



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades

Máster Universitario en Pedagogía Musical

Iniciación a la estudiantina para la segunda infancia

Trabajo fin de estudio presentado por:	Yudy Catalina Madrid Sánchez
Tipo de trabajo:	Propuesta de Intervención
Director/a:	Rubén Figaredo Fernández
Fecha:	23/04/25

Resumen

El aprendizaje de la música desde edad temprana ha cobrado protagonismo recientemente, ya que esta interacción genera respuestas positivas en los ámbitos social, afectivo y cognitivo de los participantes. Estos efectos son tangibles y medibles a través de enfoques terapéuticos o educativos específicos. En el proceso de aprendizaje musical, la ejecución grupal instrumental ofrece grandes ventajas en los ámbitos sociales y en la atención a la diversidad. Da Silva y Silva (2010) concluyeron que las habilidades comunicativas y de expresión afectiva se incrementaron notablemente en adolescentes que participaron en actividades musicales grupales, como el coro. Castaño (2012) también resalta el potencial de la práctica musical grupal en la educación para atender la diversidad y fomentar valores.

Este trabajo presenta una propuesta pedagógica de dieciséis sesiones para la iniciación musical de niños en la institución educativa Granjas Infantiles de Copacabana, Antioquia, en su sede rural El Noral. Participan 30 niños de 6 a 12 años, utilizando instrumentos del trío tradicional andino colombiano: tiple, guitarra y bandola. La metodología es holística, integrando juego y lúdica, y se basa en enfoques musicales de Dalcroze, Willems y Orff, donde la conexión con la música se establece a través de la naturalidad, el cuerpo, el folclor y la afectividad.

Palabras clave: Educación musical, iniciación instrumental, estudiantina colombiana, Dalcroze, Edgar Willems, Carl Orff.

Abstract

Learning music from an early age has recently gained prominence, as this interaction generates positive responses in the social, affective and cognitive domains of the participants. These effects are tangible and measurable through specific therapeutic or educational approaches. In the musical learning process, instrumental group performance offers great advantages in the social spheres and in the attention to diversity. Da Silva and Silva (2010) concluded that communicative and affective expression skills were notably increased in adolescents who participated in group musical activities, such as choir. Castaño (2012) also highlights the potential of group musical practice in education to address diversity and foster values.

This work presents a sixteen-session pedagogical proposal for the musical initiation of children in the educational institution Granjas Infantiles de Copacabana, Antioquia, in its rural headquarters El Noral. Thirty children from 6 to 12 years old participate, using instruments of the traditional Andean Colombian trio: tiple, guitar and bandola. The methodology is holistic, integrating play and recreation, and is based on the musical approaches of Dalcroze, Willems and Orff, where the connection with music is established through naturalness, the body, folklore and affectivity.

Keywords: Music education, instrumental initiation, Colombian estudiantina, Dalcroze, Edgar Willems, Carl Orff

Índice de contenidos

1.	Introducción	9
1.1.	Justificación.....	10
1.2.	Objetivos del TFE.....	14
2.	Marco teórico.....	15
2.1.	La segunda infancia.....	15
2.1.1.	Concepto Etapa segunda Infancia	15
2.1.1.1	Desarrollo físico	20
2.1.1.2	Desarrollo Cognositivo.....	20
2.1.1.3	Desarrollo Emocional o socioafectivo.....	21
2.1.1.4	Desarrollosocial.....	21
2.2.	Teoría del desarrollo cognitivo: Piaget	22
2.2.1.	Estadios o etapas de desarrollo cognitivo	22
2.2.1.1.	Etapa Sensorio-motora	23
2.2.1.2.	Etapa Preoperacional	23
2.2.1.3	Etapa de las operaciones concretas.....	24
2.2.1.4	Etapa de las operaciones formales.....	24
2.3.	Educación musical y métodos aplicados: Dalcroze, Willems, Orff	25
2.3.1	Estimulación temprana y neurodesarrollo	25
2.3.2.	Método Dalcroze aplicado al trabajo instrumental grupal.....	29
2.3.3.	Método Willems aplicado al trabajo instrumental grupal	32
2.3.4.	Método Orff aplicado al trabajo instrumental grupal	34
2.4.	La Estudiantina.....	38
2.4.1.	La estudiantina en Colombia	40

2.4.2. Rastreo de métodos de música para agrupación estudiantina o afines.....	43
2.4.3. Música Andina Colombiana	46
2.4.4. Aires Andinos Colombianos	47
2.4.4.1. Pasillo	48
2.4.4.2 . Bambuco	48
2.4.4.3 Vals	48
2.4.4.3. Guabina	49
2.4.4.4. Torbellino	49
2.4.4.5. San Juanero	49
2.4.4.6. Chotis	49
2.4.4.7. Carranga	50
2.4.4.8. Caña	50
2.4.4.9. Danza	50
2.4.4.10. Polca	50
3. Contextualización	51
4. Propuesta de intervención o proyecto	52
4.1. Presentación	53
4.2. Competencias	57
4.2.1. Sensibilidad perceptiva.....	60
4.2.2. Producción-creación	61
4.2.3. Comprensión crítico-cultural	63
4.3. Objetivos	66
4.3.1. Objetivo general	66
4.3.2. Objetivos específicos	66

4.4.	Contenidos	66
4.5.	Metodología.....	70
4.7.	Cronograma o temporalización	87
4.8.	Evaluación e instrumentos.....	89
4.9.	Atención a la diversidad.....	91
5.	Conclusiones.....	92
6.	Limitaciones y Prospectiva	94
	Referencias bibliográficas.....	9595
Anexo A.	Instrumentos	102
Anexo B.	Digitación y agarre de plectro	105
Anexo C.	Convenciones	106
Anexo D.	Ritmos.....	108
Anexo E.	Partituras.....	109

Índice de figuras

Figura 1. Línea de tiempo concepto de infancia (Elaboración propia)	17
Figura 2. Etapas del desarrollo humano (Elaboración propia)	18
Figura 3. Estudiantina Española en París en 1878. Colección Rafael Asencio González	38
Figura 4. Afiche de conmemoración de la participación en la Exposición Universal de París 1878, por parte de la agrupación Madrileña Estudiantina Española (1880)	40
Figura 5. Competencias y algunos referentes teóricos de la Educación Artística y Cultural.....	58
Figura 6. Competencias del aprendizaje artístico.....	65

Índice de tablas

Tabla 1. Etapas y subetapas de desarrollo humano	19
Tabla 2. Etapas del desarrollo cognitivo según Piaget	22
Tabla 3. Sistema de educación de Colombia	51
Tabla 4. Correspondencia edades grado escolar en Colombia	54
Tabla 5. Orientaciones grados escolares en Colombia	55
Tabla 6. Competencias específicas de la Educación Artística y Cultural desde el estado del arte	59
Tabla 7. Contenidos, temas, competencias y desempeños de la propuesta iniciación a la estudiantina para la segunda infancia.....	66
Tabla 8. Cronograma de desarrollo de la propuesta de intervención	87
Tabla 9. Toma de asistencia y observación de sesiones.....	89
Tabla 10. Logros a evaluar mensualmente.....	90
Tabla 11. Guía de observación y evaluación mensual.....	91

1 Introducción

Los procesos de educación musical iniciales, son en sí mismos, la cuna de la motivación, experimentación y apertura a la conciencia del mundo sonoro. Su desarrollo parte de la impregnación y conexión natural de los aspectos afectivos con el sonido, llevando poco a poco a la experimentación de la música a través de la ejecución instrumental. Esta consideración está bien planteada y con proyección al trabajo educativo por Edgar Willems (1985) quien se ocupa de describir el oído musical como una gran experiencia, determinada por aspectos fisiológicos, afectivos y mentales, planteando además que puede ser entrenada y desarrollada dando paso a la musicalidad; un efecto de la conjunción de estos tres elementos: “...la experiencia musical debe ser, ante todo, una experiencia global.”

Es un proceso que idealmente, debe ser paulatino, natural y disfrutable. Una experiencia mágica, si se quiere, y que perdura en la memoria de las personas.

Los alcances de esta interacción, se expanden a aspectos de la vida cotidiana tales como el desarrollo del ser social y los procesos de aprendizaje que siguen vigentes a lo largo de toda la vida. Así, a través de la educación musical, se desarrollan hábitos que aportan al crecimiento en todas las dimensiones del ser humano; de ahí la importancia de este proceso que no solo toca el espíritu, sino que genera efectos en el desarrollo cerebral. (Cevallos, 2020)

Este trabajo consiste en el planteamiento de una propuesta pedagógica para el abordaje inicial de la *estudiantina en niños de la segunda infancia (entre 6 y 12 años) en la sede rural de las Granjas Infantiles de Copacabana Antioquia, El Noral, y que entrega a los docentes pautas técnicas en el trabajo instrumental, repertorios con ritmos típicos andinos colombianos de Pasillo, Bambuco, Guabina, Torbellino, San Juanero, Chotis, Carranga, y cercanos a la cosmovisión infantil; además de una didáctica holística que considera los elementos generales de la educación musical bajo la mirada de metodologías como Dalcroze, Willems y Orff, integrando todo el trabajo sensorial, afectivo, rítmico y corporal previo, y conjunto a la práctica musical instrumental.

Es un documento que presenta un marco teórico que sustenta la importancia del proceso musical y del ejercicio grupal instrumental desde los primeros años de la infancia, determinando las bases cognitivas y psicológicas propias de la edad de la segunda infancia, y las mismas que la

música afecta de manera positiva y en pro a la formación del ser humano en el ser y el hacer. Expone una propuesta de intervención para el desarrollo de 16 sesiones, donde se abordan los elementos iniciales de la práctica instrumental individual y grupal, en los instrumentos del trío típico colombiano, tiple, guitarra y bandola, con proyección a la formación de estudiantina colombiana.

Los objetivos de la presente propuesta, son elaborar una base de trabajo musical instrumental inicial a través de actividades lúdicas y técnicas específicas, para el abordaje del proceso instrumental en la escuela básica primaria, entregando herramientas didácticas alternativas al docente de música. Asimismo, potenciar el desarrollo evolutivo de los niños de entre 6 y 12 años en 4 ejes: motriz, afectivo, cognitivo y social, a través de diferentes actividades siendo la música el hilo conductor.

1.1 Justificación

Desde el siglo XIX se vienen desarrollando diversos estudios para responder a la inquietud sobre el efecto de la música audible e interpretada en el desarrollo humano en sus mecanismos físico y emocional. Estos estudios han demostrado con amplitud que las consecuencias de esta exposición, es altamente positiva y han sedimentado las bases por las cuales hoy día, la sociedad desde el núcleo fundamental que es la familia, y los aspectos macros como políticas públicas, vienen apostando por una educación más completa que se apoya en el desarrollo musical de las personas desde temprana edad. Estos hallazgos se dan desde líneas como neurología, psicología y biología, y concluyen que este encuentro con la música modifica el estado de ánimo, aporta positivamente en el desarrollo cognitivo humano, en el estímulo de la inteligencia y en la salud. (Serrano, 2005)

Partiendo entonces de la premisa de que la música es inherente a la humanidad puesto que es producto social, y que además es una herramienta para acercarse y generar conocimiento, que finalmente da cuenta de la cultura y la historia de un individuo y hasta una sociedad (Carabeada & Duarte, 2018), el desarrollo de teorías, estudios, métodos y políticas para su tratamiento y uso concreto en la formación de individuos y sociedades, tiene absoluto sentido.

Así pues, se amplía el panorama cuando se empieza a hablar sobre la neuroplasticidad. Gracias al estudio de la neurociencia y la preocupación por vincularse a la educación con el fin de

estimular el cerebro para un mejor aprendizaje, la música en sus aspectos emocionales y especialmente en su estudio y ejecución, resulta ser una gran aliada en este fin de estimulación cerebral. Esto debido, especialmente a que ella es capaz de generar múltiples conexiones neuronales que conjugan varias funciones, activa una red que verá su esplendor en funciones y competencias como el pensamiento lógico matemático, el lenguaje, la coordinación, memoria, motricidad, interacción con el mundo, entre otras. Así mismo, se ven acrecentadas funciones físicas que son responsabilidad de la materia gris, como control y percepción muscular, la vista, el oído, toma de decisiones, autocontrol. (Sierra y León, 2019)

Es definitivamente, la educación musical, un medio lúdico y originario en la naturaleza humana para el aprendizaje.

En Colombia, La Ley 115 de 1994, denominada Ley General de Educación, establece que la educación artística y cultural es un área fundamental del conocimiento, su enseñanza es de obligatoria inclusión para todas las instituciones educativas del país. Además, Las Orientaciones pedagógicas para la Educación Artística en básica y media que se originan en el Plan Nacional de Educación Artística, 2007-2010, formulado de manera conjunta entre los Ministerios de Cultura y Educación Nacional, buscan “el mejoramiento de la calidad de la formación ofrecida por los establecimientos educativos, para que todos los niños y jóvenes colombianos puedan acceder a la educación en condiciones de equidad y pertinencia”. (Ministerio de Educación Nacional Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media, 2010, p. 8)

A la luz de esas normativas, surgen otras propuestas como el Plan Nacional de Música para la Convivencia (PNMC) que se interesa en afianzar la democracia y la cohesión social a través de un trabajo cultural cuya base es el acceso, la práctica, el conocimiento y disfrute de la música como expresión de la multiculturalidad del país.

En la construcción del documento orientaciones curriculares EAC (para la educación artística y cultural) en educación básica y media de 2022, se propone una actualización de los Lineamientos Curriculares de Educación Artística (2000) y Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media -Documento 16- (2010), partiendo de la reflexión sobre

la labor de la educación artística desde “los propósitos, los qué, los cómo y las posibles formas de evaluación formativa por competencias” (p. 6).

En la Ley de Cultura (397 de 1997) se actualiza también su denominación a Educación Artística y Cultural, con la intención de estar al día de las transformaciones socioculturales y dar cabida a todos los elementos que van terciando en esta área de conocimiento.

Para responder cabalmente a su denominación, este documento se posiciona en la comprensión de las prácticas artísticas en la escuela como productoras de conocimiento pedagógico y didáctico para favorecer el aprendizaje artístico de niños, niñas y jóvenes, al tiempo que se propone enfatizar en la relación de estas prácticas con la cultura y por ende promover la Educación Artística y Cultural como articuladora de sentido sobre el lugar del sujeto en el mundo, creativamente situado en sus contextos socioculturales y en la perspectiva de favorecer una formación integral, en la cual, la originalidad, la tradición, el desarrollo socioemocional y el ejercicio de una ciudadanía activa están en su base. (MINEDU, 2022, p. 6)

En el marco de estas políticas, nacen entonces proyectos de intervención como planes de capacitación, construcción de infraestructura, dotación de instrumentos y creación de contenidos editoriales. En este último, para las músicas de la región andina colombiana, ha desarrollado una serie de seis cartillas bajo el nombre de “Entre cuerdas”, que es un trabajo juicioso publicado con el fin de dar guía a los procesos de estudiantinas con herramientas para el docente y también en el enfoque del estudiante. Este material curricular alimenta de trabajos anteriores otros intérpretes colombianos de los instrumentos de plectros.

Esta propuesta, sin embargo, que inicia desde la práctica en la sede rural Noral de la Institución educativa Granjas Infantiles de Copacabana- Antioquia, posa su mirada en la proyección del trabajo inicial de estudiantina, soportado en las necesidades específicas de los niños y docentes que atienden a estas poblaciones en casas de cultura o en instituciones educativas regulares, de los territorios alejados de grandes ciudades en la región andina colombiana. Esta es una apuesta por un desarrollo musical natural, motivacional, disfrutable y perdurable para los participantes, y con la ineludible certeza de que el docente debe ser conocedor de todos los aspectos que, a través de la música, está cultivando en los niños de la segunda infancia.

El panorama bibliográfico y documental sobre el tema de la estudiantina infantil colombiana, y propuestas didácticas para el mismo abordaje en el país, es escaso. Si bien la estudiantina colombiana es una práctica que históricamente constituyó la base de educación musical informal y de donde surgieron los primeros maestros, músicos formados mediante el oído, la imitación, la observación y la repetición (Barriga, 2019, p. 94) , para luego posicionarse como una práctica que comienza en edades tiernas, y pese a que en las últimas décadas se ha generado una ola de recuperación de la memoria histórica a través de las prácticas culturales propias, desde las casas de cultura de los territorios, la documentación de estos procesos y de las metodologías y didácticas para el abordaje pedagógico, no ha sido rigurosa.

Sin embargo, dando luz a este proyecto de intervención, se encuentran los métodos aislados de la interpretación de los instrumentos típicos de la estudiantina, con base en el formato trío típico andino colombiano (bandola, tiple y guitarra) y de algunos otros, para la práctica infantil como el método de iniciación al cuatro llanero, para niños de 9 a 12 años de Franley Umaña Mendoza (2014), quien describe un paso a paso en la enseñanza del instrumento, considerado también como un ejercicio laudable de documentación y embellecimiento del discurso natural en la transmisión oral de la interpretación del cuatro llanero.

En el rastreo bibliográfico encontramos entonces los métodos de Telésforo D'Alemán (padre) Método completo para aprender con perfección a tocar la bandola (1885), el método de Telésforo D'Alemán (padre) Nuevo sistema para aprender fácilmente los tonos en el tiple (Bogotá, 1887), el Método fácil de tiple, por Pedro Morales Pino, sin fecha de publicación, pero probablemente de principios del siglo XX (véase figura 1); el método de bandola por José E. Suárez (1896), el Método fácil: Los tonos en el tiple, por José Eleuterio Suárez, probablemente hacia 1900, el Nuevo método de tiple de Eugenio Telésforo D'Alemán (hijo) (1907); en donde se evidencia la evolución conceptual no solo del tiple como instrumento nacional, sino de los ritmos y músicas nacionales, además de la apropiación de los otros dos instrumentos, bandola y guitarra, en las mismas. La evolución de unas pocas páginas, de entre 8 a 38, que describían los aspectos físicos de los instrumentos como sus partes, número de cuerdas, afinación, golpes y estilo aplatillado, ritmos de bambuco, torbellino, pasillo, danza y polka (Barriga, 2007, p. 321), y con la pauta marcada por Morales Pino para dotar de erudición a los lenguajes populares de la música, hicieron que la misma preocupación desatendida,

fuera el tema de escritura de los métodos contemporáneos de tiple y bandola de Elkin Pérez, métodos de bandola de Diego Estrada, Manuel Bernal Martínez, Fabián Forero, Carlos Mario Vásquez, Katherine Lasso.

En la posterior tesis de maestría Caracterización de los Procesos de Transmisión del Tiple Colombiano en Tres Contextos de Aprendizaje no Formal (2016), el autor Paulo Andrés Olarte Rendón, a través de la indagación sobre el uso del tiple, devela el carácter informal de la educación en cuerdas pulsadas y las iniciativas que propenden por establecer no solo caracterizaciones, sino sistematizaciones de la experiencia y propuestas metodológicas para el abordaje de las músicas tradicionales andina colombiana en voz de los instrumentos típicos para edades infantiles.

1.2 Objetivos del TFE

OBJETIVO GENERAL

- Enriquecer los procesos de iniciación instrumental de la institución Granjas Infantiles de Copacabana Antioquia sede rural EL Noral desde su estudiantina, a través del planteamiento de una propuesta pedagógica de 16 sesiones.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Establecer las necesidades y posibilidades del desarrollo de los niños de la segunda infancia.
- Potenciar el desarrollo evolutivo de los estudiantes en 4 ejes: motriz, afectivo, cognitivo y social, a través de diferentes actividades siendo la música el eje central.
- Realizar un rastreo de material pedagógico para la formación de estudiantinas en la segunda infancia.
- Diseñar 16 sesiones didácticas en la propuesta “Iniciación a la estudiantina para ensamble infantil”.

2 Marco teórico

2.1 La segunda infancia

2.1.1 Concepto Etapa segunda infancia

Para hablar de la segunda infancia, podemos partir en principio, del origen etimológico de la palabra infancia (del latín *infantia*: *in* -sin- y *fari* -hablar-) que hace explícita referencia a la falta del habla, el “incapaz de hablar” (Kohan, 2004, pp. 44-45). En este aspecto esa incapacidad está determinada por la edad, que representa inmadurez mental y falta de conocimiento, elementos que pondrían al sujeto en igualdad de condiciones con los adultos en una discusión o expresión verbal de sus emociones y constructos mentales; nunca en términos de incapacidad según expresan Muñoz y Ríos-Osorio (2023).

Continuar por entender que el término y lo que deviene del mismo, ha evolucionado a la par de la sociedad, es lo que Santos (2002) determina demostrando que el concepto ha cambiado a través de la historia pasando de ser un indefenso, un pequeño adulto, hasta un “sujeto social de derecho” en nuestros días; las concepciones del niño y la infancia han sido diversas y mutado a través de la historia (Varela, 1986) y así de manera subjetiva conforme a las necesidades de la sociedad la idea del niño “como un depositario de diversos idearios, proyectos políticos y sociales, así como de diferentes mentalidades a lo largo de la historia” (Sosenski y Albarrán, 2012, p. 9), configuran la pluralidad del mismo en términos de sus posibilidades, su potencial y sus necesidades.

Es también pertinente develar que el interés por la infancia es reciente, más bien del modernismo, y que por ello no existe documentación amplia ni esclarecedora, sustentada en el rigor de la investigación científica de épocas anteriores. Así, es como plantea Philippe Ariès en *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen* (1997/1960) la idea de infancia como un sentimiento global que obedece a la nueva mirada hacia el niño, un halo de conciencia de sus necesidades que se gestó en el pasado y finalmente brota como una oleada cuasi obsesiva a los temas e intereses para con los niños. Este texto, el de Ariès, definitivamente planteó un nuevo punto de partida para investigaciones en diversas áreas de estudio como sociología, historia, antropología, pedagogía o psicología, entre otras. De esta manera, Rodríguez Pascual

(2007), plantea que: “El surgimiento de ese nuevo sentimiento hacia la infancia responde a un interés por la satisfacción de las necesidades particulares de los menores, pero también a la necesidad social de controlar, a través de la socialización familiar e institucional, el contenido y el producto de la reproducción social”. (p. 25)

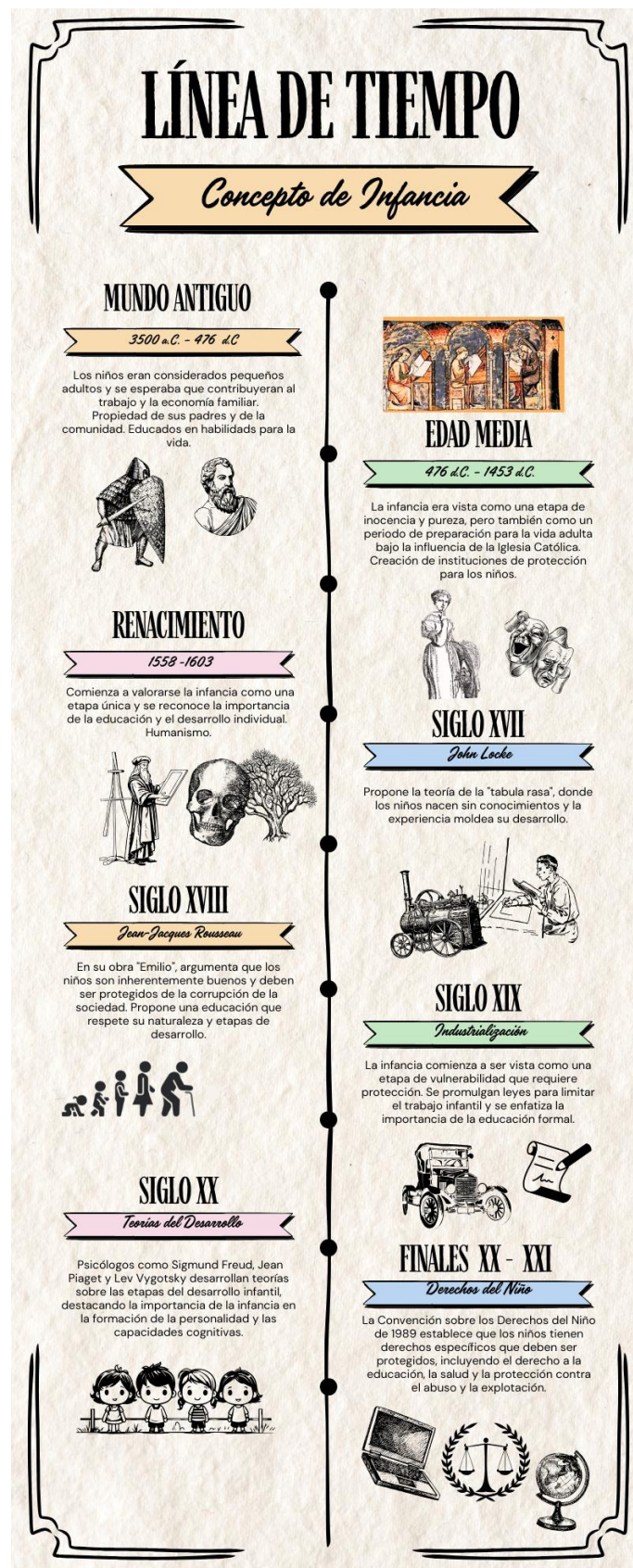
Por otro lado, Lloyd DeMause, en su obra *Historia de la infancia*, plantea que la fuerza central del cambio histórico de la infancia no es la tecnología ni la economía, sino los cambios psicogénicos de la personalidad resultado de las interacciones entre padres e hijos: teoría psicogénica de la historia.¹ Y continúa afirmando que las concepciones de la infancia están asociadas a las formas de crianza, la aproximación entre padres e hijos, las relaciones paterno-filiales y define seis:

- 1) Infanticidio (antigüedad-siglo IV)
- 2) Abandono (siglos IV-XIII)
- 3) Ambivalencia (siglos XIV-XVII)
- 4) Intrusión (siglo XVIII)
- 5) Socialización (siglo XIX- mediados del XX)
- 6) Ayuda (a partir de mediados del siglo XX)

Lo que resulta interesante de esta teoría está en el hecho demostrable de que una generación va superando a la otra; las características de las sociedades están determinadas por las costumbres que se transmiten o no de generación en generación, asegurando su prevalencia o desaparición como resultado de la interacción de padres e hijos, suponiendo también un acto consciente de educación.

¹ Lloyd DeMause, *Historia de la infancia*, España, Alianza Editorial, 1982, p. 15

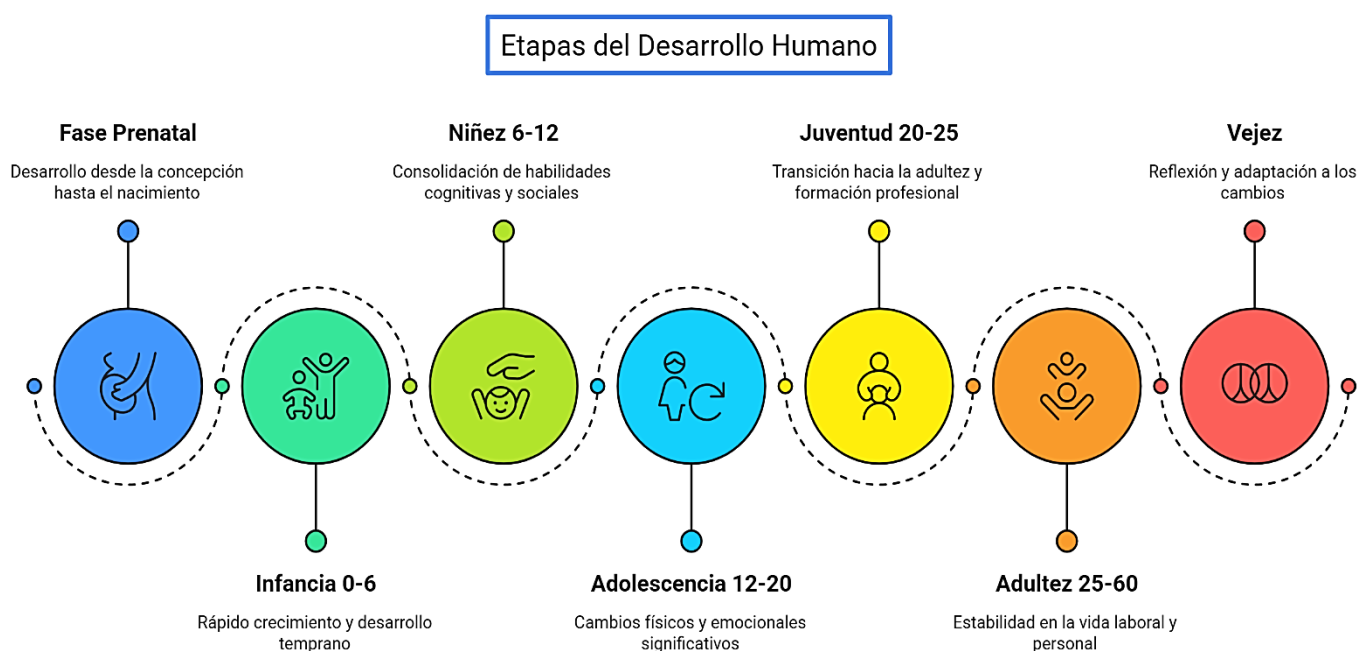
Figura 1. Línea de tiempo concepto de infancia.



Fuente: Realizado para este documento Yudy Madrid 2024.

Gracias a todos estos adelantos e investigaciones académicas y científicas, podemos establecer siete momentos en el desarrollo humano, que están determinados por los cambios físicos, biológicos, emocionales, psicológicos y sociales que atraviesa a lo largo de su vida. Estas son prenatal o embarazo, infancia, niñez, adolescencia o pubertad, juventud, adultez, ancianidad o vejez

Figura 2. *Etapas del desarrollo humano*



Fuente: Realizado para este documento Yudy Madrid 2024.

Para mayor claridad Mansilla, (2014) recoge en la siguiente tabla las etapas y subetapas clasificadas por edades y momentos/actividades de la vida humana.

Tabla 1. *Etapas y subetapas de desarrollo humano*

ETAPAS	SUB- ETAPAS
I. Etapa Prenatal	Desde la gestación del nacimiento
II. Etapa Formativa 0 a 17 años	2.1 Niñez (0 a 11 años) - Primera infancia (0 a 5 años) - Segunda Infancia (6 a 11 años) Transición: Pubertad 2.2 Adolescencia (12 a 17 años) Transición: a la vida laboral
III. Etapa laboral 18 a 64 años	3.1 Juventud (18 a 24 años) 3.2 Adultez (25 a 64 años) - Adultos jóvenes (25 a 40 años) - Adultos intermedios (41 a 50 años) - Adultos mayores (51 a 64) Transición: Climaterio femenino y masculino
IV. Etapa jubilar 65 a + años	4.1 Etapa Dorada - Senectos primarios (65 a + 69) - Senectos intermedios (70 a 74) 4.2 Etapa Platino - Ancianos (75 a 84) - Longevos (85 a 94) - Prolongevos (95 a + años)

Fuente: Revista de Investigación en Psicología (2014)

Con ello podemos describir la segunda infancia como la etapa de entre los 6 y los 12 años de edad, donde se generan grandes cambios físicos y sociales: es un periodo de autoconciencia y la pregunta por la vida en comunidad, determinada por el desarrollo motor de mayor independencia y precisión, que repercute y se retroalimenta con el eje psicológico que fija las formas de pensar, de sentir y relacionarse con el medio y los demás.

Como cambio sustancial en esta etapa, podemos ver que su conducta deja de regirse por el “principio de placer”, para hacerlo por el “principio de realidad”. Reconoce una realidad externa independiente de sí mismo, en la que la consecución de sus objetivos, está mediada por normas y acuerdos dentro de un universo social.

Es también una fase “mágico-simbólica”, puesto que se apoya en el animismo para proyectar sus emociones sobre las cosas que lo rodean: si está triste, el muñeco también está triste, por ejemplo.

De acuerdo a la ley colombiana, Ley 115, la segunda infancia también llamada niñez corresponde a los grados de 1 a 7 de la educación básica, la que está contemplada como “educación mínima obligatoria para todo ciudadano(a) colombiano(a) y como gratuita, ofrecida por las escuelas del Estado, siendo esto una aspiración esencial del gobierno en las políticas educativas de cobertura y en calidad. La educación básica permite a los niños y niñas de 6 a 10 años desarrollar sus potencialidades heredadas o adquiridas y los capacita para integrarse a la comunidad con sentido constructivo para sí y los demás, mediante un proceso de socialización secundaria de contenidos culturales y una actitud responsable frente a la sociedad”. (Jaramillo, 2007)

2.1.1.1 Desarrollo Físico

En esta etapa el crecimiento es más lento y constante que en la edad anterior, se acrecientan la agilidad, velocidad, resistencia. Los niños aumentan su fuerza muscular, mientras que las niñas son más propias de actividades finas, o que impliquen mayor flexibilidad y equilibrio. Adquieren habilidades motoras de disociación y coordinación; siguen instrucciones con mayor facilidad y precisión, por lo que actividades grupales como los deportes y de motricidad fina específica como tocar instrumentos musicales, despiertan su interés y ocupan su energía.

A grandes rasgos, se presenta en esta etapa, un crecimiento de los huesos acorde al alargamiento y ensanchamiento del cuerpo, merma de grasa y aumento de masa muscular y peso, pérdida de los dientes y una transformación maxilofacial evidente. Se establece el esquema corporal como esa imagen que se construye paulatinamente sobre su propio cuerpo, instituida a partir de la interacción con el espacio y los objetos, y que concluye en la sensación de unidad y conciencia del mismo.

2.1.1.2 Desarrollo Cognoscitivo

Entre los 6 y 12 años, los niños se encuentran en la etapa operacional concreta de Piaget: son menos egocéntricos, pueden pensar de manera hipotética, especular sobre personas, objetos o sucesos, y entender cuando algo no es verdad: inferencia lógica. La práctica de deportes les

ayuda a mejorar las habilidades motrices y al razonamiento abstracto y deductivo. Con la inserción a la escuela mejoran sus habilidades verbales, aprenden a leer y a escribir, producto del aprendizaje de estrategias de memorización como repaso, organización, imaginación entre otras, que se refuerzan superlativamente en el contexto de socialización. Desarrollan una relación de confianza con los adultos, y un sentido de paridad que le permite un desenvolvimiento autónomo y crítico reflexivo de su actuar.

2.1.1.3 Desarrollo Emocional o socioafectivo

En este aspecto, los niños están influenciados principalmente por la familia que se retroalimenta en una interacción constante de otros sistemas sociales: sus padres y adultos cercanos como docentes, nutren la autoimagen de los infantes y moldean su conducta a través del ejemplo y las normas. Ejercer un rol de autoridad amorosa frente a los niños es imperativo para dar forma a un sistema moral claro.

La amistad en esta edad, se basa en la confianza y lealtad, a menudo se establece entre pares, y es el momento para establecer un buen sentido de autoestima: el niño está especialmente interesado en el concepto que sus padres y compañeros, tengan de él.

2.1.1.4 Desarrollo Social

El evento de asistencia al recinto escolar, marca un cambio sustancial en el componente social, considerándose como la base misma del ser social. La interacción con otros adultos y pares, que establece esta dinámica, abre el panorama en la mentalidad y raciocinio del niño. Así, se da un camino natural desde la confianza que se empieza a instaurar en casa con los padres, hasta la pregunta por los intereses de los demás en consecuencia a la interacción con el medio y la consciencia de sí mismo. Se evidencian en este hecho social, todos los demás componentes antes mencionados: el desarrollo corporal conlleva a un sentido de propiocepción que, atravesando una desfocalización de las figuras parentales, finaliza en el posicionamiento de su rol. A este propósito, las exigencias académicas que demandan disciplina y hábitos específicos, tanto como la amistad con otros niños, contribuyen al desarrollo de habilidades para la vida. La confianza, autoestima, la moral (reflexión sobre lo que está bien o mal) dan a través del juego que pone al descubierto las normas, reglas, el sentido de justicia, de complementación (rol) y trabajo en equipo.

2.2 Teoría del desarrollo cognitivo: Piaget

2.2.1 Estadios o etapas de desarrollo cognitivo

Jean William Fritz Piaget psicólogo, epistemólogo y biólogo suizo, llamado el padre de la epistemología genética entendida desde la génesis del conocimiento y el desarrollo de la inteligencia, desplegó estudios sobre la infancia, tomando entre otros a sus hijos como grupo muestra, donde concluyó que el desarrollo de la inteligencia evoluciona en la interacción entre el sujeto y objeto.

Aunque su trabajo ha podido generar polémica, en tanto algunos otros teóricos cuestionan su idea de que existen etapas distintas en el desarrollo cognitivo y que se suceden de manera ordenada, secuenciada, una como prerrequisito de la otra (Brainerd, 1978; Siegel, 1993), y que otros describan este proceso como uno paulatino, dependiente de la experiencia y la práctica que bien se dan en tiempos subjetivos indistintamente de las habilidades superiores supuestas (Paris y Weissberg, 1986), esta propuesta metodológica abraza la teoría de Piaget puesto que con ella se pueden ciertamente ubicar los contenidos que el niño esté en capacidad natural y/o guiada, de realizar; además del principio de adaptabilidad que en esta teoría se sustenta

Tabla 2. ***Etapas del desarrollo cognitivo según Piaget.***

Tabla sinóptica Etapas del desarrollo cognoscitivo de Piaget		
Etapas	Edad aproximada	Características principales
Sensoriomotora	0-2 años	Permanencia del objeto. Representaciones mentales.
Preoperacional	2-7 años	Pensamiento de representaciones. Juego de fantasía. Gestos simbólicos. Egocentrismo.
Operaciones concretas	7-11 años	Conservación. Clasificación compleja.
Operaciones formales	Adolescencia-adulthood	Pensamiento abstracto e hipotético.

Fuente: Psicología, Morris C., Decimotercera edición pg. 394 (2009)

2.2.1.1 Etapa sensorio-motora

De 0 a 2 años los bebés aplican las habilidades innatas como succión y prensión, a diversas actividades: llevarse todo lo que esté a su alcance a la boca (su pulgar, el seno de la madre, chupa...), agarrar cosas y las que produzcan ruido los llevarán poco a poco a la conciencia del movimiento del objeto para la producción de sonido (sonajero). Así los bebés organizan sus experiencias inicialmente en las categorías “succionable”, “no succionable”, “productor de ruido” y “no productor de ruido”.

Por otro lado, el niño empieza a crear la conciencia de que los objetos existen aun cuando no los pueda ver. Este evento fue llamado permanencia del objeto, y es cuando el niño pasa de la sensación de que lo que no ve no existe tal como sucede en el bebé, a ser consiente gracias a sus experiencias con el mundo, de un objeto existente fuera de su vista y evoluciona a la habilidad para formar representaciones mentales, entre el primer y segundo año de vida cuando puede incluso imaginar movimientos de los objetos que están quietos.

Esta etapa finaliza con la conciencia de sí mismo, el desarrollo de la capacidad de autorreconocimiento, el “yo” que reconocen en el espejo².

2.2.1.2 Etapa preoperacional

De los 2 a los 7 años, los niños continúan desarrollando su pensamiento, ligado a sus experiencias físicas y sensoriales, y con la habilidad de representaciones mentales que viene con toda la inventiva y creatividad, se establecen las bases para el desarrollo del lenguaje; esto, porque lo requiere para participar en el juego de fantasía (un objeto se convierte en otro) y en el uso de gestos simbólicos (una batalla de espadas luminosas).

² En la prueba del espejo, técnica desarrollada por Gordon G. Gallup Jr. en 1970 para determinar la conciencia de sí mismo de un animal o un humano, las madres colocaron una gota de pintura roja en la nariz del niño y luego cada niño fue colocado frente a un espejo. Los bebés menores de un año miraban con fascinación al bebé de nariz roja en el espejo; algunos intentaron tocar el reflejo de la nariz. Los niños entre 21 y 24 meses de edad alcanzaban y tocaban su nariz enrojecida, con lo cual demostraban su autoconciencia. (Brooks-Gunn y Lewis, 1984).

Es también la etapa del egocentrismo puesto que al niño se le dificulta ver las cosas desde el punto de vista de otra persona. A menudo se expresa con la falta de empatía y posesión de objetos de manera indiscriminada.

Piaget determinó también que los niños en esta edad no pueden considerar el pasado ni el futuro³, ni la dimensión expresada en lo alto y lo ancho, número o color, al mismo tiempo, sino que se ocupan de los detalles más notorios de los objetos y las situaciones.

2.2.1.3 Etapa de las operaciones concretas

Los niños de los 7 a los 11 años, adquieren mayor flexibilidad en su pensamiento, aprenden a rehacer sus pensamientos (conciencia del pasado), pueden corregirse y recomenzar. Abordan problemas y objetos desde diversos recodos o dimensiones, siempre con puntos de referencia concretos que puedan controlar (descentramiento). Aunque ha evolucionado, sigue estando limitado a asuntos concretos, no abstractos.

Son capaces de captar los principios de conservación, que implican que las propiedades básicas de un objeto o sustancia permanecen constantes pese a cambios físicos que puedan sufrir, y que se pueden revertir: apariencia.

Adquieren la habilidad para comprender esquemas complejos de clasificación como los que incluyen clases supraordenadas y subordinadas (seriación, clasificación)

Otras habilidades desarrolladas en esta etapa son: relaciones espaciales, juicios de causa y efecto, resolución de problemas aritméticos simples, consistencia de autoconcepto, reducción del egocentrismo, transitividad.

2.2.1.4 Etapa de las operaciones formales

De los 11 a los 15 años, ya en la adolescencia, los jóvenes desarrollan su pensamiento abstracto generando, aceptando o rechazando hipótesis, lo que implica un pensamiento

³ En un experimento con niños en la etapa preoperacional, Piaget presenta un vaso largo y otro delgado, y los niños deben juzgar cuál contiene más líquido: aunque ambos vasos contienen la misma cantidad, concluyen que el vaso más alto contiene más, guiados por su apariencia.

consciente de examinando lo real y lo posible; son capaces de deducir lo que el otro está pensando y suponer que también deducen lo que él mismo está pensando.

Los jóvenes empiezan a formar su identidad y a dar mayor relevancia a los vínculos de amistad.

2.3 Educación musical y métodos aplicados: Dalcroze, Willems, Orff

2.3.1 Estimulación temprana y neurodesarrollo

La estimulación musical se puede definir como el proceso o actividad que desarrolla facultades musicales y no-musicales en las personas y que implica la activación sensorial, cognitiva, emocional, motora, expresiva y creativa, en su conjunto o parcialmente. Según investigaciones recientes en la neurociencia cognitiva, la estimulación musical es importante para el desarrollo intelectual y cognitivo; pues contribuye a incrementar las conexiones neuronales y con ello, también las capacidades y destrezas (Flohr y Hodges, 2002; Grün y Rauscher, 2002; Nozaradan, Peretz y Keller, 2016; Grinspun y Poblete, 2018). Por ello, el hecho de desarrollar la inteligencia musical repercute en otras áreas del ser humano.

Se aplica en contextos diferentes, como el educativo, terapéutico y socio-comunitario; y cada uno de ellos tiene unos objetivos específicos que los identifican y que los guían hacia la utilización de unas técnicas de aplicación propias (tal como se citó en Cuervo y Ordóñez, 2021, p.341)

La pregunta por la educación actual, considera una gran preocupación sobre el abordaje del aprendizaje, especialmente en el rol docente. Esta inquietud sobre la formación de los formadores, obedece a un declive que en las últimas décadas llama la atención y que plantea sostener la función docente como base sustancial de la sociedad. Así, buscando idoneidad y actualización de los saberes que debe poseer el docente, la educación viene alimentándose de otras ciencias también preocupadas por estar a la vanguardia de las dinámicas sociales y los retos que plantean los cambios generacionales e históricos, en función del desarrollo tecnológico. Una de ellas es la neurociencia que, siendo un conjunto de ciencias, se ocupa de entender cómo la actividad del cerebro se relaciona con la conducta y el aprendizaje. Es decir, al ocuparse del funcionamiento del cerebro humano, da luz sobre cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje. Allí, entonces, se emprende el discurso del neurodesarrollo. Este

proceso de desarrollo del sistema nervioso desde el nacimiento hasta la edad adulta, contempla dos momentos concretos: la neurogénesis, o formación del sistema nervioso, y la maduración cerebral. En esta segunda fase, intervienen factores biológicos (naturaleza) tanto como ambientales (crianza), siendo un proceso plástico en tanto admite una neuromodelación constante.

Acuñado al término neurodesarrollo, vienen los trastornos del neurodesarrollo del cual precisamente López y Foster (2022) describen que:

...agrupa a un conjunto amplio y heterogéneo de condiciones de origen multifactorial, de inicio precoz en la vida, de curso crónico, altamente prevalentes, que determinan déficit de funcionamiento personal, social, académico u ocupacional, con los consiguientes costos personales, familiares y sociales. (p 367)

En consecuencia, sustentar la labor docente a partir del conocimiento de las posibilidades cognitivas, físicas y emocionales de los educandos, cobra sentido; y más, entendiendo la neuroplasticidad cerebral como el proceso modelador en el que intervienen diversos actores y componentes, es que surgen propuestas de estimulación temprana para apoyar los procesos de aprendizaje y desarrollo específicos, incluida la población con necesidades educativas especiales.

A este respecto algunos autores afirman que:

Con la aplicación de la neurociencia a las prácticas educativas, se abren nuevos horizontes que benefician a todos los agentes educativos, a los estudiantes para desarrollar su potencial, a los psicólogos y docentes para mejorar sus respuestas educativas y competencias profesionales. También beneficia a los padres para favorecer un ambiente adecuado de aprendizaje y a las administraciones educativas para mejorar la excelencia y calidad educativa. (Castro, 2021, p. 175)

Inicialmente, la estimulación temprana surge en la visión de la neuropediatría, base del neurodesarrollo o neurología del desarrollo, como una acción global aplicada a los neonatos hasta el 5to año de vida. Dichos niños, previamente caracterizados como población de riesgo en aspectos del neurodesarrollo y/o neurosensorialidad, obtienen con la estimulación temprana o estimulación precoz (también intervención oportuna), una atención especializada

por profesionales en diversas áreas como lo son el “estimulador integral... fisiatra, logopeda-foniatra, psicólogo y trabajadora social” con el propósito de “conseguir el máximo desarrollo de sus capacidades, para de esta manera lograr una buena comunicación e integración en su entorno familiar, escolar y social” (Domínguez, 2019, p.4).

Siguiendo este objetivo, las instalaciones y condiciones físicas, los elementos, objetos, logística y participación de padres o familia, tienen vital importancia y consideración. Así, también, se empiezan a incluir otras áreas de conocimiento con disciplinas como las artísticas y de ellas, la música, posee una virtud que es su naturaleza holística: en ella confluyen otras disciplinas creativas como danza, el teatro, las artes plásticas, o expresiones como el cine, generando encuentros interdisciplinarios como por ejemplo con la literatura. La música se instaura en los aspectos sociales del hombre, siendo una expresión de la cultura, un puente entre culturas y en sentido contrario, formando y/o preservando a la misma. (Curado, 2023)

Esta iniciativa se sustenta en investigaciones sobre la influencia positiva en el desarrollo académico y social de las personas en edades tempranas (Gorey, 2001), los esfuerzos por garantizar el derecho a la educación, y una de alta calidad, para la niñez (ONU para la educación, la ciencia y la cultura, 1959), y la base científica que aporta la neurociencia expresando que:

Las evidencias científicas recogidas principalmente en estudios dirigidos a la población infantil muestran que la experimentación con el fenómeno musical modifica la estructura cerebral y que las áreas activas en el cerebro varían con las experiencias y entrenamiento musical de cada individuo. El hemisferio izquierdo es el encargado del pensamiento concreto, razonamiento lógico, matemático y verbal, mientras que el hemisferio derecho es responsable del pensamiento emocional, creativo y del razonamiento espacio-temporal (en personas zurdas es al revés). Una persona sin rutina ni experiencia musical percibe el hecho creativo sonoro principalmente con el hemisferio derecho, mientras que un individuo instruido musicalmente lo percibe como una relación de elementos y símbolos musicales que procesa de manera disociada. La armonía y el timbre los procesa en el lóbulo temporal derecho, mientras que la frecuencia y el ritmo lo hace en el lóbulo temporal izquierdo (Custodio y Cano-Campos, 2017 como se citó en Cuervo y Ordóñez, 2021, p.340).

Así como Botella y Peiró (2016) (citado en Cuervo y Ordóñez, 2021) concluyen entonces que, la práctica musical guiada favorece la estimulación de ambos hemisferios, se hace recomendable realizar este estímulo duplo desde la primera infancia, ya que la lateralidad se define a partir de los tres años de edad.

Entonces, en la interacción con la música ya sea de tipo auditivo o de implicación motora, la intervención de distintas áreas cerebrales trasciende lo cortical para vincular a los ganglios basales y el cerebelo. Además, gracias a la perspectiva científica de la neurocognición, se evidencia que el estímulo emocional que esta proporciona, puede activar zonas diferentes del cerebro: música agradable (núcleo accumbens, 'el núcleo del placer') o desagradable (amígdala, 'el núcleo del displacer'). (Soria-Urios, Duque y García-Moreno, 2011).

De manera conclusiva, y a través de estudios como el de Norton et al. (2005) ¿Existen marcadores neuronales, cognitivos o motores preexistentes para la capacidad musical?, donde se compararon a niños de 5 a 7 años que comenzaban a tomar clases de piano o cuerdas con los que no lo hacían en un periodo de 15 meses, se demostró que esta interacción con la música en variedad de aspectos, genera mejoras en las capacidades motoras y auditivas, produce cambios estructurales cerebrales en la primera infancia, y una activación en la plasticidad cerebral dando paso así también a revelar estos hallazgos en edades posteriores como segunda infancia, juventud y adultez dados los recientes descubrimientos sobre la neuroremodelación y plasticidad cerebral como facultades presentes durante toda la vida del ser humano.

Saltando o bien siguiendo la línea, y retomando la teoría de las inteligencias múltiples del psicólogo Howard Gardner, en donde ubica la inteligencia musical en el lugar de interconexión con las demás, gracias a su propiedad de interacción con inteligencias como lógico-matemática, kinestésica, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal, la neuropsiquiatra Amanda Céspedes presenta en su libro Cerebro, inteligencia y emoción, el siguiente argumento:

La música, síntesis perfecta de la sensibilidad e inteligencia humanas, es, junto a otras expresiones del arte, una "vía regia" para acceder al cerebro del niño pequeño, tan sensible a ciertas experiencias. La música conecta sus neuronas y potencia sus talentos; le permite expresarse, sentirse valorado y feliz; le conforta y le invita a ser más noble;

le permite compartir con otros de modo afectivo; le conecta con el espíritu y le lleva a percibir lo divino y lo trascendente. En esta perspectiva, el aprendizaje musical sienta en el niño pequeño las bases cerebrales para crecer cognitiva, emocional y espiritualmente. Aprender a ejecutar el aparato vocal o un instrumento musical requiere años de paciente práctica, la cual va actuando sobre el cerebro del niño de variadas maneras, las que se ensamblan, complementa y enriquecen recíprocamente. (Céspedes, 2007, p. 74)

Expresa también que “La ejecución musical temprana y sistemática incrementa la inteligencia además de desarrollar una particular sensibilidad. Lamentablemente, ella ha estado excluida de la formación integral del niño en nuestro país, relegándola a una ‘Educación Musical’ curricular que enfatiza aspectos conceptuales” (Céspedes, 2014).

Y, al respecto de los beneficios del aprendizaje de un instrumento musical afirma que “La práctica sistemática desde edades tempranas incrementa funciones cognitivas superiores, como la abstracción, la lógica, la conceptualización, además de incrementar la eficiencia cognitiva (rapidez y precisión del pensamiento). Tiene también un gran efecto sobre la capacidad imaginativa.” (Céspedes, 2017)

A continuación, se determinan las aportaciones de tres metodologías musicales al trabajo instrumental y grupal, partiendo principalmente de sus contribuciones al aprestamiento y/o la actividad preliminar al desarrollo mental y conciencia de la música, que representa la teoría musical con el solfeo y la práctica instrumental.

2.3.2 Método Dalcroze aplicado al trabajo instrumental grupal

El objetivo del método es, en primer lugar, crear a través de la rítmica una corriente rápida y regular de comunicación entre el cerebro y el cuerpo; y lo que hace diferente a mis ejercicios físicos de otros métodos de hoy en día, es que cada uno de ellos está concebido de tal forma que puede establecer más rápidamente en el cerebro la imagen del movimiento estudiado (Dalcroze, 1912).

Este método de enseñanza musical fue desarrollado a finales del siglo XIX por el músico pedagogo suizo Émile Jaques-Dalcroze, y se compone de tres dimensiones conexas: rítmica, solfeo e improvisación; experiencia sensoriomotriz, conocimiento intelectual y educación rítmico-musical como expresión de la sensibilidad (Porte, 1982). Este método no fija una

estructura, sino que responde a las necesidades que el profesor entrevé. Así, en cada sesión, se estudia un concepto a través del movimiento, el canto, el solfeo (pensamiento), la improvisación (sentimiento) y la composición. (Capistrán-Gracia, 2019)

Para los fines de esta propuesta de intervención, se centra la mirada en el enfoque rítmico, puesto que el método Dalcroze determina la intervención corporal como el medio más cercano para adquirir los conceptos musicales. Es a través del movimiento corporal que se desarrolla la percepción del ritmo y se educa al oído. Este principio enfatiza la importancia del movimiento físico en el aprendizaje de la música: los estudiantes participan en ejercicios que implican mover sus cuerpos al ritmo de la música, lo que les ayuda a interiorizar conceptos musicales y a desarrollar un fuerte sentido del tiempo y la coordinación.

La importancia de este método, radica en sus aplicaciones en la Educación Musical que se centran en cuatro aspectos:

- Enfoque holístico: El método Dalcroze combina los elementos físicos, auditivos y creativos de la educación musical, ofreciendo un enfoque integral que se adapta a diversos estilos de aprendizaje.
- Aprendizaje kinestésico: Este método es especialmente favorable para los estudiantes que aprenden mejor a través del movimiento, ya que involucra al cuerpo en el proceso educativo mediante actividades prácticas. A través de la eurytmia se activan los sentidos poniendo en conjunción al sistema nervioso, la inteligencia, los músculos, las emociones y la creatividad del ser.
- Desarrollo social y emocional: Las actividades en grupo y los juegos musicales promueven la interacción social, la comunicación y la empatía entre los estudiantes, contribuyendo a su desarrollo emocional y social.
- Mejora de la comprensión musical: La integración de movimiento, entrenamiento auditivo e improvisación permite a los estudiantes adquirir una comprensión profunda de la música, convirtiéndolos en músicos más versátiles y expresivos.

Así, por medio de actividades como narrar una historia a través del movimiento o seguir la propuesta musical con desplazamientos específicos, llevar a cabo danzas de diversas culturas,

tocar instrumentos de percusión, hacer ejercicios de percusión corporal y vocal, expresar conceptos musicales a través de gestos o movimientos corporales sin y con elementos extra musicales como cintas, velos, aros, pelotas, globos, bastones o pentagramas en el suelo; el desarrollo de una conciencia corporal y movimientos específicos con brazos, manos y ojos para expresar conceptos musicales como la forma, el fraseo y las dinámicas con propósito de realizar una activación preinstrumental (aquí se incluyen las rondas y juegos de palmas individuales y en parejas o más), la intención consciente de plasticidad en el movimiento, y un momento de relajación dirigida, se lleva a cabo la intervención con la metodología Dalcroze en esta propuesta. Todo ello como base tanto del adiestramiento general en música, como específico para el toque instrumental.

Además, dentro de sus características, el método está diseñado para un trabajo con máximo 15 estudiantes y un desarrollo grupal constante con el juego musical como base, dando paso a habilidades como la escucha, atención, memoria, comunicación, inclusión, trabajo en equipo, concentración, confianza y autoestima. Los diversos estudios realizados sobre la metodología, sustentan que esta aporta en la consecución de habilidades necesarias para la interpretación musical individual y grupal como la atención, y que la relación que genera entre emociones y expresividad musical, se evidencia especialmente a la hora de tocar un instrumento y seguir a un director, leyendo los signos expresivos de este mismo y compañeros para llevar a cabo el ejercicio musical hasta el oyente como fin último.

El trabajo creativo en la improvisación colectiva e individual ayuda a generar pensamientos e ideas constantes para responder a los desafíos persistentes, evidenciándose a posteriori en la ejecución musical y en aspectos más profundos de la vida.

Así entonces, se puede hablar de 3 momentos como adiestramiento para el uso del instrumento:

1. Rítmica Dalcroze: Esgrime el movimiento corporal para internalizar el ritmo. A través del caminar, saltar, o correr llevando el compás, se acerca al ritmo de forma física antes de llevarlo al instrumento.
2. Improvisación: La improvisación es fundamental en el método Dalcroze. Se fomenta la creatividad a partir del uso de movimientos y sonidos de forma libre, expresiva y finalmente ordenada.

3. Ejercicios de Coordinación: Se combinan movimientos con la ejecución instrumental.

El método Dalcroze, junto con las contribuciones de autores como Delalande, Willems y Storms, utiliza juegos musicales para mejorar las relaciones interpersonales, la inclusión en grupos, la comunicación, la escucha, la memoria, la atención, la concentración y la confianza. Este enfoque creativo ayuda a enfrentar cambios y a convertirse en adultos eficientes y realizados. (Gardner, 1994, como se citó en Vernia et al., 2016).

Esta metodología, sienta las bases para otras metodologías activas como lo son la metodología Willems y Orff.

2.3.3 Método Willems aplicado al trabajo instrumental grupal

“Vivir inconscientemente los fenómenos musicales, para tomar conciencia de ellos y así llegar a la vida consciente” (Willems, 1954).

En su método, el belga Edgar Willems (1890-1978), se preocupa por determinar las bases psicológicas y afectivas de la educación musical, con lo que propuso la enseñanza musical como una grata vivencia sensorial, sustentada en el movimiento corporal, a la percepción auditiva y a la improvisación. (Mier, 2012). El propósito final, obedece a la tendencia de la escuela nueva y activa, de abarcar al ser humano en su totalidad.

Bien podría determinarse que la base del trabajo Willems es la educación auditiva, ya que siguiendo su propuesta se llega a entender cómo a través del estudio de los parámetros del sonido, se alcanzan los demás conceptos y componentes de la música. De tal manera que, al escuchar activamente, experimentar y percibir la duración del sonido se llega a dominar el ritmo; reconociendo el timbre se acerca a la naturaleza de los objetos y a la altura de los sonidos, y con esta última se consigue el componente melódico. Así, entonces, describe la educación del oído musical como un fenómeno sensorial (oír), afectivo (escuchar) y mental (comprender) que se entrena igualmente en una tríada ordenada y sistemática: escuchar, reconocer y reproducir. (Pascual, 2006; Montalar y Ferran, 2018; Valencia, 2015).

A la par, y gracias al amplio estudio que realizó sobre la audición, la melodía y el ritmo son ubicados en el lugar de prioridad. Estos se expresan entrelazados en la naturaleza humana

como movimiento y palabra; asimismo a través del desarrollo del componente de las canciones (uno de los cuatro pilares de la estructura de sus clases) se da un trato amplio de estos dos elementos, con: desplazamientos corporales naturales, movimientos plásticos y expresivos de los diferentes tempos y caracteres, el ritmo de la palabra, poliritmias, cuadratura, estructura y forma, sensación de la altura, el canto en aproximación afinada, entre otros. Un entrenamiento que se da de manera grupal y busca poco a poca la creación y expresión individual, aún presente dentro de un aspecto social o comunitario. Todo esto debido a que la canción reúne todos los elementos musicales: rítmicos, melódicos, armónicos y expresivos.

Como lo recoge Hernández Polo (2022) en su artículo La educación musical de Edgar Willems y su concepto de musicoterapia activa en el desarrollo integral del ser humano:

Para lograr un desarrollo global a nivel humano, sus planteamientos metodológicos parten de la participación activa de los alumnos en todo el proceso de educación musical y sus directrices comprenden el desarrollo de la discriminación sensorial auditiva, el acercamiento a los elementos propios del ritmo a partir del lenguaje, el despliegue del potencial melódico desde la expresión y la experimentación y el empleo de las canciones y el movimiento natural sobre audiciones musicales como partes holísticas e integradoras de todos los elementos musicales. (Willems, 2011)

Willems propone sesiones de una hora de duración que se dan en cuatro momentos:

- Sensorial auditivo: Audición y trabajo melódico.
- Rítmico: Activación corporal a través de la escucha activa.
- Canciones: Conjunción de ritmo, melodía y armonía.
- Movimientos: Desarrollo físico con escucha musical activa.

(Willems, s. f.).

Ahora bien, además de los fines de abarcar el contenido musical en una experiencia agradable y posteriormente consciente de los niños, en esta propuesta se extrapolan algunos elementos de la metodología Willems a la práctica instrumental.

Las actividades que corresponden a esta son:

- El canto previo a la interpretación musical.
- Exploración del ritmo del repertorio en diferentes planos simultáneos.

- El toque de oído
- La improvisación

Estas actividades se desarrollan de manera respetuosa a la curva de aprendizaje individual, y partiendo de ejercicios con pocas variables, para ir sumando en nivel de dificultad y de manera simultánea con la práctica instrumental.

A la luz de otras propuestas para el abordaje instrumental (Mier, 2012), se ubican los siguientes momentos:

1. El toque de oído, en el que el alumno reproducirá los motivos melódicos interpretados por el profesor o canciones de su propio repertorio.
2. El toque mediante la lectura a primera vista. Se aborda partiendo de los grafismos elementales del movimiento sonoro, hasta conseguir de manera paulatina, llevar al niño al reconocimiento del pentagrama y las melodías y/o ritmos allí contenidos.
3. El toque de memoria, donde se estudian e interpretan las obras del repertorio propuesto.
4. La improvisación donde se exploran cadencias trabajadas anteriormente a partir del canto y donde se evidencia la apropiación de todo el contenido musical vivencial.

Willems fue pionero en acercar el lenguaje musical a la realidad del mundo sonoro, especialmente a través de juegos de audición para niños en edad preescolar. Sus métodos ofrecieron una nueva forma de percibir y escuchar música, mucho antes de que otros investigadores como Sloboda, Paynter o Palacios exploraran las repercusiones cognitivas y emocionales de estos aprendizajes. De esta forma, propuso ejercicios para escuchar, discriminar y reproducir sonidos (audición de voces, ruidos, cantos, fuentes y sucesiones sonoras), sensibilizarse a la belleza acústica, y comprender elementos musicales, tomando como base los momentos del aprendizaje verbal (Willems, 1981, como se citó en Vernia et al., 2016).

2.3.4 Método Orff aplicado al trabajo instrumental grupal

Método creado en 1930 por el músico y compositor alemán Carl Orff (1895–1982), para la enseñanza musical en niños, con base en los principios rítmicos de Jaques-Dalcroze. Se concentra en la voz, el cuerpo, el uso de instrumentos y el baile folklórico, partiendo de la

experiencia sensible hasta llegar a la cognición de la música, trazando un acercamiento al instrumento (instrumental Orff basado en pequeñas percusiones afinadas y con afinación indeterminada) desde edades tempranas.

Pretende la sensibilización de los niños a través del lenguaje y el movimiento utilizando elementos que considera fundamentales en la iniciación musical como el ritmo, el pulso y el acento. Además, recurre a la práctica instrumental durante el proceso de formación para aumentar el interés del estudiante, y a la experimentación usando la voz, el cuerpo y el movimiento para el aprendizaje de la música.

El método también fomenta el respeto y los valores presentes en la vida en sociedad, mejorando la competencia lingüística y favoreciendo la expresión de los estudiantes. A través de actividades motivadoras y participativas, los alumnos no solo aprenden música, sino que también desarrollan habilidades sociales y emocionales importantes, mismas que se requieren en el trabajo instrumental grupal. Tal como afirman Nieto y Lamas (2022) “el método pedagógico de Orff integra juegos lingüísticos y movimiento corporal en el trabajo vocal-instrumental y tiene como finalidad la práctica conjunta de la música, el lenguaje, el movimiento, la danza, la improvisación y la creación”.

Si bien la metodología no propone un orden o estructura de sesión, algunos pedagogos que han estudiado minuciosamente y trabajado el método, en el intento de generar una definición del concepto pedagógico de Carl Orff y Gunild Keetman para la cooperación con y entre las asociaciones nacionales e instituciones asociadas, generaron un material de trabajo para los participantes de la convención “Orff-Schulwerk in der Schule”, Salzburg, July 4 – 7, 2013. EL material que funge de principios, reúne las características esenciales para el desarrollo pedagógico y artístico que se presentan en los cinco tomos de Orff-Schulwerk. Según Hartmann y Haselbach (2013), estos son:

- El centro es el ser humano: “Menschenbildung” (formación humana/definición del carácter humano) Se busca el desarrollo de la personalidad a través de la creación musical: cuando los estudiantes crean su propia música, pueden entenderla mejor, a la “gran música”. Se opone a la forma tradicional empleando el “aprender por el hecho de crear música” (Orff y Keetman, s.f.)

- **Dimensión social:** El trabajo en grupo es esencial en el Orff-Schulwerk. Todos aprenden de todos, evitando rivalidades y competencias. El profesor debe guiar y fomentar la colaboración y la toma de decisiones en consenso, que se da en el trabajo grupal a través de actividades como cantar, bailar y hablar.
- **Música integral:** La música elemental está siempre ligada al movimiento, la danza y el lenguaje. No se trata solo de escuchar, sino de participar activamente. Orff sustenta tal discurso con la “musike techne” del teatro griego, en donde se conjugan varias formas de expresión: teatro, danza y música, con lo que se intuye deja la puerta abierta para la inclusión de otras artes como visuales, y poesía.
- **Creatividad en improvisación y composición:** Orff promovía la creatividad desde el inicio, permitiendo a los estudiantes improvisar y componer desde el principio, en lugar de solo reproducir música. Ejercicios de creación con tres sonidos en el carrillón, la invención de una danza a partir de una música propuesta, o una ordenación individual de un texto, son algunos de los ejemplos.
- **Proceso y producto:** En la educación musical, el proceso de aprendizaje es tan importante como el resultado final. Se debe dar tiempo a los estudiantes para contribuir con sus ideas y experimentar; así, una lección o muestra grupal o presentación a otros, debe ser construida a partir de varias sesiones con etapas creativas relevantes.
- **Instrumentos Orff:** El uso de instrumentos simples y accesibles, como xilófonos y metalófonos, es característico del Orff-Schulwerk. Estos instrumentos permiten una experimentación directa y fácil con la música, y regalan pequeñas y grandes victorias en la experiencia de creación musical instrumental, al no representar grandes dificultades técnicas.
- **Aplicación en diversas áreas:** El Orff-Schulwerk se utiliza en la educación musical temprana, trabajo terapéutico, educación inclusiva y actividades para personas mayores. Aunque inicialmente se enfocó en la escuela primaria en Baviera, ahora se aplica en muchos otros contextos educativos y terapéuticos.
- **Transferencia a otras culturas:** El Orff-Schulwerk no está limitado a Baviera. Se ha adaptado en países como Canadá, Japón, Gran Bretaña y Argentina, siempre ajustando

las canciones, danzas y textos a la cultura local. Las modificaciones deben hacerse con cuidado y conocimiento profundo del trabajo de Carl Orff para preservar sus principios fundamentales.

El enfoque hacia el trabajo instrumental que Orff propone en sus publicaciones *Geigenübung I + II* y *Klavierübung*⁴, se retoma y se adapta en esta propuesta, rescatando los siguientes momentos:

1. Ejercicios Progresivos/ Ritmo y Melodía: Los ejercicios están diseñados para desarrollar habilidades técnicas de manera gradual. Comienzan con piezas simples y van aumentando en complejidad, incluyendo patrones rítmicos y melódicos básicos que ayudan a familiarizarse con las estructuras musicales.
2. Exploración sonora/Improvisación: Se anima a los estudiantes a explorar diferentes sonidos y combinaciones de notas, desarrollando el oído musical para luego pasar al momento creativo donde improvisan sobre las melodías y ritmos presentados, fomentando la expresión personal.
3. Juego en Grupo: Las piezas están pensadas para ser tocadas en conjunto, promoviendo la colaboración y la escucha activa.

Tal y como señalan Fuentes y Cervera (1989:201), “en la práctica instrumental confluyen la formación melódica y la formación armónica. La práctica instrumental requiere habilidades motrices muy variadas y un notable poder de coordinación”.

-
- ⁴ *Geigenübung I + II*: Estas piezas están destinadas a la práctica y el juego con el violín. Reúnen ejercicios y pequeñas composiciones que ayudan a los estudiantes a desarrollar habilidades técnicas y musicales de manera progresiva¹.
 - *Klavierübung*: Similar a las *Geigenübung*, estas piezas están enfocadas en el piano. Contienen ejercicios rítmicos y melódicos que buscan introducir a los estudiantes en las estructuras musicales básicas y fomentar la creatividad a través de la improvisación².

2.4 La Estudiantina

Figura 3. *Estudiantina Española en París en 1878. Colección Rafael Asencio González*



Fuente: Página de la Asociación Tvna e Mvndi (2014) González, 2014.

La agrupación que hoy día se conoce como estudiantina, resulta como producto de la evolución de la tuna española del siglo XIII, que encuentra esta transformación desde finales del siglo XIX hasta 1937, reflejando con ello cambios sociales y culturales significativos, convirtiéndose de una costumbre de estudiantes universitarios a un grupo artístico con proyección social. Originalmente, desde los siglos XIII hasta el XIX, la tuna no era un grupo formal sino una tradición de estudiantes que “corrían la tuna”; es decir, constituían grupos informales para viajar, utilizando la música y la mendicidad como medios de subsistencia, puesto que carecían de recursos dada su calidad de estudiantes. Por ello tomó el carácter de agrupación picaresca, una suerte deambulante no solo en carácter migratorio sino en hábitos de una vida ligera.

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX, las estudiantinas comenzaron a institucionalizarse, diferenciándose de otros grupos no académicos adoptando el nombre “Tuna”, y asociándose explícitamente con instituciones educativas. Su estructura empezó a hacerse más formal y con imagen corporativa propia, incluyendo vestimenta distintiva como

la loba (predecesora de la toga era una especie de sotana sin mangas) y el manteo (manteo clerical que era la capa sobre la loba).

A partir del siglo XX, la Tuna se proyecta internacionalmente a otros países europeos como Portugal y Holanda, y especialmente en América Latina a través de la colonización española, donde adopta características locales y se diversifica en su repertorio y estilo. Dando sus primeros pasos en México, y hasta la actualidad, la Tuna se convierte en una entidad reconocida y respetada, con una estructura organizativa clara y una presencia significativa en eventos culturales y académicos. Los demás países que continuaron con la tradición son Perú, Colombia, Puerto Rico, Chile, Argentina y Guatemala.

Esta evolución propiciada por las reformas educativas que removieron libertades estudiantiles desembocando la formalización de la misma, y la interacción cultural especialmente con Latinoamérica, permitió no solo el enriquecimiento del repertorio sino de formato y función.

Varios factores clave influyeron en esta evolución. Las reformas educativas y universitarias jugaron un papel crucial en la transformación de la Tuna, eliminando muchas de las libertades estudiantiles y promoviendo una mayor formalización. Además, la interacción entre España y América Latina también influyó su evolución, enriqueciendo su repertorio y estilo. Así entonces, adoptando el nombre de estudiantina, especialmente en América Latina, se reconoce una agrupación que puede estar conformada por estudiantes de secundaria, preparatoria, bachillerato o escuelas técnicas; no necesariamente está vinculada a una universidad, y puede incluir estudiantes de diferentes niveles educativos, e incluso poseen autonomía a la hora de designarse pudiéndose autonombrar tuna. (Arsenio Gonzáles, s.f.; Ávila, 2022; Guasteví, 2019).

Figura 4. *Afiche de conmemoración de la participación en la Exposición Universal de París 1878, por parte de la agrupación Madrileña Estudiantina Española (1880)*



Fuente: Página de la Escuela de Música Mando Montreal (2023)

Las estudiantinas utilizan una variedad de instrumentos, principalmente de cuerda y percusión, que contribuyen a su característico sonido alegre y festivo. Se cuentan entre ellos guitarra, bandurria, laúd, mandolina, contrabajo y en percusiones pandero, castañuelas y caja. En algunas adaptaciones las agrupaciones incluyen violín y acordeón aportando más color y soporte armónico. (Arsenio Gonzáles, s.f.; Ávila, 2022; Tuna UPV, s.f.)

2.4.1 La Estudiantina en Colombia

Las estudiantinas llegaron a América Latina con la colonización española y se adaptaron a las culturas locales. En muchos países, estas agrupaciones se convirtieron en una parte integral de la vida estudiantil y cultural.

Inicialmente, esta agremiación se adoptó en México, donde la experiencia fue especialmente popular: las agrupaciones recorrían las calles de la ciudad, participaban en eventos culturales, brindaban serenatas y vincularon la música ranchera, boleros y otros géneros populares. Más

adelante se expandió a sur américa creando fusiones gracias a la diversidad cultural. En Perú se adoptaron elementos de la música andina y local, y se incorporaron instrumentos tradicionales peruanos como el charango y la quena; en Colombia se integraron en las festividades y celebraciones locales, suelen tener una carácter festivo y enérgico, e incluyen música vallenata, cumbia y otros géneros colombianos; en Chile y Argentina se aunaron con los movimientos estudiantiles y culturales. Este fenómeno enriqueció el panorama musical de los países y contribuyó a la identidad y cohesión de las comunidades universitarias, además de la inclusión que desembocó en la formación de estudiantinas familiares, masculinas, femeninas, infanto-juveniles y organizaciones gremiales.

Con esta raíz compartida, naciente en las agrupaciones de estudiantes universitarios que interpretan música popular con instrumentos de cuerda, la estudiantina en Colombia se conforma con guitarras, tiples y bandolas, y poco a poco se incluyen instrumentos de viento y cuerda frotada, hasta las propuestas más modernas en el siglo XXI con percusiones variadas e instrumentos eléctricos. Las agrupaciones pasaron de utilizar trajes de época y capas, a ropas formales, además de incluir mujeres y niños en sus atriles. De esta manera, las estudiantinas comenzaron a formarse como orquestas típicas de cuerdas, interpretando música popular de la región andina, hasta instaurar la formación del trío típico instrumental andino colombiano (Ávila, 2023; Martín, 2014; Vargas 2021).

En Colombia, las dos primeras estudiantinas más reconocidas fueron la Lira Colombiana y la Lira Antioqueña, cuya formación instrumental incluía variados instrumentos de cuerda pulsada como la bandola, el tiple y la guitarra, y uno o dos instrumentos de cuerda frotada como el violonchelo, el contrabajo o el violín.

La influencia del maestro Pedro Morales Pino y su agrupación Lira Colombiana, fundada a finales del siglo XIX, dio partida a una caracterización de la estudiantina colombiana, siendo esta un modelo que inspiró la formación de muchas otras agrupaciones, contribuyendo al desarrollo de la música tradicional andina durante la primera mitad del siglo XX.

Esta agrupación instrumental, que incluía la bandola y el tiple en su organología tradicional, amplió el repertorio y difundió ritmos colombianos más allá de las fronteras del país. Entre

1900 y 1910, sus viajes despertaron el interés de disqueras en Nueva York por la música popular latinoamericana. Aunque se cree que realizaron grabaciones en Estados Unidos, no hay registros confirmados, pese al interés del maestro Morales Pino por realizar registros fonográficos para la posteridad.

Otra de las estudiantinas más notorias en Colombia es la Estudiantina Colombia, fundada en 1962 por doce estudiantes de la Academia Luis A. Calvo bajo la dirección del maestro Tomás Molano Rosas. Esta agrupación ha tenido una gran influencia en la música andina colombiana y su difusión, interpretando géneros como pasillos, bambucos y torbellinos. Han integrado instrumentos no tradicionales, como la marimba sinfónica, para enriquecer su repertorio y ofrecer una nueva experiencia musical, marcando así, una pauta para las generaciones siguientes. (Martín, 2014; Teatro Mayor, 2018; Vargas, 2021).

Ya, para los años ochenta, surge en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la agrupación Nogal Orquesta de Cuerdas, que, dirigida por Fernando León Rengifo, se destaca por su contribución a la actualización del lenguaje musical andino colombiano y su influencia en las nuevas generaciones de compositores y arreglistas.

Esta agrupación que originalmente se formó como un quinteto con motivo de una celebración institucional en 1986, se hace visible para el país en el año 1987, gracias a su participación en el Festival Mono Núñez, uno de los eventos más importantes de la música andina colombiana. De allí en más, el conocimiento profundo de su director Fernando León Rengifo en la música tradicional andina colombiana, se vio plasmado en la apuesta de la agrupación por la innovación sin perder la esencia de la música andina. Esto evidenció que la tradición no solo se puede conservar, sino también que esta funge de capital cultural susceptible de transformación y aprovechamiento. Otros de sus grandes aportes fueron la profesionalización de músicos de aires andinos, dotándolos de un estatus igual al de otros instrumentistas. Además, Nogal validó el papel del arreglista en la música popular, revelando que los grupos tradicionales bien pueden alcanzar altos niveles de calidad interpretativa. (Monsalve, 2008).

El impacto cultural de esta apuesta, se ostenta en la revolución musical que cambió la percepción y el papel del músico popular, cuyo legado se extiende a lo largo de los años hasta

la actualidad, evidenciándose en la práctica instrumental de la música andina colombiana por las generaciones contemporáneas valiéndose de la visión educativa y de difusión como conciertos didácticos, y la proyección internacional de la música andina colombiana en los escenarios del mundo.

2.4.2 Rastreo de métodos de música para agrupación estudiantina o afines

Para el desarrollo de esta propuesta, se ha realizado una búsqueda documental de métodos sobre el trabajo específico para la iniciación instrumental en la agrupación típica de estudiantina andina colombiana, que ha arrojado los siguientes hallazgos.

En el trabajo de grado *La Estudiantina y las Músicas Colombianas: escenarios de análisis sobre la formación ciudadana y la identidad nacional* realizado por Erika Benavides Trujillo, Katerin Infante Urrea y Whitman Camilo Rimbaud Urrego Luna, en la Universidad Pedagógica Nacional (2017), se presenta un estudio centrado en la estudiantina como grupo musical representativo de la Institución Educativa Distrital República de Colombia. Este se dedica a la enseñanza y la interpretación de músicas colombianas incluyendo canciones de diversas regiones del país. La investigación asume un enfoque cualitativo y se enmarca en una perspectiva etnográfica educativa, utilizando el estudio de caso para explorar el contexto de la Estudiantina. El objeto principal del estudio es identificar cómo la enseñanza de las músicas colombianas en la Estudiantina contribuye a la formación ciudadana y a la identidad nacional. Además, destaca la importancia de fomentar valores como la participación, la organización ciudadana, la igualdad, la aceptación de la diversidad y el rescate de los valores patrios. Aunque este documento no plantea una propuesta de intervención, resalta la música como un medio poderoso para la educación, permitiendo la comunicación, el trabajo en equipo, la empatía y el respeto mutuo. Así mismo, el ejercicio instrumental, se exhibe como un medio para fomentar la formación ciudadana y la identidad nacional a través de la música.

La *"Suite Colombiana para Bandola Llanera, Tiple y Guitarra"* es una monografía realizada por Rolando Ramos Torres en la Universidad Pedagógica Nacional en 2013 que propone el uso de la bandola llanera como instrumento melódico-armónico en un contexto diferente al de la música llanera tradicional, para explorar su potencial en la música andina colombiana. Conformada por cinco piezas basadas en los ritmos tradicionales de la región andina

colombiana, el bambuco, el pasillo, la guabina, el torbellino y la danza, se acerca discretamente al formato y al contenido que se plantea esta propuesta de intervención. Estos movimientos son nombrados sereno, bambuquiao, melancólica, hojarasca y piedemonte. Incluye una guía metodológica y de aprendizaje para los intérpretes, utilizando notación musical adaptada para la bandola llanera, partiendo de la notación actual para guitarra con el fin de facilitar su interpretación en conjunto con el tiple y la guitarra. Esta guía está diseñada principalmente para músicos y estudiantes de música con interés en la música andina colombiana, y educadores y compositores que exploran nuevos repertorios para estos instrumentos tradicionales.

A la cuerda: Un método didáctico, ágil y dinámico para el conocimiento de la música andina colombiana a través del tiple y la guitarra (Santoyo R., 2014) publicado por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas es una propuesta didáctica, teórica y práctica para el desarrollo de la educación musical. Se propone facilitar el aprendizaje del tiple y la guitarra, abordando contenidos académicos específicos como el ritmo, las figuras, los intervalos, las funciones armónicas entre otros aspectos, y se apoya en el uso de fragmentos de repertorio compuesto por el autor sobre aires andinos colombianos como vals, guabina, pasillo, bambuco y danza. El libro no especifica un rango de edades exacto, está diseñado para ser accesible para estudiantes en formación musical o para músicos empíricos, lo que sugiere que, aunque de fácil acceso, necesita un estadio cognitivo superior al infantil: adolescentes y adultos. Más adelante con su libro *Composiciones musicales para bandola, tiple y guitarra* (2023), Santoyo amplía la propuesta con la creación de 20 obras como continuación del libro anterior para acercar a jóvenes músicos y educadores, al repertorio andino colombiano a través piezas de fácil comprensión. Adecuado para interesados en los instrumentos típicos de la región andina colombiana, plantea una propuesta metodológica teórico práctica caracterizada por explicaciones sobre técnica, interpretación y recomendaciones para la práctica grupal.

Entre Cuerdas (2015) es un proyecto del Ministerio de Cultura de Colombia que se enfoca en la práctica musical colectiva, especialmente en la enseñanza de instrumentos típicos de la música andina colombiana como la bandola, el tiple y la guitarra diseñado para niños y jóvenes en niveles de iniciación y formación intermedia. El proyecto se compone de seis cartillas, tres

para alumnos y tres para profesores, escritas por Carlos Mario Vásquez Rojas, que abordan tanto la práctica instrumental como los fundamentos teóricos musicales en cada instrumento específico. Como objetivos paralelos se encuentran el fomento de la música tradicional y la formación integral, sustentada en las habilidades musicales. Las cartillas guías del profesor incluyen elementos teóricos y conceptuales, sugerencias metodológicas y estrategias didácticas para la enseñanza de cada instrumento. A su vez, las cartillas para estudiantes contienen lecciones sobre postura corporal, ejercicios de manos individuales, y ejercicios de lectoescritura. Este es considerado uno de los grandes recursos para educadores y estudiantes interesados en la música andina colombiana, del país.

En el documento: *Guía básica para montaje de obras en formato de estudiantina y coro* (2022), elaborado por Alejandra Velásquez Bolívar, Cristian Camilo Tapasco Osorio y Luis Carlos Cardona Colorado para optar al título de Licenciado en Música en la Universidad de Antioquia, se presenta una cartilla pedagógica con el objetivo de fortalecer el proceso de formación en la escuela de música del municipio de Caldas, Antioquia. Con un enfoque práctico para el montaje de obras musicales en formato de estudiantina y coro, proporciona instrucciones detalladas y ejemplos específicos. Incluye arreglos de obras del folclore colombiano, adaptadas para estudiantina y coro, con el fin de preservar y promover la música tradicional andina. Destaca la importancia de la música como herramienta para la formación integral de los estudiantes, fomentando valores como la disciplina, el trabajo en equipo y la apreciación cultural. Y finalmente, ofrece estrategias para la implementación de la guía en contextos educativos, incluyendo recomendaciones para ensayos, presentaciones y evaluación del progreso de los estudiantes. Este es un proyecto que implica un trabajo previo inicial en formato de estudiantina y coro.

Pulsando: 15 obras para estudiantina en proceso de formación creado por David Ocampo Ciro es un material pedagógico, proyecto ganador del reconocimiento a materiales pedagógicos o musicales producidos para su aplicación en procesos de formación, en la convocatoria de estímulos del Ministerio de Cultura de Colombia en 2023. Este es un material que pretende la contribución al repertorio de estudiantinas y agrupaciones del formato típico andino colombiano en etapa de formación. En su estructura clasifica las obras en tres niveles de

dificultad, en cuyo orden están contemplados los avances progresivos y paulatinos de los tres instrumentos. Desarrolla el contenido técnico, teórico y práctico de forma paralela por medio de la práctica grupal. Utilizados los ritmos de bambuco, pasillo, guabina, danza, torbellino y vals, para un formato sugerido de dos bandolas, tiple, guitarra, contrabajo y percusión. Sin especificar un rango de edades exacto, está orientada a estudiantes en niveles iniciales de aprendizaje musical, aludiendo el uso de niños y jóvenes que están comenzando su formación en música andina colombiana.

Pese a la historia y abundancia de contenido musical tradicional oral y fonográfico colombiano previo, existe poco material documentado. Sin embargo, *Entre cuerdas y Pulsando: 15 obras para estudiantina en proceso de formación* son los materiales que más se acercan a esta propuesta de intervención. Se convierten en referentes y paresa los que esta propuesta está llamada a sumar, fungiendo como faros que iluminan y atraen para agrandar es luz.

2.4.3 Música andina colombiana

“Los conjuntos musicales tradicionales de Colombia, y específicamente aquellos circunscritos a la zona Andina están constituidos por cordófonos tañidos, como la bandola, el tiple y la guitarra, instrumentos que han estado incorporados, desde el siglo XIX, a una serie de agrupaciones conocidas como estudiantinas. Las músicas que estas agrupaciones interpretan corresponden a ritmos muy particulares que, a la par con los instrumentos, han evolucionado y se han adaptado a las diversas necesidades expresivas de cada época. Aunque dichos ritmos no se pueden vincular exclusivamente al legado de las músicas académicas europeas, sin duda podemos rastrear desde allí la derivación de dos tipos de expresiones: una de origen erudito [...] y otras del ámbito popular, apropiadas y reelaboradas en un contexto social más amplio, utilizadas para animar la fiesta, el baile o la guerra como bambucos, pasillos, torbellinos, guabinas, sanjuaneros, merengues y rumbas; o para acompañar el trabajo y los oficios, como cañas, cañabravas y rajaleñas”. (Rendón, 2009, p.9).

La música Andina colombiana, es una expresión de la tradición identitaria de Colombia, típica de la región andina que comprende los departamentos situados en el centro del país, donde la cordillera andina se bifurca en tres secciones. Dado a esa gran extensión, las manifestaciones

resultantes, son de cuantiosa variedad. Dichos departamentos son: Santander, Norte de Santander, Antioquia, Cundinamarca, Boyacá y el Eje Cafetero (departamentos de Risaralda, Caldas y Quindío, y partes de Tolima y Valle del Cauca).

Esta, la llamada música andina colombiana, surge del sincretismo entre los cantos de las poblaciones indígenas y el intercambio con la cultura negra y española. Originalmente, los pueblos andinos precolombinos usaban flautas, trompetas de cerámicas, maracas y tambores como instrumentos musicales, acompañando y creando cantos y pequeñas melodías para eventos religiosos, bailes, tareas y trabajos diarios: a música constituía parte esencial de la vida. La chirimía era la agrupación que interpretaba estas músicas con tambores, maracas y flautas traveseras de caña, y se intercalaban con la murga: una agrupación para interpretaciones europeas con los instrumentos de cuerda triples, bandolas, requintos y guitarras.

Gracias a su particular interpretación, se reconocen las músicas surgidas en la región andina y su evolución, exclusivas de esta zona. Así, esta fusión cultural da paso a ritmos como el bambuco, el pasillo, la guabina, carranga, torbellino entre otros, que terminan instaurados en el imaginario colectivo de la población a través de los siglos.

2.4.4 Aires Andinos colombianos

Los aires andinos colombianos son aquellos ritmos musicales que, caracterizados por el Ministerios de Cultura de Colombia a través Plan Nacional de Música para la Convivencia, corresponden a cuatro ejes determinados por la georreferenciación de la zona andina colombiana. De esta manera, se encuentran los siguientes:

- Eje de músicas andinas del Centro-Oriente: Ubicada en Norte de Santander, Santander, Boyacá y Cundinamarca. Representada por formatos de conjunto de torbellino, conjunto carranguero, de guabina, merengue andino, estudiantinas, tríos y prácticas vocales, con músicas de torbellino, guabina, carranga, bambuco, pasillo, danza, rumba criolla, rumba campesina.
- Eje de músicas andinas del Centro-Occidente: a la que corresponden los departamentos de Quindío, Valle, Antioquia, Risaralda y Caldas, con formatos campesinos, estudiantinas, prácticas vocales e instrumentales de duetos y tríos,

conjuntos de guasca, carrilera, parranda, y músicas de bambuco, pasillo, shotís, rumba, guatín.

- Eje de músicas andinas del centro sur: Ubicado en Huila y Tolima con formato cucamba, tríos, duetos vocales e instrumentales, estudiantinas, y músicas de sanjuanero, caña, rajaleña, bambuco, pasillo y otros.
- Eje de músicas andinas del sur occidente: Correspondiente a la zona de Cauca, Nariño y Occidente del Putumayo, establecen formatos campesinos, bandas de flautas, andino sureño y cuerdas andinas, con músicas de sanjuanito, son sureño, pasillo, bambuco, tincú, huayno y otros.

A continuación, algunos ritmos representativos, de la región andina colombiana:

2.4.4.1 Pasillo

Es un ritmo lento y melancólico, en compás de 3/4 que tiene sus orígenes en el vals europeo, y que evolucionó de manera propia en Colombia. Hay dos formas del ritmo: el pasillo fiestero instrumental, que es de tinte festivo y rápido, se toca en las fiestas populares o en casamientos; y el pasillo vocal lento, a menudo canto de temas de amor y desamor, luto y evocaciones del pasado.

2.4.4.2 Bambuco

Es el ritmo más representativo de la región andina colombiana y se caracteriza por su melodía suave y romántica. En métrica de 6/8 su origen tiene diferentes hipótesis: se ha atribuido a la tribu indígena chibcha, a un origen vasco y a los esclavos africanos, quienes llamaban bambuco a un instrumento hecho con tubos de bambú. Es la danza más tradicional de Colombia, y posee diversas variaciones según la zona. Estas son: bambuco sanjuanero, parecido al pasillo fiestero; bambuco rajaleño, bambuco caucano, bambuco patiano o bambuco negro: un mestizaje musical debido a la presencia de los afrodescendientes.

2.4.4.3 Vals

Ritmo en compás de 3/4, llegó de Europa a Colombia adoptado como propio con 16 compases y un aire más reposado, compuesto por dos partes: una seria y acompasada, y otra llamada

"capuchinada", más extravagante y enérgica. Se integra a los bailes de salón junto a la contradanza, la valenciana y el paspié, y dio origen a ritmos autóctonos como el Chotis, la cracoviana, los lanceros y las polcas.

2.4.4.4 Guabina

Es un ritmo rápido y de melodía alegre que se interpreta con instrumentos como la guitarra, el tiple, el requinto, la bandola y el chucho, a veces reemplazado por la pandereta.

Es un ritmo de ascendencia europea y en cada departamento de Colombia toma un tono particular. En una métrica de $\frac{3}{4}$ es además de ritmo, una danza propia de la zona montañosa colombiana, que lleva gritos, cadencias y expresiones típicas.

2.4.4.5 Torbellino

Es un ritmo muy rápido y festivo que se toca con instrumentos como el tiple, el requinto, la flauta y la caña. Es una expresión campesina sobre temas de amor, la desilusión y el sentimiento religioso, o paisajes, y se ocupa para acompañar casamientos, fiestas patronales y fiestas populares. Debe su nombre al baile de pareja donde la mujer gira como un trompo.

2.4.4.6 San Juanero

Debido a la importancia de los eventos que se realizan con base en este ritmo, este posee un lugar independiente y se caracteriza por ser alegre y festivo, resultado de la mezcla entre el bambuco y el joropo. Su baile se desarrolla en parejas, quienes ejecutan movimientos rápidos y acrobáticos.

2.4.4.7 Chotis o Shotis

Este es un baile de pareja juguetón, de origen europeo, que, aunque similar a la mazurca, va un poco más lento, llevando en un compás de $\frac{2}{4}$ una coreografía coqueta que exagera los movimientos de cadera y que incluye juegos de palmas. Este baile de salón, herencia de la contradanza, llegó con los españoles, de origen cortesano escocés, y cuyo nombre proviene del vocablo "scotish", que significa escocés. A su llegada, en la primera mitad del siglo XIX, se le conoció también como polka alemana y siotis.

2.4.4.8 Carranga

En un metro de 6/8 y con los instrumentos tiple requinto, guitarra, tiple y guacharaca carranguera, la carranga es una música de orden empírico que se traspasa de generación a generación, y con su aire festivo busca enaltecer el campo y las tradiciones de la región. Utilizada especialmente en las festividades decembrinas junto a la música parrandera, desciende del merengue, el pasillo y la rumba.

2.4.4.9 Caña

Un ritmo amalgamado propio del país y la región, que intercala compás de 3/4 y 6/8 como resultado del sincretismo entre las músicas indígenas y campesinas. Utilizan la tambora, tiple, chucho, zambomba y flauta traversa como instrumentos típicos, y pueden incluir guitarras, raspa de caña y clarinete. Puede tener un carácter amoroso o de laboreo haciendo referencia al trapiche de caña.

2.4.4.10 Danza

Escrita en compás de dos tiempos (2/4) se puede entender como derivado de la antigua contradanza, transformada en la habanera cubana, y bien explotada por compositores europeos y americanos.

2.4.4.11 Polca

Como herencia de las migraciones europeas, la polca alemana se instaura en el interior del país como un ritmo a 2/4 cuyo acompañamiento suele realizarse como fox y en ocasiones como el de danza, ya que en la región chocoana se fusiona con este ritmo. Con una melodía alegre, es un ritmo de larga duración y velocidad, similar a su hermana, la polca insular, que llegó mucho antes con los colonos ingleses y el shotis.

3 Contextualización

El proyecto de intervención se llevará a cabo en la Institución Educativa Rural Granjas Infantiles de Copacabana Antioquia, en su sede de la vereda el Noral, durante 16 sesiones en los meses de agosto, septiembre, octubre y noviembre de 2024.

Esta es una propuesta de trabajo que se suma al currículo a través del área de artística, para los niños de la segunda infancia; niños de entre 6 y 12 años pertenecientes a la vereda el Noral de Copacabana y cursantes de los grados de básica primaria 1° a 5°.

Tabla 3. **Sistema de educación de Colombia**

Grados y ciclos de la educación preescolar, básica y media		CINE (ISCED)** 2011 y 2013	Equivalencias CAB***
Educación media	Media técnica o media académica (2 años)	3	10 a 11
Educación básica	Básica secundaria (4 años)	2	6 a 9
	Básica primaria (5 años)	1	1 a 5
Preescolar (mínimo 1 año obligatorio) Guardería – jardín (No obligatorio)		0	Preescolar

*Elaboración propia con base en UNESCO (2011 y 2013) y Convenio Andrés Bello (2019)
**Clasificación internacional normalizada de la educación (CINE) o International Standard Classification of Education (ISCED).
***Convenio Andrés Bello

Fuente: Ministerio de Educación de Colombia. (n.d.). *Sistema de educación en Colombia*. Recuperado de [GUÍA DEL SISTEMA EDUCATIVO DE COLOMBIA](#)

Esta población se caracteriza por ser de origen mixto, ya que un 20% corresponde a niños oriundos de la vereda y el 80% a hijos de mayordomos, cuidadores y/o trabajadores de las fincas y casas de recreo de la misma. Esto obedece a un fenómeno geopolítico que ha llevado al aumento de desplazados nacionales y movilizaciones de migrantes hacia el país en los últimos años, incrementando sustancialmente, entre otros aspectos, la población de niños extranjeros en las aulas, especialmente de origen venezolano.

En este sentido, y debido a estas condiciones determinadas por el empleo, la población sufre constantes deserciones y sustituciones del estudiantado a lo largo del año escolar, de manera indiscriminada.

Así mismo, pese a que se conserva el rango de edad correspondiente a este período escolar, se presentan también de manera regular, casos de extra edad en donde existe un desfase de entre 2 y 3 años con respecto a la edad promedio y el grado correspondiente.

Los recursos materiales con los que se cuenta en la sede rural Noral, de la Institución educativa Granjas infantiles, para el desarrollo de la propuesta de intervención son:

Aulas y demás espacios de la sede, 12 guitarras, 5 tiples y 5 bandolas, 11 escabeles, 10 atriles, púas o plectros, computadores para cada estudiante con in ears de uso personal y usuarios individuales en la aplicación Yousician⁵, pequeñas percusiones afinadas y no afinadas, televisor, tableros, material didáctico y deportivo regular como fichas, papelería general, aros, lazos, bastones, entre otros.

4 Propuesta de intervención o proyecto

Este apartado presenta un curso de iniciación a la estudiantina para niños de la segunda infancia, fundamentado en los métodos de Émile Jaques-Dalcroze, Edgar Willems y Carl Orff. El programa está diseñado específicamente para niños de entre 6 y 12 años, de la sede veredal el Noral de la Institución educativa Granjas Infantiles de Copacabana, Antioquia, con el objetivo de ofrecer una experiencia que les permita desarrollar habilidades musicales y disfrutar de los numerosos beneficios que esto conlleva, tal como se ha discutido anteriormente.

⁵ Todo este material musical específico, ha sido suministrado por la Fundación Farmer Brown Cares, que patrocina el programa musical en 3 sedes rurales de la institución educativa Granjas infantiles de Copacabana – Antioquia.

El trabajo musical se llevará a cabo a través de la ejecución instrumental inicial, utilizando el formato de trío típico colombiano con los instrumentos guitarra, tiple y bandola, adaptado al estadio de desarrollo cognitivo y motriz de cada edad.

En este apartado se detallan las competencias, objetivos y contenidos del curso, junto con la fundamentación metodológica, el cronograma de actividades y la temporalización, así como los criterios de evaluación y las estrategias de atención a la diversidad. Se espera que este trabajo aporte significativamente al campo de la educación musical instrumental inicial en cuerdas pulsadas y sirva como material pedagógico para diversas aulas musicales.

4.1 Presentación

Esta propuesta de intervención tiene como objetivo implementar un programa de educación musical centrado en la práctica de estudiantinas en la sede rural el Noral de la Institución Granjas Infantiles de Copacabana, Antioquia. Esta es una apuesta por la adaptación a las necesidades específicas de los niños y docentes en territorios alejados, promoviendo un desarrollo musical natural, motivacional, disfrutable y perdurable, características sustentadas en los métodos Dalcroze, Willems y Orff, y una mirada desde el neurodesarrollo y estadios de cognición. Además, fomenta la conciencia de los docentes sobre todos los aspectos que, a través de la música, están cultivando en los niños de la segunda infancia.

Desde el siglo XIX, diversos estudios han demostrado que la música tiene un impacto positivo en el desarrollo físico y emocional humano. Estos hallazgos, provenientes de la neurología, psicología y biología, han establecido que la música mejora el estado de ánimo, el desarrollo cognitivo, la inteligencia y la salud (Serrano, 2005).

La música, inherente a la humanidad y producto social, es una herramienta para generar conocimiento y reflejar la cultura e historia de individuos y sociedades (Carabeada & Duarte, 2018). La neurociencia ha revelado que la música estimula la neuroplasticidad, mejorando funciones como el pensamiento lógico-matemático, el lenguaje, la coordinación, la memoria y la motricidad (Sierra y León, 2019).

Amanda Céspedes (2017) sobre los beneficios del aprendizaje de un instrumento musical, en una entrevista afirma que: “La práctica sistemática desde edades tempranas incrementa

funciones cognitivas superiores, como la abstracción, la lógica, la conceptualización, además de incrementar la eficiencia cognitiva (rapidez y precisión del pensamiento). Tiene también un gran efecto sobre la capacidad imaginativa.” (Céspedes, 2017). Y Anita Collins (2014), en su video TED "Cómo tocar un instrumento beneficia al cerebro", explica que al observar nuestro cerebro con dispositivos de IRMF y PET mientras una persona toca un instrumento musical, se produce un efecto similar a "fuegos artificiales" (Flores, 2015). Las máquinas que procesan la información en tiempo real muestran cómo todas las áreas del cerebro se iluminan al interpretar música, fenómeno que ocurre porque la práctica instrumental musical involucra todas las funciones cerebrales, procesando e interrelacionando una gran cantidad de información a altas velocidades, lo que la convierte en una actividad cerebral extremadamente compleja. (Como se citó en Apablaza, 2018, p. 7)

En Colombia, la Ley 115 de 1994 establece la educación artística y cultural como área fundamental del conocimiento, obligatoria en todas las instituciones educativas. Las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística (2007-2010) buscan mejorar la calidad educativa, promoviendo la equidad y pertinencia (Ministerio de Educación Nacional, 2010). El Plan Nacional de Música para la Convivencia (PNMC) fomenta la democracia y cohesión social a través de la música.

Tabla 4. ***Correspondencia edades grado escolar en Colombia***

Nivel educativo	Edad promedio	Grado
Preescolar	3 a 5 años	Prejardín, Jardín y Transición* (*obligatoria)
Básica Primaria	6 a 10 años	1° – 5°
Básica Secundaria	11 a 14 años	6° – 9°
Media Académica o Técnica (Bachiller)	15 a 17 años	10° – 11°

Fuente: Realizado para este documento: Yudy Madrid 2024.

Tabla 5. ***Orientaciones grados escolares en Colombia***

Nivel educativo	Grado escolar	Enfoque
Preescolar	Prejardín, Jardín y Transición	Fomento del desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños, ofreciéndoles un espacio adecuado para su crecimiento y aprendizaje.
Básica Primaria	1° - 5°	Adquisición de habilidades básicas de lecto-escritura y matemáticas. Introducción de otras áreas: ciencias naturales, ciencias sociales y educación artística.
Básica Secundaria	6° - 9°	Profundización en las diferentes áreas de conocimiento, fortalecimiento de las habilidades académicas y se prepara a los estudiantes para el ciclo de énfasis.
Media Académica o Técnica (Bachiller)	10° - 11°	Ciclo diversificado: Elección de áreas de enfoque según intereses y aptitudes: técnico y tecnológico, ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades.

Fuente: Realizado para este documento: Yudy Madrid 2024

El documento de orientaciones curriculares EAC (2022) actualiza los lineamientos de educación artística, enfatizando la relación entre prácticas artísticas y cultura, y promoviendo una formación integral que incluye originalidad, tradición, desarrollo socioemocional y ciudadanía activa (MINEDU, 2022).

Proyectos como el Plan Nacional de Música para la Convivencia incluyen capacitación, infraestructura, dotación de instrumentos y creación de contenidos editoriales. Un ejemplo es la serie "Entre cuerdas", que guía procesos de estudiantinas en la región andina colombiana.

La estudiantina colombiana, históricamente base de la educación musical informal, carece de documentación rigurosa sobre metodologías y didácticas. Sin embargo, existen métodos aislados como el de Franley Umaña Mendoza (2014) para la enseñanza del cuatro llanero, que documentan y embellecen la transmisión oral de la interpretación musical.

En el rastreo bibliográfico, encontramos métodos históricos como los de Telésforo D'Alemán (padre) para bandola (1885) y tiple (1887), Pedro Morales Pino para tiple (principios del siglo XX), José E. Suárez para bandola (1896) y tiple (hacia 1900), y Eugenio Telésforo D'Alemán

(hijo) para tiple (1907). Estos métodos muestran la evolución conceptual del tiple como instrumento nacional y de los ritmos y músicas nacionales, así como la apropiación de la bandola y la guitarra. La evolución de estos métodos, que describen aspectos físicos de los instrumentos y ritmos tradicionales, ha influido en los métodos contemporáneos de tiple y bandola de autores como Elkin Pérez, Diego Estrada, Manuel Bernal Martínez, Fabián Forero, Carlos Mario Vásquez y Katherine Lasso.

En la tesis de maestría "Caracterización de los Procesos de Transmisión del Tiple Colombiano en Tres Contextos de Aprendizaje no Formal" (2016), Paulo Andrés Olarte Rendón explora el uso del tiple y destaca el carácter informal de la educación en cuerdas pulsadas, proponiendo sistematizaciones y metodologías para la enseñanza de las músicas tradicionales andinas colombianas a niños.

El documento "La Estudiantina y las Músicas Colombianas: escenarios de análisis sobre la formación ciudadana y la identidad nacional" explora cómo las estudiantinas contribuyen significativamente a la formación ciudadana y la identidad nacional en Colombia. A continuación, los atributos específicos:

- Enseñanza de Músicas Colombianas:

Las estudiantinas se enfocan en la enseñanza y la interpretación de músicas tradicionales colombianas, permitiendo a los estudiantes conocer y apreciar la diversidad cultural del país. En consecuencia, se fomenta un sentido de pertenencia y orgullo por la identidad nacional.

- Valores de Participación y Organización Ciudadana:

A través de la práctica musical en grupo, los estudiantes aprenden valores fundamentales como la participación, la cooperación y la organización. Estos valores son esenciales para la formación de ciudadanos comprometidos y activos en sus comunidades.

- Igualdad y Aceptación de la Diversidad:

Al trabajar juntos en un entorno inclusivo, los estudiantes desarrollan actitudes de respeto y empatía hacia los demás. Entre tanto, el repertorio ayuda con la promoción de la igualdad y la aceptación de la diversidad, tanto cultural como étnica.

- Rescate de Valores Patrios:

La interpretación de músicas tradicionales y la participación en eventos culturales ayudan a rescatar y mantener vivos los valores patrios. Así mismo, se vincula en compromiso la comunidad educativa con la cultura del país, su concientización y divulgación.

- Unidad Nacional e Identidad Cultural:

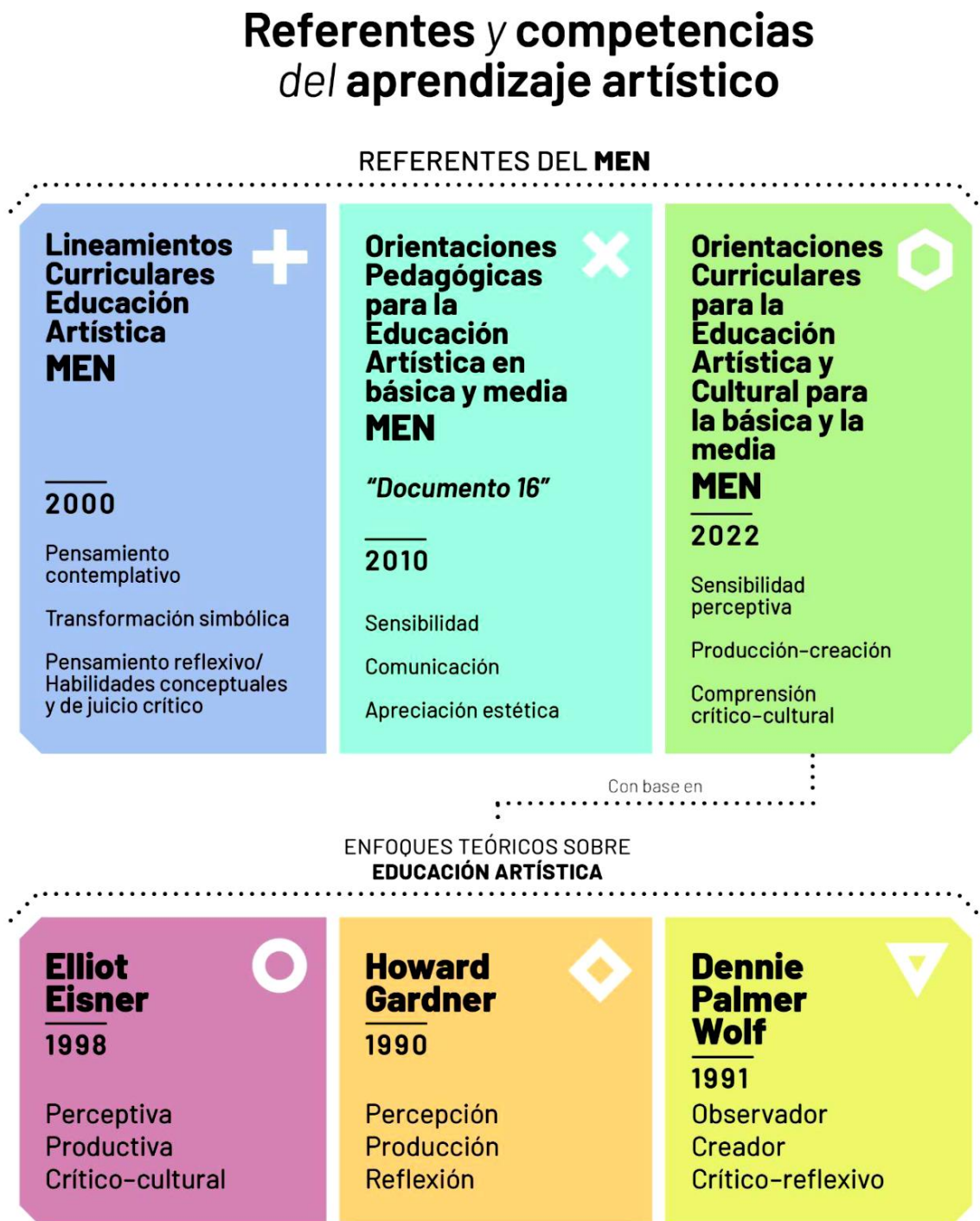
Las estudiantinas fungen de pasaje que conecta diversas regiones y culturas de Colombia, fomentando la unidad nacional. La apreciación crítica de la cultura nacional y la diversidad étnica y cultural se convierte en la base para fortalecer la identidad cultural del país.

4.2 Competencias

Tal como expresa el Ministerio de educación Nacional de Colombia en las Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media, las competencias son *“un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores”* (MEN, 2006, p.49). Estas, son un enfoque educativo cuyo fin último es la autonomía de los educandos, expresada en los procesos cognitivos generadores de pensamiento crítico y acciones contextuales, que apunten a la construcción de mejores sociedades. Este es un proceso individual y colectivo mediado por las comunidades, la cultura, el contexto.

Así, esta propuesta de intervención, conversa con esta visión en donde el arte, la música, hace las veces de dispositivo que recurre al *“saber para hacer algo”* (Ministerio de Educación Nacional, 2022, p. 55).

Figura 5. Competencias y algunos referentes teóricos de la Educación Artística y Cultural.



Fuente: *Orientaciones Curriculares para la Educación Artística y Cultural* (p.70), Ministerio de Educación Nacional. (2022).

Tabla 6. **Competencias específicas de la Educación Artística y Cultural desde el estado del arte.**

REFERENTES	COMPETENCIAS DEL APRENDIZAJE ARTÍSTICO		
Elliot Eisner (1998)	Perceptiva	Productiva	Crítico-cultural
Howard Gardner (1990)	Percepción	Producción	Reflexión
Dennie Palmer Wolf (1991)	Observador	Creador	Crítico-reflexivo
MEN-Lineamientos Curriculares. Educación Artística (2000)	Pensamiento contem- plativo	Transformación simbólica	Pensamiento Reflexivo/ Habilidades conceptuales y de juicio crítico
MEN-Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en básica y media (2010)	Sensibilidad	Comunicación	Apreciación Estética
Documento de Orientaciones Curriculares para la EAC (2022)	Sensibilidad perceptiva	Producción-creación	Comprensión crítico-cultural

Fuente: *Orientaciones Curriculares para la Educación Artística y Cultural* (p.55), Ministerio de Educación Nacional. (2022).

Ahora bien, existe una correlación entre la educación artística y cultural y las competencias básicas de las demás áreas de conocimiento: competencias científicas, matemáticas, comunicativas y ciudadanas. Esta relación se da porque, para el desarrollo de estas habilidades, que aumentan progresivamente con el nivel educativo, se deben cultivar aptitudes generales y transversales, posibles gracias a la experiencia en diferentes áreas.

No es independiente de los contenidos temáticos de un ámbito del saber (...) pues se requieren muchos conocimientos, habilidades, destrezas, comprensiones, actitudes y disposiciones específicas del dominio de que se trata, sin los cuales no puede decirse que la persona es realmente competente en el ámbito seleccionado (MEN, 2006, p. 12).

El objeto de estas competencias básicas, es dotar de herramientas para la vida, de carácter contextual, que se adapte a las necesidades y al medio, dentro y fuera del contexto educativo de los estudiantes.

Transversalmente y de manera simultánea, están activas las competencias socioemocionales, que se pueden agrupar en el manejo de las emociones, la empatía y la resolución de conflictos. Estas competencias constituyen un conjunto de herramientas para afrontar situaciones individuales y de interacción con los demás de manera efectiva. A su vez, requieren el desarrollo de la conciencia, la gestión emocional y la conducta prosocial, que pertenecen a las áreas afectivas. En este sentido, el arte ejerce su función más natural: ser un lenguaje expresivo.

Para los fines de esta propuesta, y teniendo en cuenta todo lo antes mencionado, se describen las competencias del aprendizaje artístico a tratar, y su relación con los contenidos y actividades del proyecto.

4.2.1 Sensibilidad perceptiva

La percepción deviene con el aprendizaje y está directamente afectada por la experiencia. La tarea es entonces, potenciar la sensibilidad perceptiva en los ambientes de aprendizaje de las artes y la cultura, para que los estudiantes exploren y comuniquen sus emociones, se involucren en experiencias estéticas y desarrollen la capacidad de percibir el contenido expresivo de las formas artísticas. Howard Gardner, en sus investigaciones, destaca la importancia de las emociones en el ámbito artístico y la necesidad de un contexto cultural de apoyo para el desarrollo del dominio perceptivo. Dennie P. Wolf también contribuye a la comprensión de estas competencias específicas, identificando roles fundamentales como observador, creador y crítico-reflexivo. Los documentos del Ministerio de Educación Nacional subrayan la importancia de la sensibilidad perceptiva para el aprendizaje artístico, definiéndola como una competencia esencial que facilita experiencias estéticas y promueve la expresión auténtica.

Los desempeños de esta competencia a utilizar en esta propuesta son:

- Hago exploración y reconocimiento de mis sentidos (oído, vista, tacto), y reconozco en ellos instrumentos de expresión y de relación con el medio.
- Diferencio sensorialmente los timbres de objetos sonoros, y sus formas de producción sonora (instrumentos idiófonos, cordófonos, membranófonos, aerófonos), relacionado sus características con el movimiento corporal.
- Me relaciono lúdicamente con la música, y lo demuestro partir del desarrollo motriz corporal (escucho, acompaño con el cuerpo, juego e imito frases, fragmentos rítmicos, gestos corporales) de manera individual y colectiva.
- Atiendo a indicaciones básicas sobre la expresión del lenguaje musical (relación de gestos y señales con referencia al tiempo, el matiz, control de las variaciones del tono de voz, del movimiento, etc.)
- Soy consciente de mis emociones en experiencias relacionadas con el universo sonoro, y las expresiones musicales que se escuchan en mi entorno social, cultural, natural, tecnológico.
- Me relaciono con algunas características expresivas del sonido, por ejemplo, cambios súbitos en el matiz o velocidad de una pieza musical, de un movimiento, etc.
- Identifico texturas musicales a partir del reconocimiento de instrumentos de viento, cuerda, percusión, mixtos en una pieza musical, en audiciones presenciales o a través de medios digitales.
- Me relaciono vivencialmente con diversas expresiones sonoras, y reconozco su funcionalidad: música para escuchar, para bailar, para acompañar distintos momentos de la vida: meditar, celebrar, ambientar.

4.2.2 Producción-creación

La competencia de producción-creación en las artes se caracteriza por la capacidad de generar acciones significativas que implican procesos creativos desde la concepción de una idea hasta la obtención de resultados finales. Este proceso incluye la exposición y socialización de los trabajos de los estudiantes, quienes son considerados agentes activos y relevantes en el campo educativo artístico y cultural.

Eisner (1998) identifica cuatro habilidades fundamentales para el desarrollo de la dimensión productiva en las artes: el tratamiento del material, la percepción de relaciones cualitativas, la creación y la composición. Estas habilidades permiten a los estudiantes manipular medios expresivos, relacionar imágenes deseadas con formas emergentes, desarrollar pensamiento divergente y lograr un orden estético en sus obras.

Gardner (1990) observa que la calidad de la expresión artística en niños pequeños es comparable a la de artistas adultos, pero decrece en edades mayores sin un contexto cultural enriquecedor. Wolf (1991) destaca que el rol del estudiante como creador implica enfrentar el desafío de transmitir sensaciones o ideas a través de medios expresivos.

Los Lineamientos curriculares (MEN, 2000) definen la competencia de producción-creación como el pensamiento de transformación simbólica de la experiencia, enfocándose en la elaboración de metáforas y procesos de simbolización. Esta competencia se traduce en actitudes y habilidades para intervenir cualitativamente en el contexto social, cultural y natural.

Las orientaciones pedagógicas (MEN, 2010) inicialmente sugirieron la competencia comunicativa, pero se concluyó que esta es inadecuada para la Educación Artística y Cultural. En su lugar, se propuso la competencia de producción-creación, que integra la sensibilidad y la apreciación estética en el acto creativo, promoviendo la innovación y la expresión simbólica.

Algunos de los desempeños de esta competencia utilizados en este proyecto de intervención son:

- Me relaciono con las nociones de tiempo, ritmo, duración, y movimiento, a partir de juegos y ejercicios con el pulso.
- Manifiesto pensamientos, sentimientos e impresiones mediante la expresión musical
- (improvisación de sonidos con el propio cuerpo o canciones).
- Realizo ejercicios sobre un patrón rítmico (imitativos de improvisación).
- Realizo ejercicios para comprender la estructura de canciones utilizando el vocabulario musical.

- Discrimino valoraciones comparativas de las características de la música (altura, intensidad, duración y timbre) en ejemplos de canciones y piezas musicales.
- Realizo ejercicios de improvisación o creación individual o colectiva de canciones sobre un patrón musical, de acuerdo a los temas que estamos trabajando en el transcurso del año.
- Aplico aspectos técnicos básicos, orientados a la ejecución adecuada de un ejercicio (en un instrumento específico, con un fin comunicativo determinado).
- Atiendo a indicaciones básicas que tienen que ver con la expresión del lenguaje musical; relacionar los gestos y señales con referencia al tiempo, el matiz; a controlar las variaciones del tono de voz, del movimiento, etc.

4.2.3 Comprensión crítico-cultural

La competencia de comprensión crítico-cultural en el aprendizaje artístico, denominada por Eisner (1998) como dimensión crítico-cultural, por Gardner (1990) como reflexión y por Wolf (1991) como reflexión crítica, se refiere a la capacidad de valorar tanto las propias producciones artísticas como las que circulan en la cultura. Los Lineamientos Curriculares (MEN, 2000) desarticulan esta competencia en pensamiento reflexivo y habilidades conceptuales y de juicio crítico, mientras que las Orientaciones Pedagógicas (MEN, 2010) la denominan apreciación estética.

El desarrollo de esta competencia posiciona al docente como un profesional que debe contribuir a la expansión del pensamiento artístico de todos los estudiantes, cuestionando prácticas de enseñanza centradas en actividades decorativas o técnicas. Eisner (1998) señala que esta dimensión va más allá de lo perceptivo, demandando una comprensión profunda de las obras y prácticas artísticas, y favoreciendo la adquisición de conceptos históricos y culturales.

Gardner (1990) coincide en que esta competencia trasciende lo perceptivo, promoviendo reflexiones sobre las obras y prácticas culturales. En la escuela, es crucial la valoración del patrimonio artístico y cultural, así como de los trabajos propios y de los compañeros. Las investigaciones de Eisner revelan que quienes carecen de oportunidades de desarrollo

artístico tienen interpretaciones pobres, mientras que un ambiente de aprendizaje adecuado puede superar posturas escépticas y relativistas.

Wolf (1991) enfatiza que la reflexión crítica implica una distancia consciente de la obra para cuestionar su procedencia, características y relaciones con otras obras y prácticas culturales. Destaca la importancia del diálogo en el desarrollo artístico, sugiriendo que las conversaciones entre distintas perspectivas promueven el desarrollo artístico.

Los Lineamientos Curriculares (MEN, 2000) reconocen esta competencia como pensamiento reflexivo, involucrando lenguajes artísticos y consideraciones expresivas sobre la naturaleza, la comunidad y los contextos. Promueven habilidades para la construcción de conceptos y la reflexión sobre sistemas de representación artística. El juicio estético, ligado a la vida emocional y cultural, moviliza preguntas sobre el sentido de las cosas y busca una experiencia humana trascendente.

Las Orientaciones Pedagógicas (2010) definen la apreciación estética como el conjunto de conocimientos, procesos mentales, actitudes y valoraciones que permiten construir una comprensión de las producciones artísticas. Esta competencia se desagrega en interpretación formal y extratextual, ampliando el conocimiento sobre las circunstancias históricas y culturales de las obras, y promoviendo la participación activa de los estudiantes en la autenticación de bienes culturales y patrimoniales.

Los desempeños utilizados son:

- Entiendo la práctica musical como medio de comunicación de vivencias, sentimientos e ideas a nivel individual y colectivo.
- Realizo demostraciones colectivas e individuales de canto, ejecución instrumental a partir de los repertorios sugeridos en clase.
- Reconozco las expresiones artísticas y musicales de mi entorno familiar y local.
- Reconozco canciones y músicas que regulan y generan identidad en mi entorno (himno del colegio, himno nacional, himno del municipio o departamento y las rondas o canciones tradicionales) haciendo uso de dispositivos y consulta en la web.

- Identifico características de algunos ritmos musicales: tradicionales, urbanos, entre otros.

Figura 6. Competencias del aprendizaje artístico.



Fuente: *Orientaciones Curriculares para la Educación Artística y Cultural* (p.72), Ministerio de Educación Nacional. (2022).

4.3 Objetivos

4.3.1 Objetivo general

- Desarrollar la lectura musical y la ejecución instrumental a través de piezas que hacen uso de las notas al aire y pulsadas en guitarra mi4, si3, sol3, re3, la2, mi2, y do4, la3, mi3, do3; bandola sol4, re4, la3, mi3, do2, si2, fa#2 y si4, la4, mi4, si3 y sol3; tiple mi4, si3, sol3, re3, y do4, re4, fa4, sol4, la3, sol#3, mi3, fa3 y figuras musicales de redonda, blanca, negra, dos corcheas, silencios respectivos y corcheas.

4.3.2 Objetivos específicos

- Tocar con una correcta postura los instrumentos de cuerda pulsada y plectrada del folclor andino colombiano: guitarra, tiple y bandola.
- Realizar ejercicios de estiramiento y calentamiento corporal, utilizando elementos musicales como el metrónomo y el pulso para introducir los contenidos rítmicos.
- Desarrollar habilidades auditivas para el reconocimiento y reproducción de patrones rítmicos y melódicos, frases y estructuras musicales.
- Fomentar la cooperación y el trabajo conjunto a través de actividades musicales grupales y del ensamble.
- Proporcionar experiencias positivas, de disfrute y de éxito en la interpretación musical, contribuyendo a una mayor autoconfianza.

4.4 Contenidos

En este apartado se detalla el contenido a tratar en esta propuesta, la competencia que se desarrolla con el mismo y sus desempeños, en la siguiente tabla:

Tabla 7. **Contenidos, temas, competencias y desempeños de la propuesta iniciación a la estudiantina para la segunda infancia.**

CONTENIDO	TEMA	COMPETENCIA	DESEMPEÑO
CONTENIDO MUSICAL	✓ Audición ✓ Ritmo, pulso, tempo	Sensibilidad perceptiva	✓ Hago exploración y reconocimiento de mis sentidos (oído, vista, tacto), y reconozco en ellos instrumentos de

	✓ Movimiento melódico ✓ Figuras rítmicas y sus silencios: redonda, blanca, negra, dos corcheas. ✓ Métricas: 4/4, $\frac{3}{4}$, 2/4, 6/8.	Producción-creación Comprensión crítico- cultural	expresión y de relación con el medio. ✓ Diferencio sensorialmente los timbres de objetos sonoros, y sus formas de producción sonora (instrumentos idiófonos, cordófonos, membranófonos, aerófonos), relacionado sus características con el movimiento corporal. ✓ Me relaciono lúdicamente con la música, y lo demuestro partir del desarrollo motriz corporal (escucho, acompaño con el cuerpo, juego e imito frases, fragmentos rítmicos, gestos corporales) de manera individual y colectiva. ✓ Soy consciente de mis emociones en experiencias relacionadas con el universo sonoro, y las expresiones musicales que se escuchan en mi entorno social, cultural, natural, tecnológico. ✓ Me relaciono con algunas características expresivas del sonido, por ejemplo, cambios súbitos en el matiz o velocidad de una pieza musical, de un movimiento, etc. ✓ Identifico texturas musicales a partir del reconocimiento de instrumentos de viento, cuerda, percusión, mixtos en una pieza musical, en audiciones presenciales o a través de medios digitales.
--	--	---	--

			✓ Me relaciono vivencialmente con diversas expresiones sonoras, y reconozco su funcionalidad: música para escuchar, para bailar, para acompañar distintos momentos de la vida: meditar, celebrar, ambientar. ✓ Me relaciono con las nociones de tiempo, ritmo, duración, y movimiento, a partir de juegos y ejercicios con el pulso. ✓ Manifiesto pensamientos, sentimientos e impresiones mediante la expresión musical ✓ (improvisación de sonidos con el propio cuerpo o canciones). ✓ Atiendo a indicaciones básicas que tienen que ver con la expresión del lenguaje musical; relacionar los gestos y señales con referencia al tiempo, el matiz; a controlar las variaciones del tono de voz, del movimiento, etc.
CONTENIDO TEÓRICO	✓ Partes del instrumento ✓ Funciones melódica y de acompañamiento ✓ Notas musicales ✓ El pentagrama ✓ Cualidades del sonido ✓ Forma y estructura ✓ Lectura rítmica	Producción-creación Comprensión crítico- cultural Sensibilidad perceptiva	✓ Realizo ejercicios sobre un patrón rítmico (imitativos de improvisación). ✓ Realizo ejercicios para comprender la estructura de canciones utilizando el vocabulario musical. ✓ Discrimino valoraciones comparativas de las características de la música (altura, intensidad, duración y timbre) en ejemplos de canciones y piezas musicales.

	✓ Lectura melódica ✓ Ritmos de la música andina colombiana		✓ Realizo ejercicios de improvisación o creación individual o colectiva de canciones sobre un patrón musical, de acuerdo a los temas que estamos trabajando en el transcurso del año. ✓ Aplico aspectos técnicos básicos, orientados a la ejecución adecuada de un ejercicio (en un instrumento específico, con un fin comunicativo determinado). ✓ Atiendo a indicaciones básicas que tienen que ver con la expresión del lenguaje musical; relacionar los gestos y señales con referencia al tiempo, el matiz; a controlar las variaciones del tono de voz, del movimiento, etc. ✓ Me relaciono con algunas características expresivas del sonido, por ejemplo, cambios súbitos en el matiz o velocidad de una pieza musical, de un movimiento, etc.
CONTENIDO TÉCNICO	✓ Posición corporal ✓ Posición mano derecha, mano izquierda, dedos P I M ✓ Cuerdas al aire ✓ Cuerdas digitadas ✓ Agarre del plectro,	Producción-creación Comprensión crítico- cultural	✓ Aplico aspectos técnicos básicos, orientados a la ejecución adecuada de un ejercicio (en un instrumento específico, con un fin comunicativo determinado). ✓ Realizo ejercicios de improvisación o creación individual o colectiva de canciones sobre un patrón musical, de acuerdo a los temas

	plomada directa, indirecta, doble plomada y trémolo. ✓ Principio del aplatillado ✓ Rasgueado y plaqué ✓ Ensamble	Sensibilidad perceptiva	que estamos trabajando en el transcurso del año. ✓ Atiendo a indicaciones básicas que tienen que ver con la expresión del lenguaje musical; relacionar los gestos y señales con referencia al tiempo, el matiz; a controlar las variaciones del tono de voz, del movimiento, etc. ✓ Entiendo la práctica musical como medio de comunicación de vivencias, sentimientos e ideas a nivel individual y colectivo. ✓ Realizo demostraciones colectivas e individuales de canto, ejecución instrumental a partir de los repertorios sugeridos en clase. ✓ Reconozco las expresiones artísticas y musicales de mi entorno. ✓ Identifico características de algunos ritmos musicales: tradicionales, urbanos, entre otros.
--	---	-------------------------	--

Fuente: Realizado para este documento: Yudy Madrid 2024.

4.5 Metodología

Esta propuesta se desarrolla con un enfoque vivencial sustentado en los métodos Dalcroze, Willems y Orff, y bajo las perspectivas del neurodesarrollo y las etapas del desarrollo cognitivo, desplegando así, un aprendizaje experiencial y colaborativo.

La transversalidad entre las contribuciones de los pedagogos musicales antes mencionados, y los hallazgos científicos sobre el desarrollo físico, cerebral, el comportamiento humano y el

proceso de aprendizaje, permiten que esta propuesta trace una ruta pedagógica con didácticas que se centran en el niño, educando, y potencien sus habilidades.

Así, la visión sensible sobre el arte y la música que presentan los pedagogos musicales reúne los atributos y elementos corporales con la apreciación estética y emocional, la interacción con los objetos sonoros, y la creación y expresión individual y grupal, en una experiencia completa que está definida por las posibilidades individuales y la guía del docente. Además, del propósito final de la muestra o concierto actúa como aliciente, tal y como lo expresa María Ángeles Manresa en su libro *La actuación musical, manual básico para la interpretación en público* (2006):

La actuación en público es el motor del aprendizaje musical. Cada una de las actividades que se realizan en este sentido (audiciones docentes, cursos...) representan metas concretas que impulsan y encauzan el estudio de un modo increíble. Realmente sí, como profesores, somos conscientes de la enorme capacidad de motivación que implica para un alumno comprometerse a actuar un día y a una hora concretos no podremos dejar de organizar eventos de este tipo para que participen todos sin excepción. (p. 71)

El rol del docente es determinante en el aprendizaje y más, en este caso específico, en la muestra musical; es quién cautiva a sus estudiantes a través de su propia experiencia, sus objetivos planificados, despertando en ellos una motivación que pueda correr con su propia fuerza. En la pregunta sobre la contribución de los agentes educativos a una buena actuación musical, Manresa (2006) afirma que “ayudarles a vivir la experiencia de la actuación como algo lúdico, divertido, como una oportunidad de probarse a ellos mismos, crecer, de comunicarse con los demás, de mostrar su trabajo, etc.” (p. 73) es, entre otros, un deber del profesor.

Algunas actividades a realizar según las metodologías base de esta propuesta son:

Dalcroze

- Improvisación de expresión corporal: Improvisar movimientos corporales en respuesta a diferentes sonidos y ritmos; narrar una historia a través del movimiento.

- Expresar conceptos musicales a través de gestos o movimientos corporales (con y sin elementos extra musicales como cintas, velos, aros, pelotas, globos, bastones o pentagramas en el suelo).
- Seguir el compás con movimientos corporales: Utilizar un instrumento para marcar un compás que los estudiantes deben seguir con movimientos de pies, brazos y otras partes del cuerpo y con desplazamientos específicos.
- Relación entre notas musicales y movimientos: Asignar movimientos específicos (como caminar o correr) a diferentes notas musicales y hacer que los estudiantes se muevan en función de la música que escuchan; desarrollar una conciencia corporal y movimientos específicos con brazos, manos y ojos para expresar conceptos musicales como la forma, el fraseo y las dinámicas.
- Juegos musicales en equipo: Realizar actividades en las que los estudiantes deben seguir la música y coordinarse entre ellos, pasando de movimientos individuales a grupales como danzas de diversas culturas, y realizar rondas y juegos de palmas individuales y en parejas.
- Desarrollo del oído interno: Ejercicios que ayudan a los estudiantes a desarrollar su oído interno y la relación consciente entre mente y cuerpo como tocar instrumentos de percusión, y hacer ejercicios de percusión corporal y vocal.
- Improvisación musical: Fomentar la creatividad a través de la improvisación musical, permitiendo a los estudiantes expresar sus ideas musicales propias, Intención consciente de plasticidad en el movimiento.

La metodología Dalcroze se centra en el aprendizaje de la música a través del movimiento corporal, el desarrollo del oído y la improvisación, promoviendo una conexión profunda entre cuerpo y mente.

Willems

- Desarrollo sensorial auditivo: Actividades que estimulan la percepción auditiva, como escuchar y reconocer diferentes sonidos y ritmos (discriminación auditiva).

- Desarrollo del instinto rítmico: Ejercicios que fomentan el sentido del ritmo a través de choques, el ritmo de la palabra, movimientos corporales, el uso de instrumentos de percusión, y realización de polirritmias.
- Canciones pedagógicas: Utilización de canciones seleccionadas específicamente para enseñar conceptos musicales.
- Marchas para el desarrollo del "tempo" y el "carácter": Actividades que implican caminar o moverse al ritmo de la música para internalizar el tempo y el carácter musical, paradas súbitas, acelerando y retardando.
- Improvisación: Ejercicios que promueven la creatividad musical mediante la improvisación vocal e instrumental, juegos polirítmicos y polifónicos.
- Juegos musicales: Actividades lúdicas que integran el aprendizaje musical con el juego, fomentando la participación activa y el disfrute.
- Trabajo vocal: Desarrollo de la voz a través de ejercicios de canto.
- Uso de elementos naturales: Preferencia por materiales naturales o no extramusicales, en las actividades para evitar distracciones y fomentar la creatividad.

La metodología Willems se basa en el aprendizaje de la música de manera similar a cómo se aprende la lengua materna, comenzando con la impregnación auditiva, seguida de la imitación, la invención, y finalmente la lectura y escritura musical.

Orff

- Marcar el ritmo con movimiento: Utilizar instrumentos como el xilófono, el triángulo, y otros de percusión, mientras el resto de los estudiantes realiza movimientos como giros, pasos o chasquidos para seguir el ritmo.
- Improvisación y creación: Fomentar la creatividad a través de la improvisación musical y la creación de ritmos y melodías utilizando la voz y el cuerpo.
- Uso de la palabra como elemento rítmico: Integrar el habla y el canto para desarrollar el sentido del ritmo y la musicalidad.

- Danzas y movimientos: Realizar danzas y movimientos que acompañen la música, ayudando a los estudiantes a internalizar conceptos musicales como el ritmo y la forma.
- Juegos musicales: Participar en juegos que involucren la música y el movimiento, promoviendo la participación activa y la experimentación.
- Instrumentos de percusión: Utilizar instrumentos de percusión sencillos, como tambores y triángulos, para explorar diferentes aspectos de la música (ritmo, timbre, dinámica).

La metodología Orff se centra en el aprendizaje de la música a través de la participación activa, la experimentación y el uso del cuerpo como instrumento principal.

4.6 Actividades

Cada sesión en esta propuesta, tiene cuatro momentos, unos iniciales de tipo emotivo y de una vivencia de los elementos musicales de manera lúdica, continuando con el abordaje de las obras en donde se desarrollan simultáneamente los propósitos técnicos, teóricos, expresivos y sensitivos. Se desarrolla de manera grupal con duración de 1 hora semanal durante 14 semanas. El orden de los momentos puede variar según las necesidades particulares que el docente perciba en el grupo y los propósitos pedagógicos suscitados por el repertorio, estos son:

- Desarrollo Auditivo, Sensorial y Afectivo
- Desarrollo del sentido rítmico
- El Canto, las Canciones y el repertorio instrumental
- Movimientos Corporales

SESIÓN 1		
TEMA	✓ Presentación ✓ Audición ✓ Ritmo, pulso, tempo ✓ Partes del instrumento ✓ Posición corporal ✓ Posición mano derecha, mano izquierda, dedos P I M	

	✓ Agarre del plectro ✓ Cuerdas al aire E, B, G y Bandola G ✓ Compás 2/4	
OBJETIVOS	Sensibilizar a los estudiantes con los sonidos, los conceptos de pulso, tiempo y familiarizarlos con los instrumentos tiple, guitarra y bandola	
COMPETENCIAS	Sensibilidad perceptiva Producción-creación Comprensión crítico- cultural	
DESARROLLO		DURACIÓN
Desarrollo Auditivo	Saludo: se realiza un saludo con la canción de movimientos corporales “Estoy contento”. Se continúa con una discriminación auditiva de los sonidos del ambiente, y luego de los sonidos de 5 instrumentos diversos: presentando los sonidos con plasticidad dos veces y una tercera nombrándolos. Seguidamente se cubren los ojos y el docente toca, se da una señal de descubrirse y decir qué sonido se escuchó. Los niños tocan el instrumento que escucharon.	15 min
Desarrollo del sentido rítmico/ movimientos corporales	Con la ayuda de un pandero e improvisación vocal del docente, los niños se desplazan siguiendo el tempo que escuchan. En este momento de expresión libre, el docente evalúa el punto de partida del grupo, y los lleva a seguir los tiempos a través de la parada súbita, el cambio de tempos, de acentos e intenciones musicales. Se cierra hablando del tiempo como el pulso/corazón de la música.	5 min.
Repertorio instrumental	Se realiza un estiramiento rápido del cuerpo, para centrarse en el acondicionamiento específico de brazos, manos y dedos. Se les presentan los dedos con sus nombres haciendo juegos de memoria moviendo los mismos; se muestran los elementos como atril, escabel e instrumento, se explica la postura para el toque sentado realizando ejercicios prácticos. Se presenta el instrumento y se permite que cada niño explore el de su interés. Se les enseñan las partes de los instrumentos de manera rápida, y la posición de la mano en el instrumento. Se aborda la pieza con cuerdas al aire en tutti recapitulando la idea de tempo, partiendo de la música y luego del texto. (Bandola utiliza solo su nota sol de la primera cuerda.	30 min
El canto y las canciones	Se retoma la melodía de manera vocal con la sílaba “tú” y el concepto de tempo para vocalizarla en diferentes velocidades y temperamentos. Se enseña el texto.	10 min.
RECURSOS	Sala, sillas, instrumentos diversos, pandero, triples, guitarras y bandolas, partituras “El Gato mi si sol”, atriles, escabeles.	
EVALUACIÓN	Esta primera sesión es diagnóstica y el docente evalúa los pasos a seguir para llevar a cabo el contenido en las siguientes sesiones. Proporciona retroalimentación personalizada en forma de comentarios verbales y correcciones a cada alumno, y de manera grupal.	

SESIÓN 2		
TEMA	✓ Movimiento sonoro ✓ Audición ✓ Grave y agudo ✓ Ritmo, pulso, tempo ✓ Partes del instrumento ✓ Posición corporal ✓ Posición mano derecha, mano izquierda, dedos P I M ✓ Cuerdas al aire E, B, G, D y Bandola A, D, G ✓ Unísono	
OBJETIVOS	Sensibilizar a los estudiantes con el ritmo de polca, experimentar los conceptos de pulso, tiempo y familiarizarlos con los instrumentos tiple, guitarra y bandola	
COMPETENCIAS	Sensibilidad perceptiva Producción-creación Comprensión crítico- cultural	
DESARROLLO		DURACIÓN
Desarrollo Auditivo	Se realiza un saludo a través de una conversación con la flauta de émbolo, que “hablará” a varios niños de diferentes formas: direcciones, caracteres, dinámicas y articulaciones. Se les invita a imitar con la voz, algunos de estas frases, y poco a poco se introduce el movimiento de la mano para dibujar en el aire el movimiento sonoro.	12 min
Desarrollo del sentido rítmico/ movimientos corporales	Se reproduce la polca quindiana y los niños escuchan para desplazarse según el tempo. Se apoya marcando con palmas y poco a poco se sugiere un desplazamiento en ronda, el docente marca las frases con cambio de dirección.	8 min.
Repertorio instrumental	Para ir al instrumento, se realiza una actividad con la ficha del mismo: los niños deben escribir las partes del instrumento que recuerden, luego se repasan de forma grupal. En cada encuentro se irán completando todas las partes hasta tenerlas apropiadas. Seguidamente se realiza el ejercicio de estiramiento de dedos a modo de juego de memoria con el nombre de dedos, se canta el “Gato mi si sol”, y se repasa rápidamente en la guitarra corrigiendo postura. Se aborda la “Polka” enseñando las cuerdas al aire correspondientes a cada instrumento y las nuevas figuras: silencio de negra y dos corcheas.	30 min
El canto y las canciones	Los niños dibujan la sensación que experimentaron con el ritmo de danza al representarlo con el cuerpo e interpretarlo con el instrumento.	10 min.
RECURSOS	Sala, sillas, parlante, fichas de instrumentos, lápiz y borrador, pandero, triples, guitarras y bandolas, partituras, atriles, escabeles.	
EVALUACIÓN	El docente proporciona retroalimentación personalizada en forma de comentarios verbales y correcciones a cada alumno, y de manera grupal.	

SESIÓN 3		
TEMA	✓ Movimiento sonoro ✓ Audición ✓ Grave y agudo ✓ Ritmo, pulso, tempo ✓ Partes del instrumento ✓ Posición corporal ✓ Posición mano derecha, mano izquierda, dedos P I M ✓ Cuerdas al aire E, B, G, D y Bandola A, D, G	
OBJETIVOS	Sensibilizar a los estudiantes con el ritmo de polca, experimentar los conceptos de pulso, tiempo y familiarizarlos con los instrumentos tiple, guitarra y bandola	
COMPETENCIAS	Sensibilidad perceptiva Producción-creación Comprensión crítico- cultural	
DESARROLLO		DURACIÓN
Desarrollo Auditivo	El docente saluda con la melodía de la “Polca en tres notas” dejando que los niños se impregnen del sonido y expresen sus sensaciones de manera corporal. Se les pide que dibujen con la mano en el aire, el movimiento sonoro, y a continuación en una hoja de papel con crayones. Se comparten las ideas y se descubre el motivo y movimiento sonoro.	12 min
Desarrollo del sentido rítmico El canto y las canciones	Con la melodía propuesta se indaga sobre qué podría estar contando la música, y se insta a construir una historia con esos sonidos. El docente plantea la actividad desde el ejemplo, hablando y preguntando de manera rítmica melódica, para que vayan surgiendo respuestas en esa conversación tonal. Así, va desarrollando los motivos de los referentes instrumentos a los intérpretes de los mismos.	8 min.
Repertorio instrumental	Se realiza un repaso de las notas al aire aprendidas, con sus nombres y ubicación en el pentagrama. Se presentan las nuevas notas y se realiza una lectura de nombre de nota con la partitura “Polka en tres notas”. Se prosigue a realizar la lectura con el instrumento. Trabajo por grupos instrumentales y tutti.	30 min
Movimientos corporales	Cantando las notas de la polca se realizarán movimientos y desplazamientos corporales en diferentes alturas y tempos, que correspondan a diversas emociones. Se utilizan elementos extramusicales para apoyar la plasticidad.	10 min.
RECURSOS	Sala, sillas, hojas de block, crayolas, bastones de cintas de colores, fichas de instrumentos, lápiz y borrador, pandero, tiples, guitarras y bandolas, partituras, atriles, escabeles.	
EVALUACIÓN	El docente proporciona retroalimentación personalizada en forma de comentarios verbales y correcciones a cada alumno, y de manera grupal.	

SESIÓN 4

TEMA	✓ Forma y estructura ✓ Cuerdas al aire D, G, B Bandola F#A, D, G ✓ Staccato ✓ Barras de repetición y casillas	
OBJETIVOS	Conocer la extensión de los sonidos de cuerdas al aire en cada instrumento ejercitando diferentes ataques. Reconocer una estructura binaria con repeticiones a través del juego	
COMPETENCIAS	Sensibilidad perceptiva Producción-creación Comprensión crítico- cultural	
DESARROLLO		DURACIÓN
Desarrollo del sentido rítmico Desarrollo Auditivo	Se inicia enseñando una coreografía de ronda circular con choques de palmas y sin sonidos acompañantes. Poco a poco se van sumando elementos hasta que complete su forma de 8 compases en 2 frases de 4 compases con pregunta y repuesta, y un motivo obstinado en los compases pares: Shotis. Después el docente reproduce el audio del Shotis o toca con carrillón, para que los niños ubiquen los movimientos según la música lo indique.	15 min
El canto y las canciones	Se divide el grupo en 4 subgrupos que deberán crear un texto para esa ronda y luego presentarla a los demás compañeros.	10 min.
Repertorio instrumental	Directamente con instrumento se aborda la partitura y se realiza la asociación de los signos en la partitura con el ejercicio rítmico: staccato y casillas de repetición.	30 min
Canto y las canciones	Los niños dibujan con acuarelas la canción creada.	15 min.
RECURSOS	Sala, hojas, acuarelas, bafle, tiples, guitarras y bandolas, partituras, atriles, escabeles.	
EVALUACIÓN	El docente proporciona retroalimentación personalizada en forma de comentarios verbales y correcciones a cada alumno, y de manera grupal.	

SESIÓN 5		
TEMA	✓ Duración: cortos y largo, figuras rítmicas ✓ Ritmo, pulso, tempo ✓ Partes del instrumento ✓ Posición corporal ✓ Posición mano derecha, mano izquierda, dedos P I M ✓ Cuerdas al aire E, B, G, D y Bandola A, D, G	
OBJETIVOS	Experimentar los conceptos rítmicos de sonidos Cortos y Largos, mediante la audición, reproducción y asociación visual y percusión corporal. Aprender el ritmo de danza.	
COMPETENCIAS	Sensibilidad perceptiva Producción-creación	

	Comprensión crítico- cultural	
DESARROLLO		DURACIÓN
Desarrollo Auditivo	Saludo canción “Hoy muy feliz estoy”. Con la ayuda del címbalo, el docente genera un ambiente de escucha activa, llenando el espacio con el sonido y terminándolo de forma controlada. Realiza diferentes duraciones y las imita, invita a los niños a imitar los sonidos. Se establecen preguntas generadoras como ¿Cómo suena? ¿Son iguales? ¿Cómo se diferencian? ¿Con qué otro instrumento puedo hacerlos? Finalmente, el docente explica el concepto de duración, estirando el sonido con las manos y cantando esa extensión: largos, cortos, muy cortos, muy largos. Los niños escuchan, imitan, reproducen e inventan. Se utilizan otros instrumentos como campanas o triángulos.	15 min
Desarrollo del sentido rítmico El canto y las canciones	En el tablero el docente dibuja un camino horizontal largo, otro corto, con espacios diferentes entre ellos y lleva al sentido visual el contenido de duración. Luego los invita a leer siguiendo el dedo que recorrerá el camino, y la sílaba “tú”. Así propone la célula rítmica de la danza, se lee en conjunto, individualmente, con palmas, con pies, desplazándose, y luego se escribe sobre esa extensión la figuración correspondiente.	10 min.
Repertorio instrumental	Con el instrumento y cuerdas al aire los niños reproducen el patrón rítmico de forma individual, colectiva al unísono y en forma de coro responsorial por grupos de instrumentos. El docente realiza un juego del director para indicar la entrada del motivo, y luego en lectura individual descifran sus partes en la obra “Danza”. Se finaliza con la obra completa respondiendo a la dirección del docente.	30 min
Canto y las canciones	A través de la canción “Los cisnes” de Garzón y Collazos, cuyo final será adaptado por el docente, y con la ayuda de un títere, mostrará en contexto el ritmo de danza. Los estudiantes generarán nuevos finales a la historia.	10 min.
RECURSOS	Sala, címbalo, triángulo, campas, pines, títere títeres, guitarras y bandolas, partituras, atriles, escabeles.	
EVALUACIÓN	El docente proporciona retroalimentación personalizada en forma de comentarios verbales y correcciones a cada alumno, y de manera grupal.	

SESIÓN 6		
TEMA	✓ Agarre del plectro, plumada directa, indirecta, doble plumada ✓ Trémolo ✓ Rasgueado y plaqué ✓ Acordes de 2 y 3 notas ✓ Cuerdas al aire E, B, G, D, guitarra C y Bandola E	
OBJETIVOS	Reforzar el ritmo de danza y repasar las notas y figuras rítmicas aprendidas, reconociéndolas en el pentagrama. Aprender nuevos ataques del plectro.	
COMPETENCIAS	Sensibilidad perceptiva Producción-creación Comprensión crítico- cultural	

DESARROLLO		DURACIÓN
Desarrollo Auditivo	Saludo melódico con juego de manos acumulativo “Aiepo”. Audiovisual Danza N°2 Orquesta de cuerdas concertantes. Se finaliza en asamblea para conocer la apreciación sobre la obra, el formato, resolver inquietudes sobre el sonido y la técnica.	15 min
Repertorio instrumental	Se presentan nuevos elementos técnicos del uso del plectro, y se nombran los ya utilizados. Se enseñan los códigos escritos y se realizan ejercicios de trémolos. Al entregar la nueva partitura “Danza gemela”, se abordan temas de la escritura del trémolo y los sonidos simultáneos para abrir conceptualizar el tema de acordes. Después de resolver los detalles en la partitura, se procede a marcar de manera individual los ataques del plectro y se finaliza leyendo con el instrumento.	35 min.
	En la ficha del instrumento, se escriben las partes faltantes o se corrigen. Repaso.	5 min
Movimientos corporales	Con audios de tempos y géneros contrastantes, incluyendo los ya trabajados, se realizan desplazamientos corporales enfatizando en los acentos métricos con el uso del cuerpo. Se realiza un repaso del ritmo de danza utilizando el audio de la danza “Añoranza” de Luis Antonio Calvo y disponiendo en el suelo cuadros de foami de diferentes tamaños correspondiendo a duraciones de blanca, negra, corchea y semicorchea, que irán describiendo el bajo y el acompañamiento rítmico de la danza, sobre los que los niños caminarán llevando el ritmo.	10 min.
RECURSOS	Sala, televisor o proyectos, baffle, pistas, ficha instrumento, tiples, guitarras y bandolas, partituras, atriles, escabeles.	
EVALUACIÓN	El docente proporciona retroalimentación personalizada en forma de comentarios verbales y correcciones a cada alumno, y de manera grupal.	

SESIÓN 7		
TEMA	✓ Agarre del plectro, plomada directa, indirecta, doble plomada ✓ Trémolo ✓ Rasgueado y plaqué ✓ Acordes de 3 y 4 notas ✓ Notas: Tiple F, guitarra C, B y bandola F ✓ Compás 3/4	
OBJETIVOS	Experimentar el ritmo ternario de manera corporal e interpretativa a través del movimiento, grafismo y el repertorio.	
COMPETENCIAS	Sensibilidad perceptiva Producción-creación Comprensión crítico- cultural	
DESARROLLO		DURACIÓN

Desarrollo Auditivo	Con la flauta de émbolo se realizan movimientos sonoros de subida y bajada en glissando y sonidos individuales (escalita), sonidos agudos, graves que se quedan, y combinaciones entre todos estos. Los niños imitan dibujando con la mano en el aire al mismo tiempo e inventan sus propios movimientos.	10 min
Movimientos corporales	Con el audio del vals “El Granadino” de José Joaquín Guarín (versión piano) se realizan: 1. Audición. 2. Movimiento y desplazamiento corporal propuesto por los niños (libre). 3. Audición marcando los tiempos fuertes y débiles con palmas. 4. Desplazamiento en ritmo de vals con palmas en primer tiempo, y variación con velo en cada mano se dibuja un arco marcando el primer tiempo hacia arriba y terminando el arco con los dos tiempos restantes.	15 min.
Desarrollo del sentido rítmico	Se realiza el grafismo del ritmo de vals y compás de $\frac{3}{4}$ marcando con el lápiz en una hoja, los tiempos fuertes como una línea vertical grande o larga y los tiempos débiles como dos de menor tamaño o extensión mientras el docente marca los tiempos con un pandero. Se realiza el ejercicio con otras métricas: $\frac{2}{4}$, $\frac{4}{4}$, cerrando con la recapitulación del $\frac{3}{4}$.	10
Repertorio instrumental	Se aborda la partitura “Vals en tres notas” primero con lectura rítmica de cada voz (instrumento) y línea melódica de manera colectiva, y luego de forma individual se descifran las partes para continuar con el toque del instrumento.	25 min
RECURSOS	Sala, flauta de émbolo, bafle, pistas, velos, hoja de block, lápiz, tiples, guitarras y bandolas, partituras, atriles, escabeles.	
EVALUACIÓN	El docente proporciona retroalimentación personalizada en forma de comentarios verbales y correcciones a cada alumno, y de manera grupal.	

SESIÓN 8		
TEMA	✓ Agarre del plectro, plomada directa, indirecta, doble plomada ✓ Calderón ✓ Rasgueado y plaqué ✓ Acordes de 3 y 4 notas ✓ Notas: Tiple A3, D4, guitarra E3 y bandola B4 ✓ Compás $\frac{3}{4}$	
OBJETIVOS	Experimentar el ritmo ternario de manera corporal e interpretativa a través del movimiento y el repertorio.	
COMPETENCIAS	Sensibilidad perceptiva Producción-creación Comprensión crítico- cultural	
DESARROLLO		DURACIÓN

Desarrollo Auditivo	Con un set de 7 campanas diversas realizar el reconocimiento de sonidos individuales hasta una secuencia de 5 sonidos, y simultáneos de dos y tres sonidos. El docente empieza presentando los sonidos en un orden específico y luego se realiza la actividad de reconocimiento con ojos de los niños tapados o cerrados.	10 min
Desarrollo del sentido rítmico/ Movimientos corporales	El docente interpreta el vals “Carrusel” en una ocasión para escuchar y la segunda reproducción para que los niños se muevan al ritmo de la melodía. Se continúa formando 2 hileras enfrentadas y se realiza un juego de palmas que tendrá movimientos específicos para cada motivo, y será una creación colectiva guiada por el docente. Luego se completa la coreografía desplazando las hileras un paso hacia la derecha para reproducir la obra con el choque de palmas, con un nuevo compañero.	20 min.
Repertorio instrumental	Se aborda la partitura del vals “Carrusel”.	30 min
RECURSOS	Sala, 7 campanas diversas (u otros instrumentos variados), bafle, tiples, guitarras y bandolas, partituras, atriles, escabeles.	
EVALUACIÓN	El docente proporciona retroalimentación personalizada en forma de comentarios verbales y correcciones a cada alumno, y de manera grupal.	

SESIÓN 9		
TEMA	✓ Agarre del plectro, plumada directa, indirecta, doble plumada ✓ Calderón ✓ Rasgueado y plaqué ✓ Acordes ✓ Notas: Tiple A3, D4, guitarra E3 y bandola E4 ✓ Compás 3/4	
OBJETIVOS	Reforzar el concepto de la métrica $\frac{3}{4}$, las notas agudas de la bandola, acordes de 2 a 4 notas en tiple y guitarra, y ostinato a través del repertorio.	
COMPETENCIAS	Sensibilidad perceptiva Producción-creación Comprensión crítico- cultural	
DESARROLLO		DURACIÓN
Desarrollo del sentido rítmico/ movimientos corporales	Se realiza un estiramiento rápido del cuerpo. Se realizan sobre mesas o cajas de cartón choques de ritmos libres con y sin palabra, y golpes rápidos y acentos. Luego los niños eligen una fruta y la dicen con el choque y voz. Realizar la audición de la obra “Torbellino”. Los niños reconocerán los motivos rítmicos y los percutirán con claves. Se continúa con la creación de un texto para ese ritmo utilizando las frutas antes mencionadas, como si se creara un salpicón.	20 min.

Repertorio instrumental	Se aborda el repertorio con el torbellino “Torbellino”	30 min
El canto y las canciones	Se propone una forma para la obra incluyendo el canto del texto realizado de manera colectiva.	10 min.
RECURSOS	Sala, claves y otras percusiones, mesas o cajas de cartón, tiples, guitarras y bandolas, partituras, atriles, escabeles.	
EVALUACIÓN	Esta primera sesión es diagnóstica y el docente evalúa los pasos a seguir para llevar a cabo el contenido en las siguientes sesiones. Proporciona retroalimentación personalizada en forma de comentarios verbales y correcciones a cada alumno, y de manera grupal.	

SESIÓN 10		
TEMA	✓ Figuras rítmicas ✓ Lectura rítmica ✓ Cuerdas al aire y pulsadas ✓ Acordes ✓ Forma y estructura ✓ Síncopa	
OBJETIVOS	Realizar ejercicios para agudizar el sentido del oído y el desarrollo audio-vocal de la afinación. Afianzar los contenidos a través del repertorio.	
COMPETENCIAS	Sensibilidad perceptiva Producción-creación Comprensión crítico- cultural	
DESARROLLO		DURACIÓN
Desarrollo Auditivo	A través del uso de la melódica, el docente busca que los niños reproduzcan e inventen sonidos aislados, luego propone con el instrumento intervalos melódicos y luego motivos melódicos, llevándolos paulatinamente hacia la melodía a trabajar en el repertorio de la sesión.	15 min
Desarrollo del sentido rítmico	Se realizan matices dinámicos de crescendo y decrescendo, y agógicos de rápido-lento, con choques en tambores y/o mesas con ambas manos.	15 min.
Repertorio instrumental/ el canto y las canciones	Se aborda la lectura rítmica de cada parte/línea de la obra” Pequeñísima guabina” con sílaba Ta, y luego se canta la melodía con nombre de notas. Lectura y montaje con el instrumento.	20 min
Ritmo y repertorio	Se lleva al carrillón la interpretación por parte de cada niño, de su línea instrumental, ejercitando el ejercicio de ensamble con diferentes timbres.	10
RECURSOS	Sala, carrillones, tambores, tiples, guitarras y bandolas, partituras, atriles, escabeles.	
EVALUACIÓN	El docente proporciona retroalimentación personalizada en forma de comentarios verbales y correcciones a cada alumno, y de manera grupal.	

SESIÓN 11		
TEMA	✓ Figuras rítmicas ✓ Lectura rítmica ✓ Cuerdas al aire y pulsadas ✓ Acordes ✓ Forma y estructura	
OBJETIVOS	Realizar ejercicios para agudizar el sentido del oído y el desarrollo audio-vocal de la afinación. Afianzar los contenidos a través del repertorio.	
COMPETENCIAS	Sensibilidad perceptiva Producción-creación Comprensión crítico- cultural	
DESARROLLO		DURACIÓN
Desarrollo Auditivo	Realizar un emparejamiento de timbres: el docente lleva un set de 10 pare de sonidos diversos en tarritos con diferentes elementos, e invita a los niños a buscar la pareja de cada sonido a través de la audición.	15 min
Desarrollo del sentido rítmico	El docente enseña de manera visual y vocal palabras asociadas a las figuras rítmicas como voy, corro, rapidito. Lo niños proponen sus palabras para las figuras rítmicas y se realizan algunas lecturas. Finalmente, el docente presenta los nombres reales y abreviaciones asociadas al ritmo: ta...neg., blan, cor-che, se-mi-cor-che.	15 min.
Repertorio instrumental	Se aborda la lectura rítmica de cada parte/línea de la obra "Ritmo de Guabina" con los elementos vocales antes mencionados (asociaciones o códigos). Lectura y montaje con el instrumento.	30 min
RECURSOS	Sala, tarritos de emparejamiento sonoro, sombreros, pañuelos, faldas, mascadas, triples, guitarras y bandolas, partituras, atriles, escabeles.	
EVALUACIÓN	El docente proporciona retroalimentación personalizada en forma de comentarios verbales y correcciones a cada alumno, y de manera grupal.	

SESIÓN 12		
TEMA	✓ Figuras rítmicas ✓ Lectura rítmica ✓ Cuerdas al aire y pulsadas ✓ Acordes ✓ Forma y estructura	
OBJETIVOS	Apoyar los contenidos a través del repertorio.	
COMPETENCIAS	Sensibilidad perceptiva Producción-creación Comprensión crítico- cultural	
DESARROLLO		DURACIÓN

Desarrollo Auditivo/ Movimientos corporales	A través de la audición del Pasillo n°3 en Bm (“Pasillo de las campanas”) de Adolfo Mejía, los niños y el docente construyen una puesta en escena corporal con o sin elementos extramusicales como velos, cintas de colores, balones, campanas afinadas, carrillones, marcando las secciones, dinámicas y expresando las emociones suscitadas.	10 min
Repertorio instrumental	Se lleva a cabo la lectura y montaje de cada línea de manera individual, el docente revisa a cada niño y se finaliza con el ensamble.	30 min
Canto y las canciones	Se enseña la canción “El palomito” en ritmo de pasillo: se cuenta la historia y se aborda la letra. Se finaliza con el audiovisual.	20 min.
RECURSOS	Sala, baffle, tv, velos, cintas de colores, balones, campanas afinadas, carrillones, tiples, guitarras y bandolas, partituras, atriles, escabeles.	
EVALUACIÓN	El docente proporciona retroalimentación personalizada en forma de comentarios verbales y correcciones a cada alumno, y de manera grupal.	

SESIÓN 13		
TEMA	✓ Figuras rítmicas ✓ Lectura rítmica ✓ Cuerdas al aire y pulsadas ✓ Acordes ✓ Forma y estructura	
OBJETIVOS	Apoyar los contenidos a través del repertorio. Aprender el ritmo de Caña.	
COMPETENCIAS	Sensibilidad perceptiva Producción-creación Comprensión crítico- cultural	
DESARROLLO		DURACIÓN
Desarrollo Auditivo/Canto las canciones/ Movimientos corporales	Con el audio “El ritmo de la caña” de Renacer musical, se expone el ritmo de la caña y se siguen los pasos propuestos, atendiendo y expresando con el cuerpo las dinámicas y diferentes secciones. Se proponen nuevos movimientos y formas: construcción colectiva.	15 min
Desarrollo del sentido rítmico	Con tambores y baquetas se describe el patrón rítmico de la caña: 3 negras en cuero y 6 corcheas en aro. Se acompaña la canción.	10 min.
Repertorio instrumental	Se aborda el repertorio “Caña (Saltando en La) con el instrumento, y al ensamblar, se eligen algunos niños para realizar el acompañamiento rítmico con tambores.	30 min
RECURSOS	Sala, baffle, tambores, baquetas, tiples, guitarras y bandolas, partituras, atriles, escabeles.	
EVALUACIÓN	El docente proporciona retroalimentación personalizada en forma de comentarios verbales y correcciones a cada alumno, y de manera grupal.	

SESIÓN 14		
TEMA	✓ Figuras rítmicas ✓ Lectura rítmica ✓ Cuerdas al aire y pulsadas ✓ Acordes ✓ Forma y estructura	
OBJETIVOS	Apoyar los contenidos a través del repertorio, aprender el ritmo de Bambuco.	
COMPETENCIAS	Sensibilidad perceptiva Producción-creación Comprensión crítico- cultural	
DESARROLLO		DURACIÓN
Desarrollo Auditivo	Se realiza un reconocimiento de timbres con un címbalo y 5 baquetas diferentes. El docente presenta el sonido de cada baqueta y continúa con la discriminación, los niños escuchan con ojos tapados y luego expresan lo que escucharon.	10 min
Desarrollo del sentido rítmico El canto y las canciones	A través de una musicograma de percusión corporal se realiza el calentamiento y se ejercita la disociación corporal. Seguidamente el docente presenta la célula rítmica del ritmo de bambuco en una tambora, luego lo lleva al cuerpo acompañado de la frase de asociación “papa con yuca” equivalente a 3 corcheas y una corchea y negra en dos compases de 6/8. Los niños imitan	10 min.
Repertorio instrumental	Se realiza el montaje del bambuco “Bambú”.	25 min
Canto y las canciones	Se proyecta la canción “Los monos” (Bambuco) de María Eugenia Londoño y Alejandro Tobón. Se retoma el ritmo corporal para acompañar la segunda audición y se realiza un dibujo de la canción con acuarelas.	15 min.
RECURSOS	Sala, címbalo, cinco baquetas diferentes, hojas, acuarelas, pinceles, pañitos desechables, tiples, guitarras y bandolas, partituras, atriles, escabeles.	
EVALUACIÓN	El docente proporciona retroalimentación personalizada en forma de comentarios verbales y correcciones a cada alumno, y de manera grupal.	

SESIÓN 15 y 16		
TEMA	✓ Figuras rítmicas ✓ Lectura rítmica ✓ Cuerdas al aire y pulsadas ✓ Acordes ✓ Forma y estructura	
OBJETIVOS	Elegir y repasar las obras que van para la muestra/concierto	

COMPETENCIAS	Sensibilidad perceptiva Producción-creación Comprensión crítico- cultural	
DESARROLLO		DURACIÓN
Repertorio instrumental	Se realiza un repaso del repertorio, se eligen las piezas para el concierto y se define el plan de trabajo. El docente lleva una propuesta según evaluó en cada sesión a partir de las observaciones sobre facilidad en la interpretación, madurez de las obras y disfrute. Junto con los estudiantes definen las obras, teniendo en cuenta el sentir de los mismos. Para dinamizar la práctica recapitula ejercicios motores, y plásticos que evaluó como exitosos en sesiones anteriores.	1 h c/u
RECURSOS	Sala, tiples, guitarras y bandolas, partituras, atriles, escabeles.	
EVALUACIÓN	El docente proporciona retroalimentación personalizada en forma de comentarios verbales y correcciones a cada alumno, y de manera grupal.	

4.7 Cronograma o temporalización

La propuesta está diseñada para llevarse a cabo en 16 sesiones durante los meses de entre agosto a noviembre de 2024, con una duración de 1 hora semanal y de manera grupal. El inicio se dará el 14 de agosto y culminará el 27 de noviembre, cerrando con el concierto el día 30 de noviembre del mismo año en un encuentro con familias, participando en la actividad de finalización del año escolar.

A continuación, la siguiente tabla de relación:

Tabla 8. ***Cronograma de desarrollo de la propuesta de intervención***

SESIÓN	FECHA	TEMAS
1	Agosto 14 de 2024	✓ Presentación ✓ Audición ✓ Ritmo, pulso, tempo ✓ Partes del instrumento ✓ Posición corporal ✓ Posición mano derecha, mano izquierda, dedos P I M ✓ Cuerdas al aire E, B, G
2	Agosto 21 de 2024	✓ Movimiento sonoro ✓ Audición ✓ Grave y agudo ✓ Ritmo, pulso, tempo ✓ Partes del instrumento ✓ Posición corporal

		✓ Posición mano derecha, mano izquierda, dedos P I M ✓ Cuerdas al aire E, B, G
3	Agosto 28 de 2024	✓ ídem ✓ Cuerdas al aire E, B, G, D y Bandola A, D, G
4	Septiembre 4 de 2024	✓ Forma y estructura ✓ Cuerdas al aire D, G, Bandola F#A, D, G ✓ Unísonos ✓ Staccato ✓ Barras de repetición y casillas
5	Sept. 11 de 2024	✓ Duración: cortos y largo, figuras rítmicas ✓ Ritmo, pulso, tempo ✓ Partes del instrumento ✓ Posición corporal ✓ Posición mano derecha, mano izquierda, dedos P I M ✓ Cuerdas al aire E, B, G, D y Bandola A, D, G
6	Sept. 18 de 2024	✓ Agarre del plectro, plumada directa, indirecta, doble plumada ✓ Trémolo ✓ Rasgueado y plaqué ✓ Acordes de 2 y 3 notas ✓ Cuerdas al aire E, B, G, D, guitarra C y bandola E
7	Sept. 25 de 2024	✓ ídem ✓ Acordes de 3 y 4 notas ✓ Notas: Tiple F, guitarra C, B y bandola F ✓ Compás 3/4
8	Octubre 2 de 2024	✓ Calderón ✓ Rasgueado y plaqué ✓ Acordes de 3 y 4 notas ✓ Notas: Tiple A3, D4, guitarra E3 y bandola B4
9	Octubre 9 de 2024	✓ ídem ✓ Acordes ✓ Notas: Tiple A3, D4, guitarra E3 y bandola E4
10	Octubre 16 de 2024	✓ Figuras rítmicas ✓ Lectura rítmica ✓ Cuerdas al aire y pulsadas ✓ Acordes ✓ Forma y estructura ✓ Síncopa
11	Octubre 23 de 2024	✓ ídem
12	Octubre 30 de 2024	✓ ídem
13	Noviembre 6 de 2024	✓ ídem
14	Nov. 13 de 2024	✓ ídem
15	Nov. 20 de 2024	✓ Repaso general y elección de repertorio para el concierto
16	Nov. 27 de 2024	✓ Repaso general y orden de concierto

CONCIERTO	Nov. 30 de 2024	Muestra final a las familias, cierre de año escolar.
------------------	-----------------	--

4.8 Evaluación e instrumentos

La evaluación se desarrolla de manera cualitativa a través de la observación continua y apoyándose en un instrumento de medición, que constata la asistencia y los avances individuales, detallado a continuación:

Tabla 9. Toma de asistencia y observación de sesiones.

[illegible]

Asistencia	
✓: Asistió	0: No
Evaluación	
LI: Lo incorpora - NI: No lo incorpora - EP: En proceso	

Fuente: Realizado para este documento: Yudy Madrid 2024.

Además, vinculada la propuesta al currículo y área artística, durante el segundo semestre se evaluará el proceso en tres momentos a través de los siguientes logros cualitativos y medidos con los parámetros de alcances bajo, básico, alto y superior:

Tabla 10. Logros a evaluar mensualmente.

SESIÓN 4				
DESARROLLO AUDITIVO	DESARROLLO VOCAL	DESARROLLO RÍTMICO Y CORPORAL	DESARROLLO CORPORAL/TEÓRICO E INSTRUMENTAL	DESARROLLO INTERPERSONAL
Reconoce timbres de instrumentos similares.	Memoriza las canciones con una afinación cada vez más precisa.	Se desliza por el espacio de acuerdo con los movimientos que propone la música.	Adquiere una postura correcta para la interrelación del instrumento	Participa de forma respetuosa y activa.
SESIÓN 8				
DESARROLLO AUDITIVO	DESARROLLO VOCAL	DESARROLLO RÍTMICO Y CORPORAL	DESARROLLO CORPORAL/TEÓRICO E INSTRUMENTAL	DESARROLLO INTERPERSONAL
Escucha y reproduce con la voz los grafismos que representan la dirección del sonido hacia la construcción de melodías	Recrea, inventa y propone melodías a través de sonidos aleatorios, y con acercamiento tonal.	Inventa y expresa de manera plástica patrones rítmicos siguiendo diversos tiempos.	Guitarra: Reconoce y digita y reproduce correctamente con mano derecha índice, medio y pulgar los sonidos Mi, Si, Sol, Re, La, Mi. Tiple: ídem, con mano izquierda y pajuela en derecha. Bandola: ídem, con mano izquierda y pajuela en derecha.	Escucha atentamente las ideas y aportes musicales o no, de sus compañeros.
SESIÓN 12				
DESARROLLO AUDITIVO	DESARROLLO VOCAL	DESARROLLO RÍTMICO Y CORPORAL	DESARROLLO CORPORAL/TEÓRICO E INSTRUMENTAL	DESARROLLO INTERPERSONAL
Es capaz de cantar la escala de Do conservando una buena afinación y ayudándose del gesto de la mano para representar la dirección del sonido.	Nombra los sonidos de la escala en orden ascendente y descendente.	Lee y escribe los sonidos largos y cortos que se le dictan conservando una buena proporción en la escritura: figuras de redonda, blanca, negra, silencio de negra.	Guitarra: Reconoce y digita y reproduce correctamente con mano izquierda índice y medio, y derecha índice, medio y pulgar los sonidos Do, La, Mi. Tiple: ídem, con mano izquierda y pajuela en derecha Do, Re, Fa, Sol, Sol#. Bandola: ídem, con mano izquierda y pajuela en derecha Si, La, Mi, Sol, Fa#.	Se integra de manera propositiva a las actividades grupales, reconociendo su propio rol y el de los demás.

Fuente: Realizado para este documento: Yudy Madrid 2024.

Tabla 11. **Guía de observación y evaluación mensual.**

GRANJAS INFANTILES SEDE EL NORAL Copacabana, Antioquia Año 2024						
Docente		Curso			Institución	
Yudy Catalina Madrid Sánchez		Ensamble Estudiantina Típica Andina Colombiana			NORAL	
Nº	Nombre y apellido	DESARROLLO AUDITIVO	DESARROLLO VOCAL	DESARROLLO RÍTMICO Y CORPORAL	DESARROLLO CORPORAL/TEÓRICO E INSTRUMENTAL	DESARROLLO INTERPERSONAL
SESIÓN 4						
		Reconoce timbres de instrumentos similares.	Memoriza las canciones con una afinación cada vez más precisa.	Se desplaza por el espacio de acuerdo con los movimientos que propone la música.	Adquiere una postura correcta para la interacción del instrumento	Participa de forma respetuosa y activa.
1		Básico				
2		Básico				
3		Alto				
4		Básico				
5		Superior				
6		Superior				
7		Básico				
8		Superior				
9		Alto				
10		Bajo				
11		Superior				
SESIÓN 8						
		Escucha y reproduce con la voz los grafismos que representan la dirección del sonido hacia la construcción de melodías	Recrea, inventa y propone melodías a través de sonidos aleatorios, y con acercamiento tonal.	Inventa y expresa de manera plástica patrones rítmicos siguiendo diversos tiempos.	Guitarra: Reconoce y digita y reproduce correctamente con mano derecha índice, medio y pulgar los sonidos M, Si, Sol, Re, La, Mi. Tiple: ídem, con mano izquierda y pajuela en derecha. Bandola: ídem, con mano izquierda y pajuela en derecha.	Escucha atentamente las ideas y aportes musicales o no, de sus compañeros.
1						
2						
3						
...						
		Es capaz de cantar la escala de Do conservando una buena afinación y ayudándose del gesto de la mano para representar la dirección del sonido.	Nombra los sonidos de la escala en orden ascendente y descendente.	Lee y escribe los sonidos largos y cortos que se le dictan conservando una buena proporción en la escritura: figuras de redonda, blanca, negra, silencio de negra.	Guitarra: Reconoce y digita y reproduce correctamente con mano izquierda índice y medio, y derecha índice, medio y pulgar los sonidos Do, La, Mi. Tiple: ídem, con mano izquierda y pajuela en derecha Do, Re, Fa, Sol, Sol#. Bandola: ídem, con mano izquierda y pajuela en derecha Si, La, Mi, Sol, Fa#.	Se integra de manera propositiva a las actividades grupales, reconociendo su propio rol y el de los demás.
SESIÓN 12						
1						
2						
3						
...						

Fuente: Realizado para este documento: Yudy Madrid 2024.

4.9 Atención a la diversidad

El manejo y atención a la diversidad requiere cada vez más formación y precisión por parte del ente docente. Las cualidades inherentes a la educación y al rol docente, como la atención activa, visión consciente, planificación, paciencia, amabilidad y demás, parecen requerirse en mayor medida para abordar efectivamente el aprendizaje en un entorno diverso.

Esta propuesta se basa en una evaluación diagnóstica y constante revisión de los comportamientos de los estudiantes, para identificar los aspectos en los que se debe adaptar la didáctica y metodología, logrando así una inclusión educativa real. Esta evaluación inicial proporcionará las alertas necesarias para que el docente pueda compartir información con las

familias y otros actores educativos, generando acciones específicas en el proceso de aprendizaje de cada niño.

Algunas estrategias incluyen la adaptación del contenido didáctico para satisfacer las necesidades individuales, ajustando los contenidos y los métodos según sea necesario. Como propuesta artística (música), incluye estrategias que atienden la diversidad, como metodologías promueven el aprendizaje multinivel cooperativo y actividades creativas que exploran diferentes formas de aprendizaje, ya sean mentales o kinestésicas.

El ambiente que las artes y la música propician, sientan las bases para diálogos críticos, constructivos, y la expresión tranquila de la personalidad, permitiendo así trabajar en una cultura de inclusión, empatía y respeto.

El uso de herramientas o dispositivos pedagógicos como libros sobre inclusión, recursos tecnológicos como plataformas educativas específicas a las necesidades, documentos o fichas con tipología ampliada para baja visión, instrumentos de altas frecuencias, amplificadores o audífonos para audición disminuida, y el uso de objetos extramusicales como mantas, peluches, olores, material didáctico como fichas, bloques, elementos de colores, rompecabezas, fichas de emociones entre otros, serán útiles para el trabajo con los niños TEA y TDAH.

5 Conclusiones

Aunque el proyecto de intervención está previsto para el segundo semestre de 2024 y aún no se ha implementado, se pueden prever algunas conclusiones potenciales basadas en los objetivos planteados.

En relación con el objetivo general, esta propuesta enriquece el currículo mediante una apuesta pedagógica de 16 sesiones, que fortalece los procesos de iniciación instrumental en la institución Granjas Infantiles de Copacabana, sede rural El Noral. La creación de una agrupación instrumental de folclor andino colombiano, conocida como estudiantina, permite

abordar diversos aspectos fundamentales de la educación inicial a través de la práctica grupal instrumental.

Esta práctica instrumental grupal favorece varios aspectos clave, como el desarrollo cognitivo, mejorando la memoria, atención y las habilidades de resolución de problemas a través del aprendizaje musical; las habilidades sociales, fomentando la cooperación, el trabajo en equipo y la comunicación entre estudiantes; el desarrollo emocional, promoviendo la expresión emocional y la empatía, ayudando a los niños a gestionar sus emociones; la motricidad fina y gruesa, desarrollando la coordinación motora a través del uso de instrumentos musicales; la cultura y tradición, reforzando el conocimiento y la apreciación del folclor colombiano, conectando a los estudiantes con su patrimonio cultural; y la creatividad, estimulando la imaginación mediante la exploración musical y la improvisación.

De acuerdo a los objetivos específicos, identificar las necesidades y posibilidades de desarrollo de los niños en la segunda infancia, destacando la importancia de un enfoque integral que considere aspectos motrices, afectivos, cognitivos y sociales, permite adaptar las actividades musicales para maximizar el impacto positivo en el desarrollo infantil. La implementación de actividades musicales como eje central demuestra ser efectiva en potenciar el desarrollo evolutivo de los estudiantes en los cuatro ejes mencionados, así se proyecta en los niños mejoras significativas en su coordinación motriz, expresión emocional, habilidades cognitivas y relaciones sociales, evidenciando el valor de la música como herramienta educativa.

Asimismo, el rastreo de material pedagógico considera la recopilación de recursos valiosos y adaptados a las necesidades de los niños en la segunda infancia, o por el contrario muestran un espacio de intervención y creación de contenido específico. Estos materiales facilitan la formación de estudiantinas, proporcionando una base sólida para la enseñanza y el aprendizaje musical en este grupo etario. Además, se diseñaron 16 sesiones didácticas que conforman la propuesta "Iniciación a la estudiantina para ensamble infantil". Estas sesiones fueron estructuradas de manera que integran actividades lúdicas y educativas, promoviendo un aprendizaje significativo y motivador. La implementación de estas sesiones mostrará resultados positivos en la formación musical y el desarrollo integral de los niños.

6 Limitaciones y Prospectiva

Tomando como base que la propuesta de intervención aún no ha sido realizada, es menester anticipar algunas posibles limitaciones posibles en su desarrollo.

Se puede empezar confiadamente con el supuesto que la caracterización del grupo etario proporciona. Se ha identificado el tema de la deserción debido a diversas situaciones sociales y familiares que atraviesan los niños de esta comunidad. Esta propuesta toma en consideración este hecho y define en su plan de trabajo el abordaje de contenidos de manera didáctica, que sean alcanzables y generen pequeñas victorias. Estas pequeñas victorias forjarán en los niños una motivación que pueda trascender el aula. Además, se enfoca en el disfrute como fin loable del aprendizaje, asegurando que los niños encuentren placer en el proceso educativo.

Adicionalmente, se considera los aparatos electrónicos, especialmente los celulares, actúan como distractores del aprendizaje activo, del movimiento corporal y de la creatividad. Esto se debe a que el uso regular de la tecnología por parte de las familias frente a los niños suele sustituir de su rol formador. Como estrategia, se implementarán actividades lúdicas y creativas que no solo sean educativas, sino también divertidas y motivadoras. Además de presentar las herramientas tecnológicas con moderación y con propósitos claros. Se espera que estas actividades fomenten un ambiente positivo y estimulante, donde los niños se sientan valorados y motivados a participar activamente en su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, el coste físico que implica la ejecución instrumental, el tiempo de la sesión, y el repertorio desconocido, pueden significar algunas renuencias que serán subsanadas a través de la adaptación creativa del contenido y su abordaje. Una vez más, el juego será la herramienta.

Al finalizar la ejecución de la propuesta, se realizará una evaluación con miras al mejoramiento de la misma para una ampliación y ajuste curricular para el siguiente año, dándole continuidad al proceso y crecimiento a nivel musical.

Referencias bibliográficas

Bibliografía básica

Apablaza Bokros, W. S. (2018). Propuesta didáctica para creación de un conjunto musical escolar: Formación de una agrupación musical escolar en el Establecimiento Poeta Pablo Neruda con repertorio de música popular chilena [Tesis de maestría, Universidad Mayor]. Repositorio Universidad Mayor

Arenas Monsalve, E., (2008). ¿Qué veinte años no es nada?: Nogal, orquesta de cuerdas colombianas. Una historia que parte en dos. (Pensamiento), (Palabra) y Obra, (1), 75-81.

Asencio González, R. (s.f.). La Tuna 'Moderna' o la institucionalización de la Estudiantina. En *Congreso Internacional de Tunas y Estudiantinas 2012*. Recuperado de <https://tunaemundi.com/publicaciones/conferencias/1371-la-tuna-moderna-o-la-institucionalizacion-de-la-estudiantina>

Ávila, A. (2023, septiembre 10). Estudiantinas: tradición universitaria que dan pertenencia e identidad. Milenio. <https://www.milenio.com/politica/comunidad/estudiantinas-tradicion-universitaria-que-dan-pertenencia-e-identidad>

Barriga, M. L. (2019). Métodos y textos adoptados para la enseñanza de música de 1880 a 1920. Métodos utilizados en educación informal y métodos para enseñanza de canto en las escuelas. *Música, Cultura y Pensamiento*, 8(8), 93-103.

Benavides Trujillo, E., Infante Urrea, K., & Urrego Luna, W. C. R. (2017). *La Estudiantina y las Músicas Colombianas: escenarios de análisis sobre la formación ciudadana y la identidad nacional* (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/2531>

Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. (s.f.). *Programa de mano Nogal Orquesta de Cuerdas Colombianas*. Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. <https://www.bing.com/ck/a?!&&p=5b8f0ef90fa83d119b0ac8585bcb4fa0c36ff4e630b6ca2996d7e5029a6d243JmltdHM9MTczOTA1OTlwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=039b00de-786a-6dca-147b-114d79c56c2b&psq=la+musica+en+familia+nogal+orquesta+de+cuerdas+colombianas&u=a1>

[aHR0cHM6Ly9iYWJlbnC5iYW5yZXBjdWx0dXJhbC5vcmcvZGlnaXRhbC9hcGkvY29sbGVjdGlubi9wMTcwNTRjb2xsMzAvaWQvODUwL2Rvd25sb2Fk&ntb=1](https://doi.org/10.1016/j.remus.2019.04.001)

Calderón-Garrido, D., Cisneros, P., García, I. D., Fernández, D. y de las Heras Fernández, R. (2019). La tecnología digital en la Educación Musical: una revisión de la literatura científica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 16, 43-55.

Carmen, María del. *Nutrición en la Primera Etapa Del Ciclo Vital*, Editorial Brujas & Encuentro Grupo Editor, 2021. ProQuest Ebook Central, <https://bv.unir.net:2056/lib/univunirsp/detail.action?docID=30193685>.

Castro Espino, Y., García Navarro, X., & Bermúdez López, I. L. (2021). La estimulación del neurodesarrollo infantil como contenido de la formación inicial de los profesionales de la educación. *Revista Conrado*, 17(83), 174-180.

Céspedes, A. (2007). *Cerebro, inteligencia y emoción: Neurociencias aplicadas a la educación permanente*. Fundación Mirame.

Céspedes, A. (2014). La Música [Blog]. Recuperado de: <http://blogs.cooperativa.cl/opinion/cultura/20140609080329/la-musica/>

Ciro, D. (2023). *Pulsando: 15 obras para estudiantina en proceso de formación*. Ministerio de Cultura.

Conejo Rodríguez, P. A. (2012). El valor formativo de la música para la educación en valores. *DEDiCA Revista De Educação E Humanidades (dreh)*, (2), 263–278. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i2.7133>

Curado, E. (2023). El impacto de la música en la cultura: una mirada profunda. *Revista fundación Everis*. <https://fundacioneveris.com/musica/musica-y-cultura/#la-muacutesica-como-puente-cultural>

Jaques Dalcroze, É. (1912). *The Eurhythms*. London: Constable and Company LTD.

Domínguez Dieppa, Fernando. (2019). Neurodesarrollo y estimulación temprana. *Revista Cubana de Pediatría*, 91(2). Recuperado en 22 de junio de 2024, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75312019000200001&lng=es&tlng=es

El Sol de Tulancingo. (2019, 14 de octubre). Las estudiantinas y las "tunas". El Sol de Tulancingo. <https://www.elsoldetulancingo.com.mx/analisis/las-estudiantinas-y-las-tunas-4079057.html>

Franco Duque, L. F. (2005). *Música Andina Occidental: Cartilla Plan Nacional de Música para la convivencia*. Ministerio de Cultura.

Frega, A.L. (1997) Metodología comparada de la educación musical. CIEM (Centro de Investigación Educativa Musical). Buenos Aires

Guasteví, S. (2019). *La organología de la tuna y la estudiantina: Apunte breve*. Museu de la Música. Recuperado de <https://ajuntament.barcelona.cat/museumusica/es/blog/la-organologia-de-la-tuna-y-la-estudiantina-apunte-breve>

Jaramillo, L., (2007). Concepciones de infancia. Zona Próxima, (8), 108-123.

Jauset, J. A., Martínez, I. y Añaños, E. (2017). Aprendizaje musical y educación: aportaciones desde la neurociencia. Cultura y Educación: Culture and Education, 29(4), 833-847. DOI: [10.1080/11356405.2017.1370817](https://doi.org/10.1080/11356405.2017.1370817)

Kail, R. y Cavavaugh, J. (2011). Desarrollo humano: una perspectiva del ciclo vital. México: CENGAGE Learning

Lifeder. (22 de febrero de 2023). Música de la región Andina colombiana. Recuperado de: <https://www.lifeder.com/musicaregion-andina/>.

Mansilla, M. E. (2014). Etapas del desarrollo humano. Revista De Investigación En Psicología, 3(2), 105-116. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v3i2.4999>

Manresa, M. Á. (2006). *La actuación musical: Manual básico para la interpretación en público*. Editorial de Música Boileau.

Martín Sárraga, F. O. (2014). *Estudiantinas colombianas anteriores a las tunas universitarias*. Tunaemundi. Recuperado de <https://tunaemundi.com/index.php/publicaciones/sabias/7-tunaemundi-cat/373-estudiantinas-colombianas-antiores-a-las-tunas-universitarias>

Memoria Chilena. (n.d.). La primera estudiantina española que llegó a Chile. Memoria Chilena. Recuperado de <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-96305.html>

México Desconocido. (n.d.). Las estudiantinas en Guanajuato. México Desconocido.
<https://www.mexicodesconocido.com.mx/estudiantinas-guanajuato.html>

Mier, P. (2012). Aplicaciones prácticas del método Willems a la enseñanza instrumental formal especializada: una mirada desde los estilos de aprendizaje. Guerra, F. et al. (ed), Estilos de aprendizaje. Investigaciones y experiencias: Santander, 27, 28 y 29 de junio de 2012 (pp.1-6). Universidad de Cantabria. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=555496>

Milenio. (2020, 13 de febrero). Estudiantinas o tunas, tradición que perdura en la UAEMex. Milenio. <https://www.milenio.com/politica/comunidad/estudiantinas-tradicion-universitaria-que-dan-pertenencia-e-identidad>

Ministerio de Educación Nacional. (2022) Orientaciones Curriculares para la Educación Artística y Cultural. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1780/w3-article-411706.html>

Ministerio de Cultura. (2015). Entre Cuerdas. Ministerio de Cultura. <https://mng.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Pages/Entre-Cuerdas.aspx>

Montalar, M Encarnación. y Esvirá, Ferrán. (2018) Los beneficios del método Willems en educación infantil y su uso en la actualidad: una experiencia de investigación-acción. [Tesis de Maestría, Universitat Jaume I] Repositori UJI. [INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: LOS BENEFICIOS DEL MÉTODO WILLEMS EN INFANTIL Y SU USO EN LA ACTUALIDAD \(uji.es\)](https://repositori.uji.es/bitstream/handle/10230/10000/1/INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: LOS BENEFICIOS DEL MÉTODO WILLEMS EN INFANTIL Y SU USO EN LA ACTUALIDAD (uji.es))

Morales Pino, P. (1920). Método fácil de tiple: para los aficionados que no conocen la teoría de la música. (2° ed. aumentada y corregida). Imprenta de Medardo Rivas.

Morris, C. (1997). Psicología. Un nuevo enfoque. México: Prentice Hall.

Muiños de Britos, S. M. (2010). La práctica musical colectiva. Aprendizaje artístico y social. Revista Iberoamericana De Educación, 52(2), 1–9.
<https://doi.org/10.35362/rie5221801>

Nieto Ratero, Á., & Vega, H. L. M. de. (2022). *La influencia de la pedagogía musical de Carl Orff en la educación española del siglo XX*. En A. Payà Rico (Coord.), *Pedagogías alternativas y educación en los márgenes a lo largo del siglo XX: XXI Coloquio de Historia de la Educación*

SEDHE (pp. 251-255). Universidad de Salamanca.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8483671>

Norton, A., Winner, E., Cronin, K., Overy, K., Lee, D. J., y Schlaug, G. (2005). ¿Are there pre-existing neural, cognitive, or motoric markers for musical ability? *Brain and Cognition*, 59(2), 124-134. doi: [10.1016/j.bandc.2005.05.009](https://doi.org/10.1016/j.bandc.2005.05.009).

O'Reilly, M. (2015). Análisis de la práctica coral desde la perspectiva de la formación de la competencia de trabajo en equipo *Revista Música Hodie*, 15(1), 25-30.
<https://doi.org/10.5216/mh.v15i1.39344>

Polo, B. H. (2022). The musical education of Edgar Willems and his concept of active music therapy in the integral development of the human being. *Revista Internacional de Educación Musical*, 10(1), 33-41. <https://doi.org/10.1177/23074841221131434>

Porte, 1982 *Pour mieux comprendre la méthode Jaques-Dalcroze*. Institut Jaques-Dalcroze, (1982),

Quiroga-Fuentes, I. y Angel-Alvarado, R. (2020). Prácticas inclusivas en orquestas infanto-juveniles: un estudio de caso en Chile. *Artseduca*, 28, 140-151.
<https://doi.org/10.6035/Artseduca.2021.28.11>

Ramos Torres, R. (2013). *Suite Colombiana para Bandola Llanera, Tiple y Guitarra* (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional.
<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1437>

Redalyc. (n.d.). Movimientos estudiantiles en América Latina. Redalyc.
<https://www.redalyc.org/journal/263/26363361012/html/>

Rendón Marín, H. (2009). *De liras a cuerdas. Una historia de la música a través de las estudiantinas. Medellín, 1940-1980* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia.

Rojas, I., (2009). La música y la ESTIMULACIÓN TEMPRANA. *ESCENA. Revista de las artes*, 65(2), 35-43.

Roman, R. & Lupiáñez, J. (2022, septiembre 8). Beneficios cognitivos y académicos de tocar instrumentos musicales en la infancia y adolescencia. CIMCYC.

<https://cimcyc.ugr.es/informacion/noticias/beneficios-cognitivos-y-academicos-tocar-instrumentos-musicales-la>

Santoyo Rendón, J. E. (2014). *A la cuerda: Un método didáctico, ágil y dinámico para el conocimiento de la música andina colombiana a través del tiple y la guitarra*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Santoyo Rendón, J. E. (2023). *Composiciones musicales para bandola, tiple y guitarra*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Serrano, R. (2005). Música y Desarrollo cognitivo. *Redalyc*, 3(1), 393-402.
<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832310037.pdf>

Sierra M, León M. Plasticidad cerebral, una realidad neuronal. *Revista de ciencias médicas de Pinar del Río*. 2019; Vol. 23, No. 4

doi: <https://revcmpinar.sld.cu/index.php/publicaciones/article/view/3866/html>

Soria-Urios, Gema & Duque, Pablo & Moreno, José. (2011). Música y cerebro: fundamentos neurocientíficos y trastornos musicales. *Revista de Neurología*. 52. 45. DOI: [10.33588/rn.5201.2010578](https://doi.org/10.33588/rn.5201.2010578).

Sosenski, S. y Albarrán, E. J. (2012). *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones*. UNAM - Instituto de Investigaciones Históricas.

Teatro Mayor. (2018, julio 14). *El grupo más tradicional de la música colombiana*. Recuperado de <https://www.teatromayor.org/es/noticia/el-grupo-mas-tradicional-de-la-musica-colombiana>

Tapasco Osorio, C. C., Velásquez Bolívar, A. M., & Cardona Colorado, L. C. (2022). *Guía básica para montaje de obras en formato de estudiantina y coro para el fortalecimiento del proceso de formación en la escuela de música del municipio de Caldas-Antioquia*. Universidad de Antioquia. Recuperado de <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/33745/1/CardonaLuis2022GuiaM%C3%BAsicaAdina.pdf>

Tunaemundi. (n.d.). El paso de llamarse “Estudiantina” a “Tuna”. Tunaemundi. <https://tunaemundi.com/index.php/publicaciones/sabias/7-tunaemundi-cat/186-el-paso-de-llamarse-estudiantina-a-tuna-una-transicion-de-mas-de-medio-siglo>

Universidad de Oviedo. (s.f.). Historia y Orígenes de la Tuna. Recuperado de https://www.unioviedo.es/tuna/?page_id=40

Varela, J. (septiembre-diciembre de 1986). Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños. *Revista de Educación* (281), 155-175.

Vargas Muñoz, A. (2021). Estudiantinas, conjuntos y orquestas de cuerdas pulsadas en la música colombiana 1960-2000. Universidad Nacional de Colombia.

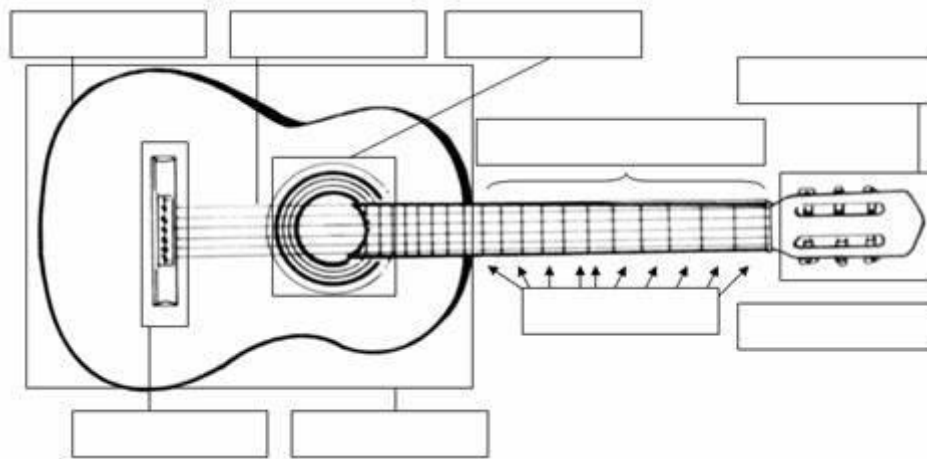
Vernia, A. y Gustems, J. y Calderón, Caterina. (2016). Ritmo y procesamiento temporal. Aportaciones de Jaques-Dalcroze al lenguaje musical. *Revista Magister*, 28(1), 25-41. DOI: [10.1016/j.magis.2016.06.003](https://doi.org/10.1016/j.magis.2016.06.003)

WILLEMS, E. (1977). *L'oreille musicale. Tome I. La préparation auditive de l'enfant*. Fribourg: Ed. Pro Musica.

ZOILA SANTIAGO ANTONIO (2007). Los niños en la historia. Los enfoques historiográficos de la infancia. *Takwá*, (11-12), 31-50.

Anexo A. Instrumentos

Guitarra



Trastes

ORDENES

	Cuerdas al Aire	I	II	III	IV	V
①						
②						
③						
④						
⑤						
⑥						

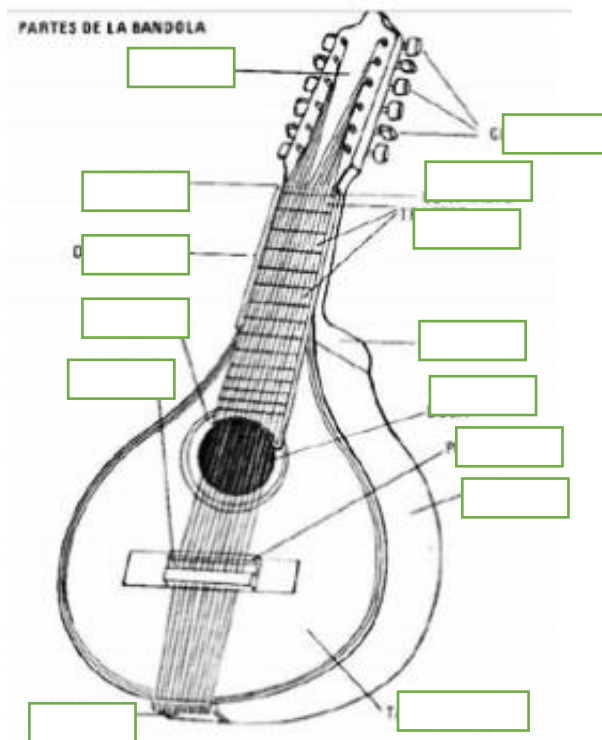
Tiple



Trastes

ORDENES

	Cuerdas al Aire	I	II	III	IV	V
①						
②						
③						
④						



Bandola

Trastes

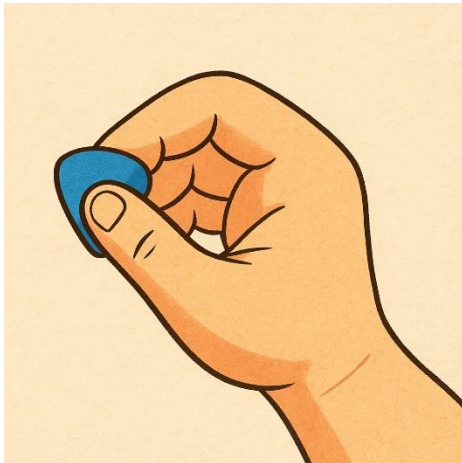
CUERDAS

Cuerdas al Aire	I	II	III	IV	V
①					
②					
③					
④					
⑤					
⑥					

Anexo B. Digitación y agarre de plectro

Digitación de la mano izquierda

Hace referencia a la forma de nombrar y de indicar en la partitura los dedos con los que se ubican y se pisan las notas en el diapasón de acuerdo a las coordenadas cuerda - traste; en la partitura se indican con los números del 1 al 4



El plectro o pajuela se toma con la mano derecha entre el dedo índice apoyando con la yema del dedo pulgar, mientras los demás dedos (medio, anular y meñique) apoyan la postura cóncava.

Anexo C. Convenciones

Cuerdas del instrumento

Cuando el número se encuentra debajo de la nota y está dentro de un círculo, indica la cuerda u orden en la que se debe tocar.



Posición

La posición hace referencia a la ubicación del dedo 1 en un traste del diapasón y a partir del cual se acomodan los otros dedos en los trastes contiguos.

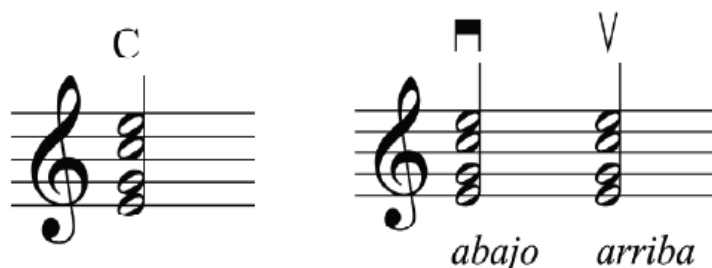


Para especificar la dirección de la pulsación con el plectro en la bandola, se han adaptado los símbolos utilizados para referirse a la dirección de los arcos de los instrumentos de cuerdas frotadas.

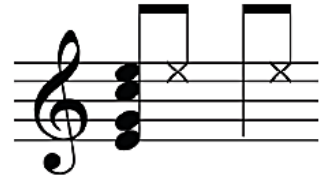
Es importante trabajar con los estudiantes que la pulsación con el plectro sea siempre alternada y que el paso por las cuerdas sea hacia arriba y hacia abajo, no hacia afuera como si se pellizcaran, además de siempre tocar las dos o tres cuerdas de cada orden según la bandola, esto para una correcta emisión del sonido.



Los acordes se escriben nota por nota mostrando la disposición de cada sonido.



El aplatillado es un efecto tímbrico que se produce al acompañar en el tiple con una célula rítmica cuando una uña pone las cuerdas en movimiento y otra las roza inmediatamente después sin que dejen de sonar. Se realiza hacia arriba o hacia abajo en distintos momentos del compás, señalándole en la partitura con una X sobre la cabeza de la nota correspondiente a la primera cuerda.



* Sobre el aplatillado es importante decir que, aunque está presente en la mayoría de las obras, no es fundamental para la sonoridad la música, por el contrario, brindan el espacio para que cada instrumentista explore y experimente para encontrar la forma en que lo pueda producir; De igual manera, aclarar que este efecto tímbrico no siempre es un acento ya que en algunos ritmos, se puede encontrar en los tiempos débiles del compás, por lo que se deben cuidar todos los rasgueos en cada célula de acompañamiento.

También puede aparecer como una **T** hacia arriba o hacia abajo.

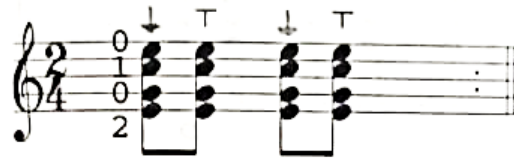
R Rasgueo



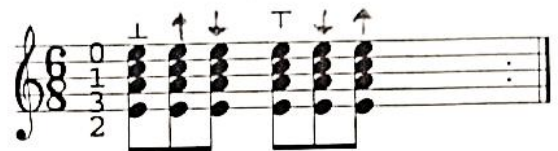
Los golpes se representan con una flecha en la dirección requerid, y se ejecutan con dedo índice y medio bajando, y pulgar subiendo. Los demás dedos pueden acompañar según se requiera.

Anexo D. Ritmos

FOX



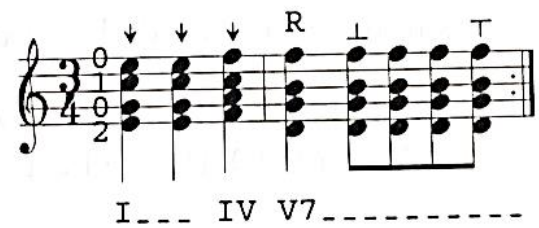
BAMBUCO



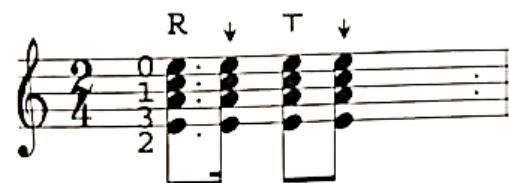
VALS



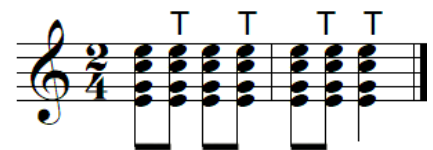
TORBELLINO



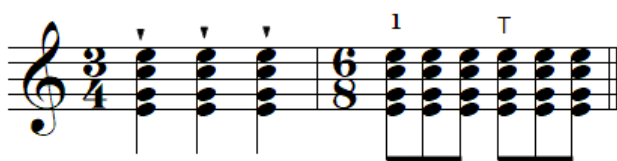
DANZA



CHOTIS



CAÑA



Anexo E. Partituras

El Gato Misisol

Chotis

Camilo Martínez

Guitarra

C Em

Mi - si - sol, Mi - si - sol,

5 G maj G 7/D C maj

es el ga - to Mi - si - sol.

9 C maj Bm7 Am7 G

Jue - ga_el miauu.. ba - jo_el Sol,

13 Em A7 D7 G

es el diur - no Mi - si - sol.

Score

Polka

Yudy Madrid

1 Dm G7 Dm

Bandola 1

triple 2

Guitar 3

4 G7 Dm 6 G7

Bnd 1

Tpl 2

Gtr. 3

7 Dm Am

Bnd 1

Tpl 2

Gtr. 3

Score

Shotis.

Yudy Madrid

1

Bandola 1

Tiple 2

Guitar 3

This system contains the first three measures of the piece. Bandola 1 starts with a whole note G4 in measure 1, followed by eighth notes A4, B4, and A4 in measure 2, and a whole note G4 in measure 3. Tiple 2 and Guitar 3 enter in measure 2 with eighth notes G4, A4, and B4, followed by a whole note G4 in measure 3. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 2/4.

Bnd 1

Tpl 2

Gtr. 3

This system contains measures 4 through 6. Bandola 1 plays eighth notes G#4, A4, and B4 in measure 4, followed by a whole note G4 in measure 5, and eighth notes A4, B4, and A4 in measure 6. Tiple 2 and Guitar 3 play eighth notes G4, A4, and B4 in measure 4, followed by a whole note G4 in measure 5, and eighth notes A4, B4, and A4 in measure 6.

7

Bnd 1

Tpl 2

Gtr. 3

This system contains measures 7 through 9. Bandola 1 plays eighth notes G#4, A4, and B4 in measure 7, followed by a whole note G4 in measure 8, and a whole note G4 in measure 9. Tiple 2 and Guitar 3 play eighth notes G4, A4, and B4 in measure 7, followed by a whole note G4 in measure 8, and a whole note G4 in measure 9. The system concludes with a double bar line. Above the staves, there are first and second endings: '1.' for measures 7-8 and '2.' for measure 9.

Score

Polka en tres notas

Camavaro

Arr: Yudy Madrid

1

The musical score is written for three instruments: Bandola 1, Tiple 2, and Guitar 3. It is in 3/4 time and features a key signature of one sharp (F#). The score is divided into three systems, each containing three measures. The first system is marked with a box containing the number '1'. The second system is marked with a '4' above the first measure. The third system is marked with a '7' above the first measure. The notation includes various note values (quarter, eighth, and half notes) and rests. The Bandola 1 part has a double bar line at the end of the first measure. The Tiple 2 and Guitar 3 parts have a double bar line at the end of the third measure. The score concludes with a double bar line at the end of the third system.

Bandola 1

Tiple 2

Guitar 3

Bnd 1

Tpl 2

Gtr. 3

Score

Danza

Yudy Madrid

2

Bandola 1

Tiple 2

Guitar 3

6

Bnd 1

Tpl 2

Gtr. 3

8

1.

2.

Score

Danza gemela.

Yudy Madrid

2

Bandola 1

Tiple 2

Guitar 3

This system contains measures 2 through 5 of the piece. It features three staves: Bandola 1, Tiple 2, and Guitar 3. A double bar line is placed at the beginning of measure 2. The music is written in 3/4 time with a key signature of one flat. Bandola 1 plays a melody of eighth and quarter notes. Tiple 2 and Guitar 3 provide harmonic support with chords and moving lines.

6

Bnd 1

Tpl 2

Gtr. 3

This system contains measures 6 through 8. It features three staves: Bnd 1, Tpl 2, and Gtr. 3. A measure rest of 5 measures is indicated at the start of measure 6 for Bnd 1. The music continues with various rhythmic patterns and chordal textures across the instruments.

1.

2.

Bnd 1

Tpl 2

Gtr. 3

This system contains measures 9 through 12. It features three staves: Bnd 1, Tpl 2, and Gtr. 3. A measure rest of 8 measures is indicated at the start of measure 9 for Bnd 1. The system includes first and second endings, marked '1.' and '2.' above the staves. The piece concludes with a double bar line at the end of measure 12.

Score

Simple Vals.

Camavaro.

Arr: Yudy Madrid

1

Bandola 1

triple 2

Guitar 3

This system contains the first three measures of the piece. Bandola 1 plays a series of chords: a D major triad in the first measure, a D major triad with a natural sign in the second, and a D major triad with a natural sign in the third. Triple 2 plays a steady eighth-note accompaniment of D4, F4, and A4. Guitar 3 plays a steady eighth-note accompaniment of D3, F3, and A3.

5

Bnd 1

Tpl 2

Gtr. 3

This system contains measures 4 through 6. Bandola 1 continues with chords: D major triad with a natural sign in measure 4, D major triad with a natural sign in measure 5, and D major triad with a natural sign in measure 6. Triple 2 and Guitar 3 continue with their respective eighth-note accompaniments.

1.

2.

Bnd 1

Tpl 2

Gtr. 3

This system contains measures 7 through 9. Bandola 1 plays a melody in measure 7 (D4, E4, F4, G4), then a D major triad with a natural sign in measure 8, and a final D major triad with a natural sign in measure 9. Triple 2 and Guitar 3 continue with their accompaniment. The system ends with a double bar line.

Score

Carrusel.

Yudy Madrid

1 Cmaj7 Dm7 Em7

Bandola 1

tiple 2

Guitar 3

4 F 5 Dm9 Em7

Bnd 1

Tpl 2

Gtr. 3

7 Dm9 G7 1. Cmaj7 2.

Bnd 1

Tpl 2

Gtr. 3

Score

Torbellino.

Yudy Madrid.

"Salpicón"

1

Bandola 1

tiple 2

Guitar 3

5

Bnd 1

Tpl 2

Gtr. 3

1.

2.

Bnd 1

Tpl 2

Gtr. 3

2 Torbellino.

10

Bnd 1

Tpl 2

Gtr. 3

The image shows a musical score for three instruments: Bnd 1, Tpl 2, and Gtr. 3. The score is in 2/4 time and features a key signature of two sharps (F# and C#). The Bnd 1 part starts with a treble clef and a key signature of two sharps, followed by a series of notes. The Tpl 2 and Gtr. 3 parts start with a treble clef and a key signature of two sharps, followed by a series of notes. The score is divided into three measures by vertical bar lines. The first measure contains a treble clef and a key signature of two sharps. The second measure contains a treble clef and a key signature of two sharps. The third measure contains a treble clef and a key signature of two sharps. The score ends with a double bar line.

Score

Pequeñísima Guabina

Camavaro

Arr.: Yudy Madrid

1 Cmaj7 Dm7 G7

Bandola 1

Tiple 2

Guitar 3

4 C 5 Cmaj7 F

Bnd 1

Tpl 2

Gtr. 3

7 G7 C 1. 2.

Bnd 1

Tpl 2

Gtr. 3

Score

Pasillito

Yudy Madrid

2

Bandola 1

Tiple 2

Guitar 3

6

Bnd 1

Tpl 2

Gtr. 3

1.

2.

11

Bnd 1

Tpl 2

Gtr. 3

2

Pasillito

The musical score for 'Pasillito' is presented in three systems, each with three staves: Bnd 1 (Bandleader 1), Tpl 2 (Trumpet 2), and Gtr. 3 (Guitar 3). The key signature is one flat (Bb) and the time signature is 2/4.

System 1 (Measures 16-19):

- Measure 16:** Bnd 1 and Tpl 2 play a whole note chord (Bb2, F3). Gtr. 3 plays a quarter note Bb2, a quarter rest, and a quarter note F3.
- Measure 17:** Bnd 1 and Tpl 2 play a whole note chord (Bb2, F3). Gtr. 3 plays a quarter note Bb2, a quarter rest, and a quarter note F3.
- Measure 18:** Bnd 1 and Tpl 2 play a whole note chord (Bb2, F3). Gtr. 3 plays a quarter note Bb2, a quarter rest, and a quarter note F3.
- Measure 19:** Bnd 1 and Tpl 2 play a whole note chord (Bb2, F3). Gtr. 3 plays a quarter note Bb2, a quarter rest, and a quarter note F3.

System 2 (Measures 20-23):

- Measure 20:** Bnd 1 plays a quarter note Bb2, a quarter note F3, and a quarter note Bb2. Tpl 2 plays a quarter rest, a quarter note Bb2, a quarter note F3, and a quarter note Bb2. Gtr. 3 plays a quarter note Bb2, a quarter rest, and a quarter note F3.
- Measure 21:** Bnd 1 plays a quarter note Bb2, a quarter note F3, and a quarter note Bb2. Tpl 2 plays a quarter rest, a quarter note Bb2, a quarter note F3, and a quarter note Bb2. Gtr. 3 plays a quarter note Bb2, a quarter rest, and a quarter note F3.
- Measure 22:** Bnd 1 plays a quarter note Bb2, a quarter note F3, and a quarter note Bb2. Tpl 2 plays a quarter rest, a quarter note Bb2, a quarter note F3, and a quarter note Bb2. Gtr. 3 plays a quarter note Bb2, a quarter rest, and a quarter note F3.
- Measure 23:** Bnd 1 plays a quarter note Bb2, a quarter note F3, and a quarter note Bb2. Tpl 2 plays a quarter rest, a quarter note Bb2, a quarter note F3, and a quarter note Bb2. Gtr. 3 plays a quarter note Bb2, a quarter rest, and a quarter note F3.

System 3 (Measures 24-27):

- Measure 24:** Bnd 1 plays a quarter note Bb2, a quarter note F3, and a quarter note Bb2. Tpl 2 plays a quarter rest, a quarter note Bb2, a quarter note F3, and a quarter note Bb2. Gtr. 3 plays a quarter note Bb2, a quarter rest, and a quarter note F3.
- Measure 25:** Bnd 1 plays a quarter note Bb2, a quarter note F3, and a quarter note Bb2. Tpl 2 plays a quarter rest, a quarter note Bb2, a quarter note F3, and a quarter note Bb2. Gtr. 3 plays a quarter note Bb2, a quarter rest, and a quarter note F3.
- Measure 26:** Bnd 1 plays a quarter note Bb2, a quarter note F3, and a quarter note Bb2. Tpl 2 plays a quarter rest, a quarter note Bb2, a quarter note F3, and a quarter note Bb2. Gtr. 3 plays a quarter note Bb2, a quarter rest, and a quarter note F3.
- Measure 27:** Bnd 1 plays a quarter note Bb2, a quarter note F3, and a quarter note Bb2. Tpl 2 plays a quarter rest, a quarter note Bb2, a quarter note F3, and a quarter note Bb2. Gtr. 3 plays a quarter note Bb2, a quarter rest, and a quarter note F3.

Score

Caña

Camavaro.
Arr.: Yudy Madrid

1

(SALTANDO EN LA)

Bandola 1

Tiple 2

Guitar 3

Bnd 1

Tpl 2

Gtr. 3

Bnd 1

Tpl 2

Gtr. 3

Score

Bambú

Yudy Madrid

Bandola 1

Tiple 2

Guitar 3

2 C G7

Em Dm G7 10 C G7

Bnd 1

Tpl 2

Gtr. 3

Cmaj7

13 1. 2.