orquesta de cuerdas frotadas, de los cuales se concluye que se constituyeron como los recursos pedagógicos para el ejercicio de la práctica colectiva, y que a su vez orientaron la definición de objetivos formativos y de acciones a desarrollar para su cumplimiento.

Se concluye además, que todo el proceso teórico- práctico contribuyó a la consolidación de la propuesta de gradación para orquesta de cuerdas frotadas, la cual recogió la síntesis de las revisiones documentales y se enriqueció con los hallazgos resultantes de la experiencia de implementación.

Entre otros aspectos a resaltar, se considera que el acercamiento entre los procesos formativos de cuerdas frotadas y los repertorios colombianos es una labor continua e importante que queda en manos de los docentes, directores y arreglistas, papeles que en muchos casos recaen en una misma persona -como en el caso del contexto particular de esta investigación-. Ante esto, se espera que la iniciativa de la propuesta pedagógica “La Orquesta: Un viaje por la Colombia musical”, así como los arreglos realizados y sus rutas metodológicas, sirvan como referente y aporte en otros escenarios de formación.

Finalmente, se concluye que a partir de lo indagado, es evidente el interés creciente en torno a la inclusión de repertorios colombianos en procesos orquestales, que se reconoce en distintos trabajos investigativos y pedagógicos. Frente a esto se considera que la creación de redes, encuentros y espacios de intercambio de experiencias entre escuelas de formación, serán las iniciativas que permitirán la socialización de este y otros tópicos, así como la definición de acciones para la mejora y crecimiento de los procesos sinfónicos y de cuerdas frotadas en coherencia con el contexto musical colombiano.

ANEXOS

- Anexo 1: Arreglo “Bunde de San Antonio”
- Anexo 2: Arreglo “Torbellino de mi Tierra” (versión preliminar)
- Anexo 3: Arreglo “Torbellino de mi Tierra” (versión final)
- Anexo 4: Arreglo “La Piragua”
- Anexo 5: Diarios de campo y matrices de análisis
- Anexo 6: Planeación Concierto Didáctico
- Anexo 7: Entrevistas a estudiantes y análisis
- Anexo 8: Links de entrevistas a Maestros
- Anexo 9: Fotos y Videos de la Orquesta

Para consultar los anexos referenciados ingrese al siguiente link: [Anexos- Proyecto de Investigación- María José Rocha](#)

BIBLIOGRAFÍA

- Adler, S. (2002). *El estudio de la orquestación*. España: Idea Books.
- Cárdenas Riaño L. (2018) “El torbellino en la iniciación musical de ensambles de cuerdas (frotadas-pulsadas)” Tesis de grado Licenciatura en Música. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9398/TE-20198.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Carrasco J. (1997). *Hacia una enseñanza eficaz*. Madrid: Ediciones Rialo S.A.
- Chamorro, O. (1989). *El Violín*. Bogotá: Sonata
- Cisterna Cabrera, Francisco (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1),61-71.
- Della Porta, D. & Keating, M. (2013). *Enfoques y metodologías de las ciencias sociales*. Una perspectiva pluralista. Madrid: Akal, 398 pág.
- Espinel-Bernal, O. y Heredia, M. (2017). Filosofía, pedagogía y práctica. Discusiones alrededor de la noción de práctica. En *Revista Pedagogía y Saberes* (47), 9-21.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Galamian, I. (1962). *Principles of Violin Playing and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kemmis, S. & Mctaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona: Laertes.
- López Cardona J. (2016) “El cuerpo de la música vs. El cuerpo ausente: Entrenamiento corporal y auditivo para la vivencia musical desde los principios metodológicos de E. Willems”. Tesis de grado Licenciatura en Música. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Recuperado de:

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/7878/TE-20117.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Martínez Ramírez C. (2019) “Guabina y bambuco en dos composiciones para violín. "Un acercamiento a los aires de la música tradicional andina colombiana desde el instrumento".” Tesis de grado Licenciatura en Música. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de:

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10460/TE-20260.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Martínez Herreño C. (2019) “Propuesta para la planeación y realización de ensayos con orquestas infantiles y juveniles” Tesis de grado Maestría en Dirección Sinfónica. Bogotá: Universidad Nacional. Recuperado de:

<https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/77207/CindyMart%c3%adnezHerre%c3%b1o.2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Cultura (2022). *Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial*.

Recuperado de: <https://www.mincultura.gov.co/areas/patrimonio/patrimonio-cultural-en-Colombia/lista-indicativa-de-candidatos-a-bien-de-interes-cultural/Paginas/Lista-Representativa-del-Patrimonio-Cultural-Inmaterial.aspx>

Ministerio de Cultura (2016). *Lineamientos de formación musical Nivel básico*. Recuperado de:

<https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Documentos%20Publicaciones/Lineamientos%20Nivel%20B%C3%A1sico/BineamientosBasico.pdf>

Ministerio de Cultura. (2018). *Sistema de Información de la Música*. Obtenido de SIMUS:

<https://simus.mincultura.gov.co/Indicadores/Mapa?Id=1>

Ministerio de Cultura. (2004). *Pitos y Tambores, Cartilla de iniciación musical*. Bogotá:

Asociación Cultural Artesano. Recuperado de:

https://www.academia.edu/35743168/Pitos_y_Tambores_Cartilla_de_iniciaci%C3%B3n_musical_PLAN_NACIONAL_DE_M%C3%9ASICA_PARA_LA_CONVIVENCIA_DIR_ECCI%C3%93N_DE_ARTES_%C3%81REA_DE_M%C3%9ASICA

Ministerio de Cultura. (2011). *Iniciación musical en prácticas colectivas*. Bogotá: Ministerio de

Cultura. Recuperado de:

<https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Documentos%20Publicaciones/IniciacionPracticasColectivas/Iniciacion%20Musical%20Practicas%20Colectivas.pdf>

Nora, Blanca, Leibovich, M. G. (2019). Los efectos del disfrute en la ejecución de instrumentos musicales. *Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura*, 7(2), , e009, 2019, 27-56.

Palacios Molina D. (2016) *Tocando y cantando el folclor colombiano. Iniciación al violín*.

Bogotá: Autores independientes.

Páramo, P. (2011). *La investigación en ciencias sociales: estrategia de la investigación*. Bogotá:

Universidad Piloto de Colombia.

Orquesta Filarmónica de Bogotá. (s/f). Gov.co. Recuperado el 24 de septiembre de 2022, de

<http://aulavirtual.ofb.gov.co/>

Santiago Jácome J. (2020) “Seis obras colombianas para los procesos orquestales en formación”

Tesis de grado Maestría en Dirección Sinfónica. Bogotá: Universidad Nacional.

Recuperado de:

<https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/78795/ULTIMA%20VERSION%20TESIS%20CON%20CORRECCI%C3%93N.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Shifres, F. (2015). El pensamiento musical en el cuerpo. *Epistemus. Revista De Estudios En Música, Cognición Y Cultura*, 3(1), 45–56. <https://doi.org/10.21932/epistemus.3.2938.1>
- Torres Gómez A. (2016) “Mi amigo el violín, una experiencia para contar” Tesis de grado Licenciatura en Música. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1612/TE-11617.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Valencia, V. (2010). Grados de dificultad en repertorios bandísticos, una propuesta para el contexto colombiano. Recuperado de: <https://pdfcoffee.com/grados-de-dificultad-bandas-colombia2010-pdf-free.html>
- Valencia Mendoza, G., Londoño La Rotta, R. E., Martínez Azcárate, M. T., & Ramón Rojas, H. W. (2018). *Fundamentos de la Educación Musical, cinco propuestas en clave de pedagogía. III. Edgar Willems*. Bogotá D.C.: Magisterio.
- Willems, E. (2003). *El Valor Humano de La Educacion Musical*. Ediciones Paidos Iberica.
- Willems, E. (1978). *Las Bases Psicológicas de la Educación Musical*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.