

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE BELLAS ARTES
LICENCIATURA EN MÚSICA**

ACTA DE APROBACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO

Los profesores abajo firmantes, constituidos como Jurado Calificador para presenciar y evaluar la sustentación del Trabajo de Grado titulado: **CREACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS GRUPOS DE CÁMARA DE LA SINFÓNICA INFANTIL DE VILLAPINZÓN – CUNDINAMARCA**. Presentado por el estudiante:

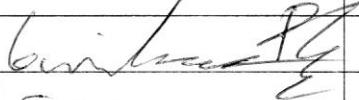

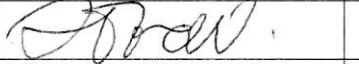
FABIO ANDRÉS RODRÍGUEZ GORDILLO

C.C. 80.468.211 de Bogotá.

Código 2004275028

Consideramos que dicho trabajo cumple con los requisitos y condiciones necesarios para su aprobación por las siguientes razones:

- 1.- Es un trabajo suficiente para el nivel de investigación formativa en el cual el estudiante se encuentra.
- 2.- Da cuenta de una problemática sustancial del ejercicio de formación de bandas en el Departamento de Cundinamarca.
- 3.- Hace adelantos de implementación de la propuesta, la cual debe continuarse en el tiempo y en la profundidad de la misma.

| | NOMBRE | FIRMA | NOTA |
|-------------------|------------------------|--|-------------|
| Jurado 1- lector | Guillermo Plazas Reyes |  | 3.5 |
| Jurado 2 -lector | Marcela Ríos Rincón |  | 3.5 |
| Jurado 3 -asesor | Henry Roa Ordoñez |  | 3.5 |
| Jurado 4 - asesor | | | |

CALIFICACIÓN FINAL (Promedio aritmético): 3.5

DISTINCIONES _____

En Bogotá, a los 04 días del mes de Diciembre de 2013.

**CREACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS GRUPOS DE CÁMARA DE LA BANDA
SINFÓNICA INFANTIL DE VILLAPINZÓN –CUNDINAMARCA.**

FABIO ANDRÉS RODRÍGUEZ GORDILLO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE COLOMBIA

FACULTAD DE ARTES, LICENCIATURA EN MÚSICA

DICIEMBRE DE 2013

**CREACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS GRUPOS DE CÁMARA DE LA BANDA
SINFÓNICA INFANTIL DE VILLAPINZÓN –CUNDINAMARCA.**

FABIO ANDRÉS RODRÍGUEZ GORDILLO

ASESORES


HENRY ROA

CAMILO LINARES

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE COLOMBIA

FACULTAD DE ARTES, LICENCIATURA EN MÚSICA

DICIEMBRE DE 2013


| | | |
|---|---|--|
|  | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 09-12-2013 | Página 1 de 2 | |

| 1. Información General | |
|------------------------|--|
| Tipo de documento | MONOGRAFÍA |
| Acceso al documento | BIBLIOTECA FACULTAD DE BELLAS AARTES |
| Título del documento | CREACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS GRUPOS DE CÁMARA DE LA BANDA SINFÓNICA INFANTIL DE VILLAPINZÓN –CUNDINAMARCA. |
| Autor(es) | FABIO ANDRÉS RODRÍGUEZ GORDILLO |
| Director | HENRY ROA |
| Publicación | 129 PAGINAS |
| Unidad Patrocinante | UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL |
| Palabras Claves | AFINACIÓN, BALANCE SONORO, ARTICULACIÓN, INTERPRETACIÓN. |

| 2. Descripción |
|--|
| <p>Este trabajo básicamente se centra en la necesidad de brindar una serie de herramientas metodológicas y conceptuales, desde la creación y organización de grupos de cámara en la sección de maderas cañas (clarinetes y saxofones) a partir de la cualificación y descripción de cuatro componentes a desarrollar. (Afinación, Balance Sonoro, Articulación e interpretación.) Los cuales son sustentados por medio de una serie de ejercicios planteados desde una perspectiva musical y humana, que contribuye a una formación integral del alumno.</p> |

| 3. Fuentes |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> -La Composición De La Música De Cámara En El Marco Educativo (José Luis Turina) - Manual Para La Gestión De Bandas- Escuela De Música (Ministerio de Cultura) - Hacer Música En Grupo Una Experiencia Común A Todas Las Enseñanzas (Francisco José Balseira Gómez) - Bandas De Música En Colombia. La Creación Musical En La Perspectiva Educativa. Victoriano Valencia. (2010) |

| 4. Contenidos |
|---|
| <p>Introducción 1.Situacion Problema 2.Marco referencial 3.Metodologia Conclusiones Bibliografía</p> |

| | | |
|---|---|--|
|  | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 09-12-2013 | Página 2 de 2 | |

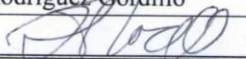
Anexos

5. Metodología

La metodología se basó desde el aprendizaje significativo, en la cual se propició una relación directa con el alumno lo que garantizó una descripción detallada de las situaciones que reflejaron una cualificación de la propuesta desde lo musical y humano.

6. Conclusiones

Finalmente se demostró que el proceso de aprendizaje desde lo significativo, debe involucrar un ambiente que facilite la comunicación entre profesor y alumno, pero sobre todo entre los mismos alumnos, que centre la atención en situaciones de grupo, dando un valor vivencial de respeto y comprensión al punto de vista del compañero, donde debe primar el respeto, y la cooperación con el funcionamiento del grupo, con lo que cada integrante hace parte de una colectividad, en la cual todos tiene derechos, obligaciones, y responsabilidades para garantizar la calidad e identidad del grupo de cámara al servicio de la banda sinfónica infantil de Villapinzón.

| | |
|----------------|---|
| Elaborado por: | Fabio Andrés Rodríguez Gordillo |
| Revisado por: | Henry Roa  |

| | | | |
|-----------------------------------|----|----|------|
| Fecha de elaboración del Resumen: | 10 | 12 | 2013 |
|-----------------------------------|----|----|------|

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN | 8 |
| 1 SITUACIÓN PROBLEMA..... | 10 |
| 1.1 CONTEXTUALIZACIÓN..... | 10 |
| 1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA..... | 13 |
| 1.3 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA | 15 |
| 1.4 ANTECEDENTES..... | 15 |
| 1.5 JUSTIFICACIÓN | 21 |
| 1.6 OBJETIVO GENERAL | 23 |
| 1.6.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS | 24 |
| 2. MARCO REFERENCIAL | 25 |
| 2.1 BANDAS | 25 |
| 2.1.1 BANDAS EN COLOMBIA..... | 27 |
| 2.1.2 HISTORIA DE LAS BANDAS EN COLOMBIA | 28 |
| 2.1.3 MÚSICA DE CÁMARA | 30 |
| 2.2 MODELOS PEDAGÓGICOS | 32 |
| 2.2.1 QUE ES UN MODELO PEDAGÓGICO | 36 |
| 2.2.2 ESCUELA TRADICIONAL..... | 38 |
| 2.2.3 ESCUELA NUEVA..... | 40 |
| 2.3 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO | 43 |
| 2.3.1 EL PROTOTIPO EN LA FORMACIÓN DE CONCEPTOS | 44 |
| 2.3.2 TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO..... | 47 |
| 2.3.3 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y APRENDIZAJE MECÁNICO | 48 |
| 2.3.4 APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO Y APRENDIZAJE POR RECEPCIÓN... 49 | |
| 2.3.5 REQUISITOS PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO | 51 |
| 2.3.6 TIPOS DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO..... | 53 |
| 2.4 ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS..... | 55 |
| 2.4.1 LA METODOLOGÍA..... | 55 |
| 2.4.2 PRINCIPIOS METODOLÓGICOS..... | 57 |

| | |
|--|-----|
| 3. METODOLOGÍA | 63 |
| 3.1 ENFOQUE INVESTIGATIVO. CUALITATIVO | 63 |
| 3.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN. DESCRIPTIVA..... | 64 |
| 3.3 POBLACIÓN | 65 |
| 3.4 INSTRUMENTOS | 65 |
| 3.4.1 OBSERVACIÓN PARTICIPANTE | 65 |
| 3.4.2 GUÍA DE OBSERVACIÓN | 65 |
| 3.5 DIAGNOSTICO | 66 |
| 3.6 DISEÑO DE LA PROPUESTA..... | 74 |
| 3.7 APLICACIÓN DE LA PROPUESTA | 83 |
| CONCLUSIONES | 108 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 111 |

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se centra básicamente en la necesidad de ofrecer herramientas que permitan al intérprete desde el punto de vista técnico, e interpretativo, un destacado desempeño en lo colectivo a través del grupo de cámara por medio de la apropiación y desarrollo de conceptos y estrategias dentro de un enfoque significativo.

En este sentido el trabajo en colectivo toma gran relevancia y significado en la propuesta, de tal manera que todo el diseño y posterior aplicación metodológica esta direccionada desde el trabajo particular del conjunto de cámara infantil hacia el trabajo general de la Banda de Villapinzón.

Este trabajo trasciende en distintos aspectos más allá de los componentes musicales propiamente dichos en la consolidación y construcción de lazos colectivos en la fundamentación y apropiación de nuevos valores humanos, debido a que, de una u otra forma el estudiante inevitablemente crea lazos de compañerismo, respeto, solidaridad, tolerancia, entendimiento, amistad, los cuales son bases sólidas hacia la formación del trabajo musical sólido y auténtico que, sumados a las nuevas estrategias de apropiación musical, contribuye a la cualificación musical de la Banda y consolidar el trabajo del conjunto de música de cámara como soporte fundamental de la estructura organizativa y pedagógica del trabajo bandístico.

Más allá de los componentes humanos desarrollados, el referente musical ofrece nuevas herramientas de trabajo con el ánimo de propiciar nuevos recursos técnicos con el propósito de elevar la capacidad interpretativa y cognitiva de sus integrantes.

El trabajo dispone una organización que se estructura desde el planteamiento y contextualización de la problemática, luego se fundamenta en el marco referencial, y por ultimo encontramos la metodología en donde se describe el diseño y posterior aplicación de la propuesta, la cual está estructurada en la conformación de cuatro componentes musicales a desarrollar (afinación, balance sonoro, articulación, e interpretación) que al final se integran en uno solo a través de la aplicación al repertorio

1 SITUACIÓN PROBLEMA

En el presente capítulo se presentan todos los componentes referidos al problema de investigación; se realiza una descripción detallada de todos aquellos aspectos que pone en evidencia el panorama en el cual surge el interés y la inquietud investigativa. En los antecedentes, aparecen el punto y el nivel en que se encuentran las investigaciones acerca del tema y las publicaciones relacionadas para corroborar la pertinencia de esta indagación. Todo esto conduce a la formulación de la pregunta de investigación, a evidenciar su pertinencia y a plantear las metas a que se compromete el recorrido investigativo.

1.1 CONTEXTUALIZACIÓN

Villapinzón es un municipio ubicado al norte de Cundinamarca a 90 Km de Bogotá, cuenta con una población de 20.000 habitantes aproximadamente, históricamente ha tenido un gran desempeño en cuanto a bandas se refiere obteniendo varios reconocimientos a nivel departamental y nacional ganando figuraciones importantes que lo consolidaron como un municipio muy destacado en sus procesos bandísticos.

Después de un receso de 30 años que Villapinzón dejó de tener banda. En 1984 se toma la decisión de volver a integrarla, bajo la dirección del maestro Uriel Arévalo Torres, para organizar un grupo en coordinación con la alcaldía local en 1985 participa en el departamental de bandas en Villeta Cundinamarca, obteniendo el primer puesto en la categoría C. y queda campeona departamental entre 28 Bandas participantes, posteriormente repite el primer puesto en los años 1986 y 1987, año en el cual se delega a

Paipa como sede del concurso nacional, en donde ocupa el segundo puesto en la categoría juvenil

En 1994 se vuelve a integrar otra generación la cual clasifica a Villeta obteniendo el primer puesto en ese año. En el año 2005 se vuelve a lograr la clasificación a Villeta en la categoría infantil, en donde se logra una buena figuración, bajo la dirección del maestro Amith Acosta Cruz.

Posteriormente en el año 2008 se toma la decisión de conformar por primera vez la banda sinfónica infantil, la cual está conformada por un formato que incluye instrumentos sinfónicos como el timbal sinfónico, bombo sinfónico e instrumentos de viento como las flautas traversas, los cornos franceses, clarinete bajo entre otros, con la cual se inicia un nuevo proceso, bajo la dirección del maestro Amith Acosta Cruz quien de apertura al formato sinfónico con la participación de 36 integrantes, con muy buenos resultados y proyección al futuro.

En el año 2009 toma la dirección el maestro Fabio Andrés Rodríguez Gordillo. Quien es el encargado de retomar el proceso y llevarlo a la consolidación, con lo que durante estos años la banda a participado en 3 zonales, y se ha logrado consolidar el proceso dentro las bandas élites en el país, ha tenido la oportunidad de ofrecer conciertos en distintos colegios y teatros de Bogotá con muy buenos comentarios y un repertorio muy selecto y complejo el cual ha causado mucha admiración.

En el año 2012 se obtiene el segundo puesto de la sección B en la categoría infantil en el departamental en villeta y el derecho a participar en el octavo concurso nacional de bandas infantiles en Chinchina Caldas 2013

Actualmente se cuenta con la participación de 45 integrantes entre de 7 a 15 años de edad Con muy buen nivel musical, con el objetivo de seguir ampliando e incrementando el nivel para obtener muy buenos resultados de cara al futuro.

De igual forma se cuenta con un semillero de niños los cuales se están iniciando en su formación musical, y con los que posteriormente se retroalimentara el proceso.El proyecto de la Banda Sinfónica, se ha logrado materializar gracias al aporte y el compromiso de la administración municipal y los padres de familia quienes son componente fundamental en nuestras aspiraciones y han hecho posible hacer de este sueño un proyecto serio y real, con muy buenos resultados, capaz de sociabilizar y sensibilizar a través de lenguaje universal como lo es la música en sí misma, y en cierto modo este es el principal objetivo de nuestra escuela el poder educar y formar integralmente con algo tan significativo como la música.

El cambio tan radical de formato tradicional a sinfónico afecto indudablemente el poder consolidar un proceso sólido que involucrara más elementos en su estructura y organización; En efecto todos los procesos se encaminaron con una nueva direccional en la cual se clasifican las diferentes categorías comenzando desde infantil, juvenil, mayores y especial; como se puede entender la formación se centra con más énfasis en la iniciación del proceso infantil para así poder fortalecer las posteriores categorías.

Es esta la razón por la cual Villapinzón no cuenta actualmente con los recursos pedagógicos y parámetros organizativos para un mejor desempeño y proceso bandístico. Sin embargo, la oficina de cultura de este municipio ha desempeñado un papel significativo en la conformación de la banda sinfónica infantil, dando la oportunidad a niños de bajos recursos el poder recibir una formación musical de acuerdo a los parámetros básicos y elementales.

1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Son diversas las situaciones problemáticas que involucran y afectan el desarrollo y la calidad de la Banda Sinfónica Infantil De Villapinzón. Algunos componentes problemáticos son de orden estructural estos se caracterizan por el enfoque organizativo de la banda que no ha sabido direccionar un proceso sólido que sugiere los enfoques individuales por acuerdos colectivos y grupales que permitan en últimas generar campos de formación que involucren tanto los aspectos musicales como humanos.

La estructura adolece de una clara concepción pedagógica desde el punto de vista crítico y argumentativo que desde lo musical permita emitir juicios pertinentes, y que permita, así mismo, mejorar las formas organizativas y generar acuerdos en beneficio de la calidad en la banda.

Una pedagogía que desde lo afectivo, permita implementar mecanismos de entendimiento en relación con el trato, el manejo de la diferencia ha estado ausente como estrategia de integración de lo musical y de lo organizativo.

Esta problemática surge desde tiempos pretéritos, desde la misma fundación de la banda, en el que la mayoría de las generaciones de estudiantes que han hecho parte de esta han sido formadas bajo concepciones tradicionalistas. En muchos casos esta problemática se acentúa por la ausencia de herramientas didácticas por parte de algunos directores que les permitan un mejor desempeño pedagógico que de forma complementaria posibilite mejores resultados musicales.

Es evidente, entonces, la ausencia de estrategias metodológicas en algunos directores que simplemente se centran en el ensamble general, desconociendo un trabajo previo con cada cuerda o familia instrumental. Tradicionalmente el director ha sido la persona encargada de asumir la responsabilidad de todo el trabajo general de la banda desconociendo, en muchos casos, la importancia de un trabajo desde lo particular y específico por pequeños grupos o por conjunto de cuerdas o de vientos.

Es bien sabido que un trabajo bandístico debe clasificarse y ordenarse por categorías comenzando desde infantil, juvenil, mayores. Es esta la razón por la cual una gran parte de municipios deciden incluir dentro de los procesos una serie de componentes pedagógicos con el fin de articular el trabajo de una manera mucho más eficiente y lo más importante a corto plazo.

Entre estos elementos se destacan la participación de instructores especializados en cada instrumento denominados talleristas, de igual forma un instructor encargado de la iniciación, para lo cual no todos los municipios como Villapinzón cuentan con los recursos requeridos para un mejor desempeño en su proceso bandístico.

Esta falencia no permitió la creación de un proceso sólido, con un componente organizativo y una concepción pedagógica que delinee el camino más apropiado y el trabajo musical pertinente a los intereses de cada uno de sus integrantes. Cuando estos componentes organizativos y pedagógicos no han estado presentes con sentido constructivo los vacíos de orden técnico, interpretativo afectan de manera contundente la calidad musical de la banda. Circunstancia que ha traído desencanto y baja calidad musical en sus propuestas musicales.

Es evidente, entonces, la necesidad de brindar herramientas a los directores para aplicar a su grupo mediante el trabajo específico alrededor de la conformación de los grupos de cámara que permita mejorar la calidad de sus procesos y por, ende de sus resultados, razón por la cual se propone el siguiente interrogante:

1.3 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Cómo Diseñar y desarrollar una propuesta metodológica para la creación y organización de los grupos de cámara de la sección de maderas como base para la cualificación de la Banda Sinfónica Infantil de Villapinzón?

1.4 ANTECEDENTES

Para desarrollar un acercamiento más profundo hacia el planteamiento de nuestra problemática, es necesario revisar distintos puntos de vista, desde lo musical hasta un ámbito social, en relación a esto es imprescindible el describir y diagnosticar a ciencia cierta qué es lo realmente significativo y toma relevancia, por otra parte que hace falta

por revisar y plantear, para tener los argumentos necesarios que sustenten y comprueben dicha propuesta.

“LA COMPOSICIÓN DE LA MÚSICA DE CÁMARA EN EL MARCO EDUCATIVO”

Es un artículo publicado en la web por José Luis Turina donde el autor desde su perspectiva de compositor y docente, describe y resalta la importancia de una transformación en cuanto los planteamientos de la educación y la didáctica, lo cual resulta determinante dentro de un proceso formativo musical.

Turina, (2000) afirma “el aprovechar los incuestionables aspectos formativos de las enseñanzas instrumentales de conjunto que confieren a éstas un valor educativo básico, por el que hacer música en grupo de forma continuada a lo largo de los estudios pasa a considerarse indispensable para la formación del músico integral” (p.2).

Además, a partir de su experiencia, cuestiona las metodologías y planes educativos empleados hasta el momento, argumentando que la formación musical debe ser integral desde el inicio de su estudio, complementando lo individual con lo grupal sin dejar de lado lo armónico y lo escrito.

Es decir que la música se debe desarrollar como un todo, pero haciendo énfasis en lo significativo del trabajo colectivo, con lo que destaca la composición de la música de cámara en el marco de la educación musical y lo sustenta a partir de la necesidad de que el músico integral trabaje su musicalidad en conjunto de una manera continuada a lo largo de su formación que le aporten en una conceptualización musical, de tipo tímbrico, armónico, rítmico, que exige una gran unión dentro del conjunto.

Turina, (2000) “Mi experiencia en ese sentido no puede ser más favorable, y el haber dedicado a la composición de música de cámara para jóvenes una buena parte de mi actividad creativa de los últimos años me ha proporcionado algunas de las mayores satisfacciones de mi carrera como compositor y, por supuesto, como docente” (p.4).

A manera de conclusión lo más importante está en la creatividad, para poner en práctica metodologías con fines futuros y que representen un buen mecanismo de utilidad, para lo que coloca la música de cámara como un buen ejemplo de aplicabilidad.

“MANUAL PARA LA GESTIÓN DE BANDAS- ESCUELA DE MÚSICA”

Entre otros documentos se consultó el publicado por el Ministerio de Cultura, donde se plantea básicamente, la estructura y conformación de las bandas desde unos niveles, semillero, prebanda y banda.

Da pautas aplicables en cada uno de los procesos. A partir de estas, plantea la escuela de formación musical como un espacio para incentivar y convocar a niños y jóvenes dentro de un proceso en el que se exploren todas las capacidades, en cada una de las etapas, hasta llegar a consolidar un proceso bandístico de tipo integral, en el cual se vinculen todos los organismos educativos y sociales, formando un gran equipo que tiene como fin la consecución de un proceso musical sólido.

En relación con la conformación de grupos de cámara desde el inicio de los procesos instrumentales, no hace un aporte significativo, debido a que plantea la conformación de dichos grupos, pero como resultado del proceso bandístico.

Siendo así la propuesta del formato de cámara, desde el comienzo de la inducción instrumental, no se destaca con profundidad y no lo considera pertinente, por este motivo describe el proceso bandístico como un componente global, que es muy importante dentro del planteamiento Banda- Escuela. Bogotá DC (2005).

Considero que esta propuesta es válida pero debería ser complementado con el trabajo por familias de instrumentos, como parte esencial del proceso, en donde se destaquen elementos de colectividad, trabajo en grupo, compañerismo, respeto, interés y musicalidad, los cuales son determinantes dentro de un proceso de formación musical a un nivel bandístico.

HACER MÚSICA EN GRUPO UNA EXPERIENCIA COMÚN A TODAS LAS ENSEÑANZAS”

Otro documento consultado en la web, “escrito por Francisco José Balsera Gómez. En este escrito se justifican las razones por las cuales, es importante incluir la formación de grupos de cámara desde la in iniciación instrumental, máxime cuando hablamos de un proceso bandístico, en el que es tan definitivo el consolidar y establecer relaciones de tipo social y lazos de compañerismo y respeto por el otro.

González, (2003) “Gracias a su tamaño reducido, el propio grupo constituye un verdadero equipo de trabajo, de manera que el liderazgo es compartido, la responsabilidad es conjunta e individual, se persiguen unos objetivos concretos, se realizan ensayos para resolver las dificultades musicales y los resultados son fruto del trabajo común” (p.1)

No se trata de establecer simplemente patrones musicales, los cuales tienen mucha importancia y de hecho son el resultado de esta propuesta, como también propone generar un sentido crítico en el pequeño intérprete.

De otro lado, es imprescindible el componente social, el anteponer lazos de unión, compañerismo, tolerancia, con lo que se desarrollará un nivel de madurez musical y métodos de funcionamiento holístico, en el que todos los componentes del grupo sean relevantes, muestra este espacio como una oportunidad en donde se puedan generar libremente opiniones, hipótesis, conceptos y lo más importante solidaridad y entendimiento con el otro.

Este documento es muy significativo, y muy enriquecedor desde el punto de vista social a esta problemática expuesta, tan deficiente en los procesos musicales; nos expone pautas para ser aplicables a las diferentes competencias que esquematizan la sociedad desde la adaptación hasta la participación activa y funcional dentro de la misma.

Gómez, (2008) afirma “Los grupos de cámara están constituidos por un conjunto de personas que interactúan entre sí, de manera que cada alumno recibe y ejerce influencia entre sus compañeros” (p.8).

Desde el punto de vista lingüístico, da la posibilidad de entablar juicios de tipo verbal y soluciones a estos, aportando al desarrollo crítico del pensamiento con lo que la comunicación dialógica toma una importante relevancia.

La competencia matemática la argumenta con el manejo de datos e información, para lo cual supone una gran capacidad de razonamiento y lógica.

La competencia de conocimiento e interacción con el mundo físico la cataloga como la posibilidad de comprender sucesos para posteriormente ejercer un sentido crítico de indagación, observación, predicción y planificación de los eventos.

El tratamiento de la información y la competencia digital desarrollan la capacidad de convertir la información en conocimiento significativo a partir de lenguajes específicos y concretos tales como el visual, gestual, musical textual y musical sonoro, De otro lado describe otra competencia como social y ciudadana en la cual resalta la importancia el desenvolvimiento social y el uso de la moral en la toma de decisiones que sean en beneficio del grupo, el reflexionar a través del diálogo de una forma equitativa en la que sus opiniones no afecten conjuntamente las relaciones grupales e individuales, sino que por el contrario sea gire en torno a un solo objetivo.

Cualifica otra competencia como cultural y artística, dando paso a la parte de sensibilización y disfrute del arte con lo que el intérprete comprenderá y por ende valorara las capacidades artísticas de cada uno de sus compañeros como un gesto de cooperación y libertad de expresión en beneficio del grupo.

Plantea otra competencia como aprender a aprender en la que se favorece la conciencia de adquirir nuevas capacidades y darse cuenta de lo que se puede lograr por sí mismo y con la ayuda del grupo, como consecuencia esta competencia genera una motivación, confianza, y gusto por el aprendizaje mejorando automáticamente su rendimiento, atención, memoria, comprensión y expresión.

Por último enumera la competencia de autonomía e iniciativa personal como resultado de lo anteriormente expuesto en la que se demostrara la responsabilidad y

conocimiento de sí mismo, de esta manera se pondrá a prueba la funcionalidad e importancia del trabajo colectivo desde el punto de vista musical.

Tal como expresó Barenboim (2008) “La música es el arte de lo imaginario por Excelencia, un arte libre de todos los límites impuestos por las palabras, un arte que toca la profundidad de la existencia humana, un arte de sonidos que cruza todas las fronteras. La música, como tal, puede llevar los sentimientos y la imaginación de israelíes y palestinos a nuevas esferas impensables.” (p.225) NA

1.5 JUSTIFICACIÓN

Este trabajo es importante específicamente desde el trabajo colectivo el cual esta direccionado en brindar un espacio propicio para adquirir destrezas musicales, desde lo técnico e interpretativo, además de sustentar agentes de tipo social, componentes fundamentales y de vital funcionalidad desde el inicio de la vivencia instrumental dentro de un proceso bandístico infantil y características relevantes dentro del desarrollo de la música de cámara.

Su relevancia radica en que la formación musical en las bandas en algunos casos está guiada solamente por una persona, con muy poca frecuencia se delegan talleristas expertos en cada familia de instrumentos quienes tienen la autoridad de aportar en lo técnico y dar más posibilidades a los instrumentistas, por lo cual se hace urgente una mirada a este componente organizativo y pedagógico, para brindar a los directores, que no cuentan con estas posibilidades, alternativas de trabajo en este aspecto tan trascendental en la formación instrumental y bandístico.

De acuerdo a la necesidad y a mi experiencia de haber pertenecido a la banda de Villapinzón durante años puedo describir la necesidad e importancia de este tema, el trabajo en grupo es algo fundamental desde el inicio de la formación instrumental.

En la medida en que el niño toma conciencia de esto, podrá entender la importancia de la afinación, balance sonoro e interpretación, para posteriormente poder desarrollar el gusto por la música. No basta simplemente con la orientación individual, sino que esta debe ser complementada y fundamentada en la práctica.

Para ello el formato de cámara es el mejor escenario a lograrlo, y que mejor sino desde el comienzo, con melodías, fáciles y cantábiles, conocidas por ellos mismos, que les permitirán hacer música y sentirse músicos, adentrándose con el lenguaje de una manera muy musical y motivadora, que como resultado fortalecerá el desarrollo de competencias autocriticas junto con la capacidad de ejercer juicios de acuerdo a sus vivencias y maneras de pensar en todos los aspectos desde el punto de vista social y humano, que posteriormente traerá muchos beneficios tanto en la parte individual, como en el ensamble grupal, específicamente en un nivel bandístico, en donde el pequeño interprete se sentirá asumiendo un papel importante dentro del ensamble general.

Además, es importante resaltar, la relevancia del trabajo colectivo, en donde el respeto por el trabajo del compañero, es parte fundamental en la formación musical e instrumental, lo cual crea lazos de compañerismo y cooperación fundamentales en el trabajo en grupo; si se empieza a formar el intérprete con esa concepción, muy seguramente, estaremos cultivando músicos con alto grado de sensibilidad y sentido de

pertenencia con el arte, que quizás como pedagogos musicales es nuestro principal propósito.

Sobre la base de las consideraciones anteriores la propuesta está encaminada básicamente, a la aplicación del trabajo en colectivo para un mejor desempeño bandístico. Por tal motivo es importante contar con herramientas metodológicas que faciliten un tratamiento de esta problemática presente en los procesos bandísticos, puntualmente en la banda de Villapinzón donde sus procesos no han contado con una orientación de este tipo y por lo cual se evidencia una gran necesidad.

Por lo tanto este trabajo direcciona una mirada a poder desarrollar a través del trabajo en colectivo por familias de instrumentos competencias de tipo musical, pedagógica y social asimismo poder sensibilizar y aportar por medio de la música herramientas pertinentes en beneficio de una labor social significativa.

Es importante el ofrecer alternativas pedagógicas fundamentadas en un trabajo grupal que cultiven un proceso sólido con distintas variables y componentes pedagógicos guiados a los distintos escenarios y estructura musical de la Banda Sinfónica Infantil de Villapinzón.

1.6 OBJETIVO GENERAL

Diseñar y desarrollar una propuesta metodológica para la creación y organización de los grupos de cámara de la sección de maderas como base para la cualificación de la Banda Sinfónica Infantil de Villapinzón.

1.6.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar un diagnóstico que permita determinar las fortalezas y debilidades organizativas y pedagógicas que tradicionalmente han hecho parte de los procesos musicales de la Banda de Villapinzón.
- Determinar las pautas conceptuales y de aplicación de la propuesta con el ánimo de dar respuesta al interrogante y a los objetivos de esta investigación en el ámbito de la música de cámara que favorezca la calidad de la Banda de Villapinzón
- Realizar un proceso de valoración del proceso de aplicación de la propuesta a través de una puesta en escena que recoja las realizaciones de los grupos de cámara de la Banda de Villapinzón.

2. MARCO REFERENCIAL

La construcción del marco teórico es el producto de las distintas reflexiones en torno al objeto de estudio. La conceptualización busca integrar los fundamentos más relevantes en lo que se refiere a la conceptualización acerca de lo que significa una estrategia desde la concepción de currículo, los modelos pedagógicos y los distintos paradigmas educativos que se han configurado a lo largo de la historia que sirvan de base conceptual para el investigador y posibiliten visualizar una intervención metodológica en el que se consideren distintas perspectivas.

2.1 BANDAS

Ante la gran importancia que las Bandas de Música han tenido y tienen dentro de su amplia trayectoria en la vida cotidiana y expresión artística de nuestros pueblos, en este trabajo es importante presentar un recuento histórico de su significado y aspectos más relevantes en su desarrollo y evolución, así como también, analizar la vigencia, importancia y futuro de estas agrupaciones en el desarrollo musical de nuestros pueblos.

Para comenzar, es importante sintetizar acerca de los orígenes y desarrollo de las Bandas dentro de la historia de la música. En nuestro país, el Movimiento Bandístico musical tiene una larga, importante y hermosa historia de tradiciones que incluye a una vasta cantidad de participantes, entre los cuales se cuentan compositores, instrumentistas, transcritores y arreglistas de todas las regiones, estados, departamentos, provincias, municipios y poblaciones.

Hoy, en casi todo el país, existe un movimiento musical que propende al desarrollo, cultivo y difusión de la música para instrumentos de viento, a través de las Orquestas de Vientos, llamadas tradicionalmente: BANDAS.

El Movimiento Bandístico actual, cuenta con el compromiso y el aporte de los más conocidos y grandes compositores contemporáneos, quienes han encontrado en estas agrupaciones un medio muy eficaz de llegar a mayores públicos y de expresar nuevas ideas musicales promulgando desde este escenario una nueva forma de culturización y conocimiento de nuestras músicas en general, además de la gran labor social en la que se fundamenta la inclusión de todo tipo de estratos sociales con un solo fin. Se trata pues, de una verdadera especialidad que complementará la personalidad, conocimientos y habilidades musicales de los niños y jóvenes que puedan involucrarse en este reto, los cuales compartirán la rigurosa disciplina metódica del aprendizaje musical con la alegría, vistosidad, versatilidad, técnicas y repertorio de las Bandas, en donde se centra la difusión de diferentes formatos como orquestas.

De acuerdo a la denominación que se les da, es indudable, si analizamos el nombre de estos grupos desde el punto de vista histórico, que la palabra Banda (Band, en inglés; Bande, en francés) cuyo significado es: faja, fleje, lazo, unión; comenzó a aplicarse en todos estos idiomas para designar, a partir del S.XVII, al grupo de músicos o soldados que, con instrumentos musicales (de viento y percusión) debían cumplir la misión de enardecer y redoblar, con sus sonidos y ritmos, el ánimo de los combatientes y así, la Banda, venía a cumplir la función de enlace y coordinación de los movimientos de las tropas. Además por tener la banda o fleje no podían ser tocados (Perazzo, 2013).

Sin embargo las bandas, aparecen a partir de la Edad Media, hacia la mitad del siglo XIII. De hecho, podemos hablar de Tres tipos de Bandas que corresponden a tres segmentos diferentes de la sociedad,

- Bandas de Iglesia
- Bandas de Corte
- Bandas de Ciudades.
- La primera Banda de Iglesia que nos aparece reseñada corresponde a las que cumplían funciones de realzar la solemnidad del culto.
- Sobre las Bandas de Corte, cuyas funciones eran evidentemente, el protocolo ceremonial.
- Las bandas municipales estaban integradas por confraternidades y hermandades profesionales e integradas por músicos municipales, los cuales eran ejecutantes de pífanos, flautas, violas, tambores, trompetas y un director, esta idea se difundió a través del tiempo por toda Europa, y posteriormente empiezan a aparecer bandas en todas sus ciudades y poblaciones. Estos grupos tocaban, además, en plazas y lugares públicos con el auspicio de reyes, duques y nobles para el esparcimiento de las comunidades (Perazzo, 2013).

2.1.1 BANDAS EN COLOMBIA

Las bandas en Colombia históricamente han tenido una gran trascendencia dentro de la organización cultural de los pueblos, destacando su folklor en sucesivas generaciones, repertorios tradicionales y formas de expresión, que no son más sino el reflejo de nuestro diverso capital cultural.

Esta concepción musical y social de las bandas en Colombia se ha consolidado a partir de la construcción de programas que han estructurado un segmento político dentro de la sociedad, es el caso del Plan Nacional de Música para la Convivencia, el cual se ha encargado de crear un modelo pedagógico Banda Escuela dentro de la mayoría del territorio.

Lo más determinante en este proceso bandístico, es la inmensa labor social al servicio de las comunidades, y por consiguiente una verdadera funcionalidad musical a través de repertorios regionales que sin duda cultivan un gran patrimonio cultural en cada municipio del país.

Valencia, (2010) afirma: El componente social es la principal característica en la función de las bandas en Colombia, gracias a su gran convocatoria de públicos, los cuales se reúnen en plazas, teatros, iglesias, desfiles, fiestas patronales, y en un sinnúmero de escenarios propias de una simbología cultural y tradicional de los pueblos, estamos entonces ante un movimiento de grandes proporciones y propicio para la construcción de una sociedad pensante y coherente ante las problemáticas que nos ofrece el mundo.

2.1.2 HISTORIA DE LAS BANDAS EN COLOMBIA

Las bandas de vientos en Colombia son reconocidas históricamente por su aporte en la producción y circulación de repertorios y estilos, la formación de sucesivas generaciones de músicos y la construcción de proyectos colectivos y sentidos de pertenencia en las comunidades. Esta trascendencia musical y social de las bandas ha contribuido en la construcción de un importante segmento de la política del estado en torno a la música, reflejada en programas de orden municipal, departamental y nacional, como es el caso del

Plan Nacional de Música para la Convivencia del Ministerio de Cultura el cual ha venido impulsando la consolidación del modelo banda-escuela en los distintos municipios del país

La historia de la bandas en Colombia se remonta hacia finales del siglo XVIII, teniendo como referencia la Banda de la corona con Pedro Carricarte en 1784, con muy buena proyección a los distintos religiosos y posteriormente a los festivos. La participación durante la primera década del siglo XIX de las bandas de artillería y de las milicias en las festividades religiosas o actos públicos podían ser contratadas por cualquier parroquiano.

Las primeras bandas civiles se conformaron a lo largo del siglo XIX vinculado esencialmente a los bailes de salón, la diversificación de las bandas en Colombia demandando la formación de músicos en la enseñanza de los instrumentos de viento. Esta dinámica refleja el vínculo social educativo y pedagógico que tradicionalmente se mantiene hasta nuestros días, en donde se configura la imagen de banda escuela, y sus componentes se conforman en la imagen de Director, músico mayor y Maestro de música, esta estructura se desarrolla por generaciones las cuales se encargan de formar músicos con un perfil de muy buen gusto musical y conocimientos teóricos que lo catapultan como nuevo director de la banda siendo un producto de la misma escuela, lo que consolida a la banda como un importante referente cultural y tradicional en la formación de procesos educativos musicales de finales del siglo XIX en el país.

En su continua transformación las bandas en Colombia han establecido distintos roles y funcionalidades, que van desde el servicio público hasta lo formativo y pedagógico, constituyendo un medio fundamental tanto en la difusión como para la creación de repertorios y nuevos estilos sonoros. (Valencia, 2010)

Por otra parte es un vínculo con la propagación de distintas músicas y diversos contextos, y de igual manera un proceso de articulación cultural con las comunidades sociales en la construcción de patrimonio musical sonoro. Hoy día las bandas en Colombia representan una práctica musical tradicional en las distintas regiones del país.

2.1.3 MÚSICA DE CÁMARA

Cámara se denominaba, antiguamente, a una de las habitaciones de los palacios reales, reservada al uso particular del soberano, y por extensión, también a los servidores del rey cuyas funciones se realizaban en la cámara. Bajo el reinado de Francisco I, habiendo aumentado mucho el número de los músicos ordinarios del rey, fueron divididos sus servicios en dos grupos, uno de los cuales recibió el título de “Chantres de la Chambre”, lo que les diferenciaba de los llamados “Chantres de la Capilla”.

Desde mediados del siglo XVII estos grupos fueron tres y se dedicaban a distintos servicios: cámara, capilla y caballeriza. Los músicos de cámara, cantores e instrumentistas, ejecutaban el repertorio profano en los conciertos íntimos celebrados en los departamentos privados, y participaban en las ceremonias ostentosas, en las fiestas y en la capilla. Esta es la razón por la cual todos los países adoptaron la denominación música de cámara, a aquellas composiciones para un reducido número de ejecutantes.

En el siglo. XIX y una buena parte del XX significaba música instrumental para grupos pequeños en la tradición procedente de los maestros clásicos vieneses, Haydn, Mozart y Beethoven. Una gran parte de esta música está escrita en formato de sonata en

cuatro movimientos y lleva títulos abstractos que indican el número de instrumentos empleados (trío, cuarteto, quinteto, sexteto, septeto, octeto, noneto).

La música de cámara se ha escrito casi siempre para cuerda, pero también se han utilizado con frecuencia piano y cuerda, un conjunto mixto de viento y cuerda, viento solo y otras combinaciones. La música para un solo intérprete, con o sin acompañamiento, suele quedar excluida de esta definición, porque la interacción entre las voces se considera un elemento esencial de la misma. (Hindemith, 1988).

Sus combinaciones más frecuentes son

-Trío (violín, viola y violonchelo)

-Trío de piano (piano, violín y violonchelo)

-Cuarteto de cuerda (2 violines, viola y violonchelo)

-Quinteto con piano (cuarteto de cuerda y piano)

-Sonatas para violín y piano o violonchelo y piano

-Quinteto para clarinete y cuarteto de cuerda

Tríos, cuartetos, quintetos, sextetos, septiminos y octetos e diferentes combinaciones de cuerda, viento, y piano.

Randel, (1984) Afirma: El primer gran ejemplo de lo que hoy día identificamos como música de cámara apareció en Inglaterra a finales del siglo XVI y principios del XVII. En esa época se escribió una gran cantidad de música para grupos de cuatro a siete

violas, conformando lo que se llamaría viol consort o conjunto de violas. Era una música de carácter íntimo y a menudo intensamente emotiva.

Una de las formas más típicas para la cual se ha escrito música de violas es In nomine, una fantasía basada en una vieja melodía de canto llano que se hizo famosa por utilizar las palabras "In nomine Domini" de una misa del compositor John Taverner de principios del siglo XVI. Christopher Tye compuso 20 arreglos de In nomine que revelaron el continuo desarrollo de un estilo instrumental característico.

En la era del barroco (1600-1750), las sonatas en trío también podían tocarse, si así se deseaba, en un conjunto mayor, de seis a ocho intérpretes. Además, se componían cantatas de cámara para voz solista y continuo, así como dúos vocales con continuo que de hecho sirvieron de modelo a la sonata en trió. (Randel, 1984).

2.2 MODELOS PEDAGÓGICOS

Dentro de los procesos educativos existe un direccionamiento que cualifica los alcances de los sujetos implícitos en el escenario educativo, este proceso por sus múltiples funciones y condicionamientos resulta muy complejo de seguir por lo tanto necesita ser pensado y diseñado de acuerdo a algún modelo en el que se pueda planear un esquema libre de modificaciones y transformaciones que propicien su desarrollo. (Cubos, 1997).

La historia ha demostrado que a raíz de las distintas épocas han surgido modelos de educación a seguir los cuales han servido para ofrecer un desarrollo de la ciencia en el momento actual, con lo que los modelos pedagógicos facilitan la identificación de nuevos niveles en la eficiencia educativa.

La diversificación en los valores culturales y éticos, hacen que cada día sea más urgente la búsqueda de métodos vías y procedimientos útiles en la consecución de un ideal educativo, por eso la sociedad requiere diseñar las bases sobre las que se sustente un proceso sólido en la educación basado en la creación de un carácter crítico y constructivo en todas las etapas de formación. La creación de modelos en la educación es desde el punto de vista filosófico y social una necesidad. (Castro, 1998).

Todos los enfoques pueden tener aspectos recuperables positivamente, y también otros que no sólo no son recuperables sino abiertamente negativos, porque llevan a una manipulación solapada y encubierta del hombre; esto es, que pretenden encerrar a la persona dentro de unos patrones que la limitan en su creatividad y la mutilan en su crecimiento. Trataremos de explicar los diferentes enfoques.

Castro, (1998). Afirma que Un modelo es una imagen o representación del conjunto de relaciones que difieren un fenómeno con miras de su mejor entendimiento. De igual forma se puede definir modelo pedagógico como la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar, lo cual afina la concepción de hombre y de sociedad a partir de sus diferentes dimensiones (psicológicas, sociológicas y antropológicas) que ayudan a direccionar y dar respuestas a: ¿para qué? El ¿cuándo? Y el ¿con que?.

Dentro de los modelos pedagógicos está el tradicional, romántico, conductista, desarrollista, socialista y el cognoscitivo, dentro de este, se encuentra ubicado el constructivismo y el aprendizaje significativo.

TRADICIONAL

En el modelo tradicional se logra el aprendizaje mediante la transmisión de informaciones, donde el educador es quien elige los contenidos a tratar y la forma en que se dictan las clases; teniendo en cuenta las disciplinas de los estudiantes quienes juegan un papel pasivo dentro del proceso de formación, pues simplemente acatan las normas implantadas por el maestro.

ROMÁNTICO:

En el modelo romántico se tiene en cuenta lo que está en el interior del niño. Quien será el eje central de la educación, desarrollándose en un ambiente flexible, es así como el niño desplegara su interioridad, cualidades y habilidades que lo protegen de lo inhibido e inauténtico que proviene del exterior.

CONDUCTISTA:

En el modelo conductista hay una fijación y control de logro de los objetivos, transmisión parcelada de saberes técnicos, mediante un adiestramiento experimental; cuyo fin es modelar la conducta.

El maestro será el intermediario que ejecuta el aprendizaje por medio de las instrucciones que aplicara al alumno.

DESARROLLISTA:

En el modelo desarrollista, el maestro crea un ambiente estimulante, que facilite al niño su acceso a las estructuras cognoscitivas, la meta de este modelo, es lograr que el niño acceda progresiva y secuencialmente a la etapa superior del desarrollo intelectual de

acuerdo a las necesidades de cada uno. El niño construirá sus propios contenidos de aprendizaje. El maestro será un facilitador de experiencias.

SOCIALISTA:

En el modelo socialista se tiene como objetivo principal educar para el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del individuo; en donde la enseñanza depende del contenido y método de la ciencia y del nivel de desarrollo y diferencias individuales del estudiante.

CONSTRUCTIVISTA

Es un marco explicativo que partiendo de la consideración social y socializadora de la educación, integra aportaciones diversas cuyo denominador común lo constituye en hecho que el conocimiento se construye.

La escuela promueve el desarrollo en la medida en que promueve la actividad mental constructiva del estudiante, entendiendo que es una persona única, irrepetible, pero perteneciente a un contexto y un grupo social determinado que influyen en él.

La educación es motor para el desarrollo globalmente entendido, lo que hace incluir necesariamente las capacidades de equilibrio personal, de pertenencia a una sociedad, las relaciones interpersonales y el desarrollo motriz.

Por lo tanto se puede aseverar que es fruto de una construcción personal en la que interviene la familia, la comunidad, el contexto y no solamente el sujeto que aprende, o lo que enseña la escuela. (Bustos, 1997).

2.2.1 QUE ES UN MODELO PEDAGÓGICO

Todos los modelos pedagógicos guardan una extremada relación con fundamentos psicológicos, sociológicos, filosóficos, por lo tanto su análisis se complejiza en la búsqueda de una conceptualización de modelo pedagógico.

El termino modelo pedagógico literalmente se iguala a una estrategia, estilo de desarrollo, campo de estudio y curriculum, el cual implica un contenido temático, una filosofía de acuerdo a la concepción teórica sobre la educación, y en última instancia unos participantes del escenario educativo. Estos componentes son un instrumento para posteriormente producir idealmente un proceso enseñanza aprendizaje, paradigma para poder entender desarrollar y orientar la educación

Asumir una definición exacta resulta complejo, sin embargo se pueden apreciar diferentes criterios que revelan un poco la esencia de su significado y se acerca a lo enteramente pedagógico, como también algunas características que lo identifican, sin ser claramente definido.

Para una mejor comprensión del modelo pedagógico es imprescindible referirse a determinados presupuestos teóricos que den claridad a una definición práctica y significativa. Ya que pedagogía es una ciencia que estudia la educación como sistema de influencias organizadas y dirigidas conscientemente por lo tanto necesita ser sustentada y apoyada de distintas perspectivas y puntos de vista. (Ocaña, 2005).

Teoría:

Análisis teórico de las regularidades de la educación para elaborar las bases de la política educativa, actividad práctica de maestros y educandos. La teoría pedagógica resultante de la sistematización de la ciencia tiene por objeto el proceso pedagógico.

Práctica:

Introducir experiencias prácticas para poder dar ayuda válida a maestros y educandos.

Pronóstico:

Estudia las tendencias de desarrollo y de perspectiva de la educación. Un pronóstico científicamente fundamentado es condición para una planificación segura.

Se observa claramente que los modelos pedagógicos, son un método que opera de forma teórica y práctica con un objeto no en forma directa sino utilizando cierto sistema intermedio auxiliar natural o artificial el cual se encuentra en una determinada correspondencia objetiva con el objeto mismo del conocimiento.

Ochoa, (1999). Afirma:

En cierta etapa está en condiciones de sustituir en determinada relación al objeto mismo que se estudia. Ya que en el proceso de investigación ofrece en última instancia información sobre el objeto que nos interesa. Por lo tanto el conocimiento parece ser trasladado temporalmente del objeto que nos interesa a la investigación de un cuasi – objeto intermedio auxiliar: el modelo pedagógico. El cual permite simplificar, construir, optimizar la actividad teórica, práctica y valorativa del hombre es un instrumento para predecir acontecimientos que no han sido observados aún. Y contribuye al mejoramiento de la

calidad en la educación precisando más a fondo problemáticas aun más complejas de solucionar.

Sobre la base de las consideraciones anteriores es posible elaborar una caracterización de dichos modelos la cual nos distingue dos grandes corrientes, por un lado la concepción tradicionalista, y por otro la concepción humanista.

2.2.2 ESCUELA TRADICIONAL

La Escuela Tradicional aparece en el siglo XVII en Europa con el surgimiento de la burguesía y como expresión de modernidad. Encuentra su concreción en los siglos XVIII y XIX con el surgimiento de la Escuela Pública en Europa y América Latina, con el éxito de las revoluciones republicanas de doctrina político-social del liberalismo.

Comenio, publicó en 1657 su obra titulada *Didáctica Magna* o *Tratado del arte universal de enseñar todo a todos*. En ella se señalan lo que serán las bases de la pedagogía tradicional. Comenio y Ratichius, fundadores de esta pedagogía, se oponen a que los niños aprendan a leer en latín y no en la lengua materna, postulan una escuela única, la escolarización a cargo del Estado para todos los niños, no importa el sexo, la condición social o la capacidad. (Ceballos, 2004, p.1)

Para la concepción Tradicionalista, o Escuela Pasiva, la personalidad es el resultado de la influencia de factores externos al sujeto el maestro, la familia, el medio social y el grupo, etc. El sujeto tiene un papel pasivo, como asimilador y reproductor de esas influencias positivas o negativas, por lo que la enseñanza debe seleccionar aquellas de carácter beneficioso y organizar a todos los agentes socializadores para la acción sobre el

sujeto, de lo que cabe esperar un resultado positivo, medible en cuanto al grado en que el sujeto reproduce las influencias recibidas.

Su finalidad es la conservación del orden de cosas y para ello el educador asume el poder y la autoridad como transmisor y emisor esencial de conocimientos, quien exige disciplina y obediencia, apropiándose de una imagen impositiva, coercitiva, paternalista, autoritaria, que ha trascendido más allá de un siglo y subsiste hoy día, por lo que se le reconoce como Escuela Tradicional.

En este modelo el contenido viene dado por los conocimientos y valores acumulados por la sociedad y las ciencias, como verdades únicas, todo lo cual aparece divorciado de las experiencias y realidades del alumno y su contexto, contenidos representados en el maestro. El contenido curricular es racionalista, académico, apegado a la ciencia y se presenta metafísicamente, sin una lógica interna, en partes aisladas, lo que conlleva a desarrollar un pensamiento empírico unilateral, no teórico, de tipo descriptivo. (Ceballos, 2004, p.2)

La Escuela Tradicional del siglo XVII, significa Método y Orden. Siguiendo este principio identificamos los siguientes aspectos que caracterizan a dicha escuela:

El maestro es la base y condición del éxito de la educación. A él le corresponde organizar el conocimiento, aislar y elaborar la materia que ha de ser aprendida, trazar el camino y Llevar por él a sus alumnos.

El maestro es el modelo y el guía, al que se debe imitar y obedecer. La disciplina y el castigo se consideran fundamentales, la disciplina y los ejercicios escolares son suficientes para desarrollar las virtudes humanas en los alumnos.

El manual escolar es la expresión de esta organización, orden y programación; todo lo que el niño tiene que aprender se encuentra en él, graduado y elaborado, si se quiere evitar la distracción y la confusión nada debe buscarse fuera del manual.

El método de enseñanza será el mismo para todos los niños y en todas las ocasiones. El repaso entendido como la repetición de lo que el maestro acaba de decir, tiene un papel fundamental en este método. (Ceballos, 2004, p.3)

2.2.3 ESCUELA NUEVA

La Escuela Nueva tiene su origen entre fines del XIX y principios del XX como crítica a la Escuela Tradicional, y gracias a profundos cambios socio – económicos y la aparición de nuevas ideas filosóficas y psicológicas, tales como las corrientes empiristas, positivistas, pragmatistas, que se concretan en las ciencias.

La concepción Humanista, o Escuela Activa, el sujeto ocupa el primer plano dentro de todo el fenómeno educativo y del proceso pedagógico. Los factores internos de la personalidad se reconocen como elementos activos de la educación del sujeto, en particular sus motivaciones, a la vez que se admite la variedad de respuestas concepción el sujeto se auto educa mediante la recreación de la realidad, participa en ella y la transforma. Por esta razón la enseñanza – aprendizaje debe ponerse en función de las necesidades individuales y no puede aspirar a la reproducción de un modelo único de individuo, sino a la combinación de la socialización y la individualización del sujeto de la manera más plena posible. (Ceballos, 2004, p.5)

Esta concepción pedagógica centra su interés en el niño y en el desarrollo de sus capacidades; lo reconoce como sujeto activo de la enseñanza y, por lo tanto, el alumno posee el papel principal en el aprendizaje. El otro elemento que identifica esta tendencia pedagógica es que la educación se considera como un proceso social y para asegurar su propio desarrollo. La escuela prepara para que el niño viva en su sociedad, y ella misma se concibe como una comunidad en miniatura, en la que se “aprende haciendo” y desarrollando habilidades a partir de la práctica. . (Ceballos, 2004, p.7)

| ASPECTOS | PEDAGOGÍA TRADICIONALISTA | PEDAGOGÍA HUMANISTA |
|----------------------------------|---|---|
| Concepción de la enseñanza | Absolutización del aspecto externo. Estandarización. Métodos directivos y autoritarios. | Énfasis en los componentes personales. Flexibilidad. Métodos no directivos, dinámicos y participativos. |
| Concepción del papel del maestro | Ejecutor de directivas preestablecidas. Limitación de la individualidad y creatividad | Papel activo, creador, investigador y experimentador. Estímulo a la individualidad |

| | | |
|------------------------------------|---|--|
| | Autoritario, rígido, controlador. | Flexible, espontáneo, orientador. |
| Concepción del papel del alumno | Sujeto pasivo, reproductor del conocimiento. Poca iniciativa, inseguridad, escaso interés personal. No implicado en el proceso. | Sujeto activo, constructor del conocimiento. Creatividad, reflexión, intereses cognoscitivos propios. Implicación y compromiso. |

Dentro de la escuela activa el docente dirige el aprendizaje. Responde preguntas cuando el alumno necesita y propicia el medio que estimule la respuesta necesaria de tal manera que genere cierta originalidad, inquietud y didáctica en el estudiante para posteriormente resolver determinado conflicto.

El estudiante asume un papel activo. Se prepara para vivir en su medio social. Vive experiencias directas. Trabaja en grupo de forma cooperada. Participa en la elaboración del programa según intereses. Moviliza y facilita la actividad intelectual y natural. Se mueve libremente por el aula y desarrolla un espíritu de percepción sensorial, realiza actividades de descubrir conocimiento y de esta manera asignar juicios que convoquen determinado grado de argumentación.

Dentro de las características de la clase se destaca el estudio de los hechos, el papel de la experiencia del individuo. Se apoya en el interés del niño. Se propicia la democracia participativa y la disposición del niño en colectivo. Aprender haciendo es su divisa.

Estructura el contenido en bloque en correspondencia con necesidades e intereses de los niños. Despierta espíritu investigativo y descriptivo con base en situaciones que van de lo particular a lo general es decir que localiza pequeñas dificultades para posteriormente asumir una posición lógica que describa y argumenten sus ideas. Sitúa al alumno en una posición activa ante el aprendizaje (pedagogía de descubrimiento). Se adapta a particularidades del niño. Utiliza métodos activos y técnicas grupales. (Ocaña, 2005)

2.3 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

La teoría de la asimilación se funda en los principios de inclusión, diferenciación progresiva y conciliación integradora. Sendas derivaciones están constituidas por la función mediadora de los organizadores previos y la denominada inclusión obliteradora como explicación del olvido.

Según el principio de inclusión, la nueva información interactúa con los conceptos ya disponibles en la estructura de significados del aprendiz de tal modo que los nuevos conceptos específicos resultan incluidos en categorías o conceptos más amplios o genéricos, implicando una modificación enriquecedora de la estructura cognoscitiva del aprendiz.

Estos conceptos más genéricos denominados inclusores constituyen elementos de anclaje de los nuevos conocimientos, desempeñando una función fundamental en el

aprendizaje significativo. El concepto de polígono es inclusor de concepto de cuadrilátero, éste lo es del concepto de paralelogramo, que es inclusor del concepto de romboide.

La nueva información es entendida en función del marco conceptual disponible, activado en el aprendizaje. Por tanto, no se trata de una simple yuxtaposición acumulativa, sino de un proceso de articulación e integración de significados, en que el concepto inclusor puede experimentar cierta modificación, al igual que puede experimentar la nueva información.

En virtud de la propagación de la activación a otros conceptos de la estructura jerárquica o red conceptual, ésta puede modificarse en algún grado, generalmente en sentido de expansión, reajuste o reestructuración cognitiva, constituyendo un enriquecimiento de la estructura de conocimientos del aprendiz. (Navarro, 2007.p, 85).

2.3.1 EL PROTOTIPO EN LA FORMACIÓN DE CONCEPTOS

¿De qué modo se adquieren los conceptos y cómo son representados en la memoria semántica? Pues, de modos distintos. A lo largo de la vida, en sus interacciones con las cosas y las personas, el aprendiz realiza operaciones mentales por las que forma categorías, adquiere conceptos y realiza inferencias que nutren los contenidos de la memoria semántica, subsiguientemente utilizados en la elaboración de nuevos y más complejos conocimientos. En el ámbito de la teoría cognitiva se han formulado distintos modelos explicativos del modo en que se forman o adquieren los innumerables conceptos que

integran los contenidos de la memoria semántica, destacándose en cada modelo determinados aspectos (MEDIN y ATRAN, 1999).

Según la conocida teoría clásica de los conceptos regidos por reglas, los ejemplos de un concepto comparten propiedades características, algunas de las cuales son esenciales para la definición del concepto, constituyendo sus atributos definitorios.

Los atributos definitorios operan como criterios para determinar si un elemento es ejemplo de un concepto así, el concepto “triángulo” entraña estos atributos definitorios: (1) figura geométrica, (2) cerrada, (3) formada por tres lados. Los tres atributos son necesarios; pues, si faltara alguno ya no sería un triángulo, sería otra cosa. En su conjunto, tales propiedades son también suficientes para definir un triángulo, sin que haya que añadir ningún rasgo más, como la longitud de sus lados, el arco de cada uno de sus ángulos o el color de la superficie interior. Esos son, pues, los atributos definitorios, necesarios y suficientes, tal que la entidad que los posea será ineludiblemente un ejemplo del concepto “triángulo”.

Así, los conceptos tienen límites bien definidos, una delimitación muy clara, de tal modo que cualquier ejemplo dado se ajusta enteramente a la definición o no se ajusta en absoluto, de manera que el correspondiente juicio o proposición implica una decisión binaria: si-no. Cualquier triángulo, sea equilátero, escaleno o isósceles, sea rectángulo, acutángulo u obtusángulo, cualquiera que sea el arco de sus ángulos o la longitud de sus lados, es igualmente un buen ejemplo del concepto “triángulo”. Esto es, el concepto se define por un conjunto de atributos, cada uno de los cuales es necesario, siendo suficientes en su conjunto.

Por consiguiente, aprender o adquirir conceptos consistirá en captar o descubrir dichas propiedades o atributos definitorios, poniéndose de manifiesto en la identificación de los ejemplos del concepto y de los no-ejemplos. Efectivamente, muchos conceptos que el aprendiz forma o adquiere están regidos por reglas, como la regla conjuntiva que establece cada uno de los rasgos definitorios del triángulo. ¿Cuándo una entidad es un triángulo?: cuando sea una figura geométrica, cerrada, formada por tres lados. (Navarro, 2007. p, 258-259).

¿Cuáles son los atributos definitorios del concepto de libertad o del concepto de juego? Encontrar atributos definitorios, necesarios y suficientes, de objetos del entorno, sean objetos naturales, como árbol; sean artefactos fabricados por el hombre, como silla, puede resultar muy difícil o imposible. En muchos casos es difícil determinar la pertenencia de un objeto a una clase, ya que las demarcaciones de las categorías suelen ser imprecisas o flexibles, con límites borrosos entre ellas. Así, respecto de la categoría de metales y la categoría de no-metales ocurre que algunos elementos metálicos tienen propiedades de los no-metales y viceversa. En consecuencia, con los elementos de transición se forma la categoría de semimetales (silicio, germanio, arsénico, antimonio, telurio, polonio). Pero, las diferencias entre los elementos extremos de ésta, resultan muy imprecisas respecto de los elementos más próximos de cada una de las otras dos. Hechos como éstos son lo habitual en las categorías naturales, como ocurre, por ejemplo con los peces pulmonados o con el dipnoo híbrido.

Ello no impide que niños y adultos formen o adquieran el concepto de árbol, de pez, de virus o de silla; aunque de modo distinto al analizado en el epígrafe precedente. Repárese en uno de los objetos mencionados: silla. ¿Cuáles son sus atributos definitorios? Podría pensarse que una silla es aquello en que una persona puede sentarse. Pero, este atributo incluiría también un banco, un sofá e incluso el tronco de un árbol, que no son sillas. Podría añadirse un nuevo atributo, como el de tener cuatro patas. Pero, quedarían excluidas sillas de nuevo diseño y sillas con ruedas que no tienen cuatro patas. Siguiendo este procedimiento de añadir más rasgos, el problema se torna más difícil, hasta el punto de que parecería que no se sabe bien lo que es una silla. (Navarro, 2007.p 263-264).

2.3.2 TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Ausubel,(1983) plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.

En el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja así como de su grado de estabilidad.

Los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel, ofrecen el marco para el diseño de herramientas meta-cognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo cual permitirá una mejor orientación de la labor educativa, ésta ya no se verá como una labor que deba desarrollarse con "mentes en blanco"

o que el aprendizaje de los alumnos comience de "cero", pues no es así, sino que, los educandos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio.

Ausubel resume este hecho en el epígrafe de su obra de la siguiente manera: "Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente".Ausubel,(1983)

2.3.3 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y APRENDIZAJE MECÁNICO

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: Son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (Ausubel, 1983.p18).

Esto quiere decir que en el proceso educativo, es importante considerar lo que el individuo ya sabe de tal manera que establezca una relación con aquello que debe aprender. Este proceso tiene lugar si el educando tiene en su estructura cognitiva conceptos, estos son: ideas, proposiciones, estables y definidos, con los cuales la nueva información puede interactuar.

El aprendizaje mecánico, contrariamente al aprendizaje significativo, se produce cuando no existen subsunsores adecuados, de tal forma que la nueva información es almacenada arbitrariamente, sin interactuar con conocimientos pre-existentes, un ejemplo

de ello sería el simple aprendizaje de fórmulas en física, esta nueva información es incorporada a la estructura cognitiva de manera literal y arbitraria puesto que consta de puras asociaciones arbitrarias, [cuando], "el alumno carece de conocimientos previos relevantes y necesarios para hacer que la tarea de aprendizaje sea potencialmente significativo" (independientemente de la cantidad de significado potencial que la tarea tenga). (Ausubel, 1983. p 37).

2.3.4 APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO Y APRENDIZAJE POR RECEPCIÓN.

En la vida diaria se producen muchas actividades y aprendizajes, por ejemplo, en el juego de "tirar la cuerda" ¿No hay algo que tira del extremo derecho de la cuerda con la misma fuerza que yo tiro del lado izquierdo? ¿Acaso no sería igual el tirón si la cuerda estuviera atada a un árbol que si mi amigo tirara de ella?, Para ganar el juego ¿no es mejor empujar con más fuerza sobre el suelo que tirar con más fuerza de la cuerda? Y ¿Acaso no se requiere energía para ejercer está fuerza e impartir movimiento? Estas ideas conforman el fundamento en física de la mecánica, pero ¿Cómo deberían ser aprendidos?, ¿Se debería comunicar estos fundamentos en su forma final o debería esperarse que los alumnos los descubran? Antes de buscar una respuesta a estas cuestiones, evaluemos la naturaleza de estos aprendizajes.

En el aprendizaje por recepción, el contenido o motivo de aprendizaje se presenta al alumno en su forma final, sólo se le exige que internalice o incorpore el material (leyes, un poema, un teorema de geometría, etc.), que se le presenta de tal modo que pueda recuperarlo o reproducirlo en un momento posterior.

En el caso anterior la tarea de aprendizaje no es potencialmente significativa ni tampoco convertida en tal durante el proceso de internalización, por otra parte el aprendizaje por recepción puede ser significativo si la tarea o material potencialmente significativos son comprendidos e interactúan con los "subsunoeres" existentes en la estructura cognitiva previa del educando.

En el aprendizaje por descubrimiento, lo que va a ser aprendido no se da en su forma final, sino que debe ser re-construido por el alumno antes de ser aprendido e incorporado significativamente en la estructura cognitiva. El aprendizaje por descubrimiento involucra que el alumno debe reordenar la información, integrarla con la estructura cognitiva y reorganizar o transformar la combinación integrada de manera que se produzca el aprendizaje deseado. Si la condición para que un aprendizaje sea potencialmente significativo es que la nueva información interactúe con la estructura cognitiva previa y que exista una disposición para ello del que aprende, esto implica que el aprendizaje por descubrimiento no necesariamente es significativo y que el aprendizaje por recepción sea obligatoriamente mecánico.

Tanto uno como el otro pueden ser significativo o mecánico, dependiendo de la manera como la nueva información es almacenada en la estructura cognitiva; por ejemplo el armado de un rompecabezas por ensayo y error es un tipo de aprendizaje por descubrimiento en el cual, el contenido descubierto (el armado) es incorporado de manera arbitraria la estructura cognitiva y por lo tanto aprendido mecánicamente, por otro lado una ley física puede ser aprendida significativamente sin necesidad de ser descubierta por el alumno, está puede ser oída, comprendida y usada significativamente, siempre que exista en su estructura cognitiva los conocimientos previos apropiados.

Finalmente es necesario considerar lo siguiente: "El aprendizaje por recepción, si bien es fenomenológicamente más sencillo que el aprendizaje por descubrimiento, surge paradójicamente ya muy avanzado el desarrollo y especialmente en sus formas verbales más puras logradas, implica un nivel mayor de madurez cognoscitiva (Ausubel, 1983. p 36).

2.3.5 REQUISITOS PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Al respecto Ausubel dice: "El alumno debe manifestar una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria" (Ausubel, 1983. p 48).

Lo anterior presupone:

- Que el material sea potencialmente significativo, esto implica que el material de aprendizaje pueda relacionarse de manera no arbitraria y sustancial (no al pie de la letra) con alguna estructura cognoscitiva específica del alumno, la misma que debe poseer "significado lógico" es decir, ser relacionable de forma intencional y sustancial con las ideas correspondientes y pertinentes que se hallan disponibles en la estructura cognitiva del alumno, este significado se refiere a las características inherentes del material que se va aprender y a su naturaleza.
- Cuando el significado potencial se convierte en contenido cognoscitivo nuevo, diferenciado e idiosincrático dentro de un individuo en particular como resultado del

aprendizaje significativo, se puede decir que ha adquirido un "significado psicológico" de esta forma el emerger del significado psicológico no solo depende de la representación que el alumno haga del material lógicamente significativo, "sino también que tal alumno posea realmente los antecedentes ideativos necesarios" (Ausubel, 1983. p 55) en su estructura cognitiva.

El que el significado psicológico sea individual no excluye la posibilidad de que existan significados que sean compartidos por diferentes individuos, estos significados de conceptos y proposiciones de diferentes individuos son lo suficientemente homogéneos como para posibilitar la comunicación y el entendimiento entre las personas.

Por ejemplo, la proposición: "en todos los casos en que un cuerpo sea acelerado, es necesario que actúe una fuerza externa sobre tal para producir la aceleración", tiene significado psicológico para los individuos que ya poseen algún grado de conocimientos acerca de los conceptos de aceleración, masa y fuerza.

- Disposición para el aprendizaje significativo, es decir que el alumno muestre una disposición para relacionar de manera sustantiva y no literal el nuevo conocimiento con su estructura cognitiva. Así independientemente de cuanto significado potencial posea el material a ser aprendido, si la intención del alumno es memorizar arbitraria y literalmente, tanto el proceso de aprendizaje como sus resultados serán mecánicos; de manera inversa, sin importar lo significativo de la disposición del alumno, ni el proceso, ni el resultado serán significativos, si el material no es potencialmente significativo, y si no es relacionable con su estructura cognitiva.

2.3.6 TIPOS DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Es importante recalcar que el aprendizaje significativo no es la "simple conexión" de la información nueva con la ya existente en la estructura cognoscitiva del que aprende, por el contrario, sólo el aprendizaje mecánico es la "simple conexión", arbitraria y no sustantiva; el aprendizaje significativo involucra la modificación y evolución de la nueva información, así como de la estructura cognoscitiva envuelta en el aprendizaje. Ausubel, (1983) distingue tres tipos de aprendizaje significativo: de representaciones, de conceptos y de proposiciones.

Aprendizaje de representaciones

Es el aprendizaje más elemental del cual dependen los demás tipos de aprendizaje. Consiste en la atribución de significados a determinados símbolos, al respecto Ausubel dice: "Ocurre cuando se igualan en significado símbolos arbitrarios con sus referentes (objetos, eventos, conceptos) y significan para el alumno cualquier significado al que sus referentes aludan" (Ausubel, 1983.p 46).

Este tipo de aprendizaje se presenta generalmente en los niños, por ejemplo, el aprendizaje de la palabra "pelota", ocurre cuando el significado de esa palabra pasa a representar, o se convierte en equivalente para la pelota que el niño está percibiendo en ese momento, por consiguiente, significan la misma cosa para él; no se trata de una simple asociación entre el símbolo y el objeto sino que el niño los relaciona de manera

relativamente sustantiva y no arbitraria, como una equivalencia representacional con los contenidos relevantes existentes en su estructura cognitiva.

Aprendizaje de conceptos

Los conceptos se definen como "objetos, eventos, situaciones o propiedades de que posee atributos de criterios comunes y que se designan mediante algún símbolo o signos" (Ausubel, 1983. p 61), partiendo de ello podemos afirmar que en cierta forma también es un aprendizaje de representaciones.

Los conceptos son adquiridos a través de dos procesos. Formación y asimilación. En la formación de conceptos, los atributos de criterio (características) del concepto se adquieren a través de la experiencia directa, en sucesivas etapas de formulación y prueba de hipótesis, del ejemplo anterior podemos decir que el niño adquiere el significado genérico de la palabra "pelota", ese símbolo sirve también como significante para el concepto cultural "pelota", en este caso se establece una equivalencia entre el símbolo y sus atributos de criterios comunes. De allí que los niños aprendan el concepto de "pelota" a través de varios encuentros con su pelota y las de otros niños.

El aprendizaje de conceptos por asimilación se produce a medida que el niño amplía su vocabulario, pues los atributos de criterio de los conceptos se pueden definir usando las combinaciones disponibles en la estructura cognitiva por ello el niño podrá distinguir distintos colores, tamaños y afirmar que se trata de una "pelota", cuando vea otras en cualquier momento.

Aprendizaje de proposiciones

Este tipo de aprendizaje va más allá de la simple asimilación de lo que representan las palabras, combinadas o aisladas, puesto que exige captar el significado de las ideas expresadas en forma de proposiciones.

El aprendizaje de proposiciones implica la combinación y relación de varias palabras cada una de las cuales constituye un referente unitario, luego estas se combinan de tal forma que la idea resultante es más que la simple suma de los significados de las palabras componentes individuales, produciendo un nuevo significado que es asimilado a la estructura cognoscitiva. Es decir, que una proposición potencialmente significativa, expresada verbalmente, como una declaración que posee significado denotativo (las características evocadas al oír los conceptos) y connotativo (la carga emotiva, actitudinal e idiosincrática provocada por los conceptos) de los conceptos involucrados, interactúa con las ideas relevantes ya establecidas en la estructura cognoscitiva y, de esa interacción, surgen los significados de la nueva proposición (Ausubel, 1983. p 62).

2.4 ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

2.4.1 LA METODOLOGÍA.

Cuando hablamos de metodología, nos estamos refiriendo al conjunto de métodos, de estrategias, de formas, de lenguajes, que utilizamos para conseguir que nuestro alumnado aprenda algo. Por tanto, desde ese planteamiento, la metodología que cada profesor o profesora va a utilizar, va a estar claramente condicionada y fundamentada por las ideas de lo que dicho profesor o profesora entiende por aprendizaje y también por lo que entiende sobre cómo aprendemos las personas. Estas creencias, que forman parte de la cultura profesional más relevante de cada docente, y que en muchas ocasiones se han ido

adquiriendo de un modo inconsciente, van a determinar el rol que éste va a desarrollar con su alumnado (García Pérez y Moreno Garrido, 2010. p2).

Es decir, un docente que crea que aprender significa que su alumnado reproduzca de un modo mimético y acrítico una serie de contenidos que han sido explicados (puede ser, incluso, que explicar signifique para alguien repetir oralmente lo que viene escrito en un libro de texto), y que además crea que el alumno debe aprender esos contenidos prestando atención en clase en silencio y memorizando posteriormente lo que el texto dice, utilizará una metodología muy diferente a la de otro docente que considere que aprender significa elaborar ideas para entender mejor la realidad, a partir de numerosos contextos y situaciones y que el alumnado, por tanto, debe aprender cosas que le sirvan para entender mejor dicha realidad. Evidentemente, no hace falta ser pedagogo para llegar a esta conclusión, ambos profesores utilizarán métodos y estrategias muy diferentes, es decir una metodología muy distinta.

Esta manera de entender la propia tarea profesional, bien como el desarrollo de la capacidad del alumno de aprender unos contenidos de modo fiel y sin demasiadas concesiones a exteriorizar conductas divergentes o diferenciadas, o bien, como enseñar al alumnado a plantearse situaciones problemáticas y buscar el modo de resolverlas poniendo los contenidos educativos al servicio de ese pensamiento, nos sitúa en el plano de la ideología educativa. Es decir en los valores que sustentan lo que un docente entiende por educar y por tanto, por lo que entiende que es el significado y la tarea de su profesión.

Esto quiere decir, que cuando nos planteamos actuaciones sobre la metodología como uno de los elementos vertebradores del currículum, nos estamos cuestionando

principios que aluden a algo mucho más profundo que una mera forma de enseñar, nos estamos cuestionando el significado de la enseñanza, la incidencia que tiene en el desarrollo integral de nuestro alumnado el modo de enfrentarse al aprendizaje, la organización de los tiempos y de los espacios, el tipo y el uso de los materiales didácticos, el valor y los efectos de las interacciones entre iguales, los tipos de agrupamientos y algo, que de manera habitual ocasiona una cierta sensación de inseguridad profesional, el papel que el docente debe jugar en el conjunto de todas esas variables como núcleo central de las mismas. Por tanto sería una ingenuidad o una falacia, pensar que hablar de metodología es exclusivamente hablar de métodos, sin entrar en consideraciones sobre el resto de elementos, especialmente aquellos que inciden con la manera de ver y entender lo que significa educar.(García Pérez y Moreno Garrido, 2010. p 3-4).

2.4.2 PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

- Principio de Actividad y Participación.

Entendido éste como la necesidad de que el alumno tome parte en el desarrollo de su propio currículum y como consecuencia de su propio aprendizaje. Por tanto, la adquisición de conocimientos, debe estar basada en la actividad, de tal forma que no hagan del aprendizaje una mera adquisición pasiva de conocimientos, sino la utilización de los mismos para resolver problemas concretos y tareas que les permitan aprender o lograr cualquier objetivo adecuado a sus posibilidades.(García Pérez y Moreno Garrido, 2010. p7).

-Principio de funcionalidad.

"Se aprende lo que se hace". En esta frase se condensa uno de los principios básicos sobre cómo aprendemos las personas. Es necesario unir la educación a la vida, de tal forma que la persona sienta la necesidad de aprender pero, no para utilizar estos conocimientos en un futuro, sino en su presente. Que sienta la necesidad de aprender para resolver o hacer algo, que investigue, pregunte y, en definitiva, compruebe la utilidad de lo que aprende en cada momento.

Esto, significa unir el aprendizaje a tareas concretas, a productos terminados y manipulables que den respuesta a una situación problemática previa o a un objetivo claramente entendido e identificado por el alumnado como deseable.(García Pérez y Moreno Garrido, 2010. p 7).

- Principios de Motivación y Autoestima.

Ya se ha comentado anteriormente que algunas de las características que definen al alumno son una falta de motivación muy alta, por no decir total por todo lo que representa el currículum académico, y una autoestima muy baja como consecuencia de su historia escolar y en muchas ocasiones de su propia historia y situación personal. Esto hace que consideren a la escuela como fuente de sus frustraciones (en realidad sí que podemos considerar que la escuela es una fuente importante de sus frustraciones), y desarrollen conductas de rechazo y en ocasiones incluso contra culturas escolares, para poderse sentir como personas con toda la dignidad.

Esto, significa que la metodología que utilicemos, debe asegurar que todo proceso de aprendizaje será precedido por una labor motivadora que lleve al alumno a una situación

que facilite sus aprendizajes, para lo cual es preciso considerar los intereses y necesidades que sean capaces de manifestar, transformándolos en tareas concretas que pongan en marcha el desarrollo de sus competencias al nivel de exigencia que ellos puedan conseguir.(García Pérez y Moreno Garrido, 2010. p 8).

-Principio de Aprendizajes Significativos.

La elaboración de conocimientos se basa, en la construcción de aprendizajes partiendo de los conocimientos previos y las relaciones entre ellos, así como su proyección en la vida cotidiana y en el mundo laboral.

Nadie aprende a partir de la nada y todo lo que se aprende tiene alguna relación con lo que ya sabemos. Esta aseveración, perfectamente documentada por la psicología cognitiva y los planteamientos del constructivismo, implica que nuestra labor docente en el proceso de enseñanza – aprendizaje, debe partir de los engarces cognitivos, afectivos y sociales de nuestro alumnado, lo cual a su vez, tiene otras implicaciones que necesariamente debemos incorporar a nuestras “rutinas” educativas.

Por lo tanto la tarea docente, debe contemplar entre otras cosas, el tiempo necesario para conocer los conocimientos previos de nuestro alumnado, pero no desde una evaluación cero que a principio de curso nos permita determinar (al menos eso es lo que intenta), el nivel de competencia curricular de algunas áreas, sino, y esto es lo auténticamente importante, lo que nuestro alumnado sabe o intuye, sobre cada uno de los temas, conceptos o ideas que vamos a ir trabajando con ellos.

Esto a su vez, puede aportarnos datos interesantes sobre sus intereses, sobre sus motivaciones y sobre las ideas que ellos tienen referidas a para qué sirven los diferentes conocimientos.

Toda esta información que esta evaluación inicial nos proporciona, debe constituir el elemento clave y el punto de partida para la planificación de nuestra tarea, de manera que la misma, responda a cuestiones que realmente puedan ser abordadas por nuestro alumnado con garantía de ser aprendidas e incorporadas a sus esquemas de acción, lo cual constituye la prueba auténtica de que se ha llevado a cabo un aprendizaje significativo. (García Pérez y Moreno Garrido, 2010. p 8-9).

- Principio de interacción.

El proceso de aprendizaje del alumno debe desarrollarse en un ambiente que facilite las interacciones entre "profesor - alumno" y "alumno - alumno", que le lleve a una situación de pertenencia al grupo. Entendiendo al grupo como un valor en sí mismo donde el alumno aprende vivencialmente a comprender el punto de vista del compañero, a respetar sus derechos ya cooperar en las tareas del grupo, es decir en dónde el alumno aprende lo que significa ser un ciudadano con derechos, obligaciones, ventajas y responsabilidades.

La interacción desarrolla el principio de pertenencia y el de responsabilidad compartida, a la vez que promueve estrategias comunicativas de análisis de situaciones y de resolución de problemas.

Cuando hablamos de la interacción profesor alumnado, nos estamos refiriendo a todas las situaciones, en las que favoreciendo la autonomía de pensamiento y acción del alumno el profesor se pone a disposición de éste como elemento que ayuda y facilita el

trabajo del mismo. No se trata tanto de marcar caminos sino de ayudar a que los caminos sean trazados de forma autónoma y a posibilitarles que los recorran adecuadamente.

Esta interacción favorece las posibilidades de un planteamiento de mejoramiento y adaptación permanente en lo referido a su aprendizaje curricular, una mejora de su autoestima y la construcción de un auto concepto más ajustado y consistente.

Por otra parte, la interacción del alumnado consigo mismo, constituye uno de los principios metodológicos más potentes desde el punto de vista de los resultados que consigue, a la vez que probablemente, es uno de los principios que más le cuesta poner en marcha a una parte importante del profesorado.

La interacción entre iguales, supone que el alumnado participa en situaciones de aprendizaje donde los intereses, motivaciones, conocimientos previos y dudas son muy similares, con lo que las posibilidades de generar objetivos comunes y estrategias de trabajo conjuntas se multiplican con respecto a otro tipo de situaciones, ya que se favorece el contacto creativo entre niveles de pensamiento parecidos, códigos lingüísticos y emocionales similares, potencialidades de aprendizaje en parámetros bastante cercanos,. Lo que hace que la efectividad de este tipo de metodología posibilite de un modo muy eficaz los resultados del trabajo.

Dentro de las posibles estrategias para favorecer la interacción entre iguales, destacan el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje tutorado, siendo cualquiera de estos modelos metodológicos, muy válidos, pero también muy difíciles para el alumnado de compensatoria y cumpliendo funciones que pueden ser complementarias en las diferentes situaciones y contextos de aprendizaje que se plantean en la dinámica normal de las clases.

El aprendizaje tutorado, implica una relación mucho más personalizada y tiene unos efectos de mejora mucho más concretos, tanto para el tutor como para el tutorando.

La tutoría entre iguales, supone que los alumnos y alumnas adquieren un nivel de responsabilidad y de compromiso en una relación de ayuda y de aprendizaje que en un caso (tutor), supone consolidar unos conocimientos para poder transmitirlos y enseñarlos de forma adecuada y en otro caso (tutorando), supone una disposición al trabajo guiado para lograr un aprendizaje concreto.

El aprendizaje (trabajo) cooperativo, supone una relación de carácter más colegiado. Desde esta perspectiva, el alumno se compromete en hacer lo que sabe para lograr algo, sumando lo que cada uno sabe y poniéndolo al servicio del resultado final común. Es un trabajo – aprendizaje, dónde se analiza, se busca información, se toman decisiones y se ejecutan de manera conjunta, con lo cual el aprendizaje y la atención a la diversidad, están asegurados, ya que cada uno se responsabiliza de aquello que puede hacer.(García Pérez y Moreno Garrido, 2010. p 10-11).

3. METODOLOGÍA

En el presente capítulo se procede a explicar de manera detallada el desarrollo metodológico escogido, que parte de estudiar el enfoque y el tipo de investigación adecuado al espíritu investigativo. En etapas posteriores se estructuran las fases investigativas que se desarrollan en el trabajo de campo donde se aplican los instrumentos de indagación que darán cuenta de los resultados y de los análisis a que haya lugar.

3.1 ENFOQUE INVESTIGATIVO CUALITATIVO

En esta propuesta es fundamental el delimitar porque se justifica desde el punto de vista cualitativo, si bien ya en la justificación se argumenta puntualmente la importancia de la implementación oportuna de herramientas pedagógicas que contribuyan a fortalecer el proceso desde su iniciación, lo cual resulta muy significativo dentro de los parámetros propuestos es necesario el argumentar la direccional que guía este trabajo.

Esta propuesta se desarrolla a partir de una metodología cualitativa la cual permita establecer una directa interrelación con el sujeto a estudiar por medio de la observación puntual y objetiva de la población, además la problemática surge de vivencias personales que demuestran realmente un vacío dentro de esta temática y no se podría demostrar de otra manera si no cualitativamente, con base en el planteamiento de preguntas que a través de la aprobación de la propuesta se irán resolviendo.

Por su caracterización cualitativa, no se no es posible tener la certeza de determinada hipótesis. Si no que esta tendrá que demostrar objetividad de acuerdo a la investigación y a lo que la estructura contextual de la población indique.

3.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN DESCRIPTIVA

Después de las consideraciones anteriores en donde se argumenta la propuesta desde el punto de vista cualitativo, es coherente sustentar la problemática planteada desde un enfoque descriptivo, que relata con precisión y detalladamente un análisis de la estructura global, comprendida en pequeñas partes que originan diferentes cuestionamientos con base en el problema.

Esta forma de análisis que parte desde un antecedente, el cual relata la con exactitud la carencia de una organización en la estructura de la banda sinfónica infantil de Villapinzón, y que de igual forma implica un estudio minucioso de la realidad, con base en diferentes comparaciones y supuestos que posteriormente enriquezcan este planteamiento, el cual parte fundamentalmente de la observación precisa y detallada de la población.

Cuando se identifica el problema, es pertinente hacer una descripción global de la estructura en población a estudiar, en donde se precisara puntualmente cuales son las fortalezas y debilidades. A partir de estas afirmaciones se comienza el estudio de la propuesta, en este caso diseñar una propuesta que permita cualificar los procesos organizativos de la banda sinfónica infantil de Villapinzón a través de la conformación de grupos de cámara.

3.3 POBLACIÓN

Dentro de esta propuesta intervienen los integrantes de la sección cañas maderas (Clarinetes, Saxofones) de la Banda sinfónica infantil de Villapinzón, organizados por grupos de cámara correspondientes a cada familia.

3.4 INSTRUMENTOS

3.4.1 OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Técnica de recogida de información que consiste en observar a la vez que participamos en las actividades del grupo que se está investigando. Malinowski es el primer autor que estructura la observación participante (según Guasch); afirma que para conocer bien a una cultura es necesario introducirse en ella y recoger datos sobre su vida cotidiana.

En la observación participante es muy importante la planificación la cual se debe realizar a partir de la observación y en la que podemos tener en cuenta una serie de cuestiones, como por ejemplo: ¿Qué investigar?, ¿Cómo observar?, ¿Dónde observar?, ¿Qué observar?, ¿Cuándo observar?, ¿Cómo registrar?, ¿Cómo analizar?

3.4.2 GUÍA DE OBSERVACIÓN

Es un instrumento de registro que permite evaluar desempeños, en esta se establecen categorías y criterios con determinados rangos de calificación, permite al docente mirar las actividades desarrolladas por el estudiante de manera más integral. Para ello es necesario presenciar el evento o actividad y registrar los detalles allí observados.

Este es un elemento de diversas ventajas ya que la evaluación se hace de manera justa e instantánea, además se observan los procesos actitudinales de cambio y el progreso

evolutivo en el estudiante, y por último los hechos son percibidos directamente, sin ninguna clase de intermediación es decir tal y como se dan naturalmente.

Esta se estructura de acuerdo a la intención y funcionalidad del docente pero con una ficha la cual deberá llevar el nombre del evaluado, fecha de observación, nombre del evaluador, título de la tarea, lista de ítems, columna de observaciones, y escala nota final.

3.5 DIAGNOSTICO

Objetivo: Determinar las fortalezas y debilidades a nivel organizativo, pedagógico y de evaluación que realiza tradicionalmente la Banda de Villapinzón con el propósito de reconocer sus falencias y determinar caminos de acción.

Determinar las pautas conceptuales y de aplicación de la propuesta con el ánimo de dar respuesta al interrogante y a los objetivos de esta investigación en el ámbito de la música de cámara que favorezca la calidad de la Banda de Villapinzón

A partir de lo descrito anteriormente, este trabajo se centra básicamente en la necesidad de corregir y cultivar conceptos que son predominantes en el lenguaje musical y por lo tanto afectan directamente el desempeño grupal, estos elementos se focalizan en la afinación, interpretación, articulación y balance sonoro los cuales nos ubican y por consiguiente describen el problema en ese mismo sentido lo pedagógico adquiere gran relevancia en donde encontramos el desarrollo de la argumentación crítica en relación con las distintas situaciones y planteamientos generadas a partir de lo musical.

El modelo actual de la banda sinfónica infantil de Villapinzón está basado actualmente mediante la implementación de la banda escuela y sustentado bajo los

parámetros exigidos por el Ministerio De Cultura en su plan de música para la convivencia. El cual se fundamenta en la conformación de bandas escuelas en todo el territorio nacional.

En este orden la estructura está configurada sobre la imagen del director quien desarrolla el proyecto de acuerdo a las exigencias de la oficina encargada de cultura en el municipio. En Villapinzón actualmente no existe desde lo práctico una organización que configure a la banda sinfónica como una verdadera escuela de formación musical, ya que carece de los mismos elementos logísticos y pedagógicos que la conforman.

La ausencia de talleristas para cada familia de instrumentos, espacios propicios para la enseñanza, y además la carencia de proyección hacia un objetivo sustentado claramente; son dificultades que no garantizan una organización que acelere los procesos formativos desde lo musical y por consiguiente lo integral dentro del proyecto.

Actualmente está orientada por el director, encargado de la dirección general y el ensamble de maderas y percusión, y un tallerista el cual realiza el trabajo en la parte de los bronces. El sitio actual es un salón adecuado para toda la banda, en el que se realizan todos los talleres. Se cuenta con un aproximado de 40 instrumentos. Los cuales todos están en funcionamiento actualmente.

El método que se trabaja está basado en el Yamaha Advantage creado por Sandy Feldstein and Larry Clark. El cual está planteado desde el punto de vista técnico y mecánico pero teniendo en cuenta la parte teórica desde el inicio aplicando las diferentes posiciones en el instrumento desde lo más elemental hasta lo más complejo. Este método ha sido un gran soporte temático y de mucha ayuda sobretodo en la etapa de iniciación individual.

Este es un completo método para bandas infantiles, juveniles tanto de escuelas, conservatorios o asociaciones musicales. Cada libro de las partes contiene un CD para que los niños puedan tocar "play along" con la banda en su misma casa, Es un método muy recomendable que incluye junto a las piezas, ejercicios de métodos como Arbans, Klosé, Kopprastch,...

La estructura actual de la banda sinfónica infantil de Villapinzón está constituida principalmente a partir de la necesidad que ha surgido en implementar otros modelos que a través de los años se han logrado consolidar en procesos de muy buenos resultados, pero que han contado con muchos más recursos logísticos y pedagógicos.

Sin embargo esta organización actual hasta este punto ha sido productiva en el sentido de cautivar la atención de la población y de incentivar otro tipo de escenarios acordes a la exigencia del formato, con lo cual se ha cambiado las ideologías y conceptos acerca de la funcionalidad social de la banda en el municipio.

En ese mismo sentido se ha abierto la puerta a la convocatoria de la niñez a conformar la escuela de formación musical del municipio. Esta indagación se justifica a partir de lo contemplado en la fundamentación de la oficina de cultura de Villapinzón, quien sustenta un seguimiento a esta conformación e historial del proceso bandístico.

Además en la opinión de antiguos directores de la banda, y por último a mi experiencia de haber pertenecido y evidenciado esta problemática por varios años en la banda de Villapinzón.

FORMAS ORGANIZATIVAS

FORTALEZAS

- Esta organización actual hasta este punto ha sido productiva en el sentido de cautivar la atención de la población y de incentivar otro tipo de escenarios acordes a la exigencia del formato.
- La estructura actual de la banda sinfónica infantil de Villapinzón está constituida principalmente a partir de la necesidad que ha surgido en implementar otros modelos que a través de los años se han logrado consolidar en procesos de muy buenos resultados.
- La estructura está configurada sobre la imagen del director quien desarrolla el proyecto de acuerdo a las exigencias de la oficina encargada de cultura en el municipio.
- El modelo actual de la banda sinfónica infantil de Villapinzón está basado actualmente mediante la implementación de la banda escuela y sustentado bajo los parámetros exigidos por el ministerio de cultura en su plan de música para la convivencia, El cual se fundamenta en la conformación de bandas escuelas en todo el territorio nacional.
- Este trabajo se centra básicamente en la necesidad de corregir y cultivar conceptos que son predominantes en el lenguaje musical y por lo tanto afectan directamente la organización y el desempeño grupal de la banda sinfónica infantil de Villapinzón.

DEBILIDADES

- Espacios propicios para la enseñanza, y además la carencia de proyección hacia un objetivo sustentado claramente; son dificultades que no garantizan una organización que acelere los procesos formativos desde lo musical y por consiguiente lo integral dentro del proyecto.
- En Villapinzón actualmente no existe desde lo práctico una organización que configure a la banda sinfónica como una verdadera escuela de formación musical, ya que carece de los mismos elementos logísticos y pedagógicos que la conforman.
- El sitio actual es un salón adecuado para toda la banda, en el que se realizan todos los talleres, lo cual no garantiza el mejor desempeño grupal y posibilidades abiertas al aprendizaje musical.

- La principal debilidad desde el punto de vista organizativo, surge por la ausencia de instructores o talleristas, quienes aportan a partir de sus funciones y herramientas pedagógicas una mejor organización y funcionalidad al sistema.
- La falta de herramientas logísticas, imposibilitan una estructura organizacional más adecuada a las necesidades de la escuela.

FORMAS METODOLÓGICAS

FORTALEZAS

- A partir de las fortalezas organizativas, la principal forma metodológica parte de la motivación y referente musical del trabajo realizado, el cual genera mucho interés en la niñez y despierta gran admiración, que posteriormente es el punto de partida hacia la iniciación musical dentro del proceso.
- En la necesidad de implementar formas metodológicas, de acuerdo a las posibilidades han surgido estrategias que han aportado al proceso buenos resultados, tales como el trabajo en colectivo, trabajos ritmo-melódicos previos a los distintos montajes, y talleres de entonación vocal de los mismos.
- A través de la experiencia adquirida una forma metodológica importante dentro de la estructura en la banda se ha consolidado a partir de la generalización de un concepto, es decir que todos los integrantes coincidan en un solo objetivo de acuerdo a lo establecido en su formación instrumental y teórica.
- Lo más significativo de acuerdo a la necesidad en la banda sinfónica se centra en la iniciativa del director, quien debe reunir las herramientas pertinentes en determinada situación para el bien del proceso.

DEBILIDADES

- La principal dificultad desde lo metodológico radica en la gran demanda de estudiantes y la poca oferta de docentes, lo que imposibilita totalmente un funcionamiento práctico.
- Como consecuencia de los espacios de tiempo tan limitados, no es posible seguir un programa mucho más acorde a las necesidades de cada alumno, con lo que el proceso sufre serias inconsistencias que se reflejan posteriormente en su desempeño individual.
- Dentro del proceso bandístico de la banda sinfónica infantil de Villapinzón, existe una dificultad metodológica muy relevante. Esta radica fundamentalmente en la ausencia de talleristas los cuales cumplen la función pedagógica de orientar más adecuadamente la formación instrumental; como consecuencia de esto el director debe cumplir este papel en toda la gama de instrumentos viento – maderas lo que resulta muy complejo y poco funcional para una estructura organizacional coherente, por lo tanto el ensamble grupal de la banda se ve afectado por la carencia de conceptos básicos como lo son la afinación, la interpretación, el balance sonoro y la articulación, los cuales deben ser cultivados y corregidos desde la iniciación instrumental.
- Es por esta razón que el director es la persona responsable de reunir herramientas metodológicas que contribuyan a la solución de tal problemática. Así mismo, esta propuesta radica esencialmente en la formación de estos conceptos tan importantes en el ensamble grupal (afinación, interpretación, balance sonoro y articulación) a través de la aplicación del formato de cámara como estrategia metodológica desde

la iniciación instrumental, con melodías muy conocidas, y estructuradas a partir de necesidades planteadas.

FORMAS EVALUATIVAS

FORTALEZAS

- La principal fortaleza desde el punto de vista evaluativo radica en la valoración del nivel de compromiso de cada integrante, es decir que a partir de su proceso de adaptación y sensibilización, la banda sinfónica se convierte en parte de su filosofía de vida.
- Un aspecto relevante en lo evaluativo, radica en la generalización de conceptos musicales es decir que exista un solo direccionamiento en los elementos conceptuales en cuanto a la interpretación, balance sonoro, afinación, los cuales son reflejados en el desempeño grupal y por consiguiente en el ensamble bandístico.
- El desarrollo de un sentido crítico y propositivo ante situaciones y juicios enteramente musicales, resultan una interesante forma de describir desde lo evaluativo, donde se establece una relación que abarca una formación integral a través del lenguaje musical.

DEBILIDADES

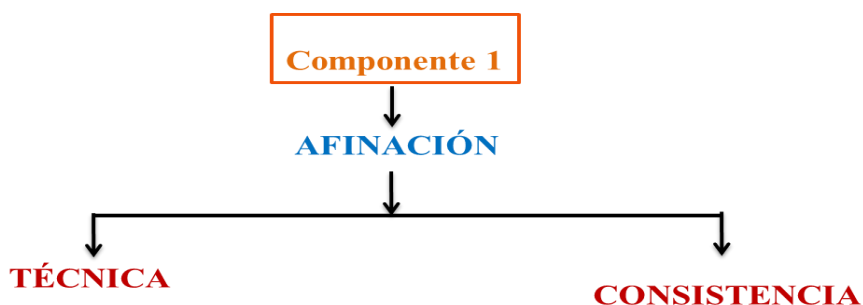
- Una clara debilidad está dada por la limitación de tiempo, por lo cual el desarrollar un cronograma evaluativo de acuerdo a un seguimiento minucioso es de gran dificultad.
- Es un gran limitante el dar una valoración de acuerdo a una estructura no tan sólida, es decir que a partir de una formación muy consistente se podría juzgar de tal manera, pero las condiciones no están dadas para ejercer un concepto evaluativo mucho más riguroso.
- El carecer de una estructura sólida basada en una organización a partir de formativo, con un manual de convivencia y un currículo que describan un programa y una normatividad. No garantizan un resultado óptimo ni tampoco garantizan calidad desde lo evaluativo.

3.6 DISEÑO Y APLICACIÓN DE LA PROPUESTA

De acuerdo a la temática formulada al inicio del trabajo y teniendo en cuenta la localización del problema, es pertinente el diseñar una propuesta que desde el punto de vista de su aplicación contribuya a un mejoramiento en la organización de la Banda Sinfónica Infantil de Villapinzón.

A partir de la iniciación instrumental y teórica, el alumno adolece la necesidad de un espacio en donde aplicar los conceptos adquiridos desde su formación individual, es por esto que el formato de cámara debe ser una herramienta utilizada desde el inicio de la práctica instrumental, la cual contribuirá a desarrollar un desempeño grupal eficiente,

además de garantizar la generalización de conceptos muy importantes dentro de la afinación, balance sonoro, articulación e interpretación. Lo que resulta muy oportuno y de gran dificultad dentro de un proceso bandístico. Para una mayor funcionalidad esta propuesta se centra en los instrumentos de viento- maderas cañas (clarinetes, y saxofones). Para esto es indispensable el distinguir los componentes en los cuales se enfatiza la propuesta y sustentan los concepto a desarrollaren cada uno a través del grupo de cámara.



Objetivo:

Fundamentar la afinación como uno de los principales ejes conductores del trabajo de cámara, por medio de una clara asimilación de la importancia técnica y consistencia de la respiración.

Contenidos:

En este propósito de fundamentar este componente, los contenidos se centran en la ejercitación de:

- Técnica

- Consistencia

La importancia radica en la ejecución y solides de la técnica a partir de una comprensión que involucre asimilar el significado de la consistencia en la respiración y el sonido.

Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje:

En primera instancia se debe lograr crear conciencia de las ventajas que trae la utilización de una excelente técnica y consistencia en la ejecución, para así establecer un punto de partida hacia una vivencia musical sólida, en el formato de cámara.

Para iniciar es indispensable el lograr centrarse en la consistencia de la respiración, y desarrollar toda la capacidad que se pueda a través de una buena presión de aire, de tal manera que permita una estabilidad en el sonido de sus integrantes.

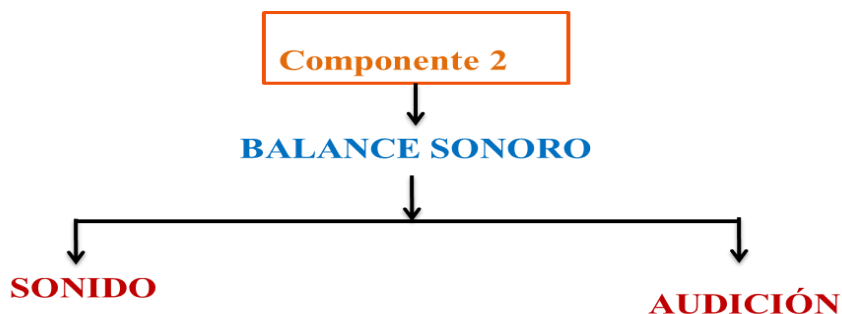
Cada integrante realizara la ejecución de la escala pero con el soporte de notas pedales realizada por todos al unísono conservando la uniformidad y consistencia en el sonido.

El ejercicio anterior se complementa pasando por cada grado de la escala y así logrando sonoridades modales diferentes, pero con la intención de conseguir consistencia y resistencia de la técnica esto es muy importante al aporte del ensamble y la contribución al mejoramiento de la capacidad crítica de acuerdo al desarrollo de la audición.

Evaluación:

El factor evaluativo en este componente se determina a partir de la asimilación de los conceptos, con lo que el intérprete deberá asumir juicios críticos de sí mismo, y la capacidad de valorar sus falencias técnicas en su ejecución. Por otra parte en la iniciativa

para buscar soluciones en cuanto a la técnica y consistencia a partir de los problemas de afinación que surjan en el trabajo grupal.



Objetivo:

Realizar la práctica del balance sonoro a través de la ejercitación consciente de la audición en relación directa con la calidad del sonido dentro del trabajo del grupo de cámara.

Contenidos:

En primera instancia se toma en cuenta el trabajo de asimilación de estos conceptos.

- Sonido
- Audición

Lo más significativo dentro de este componente es entender el sonido como un todo, por medio de la audición en grupo, en donde se posibilite un espacio para entablar lasos de compañerismo, solidaridad, y respeto.

Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje:

Partiremos de la división del grupo de cámara el cual para un mejor acondicionamiento y funcionalidad del trabajo, se realizara con un número de cuatro integrantes por cada familia de instrumentos.

Se realiza una charla de inducción en busca de reflexionar acerca de la importancia del sonido y la audición en el grupo, para crear conciencia en la importancia del trabajo de cámara.

Mediante la ejecución de sonidos largos(redondas) en bloque es decir los cuatro al tiempo con base en la escala de (Bb), se realiza un primer acercamiento a la ejercitación de la parte auditiva donde se hará especial énfasis en el rango sonoro, de tal manera que cada uno preste mucha atención al sonido del compañero.

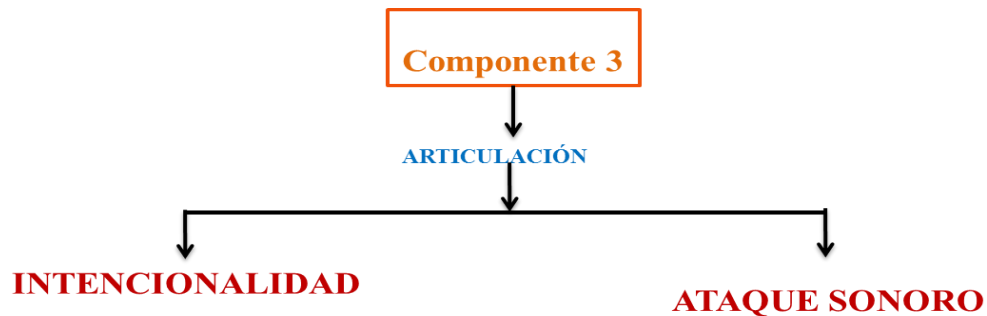
Como resultado se toman las opiniones de todos en relación al ejercicio, y de acuerdo a lo experimentado se volverá a ejecutar pero con mucha más atención. Posteriormente se procede a realizar de la misma manera el ejercicio, pero con entradas superpuestas por terceras formando encadenamientos acordicos, con lo cual resultara una experiencia muy interesante dentro del trabajo del sonido y audición.

Para complementar se realiza el ejercicio con distintas dinámicas y rangos sonoros (fuerte), (piano).

Evaluación:

Sobre la base de las consideraciones anteriores el factor evaluativo se sustenta en la formación integral, a través de la formación musical, es decir que a partir de la evolución musical de este componente se van construyendo conceptos, como la unión a través del

sonido, y la audición consiente del grupo, para posteriormente sobre esta base de aprender a escucharse y escuchar al compañero, dar un valor al respeto y al compañerismo.



Objetivo:

Diferenciar por medio del ataque sonoro y la intencionalidad. Las formas más generales de la articulación como lo son el portato (largo), estacato (corto), y legato(ligado).

Contenidos:

Este componente se basa en la ejercitación de dos conceptos importantes en la articulación:

- Ataque sonoro
- Intencionalidad

Así mismo lo relevante es el lograr la capacidad de diferenciar en la teoría y la practica instrumental las posibles formas de articular, pero basándose en el cuidado del ataque en el sonido y en la intención del ataque.

Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje:

Lograr a través de una explicación previa la cual este enfatizada en la claridad de cómo se debe accionar técnicamente por medio de las silabas (tu) en el ataque corto, (du) en el ataque largo y sin golpe de lengua en el ligado, la asimilación de este concepto en el sonido.

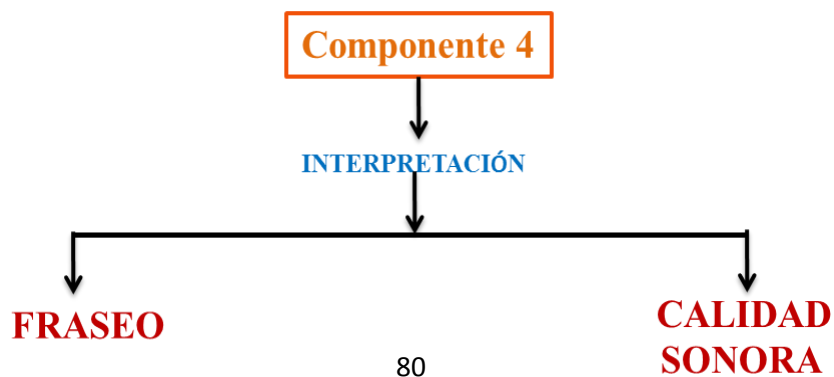
Por medio de la repetición constante y mediante la ejecución de blancas en un mismo sonido, se ejercita tanto el ataque corto, como el ataque largo siendo muy enfáticos en la intención con la cual se desarrolla el ejercicio sin afectar la calidad del sonido.

El anterior ejercicio se ejercita ahora con la inclusión de un sonido más de forma ascendente en donde se mide la intención con la cual se ataca pero sin que afecte el cambiar de nota con lo posibles ataques (corto, largo y ligado).

Se irán agregando sonidos de tal manera que se vaya logrando solvencia en los distintos ataques, tanto en pulsos de negra y si es posible hasta corcheas pero en tiempo moderado.

Evaluación:

El factor evaluativo se establece a partir de la clara diferenciación y ejecución de las tres posibles formas de articular, tanto portato, staccato, y legato.



Objetivo:

Desarrollar la interiorización y práctica de la interpretación, como componente vital en la formación de la sensibilidad musical, para un óptimo desempeño y aporte en el grupo de cámara.

Contenidos:

Para comprender este componente se toma en cuenta dos conceptos básicos

- Fraseo
- Calidad sonora

Lo más relevante de este componente radica en adquirir herramientas conceptuales básicas a la hora de ejecutar una melodía, y comprobar la diferencia de lo mecánico a lo interpretativo, pero basados en dos conceptos determinantes, la calidad sonora y el fraseo.

Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje:

Es fundamental el concientizar al alumno en la interiorización de los ejercicios, por medio de un planteamiento inicial el cual se direccionara hacia el poder diferenciar la mecanización y la interpretación. Y así poder corregirlo por medio de los conceptos planteados el fraseo y calidad en el sonido.

Para iniciar el trabajo se procede a realizar el calentamiento con la ejecución de sonidos largos al unísono en lo posible realizarlo con los ojos cerrados para lograr una mayor concentración y atención a la sonoridad de los compañeros, por medio de los cuales se tratara de unificar el sonido de todo el grupo.

Luego mediante la diferenciación de las vocales abiertas y cerradas se procede a realizar el ejercicio anterior pero con la intención de prestar mayor atención a las vocales cerradas la (O) y la (U) con lo que el concepto que se formara será el de un color sonoro más claro y redondo.

Para finalizar se procede a realizar un ejercicio de empalmes, el cual consiste en enlazar la escala a través de todos los integrantes comenzando con redondas hasta llegar a corcheas en un tiempo moderado, de tal manera que no se note en ningún momento el cambio de sonoridad ni la ruptura de la frase, esto es fundamental para lograr unidad en las frases y en la interpretación.

Evaluación:

El factor evaluativo en este nivel radica en el adquirir por medio de la interpretación un grado de sensibilidad y madurez en la ejecución, la cual deberá ser medida a partir del claro entendimiento de los conceptos desarrollados.

3.7 APLICACIÓN DE LA PROPUESTA

COMPONENTE N° 1

AFINACIÓN:

| Ejercicio | Propósito Musical | Propósito Humano |
|--|---|---|
| <i>Asimilación de la consistencia en la respiración.</i> | <i>Desarrollar el concepto de consistencia en la respiración. Por medio de la presión en el aire.</i> | <i>Crear conciencia de la correcta disposición al respirar, además del valor que debe tener para el mejor desempeño grupal.</i> |
| <i>Ejercicio de respiración rítmica</i> | <i>Desarrollar con base en el ejercicio anterior, una rutina rítmica para la ejercitación de la respiración, sobre el compás de cuatro cuartos.</i> | <i>Contribuir al afianzamiento personal de la rítmica al servicio de la colectividad.</i> |
| <i>Comparación analógica del concepto.</i> | <i>Por medio de otros ejemplos cotidianos establecer comparaciones y similitudes con el concepto empleado.</i> | <i>Lograr enriquecer el discurso musical desde otras perspectivas que aporten a lo humano y conceptual.</i> |
| <i>Ejercicios de relajación previos a la parte técnica instrumental.</i> | <i>Desarrollar ejercicios de relajación, para una mejor disposición a la parte técnica instrumental.</i> | <i>Aportar a la disposición individual, desde la relajación y disfrute de los ejercicios, para una destacada consecución a nivel colectivo.</i> |
| <i>Afianzamiento de la embocadura mediante la</i> | <i>Asimilar la correcta posición de la boquilla</i> | <i>Comparar el lenguaje musical desde lo técnico,</i> |

| | | |
|--|--|---|
| <i>consonante m.</i> | <i>en la boca por medio de la pronunciación de la consonante m.</i> | <i>con el lenguaje hablado.</i> |
| <i>Posición del cuerpo para la ejecución instrumental.</i> | <i>Corregir la postura y posición del cuerpo, para la ejecución instrumental de acuerdo a la correcta disposición técnica.</i> | <i>Concientizar y brindar herramientas que solidifiquen el sentido de conocer el lenguaje musical.</i> |
| <i>Integración de los dos conceptos a la ejecución instrumental.</i> | <i>Unir, de manera simultánea los ejercicios, con el propósito de lograr la asimilación de los dos conceptos. Consistencia y respiración</i> | <i>Desarrollar la integración de conceptos con el fin de promover un sentido crítico y propositivo desde lo conceptual.</i> |

Consistencia

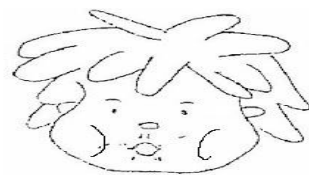
Para iniciar se enfatizó en la consistencia en la respiración mediante la utilización del concepto de la presión en el aire, es decir la velocidad en el soplo, con ejercicios de respiración los cuales consisten en dirigir el soplo hacia un punto de tal manera que no se desvíe y sea constante sin inflar las mejillas.

Para asimilar mejor el concepto se procedió a colocar al alumno de frente contra una superficie totalmente vertical con el fin de observar su manera de respirar, la mayoría opto por levantar los hombros en la acción de respirar, y hubo que corregir esto por medio de la inmediata explicación y realización del ejercicio repetidas veces sin levantar los hombros para crear conciencia, con el objetivo de quitar este inconveniente por completo, sin

embargo algunos todavía tenían problemas, pero con el transcurrir de la sesiones fue mejorando notablemente.



Luego manteniendo una marcación moderada del compás de cuatro cuartos se pidió al alumno respirara en el cuarto tiempo y ejerciendo presión en el abdomen, mantener el aire comprimido durante un compás, y posteriormente expulsarlo mediante presión constante otro compas, con lo que el alumno ya respiraba con más conciencia, y ejercitando la consistencia en la acción de respirar.



tomar aire en el 4 tiempo del compas



retener el aire 1 compas



Expulsar el aire en 1 compas

La manera de comprobar que hay consistencia es por la presión en el abdomen, el cual debe estar totalmente rígido al momento de retener el aire, y después del ejercicio el alumno demostrara cansancio similar a un deportista después de calentar, esta es la señal de que el concepto de consistencia esta entendido.

Así mismo durante la aplicación de la propuesta surgieron problemas con algunos alumnos a los que se dificulto el ejercicio, y para los que se tomaron otras alternativas, por medio de la ejemplificación analógica del concepto, es decir que se asoció el concepto de consistencia con otro tipo de situaciones, como por ejemplo la acción de estornudar pero expulsando el aire lentamente, causando la rápida asociación de rigidez abdominal y como consecuencia, la asimilación del concepto.

También se utilizó la ejemplificación por medio de una bomba inflada con la que se asoció tanto lo que pasaba cuando la bomba se soltaba libremente, en donde duraba muy poco tiempo con aire dentro, y por el contrario cuando se ejercía presión en la boca de la bomba y por lo consiguiente el aire se demoraba más tiempo en salir, este ejercicio se comparó con la respiración y presión en el aire, lo cual dio muy buen resultado para asimilar el concepto de consistencia más rápidamente.

Se complementó el trabajo con otro ejercicio en casa, el cual consistió en ejercitar la respiración mediante la consistencia en el soplo manteniendo un papel pegado en la pared con la presión del aire. Lo cual arrojo muy buenos resultados en cuanto a la consistencia en la respiración y demostró muchos avances para la siguiente sesión.

Técnica:

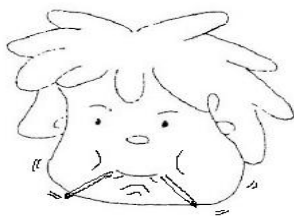
En primera instancia se enfatizó en la relajación, para un mejor desempeño instrumental, con ejercicios como rotación de cabeza, con los ojos cerrados en los dos sentidos, gesticulaciones para estimular los músculos faciales, sensibilidad con los dedos.

En cuanto a la técnica, se procedió a afianzar la posición de la embocadura a través de ejercicios con la consonante (m), donde el alumno interiorizó la posición de la boca con base en la pronunciación de esta vocal repetidamente. A raíz de este ejercicio su embocadura tomó una forma mucho más consistente de los músculos faciales.



pronunciación de la m

Con algunos surgió dificultad en el ejercicio y no fue suficiente, se procedió a trabajarlo de otra forma más detallada, por medio de la ejercitación de los músculos faciales, con un ejercicio el cual consistió en colocar dos lapiceros a cada lado de la boca de tal manera que ejercieran presión hacia arriba y hacia abajo creando consistencia en la embocadura, lo cual funcionó perfecto y se solucionó el problema.



*oscilar los lapices de arriba
hacia abajo*

Seguidamente se procedió a la ejecución, de acuerdo a las consideraciones técnicas anteriores, donde se notó una mejoría importante en la posición de la boca y por consiguiente en la afinación de los sonidos, se sugirió el no mover tanto la boca para no causar cambios en el sonido, y por el contrario copiar siempre la misma posición, aunque a algunos en la siguiente clase se les olvidaba un poco, pero rápidamente lo recordaban hasta conseguir afianzarlo.

En cuanto a la posición del cuerpo se delimito la forma de sentarse sin recostarse a la silla, guardando una posición vertical de tal manera que el alumno se sintiera cómodo para respirar, pero acorde con la posición técnica del instrumento.

Hubo una dificultad con algunos, la cual se centró en la posición de la cabeza, con lo que hubo que utilizar un espejo en el que ellos se observaban e inmediatamente lo corregían.

De igual manera se enfatizó en la asimilación e importancia de la aplicación de estos conceptos técnicos siempre que se esté ejecutando el instrumento.

Ahora lo siguiente fue dirigir este concepto a la práctica instrumental donde se mezclaron los dos conceptos tanto la técnica como la consistencia, por medio de la ejecución instrumental de cada uno, pero al frente de sus compañeros para poder corregir y aprender de las falencias técnicas individuales sin dejar nada de lado y corrigiendo rigurosamente las inconsistencias, tanto en la disposición técnica, como en la en la respiración.

EVALUACIÓN

Delimitar este componente y fundamentar su desarrollo pedagógico en la consecución de estrategias centradas en el trabajo de la técnica y la consistencia, creo conciencia de una rutina basada en el trabajo de estos conceptos aplicados a la funcionalidad del grupo de cámara, y complementado con el factor social de generar responsabilidad individual y grupal, además del desarrollo de un sentido crítico y argumentativo en cuanto a la importancia de la buena técnica y consistencia en el sonido, represento el eje significativo y evaluativo de este componente.

En este mismo sentido el proceso se basó en primera instancia en la oportuna y coherente planeación del objetivo el cual fue el que delimito las pautas hacia la función en el trabajo de cámara, posteriormente en la claridad de los conceptos a desarrollar, con lo que la aplicación y ejercitación dio resultado a un aprendizaje significativo .

Este se planeó a partir del valor que representa el desarrollar una buena técnica y consistencia desde el inicio de la práctica instrumental con lo que en el ensamble no hubo problemas con la ejecución y la afinación, por lo tanto su formación fue solida hacia las exigencias que se fueron presentando en el proceso.

Los alcances de este componente en el trabajo del grupo de cámara fueron medidos a partir de su desempeño y pronta asimilación tanto desde el punto de vista personal como grupal, es decir que a partir de la aplicación de estos conceptos individuales como lo son la técnica y la consistencia, se reflejaron rápidamente en el trabajo grupal.

Este se reflejó con la consecución de una muy buena sonoridad en el grupo de cámara en donde todos sus componentes direccionaron su aprendizaje en un mismo sentido, es decir con una misma asimilación de los conceptos previos.

Además, uno de los alcances más importantes radico en adquirir herramientas aplicadas al desempeño en la banda sinfónica, entre las cuales encontramos la buena disposición técnica a la hora de la ejecución, el rápido acoplamiento al ensamble, de tal manera que el intérprete después de haber experimentado la sonoridad del grupo de cámara, en la banda no le resulto nada extraño.

Esto directamente fue consecuencia de este trabajo previo, con lo cual la comprensión de la técnica y consistencia fue una garantía en cuanto a la afinación y un factor determinante para el posterior ensamble y trabajo del director.

El factor evaluativo en este componente se determinó a partir de la asimilación de los conceptos, con lo que el intérprete debió asumir juicios críticos de sí mismo, y la capacidad de valorar sus falencias técnicas en su ejecución. Por otra parte en la iniciativa para buscar soluciones en cuanto a la técnica y consistencia a partir de los problemas de afinación que surgieron en el trabajo grupal.

Este proceso fue bien recibido por el grupo ya que señalo pautas conceptuales para el mejoramiento de la disposición tanto personal como grupal, además la consecución del factor social donde todos desempeñan un papel, hacia la consecución de un mismo fin, el de promover una identidad musical en el grupo basados en la misma idea conceptual.

Una repercusión trascendental dentro del trabajo se dio a raíz de la motivación, como consecuencia de lo significativo del trabajo para cada integrante, ya que para cada

uno resulto un trabajo muy interesante y acorde con sus expectativas de sentirse artista y formar parte de un grupo en donde cada uno es importante, y su gran aporte a las distintas falencias grupales, lo que resulto muy importante y de mucha motivación para seguir en el proceso de aprendizaje musical.

Mediante el diseño y la posterior aplicación de este componente se pudo constatar que durante el proceso de desarrollo, se encontraron problemas en la pronta asimilación de los conceptos y por lo tanto hubo que recurrir a una ejemplificación detallada de estos para el claro entendimiento de la técnica y la consistencia en la respiración.

El basarse en la conceptualización como tal sin utilizar distintos ejemplos para ahondar en el concepto, resulto un problema complejo, además las falencias técnicas individuales en la ejecución resultaron un problema el cual se debió corregir inmediatamente para no causar falencias ni frustraciones en el desempeño grupal, ya que esto causo desmotivación en gran medida, fue importante buscar soluciones desde lo conceptual, pero que afectaron puntualmente lo técnico desde, la posición de la embocadura, la emisión del sonido, la consistencia en la respiración, la postura y posición del cuerpo, lo cual interfirió directamente en la afinación desde el comienzo .

COMPONENTE2

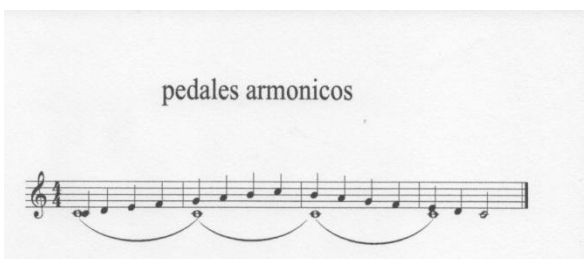
BALANCE SONORO:

| Ejercicio | Propósito Musical | Propósito Humano |
|---|---|--|
| <i>Ejecución de notas pedales.</i> | <i>Ejercitar la unificación e identidad del sonido, con base en la prolongación de notas pedales.</i> | <i>Poder consolidar un trabajo grupal desde una identidad colectiva.</i> |
| <i>Audición grupal del rango sonoro fuerte y piano.</i> | <i>Desarrollar la capacidad de escuchar al compañero y al grupo, con la delimitación de los rangos sonoros fuerte o piano.</i> | <i>Consolidar el respeto por el trabajo del compañero como principio de la colectividad.</i> |
| <i>Audición melódica con rangos sonoros fuerte y piano.</i> | <i>Discriminar mediante la audición, la posición de la melodía en el grupo, con la inclusión de los rangos fuerte y piano.</i> | <i>Contribuir a ejercer lazos de compañerismo, con quien toma el liderazgo en determinado momento.</i> |
| <i>Integración de notas pedales, junto con la audición de rangos sonoros.</i> | <i>Desarrollar la capacidad de unificar la identidad en el sonido, y la audición en el grupo mediante la consecución de determinado rango sonoro.</i> | <i>Asimilar la colectividad como un trabajo en el que debe primar el respeto y compañerismo por el desempeño de los demás integrantes.</i> |

Sonido:

Divididos por familias de instrumentos clarinetes y saxofones en grupos de 4 integrantes se realizó el primer acercamiento al trabajo en grupo con énfasis en el balance sonoro, por medio de la ejecución libre de la escala de Bb mayor en bloque se diagnosticó bastantes falencias en la unificación del sonido, a raíz de la falta de trabajo y primer contacto del ejercicio.

Para corregir esto se dispuso de un ejercicio el cual consistió en la repetición de la escala por parte de cada uno pero sobre la ejecución de notas pedales en todos los grados, lo que resulto un ejercicio bastante prolongado con el fin de unificar una sonoridad definida, a partir de esto logro en gran medida la unión del sonido, además los alumnos si notaron un cambio en la sonoridad a nivel grupal.



Audición:

Para mejorar la concentración en la audición de cada uno con relación al trabajo del compañero se dispuso un ejercicio el cual consistió en sacar la melodía de cada uno desde la ejecución de la escala en bloque, es decir que cada vez uno tocaba más fuerte que los otros, y al final todos debían notarlo a partir del balance.

Después se realizó lo mismo pero tocando suave logrando el mismo objetivo de concentrarse en quien alteraba el balance, este ejercicio arrojó un muy buen resultado en cuanto a la exigencia de escuchar y diferenciar quien sobresale y quién no.

Ahora se procedió a integrar el ejercicio de manera ascendente y descendente mezclando los dos rangos tanto fuerte como piano, y por medio de la numeración de 1 a 4, donde posteriormente se dan las instrucciones de que número tocar piano o cual lo hará fuerte de manera ascendente y descendente.

Este ejercicio tuvo una importante repercusión, ya que exigió aprender a escuchar al compañero, además de generar concentración entre los integrantes.

Como trabajo final se mezcló el ejercicio de sonido por medio de notas pedales, pero agregando rangos en el volumen del sonido de quien realizaba la escala y quienes acompañaban, este ejercicio fue muy funcional, ya que la atención se centraba en un protagonista quien desarrollaba la melodía, y los demás estaban en función de este escuchándolo para no sobrepasar el límite del sonido.

EVALUACIÓN

En este propósito de desarrollar este componente a partir del rango en el sonido y la audición consiente, la comprensión del factor sonoro como una unidad en la cual están involucrados todos los integrantes del grupo de cámara, y de los cuales depende el balance sonoro, al mismo tiempo que la posibilidad de un espacio para entablar lazos de compañerismo y solidaridad a partir del respeto por el trabajo del otro, ilustra el desarrollo significativo de este componente y un acertado diagnóstico valorativo.

Así mismo con base en este trabajo previo si se demostró un cambio sustancial en la sonoridad de la banda, en cuanto a la disposición auditiva donde los integrantes concebían el ensamble general como un grupo de cámara, fundamentado sobre los mismos conceptos, y con la iniciativa de prestar atención al balance sonoro, y la finalidad de entender el trabajo colectivo como parte de la integral de la formación musical.

El trabajo en torno a este componente permitió que cada integrante aprendiera a escuchar el ambiente sonoro en que se encuentra. Cada uno de ellos desarrollo de forma paulatina una consciencia de que no está sólo, sino que hace parte de un grupo que lo acompaña. Es la oportunidad para entender la importancia del valor del acompañamiento y de la tolerancia para entender que hay una colectividad de músicos en función de un resultado de calidad.

El permitirse la posibilidad de escuchar al compañero, es una muestra clara de respeto, lo cual resulta vital en el trabajo de audición, en igual forma el experimentar el sonido del otro dará pautas para generar críticas constructivas en beneficio del grupo, tales como el entendimiento para estar de acuerdo con determinada decisión, y la capacidad de saber cuándo estoy por encima o por debajo del rango en el sonido del grupo, o por el contrario cuando un compañero lo está, estos elementos hacen que este componente tome gran relevancia a la hora de entender un trabajo colectivo.

Tal como se observa en la medida en que se ejercite este componente de acuerdo al desarrollo de capacidades en la audición y comprensión del sonido, se tendrán alcances significativos entre los que encontramos, la capacidad de escuchar al compañero, el entendimiento del sonido como una unidad en la que todos influyen, la colectividad por

encima de lo individual, Además el hecho de generar un valor como el de respetar el trabajo del otro, y entender que el objetivo primordial es el trabajo en conjunto en el cual todos se necesitan y son funcionales, demuestra un alcance muy relevante en la formación holística musical.

Sobre la base de las consideraciones anteriores el factor evaluativo se sustentó desde la formación humana, a través de la formación musical, es decir que a partir de la evolución musical de este componente se fueron construyendo conceptos, como la unión a través del sonido, y la audición consiente del grupo, para posteriormente sobre esta base de aprender a escucharse y escuchar al compañero, dar un valor al respeto y al compañerismo.

De acuerdo a los ejercicios propuestos el alumno logro la capacidad de realizar juicios, desde el punto de vista crítico, direccionados a establecer problemas y soluciones desde lo conceptual, a partir del tratamiento del sonido y la audición, por ejemplo el alumno genero opiniones con relación al rango en el sonido y juzgo si era el adecuado o por el contrario debía mejorar a partir de los conceptos asimilados, aprender a localizar desde la audición cual compañero esta por fuera del balance sonoro establecido por el grupo. Esto contribuyo a mejorar su lenguaje musical y el de sus compañeros desde un principio colectivo el saber escuchar.

Además la capacidad de diferenciar la intensidad del sonido de acuerdo a la dinámica propuesta, y como consecuencia el entender la funcionalidad del balance sonoro.

En efecto este componente repercutió en el funcionamiento de la banda sinfónica, en el sentido de la disposición para escuchar no solo a los compañeros del grupo de cámara, si no a la banda en general experimentando los mismos conceptos que se trabajaron previamente,

pero direccionados al ensamble de la banda, esto fue una gran ganancia para el desempeño del director, lo que favoreció mucho más al ensamble, a partir del aprender a escuchar, y generar participación auditiva de todos los integrantes.

Sin embargo este fue un trabajo de mucha conciencia en el cual se presentaron problemas de concentración, con lo que el alumno estuvo propenso a distraerse fácilmente por las condiciones de la práctica en el ejercicio, por lo tanto el director debió asumir control y mediante la práctica generando concentración y madurez en la disposición para la lograr una significativa experiencia.

COMPONENTE 3

ARTICULACIÓN:

| Ejercicio | Propósito Musical | Propósito Humano |
|--|---|--|
| <i>Diferenciación conceptual de los ataques en el sonido.</i> | <i>Diferenciar por medio de la intención en cada ataque, las tres posibles formas de articular. (largo, corto y ligado)</i> | <i>Comprender la articulación en el lenguaje musical como la clara pronunciación en el lenguaje hablado.</i> |
| <i>Descripción y ejecución del portato por medio de la silaba du.</i> | <i>Lograr por medio de la pronunciación de la silaba du la ejecución técnica del portato.</i> | <i>Lograr una clara ejecución de esta articulación de tal manera que enriquezcan aún más el discurso individual en lo técnico.</i> |
| <i>Descripción y ejecución del stacato por medio de la silaba tu.</i> | <i>Lograr a través de la pronunciación de la silaba tú la ejecución técnica del stacato</i> | <i>Lograr una clara ejecución de esta articulación de tal manera que enriquezcan aún más el discurso individual en lo técnico.</i> |

| | | |
|---|---|--|
| <i>Descripción y ejecución del legato.</i> | <i>Lograr a través del manejo del aire y movimiento de dedos la ejecución del legato.</i> | <i>Lograr una clara ejecución de esta articulación de tal manera que enriquezcan aún más el discurso individual en lo técnico.</i> |
| <i>Integración de las tres articulaciones</i> | <i>Diferenciar claramente las tres articulaciones, tanto en la definición conceptual como en la ejecución instrumental.</i> | <i>Aprender a pronunciar para lograr claridad en la intención de comunicar dentro del lenguaje.</i> |

Ataque sonoro e intención:

En primer lugar se definió la articulación en el ámbito musical, ya que esta denominación es muy relacionada en otros campos del conocimiento, todos asociaron la articulación como la acción de provocar o atacar un sonido de acuerdo a una intención previa.

Para trabajar este concepto, inicialmente se optó por una diferenciación muy detallada de de las tres posibles formas de articular, tanto en el ataque largo el cual se denomina (portato), corto el cual se denomina (stacato) y ligado el cual se denomina (legato).

Luego se empezó a trabajar cada uno por separado, inicialmente con ataque largo o portato, en el que se indicó la separación del sonido por medio de la sílaba (du), con la ejecución de sonidos largos inicialmente, para entender el efecto en cada sonido, este tuvo muy buen resultado ya que se asoció satisfactoriamente el ataque largo, luego se precedió a

aplicarlo más repetidamente con toda la escala y con duraciones menos extensas hasta pulsos de negra, pero siempre con la sílaba (du) para lograr el efecto esperado.

Después se procedió a trabajar el ataque corto, con la misma metodología pero con la acentuación de la sílaba (tu). Provocando una separación más corta en el sonido, aquí se tuvo un inconveniente con el ataque, ya que se producía una distorsión en el sonido debido a que el ataque era muy pronunciado, entonces este se suavizó un poco con la ejemplificación del pensarlo como un portato corto y mezcla las dos pronunciaciones al tiempo tú y du.

A partir de este trabajo se logró un muy buen resultado con la diferenciación de los dos ataques tanto largo como corto. Luego se explicó la forma como se representaba cada ataque, en el caso del portato con una línea sobre la nota (-), y el staccato con un punto sobre la nota (.), destacando visualmente el efecto sonoro largo y corto.

Para completar los tres ataques se procedió a la explicación del ligado en el que la lengua no ejercía ningún ataque por lo tanto se ejecutó con solo aire y movimiento de dedos por medio de sonidos largos ascendente y descendente, y el efecto que se produjo fue unir todos los sonidos de la escala sin ninguna separación, este resultado muy fácil de entender y ejecutar ya que no existe ningún ataque que cause inconvenientes.

Finalmente se integraron los tres ataques, los cuales se trabajaron por separado y mezclados, con la intención de diferenciar tocando los cuatro integrantes al tiempo, los tres ataques en pulsos de negra cambiando periódicamente la intención portato, staccato y legato, posteriormente mezclando los tres ataques al tiempo igualmente en pulsos de negra, lo que

fue muy significativo a partir de lograr la clara diferenciación de los posibles ataques a partir de la intención.

EVALUACIÓN

La capacidad de poder diferenciar las tres posibilidades en el ataque del sonido, además de lograr dar una intención al los sonidos, por medio de la ejecución correcta en las tres articulaciones, fueron el alcance más significativo de este componente, en el que además el alumno le debió dar un valor encaminado a poner en práctica colectiva este componente, con la unificación de la articulación en todos los integrantes.

Desarrollar una buena ejecución de las articulaciones fue un gran paso para el desempeño musical, ya que le brindo más posibilidades desde lo técnico a la ejecución instrumental, además a nivel grupal y colectivo genero más identidad y propiedad a la hora de la ejecución. En efecto también se afectó la colectividad por medio de la unión en el trabajo del grupo ya que todos asimilaron en el mismo concepto a partir de la misma ejecución y explicación previa, y como consecuencia el ataque fue muy similar entre todos, lo que causo la misma intención en la articulación del grupo.

La iniciativa de poder dar una intención a una nota a través de una articulación consolido un paso significativo dentro de la estructura musical, ya que fortaleció la inventiva y riqueza técnica del ejecutante y favoreció la expresión del lenguaje bien articulado, con lo que si lo comparamos con el lenguaje hablado, se logró el poder articular claramente las palabras sin ningún tipo de inconveniente en la pronunciación, he aquí la importancia del desarrollo de un lenguaje musical bien articulado con el fin de lograr claridad en la ejecución instrumental, individual y grupal en donde todos se entienden

claramente sobre la base de las posibilidades que da la clara pronunciación del lenguaje en su estructura musical.

COMPONENTE 4

INTERPRETACIÓN:

| Ejercicio | Propósito Musical | Propósito Humano |
|---|--|---|
| <i>Ejercitación de la profundidad y color sonoro en el grupo.</i> | <i>Desarrollar con base en la ejecución de notas largas la profundidad y el mismo color sonoro en todos los integrantes.</i> | <i>Lograr unidad en lo colectivo, además promover la solidaridad y valor del trabajo conjunto.</i> |
| <i>Asociación del sonido con un color claro específico.</i> | <i>Por medio de la asociación del color blanco con el sonido, desarrollar un concepto de claridad y limpieza en el sonido.</i> | <i>Asimilar otros factores ajenos a lo musical que contribuyan a desarrollar la parte sensible.</i> |
| <i>Entonación del sonido por medio de las vocales cerradas o, u</i> | <i>Dirigir la entonación del sonido por medio de la resonancia en las vocales cerradas.</i> | <i>Describir razones sólidas que justifiquen la función del lenguaje desde la comparación.</i> |
| <i>Empalmes con base en la prolongación de la escala.</i> | <i>Hilar por medio de la consecución de la escala una sola frase, simulando, la ejecución en un piano.</i> | <i>Enfatizar en el significado de unión y cohesión en el grupo.</i> |
| <i>Empalmes con base en una melodía.</i> | <i>Por medio de una melodía, asignar puntos claves de respiración, y cambio de intérprete sin</i> | <i>Lograr entendimiento a través del ser solidario con el trabajo colectivo, pero con responsabilidad</i> |

| | | |
|--|--|--------------------|
| | <i>causar rupturas en la frase melódica.</i> | <i>individual.</i> |
|--|--|--------------------|

Color sonoro:

Inicialmente mediante una explicación se hizo un acercamiento hacia la parte interpretativa, la cual conto con un eje fundamental a desarrollar por medio el trabajo el aprender a diferenciar, lo mecánico de lo interpretativo, y por consiguiente poder trascender en esta diferenciación a partir de los conceptos.

Como primer ejercicio se realizó a manera de calentamiento la emisión de sonidos largos en conjunto y al unísono, con la intención de poder hallar un primer diagnóstico, en cuanto a la profundidad y textura del sonido en el grupo, es decir la uniformidad con respecto a la densidad y volumen, el cual arrojó un resultado poco favorable a partir de la diferencia en el sonido de cada uno.

Se sugirió volver a ejecutar el ejercicio pero con los ojos cerrados, para centrar un poco más la resonancia interior a través de la concentración, e interiorización más profunda del sonido en el grupo, esto fue importante para poder centrar el sonido más hacia la misma intención, además el poder escuchar más afondo la sonoridad del grupo. A raíz de este ejercicio ellos mismos descubrieron un cambio el cual dio paso a diferentes comentarios, opiniones y valoraciones de la experiencia.

Después de la experiencia anterior, se procedió a asociar el sonido con un color específico en este caso se escogió el color blanco el cual es sinónimo de claridad y

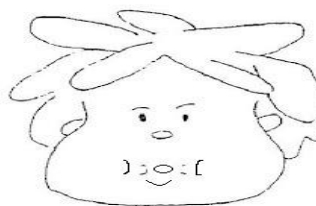
limpieza, todos ejecutaron el sonido con los ojos cerrados tanto individualmente como grupalmente pero pensando en este color, este ejercicio resulto muy importante ya que la intención de pensar en un color claro los llevo a redondear el sonido y a aclararlo mucho más.

Posteriormente se procedió a trabajar la entonación del sonido, por medio de la diferenciación previa de la resonancia en las vocales tanto abiertas, como cerradas, con lo que se procedió a la experiencia con la emisión de las vocales abiertas (a) y puntos clave, cada uno experimento con la mano en la garganta la resonancia de estos sonidos, de la misma manera se realizó el ejercicio pero con la emisión de las vocales cerradas (o) y (u).

Se llegó a la conclusión de que las vocales cerradas producían una resonancia menor, por lo tanto se realizó la emisión de las vocales cerradas pero con la ejecución del sonido a través del instrumento mezclando la (o) con la (u), formando un efecto sonoro (ou), el cual de inmediato cambio sustancialmente la calidad del sonido, a través de la emisión de las vocales cerradas, y dio como resultado un color sonoro más claro y profundo.



emision vocales abiertas



emicion vocales cerradas

Fraseo:

Para el trabajo de fraseo, se realizó un ejercicio el que consistió en la unión de la escala con todos los integrantes, cada uno interpretaba su escala individualmente, dando paso al siguiente pero sin que se notara la ruptura del sonido entre cada cambio, dando la sensación de estar escuchando un piano, siempre con la misma sonoridad, y variando las diferentes articulaciones, de manera ascendente y descendente.

Este ejercicio tuvo muy buen resultado ya que creó el concepto de unión en las frases, a partir de la cohesión y entendimiento entre cada integrante, con lo que cada una debía estar pendiente de su entrada sin causar el rompimiento de la frase, este ejercicio se realizó con distintas duraciones rítmicas, desde sonidos largos (redondas) hasta llegar a sonidos cortos (negras).

Otro ejercicio para trabajar el fraseo consistió en asignar una melodía, en este caso se escogió el (himno de la alegría). Con el cual en primer lugar se interpretó grupalmente, luego se ejecutó individualmente, señalando puntos clave de reparación para no causar la ruptura de la frase, y finalmente se realizó la interpretación con la intervención de todos pero por segmentos melódicos de dos compases, con lo que cada intérprete debía estar pendiente de su entrada sin provocar ruptura melódica, y conservando estabilidad en la melodía, lo que resultó un interesante ejercicio, desde la sincronización en la melodía y cohesión en las frases.

EVALUACIÓN:

En lo que respecta al componente interpretativo, y en busca de hallar argumentos sólidos que sustenten el valor significativo y valorativo de la propuesta. La ejercitación de

conceptos interpretativos desde la iniciación fue un paso muy importante hacia una vivencia musical significativa, ya que desde el punto de vista humano la sensibilización es un factor difícil de desarrollar, y por lo tanto de adquirir.

Lo trascendental en la evaluación de este componente, surge a partir del valor de la sensibilización, con lo que el pequeño interprete halló una diferencia muy notoria entre lo mecánico y lo interpretativo, al inicio lo más común fue que el músico solo desarrollara la parte mecánica y se preocupara simplemente por ser un repetidor de notas olvidándose por completo del componente interpretativo, para lo cual el interiorizar conceptos como el fraseo y cohesión en las melodías, junto con el cultivar una calidad en el sonido, fueron elementos definitivos en el trabajo de cámara no es lo mismo ejecutar que interpretar a través de la ejecución, Con lo que este componente adquirió un valor relevante desde lo expresivo.

Además es importante agregar que el crear una sonoridad uniforme en el grupo de cámara es un trabajo el cual se logra a partir de la comprensión y aplicación de los mismos conceptos, por lo tanto todos los integrantes debieron direccionar su aprendizaje en el mismo sentido de cuidar el fraseo en la melodía y la calidad en el sonido.

Uno de los alcances relevantes se encaminó en el comenzar a dar significado al lenguaje, lo que quiere decir que la música ya tomó un valor comunicativo por medio de la expresión, tanto para los intérpretes como para los oyentes. Así mismo cobró otro sentido el valor musical, mas encaminado al disfrute y a la motivación de cultivar el gusto por encima de todo.

El factor evaluativo en este nivel radica en el adquirir por medio de la interpretación un grado de sensibilidad y madurez en la ejecución, la cual debe ser medida a partir del claro entendimiento y valor que se dé a los conceptos desarrollados. De la misma manera el lograr diferenciar lo mecánico de lo interpretativo y poder dar un valor más significativo al lenguaje con estos conceptos presentes en la interpretación fue una garantía para la música y el posterior ensamble grupal.

INTEGRACIÓN DE LOS COMPONENTES

Objetivo:

Aplicar con base en el repertorio propuesto, los cuatro componentes (afinación, balance sonoro, articulación, e interpretación). Diseñados para la ejercitación y puesta en escena de los respectivos grupos de cámara.

Repertorio Clarinetes: (ver anexos)

Otoño (Vivaldi)

Himno de la alegría (Symphony 9 Beethoven)

Repertorio Saxofones:(ver anexos)

Adeste Fidelis (J Reading)

Ave María (Jaques Arcadelt)

La integración de los anteriores componentes está sustentada y desarrollada a través del repertorio en donde toma validez y su principal funcionalidad la aplicación de esta

propuesta encaminada a adquirir herramientas conceptuales en la afinación, balance sonoro, articulación, e interpretación.

Este repertorio tiene como finalidad la consecución conceptual a través de su estructura, en la que reúne en todos sus bloques los componentes desarrollados.

CONCLUSIONES

- Como resultado de este trabajo se logró desarrollar la propuesta en el marco del planteamiento de los componentes que integraron el diseño conceptual estructural, para la cualificación de la banda sinfónica Infantil de Villapinzón. A partir de la aplicación de los componentes diseñados en los grupos de cámara los alumnos comprendieron las similitudes con el ensamble bandístico, por lo tanto la afinación, la identidad en la sonoridad, la intención, y la interpretación de la banda cambio sustancialmente, con la aplicación de fundamentos individuales, que posteriormente consolidaron lo colectivo, para ponerlo a disposición del ensamble bandístico.
- A partir del diagnóstico inicial, se pudo localizar una problemática desde lo organizativo, metodológico, y evaluativo que direccionó esta investigación a determinar falencias conceptuales las cuales se superaron satisfactoriamente desde la asimilación de herramientas técnicas, e interpretativas que contribuyeron a un mejor desempeño colectivo basado en el manejo de cuatro componentes básicos (afinación, balance sonoro, articulación, e interpretación) desde esta perspectiva se obtuvieron los planteamientos pertinentes en el diseño metodológico de la propuesta.
- En síntesis el desarrollo y posterior aplicación de la propuesta metodológica en la banda sinfónica arrojó un satisfactorio resultado desde lo musical, primero porque contribuyó a mejorar el nivel individual desde la conceptualización en un nivel técnico e interpretativo capaz de profundizar y resaltar aspectos tan importantes como la buena disposición instrumental, el desarrollo de la sensibilidad, y la capacidad de asumir un alto nivel de responsabilidad. y segundo porque lo que se

favoreció desde lo individual fue la colectividad, ya que los aspectos individuales fueron colocados al servicio de un grupo, el cual permitió dar sentido al trabajo previo y en donde la unión de los conceptos predominó por encima de todo, en beneficio de la colectividad.

- Se resolvió el planteamiento inicial de la investigación, el cual planteo como desarrollar una propuesta metodológica para la creación de grupos de cámara en la sección maderas, como base para cualificar la organización de la banda sinfónica infantil de Villapinzón. En este sentido el valor metodológico de acuerdo a lo fundamentado en el marco teórico, tomo gran relevancia ya que sustentó los parámetros organizativos, cualitativos, y evaluativos a tener en cuenta en la formulación de la propuesta, con base en esta estructura, la metodología de la propuesta toma validez.
- A título personal del investigador fue satisfactoria la posibilidad de integrar una propuesta acorde a las necesidades de la banda Sinfónica infantil de Villapinzón, y la cual tuve la oportunidad de desarrollar con base en este diseño, esta fue muy funcional ya que respondió a las necesidades colectivas de la banda, lo que fortaleció la sonoridad, la intención en la articulación, la interpretación, y la afinación, esto posibilitó el montaje de un repertorio el cual resaltara estos aspectos de cara a los respectivos concursos, y como resultado la banda obtuvo muy destacados comentarios y muy buenos resultados a nivel Departamental y Nacional.
- Finalmente se demostró que el proceso de aprendizaje desde lo significativo, debe involucrar un ambiente que facilite la comunicación entre profesor y alumno, pero sobre todo entre los mismos alumnos, que centre la atención en situaciones de

grupo, dando un valor vivencial de respeto y comprensión al punto de vista del compañero, donde debe primar el respeto, y la cooperación con el funcionamiento del grupo, con lo que cada integrante hace parte de una colectividad, en la cual todos tiene derechos, obligaciones, y responsabilidades para garantizar la calidad e identidad del grupo de cámara al servicio de la banda sinfónica infantil de Villapinzón.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁBALO, V, y BASTIDA, F. (1994). Adaptaciones curriculares. Teoría y práctica. Madrid Escuela Española.
- AUSUBEL-NOVAK-HANESIAN (1983). Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. 2°. México, Ed. TRILLAS
- BUSTOS CUBOS, Félix, (1997). El computador como mediador, logros y procesos psicológicos, Unidad didáctica número 2. Serie Construye tu PEI. Santa fe de Bogotá.
- BUSTOS CUBOS, Félix, (1997). El computador como mediador, logros y procesos psicológicos, unidad didáctica número 1 .serie Construye tu PEI .Santa fe de Bogotá.
- CEBALLOS.(2004).(http://www.universidadabierta.edu.mx/Biblio/C/Ceballos%20Angeles-EscTradicional.
- COLL, Cesar. (1987). LA TEORÍA CURRICULAR, “Psicología y Curriculum”.
- DE MAURA CASTRO, Claudio. (1998). La educación en la era de la informática. Banco interamericano de desarrollo. Washington.
- FLÓREZ OCHOA, Rafael (1999). Hacia una pedagogía del conocimiento. Santa fe de Bogotá. Mcgrawhill.
- GARCÍAPÉREZ MORENO GARRIDO,(2010).ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS EN EL DESARROLLO DE MEDIDAS DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA.<http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/unidad5.pdf>

- HINDEMIT, P. (1988) Diccionario de la Música. Madrid. Espasa- Calpe.
- ORTIZ OCAÑA, Alexander Luis. (2005). CENTRO DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS CEPEDID BARRANQUILLA.
- ORTIZ OCAÑA, Alexander Luis. (2005). modelos pedagógicos Hacia una escuela de desarrollo integral.
- PÉREZ PERAZZO, Jesús Ignacio. (Marzo 2013), Las Bandas semblanza de una gran historia, <http://www.histomusica.com/bandas/proemio>.
- RANDEL, Don Michael. (1984). Diccionario Harvard de la Música. p. 412-413. (Trad. Victorino Pérez) México: Editorial Diana.
- RIVAS NAVARRO, Manuel. (2007). PROCESOS COGNITIVOS Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO, Madrid, Subdirección General de Inspección Educativa de la Vice consejería de Organización Educativa de la Comunidad de Madrid.
- VALENCIA, Victoriano. (2010). Bandas de Música en Colombia. La creación musical en la perspectiva educativa.

ANEXOS

OTOÑO

Score

Vivaldi

Clarinet in B \flat 1

Clarinet in B \flat 2

Clarinet in B \flat 3

Clarinet in B \flat 4

B \flat Cl. 1

B \flat Cl. 2

B \flat Cl. 3

B \flat Cl. 4

B \flat Cl. 1

B \flat Cl. 2

B \flat Cl. 3

B \flat Cl. 4

OTOÑO

Clarinet in B \flat 1

Vivaldi

The image shows a musical score for Clarinet in B \flat 1, titled "OTOÑO" by Vivaldi. The score is written in treble clef with a 3/4 time signature. It consists of three staves of music. The first staff begins with a dynamic marking of *f* (forte) and ends with a dynamic marking of *p* (piano). The second staff is marked with a measure number of 10 and begins with a dynamic marking of *f*. The third staff is marked with a measure number of 20 and begins with a dynamic marking of *p*, ending with a *rit.* (ritardando) marking. The music features a series of eighth and sixteenth notes, with some measures containing beamed eighth notes and others containing quarter notes. The piece concludes with a final note marked with a fermata.

OTOÑO

Clarinet in B \flat 2

Vivaldi

f

7
p

13
f

19
p

25
rit.

OTOÑO

Clarinet in B \flat 3

Vivaldi

7

13

19

25 *rit.*

The musical score is written for Clarinet in B \flat 3. It consists of five staves of music in 3/4 time. The first staff begins with a forte (*f*) dynamic and features a series of eighth notes with slurs. The second staff begins with a piano (*p*) dynamic and continues the melodic line. The third staff begins with a forte (*f*) dynamic. The fourth staff begins with a piano (*p*) dynamic. The fifth staff begins with a *rit.* (ritardando) marking and concludes with a final note.

OTOÑO

Clarinet in B \flat 4

Vivaldi

7

13

19

25 *rit.*

SIMPHONY 9

Score

BETHOVEN

Clarinet in B \flat 1
mf *p*

Clarinet in B \flat 2
mf *p*

Clarinet in B \flat 3
mf *p*

Clarinet in B \flat 4
mf *p*

B \flat Cl. 1
mf

B \flat Cl. 2
mf

B \flat Cl. 3
mf

B \flat Cl. 4
mf

B \flat Cl. 1
p

B \flat Cl. 2
p

B \flat Cl. 3
p

B \flat Cl. 4
p

SIMPHONY 9

Clarinet in B \flat 1

BETHOVEN

The musical score is written for Clarinet in B \flat 1 in 4/4 time. It consists of three staves of music. The first staff begins with a mezzo-forte (*mf*) dynamic and a piano (*p*) dynamic. The second staff, starting at measure 8, features a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The third staff, starting at measure 15, features a piano (*p*) dynamic. The music includes various note values, rests, and dynamic markings.

SIMPHONY 9

Clarinet in B \flat 2

BETHOVEN

The musical score is written for Clarinet in B \flat 2 in 4/4 time. It consists of three staves of music. The first staff begins with a mezzo-forte (*mf*) dynamic and transitions to piano (*p*) at measure 4. The second staff starts at measure 8 with a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The third staff starts at measure 15 with a piano (*p*) dynamic. The music features a mix of eighth and sixteenth notes, with some measures containing rests.

SIMPHONY 9

Clarinet in B \flat 3

BETHOVEN

mf *p*

mf

p

SIMPHONY 9

Clarinet in B \flat 4

BETHOVEN

The musical score is written for Clarinet in B \flat 4 and consists of three staves of music in 4/4 time. The first staff begins with a mezzo-forte (*mf*) dynamic marking and a piano (*p*) dynamic marking. The second staff, starting at measure 8, concludes with a mezzo-forte (*mf*) dynamic marking. The third staff, starting at measure 15, concludes with a piano (*p*) dynamic marking. The notation includes various note values, rests, and slurs.

ADESTE FIDELIS

Score

J READING

The image displays a musical score for saxophones, titled "ADESTE FIDELIS" by J. Reading. The score is arranged in four systems, each containing four staves for different saxophone parts: Alto Sax 1, Alto Sax 2, Tenor Sax, and Baritone Sax. The music is written in 3/4 time and begins with a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The first system includes a *mf* marking. The second system is marked with a fermata over the first measure. The third system is marked with a fermata over the first measure. The fourth system is marked with a fermata over the first measure. The score features various musical notations, including eighth notes, quarter notes, and half notes, with some notes beamed together. The saxophone parts are arranged in a way that allows for a rich harmonic texture.

ADESTE FIDELIS

Alto Sax. 1

J READING

mf

8

15

ADESTE FIDELIS

Alto Sax. 2

J READING

The musical score for Alto Sax. 2, titled "Adeste Fidelis" by J. Reading, is presented in three staves. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The first staff begins with a dynamic marking of *mf*. The second staff starts at measure 8, and the third staff starts at measure 15. The music features a mix of quarter, eighth, and half notes, with some phrases marked with slurs.

ADESTE FIDELIS

Tenor Sax.

J READING

The musical score is written for Tenor Saxophone in 4/4 time. It consists of three staves of music. The first staff begins with a dynamic marking of *mf*. The second staff is marked with a measure rest '8' above the first measure. The third staff is marked with a measure rest '15' above the first measure. The music features a mix of quarter, eighth, and half notes, with some phrases marked with slurs.

ADESTE FIDELIS

Baritone Sax.

J READING

The musical score is written for Baritone Saxophone in G major (one sharp) and 4/4 time. It consists of three staves of music. The first staff begins with a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The second staff starts at measure 8 and features a triplet of eighth notes. The third staff starts at measure 17 and concludes with a double bar line.

AVE MARIA

JAQUES ARCADELT

The musical score is arranged in four systems, each containing four staves for saxophones. The first system includes parts for Alto Sax. 1, Alto Sax. 2, Tenor Sax., and Baritone Sax., all marked *mf*. The second system includes parts for A. Sax. 1, A. Sax. 2, T. Sax., and B. Sax., with dynamics *p* and *f*. The third system includes parts for A. Sax. 1, A. Sax. 2, T. Sax., and B. Sax., with dynamics *p*. The fourth system includes parts for A. Sax. 1, A. Sax. 2, T. Sax., and B. Sax., with dynamics *f*, *mf*, and *p*. The score is written in 3/4 time with a key signature of two sharps (D major).

AVE MARIA

Alto Sax. 1

JAQUES ARCADELT

mf

p

f

p

f *mf* *p*

AVE MARIA

Alto Sax. 2

JAQUES ARCADELT

mf

7 *p*

14 *f*

21 *p*

28 *f* *mf* *p*

AVE MARIA

Tenor Sax.

JAQUES ARCADELT

The musical score is written for Tenor Saxophone in G major, 4/4 time. It consists of five staves of music. The first staff begins with a *mf* dynamic. The second staff starts at measure 7 and ends with a *p* dynamic. The third staff starts at measure 14 and features a *f* dynamic. The fourth staff starts at measure 21 and features a *p* dynamic. The fifth staff starts at measure 28 and features dynamics of *f*, *mf*, and *p* in sequence. The piece concludes with a double bar line.

AVE MARIA

Baritone Sax.

JAQUES ARCADELT

mf

7 *p*

14 *f*

21 *p*

28 *f* *mf* *p*