

LA SALSA: DIÁLOGO MUSICAL EN EL I.P.N.

Monografía presentada para obtener el título de:

Licenciado en Música

HELLEN VANESA LÓPEZ TOVAR

Código: 2014175023

Asesor: Javier Riveros Castillo

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE ARTES**

**LICENCIATURA EN MUSICA**

**Bogotá, 2018**

## **Dedicatoria**

Este proyecto está dedicado a todas las personas que me han enseñado el valor del estudio, de la amistad y de la vida.

## **Agradecimientos**

A mi Abuela, porque fue ella quién me inculcó el amor hacia el estudio.

A mi Madre, por sus sabios consejos y su apoyo incondicional en mi proceso formativo.

A mi hermano Juan Camilo, por compartir conmigo –desde la infancia– gratos momentos de aprendizaje musical.

Al maestro Javier Riveros, por las magníficas enseñanzas que comparte conmigo; por su ímpetu, exigencia, responsabilidad y profesionalismo.


A mi hermano Diego, por el apoyo y compañía que me brinda día a día.

A mis amigas Madai y Maydeé, por su valiosa compañía y por el apoyo incondicional.

A todos mis compañeros de estudio, –especialmente a Bryan Gutiérrez y mis compañeros de la Orquesta Música del Caribe– por permitirme compartir con ellos y aprender.

Finalmente, a todos los profesores que he tenido durante toda mi vida. Sin ellos, nada de esto sería posible.

**Hellen Vanesa López Tovar**

	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 1 de 2</b>	


1. Información General	
<b>Tipo de documento</b>	TRABAJO DE GRADO
<b>Acceso al documento</b>	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL – BIBLIOTECA FACULTAD DE BELLAS ARTES
<b>Título del documento</b>	LA SALSA, DIÁLOGO MUSICAL EN EL I.P.N.
<b>Autor(es)</b>	LÓPEZ TOVAR, HELLEN VANESA
<b>Director</b>	RIVEROS CASTILLO, JAVIER
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. Pg. 191
<b>Unidad Patrocinante</b>	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. UPN.
<b>Palabras Claves</b>	Investigación, aprendizaje, salsa, música, análisis, I.P.N.

2. Descripción
<p>Este trabajo de grado está planteado como un acercamiento a la acción investigativa descrita por diferentes autores y propone realizar un estudio acerca de la salsa como forma de aprendizaje musical en el Instituto Pedagógico Nacional. Así mismo, hace una recopilación de información histórica y bibliográfica sobre el origen de la salsa, como también el proceso llevado en el colegio, a través de conceptos de música popular, pedagogía, investigación estadísticas y análisis musicales de obras interpretados por la orquesta de salsa en el I.P.N. Estos análisis y reflexiones disciplinares, analíticos, permiten la formulación de algunas miradas y conclusiones.</p>

3. Fuentes
<p>Se utilizaron 70 fuentes bibliográficas. Acá algunas de ellas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-ACOSTA, L. [2006]. Música y descolonización. Fundación editorial «el perro y la rana».</li> <li>-BARTÓK, B. [1979]. Escritos sobre música popular. (R. V. Raschella, Trad.) Juárez, México: Melo.</li> <li>-BUSTAMANTE, G. [1999] Algunos elementos para pensar en la investigación educativa. Pedagogía y saberes: Universidad Pedagógica Nacional.</li> <li>-JOLIOT, P. [2004]. La investigación apasionada. México D.F., México: Fondo de cultura económica.</li> <li>-MORIN, E. [2001]. Introducción al pensamiento complejo. Barcelona, España: Gedisa.</li> <li>-PIAGET, J. [1991]. Seis estudios de psicología. Barcelona, España: Labor.</li> <li>-PISTON, W. [1991]. Armonía. Barcelona, España: Editorial Labor.</li> <li>-POZO J. y MONEREO C. [2002]. El aprendizaje estratégico. Madrid, España: Santillana.</li> <li>-SKRIAGINA, S. [1993]. El papel de la historia de la música en la formación musical profesional. Universitas humanistica.</li> <li>-ULLOA, A. [2009]. La salsa en discusión «música popular e historia cultural». Valle del Cauca, Colombia: Universidad del Valle.</li> <li>-ZULETA, E. [1994]. Elogio de la dificultad y otros ensayos. Antioquia, Colombia: Grupo planeta.</li> <li>-ZULETA, E. [2010]. Arte y filosofía. Medellín, Colombia: Hombre nuevo editores.</li> </ul>

4. Contenidos
<p>Se realizó inicialmente una lectura e investigación de bibliografía pertinente al tema, intentando desarrollar el objetivo planteado en el cual se trata mostrar el desarrollo antecedentes de la salsa en el IPN, como propuesta de una herramienta formativa en las clases de música.</p> <p>Capítulo 1: se encontrará descripciones generales sobre el trabajo monográfico.</p> <p>Capítulo 2: se entrevé construcción del marco teórico por la bibliografía. Se muestra tres acápite importantes: salsa, música popular y pedagogía.</p> <p>Capítulo 3: reseña histórica del I.P.N.</p> <p>Capítulo 4: análisis morfológico de dos obras musicales del repertorio de los inicios de la orquesta de salsa del I.P.N.</p> <p>Capítulo 5: sistematización y análisis de entrevistas a los egresados y estudiantes del I.P.N., que actualmente cursan grado sexto y noveno.</p> <p>Capítulo 6: conclusiones finales.</p>

5. Metodología
----------------

	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 2 de 2</b>	

La recopilación de información en este trabajo de grado obedece a cuatro formas:


- Selección bibliográfica de las fuentes para abordar conceptos de investigación e historia sobre salsa.
- Diseño, aplicación y sistematización de entrevistas, para recopilación de información sobre el proceso orquestas de salsa en el I.P.N. y la influencia en la vida de los estudiantes.
- Transcripción y elaboración de los arreglos, para la realización del análisis musical de temas interpretados por la Orquesta.
- Análisis morfológico de las obras, para ello se plantearon algunos interrogantes como punto de partida: ¿por qué estas obras hicieron parte del proceso de iniciación de la orquesta de salsa del I.P.N.? ¿Cuáles son los elementos musicales que las constituyen y que las hacen propicias para la iniciación? Así, fue posible tener información oportuna respecto a un posible repertorio para la iniciación orquestal en salsa.

**6. Conclusiones**

-Alrededor del aprendizaje musical, existen múltiples métodos y repertorios que no solo pueden contribuir a la construcción de pensamiento crítico-reflexivo, emocional, lógico y técnico, sino que también favorecen el fundamento de saberes culturales sobre un contexto;

-La orquesta de salsa puede ser un medio para el aprendizaje de los aspectos disciplinares musicales y también para el desarrollo de cualidades como disciplina, constancia, responsabilidad, persistencia, autonomía, respeto;

-El análisis musical ayuda a describir y de conceptualizar los elementos constitutivos de una obra musical. En este sentido, también es importante para la enseñanza musical.

<b>Elaborado por:</b>	Hellen Vanesa López Tovar
<b>Revisado por:</b>	Javier Riveros Castillo 

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	04	Diciembre	2018
--	----	-----------	------

## **RESUMEN**

Con el presente trabajo documental se realizó una indagación, acerca de la salsa como forma de aprendizaje musical en el Instituto Pedagógico Nacional. En este sentido, se recopiló información histórica y bibliográfica sobre el origen de la salsa, conceptos de música popular, pedagogía, investigación y la salsa en el I.P.N. Estos procedimientos disciplinares, analíticos, recopilativos y reflexivos permitieron la formulación de algunas hipótesis y unas conclusiones.

## TABLA DE CONTENIDO

<b>PREFACIO</b> .....	<b>9</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1: ANTEPROYECTO</b> .....	<b>14</b>
1.1 DELIMITACIÓN DEL TEMA .....	14
1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	15
1.3 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	16
1.4 OBJETIVO GENERAL .....	16
1.5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	16
1.6 JUSTIFICACIÓN.....	17
1.7 INVESTIGACIÓN.....	18
<b>CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>19</b>
2.1 SALSA .....	19
2.2 MÚSICA POPULAR.....	30
2.2.1 LA ORALIDAD .....	38
2.3 PEDAGOGÍA .....	43
<b>CAPÍTULO 3: EL I.P.N.</b> .....	<b>65</b>
3.1 RESEÑA DE LA HISTORIA DEL I.P.N.....	65
<b>CAPÍTULO 4: ESTADÍSTICAS</b> .....	<b>66</b>
4.1 ANÁLISIS DE LAS ENCUESTAS A EGRESADOS.....	67
4.1.1 PREGUNTA 1 .....	68
4.1.2 PREGUNTA 2 .....	70
4.1.3 PREGUNTA 3 .....	72
4.1.4 PREGUNTA 4 .....	73
4.1.5 PREGUNTA 5 .....	74
4.1.6 PREGUNTA 6 .....	76
4.1.7 PREGUNTA 7 .....	77
4.2 ANÁLISIS DE LAS ENCUESTAS A ESTUDIANTES .....	78

4.2.1 PREGUNTA 1 .....	79
4.2.2 PREGUNTA 2 .....	81
4.2.3 PREGUNTA 3 .....	82
4.2.4 PREGUNTA 4 .....	84
4.2.5 PREGUNTA 5 .....	85
4.2.6 PREGUNTA 6 .....	86
4.2.7 PREGUNTA 7 .....	87
<b>CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE LAS OBRAS .....</b>	<b>88</b>
5.1 LLORARÁS.....	89
5.2 PENSANDO EN TI .....	123
<b>CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES .....</b>	<b>145</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>151</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>154</b>
ANEXO 1: ENCUESTA A EGRESADOS I.P.N. ....	155
ANEXO 2: ENCUESTA A ESTUDIANTES DE SEXTO Y NOVENO .....	157
ANEXO 3: TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA A PROFESORES .....	158
ANEXO 4: SCORE DE LLORARÁS	
ANEXO 5: SCORE DE PENSANDO EN TI	

## PREFACIO

La elección de un objeto de estudio puede ser precedida por intereses de diversos tipos, hecho que no es ajeno a la producción de conocimiento. Al respecto, el investigador Carlos Sabino menciona que para la producción de conocimiento no solo existe el método científico, sino otras maneras que dependen del acercamiento y actuación crítica del hombre frente a un tema de su interés. [Sabino, 1992, p. 15]. En este documento están reunidos dos tipos de intereses: a) el gusto y la pasión por la salsa; y b) el alcance que ha tenido la salsa en ámbitos educativos, como por ejemplo en universidades y colegios: esta corriente musical se consolidó como un espacio académico en el IPN hace veinte años y durante este tiempo, han sido muchos estudiantes cuya vida personal y profesional ha sido marcada no solo por la salsa, sino por la musicalidad del colegio. El origen de este trabajo parte de una idea, cuyo desarrollo se vio marcado por la necesidad de relacionarla con una ausencia educativa; o de afirmar que ella es un problema por su propia cuenta. Es por ello que en la etapa inicial de este proyecto, surgieron interrogantes tales como: ¿Acaso la curiosidad por indagar un tema da el consentimiento para afirmar que existe un problema? ¿Cómo es posible identificar y argumentar un problema musical, social o educativo? Pues bien, contrario a este panorama, la elaboración de este documento monográfico no es más que la representación estricta de un deseo por la investigación en el campo de la música caribeña. Guillermo Bustamante, se refiere a *la estructura del problema*, que se compone de tres partes: a) «**solución**» a los problemas: hace referencia al nuevo estado de las cosas a las que se atribuye como «problema»; o cuando la situación problemática no tiene solución, entonces aparece el argumento según el cual hay contextos y/o personas que lo impiden; b) «**impacto**» de los programas: hace referencia a la forma de juzgar los procesos en la medida que estos puedan responder a las iniciativas que se espera. Así, las iniciativas sirven solo a los ojos de quién las juzga; c) «**mejoramiento**» de la educación: hay una presuposición de que las cosas no son como deberían ser y que los resultados del proyecto las mejorarán. [Bustamante, s.f., p. 3 y 4]. Ahora bien, esto nos ha llamado a plantear algunas preguntas: ¿los problemas ya existen? ¿estamos llamados a detectarlos? O

¿somos cómplices de la existencia de unos problemas ya dados en la escuela? [Bustamante, s.f. p. 4]. Justamente, la selección de un *problema* suele basarse en aspectos más intuitivos, hecho que puede ilegitimar producciones investigativas. Esto no quiere decir que deba confinarse la intuición, pues este es un aspecto constitutivo del ser humano e incluso el factor originario del *objeto* de estudio, sino más bien, que puede fortalecerse la pesquisa académica, pues el moldeamiento de una idea, más allá de darse a partir de la relación entre: el *ideal del sujeto* y la *búsqueda de «el problema»*, puede afrontarse mejor a partir de la interrelación entre: el *ideal del sujeto* y la *búsqueda de fuentes académicas*, que enriquezcan intelectualmente al sujeto y así mismo, al ideal producido por éste. En este sentido el objetivo de este trabajo no es realizar afirmaciones ligeras y tampoco demostrar verdades que modifiquen la configuración social, musical y educativa, pues esto sería muy pretensioso. No obstante, existen múltiples formas para producir y obtener algún tipo de conocimiento, pero ninguna es estática, definitiva y/o absoluta, por el contrario, todas son procesuales y requieren constantemente de acciones como: pensar, buscar, descubrir, re-contextualizar.

Es así como este trabajo, puede ser tan solo una forma para la producción de algún tipo de conocimiento, pues —como dice Carlos Sabino— «[...]..el conocimiento sobre algo, es más que nada un proceso, no un acto único o algo que se alcanza bruscamente y de una vez...[]» [Sabino,1992, p. 14], argumento que desde ya, da cuenta del requerimiento de estudios posteriores, para dar un desarrollo oportuno a la idea que denota a la salsa como propuesta académica.

En concordancia con este panorama, se enunciarán dos definiciones dadas por el investigador Carlos Sabino: a) *Sujeto*: conciencia que piensa y elabora el conocimiento; b) *Objeto*: aquello que es conocido. [Sabino, 1992, p. 25].

Estos factores, pueden complementarse y fundamentarse teóricamente de acuerdo con las nociones que plantea el profesor Guillermo Bustamante, quién no solo se refiere a las definiciones de *sujeto* y *objeto* para pensarlas por separado, sino que, a partir del concepto de *actitud investigativa*, describe la relación concomitante entre ellas alrededor de la investigación. De esta manera se pretende realizar una

exposición de los conceptos que permean nuestro acercamiento a la actividad investigativa. Veamos el significado que atribuye el profesor Guillermo Bustamante a la expresión *actitud investigativa*: «[...]son las acciones que no necesariamente son racionalizadas, ni conscientes y que se relacionan directamente con la emotividad del sujeto. Es decir, que su valoración y su ética se explican en una sola subjetividad y son intransferibles...[.]». [Bustamante, 2007].

Esta acepción permite vislumbrar, que un acercamiento a la investigación puede ser precedido por una idea cuya construcción se da en la mente del sujeto. En este sentido, el ideal que se convierte en objeto de estudio atraviesa por un periodo de desarrollo en el que no solo influye algún tipo de saber disciplinar, sino que, las condiciones humanas del sujeto se manifiestan en aras de direccionar y moldear dichos saberes. Esto quiere decir que la subjetividad no es ajena a la persona que elige un tema de su interés y decide desarrollarlo. Es decir, al sujeto que es designado como investigador, pues los componentes intelectuales procedentes del exterior pueden nutrir el ideal del sujeto, mas no, anular su carácter subjetivo.

A propósito de esto, el maestro Guillermo Bustamante, citando a Estanislao Zuleta, se refiere al sujeto de la investigación de la siguiente manera: «[...]la investigación no consiste en informarse como un sujeto vacío y neutro frente al asunto investigado, sino en aprender a pensar un objeto...[.]» [Bustamante, 2007 – de Zuleta, s.f.]. Conforme a este panorama, es posible decir que contrario a las nociones que plantean al sujeto como un ente exterior al objeto de estudio, el sujeto no es ajeno al objeto de estudio, ni el objeto de estudio al sujeto, pues, así como el *objeto* es el efecto de los pensamientos y sensaciones del sujeto, así mismo, el sujeto se convierte en el desarrollador de este ideal, asunto que supone una relación análoga entre ambos. De esta forma, una idea puede tener distintas formas para su desarrollo, pero el *pensar* es el principio y el eje articulador, independientemente de esta multiplicidad de caminos. El pensar no necesariamente implica la acumulación de aciertos, de respuestas verídicas o de soluciones definitivas, por el contrario, gracias a esta acción es posible generar diferentes posturas y diferentes formas de ver el mundo con base en el error, pues —según el

profesor Guillermo Bustamante— «dónde hubo error, hubo sujeto». Así mismo el hecho de pensar, se muestra como una acción desarrollable por el sujeto, pues donde hay sujeto, se puede hablar de pensamiento.

La exposición de los conceptos anteriores, permite dar una mirada al rol del sujeto en este trabajo. No obstante, antes de pensar que el rol del sujeto puede ser concebido de forma ajena al objeto de estudio, es oportuno señalar que lo que llamamos *conocido* es un cúmulo de ideas, cuya gestación se produce en una mente humana. En lo que atañe a la interacción entre el *sujeto* y el *objeto de estudio* en este proyecto, se puede ver una disposición descriptiva y crítica, en tanto es necesaria la recopilación de información histórica y bibliográfica; pero también una disposición analítica, musical disciplinar y pedagógica, en tanto se pretende realizar el montaje de una obra musical. En este sentido, el rol del sujeto que investiga, al menos en este documento, puede ser comprendido en diferentes partes: creador, observador, descriptor, e interventor; (pueden ser más o pueden cambiar) designaciones que no lo alejan del objeto de estudio, sino todo lo contrario. Ahora bien, dado que este panorama tiende a establecer —aunque de forma indirecta— una dicotomía entre los conceptos de *objetividad* y *subjetividad*, es importante aclarar que no existe la intención de generar oposición entre estos dos conceptos, sino de utilizar lo mejor de cada uno para la construcción teórica de este trabajo investigativo. En este sentido, es imposible aislar lo subjetivo, pues además de que la música es una disciplina artística, lo subjetivo se puede vislumbrar tanto en la condición humana del investigador, como en la multiplicidad de relaciones humanas que erigen el objeto de estudio. No obstante, —según Carlos Sabino— el buen sentido del término de *objetividad*, puede ser útil en tanto se refiere a la veracidad y precisión de las descripciones contextuales. [Sabino, 1992, p. 19].

## INTRODUCCIÓN

En la primera parte del documento, el lector hallará algunas descripciones generales sobre este trabajo monográfico. En el segundo capítulo, se podrá observar, que el marco teórico de este proyecto, está construido a partir de tres acápites: en el primero de ellos, se encontrarán algunas nociones acerca de la historia, el origen y conceptos sobre salsa; el segundo, está construido a partir de algunos planteamientos sobre la música popular, académica y comercial; también, se explicitan allí las formas de transmisión de la salsa, en tanto, esta puede abarcar las categorías musicales mencionadas anteriormente; y la tercera parte, está constituida por diferentes nociones sobre aprendizaje, formas de conocimiento y pedagogía musical. En el capítulo tres se podrá observar una corta reseña de la historia del I.P.N.

En el siguiente capítulo, es posible hallar un análisis morfológico de dos obras representativas del repertorio de salsa: «Llorarás» y «Pensando en ti». Estas obras, hicieron parte del repertorio de la primera generación de la orquesta de salsa del I.P.N. En este sentido, el análisis de estas obras tiene como objetivo, dar una mirada a la necesidad de proponer repertorio para la iniciación musical, a partir de la salsa.

En el capítulo cinco se encontrará la sistematización de dos entrevistas: Una realizada a los egresados del I.P.N., que hicieron parte de la orquesta de salsa, y la otra realizada a algunos de los estudiantes que actualmente cursan grado sexto y noveno en el I.P.N. La elección de estos grados, fue posible gracias al espacio de *práctica educativa*, que facilitó una interacción con ellos.

Finalmente, en el capítulo seis se encontrarán las conclusiones resultantes de este trabajo indagativo.

## **CAPÍTULO 1: ANTEPROYECTO**

### **1.1 DELIMITACIÓN DEL TEMA**

El presente trabajo documental tiene como fin realizar una indagación, acerca de la salsa como forma de aprendizaje musical en el Instituto Pedagógico Nacional. En este sentido, se recopilará información histórica y bibliográfica sobre el origen de la salsa, la música popular, pedagogía, investigación, el IPN y la salsa en el IPN. Estos procedimientos disciplinares, analíticos, recopilativos y reflexivos permitirán la formulación de algunas hipótesis y unas conclusiones.

## **1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Pese a que la salsa en Colombia ha sido construida gracias a las expresiones de compositores, intérpretes y productores, quienes se han encargado de promover un gran legado musical y cultural para el país, en algunos ámbitos académicos, no se da relevancia al estudio de esta corriente musical. De esta forma, es posible caer en el desconocimiento de las músicas tradicionales caribeñas y latinas que aluden a las maneras como operamos en contexto. En otras palabras, prescindir de las formas de aprendizaje que ofrece lo propio.

Por otra parte, se infiere que esta mirada podría ir más allá, como lo es el montaje musical dirigido desde niveles de iniciación. Es posible decir que través del análisis musical y la experiencia interpretativa, hay una multiplicidad de obras de salsa que conllevan altas exigencias técnicas y gramaticales. Estas requieren de un bagaje musical considerable para la práctica individual y en conjunto. En este sentido, no se tiene una idea del repertorio salsero que puede fundamentar una etapa iniciativa, por lo que se requieren análisis posteriores.

### **1.3 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

- ✓ ¿De qué manera se puede plantear la salsa como una forma para el aprendizaje musical en el IPN?

### **1.4 OBJETIVO GENERAL**

- ✓ Desarrollar un estudio sobre los antecedentes de la salsa en la institución, con el fin de nutrir histórica, analítica y conceptualmente la propuesta que denota a la salsa como herramienta formativa en las clases de música.

### **1.5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- ✓ Diseñar y aplicar un modelo de entrevista algunos de los actores implícitos en el ámbito escolar del IPN.
- ✓ Realizar un análisis musical y morfológico sobre las obras musicales seleccionadas y extraer de allí elementos conceptuales y gramaticales, que permitan la elaboración de un arreglo apto para la iniciación en salsa.
- ✓ Elaborar una idea de montaje de la obra, con base en los contenidos teóricos, gramaticales e históricos de la música, así como los factores expresivos y subjetivos de los estudiantes que conforman el grupo.

## **1.6 JUSTIFICACIÓN**

Este trabajo documental, no pretende afirmar que el estudio de la salsa en un ámbito académico supera otras formas de estudio, pues al interior de la disciplina musical se han elaborado métodos muy efectivos para el aprendizaje musical. Sin embargo, esta proposición alude a la búsqueda del aprendizaje musical, a través de la riqueza que hay en nuestras músicas, pues la salsa es una corriente musical que hace parte de nuestro rasgo identitario latino. En este sentido, esta es solo una forma entre muchas para llegar al conocimiento, pero puede ser una manera muy interesante, eso sí, no la única para la construcción de saberes.

## **1.7 INVESTIGACIÓN**

**Tipo de investigación:** Exploratoria.

**Método:** Cualitativo y cuantitativo.

## CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

### 2.1 SALSA

Alrededor de las conversaciones sobre la salsa<sup>1</sup> surgen múltiples definiciones, por ejemplo, aquella que la refiere como la mezcla de varias músicas. Dado que el proceso constitutivo de la salsa implicó la unión de cuantiosos elementos, —no solo de carácter musical— es imprescindible que en este trabajo documental se realice una descripción de estos componentes y la diversidad de sus naturalezas. En consecuencia, se enunciarán algunas concepciones sobre la salsa expuestas por el autor Alejandro Ulloa, quién además elabora argumentos interesantes en la disertación generadora de significaciones equívocas para la salsa, es decir, aquellas que la definen como una corriente musical ilegítima. Por esta razón se expondrá, en primer lugar, lo fundamental de la *concepción tradicional*, una postura que da cuenta del ideal que tienen varios músicos cubanos sobre la salsa. Es oportuno aclarar que la enunciación de esta definición no se hace con el fin de dar un beneplácito a ella, sino con el objetivo de mostrar que aunque los géneros y el estilo cubanos fueron primordiales para el desarrollo de la salsa, en ella existen géneros y ritmos correspondientes a diferentes regiones del caribe y Latinoamérica. De esta manera, la concepción tradicional —dice Alejandro Ulloa— es un definición que algunos cubanos atribuyeron a la salsa, como una representación de los géneros de su propia música. [Ulloa, 2009].

Esta postura puede contrastarse con el siguiente acontecimiento histórico: en el marco de la influencia cubana en la salsa, existió una coyuntura de tipo político y social: el desarrollo de la salsa se dio en New York, en la década de los 60 y 70, periodo en el que simultáneamente se llevaba a cabo la revolución cubana. Al

---

<sup>1</sup> «El nombre de Salsa surgió en una situación que ya todo el mundo conoce, que yo dije que era Kétchup que después expliqué que era salsa, porque la salsa es el lugar donde se combinan los diferentes condimentos para darle sabor a la comida». —Richie Ray. [Santana, C. y Seda, I., 2009].

respecto, el investigador César Rondón afirma que como reacción a este suceso político y social, Estados Unidos cerró sus fronteras con Cuba, razón que mantuvo a los cubanos y su música, al margen de este proceso constitutivo. [Rondón, 1979]. Esta problemática política pudo afectar el curso natural de la gestación de una corriente musical que supo aprovechar las músicas que los caribeños y latinos llevaron a New York, pues aunque la música cubana ya era conocida en diferentes países, la participación de personas originarias de Cuba en este ambiente originario, pudo dar otra mirada a lo que hoy se conoce como salsa. Sin embargo, no es posible descartar la ausencia de cubanos en Estados Unidos, puesto que en épocas de la revolución cubana, varios habitantes cubanos lograron cruzar la frontera con Estados Unidos a través de viajes marinos y se establecieron en Miami. De ahí que hoy en día, Miami está habitado por cientos de cubanos y allí mismo, se han desarrollado miles de casas disqueras y productoras de salsa. Es preciso señalar, que este panorama solo es la representación de una idea que requiere de estudios posteriores para poder ser desarrollada.

Es inevitable negar que la salsa heredó elementos estructurales y estilísticos propios de los géneros cubanos, como por ejemplo, del ritmo de son montuno. Alejandro Carpentier, en su escrito sobre la música en Cuba, hace una descripción del origen del son y algunos de sus aportes a la música del caribe. El son cubano al igual que la salsa, pasaron por procesos en los que recibieron múltiples aportes musicales de origen europeo, africano y latino. Según Carpentier, en el siglo XIX, la música cubana no podía ser considerada como una creación, pues solo había asimilado ciertas fórmulas rítmicas, sometidas a un largo proceso de inter-migración en todo el continente, y los músicos cubanos, la modificaron a través de los hábitos interpretativos de la isla. [Carpentier, 1972]. Gracias a este proceso de asimilación y modificación, los compositores desarrollaron formas de estudio musical, hecho que desembocó en la existencia de un *estilo cubano*<sup>2</sup>. En consecuencia, se

---

<sup>2</sup> El estilo musical cubano, tuvo dos tipos de influencia: a) la música de occidente, factor que explica la permanencia de modalidades clásicas y barrocas, en las producciones de compositores cubanos del siglo XIX; b) El ambiente cubano, determinado por los sucesos cotidianos de la isla. [Carpentier, 1972].

originaron ciertos géneros musicales cubanos, cuya riqueza rítmica y percutida contribuyó a la creación, no solo de la salsa, sino de otras músicas latinas. Con base en estos estudios, Alejandro Carpentier, realiza una descripción de algunos de los géneros cubanos que alimentaron el desarrollo del son cubano:

A. **Contradanza:** En el año 1793 finalizó el periodo de esclavitud en la isla de Santo Domingo, hecho que provocó la llegada de algunos colonizadores franceses a la isla de Cuba, en busca de un nuevo sitio para vivir. Esta llegada influyó en la modificación de ciertas costumbres y tradiciones cubanas, hecho que por supuesto, repercutió en el ámbito musical. Así se conoció la contradanza francesa en Cuba, como un baile y género musical europeo, que pasó por el proceso de adaptación al ambiente cubano. Es decir, sufrió el proceso de asimilación y modificación mencionado anteriormente, hasta la aparición de un nuevo género musical: la contradanza cubana. Dentro de los compositores cubanos, que se encargaron de cultivar este género musical, se encuentra Manuel Saumell, aludido como «el padre de la contradanza»: en su obra, además de reafirmar la contradanza, amplió el espectro estilístico de la música cubana, hecho que fue clave para la constitución de otros géneros cubanos, herederos de la contradanza cubana. Las contradanzas cubanas fueron exportadas a Europa, con el título de «Danzas Habaneras». [Carpentier, 1972].

Grandes fueron los alcances de la contradanza en la música cubana, pues en gran medida, influyó en la constitución del danzón, género que a su vez contribuyó en el desarrollo de ritmos como el son montuno.

B. **El danzón:** en las raíces de este género, además de encontrar fidelidad con los elementos característicos de la contradanza cubana, hay presentes escalas pentatónicas de origen chino: entre los años 1860 y 1875 hubo una migración de habitantes asiáticos a la isla de Cuba. El investigador Fabio Betancur menciona que gracias a la llegada de esta raza, se conoció en la isla de Cuba, un instrumento pentafónico de viento y madera, conocido como «corneta china». En este género y

posteriormente, en el son montuno, se pueden notar rasgos de la influencia de la música china. [Betancur, 1999]. Éste género, fue la música representativa de Cuba, hasta el año 1920, cuando resurgió el son cubano al auge de la música popular cubana. [Carpentier, 1972].

El origen del son cubano, data de los siglos XVI y XVII, junto con la aparición de las rumbas cubanas, originarias de África. En esta época, se consideraba a las rumbas como músicas y bailes populares, pero dado que entre ellas no había diferencias musicales significativas, ninguna de ellas podía categorizarse. La reaparición del son en la música cubana se dio en el siglo XIX y los elementos constitutivos del danzón y la contradanza fueron de gran importancia. [Carpentier, 1972].

De esta manera, el son del siglo XIX se desarrolló alrededor de la vida popular, ambiente que no fue característico de sus géneros anteriores, pues la contradanza y el danzón, se extendieron por salas de baile. En esta época, el son se caracterizó por ser un canto acompañado de percusión, cualidad que también discernía de la contradanza y el danzón, pues estos se interpretaban en orquestas. El gran camino que había recorrido el son alrededor de la vida popular cubana, –desde que era considerado rumba en siglos posteriores, hasta esta época– le dio un aire diferente al de sus géneros antecesores. En otras palabras, los aportes estilísticos de la contradanza y el danzón, se condensaron en un género, que ya venía buscando su propio crecimiento dentro de la vida popular cubana.

Al interior del son, se pueden visibilizar dos elementos descritos por Alejandro Carpentier, que no solo están presentes en la salsa, sino en otras corrientes musicales latinas. En las interpretaciones de son, era posible contemplar la riqueza de los recursos rítmicos y percutidos afrocubanos en su máxima expresión, así como la *forma estructural*<sup>3</sup> heredada del danzón.

---

<sup>3</sup>Constaba de dos partes: 1- Largo: en este parte, se realizaba una parte expositiva; 2- Montuno: esta parte, era considerada como una forma responsorial, asimilada a la forma como se cantaba en los rituales primitivos de África. [Carpentier, 1972].

Los dos factores fueron heredados por la salsa: por una parte, la riqueza percutida de la salsa, se debe gran parte al estilo de la percusión afrocubana, de igual manera, la forma estructural de son, puede ser relacionada con la forma estructural estrofa/pregón de la salsa. Estos elementos, fueron una parte esencial para el desarrollo de la salsa y se pueden visibilizar en distintas obras musicales salseras.

El panorama anterior quiere decir que son varios los elementos musicales que la salsa recibió de Cuba. De otro lado, así como los géneros cubanos fueron imprescindibles, así mismo, se puede hablar de la clave cubana como factor hereditario, pues la salsa tiene varios tipos de clave cubana, como por ejemplo: clave de rumba y clave de son, en sus formas 2-3 y 3-2. Pero la salsa no solo necesitó de estos componentes para su desarrollo, pues en la misma medida, los formatos instrumentales que se utilizaban en las distintas temporalidades de Cuba, influyeron en el formato instrumental de la salsa. Estos formatos cubanos, fueron conocidos en Estados Unidos gracias a la gran cantidad de inmigrantes que llegaron a este país, tras la independencia de Cuba. Los cubanos al llegar a Estados Unidos interpretaban su música, hecho por el que se puede suponer una transmisión de esa cultura musical. De esto no se escapan, por supuesto, sus formatos instrumentales. Con estos dos elementos, Cuba se convirtió en el epicentro de la música en toda Latinoamérica. Fabio Betancur menciona, que aunque existe gran variedad entre los formatos instrumentales de los grupos cubanos en 1920, uno de ellos: «Estaba compuesto por guitarra, tres, clave, bongó, maracas, bajo (marímbula o contrabajo) y güiro». [Betancur, 1999].

Ahora bien, hay otro aspecto que señala Fabio Betancur y es el estilo musical<sup>4</sup> (en este caso el estilo cubano). [Betancur, 1999]. Es así que puede ser concluyente pensar que cuando se hace referencia al *estilo cubano*, se habla de las formas compositivas latinas.

---

<sup>4</sup>Este puede ser entendido desde el concepto de Svetlana Skriagina, pues ella dice que «es un determinante en el sistema del lenguaje musical, que funciona como una norma en la música de la época histórico-musical». [Skriagina, 1993].

Es posible pensar que las interpretaciones que se realizaban, se nutrían constantemente con elementos de los géneros pertenecientes a otros países, o al menos se daba esa mezcla de culturas, como ocurrió por ejemplo con el Bogaloo<sup>5</sup>.

En consecuencia, estos elementos fueron promotores de nuevas composiciones mediadas por varios de estos estilos. Aunque la salsa tuvo una gran influencia de la música cubana, es oportuno aclarar que su desarrollo no se dio únicamente gracias a la riqueza de la música cubana, sino a partir de las riquezas de otras músicas latinas y caribeñas.

El principio de un elemento nuevo, en este caso, una nueva corriente musical, supone la interrelación entre dos o más componentes de distintas naturalezas. Para hablar del origen de la salsa, también es necesario referirse a las músicas de países —además de Cuba— como, Venezuela, Puerto Rico, Panamá y Colombia, cuyo origen presenta grandes similitudes, puesto que en el periodo de colonización se establecieron en América tres tipos de raza: europea, nativa y africana, hecho que indujo a la mezcla de las costumbres, tradiciones, culturas y músicas procedentes de estos territorios. Esta condensación de distintos factores en América, contribuyó a que cada región desarrollara músicas diferentes. En este sentido, es preciso enunciar información acerca del origen de la salsa.

Distintas fuentes han revelado que la salsa se originó en la década de los años 70, en la ciudad de Nueva York. Si bien la salsa se estableció como corriente musical en este lugar y en los años setenta, resulta necesario remontarse a épocas anteriores, para describir su proceso originario. De esta manera, se enunciarán algunos relatos del escritor César Rondón, quién detalla los sucesos sociales y musicales que atravesaron las décadas de los 50 y 60, épocas que afianzaron el rumbo de los elementos constitutivos de la salsa. En la década de los 50, los

---

<sup>5</sup>El **Bogaloo** (procedente de la terminología Boogie-Woogie), y que además se dice fonéticamente en castellano «Bugalú», es un ritmo latino nacido de la fusión de ritmos afrocubanos y soul estadounidense, cantado tanto en inglés como en español. Se desarrolló en Estados Unidos entre 1963 y 1969, se hizo famoso en todo el mundo con el cantante Pete Rodríguez, con el pianista Richie Ray, con la orquesta de Joe Cuba y su sexteto con la canción «Bang Bang»; y con La Lupe, cantante. [S.A., 2018].

géneros musicales cubanos lograron popularidad en Latinoamérica, pues el ritmo sincopado y el ritmo característico de ellos, hacían que esta música tuviera un carácter atractivo, así que, con prontitud, la música cubana se convirtió en una representación musical del caribe, lo cual traspasó con sutileza las fronteras latinas. [Rondón C., 1979]. Este ambiente, colmado de auge y popularidad, causó que los músicos y agrupaciones de los países latinos, además de interpretar las músicas características de su nación, conocieran e incluyeran dentro de su repertorio, las canciones de origen cubano. Como es de suponerse, en Nueva York ya se conocía e interpretaba la música cubana, pese a que en la ciudad habitaban pocos cubanos. Sin embargo, habitaban personas de otros países latinos, quienes contaban con generosas experiencias alrededor de la música representativa, no solo de Cuba, sino de sus países de origen. De esta manera, las personas latinas que se establecían en Nueva York, traían consigo un bagaje musical constituido a partir de músicas afro-americanas, con grandes riquezas rítmicas, expresivas y melódicas, bagaje que se enriquecía al toparse con las músicas originarias de Estados Unidos.

Consecuentemente, las interpretaciones musicales latinas que circundaban en Nueva York, se enriquecían mutuamente de dos tipos de música: a) la música caribeña; b) el jazz —corriente musical representativa de Estados Unidos—. [Rondón C., 1979].

Estas interpretaciones musicales que se hicieron populares a través de las orquestas latinas, se encargaban de impregnar de sabor, los sentidos de los bailarines americanos. Rondón, señala que en esta época estas agrupaciones eran llamadas «jazz-band latino», puesto que era el inicio de un híbrido que se generó entre la música cubana y el jazz y que influyó en la salsa considerablemente. Puede ser útil enunciar un ejemplo aproximado de cada formato, para identificar los aportes de cada uno, en la constitución de las «jazz-band latino». Por una parte, se puede dar un ejemplo del formato de las Big Band estadounidenses, de acuerdo con Rondón, quien realiza algunas explicaciones al respecto: el formato de la Big Band, constaba tres secciones: a) Brass: conformada por saxos, trombones y trompetas;

b) Ritmo-armónica: conformada por el bajo y el piano; c) Rítmica: conformada por la batería.

Ahora bien, para describir el formato sonero de inicios del siglo XX, se puede acudir a los estudios del investigador Fabio Betancur. Él enuncia los instrumentos que conformaban el formato sonero: guitarra, clave, bongó, maracas, bajo —marímbula o contrabajo— y güiro. César Rondón, señala que el formato de los «Big-Band latino», estaba constituido por las tres secciones de las tradicionales «Big Band», exceptuando la presencia de la batería, instrumento que fue reemplazado por un trio percutido: timbal, bongó y conga. En épocas posteriores se puede dar cuenta de los idiófonos de origen afrocubano en la salsa. Además de los aspectos de instrumentación, la complejidad y riquezas rítmicas de los géneros caribeños, como los cubanos y puertorriqueños, se fusionaron con las armonías y melodías del jazz. Se puede pensar que la conformación de estas agrupaciones latinas, dedicadas a la interpretación de música caribeña, fueron un fuerte elemento que contribuyó en el proceso originario de una corriente musical, representativa no solo de los géneros musicales caribeños, sino de todo un espectro cultural: la salsa.

La música colombiana también hizo parte de este contexto musical en Estados Unidos, pues de acuerdo con Fabio Betancur, fueron muchos los músicos colombianos que viajaron a este país, llevando consigo una multiplicidad de repertorio colombiano, repertorio que rápidamente se vio mediado por una gran cantidad de músicas que transitaban allí, pues muchos de los músicos colombianos realizaron múltiples composiciones bajo los parámetros de otros estilos circulantes, como por ejemplo el estilo cubano. Las riquezas rítmicas, melódicas armónicas de las músicas latinoamericanas, están presentes en las raíces de la salsa. En otras palabras, la salsa se originó en un contexto en el que se fundían los diferentes géneros y estilos musicales del caribe y Latinoamérica.

Este hecho no solo influyó en el desarrollo de la salsa que se gestó en New York, sino en la salsa en Colombia, que puede ser vista desde diferentes perspectivas, pues son varias las ciudades que la han hecho parte de su escucha y baile. Así mismo, son muchos los músicos —auto-didactas, estudiantes y profesionales— que

la han interpretado y estudiado a través de su participación en diversos grupos orquestales. Por esta razón se cree que la salsa se ha desarrollado en nuestro país, no solo como un género musical, cuyos ritmos, letras y melodías, están implícitos en las festividades, carnavales e incluso en la cotidianidad de cientos de colombianos, sino que es un gran fenómeno cultural y académico.

Este panorama es solo una apertura para la interesante descripción que realiza el escritor José d' Jesús Arteaga<sup>6</sup>, sobre la llegada de la salsa al país: «[...]la salsa llegó a Colombia como suelen llegar los grandes espectáculos; por medio de la industria discográfica, la radio difusión y los conciertos en vivo...[.]». [Arteaga, 1992].

En las primeras décadas del siglo XX los géneros musicales antillanos tuvieron gran difusión por los medios radiales latinos, hecho que significó su conocimiento no solo en Colombia, sino en varios países. Esto quiere decir, que en Colombia ya se tenía un acercamiento auditivo a las raíces musicales de la salsa, aunque por separado; pues artistas como *Richie Ray*, *El Loko Quintero* y *Los graduados* dieron a conocer la salsa en Colombia como corriente musical consolidada, es decir, como el fenómeno musical y cultural representativo del caribe, pues hasta 1969 la música del caribe se escuchaba en Colombia como una serie de ritmos atractivos. [Arteaga, 1992]. En este sentido, se puede pensar que los oyentes colombianos comenzaron a realizar una distinción entre el repertorio folclórico del caribe y la condensación de estas músicas bajo un carácter estilístico propio, es decir, el reconocimiento de la salsa.

La llegada de este fenómeno musical a nuestro país no solo significó una modificación dentro de los gustos musicales de las personas, sino que implicó un proceso de imitación, apropiación y creación, pues se conformaron varias agrupaciones orquestales que no solo se dedicaron a interpretar el repertorio salsero reciente, sino que crearon nuevo repertorio basado en dos componentes: la

---

<sup>6</sup> Comunicador social con énfasis en educación; ha trabajado en el campo de la docencia y ha realizado los siguientes programas radiales: *caribe y sol*, *la roca latina* y *salsa, ritmo y sabor*; fue redactor de distintos diarios de prensa como *el colombiano*, *el espectador*, *el universal*, *la patria...* y revistas como *UN*, *Avianca*, *puntos suspensivos* y *a contratiempo*. [Arteaga, 1992]

estructura propia de la salsa y el sabor colombiano. Según Arteaga agrupaciones como *los Cali boys*<sup>7</sup> lograron una aproximación al sonido caribe. Así mismo, Julio Ernesto Estrada —conocido como *Fruko*— fue uno de los principales exponentes de la salsa colombiana, pues construyó su estilo musical a partir de un proceso experimental en el que no solo se interpretaron canciones del repertorio procedente de Estados Unidos, sino canciones de su propia autoría y de Wilson Manyoma, como por ejemplo, *El preso*. Este fue un antecedente importante para la conformación de la agrupación *Fruko y sus tesos*, que —como dice José Arteaga— en el año 1968 ya era un hit en el gusto salsero. [Arteaga, 1992]. En este proceso de colombianización de la salsa, las músicas y tradiciones del pacífico jugaron un papel fundamental a través de agrupaciones como *El Grupo Niche* y *Guayacán*. Veamos lo que dice José Arteaga al respecto: El Grupo Niche y Guayacán, no solo se dedicaron a seguir el modelo original de la salsa, sino que agregaron un componente colombiano que así como comprende la región caribeña, también atañe al pacífico: Buenaventura y Chocó. [Arteaga, 1992]. De acuerdo con estos planteamientos, es posible enunciar algunos argumentos de Alejandro Ulloa sobre la salsa: la salsa, para su constitución y desarrollo, no solo necesitó de elementos musicales procedentes de Cuba, sino de componentes concernientes a otros países, como por ejemplo Colombia, Venezuela y Puerto Rico. [Ulloa, 2009]. Ahora bien, no solo el uso de la palabra mezcla es suficiente para referirse a la significación de esta interacción entre músicas. Veamos por ejemplo como Alejandro Ulloa, citando al investigador Leonardo Acosta, hace referencia al término *fusión en sentido estricto*: «[...]...es la unión, o conciliación de dos o más cosas, una mezcla, sincretismo, síntesis...[.]». [Ulloa 2009, de Acosta 2004, p.]. Con base en este concepto, Ulloa afirma que «[...]...La salsa es una forma de fusión que mezcla y sincretiza deliberadamente no solo dos sino mucho géneros o ingredientes genéricos en una combinación libre y abierta, aunque con énfasis y matices distintos en su colaboración...[.]» [Ulloa, 2009]. Esta definición es solo una primera parte de la conceptualización que construye Alejandro Ulloa, pues así como el proceso constitutivo de la salsa condensó los elementos musicales propios del caribe, de

---

<sup>7</sup> Sexteto integrado por Gastón Guerrero, José Elías Pérez, Adolfo Sierra y Marco Tulio Arias. [Arteaga, 1992].

igual manera ocurrió con los aspectos sociales y culturales determinantes de las formas operantes de los individuos en contexto, asunto que se ve directamente reflejado en las músicas tradicionales de las regiones en cuestión. Esta puede ser una razón por la que Alejandro Ulloa enunció el siguiente concepto sobre salsa: «[...]La salsa es una música de fusión que comprende los ritmos, melodías y armonías que constituyen los géneros cubanos, puertorriqueños y afroamericanos, pero además es considerada un fenómeno socio-musical y danzario, multiregional y multigenérico, pues involucra amplias capas de lationamericaribeños, que habitan diversas partes del mundo...[.]» [Ulloa, 2009]. De acuerdo con la postura conceptual de Alejandro Ulloa, podemos decir que la salsa es un fenómeno musical que nos identifica y condensa en su esencia, no solo la riqueza musical del caribe, sino rasgos culturales incluso en la ritualización de la danza. En consecuencia, múltiples compositores e intérpretes se han encargado de explorar, cultivar y crear productos originales con base en los elementos intrínsecos de la salsa, generando múltiples expresiones y cualidades sonoras propias de su región que a través del tiempo han contribuido a su cultura musical.

## 2.2 MÚSICA POPULAR

Las músicas que han surgido alrededor del mundo en distintas temporalidades históricas, reflejan diferentes situaciones, expresiones y sensaciones, aspectos que están ligados a las cualidades que definen una cultura. En este sentido, los términos de música popular-folclórica, académica y comercial, están implícitos en las formas originarias y actuales de la salsa. Para desarrollar esta idea, los estudios del investigador Leonardo Acosta resultan de gran utilidad, pues él da algunos conceptos muy interesantes sobre la música folclórica y comercial, que serán expuestos a continuación. En algunas investigaciones, el término folclor se ha descrito como un concepto disímil al término popular. Es por esto, que la definición que se enunciará, tiene como objetivo explorar la relación de estos dos términos: Acosta señala que el término folclórico fue introducido por William John Tomas en 1846, como un sinónimo de la palabra «antigüedades». [Acosta, 2006]. Si el término «antigüedad» se implantara en el ámbito musical, se podría recurrir a las músicas características de las sociedades primitivas, por ejemplo la música africana, cuya influencia fue notoria en la constitución de diferentes músicas del mundo. Si bien al hablar de música popular, se hace referencia a las manifestaciones artísticas de la vida campesina, esta música se desarrolló al interior de antiguas poblaciones, hecho que demuestra que los términos popular y folclórico no son dignos de ser categorizados, sino por el contrario, son conceptos cercanos. Ahora bien, desde otra mirada, el término popular puede tener otras connotaciones: por ejemplo, puede hacer referencia a un tipo de música que es muy conocido en un círculo social determinado —música comercial—, asunto que puede desviar absolutamente el rumbo del término. En ese sentido, resulta muy oportuno enunciar los estudios del músico e investigador Bela Bartók, quién afirma que al interior de la música popular se despliegan dos categorías: a) música popular ciudadana; y b) música popular campesina. Puesto que esta idea está orientada hacia las músicas que se creaban al interior de los pueblos caribeños, se requiere de la definición que Bartók da, acerca de la música popular campesina: es un tipo de música compuesta por melodías, cuya creación se debe a personas pertenecientes a la clase campesina

de un país. Estas músicas, son la representación de la sensibilidad de los campesinos, quienes de forma instintiva, sintetizan sus vivencias cotidianas en el campo y las representan a través de sus composiciones. [Bartók, 1979]. Las músicas que se originaron en el Caribe de forma previa a la creación de la salsa, también tuvieron un proceso originario, en el que se mezclaron las riquezas musicales y culturales de tres poblaciones distintas: latinos, africanos y europeos. La región caribe, fue el lugar en el que se unieron estos elementos y se mezclaron al interior de los sucesos cotidianos, que ocurrían de manera única en estos pueblos. De esta manera, los pueblos caribeños construyeron músicas propias, que determinaron la identidad cultural y musical de la región. El origen de la salsa, se debe al encuentro de esta riqueza cultural y musical del caribe y Latinoamérica, en un epicentro urbano, es decir, en la ciudad de Nueva York.

La salsa se ha nutrido de una multiplicidad de obras musicales, en las que se pueden apreciar historias y relatos de la vida cotidiana. Esta forma de expresión, no solo alude a la sensibilidad de un individuo, sino a la consolidación cultural y social de un contexto. Es decir, que la salsa necesitó de la cotidianidad de dos ámbitos para su desarrollo: uno rural y uno urbano. En el contexto rural, se dio origen a la esencia musical, que identifica a toda la población latina y caribeña en diferentes épocas y condiciones sociales: un ejemplo de ello, puede ser «*El son de la ma' theodora*<sup>8</sup>» ya que sus versos aluden a dos personajes reales que vivieron en Santiago durante el siglo XVI, las hermanas Micaela y Teodora Guines: en este canto, también se nota la gran influencia africana: las riquezas rítmicas, estructurales, expresivas y religiosas de la música primitiva africana, fueron una parte esencial para la constitución de la salsa. La música africana, que ya se desarrollaba bajo las condiciones contextuales de los pueblos africanos primitivos, fue llevada a Europa y América, como consecuencia del proceso de colonización. Esta idea se puede ver en los argumentos del profesor Guillermo Bustamante, profesor de la U.P.N. quién menciona que a partir de estudios investigativos y

---

<sup>8</sup>Es un canto tradicional de la música cubana. Se cree que es el primer son cubano de la historia, que muestra la importancia del trabajo en la cotidianidad de los campesinos cubanos que vivieron en el S. XVI. [Carpentier, 1972].

reconstrucciones históricas, en la actualidad, se puede dar cuenta de algunas características de la música africana. Algunas explicaciones al respecto:

- a) **Ritmo:** persistía la polirritmia; de igual manera, los acentos a contratiempo y la síncopa. [Bustamante, 1993]. La multiplicidad de sonoridades percutidas, es un aspecto que heredó primeramente la música cubana, y que actualmente se ve reflejado en el estilo salsero, dentro del cual, se establecen patrones ricos en ritmo. Un ejemplo de ello, puede ser la «cáscara<sup>9</sup>». Dentro de este patrón, se admiten pequeñas secciones de improvisación, en instrumentos de percusión, como el bongó;
- b) **Forma:** había polimetría y el conocido carácter responsorial de las comunidades africanas primitivas: llamado y respuesta. [Bustamante, 1993]. Esta forma musical, influyó en la consolidación estructural de géneros como el son cubano, específicamente, en la segunda parte «el montuno». Dado que la salsa, heredó gran parte de la estructura musical del son, se puede asimilar la relación en *coro/pregones*<sup>10</sup>, con la relación *llamado/respuesta*, propia de la música primitiva africana;
- c) **Expresividad:** la música que hacían los negros, estaba ligada a sus formas del lenguaje, aspecto que pudo contribuir en la definición de un timbre musical propio de la música africana. [Bustamante G., 1993]. Las cualidades tímbricas de la música africana, son características de la salsa, pues en ésta se habla y se siente lo identitario, algunos lo llaman «sabor», «swing», que es un elemento compuesto por las cualidades interpretativas de los negros;

---

<sup>9</sup>Es uno de los esquemas rítmicos que más se usa en la música popular cubana y en la salsa. Su nombre proviene de su misma ejecución en los laterales de las pailas o timbales, o sea, por afuera del instrumento en sí; esto quiere decir que nace de una comparación con la corteza exterior de una fruta o un vegetal. Con anterioridad al uso de esta ejecución en los timbales, la cáscara era ejecutada en los laterales de los timpani, que es el instrumento principal de percusión en una orquesta sinfónica o una banda de conciertos. [Reyes O., 2013].

<sup>10</sup>Deriva de la palabra «praeco», que puede traducirse como «pregonero» y que se encuentra conformada por dos partes: el prefijo «prae», que significa «antes», y el verbo «vocare», que es sinónimo de «llamar en voz alta». [Pérez, J. y Merino, M., 2014]. En salsa, es una parte estructural en la que se improvisan versos, en relación con la temática principal de la obra.

d) **Religión:** las creencias de los negros fueron fundamentales, puesto que en muchos versos se nombraban éstos, es decir, que esta herencia politeísta, fue importante para la literatura salsera. Por otra parte, el profesor Guillermo Bustamante, menciona que la cosmovisión africana era politeísta y las letras del repertorio hacían referencia a dioses como Macumba, Candombé, Bembé, Vudú, y Santería. Además, describía a los dioses de los negros, como seres alegres. [Bustamante G., 1993]. Este hecho influyó en la conducta de los negros, pues éstos siempre se caracterizaron por ser personas muy alegres, y así mismo, se nutrían de energía y vigor sus interpretaciones musicales. Vale la pena aclarar que esta mezcla de dioses de la santería, con santos de la religión católica es lo que se llama sincretismo.

De acuerdo con el panorama descrito anteriormente, se puede dar cuenta de que estas cualidades rítmicas, métricas, estructurales y sonoras, de la música africana, consolidaban un estilo musical propio y diferente de las músicas de otros continentes. En este sentido, el profesor Bustamante señala que la música africana tenía un carácter funcional, mientras la música de occidente tenía un carácter estético y por lo tanto, la música africana que llegó a América, poseía técnica, concepción formal, sentido, sonoridad y timbre estructurados y consistentes, pero diferentes a los de la música europea. [Bustamante, 1993]. Estos aspectos musicales, propios de la música africana, no son solo una cualidad que se hace visible en la salsa, sino en otros géneros caribeños y latinos, pues la riqueza musical africana, plasmó gran parte de su esencia sonora, en los géneros y corrientes musicales representativas de Latinoamérica. Si bien, la particularidad de las músicas y rituales africanos, enriquecieron el espectro musical y cultural de otras músicas del mundo, es de suponer, que la esencia de la cultura musical africana también sufrió algunas afectaciones, después de este sometimiento a las pretensiones de los colonizadores europeos. Este ejemplo, puede ser pertinente en tanto la música africana fue uno de los pilares más determinantes en el proceso constitutivo y estilístico de la salsa.

Por otra parte, como consecuencia de la transición de la vida campesina, a la vida urbana, en el contexto urbano, —en la ciudad de Nueva York—, se congregaron estos elementos musicales y culturales, cuyo encuentro produjo la existencia de esta corriente musical. Los sucesos que marcan la realidad de un contexto, además de quedar plasmados en la memoria y en los versos de quienes los viven, son aspectos que construyen la idiosincrasia de esa región. Las personas sensibles, que intentan formar estas realidades a través del arte, consiguen que estos productos artísticos, se conviertan en toda una representación cultural de sus realidades, hecho que puede ser expandido por los sucesos y expresiones de las generaciones venideras. Con base en este panorama, se puede dar cuenta de que la salsa, además de ser la representación de un estilo de vida, una música y una cultura, «elementos propios del caribe», es una gran representación de las músicas populares Latinoamericanas. En otras palabras, la salsa puede ser considerada como una manifestación popular, heredera del legado musical y cultural de las expresiones caribeñas y latinoamericanas de distintas épocas. De acuerdo con este panorama, se pueden visibilizar dos categorías: a) música folclórica-popular; b) música comercial. Es necesario realizar una distinción entre las dos connotaciones, dado que las dos afectan el campo de estudio musical, de diferentes maneras. La música folclórica-popular, es la esencia musical de las civilizaciones del mundo, gracias a ella, se han podido originar y desarrollar grandes corrientes musicales, culturales y artísticas. Leonardo Acosta señala: «[...]..la música comercial es por definición una música elaborada con el solo propósito de venderla...[]» [Acosta, 2009]. Esta mirada de la música comercial, supone la supeditación de las disciplinas artísticas a las estrategias publicitarias cuyos intereses radican en el incremento de la economía de las grandes compañías discográficas, pues el arte es susceptible al gusto de los sujetos y una vez que surge un gusto, este puede requerir grandes inversiones monetarias. En este punto, los conceptos de música folclórica-popular y música comercial, son imprescindibles para hablar de la actualidad salsera, no como una corriente musical que se encuentra polarizada por las diferencias que plantea cada categoría, sino como un fenómeno musical, en el cuál se complementan estas categorías. En la actualidad, la música salsa se ve

permeada por conceptos de música folclórica-popular, puesto que en esta corriente musical están condensadas grandes partes de las riquezas musicales del caribe y otras regiones; pero de la misma manera, ha sido expuesta en un plano comercial. La proyección de la salsa ha sido gracias a las compañías disqueras, que se han encargado de la grabación, producción y venta de estas obras musicales. Así mismo, los eventos de orden público como conciertos y eventos culturales, han sido factores difusores de la salsa. Gracias a estos medios, miles de personas han escuchado esta música, asunto que permite enunciar la siguiente frase: «Lo comercial puede salir a flote con total validez, cuando se trata de la afirmación de un estilo» [José Arteaga, 1992, p. 258]. Esta idea pretende hacer alusión a que el buen uso de un medio comercial, puede enriquecer culturalmente a una sociedad, al influir en el gusto musical y al estimular la curiosidad por conocer las raíces de una música que hace parte de la idiosincrasia de Latinoamérica y el Caribe, pues aunque se han desarrollado muchos estudios alrededor de ésta música, aún puede ser materia de muchas investigaciones y una buena difusión puede ser oportuna en este sentido. Ahora bien, así como la salsa es música popular y los aspectos comerciales han contribuido en su difusión, así mismo, el estudio de la salsa ha ampliado horizontes en diferentes ámbitos académicos, pudiendo ser un factor influyente en mermar las discusiones que señalan la siguiente dualidad: música popular vs la música académica. Es decir, que en este sentido no se defenderá ninguna posición polarizada entre las categorías implícitas en la salsa, sino por el contrario, se intentará argumentar su concomitancia.

Entonces, sería necesario buscar una visión para el término «*música académica*». Al respecto, el profesor y compositor Andrés Posada, hace referencia a este concepto «*música clásica o académica*», enunciándolos y relacionándolos como conceptos similares. Él dice que la música clásica hace referencia a una temporalidad y a un estilo, característicos de una música hecha con una formación académica previa. [Posada, 1993]. A este concepto se puede agregar, que es una música cuyo proceso de elaboración, requiere de pensamiento lógico musical y dominio de un lenguaje. El contexto en el que se originaron las músicas populares primitivas de Latinoamérica no comprendía el conocimiento del lenguaje musical,

desarrollado en Occidente. Sin embargo, algunos siglos posteriores al proceso de colonización, el lenguaje occidental fue un aspecto que influyó en el desarrollo estilístico de los géneros caribeños y latinos, que constituyen la salsa. Este hecho no solo fue determinante en la consolidación de una estructura musical en estas músicas, sino en la «academización» de ellas. Esto quiere decir que, si bien es cierto la oralidad es una forma tradicional de transmitir las melodías populares y permite la conservación de la esencia expresiva de ellas, la lecto-escritura y teoría musical, han permitido que el estudio de la salsa, contribuya a la adquisición de pensamiento lógico y saberes propios del campo de estudio musical.

Se puede pensar que las dos categorías mencionadas, se han servido mutuamente en la consolidación de muchas músicas. Así como la academia ha influido en la salsa, los estudios del investigador Andrés Posada dan cuenta de que varios compositores representativos de las corrientes occidentales, se han servido en distintas épocas de la riqueza de las músicas populares de sus regiones, para realizar obras musicales.

Este panorama, demuestra que los componentes esenciales de cada categoría pueden alimentar la música de maneras diferentes. Sin embargo, las segregaciones históricas que se han generado al interior de la música, tergiversan esta idea. Respecto al origen de estas divisiones, Andrés Posada afirma que en épocas antiguas, como en la Edad Media y el Renacimiento, no existían tantas fronteras entre las dos categorías. Sin embargo, la Iglesia era predominante en el campo musical, lo cual implicó que se generara una separación entre dos tipos de interpretación musical: a) la que se hacía en la iglesia: música sacra y/o religiosa; y b) la que se hacía en el pueblo: música secular y/o profana. [Posada, 1993]. Se puede pensar que esta diferenciación temprana, dio pie para que posteriormente se trazaran distancias enormes, entre la música académica, la música popular e incluso la música comercial. Pese a estas divisiones de gran peso histórico, es posible pensar, que tanto la música popular, como lo comercial —expuesta anteriormente—, y lo académico, son pilares que han afectado el campo musical de maneras diferentes, hecho que se puede ver reflejado en el fenómeno musical que

comprende la salsa; pero esto no significa, que sean cimientos dignos de oposición entre ellos mismos.

### 2.2.1 LA ORALIDAD

Es preciso hablar acerca de las formas para la transmisión y enseñanza de la música popular: Alrededor de la educación musical se despliegan formas prácticas y teóricas, cuyo fin puede ser la adquisición de conocimientos y construcción de pensamiento. Estas formas implican la enseñanza de distintos repertorios, que aunque no es posible describirlos todos, se pueden compendiar en dos tipos: a) la música clásica; y b) la música tradicional representativa de ciertas regiones. Dado que la salsa es una corriente musical, cuyas raíces musicales vislumbran las tradiciones musicales del Caribe y Latinoamérica, es imperioso referirse a la enseñanza de esta en un ámbito académico. Esta idea puede ser ampliada, con la ideología de la musicóloga Isabel Aretz. Ella afirma que los aborígenes latinoamericanos han cultivado dos tipos de músicas tradicionales: a) *precolombina*: música que se caracteriza por estar libre de la influencia europea y africana; b) *mestiza*: música que presenta elementos musicales procedentes de Europa, África y América. Es así, como esta música es el resultado del sincretismo de estos diversos componentes, más la capacidad creadora del nativo latinoamericano y el mestizo. [Aretz, 1980].

El concepto de música tradicional mestiza guarda relación con los orígenes de la salsa, asunto que cobija el planteamiento de esta corriente musical, pues este fenómeno puede ayudarnos a conocer nuestras raíces y enriquecernos culturalmente. Es así, como se refuerza el concepto de oralidad, como forma de enseñanza de las músicas tradicionales, pues como dice Isabel Aretz, la oralidad es una forma para conservación de la tradición en la música, ya que a partir de ella, se conserva el carácter expresivo de las músicas: «[...]..Antes incluso de la escritura, la voz silenciosa precedió a la voz enmudecida que la escritura permitió. Las obras artísticas orales tienen que ver con la voz silenciosa, de la misma forma que tenían que ver con el canto, con la lira, con la flauta y con la danza...[]» [Quignard P., 2005].

Sin embargo, así como la oralidad es importante para la propagación de lo esencial de la música, así mismo, la escritura es un factor imprescindible para el estudio y conservación académica de esta. Esta idea puede ser ampliada con los estudios de Eliécer Arenas, profesor e investigador de la U.P.N., quién señala que la transmisión de la música popular se da a través de un proceso oral. En este sentido, es necesario realizar una descripción de las pautas que imperan en la enseñanza musical, de los contextos educativos actuales y para ello es importante aclarar, que cuando se hace referencia al término —contexto educativo—, no necesariamente se está hablando de un lugar específico para llevar a cabo una actividad de aprendizaje, pues esta supone una transmisión de conocimiento independientemente del escenario físico.

A través del tiempo, las grandes producciones intelectuales de Europa han impulsado múltiples teorías, cuyo objetivo ha sido la estructuración de la música. En consecuencia, ha sido evidente el desarrollo de un lenguaje musical compuesto por símbolos, que otorgan una representación gráfica a los sonidos. En otras palabras, la escritura es el cimiento, del lenguaje musical que se ha desarrollado bajo estas condiciones. Ahora bien, de acuerdo con Olson: «[]...la escritura, es una forma de dar representación gráfica del sonido, por medio de la partitura...[]». [Arenas 2016 ]<sup>11</sup>. Con base en este concepto, es posible señalar que la escritura es una forma de enseñanza musical preponderante en los contextos educativos, pues el proceso de enseñanza de la música se da a partir del reconocimiento de las sonoridades desde un plano visual, es decir, desde la lectura de la partitura. Aunque ésta es un medio para la enseñanza musical, que permite el análisis y la comprensión de muchas obras musicales, la acción de entender las sonoridades desde un plano visual, puede hacer que la expresividad del objeto sonoro se extravíe. Al respecto, Olson afirma: «[]...Crear que al cambiar el código sonoro mediante las marcas en el papel pautado se produce una equivalencia, nos hace poco perceptivos al hecho de que la escritura sólo capta ciertas propiedades de lo

---

<sup>11</sup> Este tomado de Olson, 1994

que suena...[]». [Arenas 2016]<sup>12</sup>. A partir de este panorama, resulta necesario plantear un interrogante: ¿De qué forma se puede establecer un proceso previo a la escritura, que conserve las cualidades expresivas del objeto sonoro, antes de darle una representación gráfica en un proceso de enseñanza musical? El objetivo de este texto no es resolver este interrogante, sino tratar de reunir varias ideas, con base en uno de los conceptos de oralidad. Un proceso de aprendizaje oral requiere de factores imitativos y repetitivos, elementos que componen una especie de aprendizaje práctico. Ahora bien, si el aprendizaje musical se da desde la práctica, éste también se sirve de tales elementos. En otras palabras, el aprendizaje musical por medio de la oralidad requiere de la audición, imitación y repetición de un repertorio variado. [Arenas 2016]<sup>13</sup>. En concordancia con este planteamiento, se puede decir, que la oralidad como forma de enseñanza musical da privilegio al objeto sonoro, permitiendo que el estudiante escuche, imagine y reproduzca el sonido, antes de concederle una representación visual y asimilarlo como tal. Aparentemente hay una oposición entre los conceptos de *escritura* y *oralidad*, puesto que las concepciones expuestas son diferentes. Sin embargo, es oportuno mencionar, que son dos formas distintas de aprender música y por esto, es posible relacionarlas a manera de complemento. Cuando se habla de complemento, se hace referencia al planteamiento de un proceso de aprendizaje musical, en el cuál se entiendan las sonoridades desde un plano oral, dando relevancia a la imitación y repetición, desde lo auditivo, antes de dar al sonido una representación gráfica. Ahora bien, el concepto de oralidad es muy importante para hablar del aprendizaje de la salsa, pues así como la escritura es la forma de enseñanza de la música «culta», sujeta al lenguaje musical occidental, de la misma manera, la oralidad es la forma de enseñanza musical de las músicas populares. La lecto-escritura —como dice Estanislao Zuleta— es un proceso que implica una acción de trabajo: «[]...leer no es recibir, consumir, adquirir. Leer es trabajar. El texto produce su propio código por las relaciones que establece entre sus signos; genera, por decirlo así, un lenguaje interior...[]» y «[]...Escritura es aventura; el sentido es múltiple,

---

<sup>12</sup> Este tomado de Ong, 2002

<sup>13</sup> *Ibid* p.16

irrecuperable, inapreciable, irreductible a un querer decir...[]». [Zuleta, 1994]. Alrededor de las músicas populares, existe una multiplicidad de obras creativas con grandes riquezas musicales, cuya conservación ha sido posible gracias a la tradición oral y este gran legado musical, a través de la academización, de la lectura y escritura, ha permitido la creación y desarrollo de corrientes musicales como la salsa. En este punto, se puede formular un interrogante: ¿El estudio de la salsa puede contribuir al desarrollo de algún tipo de conocimiento musical? Este texto es solo una forma de organizar las ideas, que serán llevadas a cabo en la práctica docente. De esta manera, no es posible resolver ningún interrogante, pero si se pretende contribuir a la construcción de un bagaje musical en los estudiantes a partir de la escucha y el proceso oral mencionado anteriormente, con base en las obras musicales representativas de la salsa. En los contextos educativos, se hace necesario incluir otras formas de estudio, que contengan repertorio variado, favorable para el aprendizaje práctico y que de un lugar a las músicas populares. Pero para esto se hace necesario establecer una teoría de las músicas populares que permita entender la música, bajo un lenguaje unificado. De acuerdo con Eliecer Arenas: «[]...Una epistemología de las músicas populares, se hace necesaria, para establecer la producción de un tipo de conocimiento...[]». [Arenas, 2016]. La perspectiva del músico «académico» está implícita en asuntos de conservación, difusión y estudio de las músicas tradicionales mestizas, pues la variedad de repertorios y estilos que se estudian, están enmarcadas en un campo considerado como universal. Alrededor de lo que se cataloga como universal, Isabel Aretz señala una problemática: «[]...lo universal es una premisa falsa, que amenaza las más bellas tradiciones propias. En nombre de lo universal, los artistas miran solamente hacia fuera, unifican su estilo y se alejan cada vez más de su propio pueblo, en vez de buscar adentro los elementos que puedan hacer valer afuera...[]» [Aretz, 1980].

Este panorama no quiere decir que deba trazarse una línea fronteriza entre el estudio de las músicas, pues el estudio de la disciplina musical, requiere del conocimiento de músicas de distintas procedencias. Sin embargo, desde la educación musical, se puede estimular y despertar la curiosidad por explorar aquellas músicas, cuyo contenido describe las formas como operamos en contexto y que nos

identifican, hecho que requiere de apropiación y sentido de pertenencia, en otras palabras, —como señala Isabel Aretz— hacer uso del etnocentrismo y valor de lo propio, pues la academia es el centro del conocimiento y allí no debe haber límites para aprender. [Aretz, 1980]. Las músicas tradicionales, al igual que otros tipos de música, pueden ser estudiadas, sin perder lo esencial de cada una, eso sí, con el sentido de construir lo musical y lo cultural de los sujetos.

## 2.3 PEDAGOGÍA

Las disertaciones educativas alrededor del arte, especialmente en música, son realizadas por los mismos docentes, siendo recurrentes al señalar que es posible que existan algunas problemáticas en contextos educativos. En consecuencia, se realizan diagnósticos, estudios, análisis y se plantean hipótesis cuyo objetivo es dar con inusitadas soluciones y otras no contextualizadas. Aunque la acción de cuestionarse es muy importante, resulta un poco pretencioso el hecho de querer dar respuesta a todas las crisis que se generan en un contexto educativo. En este caso, se plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo otorgar cualidades y/o calificaciones a las prácticas en la educación artística? La intención de este texto, no es responder todas estas preguntas, pues se caería en el error expuesto anteriormente, sino explorar los factores que ellas mismas abarcan. Esto hace que se remita a la exploración de algunos conceptos, como calidad, investigación reflexión e innovación. De esta manera, Julia Barco argumenta que los conceptos de calidad están vistos como eje central de la formación regulados en los procesos de evaluación: «[...]Desde el campo de la producción, este concepto tiene que ver con los resultados que determina un producto. Es decir, como un sinónimo de eficacia...[]». [Barco, 2012]. Sin embargo, es necesario agregar un elemento más, pues la autora señala que es un «agente regulador», que determina si el producto cumple con los modelos de excelencia requeridos para cumplir con un fin específico. Ahora bien, en el campo educativo, aunque no es fácil establecerlos, ella los determina así: «*atributos/conocimientos; producto/estudiante y agente regulador/profesor*». Bajo estos parámetros, el estudiante que aprueba los estándares de evaluación con excelencia, es considerado un estudiante de calidad, pues sus conocimientos son medidos y sistematizados en cifras; entre mayor sea la cifra obtenida, mayor es la calidad educativa del estudiante y de la institución académica. De acuerdo con el panorama anterior, este tipo de formulación no deja una mirada certera en cuanto a establecer procesos de aprendizaje bajo los conceptos de calidad y eficacia, pues, los estudiantes no poseen las mismas condiciones de aprendizaje para ser evaluados como tal y trasladar los términos de

calidad y eficacia desde el campo de producción al contexto educativo, puede ser un desacierto. Las formas como los estudiantes adquieren y desarrollan los saberes, son variables, complejas y diferentes.

Por tanto, no pueden ser medidas de forma estándar, como se evalúa un producto. Sin embargo, podría utilizarse el concepto de calidad en tanto el estudiante tiene un bagaje musical y cada día estudia con el fin de mejorar sus técnicas y aumentar sus habilidades musicales. Al respecto, Julia Barco menciona la importancia de utilizar el concepto de cualidad, para referirse a la mejora de los procesos educativos y no al de calidad, pues «[...]...el objetivo de educar no es controlar procesos a partir de determinados parámetros, es formar seres humanos integrales...[]» [Barco, 2012]. Ahora bien, el concepto de «integralidad» se refiere a un todo, que está constituido por varios componentes. Si este término se trasladara al contexto de la educación musical, el conocimiento del estudiante podría considerarse como el todo, y los componentes que lo constituyen podrían ser: aspectos gramaticales, teóricos, históricos, sociales, instrumentales y de repertorio. Estos componentes resultan importantes para el planteamiento de un proceso formativo. Sin embargo, cada uno tiene una multiplicidad de variables que no están dentro de los dominios, gustos y/o habilidades de todos los estudiantes. Si se tomara el concepto de integralidad, de esta manera, para evaluar los componentes referentes al conocimiento de los estudiantes, podría caerse en un asunto de exclusión, pues no todos los estudiantes adquieren, asimilan y estructuran los componentes de aprendizaje de la misma manera.

En consecuencia, puede ser posible plantear el rol del profesor, como un dador de múltiples herramientas y el rol del estudiante, como un receptor autónomo de la información, es decir, que en un grupo de estudiantes la adquisición, asimilación y estructuración de los componentes de aprendizaje es válida y diferente en cada uno. Así, es posible hablar de integralidad, afirmando la existencia de un todo, —que es el conocimiento— y unos componentes —que lo constituyen—; pero estos componentes, no son estándar en todos los estudiantes, por el contrario, son determinados por la subjetividad de cada uno.

De igual manera, los contextos educativos tienen gran cantidad de particularidades que los diferencian. Por ejemplo, un profesor de música, durante su vida laboral puede pasar por muchas instituciones y dar cuenta de que la música se vive de maneras diferentes en cada lugar, pues son muchos los factores que intervienen y determinan las cualidades de un contexto.

Teniendo en cuenta estas condiciones, es posible pensar que al enfrentarse a un nuevo contexto educativo, que demande nuevas prácticas puede ser muy útil realizar un estudio con base en los tres conceptos que expone Julia Barco: a) investigación; b) reflexión; c) innovación. El objetivo de tal estudio, no es resolver el interrogante de cómo operan los sujetos de la una población en determinado contexto, sino obtener un diagnóstico que determine algunas condiciones de la población y que permita orientar de forma consecuente, la información disciplinar.

De acuerdo con Julia Barco, la investigación, propicia el acercamiento a un contexto para explorarlo y esto es posible a partir de la observación intencionada. [Barco, 2012]. Es decir, que es necesario que el profesor/investigador, haga un seguimiento estricto en las acciones, (tanto propias como las de sus alumnos) que ocurren en la cotidianidad de sus clases, con el objetivo de que el profesor descubra el panorama de la realidad de las clases. Dicha información, concierne a un medio práctico, pero es importante que para el sostenimiento de los estudios, el profesor enlace la información recogida a través de la práctica, con los conceptos teóricos que son la base de la educación artística, y de esta manera, es posible que el profesor realice un proceso reflexivo-analítico de sus prácticas cotidianas y a partir de ello pueda establecer un diagnóstico inicial, que le produzca nuevas formas de orientar sus clases, con base en las cualidades del contexto educativo.

El proceso de adquisición de conocimiento puede ser considerado desde la propuesta de Juan Ignacio Pozo y Carles Monereo, quienes se refieren a tres fases: a) Querer aprender; b) Saber aprender y c) Poder aprender. Estos tres elementos pueden ser descritos desde el carácter contingente que los ataño, pues la articulación entre ellos será fundamental para este trabajo.

A. **Querer aprender:** Los autores mencionados se refieren a este concepto, como la representación de un dominio afectivo-actitudinal en un ambiente educativo. En otras palabras, esta acción está ligada a los aspectos motivacionales de los estudiantes, en relación al aprendizaje. [Pozo y Monereo, 2002]. Los factores influyentes en la motivación pueden ser muchos y variables, así como los resultados. En este sentido, es oportuno mencionar dos de los actores que están implícitos en un ambiente educativo: el educador y el educando. Cada uno de estos personajes cumple un rol fundamental, pues con base en esta interrelación es posible hablar de la adquisición de saberes. Así, el docente como poseedor del conocimiento, transfiere una información y es el estudiante quién la recibe. Consecuentemente, la motivación del estudiante hacia el aprendizaje, podría estar determinada por el producto de esta acción comunicativa.

Si bien es cierto que se hace referencia a un grupo de clase y esto podría hacer alusión a la motivación como un asunto general, al hablar de estudiantes es preciso recordar que cada sujeto presenta individualidades y las estrategias motivacionales que emplee el docente, pueden resultar acertadas en ciertos estudiantes y en otros no. En ciertos procesos educativos, se apunta a la construcción de las mismas conductas, destrezas sociales y rendimiento académico, como si los estudiantes presentaran uniformidad en sus habilidades y visiones del mundo. Por supuesto, este escenario no es compatible con las nociones de individualidad enunciadas anteriormente, pero esta idea permite dar una apertura a la exposición del planteamiento del maestro Jules Celma: «[...]la educación, en términos de responder a intereses ajenos está siendo un condicionante de la individualidad de cada ser, pues ha dado su aprobación a la generalidad en los procesos formativos, es decir, como si la persona a ser educada fuera tan solo una parte de una gran masa, que a la vez está compuesta por miles de partes idénticas...[]». [Celma, 1972]. Esta omisión de las condiciones que caracterizan al sujeto, se debe a que la educación está sirviendo como sustento a las tramas de poder. Él lo dice: «[...]la educación es alimento de la docilidad, que a su vez nutre los intereses mercantiles y de poder... []» [Celma, 1972]. En este sentido, se podría plantear la siguiente

hipótesis: si la planeación de una estrategia motivacional no tiene en cuenta las individualidades de los sujetos implícitos en el acto educativo, seguramente los estudiantes no reaccionarán positivamente hacia el aprendizaje. Así, podría ser oportuno pensar que es un desacierto someter las individualidades y habilidades de cada estudiante, a la generalidad de los planes educativos, que a su vez están sojuzgados por los propósitos de entes externos, pues en vez de acrecentar las virtudes de cada individuo, se lograría establecer en cada estudiante un límite en su libertad para pensar.

Este planteamiento no pretende ser un escape contundente de la sumisión en la que —de una u otra forma— nos vemos todos los seres humanos. Sin embargo, es posible cavilar que a partir de la potenciación de las diferencias, se pueden crear estrategias motivacionales que den resultados positivos, en la relación estudiante-aprendizaje. La educación, fuera del alcance de entes manipuladores, puede ser un motor que inspire al descubrimiento de los intereses personales y la realización de las metas propias, pues aunque cada estudiante tiene una visión del mundo distinta, esta puede ser muy susceptible a un condicionamiento y el docente debe esforzarse por forjar en sus educandos una gran corteza, difícil de atravesar.

En este sentido, la actuación docente es de gran importancia en un proceso formativo, pues tan solo con una palabra o una acción, el docente puede incrementar el interés del estudiante por el aprendizaje. Así, un acierto en la conducta docente despierta en el estudiante un grado de deseo por aprender, es decir, en tanto más haya motivación por parte del docente, se incrementa el deseo por el saber en el estudiante y en consecuencia es posible que aparezca la autonomía. O por el contrario una mala actuación docente, puede alejar al estudiante del tema de estudio. De esta manera, es claro que las formas de actuar del docente deben responder a las cualidades de un grupo, conformado por sujetos. En concordancia con este panorama, los autores Pozo y Monereo se refieren a la *conducta docente*: el discurso y la actitud empleados por el docente, son determinantes para la enunciación de los contenidos, para la aclaración de dudas, etc. [Pozo y Monereo, 2002]. Así mismo, la disposición a la

escucha por parte del estudiante es fundamental, pues —como dice David Schwartz— «[...]...escuchar significa dejar que lo que dice el otro, penetre en la propia mente...[]» [Schwartz, 1993]. Estos dos factores, pueden contribuir a la optimización de la inter-relación entre las dos partes y una vez que se logre tener una buena comunicación, puede ser probable que las estrategias motivacionales acierten. Jean Piaget, desde la teoría constructivista menciona que un proceso de aprendizaje, no solo debe limitarse a conseguir que el estudiante aprenda contenidos disciplinares, sino que alrededor de esta actividad, éste aprenda a pensar y a ser autónomo. «[...]...El profesor debe respetar los errores (los cuales siempre tienen algo de la respuesta correcta) y estrategias de conocimiento propias de los niños...[]» [Ortiz, 2013].

El pedagogo Paulo Freire, habla de la importancia de la esperanza para transformar la realidad y la define, como una necesidad ontológica, que necesita anclarse a la práctica, pues la pura espera no implica un cambio en una situación real, por el contrario, convierte a la esperanza en vana. [Freire, 2005].

En el proceso de construcción y orientación de los sueños de los estudiantes, es necesaria la intervención de la educación, bien sea la que es recibida por parte de los padres y la familia, o bien sea, la educación brindada por los docentes. En los dos casos, se crean ideologías, saberes y propósitos fuertes, cuyo alcance está sujeto al concepto de esperanza, enunciado anteriormente. Freire señala que aunque la esperanza puede ser importante, no es el único elemento para transformar una realidad, pues requiere ser complementada con una acción. Así mismo, Freire piensa que la esperanza crítica, es asimilada por el sujeto, en la misma medida que es accionada, es decir, puesta en un campo práctico: «[...]...Sin embate, la necesidad ontológica se desordena, se tuerce y se convierte en desesperanza, de ahí que es necesario educar a la esperanza y un camino para ello, puede ser la práctica...[]» [Freire, 2005].

Los sueños, los propósitos y metas de los estudiantes, deben tratar de ser conducidos por un amplio campo, en el que se evidencie una planeación, porque de lo contrario, se pueden quedar solo en un mundo confuso y además, los fines de la educación, se tergiversarían. En este sentido, puede ser provechoso

enfatar un proceso de aprendizaje, en lo esencial de la educación, a través de la pedagogía, pues la educación no debería estar sujeta a los intereses externos que la debilitan y desvían su razón de ser.

- B. **Saber aprender:** estrategias que se pueden aprender para resolver problemas dentro de un escenario cotidiano y escolar. [Pozo y Monereo, 2002]. En esta acepción está implícito el concepto de autonomía, entendida como la capacidad de reunir ciertos saberes previos y elaborar una estrategia que le permita adaptar tal información, a las distintas situaciones de su realidad. En concordancia con esta idea, es posible enunciar el argumento de Ricardo Lucio, quién menciona que divide el saber en dos: 1) *El saber:* está relacionado directamente con un componente teórico; 2) *El saber hacer:* está relacionado con un componente práctico. El autor menciona, que a partir de la práctica es posible nutrir el campo teórico y viceversa. Esto quiere decir que un proceso de aprendizaje no solo se debe a la acumulación de información, sino a la construcción de estructuras de pensamiento. [Lucio, 1996]. La teoría y la práctica, aportan elementos diferentes a la formación de estudiante: por una parte, la formación teórica, puede contribuir al conocimiento y apropiación de las reglas y operaciones lógicas, que imperan en la música. Con procedimientos distintos, la formación práctica puede contribuir al desarrollo de habilidades auditivas, expresivas, comunicativas, sensoriales y sociales. En este sentido, los elementos formativos de la práctica y la teoría son necesarios entre ellos, puesto que los aspectos teóricos que imperan en la música, necesitan experimentarse desde un plano expresivo, y así mismo, la práctica musical puede valerse de fundamentos lógicos, para poderse realizar.
- C. **Poder aprender:** dentro de este concepto están implícitas las relaciones entre la meta-cognición y las estrategias de aprendizaje, así como la incidencia de estos dos aspectos en las prácticas escolares. [Pozo y Monereo, 2002]. La información que se adquiere a partir de la teoría y la práctica, debe ser asimilada y apropiada por el sujeto, es decir, que debe pasar por un proceso crítico y

reflexivo, que estimule la creatividad, el ingenio y la memoria, para hacer uso de estos saberes en diferentes situaciones. De forma coherente con el panorama anterior, Ricardo Lucio define así la acción de «aprender a aprender»: «[...]es la reflexión sobre la construcción de esquemas, la asimilación de ciertas reglas, que desde el «saber hacer», se conocen y se guardan como base para afrontar otros saberes...[.]» [Lucio, 1996]. En el aprendizaje estratégico, se propone un modelo estructural para las clases, basado en tres fases: a) Comienzo de la clase; b) Desarrollo de actividades; y c) Evaluación de lo aprendido. Esta estructura, puede utilizarse para fundamentar el desarrollo de este trabajo documental. Así, con base en ella, se abordará el proceso de evaluación, pues actualmente, este está basado en nociones de objetividad, asunto que presenta una problemática, que puede ser ampliada, gracias a los argumentos del profesor Guillermo Bustamante, quién afirma que el panorama Duckhemiano se encargó de endurecer los hechos sociales, con el fin de tratarlos psicológicamente, pues para tal paradigma no es posible hacer ciencia de lo subjetivo y de lo inestable en un mundo, donde nada equivale a otra cosa. [Bustamante, s.f.].

Ahora bien, el docente debe tener en cuenta que los saberes son asimilados por los estudiantes, de acuerdo con ciertas etapas referidas a su desarrollo cognitivo. Al respecto, Jean Piaget propone seis estudios, que describen las condiciones de desarrollo intelectual desde la niñez, hasta la adolescencia y adultez; estos estudios, están basados en el concepto de equilibrio. Este texto pretende hacer una descripción de la etapa que comprende el sexto estadio, en tanto, la idea de que la salsa puede ser una forma de aprendizaje musical, es una propuesta dirigida a adolescentes con edades oscilantes entre los 14 y 15 años. Así como toda acción de aprendizaje debe ser precedida por una necesidad, el estudiante que se involucra en el aprendizaje musical también tiene una carencia que se convierte en un interés. En este sentido, dicho interés puede presentarse de maneras diferentes, de acuerdo a la edad del estudiante, al menos esto lo afirma Piaget. Si esto es así, es oportuno indagar acerca de los componentes que actúan a favor de tal interés

en la edad adolescente, es decir, en la sexta etapa de desarrollo intelectual. Estos componentes, hacen parte de dos grandes grupos:

**Tabla No. 1**

ETAPAS	Sensorio-motora		
ESTADIOS	1- Los reflejos o montajes, las primeras tendencias intuitivas y las primeras emociones.	2- Los primeros hábitos motores, las primeras percepciones organizadas y los primeros sentimientos diferenciados.	3- La inteligencia sensorio-motriz (anterior al lenguaje).
EDADES	0-2 años		
ESCOLARIDAD	Preescolar		

ETAPAS	Pre-operacional	Operaciones concretas	Operaciones intelectuales abstractas
ESTADIOS	4- La inteligencia intuitiva, de los sentimientos inter-individuales espontáneos y de las relaciones sociales de sumisión al adulto.	5- Aparición de la lógica y de los sentimientos morales y sociales de cooperación.	6- Formación de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos.
EDADES	2-7 años	7-11 o 12 años	12 años-vida adulta
ESCOLARIDAD	Preescolar a transición	Básica primaria [Primero a Quinto].	Educación media [Décimo y Once].

*Fuente: Datos tomados de [Piaget, 1991] y [Min-educación, 2010].*

- I. El pensamiento y sus nuevas operaciones: Aquí toma gran importancia el pensamiento formal, el cual hace que las operaciones lógicas no necesiten de objetos reales para realizarse. Esto quiere decir, que el adolescente está en la condición de elaborar conclusiones a partir de proposiciones y expresarlas a través de los símbolos que conoce. [Piaget, 1991]. Como el aprendizaje musical se da en gran parte, a través del reconocimiento de sonidos, en este caso, podría considerarse que un sonido es un objeto real. Ejemplo: Si se toma la nota «do» y se asigna a ese sonido el rol de símbolo, seguramente el estudiante escuchará tal nota, la repetirá y la asimilará. Si la escucha de nuevo solo esa nota, la reconocería con el nombre «do». Si luego de repetir esta nota algunas veces, se toca un sonido diferente, el estudiante sabrá que en términos comparativos, ese sonido no es igual, pensando que ese es un sonido diferente. Si es así, podría tener una representación sonora

de cada tono y reconocerlo en diferentes contextos. Ahora bien, de esta manera, podría inferirse que el pensamiento del estudiante, se encuentra trabajando con base en un objeto/sonido real que ya conoce, pues la representación imaginaria de cada tono en el cerebro del estudiante, seguiría siendo un aspecto sujeto a la realidad. Es decir, que el pensamiento del estudiante se ve afectado por estos elementos que hacen parte de lo real. En este sentido siguiendo los argumentos de Piaget, se puede afirmar que este tipo de representaciones, se dan alrededor de la teorización, en este caso, la teoría musical supondría múltiples acciones, en las que sea necesario para el estudiante, dar una conclusión reemplazando los objetos que ya conoce, por productos lógicos. Es por esto, que si se hace tal representación por medio de aspectos teóricos, seguiría siendo necesario el conocimiento de un saber real, que anteceda un plano de conclusiones hipotéticas.

- II. La afectividad de la personalidad en el mundo social de los adultos: Piaget afirma, que la personalidad es la auto-sumisión del yo<sup>14</sup>, a una disciplina cualquiera y está ligada al papel que la persona juega en la sociedad, de manera que en esta etapa, la describe en dos tipos: una que se opone a seguir las reglas y otra que procura conservar los lazos sociales que engendra, a través de la sumisión. [Piaget, 1991]. En esta etapa de la infancia, la imaginación, la creatividad y los sueños no tienen límites. Las palabras y acciones que surgen de los niños, esbozan la naturalidad de su interior, manifiestan las percepciones que ellos tienen de la realidad. Ante este tipo de expresiones, muchas veces vistas como irreverentes y carentes de lógica, la voz adulta produce una reacción reguladora y correctiva. Esto no quiere decir que no sea necesario hacerlo, pero estas formas de dar orden a la conducta, condicionan al niño a unas reglas y a un modo de actuar, lo

---

<sup>14</sup> Édgar Morín, en su libro *Introducción al pensamiento complejo* afirma que el «yo», es una condición de ser sujeto, es decir, que el hecho de poder decir «yo», de ser sujeto, es ocupar un sitio, una posición en la cual uno se pone en el centro de su mundo para poder tratarlo y tratarse así mismo. [pg. 97].

cual queda guardado en la memoria y pueden ser un límite para la creatividad e imaginación en edades posteriores. Esta situación puede repercutir en las formas en las que se expresa el adolescente, pues después de conocer las razones de un «*por qué no hacer*» en la infancia, puede ser difícil atreverse a decir y/o hacer algo diferente de lo que suele inculcarse. Pareciera que la imaginación se declina. Aunque en un contexto escolar en el que hay personas similares por población, incluso con las mismas edades, sus gustos, sus intereses y objetivos son muy diferentes. Por esto, puede ser peligroso mencionar que, si bien las etapas realizan una descripción general acerca de las capacidades intelectuales, afectivas y personales de los adolescentes, estas capacidades están sujetas a las habilidades personales de cada uno, en otras palabras, aunque los estudiantes que conforman un grupo, presenten todos la misma edad o edades similares que los identifiquen en un mismo estadio, el desarrollo intelectual y afectivo de cada estudiante, permeado por la condición de *sujeto*, se efectúa de distintas maneras y éste es un aspecto determinante, para las formas en las que se da el aprendizaje.

En este sentido, la evaluación puede ser considerada como un proceso descriptivo que da cuenta de los resultados que el estudiante obtiene al relacionarse con diferentes saberes. Sin embargo, está basada en temáticas estándares, cuyo objetivo es medir a los estudiantes de la misma forma, sin tener en cuenta que cada estudiante es un sujeto, —como dice Édgar Morín—, cuyas experiencias, le permiten hacer uso de la palabra «yo», para referirse a sus propias emociones y sensaciones y no a las de alguien más. [Morín, 2001]. Esta condición de sujeto, se hace visible en el desarrollo de habilidades, sensaciones, gustos y talentos distintos, que si bien requieren de un saber disciplinar para la construcción de conocimiento, este no es un determinante para el desarrollo uniforme de los estudiantes, y por ende, no es posible evaluar a todos los estudiantes de la misma manera: «[...]La ciencia moderna, definida «a prueba de sujeto», promovió la idea de que una explicación «subjetiva» era «imprecisa», «parcializada», «desconfiable», «tendenciosa», etc. De ahí que, a algunas teorías, por el hecho de

ocuparse de lo humano aun cuando lo hagan para manifestar un determinismo más, se las haya subvalorado, se les haya negado el estatuto de científicas, o se las haya calificado de ciencias «blandas» o de «conjeturales». Por todas estas razones, Lacan (1979) entiende la ciencia moderna como un rechazo al sujeto... []». [Bustamante, s.f.].

Del mismo modo el profesor Guillermo Bustamante, otorga una definición a la palabra clasificar, como asunto equívocamente regulador, de los procesos de evaluación: Clasificar es una operación, basada en la idea de trascender las contingencias individuales o coyunturales, para comparar eventos casuales o sensaciones repetidas, mediante la codificación, es decir, la construcción de cosas más generales (características de grupo o época). Producir una equivalencia entre objetos diversos, bajo la consideración de que la clase es más general que cualquiera de los objetos particulares, que incluye. Se puede asumir, que esos objetos cuentan con una condición previa, que los hace «comparables» asunto predominante en la evaluación. [Bustamante, s.f.].

De acuerdo con este panorama, es posible decir que las categorizaciones, no solo pueden desviar los objetivos de la educación, sino que pueden disminuir las esperanzas, las metas que se gestan dentro de cada estudiante, en este sentido, los criterios de evaluación pueden ser pensados, no desde un plano estándar y clasificador, sino desde un plano cualitativo, que permita orientar al estudiante, en el descubrimiento de sus habilidades y el enriquecimiento de las mismas, pues esta puede ser una forma, para que los estudiantes, basados en sus sueños, habilidades, pasiones y todo aquello que los hace únicos, logren dar un enfoque a sus propósitos de vida.

El proceso para la adquisición de saberes, se puede desenvolver en dos fases:

El aprendizaje de elementos totalmente nuevos y el aprendizaje de contenidos complementarios a los saberes ya adquiridos. Como consecuencia de estas dos opciones, se puede establecer una transformación en los saberes, que si bien se pueden enriquecer con la nueva experiencia de aprendizaje, también se pueden

invalidar, en cuyo caso se generaría un proceso de des-aprendizaje y una modificación en las formas de pensar. Estas dos formas de acercamiento a un saber, traen consigo grandes retos, puesto que no es fácil relacionarse con información desconocida. Éste hecho supone un proceso de exploración del campo a trabajar. En música, puede establecerse una relación directa con el aprendizaje, por ejemplo, al hablar de la técnica instrumental, solfeo, entrenamiento auditivo, teoría, historia, entre otros. En consideración de la propuesta referida al aprendizaje de música a través de la salsa, es importante tener en cuenta, que aunque todos los estudiantes presentan un rango de edad uniforme, poseen habilidades diferentes en la música. En este sentido, puede ser oportuno mencionar que el conocimiento y las prácticas musicales pueden ser asequibles a todos los estudiantes, independientemente de la forma como se desarrollen las habilidades particulares. Conforme a esta moción, a los contenidos del área de música del I.P.N. y a un diagnóstico, se puede otorgar un nivel a cada estudiante. Al hacer referencia a «nivel», se pueden plantear tres tipos de nivel: a) Básico; b) Intermedio; c) Alto. Ahora bien, esto no quiere decir que el primer nivel presente mayor simplicidad respecto al último, por el contrario, se pretende que en cada nivel haya complejidad, de acuerdo a las características musicales de quienes lo conforman.

Para abordar teóricamente los conceptos de simplicidad y complejidad, es de gran utilidad referirse a los estudios de Édgar Morín, filósofo y sociólogo, quien ha hecho múltiples estudios acerca del pensamiento complejo. En sus relatos, se refiere al paradigma de simplicidad como un mecanismo que pone en orden al universo, es decir, que separa lo que está ligado y/o junta lo que está diverso. [Morín, 2001].

La aplicación de este concepto al campo de la educación musical, supone la relación de algunas de las partes fundamentales en un proceso de aprendizaje, con el todo, que en este caso, estaría relacionado con la adquisición y asimilación de saberes musicales. Para desarrollar esta idea, puede ser útil tomar como ejemplo cuatro componentes: técnica instrumental, solfeo, motivación y afectividad. Aunque pueden ser muchas más las partes que influyen en un proceso de aprendizaje musical, estos componentes son los que este documento intenta mostrar como

necesarios para la adquisición algún tipo de conocimiento musical. Pueden ser otros y muchos más, no obstante, desde esta perspectiva expuesta es posible la ganancia de otros saberes. Cada elemento presenta diferencias respecto a los otros, lo cual permite colegir, que, al asumirlos bajo el concepto de simplicidad, el estudio de estas partes puede ser por separado y a partir de este proceso independiente, llegar al «todo» que en este ejemplo representa el acto de aprender.

Ahora bien, desligar estos componentes para afrontar una acción de aprendizaje musical, es una idea de la cual pueden surgir gran cantidad de cuestionamientos. El estudio de tales, posiblemente no podrá obtener respuestas precisas y definitivas, pero puede determinar varias opciones, que den herramientas al docente en este sentido. De esta manera, podríamos hablar del primer componente, es decir, la técnica instrumental: el primer acercamiento de un estudiante hacia la música, puede darse de muchas maneras. Una de las formas más recurrentes, es aquella que produce un interés en el estudiante por aprender a interpretar un instrumento musical. En este sentido, el instrumento puede ser un artefacto totalmente desconocido para quien decide incursionar en la búsqueda de una agradable interpretación. Sin lugar a duda, esta búsqueda requiere de un largo proceso de experimentación, en el que puedan ser exploradas las cualidades físicas, sonoras, históricas y *contextuales* de éste. Este término «*contextual*», hace referencia a un rol del instrumento en determinados géneros o corrientes musicales, así como en una agrupación o de forma solista. Éste proceso de exploración, puede ser comparable a una etapa de iniciación, en la que se hace imperioso el conocimiento de aspectos técnicos, teóricos, expresivos y sensoriales. Este componente, tiene relación con el movimiento muscular, la repetición y la motricidad, coordinados a partir de una acción cerebral por el acercamiento del instrumento.

Édgar Willems, hace referencia a la importancia de la afectividad en un proceso de iniciación musical [Willems, 2002]. Pareciera que se ve una dualidad en dos aspectos que le restan importancia a la intelectualidad musical. La enunciación de esta problemática, no pretende trazar fronteras entre la dimensión afectiva y la intelectual, si no por el contrario, tiene como finalidad describir la importancia de las

dos dimensiones, como fuentes enriquecedoras para el proceso de iniciación musical de los estudiantes. Al hablar de un periodo de iniciación, se puede pensar que hay implícito un fuerte arraigo hacia las metodologías tradicionales, pensando la repetición en la adquisición de saberes técnicos y teóricos es una forma equívoca para aprender. Por el contrario, es una manera necesaria y útil, que alimenta cualquier proceso de aprendizaje.

Seguramente, detrás de una obra de arte, se reconoce que existió un compositor, que necesitó estudiar una teoría de la música y una técnica. Estos estudios, están ligados con la dimensión intelectual, y también necesitaron ser expresados de acuerdo a las individualidades del compositor.

En relación a la etapa de iniciación musical, ese momento en el que debe apuntarse a construir saberes valiosos en los estudiantes y respecto al plano afectivo, Willems afirma: «[...]en los primeros pasos de la educación musical, es importante respetar la naturaleza humana del niño...» [Willems, 2002]. Cada estudiante lleva consigo una naturalidad distinta, esto en el aprendizaje implica distintas maneras de pensar, de sentir, de aprender, entre otras. Cada estudiante, se caracteriza por tener gustos e intereses propios y la forma como sienta la música, podría ser determinante en su expresión y por supuesto en su interés por aprender.

Ahora bien, aquello que se interpreta, por más mínimo que sea, tiene una razón de ser y una teoría que lo soporta, cuyo aprendizaje es necesario para poder realizar una interpretación. Así mismo ocurre con las demás partes mencionadas, pues si existe un interés por aprender música, la conservación de éste puede depender de aspectos motivacionales y afectivos.

Justamente Édgar Morín menciona lo siguiente: «[...]Olvidamos que uno no existe sin el otro; más aún, que uno es, al mismo tiempo, el otro, si bien son tratados con términos y conceptos diferentes...» [Morín, 2001]. Es así, que cuando se habla de en términos de complejidad, hay una multiplicidad de elementos, complementarios y/u opuestos, pero todos necesarios para determinar un algo. En consecuencia y de acuerdo con los planteamientos de Édgar Morín, se puede pensar que toda acción

de aprendizaje requiere de la interacción de una multiplicidad de componentes, pues aunque son diferentes, todos son necesarios.

Dicha idea puede complementarse con un interrogante: ¿Cómo se establece el conocimiento en los estudiantes? Esta pregunta puede ser abordada desde distintas perspectivas, asunto que no confiere a él una respuesta definitiva, pero si se pueden desarrollar algunas ideas al respecto: el conocimiento sufre modificaciones de acuerdo a las experiencias y la constante adquisición de saberes, esto quiere decir que nunca es estático y por ende, la construcción de pensamiento es un proceso cambiante e inestable. Sin embargo, lo esencial del proceso del conocimiento no radica en la estabilidad de las ideas sino en el «pensar», que es una acción interminable. En este sentido Estanislao Zuleta utiliza parte de la ideología de Platón, para decir que «el pensar» es una condición de libertad y a su vez está relacionada con el tiempo: «[...]...Los filósofos son libres porque tienen tiempo, los científicos también son libres porque tienen tiempo, es decir, que son individuos que pueden declarar que están pensando o investigando algo sin conocer todavía cuál es el resultado...[]». [Zuleta, 2010, p. 46]. Entonces, el tiempo es un elemento importante en el orden del saber, aunque existan circunstancias objetivas en las que el hombre no puede tomarse el tiempo para pensar.

Aunque en la educación musical hay diferentes formas para fomentar los procesos del conocimiento, es común dar cuenta de un enfoque objetivo que demanda resultados rápidos y veraces, asunto que subordina al estudiante a los objetos de estudio y no al contrario, es decir, no promueve el «pensar» desde los conceptos de tiempo y libertad como lo señala Platón. Por supuesto esta acción requiere de materia prima sobre la cuál generar y direccionar las ideas. El pensar no solo requiere de tiempo, requiere de la adquisición de contenidos disciplinares óptimos y en la misma medida, de una disposición para el aprendizaje por parte del estudiante. Ahora bien, Zuleta menciona que el tiempo del saber está determinado por la edad real, objetiva, psicológica y biológica de una persona. [Zuleta, 2010]. Este argumento está ligado con las fases que imperan en un proceso para la construcción de conocimiento, pues la realidad de las personas se configura a partir

de sus saberes y convicciones, factores que —como se mencionaba anteriormente—, nunca son estáticos. Un estudiante en edades de un rango de 11 a 17 años, está dentro la etapa de construcción de sus convicciones por lo que sus ideas, formas de pensar y actuar sufren modificaciones constantes. De esta forma, cada sujeto presenta formas distintas de mirar su mundo y por ende, un desarrollo de habilidades diferentes, que determinan su proceso personal de aprendizaje.

Consecuentemente, Estanislao Zuleta menciona que «[...]no se le puede exigir a nadie que aprenda algo en cualquier tiempo; cada cual tiene un determinado grado de incompatibilidad con algo nuevo, que puede ser muy poco o mucho y no depende de lo que llamamos talento...[.]». [Zuleta, 2010, p. 61].

Una experiencia musical, siempre implica algún tipo de aprendizaje, lo cual, puede influir en las metas personales de quién decide incluir la música en su vida.

El estudio de la música requiere para su aprendizaje distintos elementos: a) En el sentido académico, la música no se trata solamente del disfrute que produce la interpretación de un instrumento musical, pues aunque esta acción genera destrezas técnicas, el estudio de la música —como ya se ha dicho— también requiere del aprendizaje de una teoría, gramática e historia. La propuesta que se refiere al aprendizaje de la salsa en jóvenes de edades oscilantes entre 14 y 15 años del IPN, plantea la inclusión de un componente histórico. Para ello, se hará una breve descripción de los tres ejes temáticos que sustentan los procesos de aprendizaje musical en el IPN y se establecerán algunas relaciones, con los fundamentos teóricos de Svetlana Skriagina, que hacen referencia al papel de la historia de la música en la educación musical profesional.

Dado que Skriagina sitúa este asunto en un ámbito profesional, es necesario trasladar algunos conceptos y argumentos del planteamiento, al contexto escolar, en este caso el del IPN. De acuerdo con el programa académico del área de música del IPN, las formas de enseñanza musical del colegio, se centran en tres ejes

fundamentales: a) gramática<sup>15</sup>; b) ejecución vocal e instrumental<sup>16</sup>; c) apreciación musical<sup>17</sup>.

Partiendo de esta idea, la categoría de apreciación musical tiene como objetivo el desarrollo de pensamiento crítico y analítico en los estudiantes, razón por la que es posible establecer esta relación, con un *componente histórico*, pues en un proceso de formación musical, el componente histórico puede contribuir al desarrollo de dos tipos de pensamiento en los estudiantes:

«[...]a) *Pensamiento estético*: desarrollo de una postura estética, mediante la profundización en los estudios que sostienen a la música como disciplina artística y generadora de emocionalidad; b) *Pensamiento lógico-musical*: análisis de los aspectos estilísticos, que constituyen una obra musical y a su vez definen el contenido musical de determinada época...[.]». [Skriagina, 1993]. En la propuesta de aprendizaje de la salsa con base en un componente histórico, la intención es contribuir al desarrollo de pensamiento estético y lógico en los estudiantes, a partir de la exposición de los hechos musicales importantes de la salsa, audiciones intencionadas, análisis de obras musicales y el conocimiento de compositores e intérpretes del género. Desde este panorama, es posible plantear que este hecho supone una acción memorística, fundamental para un proceso de aprendizaje. Sin embargo, se hace necesario complementar esta acción con otras formas de aprendizaje, que den herramientas a los estudiantes para establecer comparaciones entre distintos panoramas, puesto que el desarrollo de pensamiento estético y lógico, necesita formarse entorno a procesos comparativos, cuestionamientos y otros factores que requieren de mucho análisis. De esta manera, el análisis de obras y las audiciones intencionadas son de gran importancia, pues alrededor de la salsa se sitúan obras que corresponden a distintas épocas. De acuerdo con Skriagina, uno de los objetivos de la historia como asignatura es:

---

<sup>15</sup> El estudio de los símbolos convencionales originados en el pensamiento occidental y la relación de estos dentro del lenguaje musical.

<sup>16</sup> Interpretación de la voz y/o un instrumento musical, de acuerdo con los elementos constituyentes de la música: Ritmo, melodía y armonía.

<sup>17</sup> Audiciones y análisis de obras, para el desarrollo de pensamiento crítico y analítico en música.

«[...]...contribuir al desarrollo de pensamiento histórico-musical en los estudiantes, a partir de herramientas conceptuales como la audición y análisis de obras musicales: las obras musicales provenientes de altos índices creativos, están ligadas a determinadas épocas históricas y representan el contenido musical de dicha época...[.]». [Skriagina, 1993]. El análisis y audición intencionada de obras de salsa con altos índices de creatividad, pueden ser un medio para determinar cuáles son los elementos que caracterizan una época. En consecuencia, el estudiante podrá establecer comparaciones entre obras y épocas, con el fin de identificar los estilos que han sido desarrollados en la salsa. Se puede decir, que este planteamiento puede ser de gran utilidad para el desarrollo de pensamiento estético y lógico en los estudiantes. Además, la aplicación de esta información conceptual puede orientar de forma coherente las interpretaciones musicales, que el estudiante realice. Es decir, que el componente histórico también puede contribuir a otro eje fundamental como el de ejecución instrumental.

Es por eso, que se intentará tener un acercamiento a las características fundamentales de cada concepto, con base en los estudios del profesor Ricardo Lucio, quién menciona las diferencias entre los dos conceptos y les atribuye las siguientes definiciones: pedagogía<sup>18</sup> y didáctica<sup>19</sup>. [Lucio R., 1996].

La idea referida al aprendizaje de la música salsa, requiere del planteamiento de una propuesta didáctica, que dé al estudiante múltiples herramientas, cuyo alcance no solo contribuya al campo de estudio musical con el estudio de la teoría, la gramática, la técnica instrumental y la historia, sino que haga aportes de tipo personal, tales como la disciplina, la motivación, la responsabilidad, entre otros. Es por esto, que la articulación de estos conceptos —educación, pedagogía,

---

<sup>18</sup> Proceso reflexivo, que se encarga de conducir los interrogantes —cómo, por qué, para dónde que surgen alrededor de la educación. Ricardo Lucio, define la educación como una práctica social, que facilita intencional o implícitamente el crecimiento del hombre. [Lucio R., 1996].

<sup>19</sup> Proceso que orienta y conduce los métodos y estrategias de las acciones instructivas al interior de la enseñanza. Ricardo Lucio la define como una práctica educativa, que condensa el saber en unos tiempos y espacios determinados y al interior de estos, sistematiza y organiza el acto individual. [Lucio R., 1996].

enseñanza y didáctica—, puede ser beneficiosa para esta propuesta de aprendizaje musical, pues los cuatro conceptos juntos alimentarían el espectro de la educación.

En las clases de música y los ensambles institucionales del IPN, se puede dar cuenta del estudio de los contenidos mencionados. En este nivel básico de educación musical, los estudiantes conocen algunos aspectos del lenguaje musical, lo cual implica, un orden determinado de los sonidos, en el pensamiento de cada uno. Esta organización mental es importante, puesto que el pensamiento musical, no se genera a partir de la variedad de sonidos divagantes por un medio, sino a partir de la comprensión de las relaciones existentes entre las notas musicales. Para complementar esta idea, se enunciarán algunos conceptos del músico e investigador Igor Stravinski, quien afirma, que «[...]el orden de los elementos sonoros constituyen la música y esta organización requiere de una acción consciente del hombre...[]» [Stravinski, 1946].

En la adquisición de pensamiento musical, se centra la importancia de estudiar la teoría, gramática e historia de la música. El pensamiento musical, supone una asimilación y apropiación de conceptos y estructuras musicales, que pueden desembocar en la actividad musical, desde el punto de vista artístico. Para enunciar ideas posteriores, posteriores se hace necesario hablar del concepto de arte dado por Igor Stravinski. De esta manera Stravinski define al arte como: «[...]una manera de hacer obras, según ciertos métodos obtenidos, por aprendizaje o por invención...[]». [Stravinski, 1946].

En una clase de música, puede ser posible la adquisición de componentes técnicos, teóricos y gramaticales. Una vez que estos contenidos sean asimilados, pueden estar implícitos en las vivencias musicales de los estudiantes.

En esta perspectiva, se puede enunciar que en el acto educativo, depende de variables, que no es fácil señalarlas pero algunas pueden ser como ejemplo en el ámbito musical; el estudio y apropiación de una técnica, el estudio de los símbolos de un lenguaje y el componente propio de la emocionalidad del sujeto, pues —como

dice Pascal Quignard—: «No hay nada imposible, solo mentes con ausencia de imaginación». [Quignard P., 2005].

Este panorama puede ser relacionado con las teorías pedagógicas de Piaget y Vygotsky, quienes atribuyen conceptos al aprendizaje y describen el proceso para la construcción e interiorización del conocimiento. Las dos teorías presentan diferencias y similitudes en algunos aspectos, hecho que puede contribuir a la expansión teórica del campo pedagógico y disciplinar, en este trabajo investigativo.

En primer lugar, se abordará el concepto que Jean Piaget atribuye al aprendizaje, desde la explicación de la teoría constructivista, que ofrece el profesor Alexander Ortiz: «[...]el aprendizaje es la construcción de estructuras mentales por parte del sujeto...[.]» [Ortiz, 2013]. Con base en este concepto, se puede decir que en un campo de estudio musical, la construcción de estas estructuras mentales pueden estar determinadas, no solo por los saberes disciplinares musicales, sino por las experiencias y las emociones del estudiante. La unión de estos tres factores, implica un proceso, en el que se construye y desarrolla algún un tipo de conocimiento. Al respecto, Jean Piaget, se refiere al proceso para la construcción del conocimiento, de esta manera: «[...]Este proceso es determinado por las acciones que el niño ejecuta con objetos externos y por medio de un proceso de internalización, estas experiencias, se convierten en estructuras intelectuales imaginarias...[.]». [Ortiz, 2013]. Ahora bien, esta idea puede ser complementada con argumentos de Vygotsky, quien afirma que: «[...]El proceso de construcción del conocimiento, no solo tiene que ver con la adquisición y asimilación de información proveniente de un medio, en el que reside un sujeto, pues este proceso también está mediado por un contexto cultural, que a su vez está constituido por un lenguaje...[.]». [Ortiz, 2013].

Con este panorama, es posible decir que así como los contenidos gramaticales y teóricos, provenientes de un lenguaje musical occidental, son indispensables para hablar de un proceso para la construcción de conocimiento musical, así mismo, los contenidos musicales propios del contexto caribeño y latino, son influyentes en este sentido, puesto que en estas regiones, hay músicas que han contribuido en el desarrollo de una cultura y por ende, un lenguaje y unos símbolos propios, que

describen las formas como operamos en contexto. Esta idea resulta interesante, en tanto permite pensar en el impacto académico, que merecen tener las corrientes musicales representativas de esta región, como la salsa.

De esta manera, la construcción de conocimiento musical, que permea este proyecto, puede estar sujeta a dos naturalezas: a) los saberes propios del lenguaje occidental y b) los saberes propios del contexto caribeño y latino. Estos dos factores, suponen múltiples contenidos históricos, teóricos, culturales y conceptuales, que además de dar herramientas informativas e interpretativas al estudiante, pueden contribuir en la generación de pensamiento crítico.

## CAPÍTULO 3: EL I.P.N.

### 3.1 RESEÑA DE LA HISTORIA DEL I.P.N.

El Instituto Pedagógico Nacional se originó el 9 de marzo de 1927 y se inauguró en 1933. Este hecho fue precedido por la idea de establecer un centro educativo formador de profesores, moción que comenzó a gestarse desde el año 1890 de acuerdo con la ley 122, que aprobó la llegada de la misión alemana, constituida por profesores europeos, entre ellos, la profesora Francisca Radke<sup>20</sup>, para ejercer tal acción formativa.

El 6 de noviembre del año de 1917 sale la ley 25, con la cual se dio a conocer el inicio del proyecto para la creación de dos Institutos Pedagógicos Nacionales, cada uno correspondiente a un género: uno para damas y otro para caballeros. Dado que en esta época, la educación era un derecho exclusivo para el sexo masculino. «[...]el surgimiento del instituto, representa un homenaje a la mujer colombiana y un paso decisivo en el lento proceso de la realización de sus valores femeninos...[]» [s.f p.8].

Este fue el inicio del colegio, aunque mas adelante, comenzó a pasar por una serie de transformaciones, que han moldeado su esencia hasta la actualidad. En este sentido, se han conservado sus propósitos, objetivos y el amor de todos los que han estado vinculados a él, defendiendo y velando por sus principios. [s.f p. 9]

En 1935 el Instituto Pedagógico poseía herramientas educativas para la formación de docentes en preescolar, primaria y media. En años posteriores, el instituto se caracterizó por la amplia formación artística a sus alumnos —característica presente en la actualidad—, es así como este tipo de instituciones académicas dieron origen a universidades como la UPN.

---

<sup>20</sup> Eminente pedagoga y doctora. Egresada de la escuela Normal de Aquisgran; de las universidades de Bonn, Berlín y Marburgo en donde se especializó en lengua alemana y francesa. También en geografía y se doctoró en filosofía. Estaba a cargo de la misión alemana.

## CAPÍTULO 4: ESTADÍSTICAS

En este capítulo se encontrará la sistematización de dos entrevistas: una realizada a los egresados del I.P.N., que hicieron parte de la orquesta de salsa, y la otra realizada a los estudiantes que actualmente cursan grado sexto y noveno. Se eligieron estos dos cursos, puesto que gracias al espacio de *práctica educativa*, fue posible tener una interacción con ellos.

El objetivo de estas encuestas fue recoger información acerca de dos temporalidades distintas de la salsa en el I.P.N.: De un lado, los egresados que se entrevistaron y que pertenecieron a la orquesta desde el año 2000 y otros que conformaron la primera orquesta de salsa del colegio en el año 1999. Por otra parte, los estudiantes de grado noveno y sexto que cursan actualmente el año escolar 2018. A estas dos generaciones de distintas épocas, se les ha hecho una mirada desde la salsa, en dos perspectivas: las clases de música y los ensambles institucionales. En este sentido, es interesante saber si a partir de estas dos formas, han tenido acercamientos al legado salsero que vive en el ambiente del colegio.

#### **4.1 ANÁLISIS DE LAS ENCUESTAS A EGRESADOS**

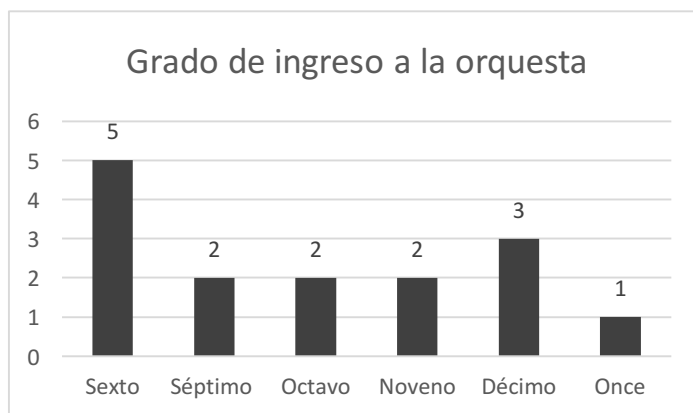
En el mes de julio de 2018 se realizó un listado de 25 estudiantes egresados que pasaron por la orquesta de salsa del IPN. Con ellos se realizó una encuesta, cuyas respuestas ofrecieran un panorama acerca de la experiencia personal y de los aportes de la orquesta en su proceso formativo. De igual manera, varios de ellos, aunque no decidieron formarse en la disciplina musical, encontraron en la orquesta herramientas muy valiosas para enriquecer su camino de formación personal en distintas áreas, por supuesto otros sí continuaron estudios profesionales en música.

15 estudiantes respondieron la encuesta conformada por 8 preguntas [*ver formato de encuesta: anexo 1*]; luego de obtener las respuestas, se realizó la tabulación de los resultados y un análisis.

#### 4.1.1 PREGUNTA 1

**¿Qué grado estaba cursando cuando ingresó a la orquesta de salsa?**

**Gráfica No. 1**



*Fuente: Encuesta a los egresados de la Orquesta de salsa I.P.N.*

Con los resultados que muestra esta gráfica, se puede ver que los grados de mayor ingreso a la orquesta de salsa fueron grado sexto y décimo. Este panorama, puede estar relacionado con el cambio de intereses en los estudiantes, aspecto que no solo está sujeto a la teoría de desarrollo que propone Jean Piaget, sino a los grados de escolaridad. Esta relación puede observarse en el siguiente cuadro:

**Tabla No. 2**

ETAPAS	Operaciones concretas	Operaciones intelectuales abstractas
ESTADIOS	5- Aparición de la lógica y de los sentimientos morales y sociales de cooperación.	6- Formación de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos.
EDADES	7-11 o 12 años	12 años-vida adulta
ESCOLARIDAD	Básica primaria [Primero a Quinto].	Básica secundaria [Sexto a Noveno]
		Educación media [Décimo y Once]

*Fuente: Datos tomados de [Piaget, 1991] y [Min-educación, 2010].]*

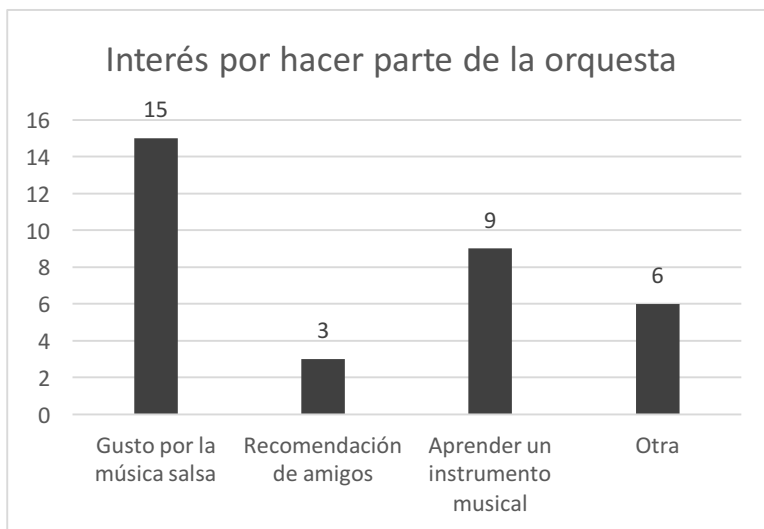
Por una parte, en sexto grado se puede hablar de un periodo que comprende el paso de la etapa *básica primaria*, a la *básica secundaria*, factor que implica una resignificación en los gustos e intereses, pues según Piaget, los intereses de los estudiantes están implícitos en la búsqueda de un mayor equilibrio, razón por la cual están supeditados a dos aspectos cambiantes constantemente: el conocimiento y los lazos afectivos. [Piaget, 1991]. En este sentido, los estudiantes de grado sexto que ingresaron a la orquesta de salsa se encontraban en un proceso transitorio, es decir, finalizando la etapa de *las operaciones concretas* y dando inicio a la etapa de *las operaciones intelectuales y abstractas*. A partir de esta etapa, los estudiantes comienzan a modificar sus gustos, intereses y conductas, asimilándolos a las cualidades de la vida adulta y de esta manera, se construyen estructuras cognitivas nuevas. En grado décimo, los estudiantes incursionan en la etapa de la educación media y las edades de los estudiantes de grado décimo, también están implícitas en la etapa de *operaciones intelectuales y abstractas*, hecho que denota una modificación en los gustos e intereses, aunque no en la misma medida que en grado sexto, pues la experiencia es determinante en este sentido.

Los intereses también dependen de sus compañeros.

#### 4.1.2 PREGUNTA 2

Seleccione la/s opción/es por las que decidió ingresar a la orquesta de salsa.

**Gráfica No. 2**



*Fuente: Encuesta a los egresados de la Orquesta de salsa I.P.N.*

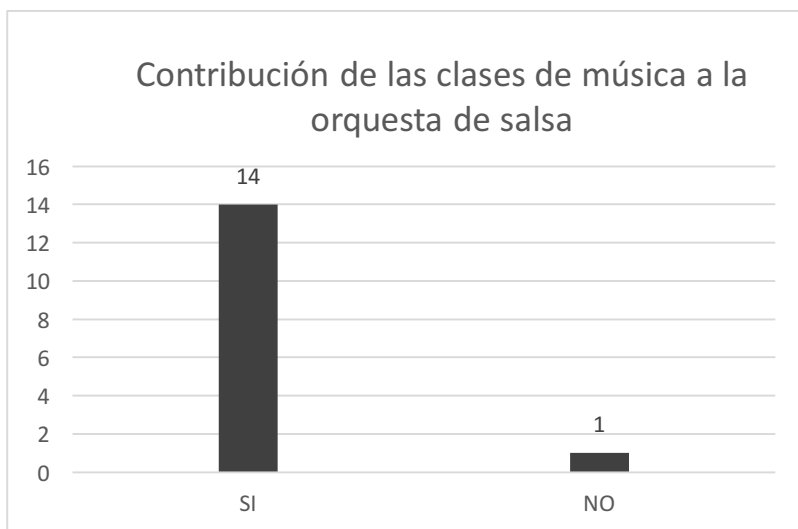
Con este resultado, se puede tener una perspectiva de los aspectos que motivaron a los egresados para su proceso de aprendizaje musical, hecho que no solo demandó la adquisición de conocimiento por medio de la teoría y la práctica, sino que influyó significativamente en la perspectiva de vida de varios de los egresados. Esto quiere decir, que la motivación es determinante en un proceso de aprendizaje —como dicen Pozo y Monereo—, esta hace parte de la primera fase del aprendizaje estratégico «el querer» y requiere de un proceso reflexivo, que permita tener un panorama de los gustos e intereses de los estudiantes. [Pozo y Monereo, 2002]. En este sentido, los resultados arrojan que *el gusto por la música salsa*, fue la opción de mayor interés para el ingreso de los egresados a la orquesta. Se puede pensar que este, es un factor que puede estar sujeto a la forma como los sujetos operamos en contexto, pues esta corriente musical hace parte de nuestras raíces y de nuestra cotidianidad: en Colombia se escucha salsa, y este gusto, puede ser desarrollado desde edades cortas. De la misma manera, el interés por aprender un instrumento musical, aparece desde edades tempranas. Sin embargo, esta respuesta estuvo sujeta en varias ocasiones al gusto por la salsa, por lo que se podría decir que la

sonoridad propia de la instrumentación de la salsa, pudo influir en la elección de un instrumento y la búsqueda de una sonoridad, por parte del estudiante. Las relaciones interpersonales, pueden ser un factor influyente en los gustos e intereses de las personas, pues así se vieron en los resultados a la pregunta: «*recomendación de amigos*». Finalmente, dentro de la categoría «otra», se pueden contemplar respuestas como «*el amor al canto*» y «*por invitación del director de la orquesta*». Este hecho da cuenta de la condición de aconsejar y orientar a los estudiantes por parte del profesor, con afinidades y talentos para la música.

### 4.1.3 PREGUNTA 3

**¿Cree usted que las clases de música contribuyeron a la conformación de la orquesta de salsa?**

**Gráfica No. 3**



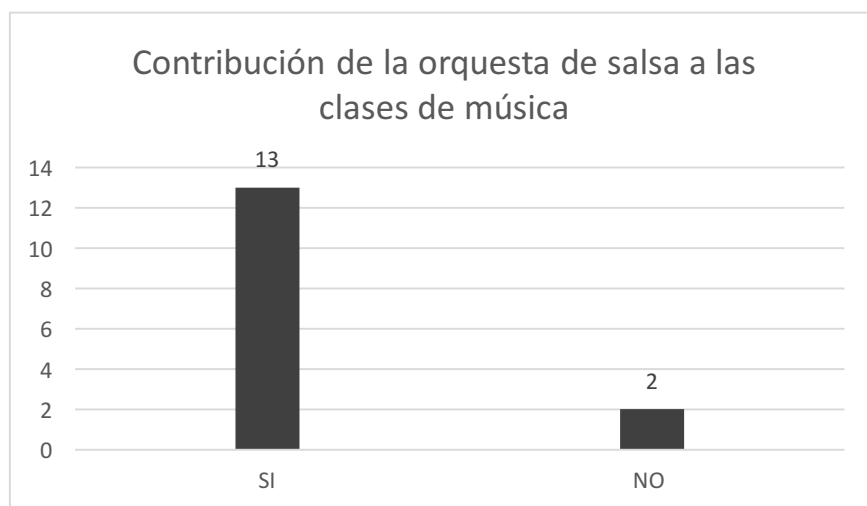
*Fuente: Encuesta a los egresados de la Orquesta de salsa I.P.N.*

Con este resultado, se puede dar cuenta que los contenidos teóricos y gramaticales de las clases de música estaban articulados con el proceso musical de la orquesta de salsa, pues aunque una clase de música no se enfoca específicamente en las aptitudes y cualidades individuales de cada estudiante, esta puede aportar saberes propios de la disciplina, que por supuesto, son necesarios para hablar de un proceso de construcción de conocimiento musical.

#### 4.1.4 PREGUNTA 4

¿Cree usted que la orquesta de salsa contribuyó a las clases de música?

**Gráfica No. 4**



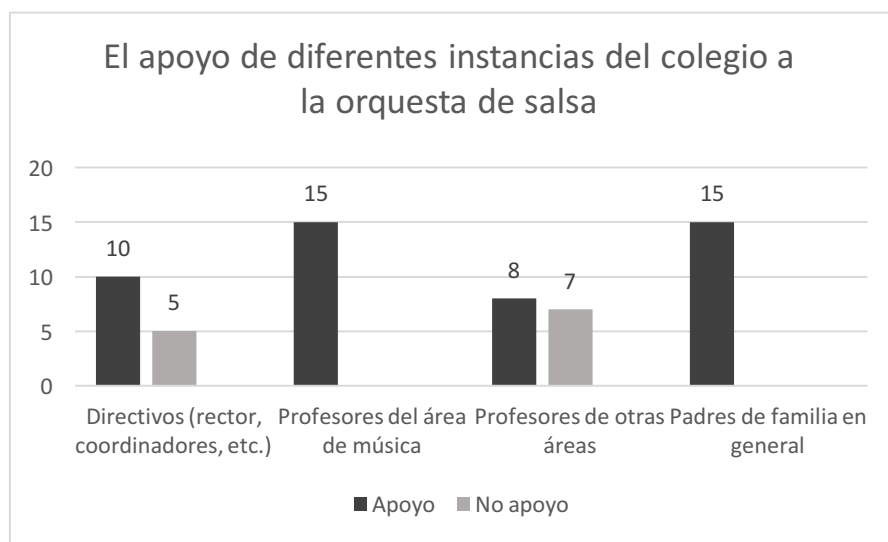
*Fuente: Encuesta a los egresados de la Orquesta de salsa I.P.N.*

Un proceso académico en un ensamble musical, requiere de conocimientos teóricos, gramaticales, técnicos y expresivos. En este sentido, la orquesta de salsa pudo ser un espacio académico, que contribuyó al desarrollo de habilidades expresivas, pero además de técnicas instrumentales, pues estas no se abordan específicamente en las clases generales de música, pero si pueden ser estudiadas y perfeccionadas con la práctica orquestal. Además, en la orquesta no solo se desarrolla una técnica de interpretación individual, sino una técnica de interpretación en grupo, que son dos aspectos totalmente diferentes. Esta contribución, también pudo ser importante para las clases de música. Así mismo, el liderazgo es un factor que pudo ser importante, pues los saberes que los estudiantes adquirirían en la orquesta de salsa, seguramente eran muy útiles para el trabajo en equipo al interior de las clases de música.

#### 4.1.5 PREGUNTA 5

Marque la opción de acuerdo al apoyo que recibió la orquesta de salsa, de las siguientes instancias del colegio.

**Gráfica No. 5**



*Fuente: Encuesta a los egresados de la Orquesta de salsa I.P.N.*

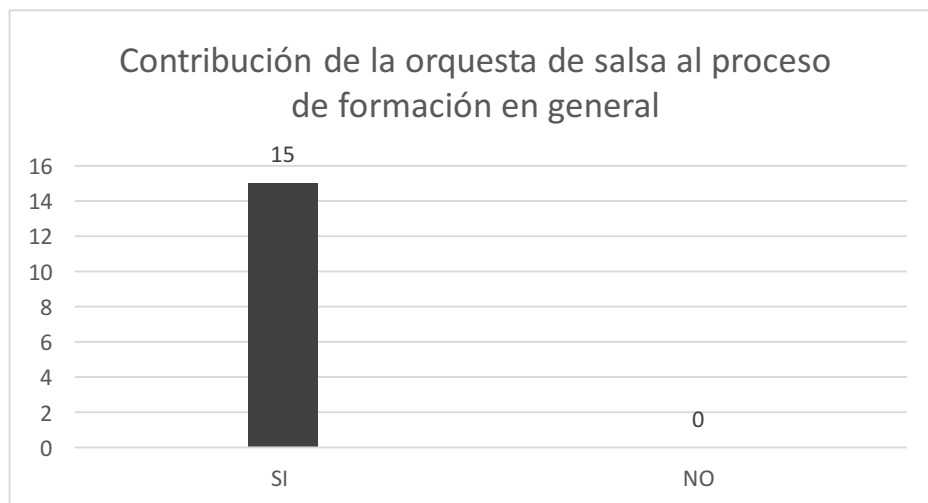
Esta gráfica muestra la visión perceptiva de los estudiantes ante el apoyo que la orquesta recibió de tres instancias (directivos, profesores y padres de familia). En este sentido, dos de estos actores manifestaron su apoyo a la orquesta de salsa en un 100%: a) *profesores de música*: el proceso de la orquesta de salsa, pudo favorecer el desempeño de los estudiantes en las clases de música, pues el aprendizaje al interior de un grupo orquestal, no solo implica el conocimiento de aspectos técnicos interpretativos—individuales y en grupo—, sino elementos propios del lenguaje musical, hecho que también pudo contribuir a la optimización de la práctica-teórica en el aula; y b) *padres de familia*: el apoyo de los padres de familia, tiene que ver con la apreciación de las fortalezas y talentos de sus hijos, hecho que estimula aspectos motivacionales en el estudiante, frente al aprendizaje. Con base en este panorama, es posible decir que el apoyo de estas dos partes, fue fundamental para la construcción de conocimiento, sobre los intereses, gustos, habilidades y talentos de los estudiantes. Por otra parte, se puede observar en la gráfica que el apoyo de los *profesores de otras áreas*, corresponde a un 53,3%,

resultado que aunque no está por debajo del punto medio, presenta un número opositor similar. Con este resultado, es posible pensar que la orquesta de salsa demandaba tiempo extra a los ensayos y las clases de música, asunto que pudo interferir en el desarrollo de las demás asignaturas y por ende, pudo significar bajo desempeño por parte de los estudiantes. En cuanto a los directivos, el apoyo corresponde a un 66,6% hecho que puede relacionarse con los requerimientos económicos, que la orquesta de salsa —así como cualquier grupo representativo institucional— demandaba para el colegio.

#### 4.1.6 PREGUNTA 6

**¿Piensa que lo vivido en la orquesta de salsa contribuyó a su proceso de formación en general?**

**Gráfica No. 6**



*Fuente: Encuesta a los egresados de la Orquesta de salsa I.P.N.*

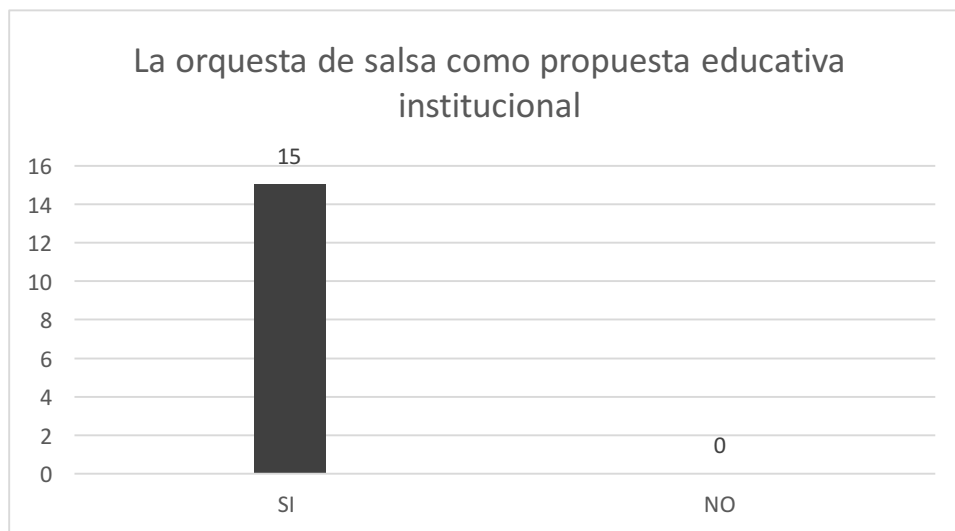
Dado que estos resultados, muestran que la opción *SI* corresponde a un 100%, se puede pensar que la participación en un ensamble instrumental, puede ser un hecho significativo, no solo para el aprendizaje de aspectos técnicos, interpretativos y expresivos, sino para la construcción de nociones de autonomía, responsabilidad, disciplina, flexibilidad, organización, entre otros. Estos cimientos, —como dice Jairo Barrera<sup>21</sup>— no solo están implícitos en el estudio profesional de la música, sino en la construcción integral del ser humano, pues no solo son necesarios para hablar de un «saber»: *teoría*; y un «saber hacer»: *práctica* alrededor de la disciplina musical; sino que son oportunos el aprendizaje de elementos que se conocen y guardan para afrontar otras circunstancias, por medio de la reflexión, es decir, se aprende a aprender. Al menos eso menciona Ricardo Lucio. [Lucio, 1996].

<sup>21</sup> Músico, exintegrante de la orquesta de salsa y actualmente saxofonista de la agrupación Monsieur Periné.

#### 4.1.7 PREGUNTA 7

De acuerdo con su experiencia, ¿Cree oportuno que los colegios consideren la formación de una orquesta de salsa, no solo como espacio de aprendizaje, sino como un espacio representativo institucional?

**Gráfica No. 7**



*Fuente: Encuesta a los egresados de la Orquesta de salsa I.P.N.*

Con este resultado, que corresponde a un 100% en la opción *SI*, es posible dar cuenta que el proceso vivido en la orquesta de salsa del IPN fue importante para la orientación personal de los estudiantes que la constituyeron. En este sentido, se puede decir que la orquesta de salsa, como propuesta educativa e institucional, puede ser una forma para orientar a los estudiantes en el descubrimiento de sus habilidades y realización de metas, pues —como dice Paulo Freire—, este puede ser uno de los caminos para el fortalecimiento de la esperanza y la libertad [Freire, 2005]; acepciones que a la vez son determinantes en la educación.

## 4.2 ANÁLISIS DE LAS ENCUESTAS A ESTUDIANTES

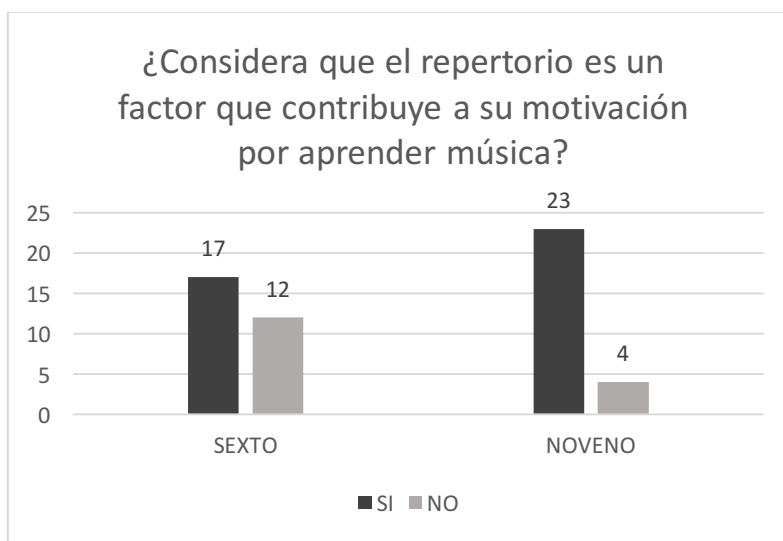
En el mes de Agosto del año 2018 se realizó un listado de 29 estudiantes de grado sexto y 27 estudiantes de grado noveno, que se encuentran cursando su año escolar actualmente en el I.P.N. Este proceso, se realizó con el fin de aplicar a ellos una encuesta, cuyas respuestas ofrecieran un panorama acerca de la experiencia personal de cada uno respecto al conocimiento e interpretación de la salsa, el repertorio de las clases de música y su participación en los ensambles institucionales del colegio.

La encuesta, está conformada por 6 preguntas [*ver formato de encuesta: anexo 2*]; luego de obtener las respuestas, se realizó la tabulación de los resultados y un análisis.

#### 4.2.1 PREGUNTA 1

**¿Considera que el repertorio es un factor que contribuye a su motivación por aprender música?**

**Gráfica No. 8**



*Fuente: Encuesta a diferentes estudiantes del I.P.N.*

En la gráfica se puede observar que aunque los dos grados respondieron positivamente a esta pregunta, hay implícitas diferentes cifras. Con este panorama se pueden tener en cuenta algunos factores:

No todos los estudiantes de un mismo grado tienen las mismas preferencias musicales. Este hecho puede ser una variable en los aspectos motivacionales, pues de acuerdo con los planteamientos sobre el aprendizaje estratégico de Pozo y Monereo, se puede pensar que las estrategias motivacionales, aunque se planteen de forma general, pueden presentar resultados favorables en algunos estudiantes y en otros no. En este sentido, el repertorio característico de las clases de música, puede ser agradable para algunos estudiantes y para otros no. En grado sexto, los estudiantes presentan edades que oscilan entre los 11 y 12 años y se encuentran en el paso de la etapa de las operaciones concretas, a la etapa de las operaciones abstractas (según Piaget). Este hecho, también implica un paso de la niñez a la

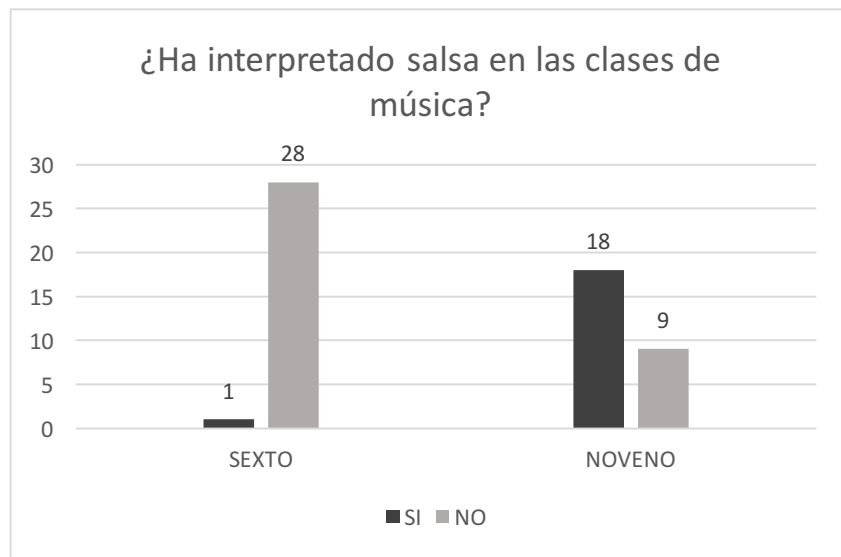
adolescencia, por lo que se puede pensar que el cambio en este periodo transicional representa mayor vulnerabilidad a las influencias sociales, culturales y a los intereses musicales, incluso se logra seguir normas más estrictas y alienables, en cuyo caso, sus gustos en el repertorio están supeditados al profesor. En grado noveno, los estudiantes presentan edades oscilantes entre los 14 y 15 años, es decir, ya llevan algún tiempo en la etapa de las operaciones abstractas y en el periodo de la adolescencia, por lo que se puede pensar que sus gustos e intereses son más auténticos por ser una etapa de indocilidad, dan cuenta de que el repertorio es tan importante para el interés, que pueden determinar posiciones contrarias a la del maestro. Es decir, que pueden incluso influenciar en la decisión del profesor en el proceso musical.

En consecuencia, puede pensarse que el gusto de los estudiantes presenta muchas variables y que aunque no es el único factor motivacional para aprender, puede ser un aspecto a tener en cuenta. Por esta razón, el repertorio que se trabaja en los dos grados, es distinto. Con base en este hecho, se puede pensar que las particularidades de cada repertorio, pueden ser un factor que amplíe el gusto general.

## 4.2.2 PREGUNTA 2

### ¿Ha interpretado salsa en las clases de música?

**Gráfica No. 9**



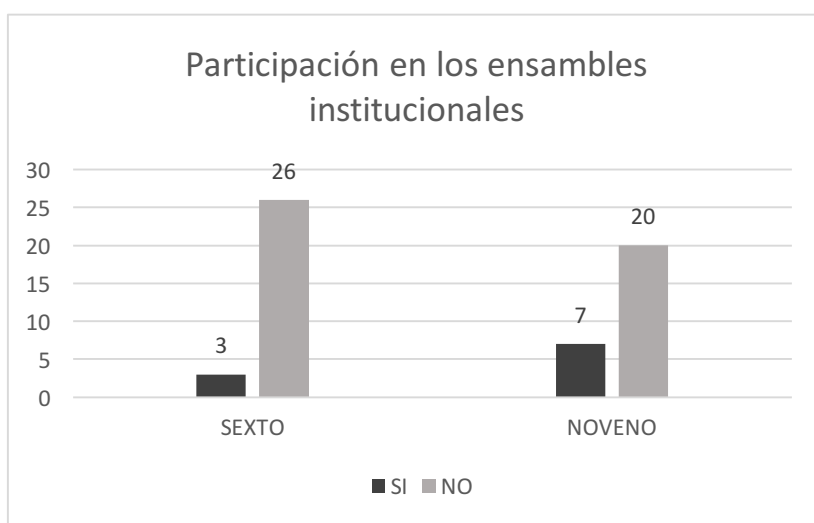
*Fuente: Encuesta a diferentes estudiantes del I.P.N.*

En la gráfica se puede observar que en grado sexto hay un alto porcentaje en la respuesta «no». Este resultado permite dar cuenta del desconocimiento de la salsa en este ámbito académico y de los distintos géneros y culturas que la constituyen, que son representativos del caribe y Latinoamérica. En este caso, puede ser interesante añadir obras de salsa dentro del estudio musical al interior del aula, no solo como herramienta para formación musical, sino como una forma de identificar nuestras propias culturas y aprender de ellas. En consecuencia se puede decir, que la no interpretación de un repertorio salsero en grado sexto, depende de la orientación del maestro. Es como si el profesor no tiene interés en esta música, pues no se interpreta, o todo lo contrario. Por otra parte, se puede observar en la gráfica que en grado noveno, si hubo una respuesta positiva a esta pregunta. El motivo de este resultado tiene que ver con que en el «quehacer musical», si se dio esta práctica como trabajo de un repertorio de salsa, esto nos ratifica la idea anterior.

### 4.2.3 PREGUNTA 3

¿Ha participado en algún ensamble institucional?

**Gráfica No. 10**



*Fuente: Encuesta a diferentes estudiantes del I.P.N.*

Se puede observar que en los dos cursos, es mucho mayor la respuesta negativa, puede ser interesante analizar las respuestas positivas de cada curso, en cuyo caso, se puede formular el siguiente interrogante: ¿Qué aspectos pueden determinar que en el grado noveno haya más participación en los ensambles, que en grado sexto? Aunque los factores pueden ser muchos, es posible referirse a dos factores:

- El gusto por la música: en los ensambles institucionales, se profundiza en el estudio de la disciplina musical, desde el punto de vista técnico instrumental y gramatical. También se hace énfasis en determinados géneros o estilos. Es posible que un estudiante de grado sexto, aún no logre definir sus gustos e intereses, puesto que –como se mencionaba en el análisis de la primera pregunta–, se encuentra en una etapa de re-significación de los mismos. Sin embargo, un 11% de los estudiantes de este grado, presentan un gusto por la música y por el estudio de la música, de forma extra a las clases de música. En grado noveno, es posible que los estudiantes hayan pasado por un proceso de exploración, que les permite tener un poco más definidos los gustos e

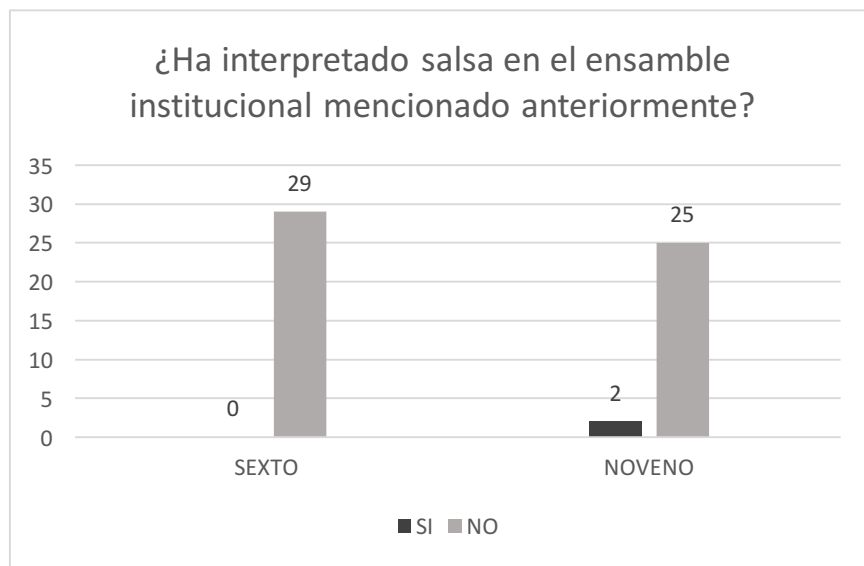
intereses alrededor de la música, así como por otras disciplinas. En otras palabras, cuentan con más experiencia dentro de la etapa de operaciones abstractas y presentan cercanía al mundo adulto. Esta puede ser una de las causas para que el 28% de los estudiantes, tengan un gusto por la música y por el estudio disciplinar de esta.

- b) La experiencia en el estudio de una técnica instrumental: se puede pensar que la mayoría de los estudiantes que ingresan a un ensamble institucional, cuentan con experiencia previa, interpretando un instrumento musical. Por las edades características de grado sexto (11 y 12 años), es posible asimilar esta etapa a un proceso de iniciación en el estudio de la técnica de un instrumento musical. Aunque el proceso de iniciación en un instrumento musical puede darse en diferentes edades, es posible, que un estudiante de grado noveno (14 y 15 años) cuente con más experiencia en este sentido, razón que puede ser vista como una causa para la decisión de pertenecer a un ensamble institucional.

#### 4.2.4 PREGUNTA 4

**¿Ha interpretado salsa en el ensamble institucional mencionado anteriormente?**

**Gráfica No. 11**



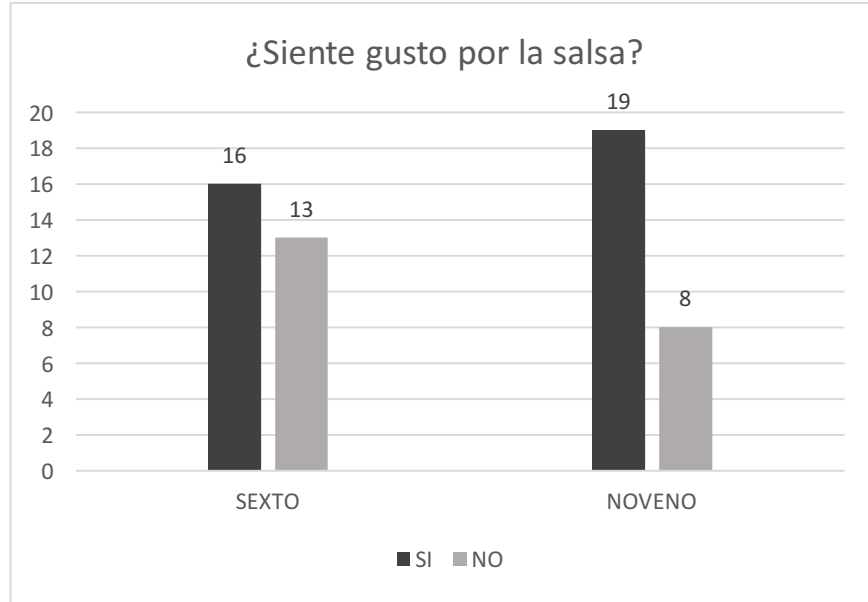
*Fuente: Encuesta a diferentes estudiantes del I.P.N.*

En grado sexto no hay estudiantes que pertenezcan a alguna orquesta institucional, al menos en este curso. En grado 9, según la gráfica anterior hay 7 estudiantes que hacen parte de un ensamble institucional y solo 2 de ellos, han interpretado y estudiado obras de salsa. A estos dos estudiantes se les preguntó a qué conjunto pertenecían y respondieron «Latín Jazz», es decir, que en el IPN hubo una transformación del conjunto que se conocía como «Orquesta de salsa», pues aunque actualmente aún se interpreta salsa y se conserva el formato instrumental, también se trabaja repertorio de jazz.

#### 4.2.5 PREGUNTA 5

#### ¿Siente gusto por la salsa?

**Gráfica No. 12**



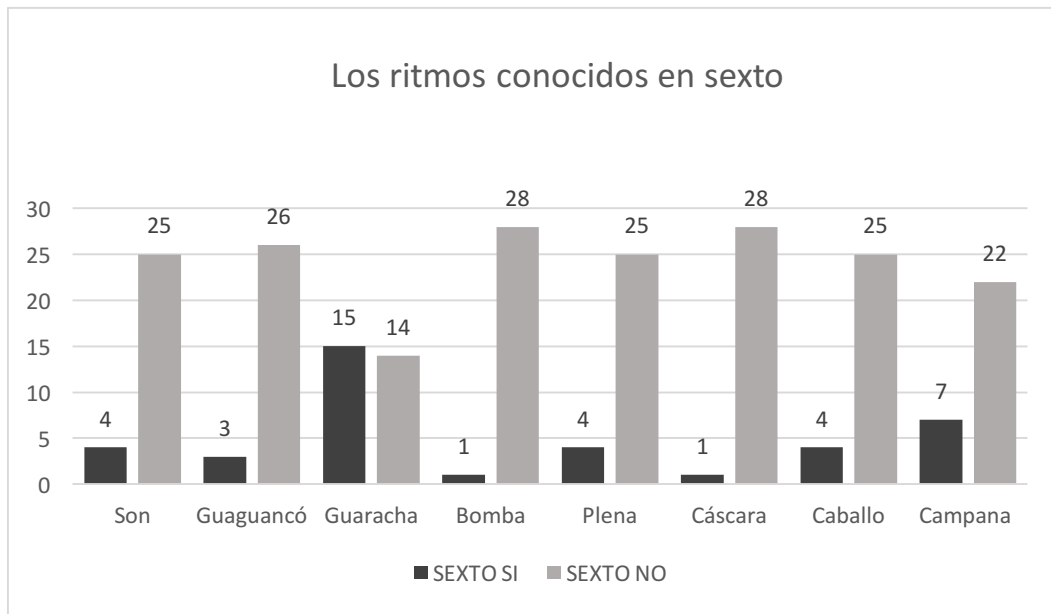
*Fuente: Encuesta a diferentes estudiantes del I.P.N.*

Como se observa en la gráfica, el gusto por la salsa es predominante en ambos cursos, independientemente de las edades. En este sentido, puede pensarse que, de acuerdo con los resultados de la pregunta 1, si se promueve la enseñanza de un repertorio que les agrade a los estudiantes, se puede incrementar la motivación y el gusto por aprender música. Este aspecto, posiblemente influiría en la decisión de hacer parte en un ensamble institucional y formarse musicalmente.

#### 4.2.6 PREGUNTA 6

Seleccione “si” o “no” de acuerdo con los ritmos que conoce:

**Gráfica No. 13**



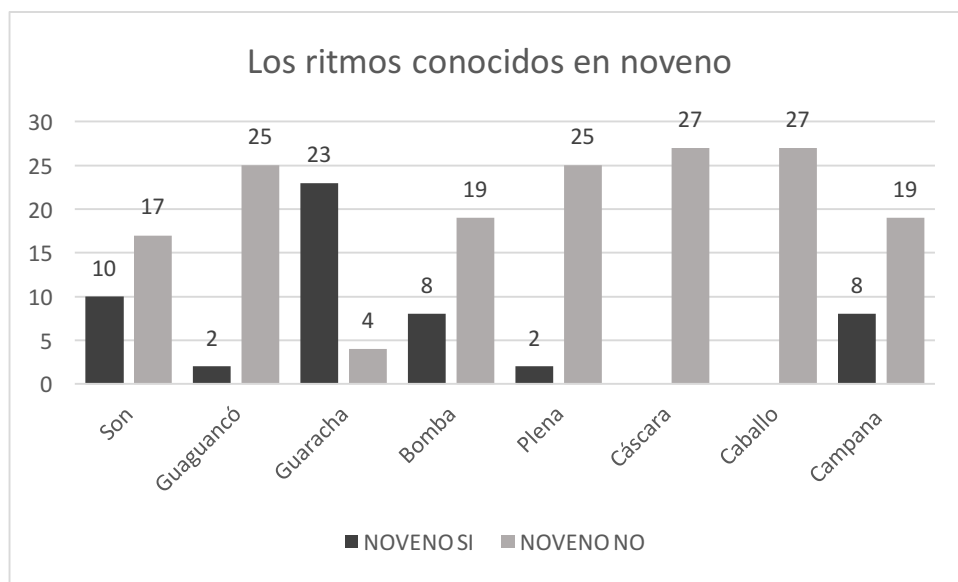
*Fuente: Encuesta a diferentes estudiantes del I.P.N.*

En la gráfica se observa que en grado sexto, aunque no se ha hecho un montaje o estudio, sobre una obra de salsa, los estudiantes reconocen algunos ritmos implícitos en ella. Esto puede ser a causa de: a) el tipo de música que escuchan en su cotidianidad; y/o b) por influencias familiares. Ahora bien, en la intervención de la encuesta, al preguntárseles que mencionaran al menos una canción o algunos instrumentos de los ritmos expuestos, no dieron cuenta ello, en cuyo caso hace pensar que hace falta más información de estos ritmos.

#### 4.2.7 PREGUNTA 7

Seleccione “si” o “no” de acuerdo con los ritmos que conoce:

**Gráfica No. 14**



*Fuente: Encuesta a diferentes estudiantes del I.P.N.*

En la gráfica se observa que en grado noveno, los estudiantes reconocen algunos ritmos implícitos en ella. Esto puede ser a causa de que se realizó un montaje y se estudió una obra de salsa. Mostrando que el análisis y la interpretación son un elemento fundamental en el aprendizaje de los ritmos caribeños. Es decir, que el conocimiento musical puede depender de un repertorio, en este caso dado por el profesor. En consecuencia el maestro decide e influye sobre gusto y el saber musical.

## **CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE LAS OBRAS**

En este capítulo se podrá observar un análisis morfológico de dos obras representativas del repertorio de salsa: «Llorarás» y «Pensando en ti». Estas dos obras, fueron interpretadas por la primera generación de la orquesta de salsa del I.P.N. y su análisis, intenta dar una mirada a la necesidad de proponer repertorio para la iniciación musical, a partir de la salsa.

## 5.1 LLORARÁS

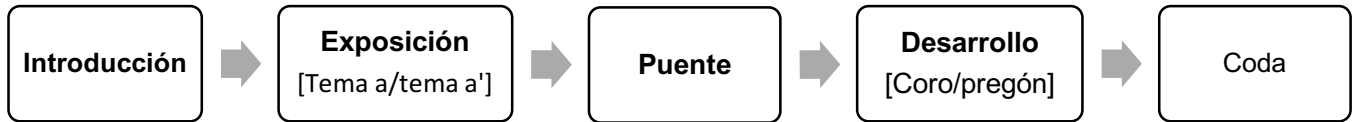
**A. Versión original:** Esta obra hace parte del disco «Dimensión Latina 75», cuyo lanzamiento fue en el año 1974. Es una composición de Óscar de León; los arreglos y dirección estuvieron a cargo del trombonista César Monge. El formato instrumental y los músicos que participaron en la grabación fueron de la obra:

- Trombón 1:* César Monge
- Trombón 2:* José Antonio Rojas
- Voces:* Óscar de León y Bladimir Lozano
- Piano:* Jesús Narváez
- Baby Bass:* Óscar de León
- Timbales:* José Rodríguez
- Congas:* Elio Pacheco
- Maracas:* Bladimir Lozano

**B. Versión de la orquesta de salsa del I.P.N.:** El formato instrumental y los músicos que participaron en la interpretación de la obra fueron:

- Flautas:* Sasha Valdés, Fernel Arenas y Laura Plazas.
- Trompetas:* Bryan Rocha
- Trombón:* Felipe Alonso
- Saxo alto:* Jairo Alfonso
- Saxo tenor:* Eduardo Mora
- Piano:* Miguel Molina
- Bajo:* Daniel Briceño
- Timbal:* Miguel Guerrero
- Batería:* Arturo Parra
- Conga:* Rafael Tovar y Carlos García
- Bongó:* Alfredo Ospina
- Voces:* Diana Luna, Cristina Cantillo y Laura Plazas
- Dirección y arreglos:* Javier Riveros Castillo

### C. Estructura de la obra:



### D. Análisis:

En estos cuatro compases se puede vislumbrar que el piano y el bajo cumplen un rol de acompañamiento armónico y rítmico:

PIANO

BAJO ELECTRICO

PERCUSION

CASCARA

im V/III III ivm V2/V V7

### Análisis del piano:

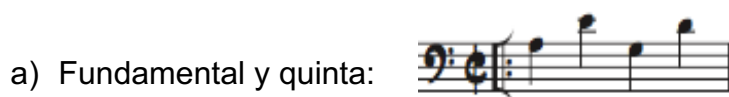
Por una parte, los acordes escritos en la sección del piano, están constituidos con triadas menores, mayores y un acorde con séptima. Específicamente, en los pulsos fuertes y las prolongaciones, se observa una duplicación de la nota característica de la inversión acórdica en la mano derecha, en la mano izquierda, se conserva la nota característica de la inversión, pero no hay duplicación de la octava. Por ejemplo, en el primer pulso del primer compás, se puede observar el acorde de *la*

*menor (Am)* en fundamental, a razón de que es muy común este tipo de «tumbao<sup>22</sup>» en los acompañamientos de la salsa, hay una duplicación en la nota *la*; pero en el primer pulso del segundo compás, se observa el acorde *do mayor* en segunda inversión, por lo que se duplica la nota *sol*.

Este panorama hace alusión al enlace de las triadas en el desarrollo de una progresión, asunto que requiere del conocimiento de un componente técnico y teórico previo a la interpretación del piano en esta canción. En el segundo pulso del tercer compás se observa una nota extraña al acorde: *re#*, esta nota puede ser el tercer grado del acorde «dominante de la dominante», es decir, del acorde de *Si siete: B7*, que resuelve al acorde de *Mi siete: E7*. Por otra parte, el acompañamiento que se realiza en el piano, presenta en el primer compás figuras rítmicas que se interpretan sobre los pulsos fuertes del compás. Sin embargo, en los compases posteriores [2-3-4], se puede observar que la escritura del ritmo radica sobre los pulsos débiles y por medio de la ligadura, se prolonga su sonoridad hasta un pulso fuerte. En otras palabras, se marca fuertemente el uso a la síncopa.

### **Análisis del bajo**

El acompañamiento que realiza el bajo, se puede describir en dos tipos:



Como se observa en la imagen, hay una relación de quintas paralelas en esta conducción. Sin embargo, –según Walter Piston– «[...]...los compositores de los siglos VIII y XIX evitaron sistemáticamente los intervalos paralelos de unísono, octava y quinta justa, siempre que su intención fuese escribir una textura de voces

---

<sup>22</sup> En la música de origen afrocubano, el tumbao es el ritmo básico que se toca en el bajo. [S.A., 2018]. En términos armónicos, este término también es utilizado para hacer alusión al acompañamiento que se interpreta en el piano.

independientes...[.]». [Piston, p. 29]. En este sentido se puede pensar que el motivo melódico representado en la imagen, constituye una línea que no es independiente por sí misma, puesto que en el acompañamiento ritmo-armónico de la salsa está implícita toda una sección instrumental: la base<sup>23</sup>.

b) *Fundamental, quinta y octava:*



En esta imagen se puede observar que la primera negra con puntillo de cada compás, produce una anticipación rítmica sobre el segundo pulso fuerte, es decir, se utiliza la síncopa interna. Esta conducción constituye el patrón interválico y rítmico del acompañamiento en el bajo. Aunque existen distintos patrones rítmicos, este puede ser un buen ejemplo para establecer una relación con el ritmo de *cáscara* que aparece en la sección de percusión: el ritmo del bajo y el ritmo *cáscara* son aspectos característicos de las secciones expositivas, no solo de esta obra, sino de múltiples repertorios de salsa.

**Tipo de clave<sup>24</sup>:** en la salsa se pueden observar dos tipos de clave cubana: clave de son<sup>25</sup> y clave de rumba<sup>26</sup>. Esta obra está en clave de son 2x3.



<sup>23</sup> Expresión utilizada para denotar a una de las secciones instrumentales de las orquestas de salsa. Está conformada por el piano, el bajo y los instrumentos de percusión, tales como: timbal, conga, bongó e idiófonos.

<sup>24</sup> La clave es un patrón rítmico del tiempo, que funciona como un principio de organización rítmica para el conjunto completo. [Washburne C., 1995].

<sup>25</sup> Clave utilizada en géneros como el son, el montuno y la guaracha; es la columna vertebral de la salsa. Presenta dos formas: 2x3 y 3x2. [S.A. 2018].

<sup>26</sup> Clave utilizada en géneros como el guaguancó. Presenta dos formas: 2x3 y 3x2. [S.A., 2018]



**-Frase 2:**

**-Frase 1(a):**

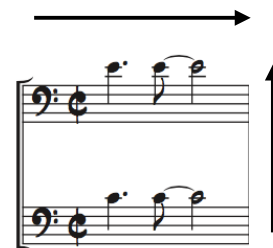
**-Frase 2:**

A partir de la exposición de estas cuatro frases, es posible extraer los motivos<sup>29</sup>:

---

<sup>29</sup> Walter Piston define un motivo, como una unidad temática breve que puede ser rítmica, melódica o ambas cosas.

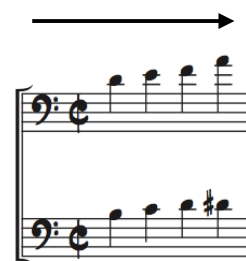
**-Motivo 1:** Este motivo se interpreta simultáneamente en los dos trombones. De forma vertical, presentan una diferencia interválica de tercera mayor. De forma horizontal, las dos líneas presentan similitud rítmica. Se puede observar el uso de la síncopa, por medio de la ligadura que hace una aproximación hacia el segundo pulso del compás. Este motivo se repite en todas las frases de forma idéntica.



**-Motivo 2:** Este motivo se interpreta simultáneamente en los dos trombones. De forma vertical, se presenta la siguiente diferencia interválica: tercera menor, tercera mayor, tercera menor y quinta disminuida. Las voces se mueven ascendentemente en terceras paralelas, salvo en el último pulso, pues en el segundo trombón aparece la nota *re#* y en el primer trombón aparece la nota *la*. Entre ellas se puede observar un tritono que se resuelve por medio de un movimiento opuesto en el siguiente compás (*mi-sol#*). Ahora bien, para describir la relación interválica de forma horizontal, es necesario, hacer la distinción entre las dos voces:



*Tbn 1:* Segunda mayor (ascendente), segunda menor (ascendente) y tercera mayor (ascendente); *Tbn 2:* Segunda menor (ascendente), segunda mayor (ascendente) y segunda menor (ascendente).



De esta manera se puede decir que aunque las dos voces presentan similitudes rítmicas y las dos se dirigen de forma ascendente, entre ellas hay diferencias interválicas. Este motivo, se repite exactamente en la *frase número 1(a)*.

**Frase 2 – variación 2(a):** Este motivo se interpreta simultáneamente en los dos trombones. De forma vertical, se presenta la siguiente diferencia interválica: tercera menor, tercera mayor, tercera menor y tercera menor. Ahora bien, para describir la relación interválica de forma horizontal, es necesario, hacer la distinción entre las dos voces:



*Tbn 1:* segunda mayor (ascendente), segunda menor (ascendente), tercera menor (descendente);

*Tbn 2:* segunda menor (ascendente), segunda mayor (ascendente), tercera menor (descendente).



Es posible que aunque las dos voces presentan similitudes rítmicas y las dos se dirigen de forma ascendente, entre ellas hay diferencias interválicas. Este motivo, se repite exactamente en la frase número 4.

**-Motivo 3:** Este motivo aparece en las cuatro frases y conserva la misma estructura rítmica, pero presenta dos variaciones determinadas por las relaciones interválicas. Para realizar la exposición de estas variaciones, se relacionará cada motivo con la frase a la que corresponde, así:



**Frase 1 – variación 3(a):** Este motivo se interpreta simultáneamente en los dos trombones. De forma vertical, se presenta la siguiente diferencia interválica: tercera mayor y cuarta justa.



Ahora bien, para describir la relación interválica de forma horizontal, es necesario, hacer la distinción entre las dos voces:

*Tbn 1:* tercera mayor (descendente); *Tbn 2:* cuarta justa (descendente).

Se puede decir que aunque las dos voces presentan similitudes rítmicas y las dos se dirigen de forma descendente, entre ellas hay diferencias interválicas. Este motivo, se repite exactamente en la frase número 3.

**Frase 2 – variación 3(b):** Este motivo se interpreta simultáneamente en los dos trombones. De forma vertical, se presenta la siguiente diferencia interválica: sexta mayor y tercera menor.



Ahora bien, para describir la relación interválica de forma horizontal, es necesario, hacer la distinción entre las dos voces:

*Tbn 1* : cuarta justa (descendente); *Tbn 2*: unísono.



Consecuentemente, se puede pensar que aunque las dos voces presentan similitudes rítmicas, entre ellas hay diferencias de direccionalidad e interválicas. Este motivo, se repite exactamente en la frase número 4.

**-Motivo 4:** Este motivo se repite de forma idéntica en las frases 2 y 4 y se interpreta simultáneamente en los dos trombones. De forma vertical, se presenta la siguiente diferencia interválica: tercera menor, tercera mayor, tercera menor, tercera menor, tercera mayor.



Ahora bien, para describir la relación interválica de forma horizontal, es necesario, hacer la distinción entre las dos voces:

*Tbn 1*: tercera mayor (ascendente), segunda mayor (descendente), segunda mayor (descendente), segunda menor (descendente); *Tbn 2*: tercera menor (ascendente), segunda menor (descendente), segunda mayor (descendente), segunda mayor (descendente).



Así, se puede decir que aunque las dos voces presentan similitudes rítmicas y direccionales, entre ellas hay diferencias interválicas.

**-Motivo 5:** Entre las dos voces se puede identificar un tipo de pregunta y respuesta, que presenta similitudes con la sonoridad del motivo mencionado. Esta forma interpretativa es denominada «campana<sup>30</sup>». De forma vertical, se presenta la siguiente diferencia interválica: tercera menor, tercera menor. Se puede observar que de forma vertical, presentan similitud interválica.



Ahora bien, para describir la relación interválica de forma horizontal, es necesario, hacer la distinción entre las dos voces:

*Tbn 1:* Segunda mayor (ascendente); *Tbn 2:* Segunda mayor (ascendente).



Se puede decir que las dos voces presentan diferencias en cuanto a la figuración rítmica, pero presentan dirección e interválica similar.

---

<sup>30</sup> Puede ser definida como la sucesión de voces de un mismo acorde, en diferentes instrumentos.

b) **Tema A'**: Esta sección de la obra, está conformada por tres estrofas. A su vez, cada estrofa está conformada por cuatro frases de 16 compases.

### Análisis de las frases

#### Frase 1 - primera estrofa:

SE QUE TU NO QUIE RES QUE YOA TI TE QUIE E RA

#### Frase 1(a) – segunda estrofa:

POR TU MALCOM POR TAMIENTO TE VAS A RRE PEN TIR

\*De forma previa a la frase 1(a) se puede observar un fragmento vocal, que puede ser considerado como introductorio, es decir, que conecta la sección anterior (interpretada en los trombones), con la estrofa.

O YE O YE BIEN

#### Frase 1(b) – tercera estrofa:

DES PUES VEN DRAS A MI PI DIEN DO ME PER DON

\*De forma previa a la frase 1(b) se puede observar un fragmento vocal, que puede ser considerado como introductorio, es decir, que conecta la sección anterior (interpretada en los trombones), con la estrofa.

O YE MI RAY

\*\*Las tres frases presentan un rango melódico, que puede ser representado con un intervalo de quinta disminuida. Esto quiere decir, que la nota más grave es *SI* y la nota más aguda es *FA*.

**Frase 2 – primera estrofa:**



**Frase 2(a) - segunda estrofa:**



**Frase 2(b) – tercera estrofa:**



\*En las frases 2 y 2(b), el rango melódico puede ser representado por un intervalo de cuarta aumentada, es decir, que la nota más grave es *SOL#* y la nota más aguda, es *RE*. En la frase 2(a), se observa una variación en el rango melódico: es mucho más amplio, pues la nota más grave es *MI* y la nota más aguda *RE* (intervalo de séptima menor). Para la interpretación de esta frase, se requiere una mayor amplitud en el registro vocal.

**Frase 3 – primera estrofa:**

Musical notation for Frase 3 – primera estrofa. The melody is written on a single staff in treble clef, 7/8 time. The notes are: G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter), B4-A4 (beamed eighth notes), G4 (quarter), F4 (quarter), E4 (quarter), D4 (quarter), C4 (half). The lyrics are: SI TE BUS CO POR A QUI' ME SA LES POR A LLÁ.

**Frase 3(a) – segunda y tercera estrofa:**

Musical notation for Frase 3(a) – segunda y tercera estrofa. The melody is written on a single staff in treble clef, 7/8 time. The notes are: G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter), B4-A4 (beamed eighth notes), G4 (quarter), F4 (quarter), E4 (quarter), D4 (quarter), C4 (half). The lyrics are: LLO RA RÁS Y LLO RA RÁS SIN NA DIE QUE TE CON SUE E LE.

\*Estas dos frases, presentan un rango melódico idéntico al de las frases 1, 1(a) y 1(b), pues la nota más grave es *SI* y la nota más aguda es *FA*. Entre ellas, se forma un intervalo de quinta disminuida. Aunque estas frases presentan las similitudes descritas anteriormente, presentan diferencias rítmicas entre ellas.

**Frase 4 – primera estrofa:**

Musical notation for Frase 4 – primera estrofa. The melody is written on a single staff in treble clef, 7/8 time. The notes are: G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter), B4-A4 (beamed eighth notes), G4 (quarter), F4 (quarter), E4 (quarter), D4 (quarter), C4 (half). The lyrics are: LO U NI CO QUE YO QUIE ROES NO MEHA GAS SU FRIR MAS.

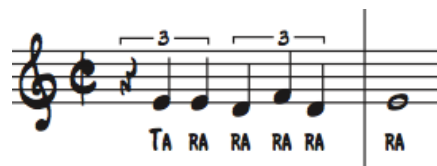
\*Al final de esta frase, aparece este fragmento que cumple la función de conector entre la melodía vocal y la melodía instrumental:

Musical notation for the connector fragment. The melody is written on a single staff in treble clef, 7/8 time. The notes are: G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter), B4-A4 (beamed eighth notes), G4 (quarter), F4 (quarter), E4 (quarter), D4 (quarter), C4 (half). The lyrics are: TU E E E E RA RA.

#### Frase 4(a) – segunda y tercera estrofa:



\*Al final de esta frase, específicamente en la *tercera estrofa*, se puede observar el siguiente fragmento, que cumple la función de conector entre el final de la melodía vocal y el inicio de la sección instrumental en los trombones [Tema A]:



\*\*También, es posible notar que la frase 4, presenta el mismo rango melódico que las frases 2 y 2(b), puesto que la nota más grave es SOL# y la nota más aguda es RE. En la misma medida, la frase 4(a), presenta el mismo rango melódico de la frase 2(a), pues la nota más grave es LA y la nota más aguda RE. Aunque estas frases presentan las similitudes descritas anteriormente, presentan diferencias rítmicas entre ellas.

A su vez, cada frase está constituida por cuatro motivos.

#### Análisis de los motivos

Las frases 1, 1(a), 1(b) y las frases 3 y 3(a), están constituidas por los motivos 1 y 2 y sus variaciones. Veamos el análisis de estos motivos.

**Motivo 1:** este motivo aparece por primera vez en la frase 1 y presenta tres variaciones. Su rango melódico, puede ser representado



en un intervalo de tercera mayor, puesto que la nota más grave es DO y la nota más aguda en MI. En el primer compás se puede observar una secuencia de grados

conjuntos (hasta la nota *MI*); y en el segundo compás, hay una secuencia entre dos grados disjuntos, que presentan una relación interválica horizontal de tercera mayor. En el ritmo, se evidencia la síncopa.

**M1 (variación 1):** esta variación aparece en las frases 3 y 3(a). Su rango melódico puede ser representado en un intervalo de



cuarta justa, puesto que la nota más grave es *DO* y la más aguda es *FA*. En los dos compases, es posible observar una secuencia de grados conjuntos. En el ritmo, se puede ver el uso de la síncopa.

**M1 (variación 2):** esta variación corresponde a la Frase 1(a). Su rango melódico puede ser representado en un



intervalo de cuarta justa, puesto que la nota más grave es *DO* y la más aguda *FA*. En el primer compás y el primer pulso del segundo compás (hasta la nota *MI*), hay una secuencia constituida por grados conjuntos; en el segundo compás, específicamente en la transición del primer pulso, al segundo, se observa la relación entre dos grados disjuntos, que presentan una relación interválica horizontal de tercera mayor. En el ritmo, se evidencia el uso de la síncopa.

**M1 (variación 3):** esta variación aparece en la Frase 1(b). Su rango melódico puede ser representado en un intervalo de cuarta



justa, puesto que la nota más grave es *DO* y la más aguda *FA*. En este sentido, se puede decir que las variaciones presentan un rango melódico idéntico, que aunque es cercano al rango melódico del motivo 1 original, es diferente. En los dos compases, es posible ver una secuencia compuesta por grados conjuntos. En cuanto al ritmo, aparece un elemento nuevo en relación al motivo principal y las dos variaciones anteriores: un tresillo; además, el uso de la síncopa.

**Motivo 2:** este motivo aparece por primera vez en la frase 1 y presenta tres variaciones. Su rango melódico



puede ser representado por un intervalo de quinta disminuida, puesto que la nota más grave es *SI* y la nota más aguda es *FA*. En este sentido, la interpretación de este motivo, requiere de un registro vocal un poco más amplio que el motivo anterior (motivo 1 y variaciones). En los tres compases, predomina una secuencia constituida por grados disjuntos, que presentan una relación interválica horizontal de tercera menor; exceptuando el primer pulso del tercer compás, pues allí se puede ver una relación conjunta entre las notas *MI* y *RE*.

**M2 (variación 1):** esta variación aparece en las frases 3 y 1(b). Su rango melódico puede ser



representado por un intervalo de quinta disminuida, puesto que la nota más grave es *SI* y la nota más aguda es *FA*. Respecto al motivo 2, es posible pensar que hay un rango interválico idéntico. En los tres compases, es posible notar la siguiente secuencia: grados dis-conjuntos (notas *RE* y *FA* – *intervalo de tercera menor*); grados conjuntos (notas *FA*, *MI* y *FA*); grados disjuntos (notas *FA RE* y *RE SI* – *intervalos de tercera menor*). Aunque los intervalos de los grados dis-conjuntos son los mismos, respecto al motivo 2 original, hay diferencias en cuanto al orden en que se presentan y al ritmo.

**M2 (variación 2):** Esta variación aparece en la frase 1(a). Su rango melódico puede ser representado en un intervalo de quinta disminuida,



puesto que la nota más grave es *SI* y la nota más aguda es *FA*. En los dos primeros compases, se puede observar una secuencia construida por grados conjuntos, mientras que desde la anacrusa del segundo compás, hay una relación disjunta entre las notas *RE* y *SI*, ya que entre ellas hay un intervalo horizontal de tercera menor. En el ritmo, es notorio el uso de la síncopa interna y externa.

**M2 (variación 3):** esta variación corresponde a la frase 3(a). Dentro de este fragmento, se puede observar que



la nota más grave es *SI* y la más aguda es *FA*, lo cual quiere decir que su rango melódico puede ser representado por un intervalo de quinta disminuida. Con base en esta afirmación, es posible decir que el motivo 2 original y sus tres variaciones, presentan un rango melódico idéntico. En los tres compases, es posible notar la siguiente secuencia: grados dis-conjuntos (notas *RE* y *FA* – *intervalo de tercera menor*); grados conjuntos (notas *FA*, *MI* y *RE*); grados dis-conjuntos (notas *RE*, *FA* y *FA*, *RE* *intervalos de tercera menor*); grados conjuntos (notas *RE*, *MI* y *RE*); grados disjuntos (notas *RE* y *SI*). Por otra parte, las frases 2, 2(a), 2(b) y las frases 4 y 4(a), están constituidas por los motivos 3 y 4 y sus variaciones. Veamos el análisis de estos motivos:

**Motivo 3:** Este motivo aparece por primera vez en la frase 2 y presenta cuatro variaciones. Dentro de este fragmento, se



observa que la nota más grave es *LA* y la nota más aguda es *RE*, es decir, que hay una distancia interválica de cuarta justa entre ellas. En los dos compases es posible describir la siguiente secuencia: grados conjuntos (notas *LA* y *SI*); grados disjuntos (notas *SI* y *RE*); grados conjuntos (notas *RE* y *DO*). En cuanto al ritmo, es posible ver el uso de síncopa interna y externa.

**M3 (variación 1):** Esta variación aparece en la frase 4. Dentro de este fragmento, se observa que la nota más grave es *LA* y la nota más aguda



es *RE*, es decir, que hay una distancia interválica de cuarta justa entre ellas. En el segundo compás, hay una secuencia constituida por grados conjuntos, desde la nota *RE*, hasta la nota *SI*; entre tanto, en el primer compás hay una relación disconjunta entre las notas *RE* y *LA*, pues entre ellas hay una distancia interválica de cuarta justa... igualmente en el tercer compás, pues entre las notas *SI* y *RE*, hay una distancia interválica de tercera menor. Respecto al motivo 3 original, el ritmo presenta el uso de las mismas figuras, aunque en diferente orden, y el uso marcado de la síncopa interna y externa.

**M3 (variación 2):** Esta variación se puede encontrar en la frase 2(a). Su rango melódico, puede ser



representado por un intervalo de cuarta justa, pues la nota más grave es *LA* y la nota más aguda es *RE*. En los tres compases es posible describir la siguiente secuencia: grados dis-conjuntos (*LA* y *RE*); grados conjuntos (*RE*, *DO* y *SI*); grados disjuntos (*SI* y *RE*); grados conjuntos (*RE*, *DO*, *SI* y *DO*). En esta variación, se puede observar el incremento en el uso de las corcheas, la síncopa interna y externa.

**M3 (variación 3):** esta variación aparece en la frase 4(a). Dentro de ella, se observa que la nota más



grave es *LA* y la nota más aguda es *RE*, es decir, que hay una distancia interválica de cuarta justa entre ellas. En los dos compases es posible describir la siguiente secuencia: grados dis-conjuntos (*LA* y *RE*); grados conjuntos (*RE*, *DO*, *SI*, *DO* y *SI*); grados disjuntos (*SI* y *RE*); grados conjuntos (*RE* y *DO*). El ritmo de esta variación, conserva el incremento en las corcheas mencionado en la variación anterior, así como el uso de la síncopa interna y externa.

**M3 (variación 4):** esta variación aparece en la Frase 2(b). Así como en las variaciones anteriores y el



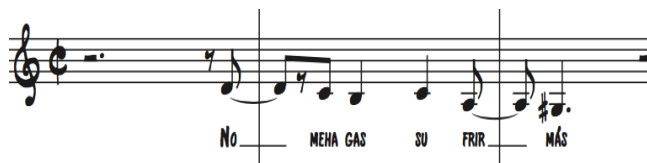
motivo 3 original, su rango melódico puede ser representado en un intervalo de cuarta justa, puesto que la nota más grave es *LA* y la nota más aguda es *RE*. Se puede observar la siguiente secuencia: grados conjuntos (*LA* y *SI*); grados disjuntos (*SI* y *RE*); grados conjuntos (*RE*, *DO*, *SI* y *DO*). Esta variación, presenta gran similitud rítmica con la variación número 1, aunque presentan relación interválica distinta.

**Motivo 4:** Este motivo aparece por primera vez en la frase 2 y presenta cuatro variaciones. Su rango



melódico, puede ser representado con un intervalo de quinta disminuida, puesto que la nota más grave es *SOL#* y la más aguda es *RE*. Desde la nota *RE* del primer compás, hasta la nota *SI*, del tercer compás, hay una secuencia construida a partir de grados conjuntos. En el cuarto compás, hay una relación disjunta entre las notas *SI* y *SOL#*. En el ritmo, se puede dar cuenta de la aparición de una nueva figura: la blanca, y del uso marcado de la síncopa interna y externa.

**M4 (variación 1):** Esta variación se puede encontrar en la frase 4. Su nota más grave es *SOL#* y la más



aguda es *RE*, lo cual quiere decir que presenta un rango melódico representado por un intervalo de quinta disminuida. Se puede observar la siguiente secuencia: grados conjuntos (*RE*, *DO* *SI* y *DO*); grados disjuntos (*DO* y *LA* – *intervalo de tercera menor*); cromatismo (*LA* y *SOL#*).

**M4 (variación 2):** Esta variación aparece en la frase 2(a). Su rango melódico puede ser representado con un intervalo de séptima menor,



puesto que la nota más grave es *MI* y la más aguda es *RE*. Esto quiere decir que para su interpretación, es necesaria una ampliación en el registro vocal. Se puede observar la siguiente secuencia: grados conjuntos (*RE, DO SI* y *DO*); grados disjuntos (*DO* y *LA – intervalo de tercera menor*); cromatismo (*LA* y *SOL#*). Esta secuencia, es idéntica a la de la variación 1. En el ritmo se puede dar cuenta del uso marcado de la síncopa interna y externa.

**M4 (variación 3):** Esta variación aparece en la frase 4(a). De igual manera que en la variación 2, su



rango melódico puede ser representado con un intervalo de séptima menor, puesto que la nota más grave es *MI* y la más aguda es *RE*. Se puede observar la siguiente secuencia: grados conjuntos (*RE, DO SI* y *DO*); grados disjuntos (*DO* y *LA – intervalo de tercera menor*); cromatismo (*LA* y *SOL#*). Esta secuencia, es idéntica a la de la variación 1. En el ritmo se puede dar cuenta del uso marcado de la síncopa interna y externa.

**M4 (variación 4):** Esta variación se puede encontrar en la frase 2(b). Su rango melódico, puede



ser representado con un intervalo de quinta disminuida, puesto que la nota más grave es *SOL#* y la más aguda es *RE*. Presenta la siguiente secuencia: grados disjuntos (*SI* y *RE*); grados conjuntos (*RE, DO RE, DO, SI* y *LA*); cromatismo: (*LA* y *SOL#*). En el ritmo se evidencia el uso marcado de la síncopa interna y externa.

**\*Nota:** Entre la variación 1, 2 y 3 son idénticos el rango melódico y la secuencia empleada.

La sección expositiva culmina con una cadencia compuesta de primer aspecto<sup>31</sup>, en tónica perfecta, es decir, con el acorde en fundamental, en todos los instrumentos.

CADENCIA COMPUESTA DE PRIMER ASPECTO

ivm ————— V ————— im

Tbn. 1

Tbn. 2

Piano

Bajo

Tónica perfecta

<sup>31</sup> Es una secuencia de los grados correspondientes a las siguientes regiones armónicas: IV (sub-dominante), V (dominante) y I (fundamental). Se encuentra, comúnmente, en los finales de frase o de sección.

✓ Puente:

**Análisis del piano**

The image shows a musical score for piano, labeled 'PIANO' on the left. It consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The music is written in 4/4 time. Above the treble staff, there are chord symbols: 'im', 'ivm', 'V7', 'im', 'im', 'VII VI', 'V7', and 'im'. The notation includes eighth and quarter notes, rests, and chords. The bass staff features a steady eighth-note accompaniment.

En este fragmento, se observa un cambio en el «tumbao» del piano. En este sentido, se realizará una descripción de los cambios generados en la escritura de cada acorde. El acorde de *la menor* está escrito de dos formas diferentes. Por una parte, se puede observar que en el primer pulso del compás 34, está en fundamental, con la tercera duplicada. En el segundo pulso del compás 35, se puede ver la triada del acorde en estado fundamental, no obstante, en este caso no se está duplicando la tercera. La escritura del acorde de *re menor*, presenta una triplicación de la fundamental, pues aunque no es posible vislumbrar la triada completa, o al menos la tercera (*fa*), en el segundo pulso del primer compás, se siente el paso por la región de sub-dominante. En este orden de ideas, la nota *re#* puede ser considerada como una nota de paso cromática, que conecta la función de sub-dominante, con la siguiente: dominante. En el primer pulso del compás 35 y 37, se observa que el acorde de *mi siete*, presenta la misma disposición que en el «tumbao» inicial del piano, puesto que está basado en las cuatro notas del acorde (*mi, sol#, si, re*) y en el mismo ritmo. Sin embargo, en el segundo pulso, se puede dar cuenta de la aparición de la nota *sol#*, no como tercer grado del acorde de dominante, sino como sensible de la fundamental. En otras palabras, la aparición de esta nota produce una resolución anticipada al acorde de *la menor*, pues aunque es común que las resoluciones se den sobre el primer pulso fuerte, en este caso, la resolución se da sobre el último pulso del compás y la región de fundamental se extiende hasta el

segundo pulso del compás 36. En el segundo pulso del compás 36, es posible observar que los acordes de *sol mayor* y *fa mayor*, no están representados por las triadas correspondientes, es decir, que se suprimió la quinta y por lo tanto, el acompañamiento armónico se sustenta con dos notas: fundamental y tercera. En cuanto al ritmo, se puede observar que la escritura radica sobre los pulsos débiles y por medio de la ligadura, se prolonga su sonoridad hasta un pulso fuerte. En otras palabras, se marca fuertemente el uso a la síncopa.

### Análisis del bajo



De forma correspondiente con el acompañamiento ritmo-armónico que realiza el piano, en este fragmento también se observa un cambio en el «tumbao» del bajo. En este caso, el acompañamiento que realiza el bajo, puede describirse en dos tipos:

- a) En este fragmento, el bajo está haciendo un acompañamiento en dos acordes: tónica (Am) y dominante (E7). Las notas que se utilizan son el primer y el quinto grado de cada acorde. Es decir, para Am emplea *LA* y *MI* (A-E) y para E7, las notas *MI* y *SI* (E-B).



En la imagen se puede observar que la primera negra con puntillo de cada compás, produce una anticipación rítmica sobre el segundo pulso fuerte, es decir, se utiliza la síncopa interna. De la misma manera, se observa en el último pulso de los compases 39 y 40, que la negra tiene una ligadura que recae sobre el primer pulso de los compases siguientes. Esta característica, es común en distintos

«tumbaos» y tiene que ver con la resolución anticipada, de la región de dominante a la región de fundamental, que se describió anteriormente en el análisis del piano.

b) *Fundamentales de cada acorde:*



Los acordes correspondientes a esta imagen son: *im* (la menor); *VII* (sol mayor); y *VI* (fa mayor). Dado que son tres acordes dentro de un solo compás, el acompañamiento del bajo se reduce a una negra por acorde. Esta negra, normalmente, representa la tónica de cada acorde, puesto que en el piano se interpretan las demás voces constituyentes de cada uno. Es oportuno recalcar, que la primera negra del compás, es la continuación de la mencionada resolución anticipada, razón por la cual presenta una ligadura.

### **Análisis de la melodía en los trombones.**

En esta sección se pueden vislumbrar tres partes:

a) **Melodía principal:** Esta melodía se interpreta al unísono en los dos trombones.



desde la nota *DO*, hasta la nota *RE*, ubicada sobre el segundo pulso del compás. Sin embargo, hay una relación disjunta, desde la nota *RE* (*segundo pulso del compás*), hasta la nota *SOL#*, pues entre ellas hay una relación interválica de quinta disminuida.

- b) **Parte colateral**<sup>32</sup>: Este tipo de melodía se expone en el primer trombón, mientras que el segundo trombón conserva la melodía principal. En este sentido, solo se describirá el trombón 1:



La nota más grave es *DO* y la nota más aguda es *MI*, esto quiere decir, que el rango de esta melodía, es mucho más corto que el de la melodía principal, pues puede ser representado con un intervalo de tercera mayor. También, se puede observar una secuencia construida a partir de grados conjuntos. En el ritmo es posible ver el uso de figuras cortas, que contrastan con la melodía principal.

- c) **Obligatto**<sup>33</sup>: En esta parte se expone la *melodía colateral* en los dos trombones, pero en diferentes alturas. El ritmo es idéntico y las notas que aparecen, agregan tensión a la armonía.



<sup>32</sup> Es una melodía que se limita a seguir la melodía principal, con frecuencia en tercetas y sextas. Se utiliza para completar una textura o añadir densidad armónica. [Piston, W. P. 89].

<sup>33</sup> Es una contra-melodía, en combinación con un cantante solista y un acompañamiento armónico adicional. [Piston W., p. 89].



**Pregón 2:** La nota más grave es *DO* y la nota más aguda *SOL*. Esto quiere decir, que el rango melódico puede



ser representado por un intervalo de quinta justa. Respecto al pregón anterior, se requiere más amplitud en el registro vocal, sobre todo en las notas graves. En el primer compás, hay una relación disjunta (*Mi* y *DO* – intervalo de tercera mayor); y a partir del segundo compás, la melodía es constituida por grados conjuntos.

**Pregón 3:** El rango melódico de este pregón está constituido por un intervalo de cuarta justa, puesto que



la nota más grave es *DO* y la nota más aguda *FA*. Aunque el rango melódico, intervalicamente es similar al primero, las notas que lo representan, son diferentes e implican registros diferentes, pues este pregón representa un registro vocal más grave. Se puede dar cuenta de la siguiente secuencia: Grados disjunta (*MI* y *DO* – intervalo de tercera mayor); grados conjuntos (*DO* y *RE*); grados disconjuntos (*RE* a *FA* y *FA* a *RE* - ambos son intervalos de tercera menor); grados conjuntos (*RE* y *MI*).

**Pregón 4:** La nota más grave de este pregón es, nota más grave *DO*, mientras que la nota más aguda es



*FA*. En consecuencia, el rango melódico puede ser representado por un intervalo de cuarta justa, tal como en el pregón anterior. También, se puede observar la siguiente secuencia: Grados disjuntos (*MI* y *DO* – intervalo de tercera mayor); grados conjuntos (*DO* y *RE*); grados disjuntos (*RE* y *FA* – intervalo de tercera menor); grados conjuntos (*FA*, *MI*, *RE* y *MI*).

**Pregón 5:** El rango melódico de este pregón, puede ser representado por un intervalo de quinta justa, puesto



que la nota más grave es *DO*, y la nota más aguda *SOL*, tal como en el pregón número dos. Esta melodía, está constituida por la siguiente secuencia: grados disjuntos (*MI* y *DO* – intervalo de tercera mayor); grados conjuntos (*DO*, *RE*, *MI* y *FA*); grados disjuntos (*FA* y *RE* – intervalo de tercera menor); grados conjuntos (*SOL*, *FA* y *MI*). En cuanto al ritmo, se puede observar un elemento que se utilizó en el tema A' y ahora aparece por primera vez en los pregones: el tresillo de negras.

**Pregón 6:** La nota más grave de este pregón es *SI* y la nota más aguda *MI*. Esto quiere decir que el rango melódico, puede ser representado por un



intervalo de cuarta justa. Este fragmento melódico, está constituido a partir de grados conjuntos. En el ritmo, se da mayor utilidad a las corcheas sobre los pulsos fuertes, sin dejar de lado el uso de la síncopa, en los demás pulsos.

**Pregón 7 y 8:** El rango melódico de este fragmento melódico puede ser representado en un intervalo de sexta menor, pues la nota más grave es



*SOL#* y nota más aguda *MI*. Este pregón presenta un registro vocal más amplio, entre todos los expuestos. Se puede observar la siguiente secuencia: grados disconjuntos (*MI*, *DO*, *LA*); grados conjuntos (*LA*, *SI*, *LA*); cromatismo (*SOL#*). La nota *sol#*, puede ser considerada como la sensible, puesto que enseguida de este pregón se interpreta la última negra del coro, que se encuentra en región de fundamental. [Ver anexo número 5: *transcripción de coros y pregones de Llorarás*].

**Pregón 9:** La nota más grave de este pregón es *RE* y la nota más aguda *SOL*. Esto quiere decir, que el rango melódico



abarca un intervalo de cuarta justa. Aunque en pregones anteriores, se ha encontrado la misma medida interválica, este pregón, supone un registro distinto, determinado por las notas de los extremos. De igual manera, se puede observar la siguiente secuencia: grados disjuntos (*MI* y *SOL*); conjunto (*FA* y *MI*); disjunto (*FA* y *RE*); conjunto (*RE* y *MI*).

**Pregón 10:** El rango melódico de este pregón, puede ser representado por un intervalo de tercera menor, pues la nota



más grave es *MI* y la nota más aguda *SOL*. Se puede observar la siguiente secuencia: grados disjuntos (*MI* y *SOL*); cromatismos (*SOL*, *FA#*, *FA* y *MI*). La nota *FA#*, en tanto es extraña al acorde, puede ser considerada como una nota de paso cromática descendente.

**Pregón 11:** La nota más grave de este pregón es *MI* y la nota más aguda *FA*. En consecuencia, el rango melódico de



este fragmento, puede ser representado por un intervalo de segunda menor. Este pregón, presenta el rango melódico más corto de toda la sección. Con este modelo, podrían improvisarse algunos pregones en la práctica escolar. Secuencia: grados conjuntos.

**Pregón 12:** El rango melódico de este pregón, puede ser representado por un intervalo de cuarta justa, puesto que la



nota más grave es *DO* y la nota más aguda *FA*. Secuencia: grados disjuntos (*MI* y *DO* – tercera mayor); grados conjuntos (*DO*, *RE*, *MI*, *FA*); grados disjuntos (*FA* y *RE* tercera menor); grados conjuntos (*RE* y *MI*).

**Pregón 13:** La nota más grave de este pregón es *DO* y la nota más aguda *SOL*. Esto quiere decir, que el



rango melódico puede ser representado por un intervalo de quinta justa. También se observa la siguiente secuencia: grados disjuntos (*MI* y *DO*); grados conjuntos (*DO* y *RE*); grados disjuntos (*RE* y *FA*); grados conjuntos (*MI* y *SOL*); grados disjuntos (*SOL*, *FA* y *MI*).

**Pregón 14:** El rango melódico de este pregón, puede ser representado por un intervalo de cuarta justa,



puesto que la nota más grave es *DO* y la nota más aguda *FA*. Se observa la siguiente secuencia: grados disjuntos (*MI* y *DO*) en el primer pulso del primer compás; en adelante, grados conjuntos.

**Pregón 15:** La nota más grave de este pregón es *DO* y la nota más aguda *FA*. En consecuencia, el rango

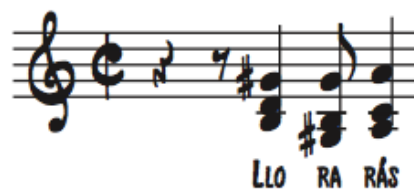


melódico es un intervalo de cuarta justa. Secuencia: grados disjuntos (*MI* y *DO*); conjunto (*DO*, *RE*, *MI*, *FA* y *MI*); disjunto (*MI* y *DO*); conjunto (*DO* y *RE*).

La mayoría de los pregones, presentan una consonancia en cuanto a la nota inicial (*MI*) y la nota final (*MI*).

### Análisis del coro

Interpretado a tres voces, en la tesitura de tenor. Este pequeño fragmente se repite varias veces de forma idéntica, en forma de pregunta. En la imagen se puede observar que las voces de la primera figura, constituye un acorde de dominante en segunda inversión, así: V6/4: E/B.



La segunda figura, constituye un acorde de dominante en primera inversión: V6/3: E/G#. Este acorde, resuelve al acorde de fundamental en primera inversión: Im6/3: Am/C.

**Coda:**

**a) Análisis del bajo**



En esta sección se puede observar otro cambio en el ritmo, del acompañamiento del bajo. La nota re#, ubicada sobre el segundo pulso, puede ser considerada como una nota de paso cromática.

## Análisis de la melodía del trombón

La melodía de este fragmento, consta de 8 compases. Veamos las dos frases que lo constituyen:

Frase 1:



Frase 1(a):

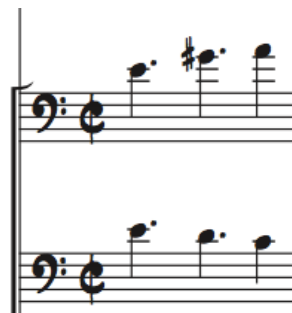


A partir de la exposición de estas dos frases, es posible extraer los tres motivos:

**-Motivo 1:** Este motivo se repite de forma idéntica en las dos frases y se interpreta simultáneamente en los dos trombones. De forma vertical y horizontal, hay una relación interválica al unísono. En este sentido, se describirán los intervalos de forma horizontal de la melodía expuesta en los dos trombones: segunda menor ascendente, segunda mayor ascendente, segunda mayor descendente, segunda menor descendente.



**Motivo 2:** Este motivo aparece en la frase 1 y se interpreta simultáneamente en los dos trombones. De forma vertical, se puede observar la siguiente relación interválica: unísono, cuarta aumentada y sexta mayor. En la segunda negra con puntillo, hay un tritono, cuya resolución se da a través de un movimiento contrario en la conducción de las voces.



Entonces: SOL# –la sensible–, resuelve a la nota LA –la fundamental–; y RE –la sub-dominante–, resuelve a la nota DO –mediante–.

Ahora bien, para describir la relación interválica de forma horizontal, es necesario, hacer la distinción entre las dos voces:

*Tbn 1:* tercera mayor ascendente y segunda menor ascendente; *Tbn 2:* : segunda mayor descendente y segunda mayor descendente.

**Motivo 3:** Este motivo se repite en la frase 1(a) y se interpreta simultáneamente en los dos trombones. De forma vertical, se puede observar la siguiente relación interválica: unísono, unísono, cuarta aumentada, cuarta aumentada y sexta mayor. En la tercera negra y la corchea que sigue, hay un tritono, cuya resolución se da a través de un movimiento contrario en la conducción de las voces. Entonces: SOL# –la sensible–, resuelve a la nota LA –la fundamental–; y RE –la sub-dominante–, resuelve a la nota DO –mediante–.



Ahora bien, para describir la relación interválica de forma horizontal, es necesario, hacer la distinción entre las dos voces:

*Tbn 1:* unísono, tercera mayor ascendente, unísono, segunda menor ascendente;  
*Tbn 2:* unísono, segunda mayor descendente, unísono, segunda mayor descendente.

Aunque el patrón rítmico y la relación interválica, presenta diferencias en los tres motivos, se puede dar cuenta del uso de la síncopa.

El final de la obra, está determinado por la siguiente cadencia auténtica:

CADENCIA AUTÉNTICA  
V7 ————— Im

The musical score illustrates an authentic cadence in G major across four staves. The first two staves are for Tbn. 1 and Tbn. 2, both in bass clef. The Piano part consists of two staves, with the right hand in treble clef and the left hand in bass clef. The Bajo part is in bass clef. The key signature has one sharp (F#), and the time signature is common time (C). The cadence is marked with 'V7' above the first measure and 'Im' above the final measure. The notes for the V7 chord are G2, B2, D3, and F#3. The notes for the Im chord are G2, B2, and D3. The Piano part provides harmonic support with chords in the right hand and single notes in the left hand.

Tbn. 1

Tbn. 2

Piano

Bajo

## 5.2 PENSANDO EN TI

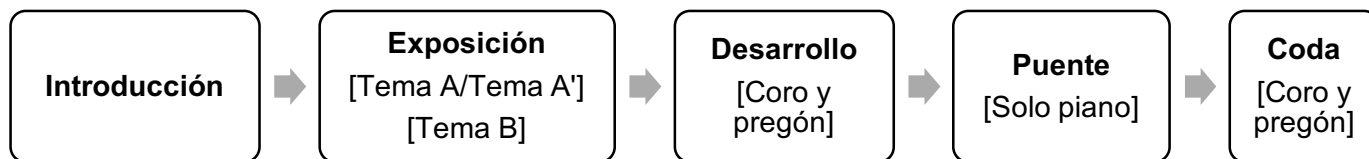
A. **VERSIÓN ORIGINAL.** Esta obra hace parte del disco «Siempre en órbita y a bailar», cuyo lanzamiento fue en el año 1971. Es una composición del maestro José Lazo. El formato instrumental y los músicos que participaron en la grabación fueron de la obra:

- Trompeta*: César Fuentes
- Trombón*: César Monge
- Voz*: Cheche Mendoza y Mauricio Conde
- Piano*: Nano Ladera
- Baby Bass*: Rafael Prado
- Congas*: Máximo Sánchez
- Percusión*: William Méndez

B. **VERSIÓN DE LA ORQUESTA DE SALSA DEL I.P.N.** El formato instrumental y los músicos que participaron en la interpretación de la obra fueron:

- Flautas*: Sasha Valdés, Fernel Arenas y Laura Plazas.
- Trompetas*: Bryan Rocha
- Trombón*: Felipe Alonso
- Saxo alto*: Jairo Alfonso
- Saxo tenor*: Eduardo Mora
- Piano*: Miguel Molina
- Bajo*: Daniel Briceño
- Timbal*: Miguel Guerrero
- Batería*: Arturo Parra
- Conga*: Rafael Tovar y Carlos García
- Bongó*: Alfredo Ospina
- Voces*: Diana Luna, Cristina Cantillo y Laura Plazas
- Dirección y arreglos*: Javier Riveros Castillo

## C. ESTRUCTURA DE LA OBRA



## D. ANÁLISIS

### ✓ Introducción

En esta sección, el piano y el bajo cumplen con el rol de acompañamiento rítmico y armónico.

La imagen muestra una partitura musical para Piano y Bajo. El piano tiene una melodía rítmica con acordes de triada. El bajo tiene una línea de bajo rítmica. Hay una repetición con dos opciones de finalización.

### Análisis del piano

Este tipo de «Tumbao» está construido sobre dos tipos de acorde: mayor y menor. Los acordes de la sección del piano, están escritos con las triadas correspondientes. En la mano izquierda, precisamente en los compases 1 y 3, es posible observar que los acordes están escritos en segunda inversión. Sin embargo, en el cifrado no se especifica esto, puesto que la cifra general se realiza teniendo en cuenta la totalidad de los instrumentos de acompañamiento armónico, es decir, que la inversión del acorde es determinada por las notas escritas en el bajo.

Desde el punto de vista rítmico, el tumbao de los cuatro primeros compases está basado en un patrón rítmico que se repite de forma cíclica. La escritura de este patrón en la mano izquierda radica sobre un pulso fuerte, que por medio del uso del puntillo, extiende su sonoridad hacia el siguiente pulso. Esto quiere decir, que se marca fuertemente el uso a la síncopa. Ahora bien, el patrón que se observa en la mano derecha tiene un carácter responsorial, respecto al de la mano izquierda. Por ejemplo, cuando se interpretan las dos primeras negras con puntillo en la mano izquierda, la mano derecha responde con dos corcheas; y cuando se interpreta la negra en la mano izquierda, la mano derecha responde con una sola corchea. En el compás 5, se evidencia un cambio rítmico en las dos manos. En la mano izquierda, es posible observar que las figuras están escritas sobre los pulsos fuertes del compás, contrario al panorama anterior, no es evidente el uso de la síncopa. Sin embargo, se mantiene el carácter responsorial entre las dos manos, pues cada vez que aparece una negra en los pulsos fuertes de la mano izquierda, aparece una corchea en los pulsos débiles de la mano derecha.

### **Análisis del bajo**

El acompañamiento que realiza el bajo, se puede relacionar con un tipo de ritmo:

a) *Fundamental, quinta y fundamental:*



En esta forma de acompañamiento, es posible notar que la primera negra con puntillo de cada compás, produce una anticipación rítmica sobre el segundo pulso fuerte, es decir, se utiliza la síncopa interna. La negra que se observa sobre el último pulso, se acentúa un poco más en la interpretación. Este patrón está construido con base a un intervalo de quinta justa y se utiliza para acompañar distinto repertorio. Por ejemplo, al observar esta imagen se puede inferir es *Si bemol*, puesto que está escrita la fundamental *Si bemol* y la quinta *FA*. Es oportuno aclarar que en este tipo de acompañamiento, no se realiza un enlace con las voces más cercanas para el cambio de acorde, como en el tumbao del piano, sino que

conforme al cambio de acorde en la progresión, se interpretan estas tres notas en el mismo orden: fundamental/quinta/fundamental.

Por ejemplo:



*Si bemol: fundamental, quinta, fundamental: SI bemol, FA, SI bemol.*

*SOL menor: fundamental, quinta, fundamental: SOL menor, RE, SOL menor.*

**Tipo de clave:** en la salsa se pueden observar dos tipos de clave cubana: clave de son<sup>34</sup> y clave de rumba<sup>35</sup>. Esta obra está en clave de son 3x2:

*Clave de son 3x2:*



*Ritmo de cascara 3x2:*

Clave	}	
Cáscara		

De acuerdo con el panorama anterior, el piano, el bajo y la percusión no solo constituyen el ciclo armónico de la introducción, sino de toda la sección expositiva.

<sup>34</sup>Clave utilizada en géneros como el son, el montuno y la guaracha; es la columna vertebral de la salsa. Presenta dos formas: 2x3 y 3x2. [S.A. 2018].

<sup>35</sup>Clave utilizada en géneros como el guaguancó. Presenta dos formas: 2x3 y 3x2. [S.A., 2018]

En este sentido, se puede ver que el bajo y el piano, realizan un acompañamiento ritmo-armónico en forma de *basso ostinato*<sup>36</sup> y la percusión un ostinato rítmico.

✓ **Exposición:**

- a) **Tema A:** En esta sección está constituida por ocho compases y presenta un fragmento melódico instrumental en dos instrumentos: trompetas y trombones. Se repite de forma idéntica tres veces.

**Análisis de la melodía en las trompetas**

**Frase 1 – Tpt. 1:**



\*Esta frase presenta un rango melódico que puede ser representado en un intervalo de cuarta justa, puesto que la nota más grave es *Si bemol* y la nota más aguda es *Mi bemol*. La melodía está construida por una secuencia de grados conjuntos y en el ritmo, se evidencia el uso de la síncopa interna y externa. Esta frase aparece nuevamente, como segunda frase de la trompeta dos.

**Frase 1 – Tpt. 2:**



<sup>36</sup> Walter Piston lo define como una melodía en la voz más grave, que es tan larga como una frase y se repite a lo largo de toda la obra, en rol de acompañamiento. [Piston W., P. 91].



## Análisis de la melodía en los trombones

Frase 1 – Tbn. 1 y frase 2 – Tbn. 2:



Frase 1 – Tbn. 2:



Frase 2 – Tbn. 1:



\*La melodía en la trompeta 1 y en el trombón 1 son idénticas, al igual que la melodía en la trompeta 2 y en el trombón 2. La diferencia está en la tesitura que maneja cada instrumento. De esta manera, cada fragmento melódico se interpreta en dos octavas diferentes.

## Análisis de los motivos

**Motivo 1:** Este motivo está escrito de forma idéntica en las dos frases: En la *frase 1*, lo interpretan la primera trompeta y el primer trombón, mientras

The image shows two staves of musical notation. The top staff is labeled 'Tpt.' and the bottom staff is labeled 'Tbn.'. Both staves are in a key signature of two flats (B-flat and E-flat) and a common time signature. The music consists of a sequence of notes: a half note G4, a quarter note A4, a quarter note B4, a quarter note C5, a quarter note B4, a quarter note A4, and a quarter note G4. The notes are connected by a slur.

que en la *frase 2* aparece en los segundos. Su rango melódico puede ser representado en un intervalo de tercera mayor. Esto quiere decir, que la nota más grave es *SI bemol* y la nota más aguda es *RE*. Se puede observar, que la melodía está construida con base en una secuencia de grados conjuntos.

**M1 (variación 1):** Esta variación se encuentra en la primera frase, específicamente en la trompeta 2 y el trombón 2. Se puede observar que al igual que el motivo original, la melodía está

The image shows two staves of musical notation. The top staff is labeled 'Tpt.' and the bottom staff is labeled 'Tbn.'. Both staves are in a key signature of two flats and a common time signature. The music consists of a sequence of notes: a half note G3, a quarter note A3, a quarter note B3, a quarter note C4, a quarter note B3, a quarter note A3, and a quarter note G3. The notes are connected by a slur.

construida por una secuencia de grados conjuntos. La diferencia respecto al motivo original está en su rango melódico y en el registro. Por una parte, la nota más grave es *SOL* y la más aguda es *SI bemol*, entonces, su rango melódico abarca un intervalo de tercera menor. En la misma medida, el registro es más grave que el del motivo original.

**M1 (variación 2):** Esta variación aparece en la segunda frase, específicamente en la trompeta 1 y el trombón 1. Se puede observar que al igual que el motivo original, la melodía está construida por una

The image shows two staves of musical notation. The top staff is labeled 'Tpt.' and the bottom staff is labeled 'Tbn.'. Both staves are in a key signature of two flats and a common time signature. The music consists of a sequence of notes: a half note G4, a quarter note A4, a quarter note B4, a quarter note C5, a quarter note B4, a quarter note A4, and a quarter note G4. The notes are connected by a slur.

secuencia de grados conjuntos. Su rango melódico, es similar al de la primera variación, puesto que abarca un intervalo de tercera menor: la nota más grave es *RE* y la más aguda es *FA*. Es así, como la diferencia respecto al motivo original y a la primera variación, tiene que ver con el registro empleado. En cuanto al registro del motivo original, esta melodía está escrita una tercera menor por encima. Es así,

que el motivo original inicia en la nota *RE* y esta variación, en la nota *FA*; y respecto a la variación, esta melodía está escrita una quinta justa por encima, puesto que la variación 1 inicia en la nota *SI bemol* y esta variación, inicia en la nota *FA*.

**Motivo 2:** Este motivo está escrito sobre el segundo pulso del segundo

Tpt.

compás de las frases 1 y 2: En la frase 1, lo interpretan la primera

Tbn.

trompeta y el primer trombón, mientras que en la frase 2 aparece en los segundos trompetas y trombones. Su rango melódico puede ser representado por un intervalo de tercera menor. Esto significa que la nota más grave es *DO* y la más aguda es *MI bemol*. Este motivo, al igual que el motivo número 1, está construido con base en una secuencia de grados conjuntos.

**M2 (variación 1):** Esta variación se puede encontrar en el segundo pulso, del segundo compás de la frase 1, escrito para la segunda trompeta y el segundo trombón. La nota más grave

Tpt.

Tbn.

es *LA* y la más aguda es *DO*, por lo que se deduce que su rango melódico abarca un intervalo de tercera menor. La melodía de este motivo está constituida con base en una secuencia de grados conjuntos. La diferencia respecto al motivo número 2, radica en el registro empleado, pues el registro de este motivo es más grave, es decir, que al iniciar en la nota *LA*, presenta una diferencia de tercera menor, respecto al motivo original, que inicia en la nota *DO*.

**M2 (variación 2):** Esta variación aparece en el segundo pulso, del segundo compás, de la frase 2, escrito para la primera trompeta y el primer trombón. Su rango melódico puede ser representado con un

Tpt.



Tbn.



intervalo de tercera mayor. Entonces, la nota más grave es *MI bemol* y la más aguda es *SOL*. La melodía de este motivo está constituida con base en una secuencia de grados conjuntos. Esta variación, presenta una diferencia con el motivo 2 original y la variación 1, en tanto, el registro empleado es mucho más agudo.

**b) Tema A':** Esta sección está constituida por ocho compases y se presenta un fragmento melódico vocal, interpretado en la voz. Dicho fragmento, está compuesto por dos frases, de cuatro compases cada una y se repite de forma idéntica tres veces.

### Análisis de la melodía vocal

#### Frase 1:

YO SÉ QUE TÚ MIA MOR  
 A QUIEN CA RA CA'ES TOY  
 TE PI DO POR FA VOR  
 NO PEN NO PO SAN VA DRÁS DO YAS OL VI DAR SO LOEN TI DAR

\*Esta frase presenta un rango melódico, que puede ser representado con un intervalo de cuarta justa, puesto que la nota más grave es *SI bemol* y la nota más aguda es *MI bemol*. En los dos primeros compases, se observa una construcción melódica con base en grados conjuntos; entre el primer y segundo pulso del tercer compás, hay una relación disjunta entre las notas *DO* y *MI bemol*, ya que entre ellas se forma un intervalo de tercera menor; a partir del segundo pulso del tercer compás,

continúa la secuencia de grados conjuntos. Además, es intensivo el uso de la síncopa interna y externa.

### Frase 2:

\*En esta frase, la nota más grave es *DO* y la nota más aguda es *SOL*, por lo que se puede deducir que el rango melódico abarca un intervalo de quinta justa. Respecto a la primera frase, se observa un rango melódico un poco más amplio. Esta melodía, está construida con base en una secuencia de grados conjuntos. De igual manera que en la frase anterior, es intensivo el uso de la síncopa. A partir de la exposición de estas frases, es posible extraer los motivos que las constituyen.

### Análisis de los motivos

**Motivo 1:** Este motivo se puede encontrar en los dos primeros compases de la *frase 1*. Su rango melódico, puede ser representado en un intervalo de tercera mayor, puesto que su nota más grave es *Si bemol* y la más aguda es *RE*. La melodía está construida con base en una secuencia de grados conjuntos. Es notorio el uso de la síncopa.

**Motivo 2:** Este motivo aparece por primera vez en los dos últimos compases de la *frase 1* y luego aparecen dos variaciones del mismo. La nota más grave es *Si bemol* y la nota más aguda es *Mi bemol*, es decir, que su rango melódico comprende un intervalo de cuarta justa. En este sentido, el registro de este motivo es más amplio que el del motivo 1. En el primer compás se puede observar una relación disjunta entre las notas *DO* y *Mi bemol*. Esto quiere decir, que entre ellas

hay una distancia interválica de tercera menor. A partir de la nota *MI bemol*, hay una secuencia construida a partir de grados conjuntos.

**M2 (variación 1):** Este motivo se encuentra en los dos primeros compases de la *frase 2*. Su rango melódico, puede ser representado



por un intervalo de cuarta justa. También, hay una secuencia construida a partir de grados conjuntos. Aunque presenta el ritmo y el rango melódico idéntico al del motivo original, se diferencian por el registro empleado. Esto significa que en este caso la nota más grave es *DO* y la más aguda es *FA*.

**M2 (variación 2):** Este motivo se puede ver en los dos últimos compases de la *frase 2*. Su rango melódico, puede ser representado por



un intervalo de cuarta justa. También, hay una secuencia construida a partir de grados conjuntos. Aunque presenta el ritmo y el rango melódico idéntico al del motivo original y la primera variación, este se diferencia por el registro empleado. Por ello, en este caso la nota más grave es *RE* y la más aguda es *SOL*.

**Análisis del acompañamiento en los metales:**

Tpt 1	
Tpt 2	
Tbn 1	
Tbn 2	


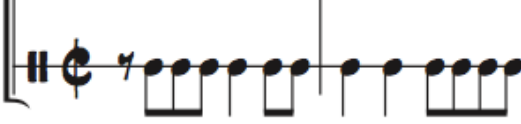
\*Simultáneamente a la exposición del Tema A', los trombones y trompetas realizan un acompañamiento a la melodía principal. Este acompañamiento, está constituido por dos notas en cada acorde, aunque en los acordes que se repiten, se utilizan diferentes notas, debido al carácter ascendente que presenta cada instrumento. Por ejemplo, en el acorde de *SOL menor* situado en el primer compás, se puede observar que la trompeta 1 y el trombón 1 tienen escrita la nota *RE (quinta de sol menor)*; mientras que la trompeta 2 y el trombón 2, tienen escrita la nota *SI bemol (tercera de sol menor)*. Si se tiene en cuenta, la dirección ascendente de la melodía, en el compás siguiente, se encontrarán notas cercanas, que permitan dar inicio a este rumbo. Entonces, en el segundo compás, es posible ver una resolución al acorde de *DO menor*, así: la nota *SI bemol* resolvió a la tónica (*DO*) y la nota *RE* resolvió a la tercera (*MI bemol*). En el acorde de *FA siete* del tercer compás, se observan las notas *MI bemol*, (en la trompeta 1 y el trombón 1) y *DO* (en la trompeta 2 y el trombón 2). Al relacionar estas dos notas con el acompañamiento que se realiza en el piano y en el bajo [ver anexo número 6: *score de pensando en tí*], es posible afirmar que aunque son las mismas que aparecen en el acorde de *DO menor* en el segundo compás. Pero en el tercer compás, pueden ser consideradas así: *MI bemol (séptima de FA)* y *DO (quinta de FA)*. Esta afirmación puede ser ratificada con la posterior resolución al acorde de tónica, pues la nota *MI bemol* resuelve a *FA (quinta de SI bemol)* y la nota *DO* resuelve a *RE (tercera de SI bemol)*. En el acorde de *SOL menor siete* del compás número 4, es posible ver que se conservan las notas características de la resolución anterior, es decir, del acorde de *SI bemol*. Al relacionar estas dos notas con el acompañamiento que se realiza en el piano y en el bajo [ver anexo número 6: *score de pensando en tí*], es posible afirmar que aunque son las mismas que aparecen en el acorde anterior, tienen otro sentido en esta región armónica, así que pueden ser consideradas así: *FA (séptima menor de SOL)* y *RE (quinta menor de SOL)*. Por último, estas dos notas resuelven al acorde de *DO menor*, de la siguiente manera: la nota *FA* resuelve a *SOL (quinto grado melódico de DO menor)* y la nota *RE* resuelve a *MI (tercera menor de DO)*. Todas estas resoluciones se dan por medio de movimientos paralelos.

- ✓ **Tema B:** Este fragmento está constituido por 16 compases, en los que se presenta una variación en el acompañamiento ritmo-armónico del piano y una melodía instrumental.

### Análisis del piano

Los acordes de los compases 2, 3 y 4, presentan un aumento en sus voces, respecto a la armonía utilizada en el tema A y A' de la obra. Específicamente, en los pulsos fuertes y las prolongaciones, se observa una duplicación de la nota característica de la inversión acórdica en la mano derecha, en la mano izquierda, se conserva la nota característica de la inversión, pero no hay duplicación de la octava. Por ejemplo, en el primer pulso del primer compás, se puede observar el acorde de *Sibemol mayor (Bb)* en segunda inversión, por lo que hay una duplicación en la nota *fa*; pero en la anacrusa del segundo compás, se observa el acorde de *SOL menor* en fundamental, por lo que se duplica la nota *sol*. En ese mismo compás, se modifica la inversión del acorde, es decir, en la transición al compás, se utilizó la nota *sol* como fundamental y se realizó la duplicación, pero en la anacrusa del segundo pulso del segundo compás, el acorde se encuentra en inversión 2, entonces en este caso se duplica la séptima del acorde de *SOL menor: (FA)*. Así mismo ocurre con los acordes *iim7* y *V7add9*. Este panorama hace alusión al enlace de las triadas en el desarrollo de una progresión, asunto que requiere del conocimiento de un componente técnico y teórico previo a la interpretación del piano. En el segundo pulso del tercer compás se observa una nota extraña al acorde: *FA#*, esta nota puede ser considerada como una nota de paso cromática. Por otra parte, se puede observar que la escritura del ritmo radica sobre los pulsos débiles y por medio de la ligadura, se prolonga su sonoridad hasta un pulso fuerte. En otras palabras, se marca fuertemente el uso a la síncopa.

## Ritmo de campana 3x2

Clave	
Campana	

## Análisis de la melodía en los metales

Frase 1 – Tpt 1: 

Frase 1 – Tbn 1: 

\*Esta frase presenta un rango melódico que puede ser representado por un intervalo de quinta justa, puesto que la nota más grave es *DO* y la más aguda es *FA*. Se puede observar una secuencia de grados conjuntos.

Frase 1 – Tpt 2: 

Frase 1 – Tbn. 2: 

\*Esta frase presenta un rango melódico que puede ser representado por un intervalo de quinta justa, puesto que la nota más grave es *LA* y la más aguda es *RE*. Con respecto a la frase anterior, se puede observar una diferencia en el registro, pues esta inicia en la nota *SI* bemol y la frase anterior en la nota *RE*, es decir, que hay

una diferencia interválica de tercera mayor, entre ellas. En cambio, se puede observar que presenta ritmo idéntico a la frase anterior.

**Frase 2 – Tpt 1:**  Musical notation for Tpt 1, Phrase 2. It consists of a single staff in treble clef with a key signature of two flats (Bb and Eb) and a common time signature (C). The melody starts on a quarter rest, followed by a sequence of eighth notes: G4, A4, Bb4, C5, Bb4, A4, G4. This sequence is repeated three times, with a quarter rest at the end of each phrase.

**Frase 2 – Tbn. 1:**  Musical notation for Tbn. 1, Phrase 2. It consists of a single staff in bass clef with a key signature of two flats (Bb and Eb) and a common time signature (C). The melody starts on a quarter rest, followed by a sequence of eighth notes: G3, A3, Bb3, C4, Bb3, A3, G3. This sequence is repeated three times, with a quarter rest at the end of each phrase.

\*Esta frase presenta un rango melódico que puede ser representado por un intervalo de quinta justa. En este sentido, la nota más grave es *DO* y la más aguda es *FA*. Se puede observar una secuencia de grados conjuntos.

**Frase 2 – Tpt 2:**  Musical notation for Tpt 2, Phrase 2. It consists of a single staff in treble clef with a key signature of two flats (Bb and Eb) and a common time signature (C). The melody starts on a quarter rest, followed by a sequence of eighth notes: G4, A4, Bb4, C5, Bb4, A4, G4. This sequence is repeated three times, with a quarter rest at the end of each phrase.

**Frase 2 – Tbn. 2:**  Musical notation for Tbn. 2, Phrase 2. It consists of a single staff in bass clef with a key signature of two flats (Bb and Eb) and a common time signature (C). The melody starts on a quarter rest, followed by a sequence of eighth notes: G3, A3, Bb3, C4, Bb3, A3, G3. This sequence is repeated three times, with a quarter rest at the end of each phrase.

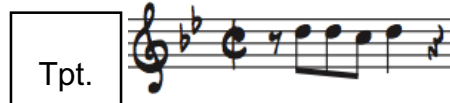
\*Esta frase presenta un rango melódico que puede ser representado por un intervalo de cuarta justa, puesto que la nota más grave es *RE* y la más aguda es *SOL*. Con respecto a la frase anterior, se puede observar una diferencia en el registro, pues esta inicia en la nota *SOL* y la frase anterior en la nota *FA*, es decir, que entre ellas hay una diferencia interválica de segunda mayor. En cambio, se puede observar que presenta ritmo idéntico a la frase anterior.

En los tres primeros compases de las dos frases se observa la misma secuencia rítmica.

Con base en la exposición de estas frases, es posible realizar la exposición de los motivos que las constituyen:

## Análisis de los motivos

**Motivo 1:** este motivo aparece dos veces en la *frase 1*, escrito en la primera trompeta y el primer trombón. También aparece en el primer compás de la *frase 2*, escrito para la segunda trompeta y el segundo trombón. Presenta un



**M1 (variación 3):** este motivo aparece en el segundo compás de la segunda frase, escrito para la primera trompeta y el primer trombón. La nota más grave es *FA* y la más aguda es *SOL*, por lo que se puede deducir que el rango melódico abarca un intervalo de segunda mayor.

Tpt.



Tbn.



**Motivo 2:** este motivo se encuentra en el cuarto compás de ambas frases, escrito para la primera trompeta y el primer trombón. Este motivo presenta un rango melódico más amplio que el motivo 1, puesto que la nota más grave es *DO* y

Tpt.



Tbn.



la más aguda es *FA*. Entonces, se deduce que el rango melódico abarca un intervalo de cuarta justa. Se observa una secuencia de grados conjuntos y las figuras rítmicas, escritas sobre los pulsos fuertes del compás, es decir, que no hay uso de la síncopa.

**M2 (variación 1):** esta variación está escrita para la segunda trompeta y el segundo trombón. Se encuentra en el cuarto compás de ambas frases. Su rango melódico puede ser representado por un intervalo de cuarta justa, lo

Tpt.



Tbn.



cuál quiere decir, que la nota más grave es *LA* y la más aguda *RE*. La secuencia por grados conjuntos y el ritmo, es idéntico que el motivo original. Sin embargo, hay una diferencia de alturas entre ellos. Aunque los motivos originales y sus variaciones presentan rangos melódicos similares, las alturas empleadas en cada uno son diferentes.

Para el cambio de sección, se puede observar la siguiente cadencia auténtica:

✓ **Desarrollo**

En este fragmento, se puede observar una cualidad «responsorial» muy común en las obras musicales de salsa: coro-pregón. Esta parte estructural, está constituida por 18 compases y se repite dos veces de forma idéntica en toda la obra.

**Análisis del coro**

Interpretado a dos voces en la tesitura de tenor, este pequeño fragmente se repite cuatro veces de forma idéntica, en forma de pregunta; la melodía principal, es aquella que representa el registro más grave; entre las dos voces se puede observar una relación de terceras paralelas.

## Análisis de los pregones

### Pregón 1:



\*Este pregón presenta un rango melódico, que puede ser representado por un intervalo de quinta justa, pues la nota más grave es *SI bemol* y la nota más aguda *FA*. Se puede dar cuenta de una secuencia así: grados conjuntos (*FA* y *SOL*); grados disjuntos (*SOL* y *RE* – intervalo de cuarta justa); grados conjuntos (*RE*, *DO*, *DO* y *RE*); relación dis-conjunta (*RE*, *SI bemol* – intervalo de tercera mayor); grados conjuntos (*SI bemol*, *DO*, *DO*, *DO*, *SI bemol*, *DO*, *RE* y *DO*). En cuanto al ritmo, se observa en el segundo pulso del segundo compás un elemento que aparece por primera vez en la obra: el tresillo de negras. La figura, contrasta con las corcheas que aparecen sobre el segundo pulso de los compases 1 y 3. Se hace uso intensivo de síncopa interna y externa.

### Pregón 2:



\*La nota más grave es *SI bemol* y la nota más aguda *LA*. Esto quiere decir, que el rango melódico puede ser representado por un intervalo de séptima mayor. Tentativamente, este es el rango melódico más amplio de toda la obra. Se puede dar cuenta de una secuencia así: grados disjuntos (*FA* y *LA* – intervalo de tercera mayor); grados conjuntos (*LA* y *SOL*); grados disjuntos (*SOL* y *DO* – intervalo de quinta justa); grados conjuntos (*DO*, *RE*, *DO* y *RE*); relación disjunta (*RE*, *SI bemol* – intervalo de tercera mayor); grados conjuntos (*SI bemol*, *DO*, *SI bemol*, *DO*, *RE* y *DO*). Esta secuencia, presenta algunas similitudes respecto al pregón anterior. En cuanto al ritmo, en el segundo pulso del

segundo compás se hace uso de las corcheas sobre el pulso fuerte. También se utiliza la síncopa interna y externa.

### Pregón 3:



\*Este pregón presenta un rango melódico, que puede ser representado por un intervalo de quinta justa, pues la nota más grave es *Si bemol* y la nota más aguda *FA*. En este sentido, presenta similitud con interválica y de registro con el pregón 1. Se puede observar una secuencia constituida por grados conjuntos. En cuanto al ritmo, se hace uso intensivo de síncopa interna y externa.

### Pregón 4:



\*Este pregón presenta un rango melódico, que puede ser representado por un intervalo de sexta mayor, pues la nota más grave es *Si bemol* y la nota más aguda *SOL*. Se puede dar cuenta de una secuencia así: grados conjuntos (*FA* y *SOL*); grados disjuntos (*SOL* y *DO* – intervalo de quinta justa); grados conjuntos (*DO*, *RE*, *DO* y *RE*); relación disjunta (*RE*, *Si bemol* – intervalo de tercera mayor); grados conjuntos (*Si bemol*, *DO*, *Si bemol*, *DO*, *RE* y *DO*). Esta secuencia presenta similitudes con la secuencia de los pregones 1 y 2. En cuanto al ritmo, en el segundo pulso del segundo compás se hace uso de las corcheas sobre el pulso fuerte, tal como en el pregón 2. También se utiliza la síncopa interna y externa. Los cuatro pregones presentan consonancia, en cuanto a la nota inicial (*FA*) y la nota final (*DO*).

✓ **Coda**

-La obra termina en un «Fade Out<sup>37</sup>».

---

<sup>37</sup> Terminar repitiendo indefinidamente, hasta ir bajando el volumen.

## CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES

La clasificación en estas categorías, (podrían ser más u otras) no presupone que el lector esté de acuerdo. Sin embargo, es una mirada juiciosa de la labor educativa, no solo por lo que constituye la formación intencional a propósito de la investigación, sino en la misma construcción orquestal como proceso de enseñanza histórica y aprendizaje de la música salsa en el I.P.N. Esto nos permite soñar a futuro con la elaboración de un documento investigativo o material para implementar en varias instituciones del país. A medida que se indagaba en el objeto de estudio, surgieron algunas conclusiones que se describirán a continuación:

### **Desde lo musical:**

- ✓ Alrededor del aprendizaje musical, existen múltiples métodos y repertorios que no solo pueden contribuir a la construcción de pensamiento crítico-reflexivo, emocional, lógico y técnico, sino que también favorecen el fundamento de saberes culturales sobre un contexto;
- ✓ La salsa puede ser tan solo una manera de aprendizaje, entre muchas formas musicales. Esto quiere decir que no existe la pretensión de manifestar que la realidad de la educación musical va a ser modificada por este trabajo. No obstante, esta información puede ser útil para descubrir las formas como operamos en nuestro contexto social, y también como aporte para el reconocimiento de las músicas que componen nuestras raíces folclóricas;
- ✓ Un proceso educativo orquestal, además de una técnica instrumental, requiere de contenidos gramaticales y teóricos, necesarios para un buen aprendizaje musical. En este sentido, estos aspectos se pueden estudiar dentro de la misma práctica colectiva que produce un ensamble, pero también puede ser oportuno que haya una buena articulación con los contenidos explícitos en una clase de música;

- ✓ En un grupo orquestal, además de desarrollarse una técnica individual, es posible mejorar la interpretación grupal, incluso desde la práctica colectiva en el mismo ensamble;
- ✓ Cómo no todos escuchan igual, se puede hablar de una forma de aprendizaje auditivo en lo colectivo, pues se aprende también a escuchar al otro y al conjunto. Es decir, que un proceso de aprendizaje en la escucha, es uno de los mejores medios para aprender;
- ✓ La orquesta de salsa puede ser un medio para el aprendizaje de los aspectos disciplinares musicales y también para el desarrollo de cualidades como la disciplina, la constancia, la responsabilidad, la persistencia, la paciencia, la autonomía, el respeto por el otro, entre otros;
- ✓ La transcripción es una herramienta fundamental en los procesos musicales, así como el análisis morfológico, rítmico, armónico-melódico, ya que facilita el entendimiento y la enseñanza de un discurso musical;
- ✓ Hay una necesidad de buscar obras para empezar con los montajes. En este caso las obras: «Llorarás» y «Pensando En Ti», pueden ser factibles para hablar de un proceso de iniciación vocal e instrumental en salsa, ya que en el diseño de preparación para un montaje de estos, se puede observar un rango melódico en promedio de 4ta y 5ta justa; en el acompañamiento ritmo y armónico se utilizan progresiones repetitivas y fáciles de memorizar, pues están fundadas por pocos tipos de «tumbao» en el piano, pocos patrones rítmicos en el bajo y además son sencillos para la interpretación en los instrumentos de la percusión. Así mismo solo se divisan dos tipos de ritmos: «cáscara» y «campana», siendo designados como ostinatos rítmicos;
- ✓ Los formatos orquestales latinos como propuesta educativa, pueden ser una manera para orientar a los estudiantes en el descubrimiento de sus habilidades instrumentales y en sus gustos;

- ✓ Dentro del aprendizaje musical escolar, podría ser interesante añadir obras de salsa. Por una parte, para el aprendizaje de los contenidos teóricos, gramaticales e históricos propios de la música; y de otro lado, los elementos expresivos e interpretativos del estudiante;
- ✓ El conocimiento musical puede estar supeditado a un repertorio, y este es proporcionado por el profesor. En consecuencia, es él quien influye sobre el gusto musical de los estudiantes, así como en la construcción de saberes artísticos;
- ✓ El análisis musical (morfológico, interválico, melódico, rítmico, etc.), no es un proceso que otorgue respuestas definitivas, sino que puede ser solo una forma de mirar, de describir y de conceptualizar los elementos constitutivos de una obra musical. En este sentido, también puede ser importante para la enseñanza musical.

#### **Desde lo educativo:**

- ✓ Los intereses y gustos de los estudiantes no son estáticos, es decir, son susceptibles al cambio constante. Estos cambios, por supuesto presentan actores que los influyen y determinan, como por ejemplo: los compañeros, sus padres, sus profesores, las modas, etc.;
- ✓ Los aspectos motivacionales son determinantes en un proceso de aprendizaje, pues están ligados a los gustos e intereses de los estudiantes. Si por medio de la formulación de estrategias de aprendizaje, se obtiene una idea acerca de estos gustos, puede ser mucho más fructífero para los estudiantes el estudio de una disciplina;

- ✓ Desde el punto de vista pedagógico, el análisis puede ser un recurso didáctico para la enseñanza —musical o no musical—, teniendo en cuenta que para poder enseñar, es necesario entender ese discurso argumentativo empleado, asunto que puede repercutir en una buena comprensión del objeto de estudio por parte de los estudiantes;
- ✓ Al referirnos a asuntos de calidad en educación, se utilizan palabras o términos como: «estándares» , «competencias» , «logros» , etc. En la enseñanza se requiere aprendizaje de contenidos, patrones o modelos, pero es necesario tener en cuenta que cada alumno aprende, piensa y lo aplica, de formas muy diferentes;
- ✓ El gusto puede ser uno de los factores más importantes para el acercamiento de un estudiante a un objeto de estudio;
- ✓ Los estudiantes que conforman un grupo poseen individualidades, gustos, destrezas, cualidades y sensaciones que les otorgan una condición única, hecho que no puede estar supeditado a la búsqueda de uniformidad, —no desde el asunto del montaje, pues aquí está implícita la práctica colectiva—;

#### **Desde lo investigativo:**

- ✓ Los términos *académico* y *comercial* están implícitos en la salsa, pues al ser ésta la representación de nuestras músicas ancestrales, resulta interesante y oportuno su estudio y difusión;
- ✓ En la difusión de la música está implícito un asunto comercial, pero estas acciones deben llevarse a cabo con absoluto respeto por la tradición y la conservación de su naturaleza, pues de lo contrario se generaría una oposición con su esencia;

- ✓ Los estudios de música folclórica y popular, en este caso la salsa, nos sirven como medios investigativos etnomusicológicos, demográficos, históricos, para identificar nuestras propias culturas y aprender de ellas;
- ✓ En un acercamiento a la actividad investigativa, no siempre se parte de un problema y por ende no es explícita una solución; no son lejanos los términos *objeto* y *sujeto*; y tampoco se pueden suprimir los factores subjetivos que nos constituyen, pues aquel que cumple el rol de investigador, no puede olvidarse de su condición de sujeto y por ello, no puede despojarse de sus condiciones humanas.
- ✓ Este trabajo requiere de estudios posteriores para su desarrollo temático e investigativo.

**Desde lo particular:**

- ✓ La elaboración de este proyecto documental puede aportar grandes experiencias educativas, pues incentiva el amor a la lectura. La acción de leer críticamente, puede estar ligada con el «quehacer» del docente de música, pues no solo es necesaria para abordar temas pedagógicos, sino los temas disciplinares de la música, como por ejemplo la historia y el análisis;
- ✓ La formación musical, además de la formación teórica, gramatical e instrumental podría hacer hincapié en nociones de lectura crítica de diferentes textos. En este sentido, se estaría contribuyendo no solo a la preparación de docentes de música, sino, a la ampliación del campo investigativo en música;
- ✓ La experiencia de realizar la práctica en el I.P.N., puede dar una mirada muy amplia sobre la educación musical. En este contexto, es posible entender que la creatividad del docente de música no debe ser una limitante para un

proceso de enseñanza y aprendizaje, basado en diferentes repertorios, formatos instrumentales y/o metodologías. En otras palabras, pueden existir muchos medios para dar a conocer distintos saberes a los estudiantes;

## BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA, L. [2006]. Música y descolonización. Fundación editorial «el perro y la rana».
- ÁLVAREZ, F. [1999]. Sin clave y sin bongó no hay son «música afrocubana y confluencias musicales de Colombia y Cuba». Antioquia, Colombia: Universidad de Antioquia.
- ARENAS, E. [2016]. Fronteras y puentes de pensamiento, hacia una epistemología de las músicas populares y sus implicaciones en la formación académica universitaria.
- ARETZ, I. [1980]. América Latina en su música. México D.F., México: Siglo XXI.
- ARTEAGA, J. [1992]. La salsa en Colombia. Medellín, Colombia: Ediciones fuentes
- BARCO, J. [2012]. Cualificar las prácticas en el sistema educativo formal. *En pensamiento, palabra y obra* .
- BARRETO, H. [1993]. La formación musical básica en la edad escolar. Universitas humanística.
- BARTÓK, B. [1979]. *Escritos sobre música popular*. (R. V. Raschella, Trad.) Juárez, México: Melo .
- BETANCUR, F. [1999]. Sin clave y sin Bongó no hay son. Universidad de Antioquia.
- BUSTAMANTE, G. [1993]. Las divinidades africanas en la música del Caribe. Universitas Humanística: Universidad Javeriana.
- BUSTAMANTE, G. [1999] Algunos elementos para pensar en la investigación educativa. Pedagogía y saberes: Universidad Pedagógica Nacional.
- BUSTAMANTE, G. [s.f.] ¿Es posible evaluar objetivamente?
- BUSTAMANTE, G. [s.f.]. Epistemología de la educación.
- BUSTAMANTE, G. [2007]. Investigación y escritura.
- CARPENTIER, A. [1972]. La música en Cuba. México D.F., México: Bolea.
- CELMA, J. [1972]. Diario de un educastrador. Buenos Aires, Argentina: Ediciones de la flor.
- FREIRE, P. [1996]. Pedagogía y educación popular. Bogotá D.C., Colombia.
- FREIRE, P. [2005]. «Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido». México D.F., México: Siglo XXI.

- JOLIOT, P. [2004]. La investigación apasionada. México D.F., México: Fondo de cultura economía .
- LUCIO, R. [1996]. Pedagogía y educación popular. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional.
- MINEDUCACIÓN. [2010] Sistema Educativo Colombiano. Recuperado el sábado 22 de Septiembre de 2018, de: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-233839.html>
- MORIN, E. [2001]. Introducción al pensamiento complejo. Barcelona, España: Gedisa.
- ORTIZ, A. [2013]. Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje. Ediciones de la U.
- PÉREZ, J y MERINO, M. [2014]. Definición de pregón. Definición. De. Recuperado el martes 25 de septiembre, de: <https://definicion.de/pregon/>
- PIAGET, J. [1991]. *Seis estudios de psicología*. Barcelona , España: Labor.
- PISTON, W. [1991]. Armonía. Barcelona, España: Editorial Labor.
- POSADA, A. [1993]. La influencia de la música folclórico – popular en la música “clásica” o académica. Universitas Humanística.
- POZO J. y MONEREO C. [2002]. *El aprendizaje estratégico*. Madrid, España: Santillana.
- QUIGNARD, P. [2005]. El odio a la música. Argentina: El cuenco de plata.
- QUIGNARD, P. [2005]. La lección de música. Madrid, España: Editorial Funambulista
- REYES, O. [2013]. La cáscara cubana. Detrás del pentagrama. Recuperado el martes 25 de septiembre, de: <http://perequitoperez1.blogspot.com/2013/09/detras-del-pentagrama-la-cascara-cubana.html>
- RONDÓN, C. [1979]. El libro de la salsa. Barcelona, España: S.A ediciones.
- S.A [S.A]. Visión histórica I.P.N.
- S.A. [2018]. Boogaloo. Wikipedia. Recuperado el viernes 14 de septiembre de 2018, de: <https://es.wikipedia.org/wiki/Boogaloo>
- S.A. [2018]. Cadencia. Wikipedia. Recuperado el 5 de Octubre de 2018, de: [https://es.wikipedia.org/wiki/Cadencia\\_\(música\)#Cadencia\\_compuesta](https://es.wikipedia.org/wiki/Cadencia_(música)#Cadencia_compuesta).

-S.A. [2018]. Clave (ritmo). Wikipedia. Recuperado el miércoles 3 de octubre, de: [https://es.wikipedia.org/wiki/Clave\\_\(ritmo\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Clave_(ritmo))

-S.A. [2018]. Tumbao. Wikipedia. Recuperado el miércoles 3 de octubre, de: <https://en.wikipedia.org/wiki/Tumbao>

-SABINO, C. [1992]. *El proceso de investigación*. Caracas, Venezuela: Ed panapo.

-SANTANA, C. y SEDA, I. [2009]. Entrevista a Ricardo Maldonado «Richie Ray». Herencia Latina. Recuperado el sábado 22 de septiembre de 2018, de: [http://herencialatina.com/RR BC/Entrevista a Ricardo Maldonado Richy Ray Herencia Latina.htm](http://herencialatina.com/RR_BC/Entrevista_a_Ricardo_Maldonado_Richy_Ray_Herencia_Latina.htm)

-SCHWARTZ, D. [1993]. *La magia de pensar en grande*. Colombia: Editorial Colombia nueva Ltda.

-SKRIAGINA, S. [1993]. *El papel de la historia de la música en la formación musical profesional*. Universitas humanística.

-STRAVINSKI, I. [1946] *Poética musical*. Barcelona: España. El acantilado.

-ULLOA, A. [2009]. *La salsa en discusión «música popular e historia cultural»*. Valle del Cauca, Colombia: Universidad del Valle.

-WASHBURNE, C. [1995]. *La clave: las raíces africanas de la salsa*. Herencia Latina. Recuperado el miércoles 3 de octubre, de: [http://www.herencialatina.com/La Clave/la clave.htm](http://www.herencialatina.com/La_Clave/la_clave.htm)

-WILLEMS, E. [1994]. *El valor de lo humano en la educación musical*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.

-ZULETA, E. [1994]. *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Antioquia, Colombia: Grupo planeta.

-ZULETA, E. [2010]. *Arte y filosofía*. Medellín, Colombia: Hombre nuevo editores.

## ANEXOS

**Anexo 1:** Formato de encuesta a los egresados del IPN, que hicieron parte de la orquesta de salsa.

**Anexo 2:** Formato de encuesta a los estudiantes del IPN.

**Anexo 3:** Transcripción de la entrevista a los profesores del IPN.

**Anexo 4:** Score de Llorarás

**Anexo 5:** Score de Pensando en ti



**ANEXO 1: ENCUESTA A EGRESADOS I.P.N.**

**FORMATO DE LA ENCUESTA A LOS EXINTEGRANTES DE LA ORQUESTA  
DE SALSA DEL IPN**

**NOMBRE:**  
**INSTRUMENTO:**

**FECHA:** 17 de jul. de 2018

1. ¿Qué grado estaba cursando cuándo ingresó a la orquesta de salsa?

\_\_\_\_\_

2. Seleccione la/s opción/es, por la/s que decidió ingresar a la orquesta de salsa:

Gusto por la música salsa	
Recomendación de amigos	
Aprender un instrumento musical	

Otra: \_\_\_\_\_

3. ¿Cree usted que las clases de música contribuyeron a la conformación de la Orquesta de salsa?

Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_ . ¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. ¿Cree usted que la Orquesta de salsa contribuyó con las clases de Música?

Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_ . ¿Por qué? \_\_\_\_\_

5. Marque la opción de acuerdo al apoyo que recibió la orquesta de salsa, de las siguientes instancias del colegio:

INSTANCIAS	Bueno	Regular	Malo
Directivos (Rector, coordinadores, etc.)			
Profesores del área de música			
Profesores de otras áreas			
Padres de familia en general			

6. ¿Piensa que lo vivido en la orquesta de salsa, contribuyó a su proceso de formación en general?

Si \_\_\_\_ No \_\_\_\_

7. De acuerdo con su experiencia, ¿Cree oportuno que los colegios consideren la formación de una orquesta de salsa, no solo como espacio de aprendizaje, sino como un espacio representativo institucional?

Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_ . ¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. Si desea comentar algo adicional:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



**ANEXO 2: ENCUESTA A ESTUDIANTES DE SEXTO Y NOVENO**

Nombre: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_  
Fecha: \_\_\_\_\_

1- ¿Considera que el repertorio es un factor que contribuye a su motivación por aprender música? SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_.

2- ¿Ha interpretado salsa en las clases de música? SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_.

3- ¿Ha participado en algún ensamble institucional? SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_.

\*Si la respuesta es SI, por favor mencione el nombre del ensamble:

\_\_\_\_\_

4- ¿Ha interpretado salsa en el ensamble institucional mencionado anteriormente? SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_.

5- ¿Siente gusto por la salsa? SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_.

6- Seleccione “si” o “no”, de acuerdo con los ritmos que conoce:

\*Son: SI \_\_\_ NO \_\_\_; \*Guaguancó: SI \_\_\_ NO \_\_\_; \*Guaracha: SI \_\_\_ NO \_\_\_;

\*Bomba: SI \_\_\_ NO \_\_\_;

\*Plena: SI \_\_\_ NO \_\_\_; \*Cáscara: SI \_\_\_ NO \_\_\_; \*Caballo: SI \_\_\_ NO \_\_\_;

\*Campana: SI \_\_\_ NO \_\_\_;

### **ANEXO 3: TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA A PROFESORES**

#### **1. ¿Cómo se originó la orquesta de salsa?**

**R/Consuelo Moreno:** La orquesta se originó con la propuesta de un profesor que empezó a crecer el interés de los niños, por hacer música diferente a la que se hace en el aula. Ya se habían generado otros grupos, pues el grupo base realmente estaba en la orquesta de bachillerato, que siempre ha existido y ayudó en el proceso de la orquesta de salsa. En ese momento, la orquesta de bachillerato era dirigida por el profesor Alfredo Ospina y en la actualidad la dirige el profesor Rafael Briceño, ellos son los pioneros de todo el movimiento musical en el colegio. Entonces el profesor Javier, con el interés de sacar el mayor provecho a todas las capacidades de los niños, decidió crear ese grupo y se comenzó a trabajar de forma extra-curricular, es decir, tiempo extra en el que los niños y profesores se quedaban un día y hacían ensayo con la agrupación. En esa época hicieron varias presentaciones, atendían las invitaciones de los colegios que organizaban sus festivales: yo me acuerdo mucho de los “liceos del ejército”, porque allá hacen un festival muy importante. Javier tenía relaciones con esos colegios, porque él trabajó allá.

Y pues así se creó el grupo de salsa que fue muy importante en esa época y todos los grupos se van variando. Hasta ahí llegó el de salsa fuertemente con Javier como director, lo siguió la profesora Esperanza Rincón, con el apoyo instrumental de la profesora Luz Yaneth Antolinez, ella la apoyaba en la flauta travesa, apoyó en el saxofón y Javier en el trombón. Después se retiró la profesora Luz Yaneth y quedó la profesora Esperanza, encargada del trabajo. De salsa todavía, la que se había propuesto, la de los clásicos de ese género. Hace unos años se encuentra el profesor Oswaldo en la dirección de la orquesta y él ha hecho mezclas de salsa con jazz, entonces se puede decir que es orquesta de latín jazz y no de salsa. Los niños van rotando, no hay saxofones, no hay trombón, es difícil un pianista, entonces ahorita hay mucho guitarristas, bajistas y bateristas y se está tratando de impulsar la parte de vientos.

**R/ Yanira Ríos:** El origen de la orquesta de salsa en el IPN está directamente relacionado con los intereses de los estudiantes, con sus habilidades, con sus intereses por algunos instrumentos y por algunos tipos de música. Entonces, los profesores haciendo esos análisis decidieron formar la orquesta de salsa, que inició con el profesor Javier Riveros, quién la fundo. Era una orquesta de salsa muy buena, muy grande, contundente, sonora, con muchos instrumentos, haciendo sus propios arreglos y así fue el origen de la orquesta, teniendo en cuenta los intereses de cada muchacho y sus habilidades en los instrumentos. Bueno, se mantuvo por un tiempo muy fuerte con el profesor Javier, con la profesora Esperanza Rincón, entre ellos dos la mantuvieron, la fortalecieron y a medida que los chicos se iban graduando iba cambiando un poco el formato de la orquesta, en algunas oportunidades estaban todos los chicos, otras veces solo hay algunos instrumentos. Entonces, fue cambiando un poco el formato instrumental en ese sentido. Hay chicos que eran versátiles en varios instrumentos, entonces si estaban en otros ensambles, iban a la orquesta a tocar, cuando hacía falta algún instrumento. Como los chicos se iban graduando, se iniciaba un semillero desde grado sexto, con otros chicos que iban aprendiendo a hacer las cosas en el piano y/o en la percusión latina. Entonces las cosas se transforman, actualmente no se ha acabado. Actualmente hay un profesor que tiene el formato de música latina, hace un poco de salsa, de jazz. En esa medida ha cambiado, no se ha acabado, solo se ha transformado con el paso del tiempo en el IPN.

## **2- ¿Qué importancia ha tenido la orquesta de salsa en el proceso musical del colegio?**

**R/ Consuelo Moreno y Yanira Ríos:** Fue solo en una época, porque ahora como te contamos, no hay orquesta de salsa como tal, pero fue la época en la que los chicos se interesaron por el género, se les dio a conocer a todo el colegio que existe la músicaailable, porque ellos siempre interesados en su música moderna, es decir, la música que los medios les venden. Entonces, en cualquier evento grande que había, un congreso, un encuentro dentro del colegio, siempre participaba la orquesta de salsa. También recibían invitaciones a otros concursos, festivales y encuentros que organizaban otros colegios con ese género musical. Amenizaban. Inclusive la directora decía en esa época que sería muy bueno que la orquesta pudiera amenizar bailes, o ser contratada porque tenían un repertorio como de una hora u hora y media, los chicos iban teniendo más experiencia cada vez más.

En la época de la profesora Esperanza, no había muchos cantantes y pues el cantante es muy importante, pero el cantante en el colegio se siente un poco inhibido porque es él quien tiene que dar el sabor, la alegría igual que los coristas y los niños son tímidos. Entonces, hubo profesores que cantan muy chévere, como Ricardo Galeano. Él fue vocalista de la orquesta y con sus interpretaciones impregnaba de sabor al público y a los mismos músicos de la orquesta. Esa fue la época de los clásicos de la salsa que hubo en el colegio. Interpretaban obras del gran combo, como ojos chinos; del Joe Arroyo, como la Rebelión; del grupo niche, como Cali pachanguero; de Celia Cruz, Carnaval. Este tipo de repertorio ya no se ve acá, ahora se interpretan algunos temas menos exigentes, porque en esa generación, se podía ver la exigencia en los cortes, en la exactitud de la percusión, en los intérpretes solitas, como por ejemplo, el rol del piano.

# LORARÁS

(ÓSCAR DE LEÓN)

SCORE

TRANSCRIPCIÓN Y ARREGLOS:  
JAVIER RIVEROS-HELLEN LÓPEZ

Musical score for 'Llorarás' by Oscar de León. The score includes parts for Timbal, Coros, Trombón 1, Trombón 2, Piano, Bajo Eléctrico, Bongo Drums, Conga Drums, and Timbal. The score is divided into two systems. The first system includes parts for Timbal, Coros, Trombón 1, Trombón 2, Piano, Bajo Eléctrico, Bongo Drums, Conga Drums, and Timbal. The second system includes parts for Vz., Crs., Tbn. 1, Tbn. 2, Pno., B.E., Bgo. Dr., C. Dr., and Tbal. The score features various musical notations, including chords (Amin, G, C, Dmin, B7/A, E7/D, E7), dynamics (mf), and drum patterns (CÁSCARA, SIMILI). The score is written in 4/4 time and includes a key signature of one sharp (F#).

Chords: Amin, G, C, Dmin, B7/A, E7/D, E7, Amin, G, C, Dmin, B7/AE7/D

Dynamics: mf

Drum Patterns: CÁSCARA, SIMILI

Instrument Labels: TIMBAL, COROS, TROMBÓN 1, TROMBÓN 2, PIANO, BAJO ELÉCTRICO, BONGO DRUMS, CONGA DRUMS, TIMBAL, Vz., Crs., Tbn. 1, Tbn. 2, Pno., B.E., Bgo. Dr., C. Dr., Tbal.

1.5

Vz.

CRS.

Tbn. 1

Tbn. 2

PNO.

B.E.

BGO. DR.

C. DR.

TBAL.

1.5

2.2

Vz.

CRS.

Tbn. 1

Tbn. 2

PNO.

B.E.

BGO. DR.

C. DR.

TBAL.

2.2

2.2

28

Vz. RA SI TE BUS CO POR A QUI ME SA LES POR A LLÁ LO Ú NI CO QUE YO

Crs.

Tbn. 1

Tbn. 2

PNO. E7 AMIN G C DMIN B7/A E7/D E7 AMIN G

B.E.

BGO. DR. PACHANGA SIMILI PACHANGA

C. DR.

TBAL.

28

34

Vz. QUIE ROES NO MEHA GAS SU FRIR MAS TU E E E E E RA RA

Crs.

Tbn. 1

Tbn. 2

PNO. C DMIN B7/AE7/D E7 AMIN G C DMIN B7/AE7/D E7

B.E.

BGO. DR. SIMILI CÁSCARA SIMILI

C. DR.

TBAL.

34



55

Vz. *— VAS A RRE PEN — TIR BIEN — CA RO TEN — DRAS QUE PA GAR TO — DO MI SU FRI — MIEN TO*

Crs.

Tbn. 1

Tbn. 2

PNO. *Dmin B7/A E7/D E7 Amin G C Dmin B7/A E7/D E7*

B.E.

Bco. Dr.

C. Dr.

Tbal.

55

61

Vz. *LLO RA RAS Y LLO RA RAS SIN AL GUIEN QUE TE CON — SUE E LE A SI TE DA RAS DE — CUEN TA QUE — SI TEN — GA NIAN*

Crs.

Tbn. 1

Tbn. 2

PNO. *Amin G C Dmin B7/AE7/D E7 Amin G C Dmin B7/A E7/D*

B.E.

Bco. Dr.

C. Dr.

Tbal.

61

66

Vz. *66*  
 DUE LE TA RA RA RA RA RA

Crs. *66*

Tbn. 1 *66*  
*mf*

Tbn. 2 *66*  
*mf*

PNO. *66*  
 E7 AMIN G C DMIN B7/A E7/D E7 AMIN G C

B.E. *66*

BGO. DR. *66*  
 CÁSCARA SIMILI

C. DR. *66*

TBAL. *66*

75

Vz. *75*

Crs. *75*

Tbn. 1 *75*

Tbn. 2 *75*

PNO. *75*  
 DMIN B7/A E7/D E7 AMIN G C DMIN B7/A E7/D E7 AMIN G

B.E. *75*

BGO. DR. *75*

C. DR. *75*

TBAL. *75*

82

Vz. *o ye mi ray des pues ven drás a mi pi dién do me per dón pe*

Crs.

Tbn. 1

Tbn. 2

PNO. *C DMIN B7/A E7/D E7 AMIN G C DMIN B7/A E7/D E7*

B.E.

BGO. DR.

C. DR.

TBAL.

82

89

Vz. *RO YA MI CO RA ZÓN NO O SEA CUER DA MÁS DE TI LLO RA RÁS Y LLO RA RÁS SIN NA DIE QUE TE CON*

Crs.

Tbn. 1

Tbn. 2

PNO. *AMIN G C DMIN B7/A E7/D E7 AMIN G C DMIN B7/A E7/D*

B.E.

BGO. DR.

C. DR.

TBAL.

89

96

Vz. *96*  
 — SUE E LE A SI TE DA RÁS DE CUEN TA QUÉ SI TEN GA NIAN DUE LE

Crs. *96*

Tbn. 1 *96*

Tbn. 2 *96*

PNO. *96*  
 E7 AMIN G C DMIN E AMIN AMIN DMIN E7 AMIN

B.E. *96*

BGO. DR. *96*

C. DR. *96*

TBAL. *96*

103

Vz. *103*

Crs. *103*

Tbn. 1 *103*

Tbn. 2 *103*

PNO. *103*  
 G F E7 AMIN AMIN DMIN E7 AMIN G F E7 AMIN AMIN DMIN

B.E. *103*

BGO. DR. *103*  
 CÁSCARA

C. DR. *103*

TBAL. *103*

110

Vz.

Crs.

Tbn. 1

Tbn. 2

PNO.

B.E.

BGO. DR.

C. DR.

TBAL.

*mf* *pp* *f* *mf* *pp* *mf* *pp*

E7 AMIN G F E7 AMIN AMIN DMIN E7 AMIN G F

CAMPANA

SIMILI

*mf*

116

Vz.

Crs.

Tbn. 1

Tbn. 2

PNO.

B.E.

BGO. DR.

C. DR.

TBAL.

1 2

*f* LLO RA\_

*mf* *f* *mf*

E7 AMIN AMIN DMIN E7 AMIN G F E7 AMIN E7 AMIN

CAMPANA

SIMILI

*mf*

1.22

Vz. — RA'S LLO RA RA'S LLO RA RA'S CO MO LO SU FRI YO O O O YE TU LLO RA RA'S NA

Crs. LLO RA RA'S LLO RA RA'S LLO RA RA'S

Tbn. 1

Tbn. 2

PNO. AMIN DMIN E7 AMIN G F E7 AMIN AMIN DMIN E7 AMIN

B.E.

BGO. DR. CAMPANA SIMILI

C. DR.

TBAL. mf

1.28

Vz. — DIE TE COM PREN DE RA TO DO LO MA LO QUEHI CI IS TE O YE MI RA LO PA GA RA'S LLO RA RA'S LLO

Crs. LLO RA RA'S LLO RA RA'S LLO RA RA'S

Tbn. 1

Tbn. 2

PNO. G F E7 AMIN AMIN DMIN E7 AMIN G F E7 AMIN AMIN DMIN

B.E.

BGO. DR.

C. DR.

TBAL.

1.28

1.35

Vz. RA RÁS LLO RA RÁS LLO RA RÁS TÚ MEHI CIS TE SU FRIR A HO RAEI QUE RI E SOY YO QUE

Crs. LLO RA RÁS LLO RA RÁS LLO RA RÁS LLO RA RÁS

Tbn. 1

Tbn. 2

PNO. E7 AMIN G F E7 AMIN AMIN DMIN E7 AMIN G F E7 AMIN

B.E.

BGO. DR.

C. DR.

TBAL.

1.35

1.42

Vz. NO QUE NO QUE SÍ QUE SÍ A HO RA YO VOY A VI VIR MI VI DA CO MO YO QUIE E RO E CHA PA'E LAN TE YA

Crs. LLO RA RÁS LLO RA RÁS LLO RA RÁS

Tbn. 1

Tbn. 2

PNO. AMIN DMIN E7 AMIN G F E7 AMIN AMIN DMIN E7 AMIN G F

B.E.

BGO. DR.

C. DR.

TBAL.

1.42

149

Vz. ME VOY HEY ES TAES LA VI DA MA MAI'

CRS. LLO RA RÁS

Tbn. 1

Tbn. 2

PNO. E7 AMIN AMIN DMIN E7 AMIN AMIN DMIN E7 AMIN AMIN DMIN E7 AMIN

B.E.

BGO. DR. CANPANA SIMILI SIMILI

C. DR.

TBAL. mf

149

# PENSANDO EN TI

(CHECHE MENDOZA)

TRANSCRIPCIÓN Y ARREGLOS:  
HELLEN LÓPEZ-JAVIER RIVEROS

SCORE

1. 2.

Voz

COROS

TROMPETA EN B $\flat$  1

TROMPETA EN B $\flat$  2

TROMBÓN 1

TROMBÓN 2

PIANO

BAJO ELÉCTRICO

BONGO

CONGA

TIMBAL

CÁSCARA

SIMILI

B $\flat$  GMIN $^7$  CMIN $^7$  F $^7$  F $^7$

B $\flat$  GMIN $^7$  CMIN $^7$  F $^7$  F $^7$

> > > > >

Detailed description: This is a musical score for the song 'Pensando en Ti' by Cheche Mendoza. The score is arranged for a vocal ensemble and a jazz-influenced instrumental band. The vocal parts (Voz and Coros) are in the key of B-flat major and 4/4 time. The instrumental parts include two trumpets in B-flat, two trombones, piano, electric bass, bongo, conga, and timbal. The piano part features a melodic line with a large slur over the first four measures, and a bass line with block chords. The electric bass part provides a simple harmonic accompaniment. The percussion parts include a bongo pattern with 'CÁSCARA' (shell) and 'SIMILI' (simili) markings, a conga pattern, and a timbal pattern with accents. The score is divided into two endings, labeled '1.' and '2.', which occur in the final measure of the piece.

PENSANDO EN TI

V.  
C.  
B $\flat$  TPT. 1  
B $\flat$  TPT. 2  
TBN. 1  
TBN. 2  
PNO.  
B.E.  
BGO.  
CGA.  
TBAL.

6

$B^{\flat}$   $G^{MIN7}$   $C^{MIN7}$   $F^7$   $B^{\flat}$

$B^{\flat}$   $G^{MIN7}$   $C^{MIN7}$   $F^7$   $B^{\flat}$

CÁSCARA  
SIMILI

6

-X 3 VECES-

11

V.

C.

B $\flat$  TPT. 1

B $\flat$  TPT. 2

TBN. 1

TBN. 2

PNO.

B.E.

BGO.

CGA.

TBAL.

YO SE QUE TU MI A MOR  
A QUIEN CA RA CA'ES TOY  
TE PI DO POR FA VOR

GMIN<sup>7</sup> CMIN<sup>7</sup> F<sup>7</sup> B $\flat$  GMIN<sup>7</sup>

GMIN<sup>7</sup> CMIN<sup>7</sup> F<sup>7</sup> B $\flat$  GMIN<sup>7</sup>

PENSANDO EN TI

V.

C.

B $\flat$  TPT. 1

B $\flat$  TPT. 2

TBN. 1

TBN. 2

PNO.

B.E.

BGO.

CGA.

TBAL.

V. 21

C. 21

B $\flat$  TPT. 1 21

B $\flat$  TPT. 2 21

TBN. 1 21

TBN. 2 21

PNO. 21

B.E. 21

BGO. 21

CGA. 21

TBAL. 21

SEN SUAL  
EN MI  
COR DAR

F $^7$  B $\flat$  GMIN $^7$  CMIN $^7$  F $^7$

F $^7$  B $\flat$  GMIN $^7$  CMIN $^7$  F $^7$

CAMPANA

SIMILI

*mf*

PENSANDO EN TI

1. 2.

V.

C.

B $\flat$  TPT. 1

B $\flat$  TPT. 2

TBN. 1

TBN. 2

PNO.

B.E.

BGO.

CGA.

TBAL.

26

26

26

26

26

26

26

26

26

26

SIEMPRE HAS DE RE COR

B $\flat$  GMIN<sup>7</sup> CMIN<sup>7</sup> F<sup>7</sup> F<sup>7</sup>

B $\flat$  GMIN<sup>7</sup> CMIN<sup>7</sup> F<sup>7</sup> F<sup>7</sup>

V. 31 TU ME RE COR DA RÁS TU ME RE COR DA RÁS TU ME RE COR DA RÁS

C. DAR SIEMPRE HAS DE RE COR

B $\flat$  TPT. 1 31

B $\flat$  TPT. 2 31

TBN. 1

TBN. 2

PNO. 31

B $\flat$  GMIN<sup>7</sup> CMIN<sup>7</sup> F<sup>7</sup>

B.E. 31

BGO. 31 CAMPANA SIMILI

CGA. 31

TBAL. 31 *mf*

PENSANDO EN TI

V. LOS BE SOS QUE TE DI EN TU BO CA SEN SUAL LIN DA MU JER.

C. DAR SIEMPRE. HAS DE RE COR

B $\flat$  TPT. 1

B $\flat$  TPT. 2

TBN. 1

TBN. 2

PNO.  $B^{\flat}$  GMIN<sup>7</sup> CMIN<sup>7</sup> F<sup>7</sup>

B.E.  $B^{\flat}$  GMIN<sup>7</sup> CMIN<sup>7</sup> F<sup>7</sup>

BGO.

CGA.

TBAL.

V. 39 TU NO ME OL VI DA RÁS NO NO NO NO NO POR FA VOR

C. DAR SIEMPRE. HAS DE RE COR

B $\flat$  TPT. 1 39

B $\flat$  TPT. 2

TBN. 1

TBN. 2

PNO. 39

B $\flat$  GMIN<sup>7</sup> CMIN<sup>7</sup> F<sup>7</sup>

B.E. B $\flat$  GMIN<sup>7</sup> CMIN<sup>7</sup> F<sup>7</sup>

BGO. 39

CGA. 39

TBAL.

Detailed description: This is a page of a musical score for the song 'PENSANDO EN TI'. It features a vocal line (V.) with lyrics in Spanish: 'TU NO ME OL VI DA RÁS NO NO NO NO NO POR FA VOR'. Below the vocal line is a counterpoint line (C.) with lyrics: 'DAR SIEMPRE. HAS DE RE COR'. The score includes parts for two B-flat Trumpets (TPT. 1 and 2), two Trombones (TBN. 1 and 2), Piano (PNO.), Bassoon (BGO.), Clarinet in G (CGA.), and Timbales (TBAL.). The piano part includes chord markings: B $\flat$ , GMIN<sup>7</sup>, CMIN<sup>7</sup>, and F<sup>7</sup>. The bassoon and clarinet parts have a double bar line at measure 39. The timbales part has a double bar line at measure 39. The page number '39' is written at the bottom left.

PENSANDO EN TI

V. A.ES TE NE GRI TO QUE SIEM PREHAS DE RE COR DAR LIN DA MU JER

C. DAR SIEMPRE. HAS DE RE COR

B $\flat$  TPT. 1

B $\flat$  TPT. 2

TBN. 1

TBN. 2

PNO.  $B^{\flat}$   $G^{MIN7}$   $C^{MIN7}$   $F^7$

B.E.  $B^{\flat}$   $G^{MIN7}$   $C^{MIN7}$   $F^7$

BGO.

CGA.

TBAL.

V. 47

C. 47  
DAR

Bb TPT. 1 47

Bb TPT. 2

TBN. 1

TBN. 2

PNO. 47

Bb GMIN7 CMIN7 F7

B.E. Bb GMIN7 CMIN7 F7

BGO. 47 TUTTI CASCARA

CGA. 47

TBAL. x > > > >

PENSANDO EN TI

IMPROVISACIÓN PIANO

X3 VECES

V. 51

C. 51

B $\flat$  TPT. 1 51

B $\flat$  TPT. 2 51

TBN. 1 51

TBN. 2 51

PNO. 51

B.E. 51

BGO. 51 CAÇCARA

CGA. 51

TBAL. 51

Chords: B $\flat$  MAJ<sup>7</sup>, G MIN<sup>7</sup>, C MIN<sup>7</sup>, F<sup>7</sup>, B $\flat$

V.  
56

C.

B $\flat$  TPT. 1  
56

B $\flat$  TPT. 2

TBN. 1

TBN. 2

PNO.  
56

GMIN<sup>7</sup> CMIN<sup>7</sup> F<sup>7</sup> B $\flat$

B.E.  
56

BGO.  
56

CAMPANA

CGA.  
56

TBAL.  
56

PENSANDO EN TI

The musical score is arranged in a standard orchestral layout. The top section includes the vocal line (V.), clarinet (C.), and four brass parts: two Bb Trumpets (TPT. 1, 2) and two Trombones (TBN. 1, 2). The piano (PNO.) part is shown in grand staff notation. Below the piano is the bass line (B.E.). The bottom section features the BGO. (Bass Drum), CGA. (Congas), and TBAL. (Timbales). The score is marked with a tempo of 60. The key signature has two flats (Bb). The harmonic structure is defined by the following chord symbols: GMIN7, CMIN7, F7, and Bb. The brass parts play a rhythmic pattern of eighth notes with accents and slurs. The piano part features a steady eighth-note accompaniment. The percussion parts include a consistent eighth-note pattern for the bass drum and congas, and a similar pattern for the timbales.



PENSANDO EN TI

V. 68 TU ME RE COR DA RÁS TU ME RE COR DA RAS TU ME RE COR DA RAS

C. 68 DAR SIEMPRE. HAS DE RE COR

B $\flat$  TPT. 1 68

B $\flat$  TPT. 2

TBN. 1

TBN. 2

PNO. 68

B.E. 68

BGO. 68

CGA. 68

TBAL. 68

B $\flat$  GMIN<sup>7</sup> CMIN<sup>7</sup> F<sup>7</sup>

B $\flat$  GMIN<sup>7</sup> CMIN<sup>7</sup> F<sup>7</sup>

SIMILI

V. 72 LOS BE SOS QUE TE DI EN TU BO CA SEN SUAL LIN DA MU JER

C. 72 DAR SIEMPRE. HAS DE RE COR

B $\flat$  TPT. 1 72

B $\flat$  TPT. 2 72

TBN. 1 72

TBN. 2 72

PNO. 72

B.E. 72

BGO. 72

CGA. 72

TBAL. 72

**B $\flat$**  **GMIN<sup>7</sup>** **CMIN<sup>7</sup>** **F<sup>7</sup>**

**B $\flat$**  **GMIN<sup>7</sup>** **CMIN<sup>7</sup>** **F<sup>7</sup>**

PENSANDO EN TI

The musical score is arranged in a standard orchestral layout. At the top, the vocal line (V.) is written in a treble clef with a key signature of two flats (Bb) and a 7/8 time signature. The lyrics are: "TU NO ME OLVIDARÁS NO NO NO NO POR FAVOR". Below the vocal line is the contralto line (C.), also in a treble clef, with lyrics: "DAR SIEMPRE HAS DE RECORDAR". The brass section consists of two Bb Trumpets (TPT. 1 and 2) and two Trombones (TBN. 1 and 2), all in treble clefs. The piano accompaniment (PNO.) is shown in a grand staff with treble and bass clefs. The bass line (B.E.) is in a bass clef. The guitar (BGO.) and conga (CGA.) parts are in a bass clef. The tuba (TBAL.) is in a bass clef. The score is divided into four measures, with measure numbers 76, 77, 78, and 79 indicated at the beginning of each measure. Chord symbols Bb, GMIN7, CMIN7, and F7 are placed above the piano accompaniment staff. The lyrics "DAR" and "SIEMPRE HAS DE RECORDAR" are positioned below the contralto line.

80

V. A.ES TE NE GRI TO QUE SIEM PREHAS DE RE COR DAR LIN DA MU JER FADE OUT

C. DAR SIEMPRE. HAS DE RE COR

B $\flat$  TPT. 1

B $\flat$  TPT. 2

TBN. 1

TBN. 2

PNO. 80

B $\flat$  G MIN<sup>7</sup> C MIN<sup>7</sup> F<sup>7</sup>

B.E. 80

BGO. 80

CGA. 80

TBAL.