

Técnicas de ensamble de repertorio para Orquesta Sinfónica Infantil.
Sistematización de experiencias con base en la observación de tres directores de las
Orquestas CLE UPN, Toberín y T&L.

Jeimy Licet Rocha Cusba

Asesora

Yenny Lorena Méndez Vargas

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Bellas Artes

Licenciatura en Música

2025

Agradecimientos

Quiero agradecer, antes que todo, a las mujeres más importantes de mi vida: mi madre, mi abuela y mi hermana. Ustedes han sido mi fuerza, mi refugio y mi impulso constante. Sin su amor, paciencia y apoyo incondicional, este camino no habría sido posible.

Agradezco a la música y a la pedagogía, porque llegaron a mi vida como un encuentro transformador. Gracias por abrirme horizontes, por darme sentido y por permitirme descubrir quién soy y quién quiero ser.

Extiendo también mi gratitud a los amigos que me acompañaron a lo largo de la carrera. Sus risas, complicidades y palabras en los momentos difíciles dejaron huellas que llevaré siempre conmigo.

A Adri, por su escucha constante, por cuidarme con un cariño que cobijó tanto mis días universitarios como los de la vida misma.

A mi asesora, gracias por su orientación constante, por sus palabras de ánimo cuando sentía flaquear y por convertirse en un apoyo fundamental en este proceso investigativo.

Al maestro William Almonacid, gracias por soportar mis dudas infinitas durante dos años, por su paciencia y por ser una guía firme en los retos de la investigación.

A mi querida Universidad Pedagógica Nacional, gracias por abrirme las puertas y mostrarme un mundo de posibilidades. Aquí crecí, aprendí y me encontré con perspectivas que transformaron mi manera de ver la educación y la música.

Gracias a mi propia valentía. Por no soltarme, por seguir adelante incluso con el corazón roto, por demostrarme que soy capaz de lograr esto y mucho más.

Y finalmente, gracias a los tres directores que hicieron posible esta investigación. Gracias por abrir sus ensayos, por compartir su experiencia y por permitirme aprender de su trabajo cotidiano. Este proyecto nació, creció y se fortaleció gracias a su generosidad y a las enseñanzas que llevaré conmigo para siempre.

Tabla de Contenido

Introducción	8
Capítulo 1. Estructuración del Proyecto	10
1.1. Planteamiento del Problema	10
1.1.1. Horas semanales asignadas a los espacios académicos del énfasis de dirección	10
1.1.2. Ensamble de repertorios desde cero con la OSUPN.....	12
1.1.3. Multiplicidad de campos laborales de futuros egresados	13
1.2. Pregunta de Investigación	15
1.3. Justificación.....	15
1.4. Objetivos	18
1.4.1. Objetivo General.....	18
1.4.2. Objetivos Específicos	18
1.5. Antecedentes.....	19
1.5.1. Antecedente 1. Heidi Yolima Carvajal García	19
1.5.2. Antecedente 2. Carlos Eduardo Escalante Hernández.....	20
1.5.3. Antecedente 3. Bryan Orlando Gutiérrez Valderrama	21
Capítulo 2. Marco Teórico	23
2.1. Orquestas sinfónicas infantiles	23
2.1.1. Venezuela – El sistema	30
2.1.2. Colombia – Fundación Nacional Batuta.....	32
2.1.3. Ecuador - Fundación orquesta sinfónica juvenil del ecuador	36
2.2. Categorías de observación.....	38
2.2.1. Afinación.....	39
2.2.2. Articulación	41
2.2.3. Ritmo	42
2.2.4. Sonoridad Grupal	43
2.2.5. Dinámicas.....	44
2.3. Pedagogía y Aprendizaje Colectivo	46
2.3.1. Teoría Sociocultural - Vygotsky:	46
2.3.2. Comunidades de práctica - Wenger:	47
2.3.3. Constructivismo y aprendizaje significativo:.....	48
2.4. Aprendizajes Transversales desde la Psicología Social	49

2.4.1. <i>Teoría del Aprendizaje Social - Bandura:</i>	49
2.4.2. <i>Teoría Cognitiva Social - Bandura:</i>	50
2.4.3. <i>Aprendizaje situado:</i>	50
Capítulo 3. Marco Metodológico.	52
3.1. Enfoque Epistemológico	52
3.3. Caracterización de la población.....	54
3.4. <i>Docentes expertos</i>	55
3.5. <i>Directores de las orquestas sinfónicas infantiles</i>	56
3.6. <i>Orquestas Sinfónicas Infantiles observadas</i>	58
3.7. Ruta Metodológica.....	59
3.7.1. <i>Búsqueda Documental y Preparación Formal</i>	59
3.7.2. <i>Documentación y Entrevistas</i>	60
3.7.3. <i>Análisis de la Observación</i>	60
3.7.4. <i>Sistematización</i>	60
3.8. Instrumentos de Investigación.....	61
3.8.1. <i>Diario de Campo</i>	61
3.8.2. <i>Entrevista Estructurada</i>	62
3.8.3. <i>Observación</i>	63
Capítulo 4. Proceso de investigación	64
4.1. Sistematización	65
4.1.2. <i>Sistematización Orquesta Sinfónica de cámara CLE UPN</i>	65
4.1.3. <i>Sistematización Orquesta Sinfónica Infantil de Toberín</i>	76
4.1.4. <i>Sistematización Orquesta Sinfónica Tocar y Luchar Cafam Colombia</i>	87
4.2. Categorías de observación y recomendaciones.....	101
4.2.1. <i>Afinación</i>	101
4.2.2. <i>Articulación</i>	104
4.2.3. <i>Ritmo</i>	106
4.2.4. <i>Sonoridad grupal</i>	108
4.2.5. <i>Dinámicas</i>	110
4.2.6. <i>Enfoque pedagógico y aprendizajes transversales</i>	112
Capítulo 5. Conclusiones.....	115
Capítulo 6. Reflexiones personales	117
Capítulo 5. Bibliografía.....	122

Capítulo 6. Anexos.....128

Tabla de ilustraciones

- *Ilustración 1. Imagen de referencia del Diccionario Oxford.* _____ 45
- *Ilustración 2 Director Crysthian Alonso (2025)* _____ 66
- *Ilustración 3 Fuente tomada del score y repertorio de la orquesta, obra Habanera - Bizet Suit Carmen.*
(2025) _____ 70
- *Ilustración 4 Fuente tomada del score y repertorio de la orquesta, obra Habanera - Bizet Suit Carmen.*
Sección B (2025) _____ 71
- *Ilustración 5 : Fuente tomada del score y repertorio de la orquesta, Romeo y Julieta, Op. 64, Prokofiev,*
Sergey (2025) _____ 72
- *Ilustración 6 : Fuente tomada del score y repertorio de la orquesta, obra Habanera - Bizet Suit Carmen.*
Sección A (2025) _____ 74
- *Ilustración 7 : Directora Rocío Cárdenas (2025)* _____ 76
- *Ilustración 8 : Fuente tomada del score y repertorio de la orquesta, obra Oompa Loompa (2025)* _____ 82
- *Ilustración 9 : Fuente tomada del score y repertorio de la orquesta, obra Oompa Loompa, fragmento del*
compás 44 de la partitura de trompetas (2025) _____ 84
- *Ilustración 10 : Fuente tomada del score y repertorio de la orquesta, obra Primera Sinfonía de*
Beethoven, fragmento del compás 291. (2025) _____ 95
- *Ilustración 11: Creación propia (2025)* _____ 102
- *Ilustración 12: Creación propia (2025)* _____ 104
- *Ilustración 13: Creación propia (2025)* _____ 107
- *Ilustración 14: Creación propia (2025)* _____ 109
- *Ilustración 15: Creación propia (2025)* _____ 111

Introducción

La presente investigación consiste en documentar y sistematizar las experiencias de ensamble empleadas por tres directores en el trabajo de repertorio para orquesta sinfónica infantil, con el fin de generar algunas recomendaciones a futuros directores de orquesta que ejerzan su profesión con este formato y puedan servir como posibles estrategias pedagógicas.

Para ello, se realizó la sistematización de las metodologías de ensayo utilizadas por tres directores: el maestro Walter García Vásquez, director de la *Orquesta Sinfónica Tocar y Luchar*; el maestro Crysthian Gihovanny Alonso, director de la *Orquesta Sinfónica de Cámara CLE UPN*; y la maestra Rocío Cárdenas Cifuentes, directora de la *Orquesta Sinfónica Infantil de Toberín*. A partir de la observación y el análisis comparativo, se buscó identificar los puntos de encuentro y las particularidades de cada enfoque, con el fin de proponer recomendaciones para la práctica pedagógica orquestal.

El alcance de esta investigación es de carácter exploratorio, ya que no pretende establecer conclusiones generalizables, sino abrir un campo de reflexión y comprensión sobre las prácticas de dirección en orquestas sinfónicas infantiles, visibilizando la riqueza de los procesos musicales y pedagógicos que allí se desarrollan. De esta manera, el estudio aporta una primera aproximación sistematizada que puede servir de base para futuras investigaciones con mayor profundidad o con un enfoque comparativo más amplio.

En cuanto a la estructura del documento, el primer capítulo desarrolla el planteamiento del problema, la pregunta de investigación, los objetivos, la justificación y antecedentes del

proyecto. El segundo capítulo profundiza en los referentes conceptuales que constituyen el marco teórico, estableciendo un diálogo con los enfoques que fundamentaron el análisis.

El tercer capítulo se describe el contexto de las orquestas observadas, el perfil de sus directores y de los docentes expertos entrevistados, además de las herramientas metodológicas utilizadas en la recolección de la información. En el cuarto capítulo se presenta la sistematización de los ensayos observados, organizada en torno a las categorías definidas en el marco teórico, seguida de la comparación entre las tres orquestas y las recomendaciones dirigidas a futuros directores de orquestas sinfónicas infantiles, para posteriormente plantear reflexiones finales derivadas de este análisis.

Finalmente, el quinto capítulo expone de manera exclusiva las conclusiones generales del proyecto, donde se evidencian los aprendizajes alcanzados, el cumplimiento de los objetivos planteados y las proyecciones hacia futuras investigaciones en este campo.

Capítulo 1. Estructuración del Proyecto

1.1. Planteamiento del Problema

La situación problema que da origen a esta investigación contiene tres aspectos: Las horas semanales asignadas a los espacios académicos, la poca posibilidad de realizar un montaje desde cero con la OSUPN y la multiplicidad de campos laborales de los futuros egresados. La sistematización de metodologías propuesta pretende realizar contribuciones a estas problemáticas; sin embargo, no sobra aclarar que estas situaciones exceden la presente investigación, ya que, abarcan disciplinas más allá de la pedagogía y la música, como la ética, política y economía, entre otras (Bernstein, 2015).

Ahora bien, los aspectos medulares que constituyen la problemática, mencionados con anterioridad, pueden ser enumerados de la siguiente manera: (1) las horas semanales asignadas a los espacios académicos del énfasis de dirección de orquesta; (2) la poca posibilidad de montar repertorios desde cero con la Orquesta Sinfónica Universidad Pedagógica Nacional [OSUPN] — y que no es una Orquesta Sinfónica Infantil—, debido a la cantidad de estudiantes y a los requerimientos propios del conjunto; (3) la multiplicidad de campos laborales de los futuros egresados de la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional [UPN] con énfasis en Dirección de Orquesta.

Estos tres aspectos gestan la presente sistematización y serán descritas a continuación:

1.1.1. Horas semanales asignadas a los espacios académicos del énfasis de dirección

Esta situación puede subdividirse a su vez en dos. La primera, en relación con la *carga académica* que tiene el estudiante de la Licenciatura en Música de la UPN, puesto que, como lo

estipula el plan de estudios ¹—vigente al momento de elaborar esta investigación— es (La Licenciatura en Música de la UPN tiene una duración de diez (10) semestres y requiere un total de 170 créditos académicos). Como se evidencia en el análisis de esta estructura curricular, se observa una disminución leve en la carga horaria entre el ciclo de fundamentación y el ciclo de profundización; por ende, la adición de horas adicionales al énfasis implicaría una sobrecarga académica que complejizaría aún más los procesos de enseñanza–aprendizaje. (Universidad Pedagógica Nacional, 2025).

En comparación, los pensums de otros programas de pregrado en música o licenciatura en música ofrecidos por diversas instituciones colombianas presentan una estructura similar en cuanto a duración y número de créditos. Por ejemplo, la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), tiene una duración de diez semestres y contempla un total de 175 créditos, mientras que la Universidad de Antioquia (UDEA) establece para su Licenciatura en Música una duración de diez semestres y 163 créditos. Ambas instituciones incluyen dentro de su plan de estudios una línea de profundización en dirección musical, aspecto que no está presente con igual énfasis en la UPN. No obstante, aunque los créditos están claramente definidos en estas mallas curriculares, no se especifica de manera sistemática la cantidad de horas presenciales, de acompañamiento docente o de trabajo independiente que requiere cada espacio académico, lo que dificulta precisar la carga académica real del estudiante.

En conclusión, este panorama comparativo permite reconocer que, aunque los programas de licenciatura en música en Colombia mantienen una estructura curricular semejante en

¹ Para más información del plan de estudios: [https://bellasartes.upn.edu.co/departamento-de-
artes/licenciatura-en-musica/plan-de-estudios-dem/](https://bellasartes.upn.edu.co/departamento-de-artes/licenciatura-en-musica/plan-de-estudios-dem/)

términos de duración y créditos, existen diferencias en los niveles de especialización y en la distribución real del trabajo académico. Esto plantea la necesidad de revisar y actualizar los planes de estudio, especialmente en la UPN, con el fin de fortalecer áreas específicas como la dirección musical, procurando un equilibrio entre la carga académica, la práctica artística y la formación pedagógica.

La segunda situación problema es la *cantidad de estudiantes* que eligen las optativas de Técnicas de Dirección I, II y III. Teniendo en cuenta que suelen destinarse dos grupos diferentes para cada espacio académico, cada uno con entre diez y doce estudiantes aproximadamente, lo que dificulta un proceso de ensamble individual, ya que, el tiempo semanal no es suficiente para poder realizar este proceso particular, como se mencionó anteriormente, esta situación va más allá del alcance del presente trabajo de investigación.

1.1.2. Ensamble de repertorios desde cero con la OSUPN

Como se mencionó en la problemática anterior, los estudiantes de este énfasis no cuentan con el tiempo semanal suficiente para poder iniciar un proceso de ensamble individual, el cual se compensa con la valiosa presencia de los docentes de piano acompañante, mientras el estudiante adquiere la técnica necesaria para enfrentarse al formato; ahora bien, este proceso de ensamble se complejiza con la OSUPN, puesto que la orquesta solo cuenta con cuatro horas semanales de ensayo y, en múltiples ocasiones, ya se tienen repertorios y conciertos previstos, así que, estos ensayos son de alta importancia para que estos puedan desarrollarse de la mejor manera. Por otra parte, la OSUPN no se puede convertir en un espacio de experimentación para los estudiantes del énfasis, ya que, el espacio académico ‘Conjunto Orquesta de Cámara’—espacio de ensayo de

la OSUPN— responde a un programa de clase que cuenta con una justificación, objetivos, metodología, etc., que no están supeditados a las optativas de Técnicas de Dirección.

Adicionalmente, los estudiantes con énfasis en dirección requieren un alto porcentaje del tiempo del espacio académico para la adquisición de la técnica de dirección, puesto que, como cualquier proceso o disciplina es necesario el aprendizaje de una técnica, para después tener la posibilidad de aplicarla en un contexto determinado que, para este caso, es la dirección de una Orquesta Sinfónica Infantil.

1.1.3. Multiplicidad de campos laborales de futuros egresados

Los Licenciados en Música de la Universidad Pedagógica Nacional se enfrentan a un campo laboral extenso sin importar cuál sea su énfasis. Ahora bien, por la orientación del presente proyecto, se hará hincapié en quienes escogieron el énfasis de dirección, en donde uno de esos posibles escenarios es la dirección orquestal, en específico la dirección de una Orquesta Sinfónica Infantil. Este tipo de agrupaciones, por su amplia presencia en instituciones educativas, programas sociales y procesos comunitarios, representan un espacio real y constante de inserción laboral para el egresado. Sin embargo, en dichos contextos el director se enfrenta a múltiples situaciones pedagógicas, musicales y humanas para las cuales no siempre ha sido formado, lo que genera vacíos en la práctica profesional y la necesidad de construir herramientas propias para abordarlas de manera efectiva.

En este sentido, resulta pertinente mencionar algunos ejemplos concretos de egresados de la Universidad Pedagógica Nacional que actualmente se desempeñan como directores de orquestas o bandas sinfónicas infantiles. Estos casos evidencian la presencia activa de los licenciados en el campo de la dirección musical y la relevancia de fortalecer su formación en

este ámbito. Entre ellos se destacan Moshe David Guerrero Gutiérrez, quien actualmente es el director suplente de la Banda Sinfónica Instituto Salesiano San José de Mosquera y dirige un colectivo personal propio llamado “La Moshe Band”; Juan Estaban Aparicio Beltrán actual director de la Banda Sinfónica Valdocco y Sebastián Hernández, director de la Banda Sinfónica del Colegio Salesiano Juan Del Rizzo. Estos ejemplos reflejan cómo el trabajo de los egresados trasciende el aula, integrando dimensiones artísticas, pedagógicas y sociales que reafirman la importancia de repensar la formación del futuro director en contextos infantiles.

La problemática central radica en que las instituciones académicas no pueden ofrecer al estudiante todas las herramientas necesarias para afrontar la diversidad de contextos profesionales a los que se enfrentará una vez egresado. Los campos laborales del Licenciado en Música con énfasis en Dirección son mucho más amplios de lo que un programa de estudios puede abarcar: van desde la dirección de orquestas sinfónicas hasta bandas sinfónicas, conjuntos instrumentales tradicionales, agrupaciones de música urbana, coros, proyectos pedagógicos comunitarios, e incluso la docencia en dirección musical. En este sentido, surge una pregunta pertinente: ¿por qué centrar la formación únicamente en la dirección de orquesta sinfónica? Si bien estos cuestionamientos exceden el alcance del presente proyecto, son justamente los que impulsan el desarrollo de esta investigación, orientada a brindar a los egresados que se desempeñen en orquestas sinfónicas infantiles un conjunto de herramientas prácticas derivadas de la sistematización de tres directores en ejercicio, que sirvan como apoyo y orientación en su labor profesional.

En síntesis, la situación problemática puede comprenderse desde tres dimensiones principales: en primer lugar, el tiempo limitado que posee el estudiante de la Licenciatura en Música con énfasis en Dirección para realizar ensambles con la Orquesta Sinfónica de la

Universidad Pedagógica Nacional (OSUPN), debido a la cantidad de estudiantes y a la imposibilidad de usar este espacio como laboratorio de experimentación pedagógica; en segundo lugar, la cantidad reducida de obras abordadas por semestre, que impide que cada estudiante pueda realizar el montaje de una obra completa desde cero; y finalmente, la multiplicidad de escenarios laborales a los que el licenciado puede enfrentarse, los cuales exceden las posibilidades de cobertura de un único plan de estudios.

Por todo lo anterior, esta investigación busca complementar los contenidos trabajados en las asignaturas de Técnicas de Dirección de la Universidad Pedagógica Nacional, proponiendo una aproximación práctica y contextualizada al proceso de montaje de repertorios en orquestas sinfónicas infantiles. De esta manera, se pretende fortalecer la formación de los futuros directores, brindándoles referentes reales que les permitan afrontar los retos del trabajo orquestal con niños y niñas.

1.2. Pregunta de Investigación

¿Cómo las experiencias de ensamble de repertorio de los directores de la Orquesta Sinfónica Tocar y Luchar, la Orquesta Sinfónica de cámara CLE UPN y la Orquesta Sinfónica Infantil de Toberín, contribuyen a la formulación de recomendaciones orientadas a favorecer el proceso de ensamble para el futuro director de orquesta egresado de la Universidad Pedagógica Nacional?

1.3. Justificación

El presente proyecto de grado es consecuencia de un interés por las Orquestas Sinfónicas Infantiles, ya que, fue en este contexto en donde inicié mi proceso de formación musical. Allí tuve contacto, desde la interpretación, con diferentes tipos de repertorios. En adición, tuve la

experiencia de estar bajo la dirección de diferentes maestros, como Paola Alarcón directora de la Orquesta Filarmónica de Mujeres, Rubián Zuluaga director de la Orquesta Filarmónica de Bogotá y el maestro Francisco Jiménez Mancipe director de la Orquesta Sinfónica Infantil T&L, por lo tanto, mi interés por investigar y sistematizar las metodologías de ensamble de un repertorio para este formato puede ser encontrado allí.

Además, en la actualidad, como lo menciona A. Rozo “el reto de la dirección musical va más allá de la compilación de una serie de conocimientos adquiridos durante años ya sea desde la experiencia, la academia o ambas en el mejor de los casos” (2016, p. 8), dentro de estos pueden mencionarse el conocimiento pedagógico que debe tener el director para comunicar a la orquesta lo que se necesita para la comprensión de la obra, desde lo interpretativo y conceptual. Por otra parte, las experiencias que menciona Rozo, no son recurrentes al iniciar en el campo de la dirección musical, ya que, el acceso a una orquesta sinfónica con la cual se pueda iniciar el ensamble de repertorio desde cero es complejo, más aún, si esta orquesta es infantil, juvenil o profesional, por lo tanto, encontrar escenarios para la práctica profesional del director en formación de la UPN es una dificultad.

Así que, este proyecto, surge de la necesidad de encontrar un recurso en donde los directores en formación tengan acceso a las metodologías de ensamble de otros profesionales con experiencia que les brinden herramientas que puedan aplicar en su escenario laboral con sus propias Orquestas Sinfónicas Infantiles.

Ahora bien, la razón de sistematizar las metodologías de ensamble de Orquestas Sinfónicas Infantiles y no orquestas de niveles y grupos etarios diversos como las juveniles y profesionales, fue a parte de la personal, ya explicada al principio de la justificación, el hecho

probable de que el recién egresado de la LEM de la UPN empiece su ejercicio profesional en la dirección de una Orquesta Sinfónica Infantil, por varios motivos. El primero, porque la cantidad de orquestas sinfónicas infantiles, en comparación de las orquestas sinfónicas profesionales, es mayor, así que, debido a la cantidad de egresados de dirección de cada programa, semestre tras semestre, la posibilidad de acceder directamente a una sinfónica profesional es mucho menor. Segundo, por la experiencia, ya que, muchas de las Orquestas Sinfónicas Infantiles son creadas por los mismos directores cuando ingresan a ejercer en Casas de la Cultura, procesos de Formación Sinfónico, entre otras, así que, no es indispensable la experiencia dirigiendo estos formatos, como sí lo es para la dirección de una Orquesta Sinfónica Profesional en Colombia.

Por otra parte, la selección de los tres directores participantes de este proyecto responde a la necesidad de tener una visión amplia sobre las metodologías de montaje de repertorio, considerando sus trayectorias y contextos de practica diversos. En primer lugar, el maestro Walter García Vásquez, músico egresado del Conservatorio de la Universidad Nacional, con estudios de posgrado en Dirección en la Universidad de Antioquia y especialización en Dirección Sinfónica de la Universidad de Vanderbilt (Estados Unidos). Su perfil académico y su experiencia lo convierte en un referente para comprender cómo se adapta la dirección orquestal en contextos infantiles.

En segundo lugar, el maestro Crysthian Gihovanny Alonso, pianista licenciado en Música de la Universidad Pedagógica Nacional con énfasis en Dirección Orquestal. Su participación será clave para analizar la metodología de montaje desde una perspectiva más cercana al ámbito pedagógico, dado su perfil de músico-educador, aportando reflexiones sobre la construcción de procesos desde la experiencia directa en la formación de niños y niñas.

Por último, la maestra Rocío Cárdenas Cifuentes, directora de la Orquesta Sinfónica Infantil de Toberín y egresada de la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional. Su participación aportará reflexiones sobre los aspectos planteados en la situación problema, permitiendo así identificar, a través de la sistematización, qué herramientas adquirió durante su formación y cuáles ha tenido que desarrollar con la experiencia que ha adquirido.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo General

Formular recomendaciones para optimizar el proceso del montaje de repertorios en orquestas sinfónicas infantiles a partir del reconocimiento y observación de las experiencias de los directores de la Orquesta Sinfónica Tocar y Luchar, la Orquesta Sinfónica de cámara CLE UPN y la Orquesta Sinfónica Infantil de Toberín.

1.4.2. Objetivos Específicos

1. Sistematizar las técnicas, estrategias y metodologías que los directores de la Orquesta Sinfónica Tocar y Luchar, la Orquesta Sinfónica de cámara CLE UPN y la Orquesta Sinfónica Infantil de Toberín emplean para el desarrollo de los procesos de ensamble de repertorios.
2. Contrastar las similitudes y diferencias de las metodologías de montaje utilizadas por cada director.
3. Reflexionar sobre los aprendizajes, hallazgos y cuestionamientos surgidos tras el acompañamiento de las tres orquestas sinfónicas infantiles, con el propósito de reconocer

los aportes que estas experiencias dejan para la formación y práctica de los futuros directores de orquesta.

1.5. Antecedentes

1.5.1. Antecedente 1. Heidy Yolima Carvajal García

El primer antecedente de este proyecto es el trabajo realizado por Heidy Yolima Carvajal García, titulado: “Sistematización de la propuesta pedagógico – musical del maestro Andrey Ramos en la banda sinfónica infantil del municipio de Tocancipá” (2015). En este texto se puede evidenciar la sistematización del trabajo pedagógico que realizó el maestro Andrey Ramos durante el año 2015, en donde se mencionan 4 perspectivas que pudo observar y analizar la autora antes de realización de un montaje con la Banda Sinfónica Infantil, nombrados de esta manera, “la vivencia”, “la gramática”, “la práctica instrumental individual” y por último, “la práctica instrumental en conjunto”, por cada ítem habla sobre unos aspectos observados y analizados, como lo es el “ritmo”, que comprende la regularidad o continuidad métrica, “la calidad sonora”, donde resalta las mixturas tímbricas, articulación, dinámicas, conducción de timbre, “la afinación” que se logra por el ensamble grupal.

En conclusión, Carvajal resalta que estas cuatro perspectivas son pilares fundamentales en el proceso de montaje y en la consolidación de una interpretación colectiva coherente. Este antecedente resulta relevante para la presente investigación, ya que comparte el propósito de analizar y sistematizar las metodologías de montaje musical desde la mirada del director, especialmente en el contexto de agrupaciones infantiles. Sin embargo, se distingue en su enfoque, puesto que el trabajo de Carvajal se centra en el formato de banda sinfónica infantil,

mientras que el presente estudio se orienta hacia las orquestas sinfónicas infantiles, explorando otras dinámicas sonoras, pedagógicas y metodológicas propias de este tipo de ensamble.

1.5.2. Antecedente 2. Carlos Eduardo Escalante Hernández

El segundo antecedente de este proyecto es el trabajo realizado por Carlos Eduardo Escalante Hernández, titulado: “Procesos de formación musical en la orquesta sinfónica, apuesta al modelo orquesta - escuela” (2018). En esta investigación se realiza un análisis del modelo pedagógico orquesta – escuela, desde la Orquesta Juvenil Nacional de Venezuela y el proceso de orquesta del Plan Nacional Batuta, por medio de un análisis de repertorio, a partir de tres niveles técnicos, de los cuales el autor categoriza las habilidades técnicas de cada familia instrumental” En primer lugar, el autor inicia por la cuerda, donde resalta el desarrollo continuo de la técnica del arco, la conformación anatómica de la mano izquierda, la digitación básica de escalas y arpeggios, el estudio de la primera vista, la precisión y fluidez de los modelos rítmicos.

En segundo lugar, en la madera resalta la importancia de hacer uso del registro medio de los instrumentos, seleccionando obras que no excedan de dos a tres alteraciones como máximo, para así desarrollar la emisión y control del sonido. En tercer lugar, para la familia de los metales, se busca desarrollar en el niño una buena embocadura, una extensión del registro en el instrumento, una práctica en la transposición tonal, adicionando que este repertorio no debe tener una extensión mayor a dos octavas. En cuarto lugar, en la percusión, se busca implementar un instrumental básico, como lo es el bombo, redoblante, triángulo, platillos, timbales, pandereta entre otros, esto con el fin de reconocer los golpes simples y patrones rítmicos elementales.

El trabajo de Escalante guarda una relación significativa con la presente investigación, ya que pone de manifiesto la relevancia de comprender los procesos de formación musical dentro

de las orquestas infantiles y juveniles desde una perspectiva pedagógica. Su estudio evidencia cómo el repertorio no solo cumple una función artística, sino también formativa, al adaptarse al nivel técnico de cada familia instrumental y permitir un desarrollo progresivo de las habilidades de los estudiantes. En este sentido, su propuesta resalta la importancia de seleccionar obras acordes al nivel de los niños y niñas, garantizando que el montaje orquestal sea una experiencia de aprendizaje integral.

Del mismo modo, este antecedente contribuye a comprender que el proceso de ensamble no puede desligarse de la enseñanza técnica y del acompañamiento pedagógico, aspectos que también se abordan en el presente proyecto desde la observación directa de tres orquestas sinfónicas infantiles, consolidando así un diálogo entre la teoría, la práctica y la experiencia educativa en contextos musicales colectivos.

1.5.3. Antecedente 3. Bryan Orlando Gutiérrez Valderrama

El tercer antecedente de este proyecto es el trabajo realizado por Bryan Orlando Gutiérrez Valderrama, titulado: “Fundamentos de dirección, material didáctico de apoyo” (2019). En esta investigación se realizó un análisis de los contenidos de la clase “Técnicas Básicas De

Dirección”, de los niveles 1 y 2, donde se realizó una propuesta de vídeo - cartilla, con el fin de aportar a los contenidos de la clase, dando como posibilidad un estudio y repaso fuera del aula para así lograr los contenidos y objetivos del espacio académico, para ello el autor realizó la definición de varios conceptos de la clase como lo son, la postura inicial, esquemas de dirección, articulaciones, cesuras del sonido, entradas instrumentales, etc.

El trabajo de Gutiérrez Valderrama constituye un antecedente para esta investigación, pues aborda la enseñanza de la dirección musical desde un enfoque metodológico y didáctico. Su propuesta de video-cartilla para la asignatura “Técnicas Básicas de Dirección” busca ampliar los recursos disponibles para los estudiantes, permitiendo reforzar fuera del aula los contenidos fundamentales del curso, como la postura, los esquemas de dirección, las articulaciones y las entradas instrumentales. Esta iniciativa evidencia la importancia de generar materiales pedagógicos que acompañen los procesos formativos en dirección, facilitando la apropiación de conceptos técnicos esenciales.

Si bien el propósito central de su trabajo se orienta a fortalecer la enseñanza de la técnica de dirección, su aporte dialoga indirectamente con el presente proyecto, que amplía el campo de análisis hacia las prácticas de ensamble y montaje de repertorio en orquestas sinfónicas infantiles. En este sentido, ambos estudios coinciden en la búsqueda de herramientas pedagógicas que fortalezcan la formación de los futuros directores, aunque desde enfoques y alcances distintos.

Capítulo 2. Marco Teórico

2.1. Orquestas sinfónicas infantiles

El término orquesta es definido por el Diccionario Enciclopédico de la Música como el “conjunto de instrumentos de madera, metal, cuerda y percusión, en proporciones bastante estándar, para la interpretación de óperas, sinfonías y otros géneros del repertorio de concierto de la música occidental” (Latham, 2008, p. 1132). La asociación que se le da a la orquesta con lo sinfónico es precisamente porque el género que más se escribió para esta orquesta es la sinfonía, como se puede evidenciar en el pre-clasicismo y, específicamente en el periodo clásico es donde se constituyó la orquesta sinfónica estándar, que sirvió de modelo para las orquestas sinfónicas actuales. Sin embargo, este concepto se ha ido evolucionando con el tiempo, permitiendo la creación de orquestas pequeñas y específicas, como las orquestas sinfónicas infantiles, las cuales han sido importantes para el fortalecimiento de varios músicos.

Dentro de las orquestas sinfónicas, la familia de las cuerdas suele ocupar el eje central, conformada por violines primeros y segundos, violas, violonchelos y contrabajos. Las maderas incluyen flautas, oboes, clarinetes y fagotes, a veces complementadas por instrumentos auxiliares como piccolo o corno inglés. En los metales se encuentran trompetas, trombones, cornos y tuba, que aportan potencia y brillo al conjunto. Finalmente, la percusión reúne instrumentos de altura definida y no definida, cuya función rítmica y colorística es fundamental para la sonoridad global.

En la actualidad, existen diversos tipos de orquesta que se diferencian por su tamaño, conformación instrumental, repertorio y objetivos formativos o artísticos. Entre ellas se destacan:

- **Orquesta Sinfónica Profesional:** Integrada generalmente por músicos de formación avanzada o profesionales. Interpreta repertorios de alta complejidad técnica y estética, y suele ser el formato utilizado por las instituciones culturales más importantes del mundo.
- **Orquesta Sinfónica Juvenil:** Agrupa a estudiantes en formación musical intermedia o avanzada. Su propósito combina la formación artística con la práctica profesional, sirviendo de puente entre el aprendizaje académico y el desempeño en orquestas profesionales.
- **Orquesta Sinfónica Infantil:** Dirigida a niños y niñas en proceso de iniciación musical. En este tipo de agrupación, el énfasis se centra en el aprendizaje colectivo, el desarrollo de la escucha, la disciplina grupal y la comprensión básica del repertorio orquestal. Además, constituye un espacio de desarrollo socioemocional y de convivencia.
- **Orquesta de Cámara:** Se caracteriza por un número reducido de integrantes —entre 15 y 40 músicos— y un repertorio adaptado a su tamaño. Favorece una interacción más directa entre los músicos y una relación más cercana con el director, permitiendo trabajar detalles interpretativos con mayor precisión.
- **Orquesta de Cuerdas:** Conformada únicamente por instrumentos de cuerda frotada, trabaja repertorios específicos que destacan la homogeneidad tímbrica y la riqueza expresiva del grupo.
- **Orquesta Escuela:** Modelo pedagógico inspirado en experiencias como el Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela. Combina la

enseñanza instrumental individual con la práctica orquestal colectiva, donde el aprendizaje musical y social se desarrollan de manera paralela.

En cuanto a los niveles de formación orquestal, estos suelen organizarse según el grado de dominio técnico e interpretativo de los músicos:

1. **Nivel de iniciación:** Orientado a estudiantes que comienzan su aprendizaje instrumental y sus primeras experiencias de ensamble. Se trabajan ejercicios rítmicos, afinación básica y lectura elemental.
2. **Nivel intermedio o semillero:** Los músicos ya poseen fundamentos técnicos y participan de repertorios sencillos adaptados a su nivel. Se enfatiza la lectura a primera vista, la articulación y la dinámica grupal.
3. **Nivel avanzado o prejuvenil:** Los intérpretes logran mayor dominio técnico y expresivo, enfrentando obras de mayor complejidad. Se refuerzan la afinación colectiva, el fraseo y la independencia rítmica.
4. **Nivel juvenil o profesional:** En este nivel, los integrantes son capaces de interpretar repertorios sinfónicos completos y complejos, demostrando autonomía interpretativa y comprensión estilística.

Las orquestas sinfónicas infantiles representan un espacio pedagógico y artístico donde los niños y niñas tienen la oportunidad de desarrollar habilidades no solo musicales si no sociales y emocional y donde se convierte en “un espacio inclusivo donde los niños de diferentes

orígenes culturales, sociales y económicos tienen la oportunidad de participar y compartir su amor por la música” (Vinci, 2024). Este enfoque inclusivo resalta la importancia y el potencial transformador que tienen las orquestas sinfónicas infantiles, donde a través de la música, los niños y niñas experimentan un lenguaje universal que ayuda a construir vínculos con sus compañeros y con ellos mismos.

En el ámbito social, estas orquestas se consolidan como una herramienta clave para la construcción social, como lo menciona el maestro Jose Antonio Abreu: “ las Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles son un instrumento particularmente idóneo para iniciar sólidamente a jóvenes y niños en la vida colectiva, en la solidaria coexistencia, en un quehacer comunitario propiamente realizador de la personalidad” (Abreu, 2013).

En este ámbito, se ha comprobado que las orquestas infantiles y juveniles no solo sirven como espacios para aprender música, sino que son entornos que pueden fomentar mejores relaciones entre los participantes, trabajo en equipo y así establecer lazos de empatía y respeto. Involucrarse en una orquesta infantil enseña a los niños la importancia de trabajar juntos: cada instrumento juega un papel crucial en la creación conjunta de una pieza musical. De acuerdo con estos valores, la metodología Orquesta Escuela, según lo indica la maestra Valeria Atela, actúa como un modelo educativo que promueve principios como la solidaridad, la inclusión y el desarrollo personal y comunitario. Esta propuesta educativa organiza una formación holística a través de procesos individuales, en grupos y de manera colectiva, lo cual apoya la creación de individuos sociales que pueden transformar su entorno a través de la música (Atela, 2023).

La metodología de las Orquesta escuela postula una formación integral y un abordaje comunitario desde la educación musical estructurados a partir de la sinergia de procesos

personales, grupales y colectivos basándose en los principios de inclusión, integración, igualdad, equidad y promoción, y aplicable a desarrollos educativos, sociales y culturales. (Atela, 2023)

Esta metodología considera la orquesta como una herramienta para el crecimiento colectivo personal de los niños y niñas facilitando así la adquisición de habilidades musicales y también sociales.

El concepto de orquesta escuela como lo menciona (Atela 2023), no solo se centra en la enseñanza musical sino en los aprendizajes transversales que puede tener cada niño y niña partiendo desde el aprendizaje de un instrumento y el trabajo grupal de un ensayo orquestal. A través de esta participación en una orquesta los estudiantes aprenden a colaborar en un contexto grupal, a respetar los roles dentro de esta misma estructura y a entender la contribución individual que tiene cada uno.

Las orquestas escuela surgen como herramientas educativas y sociales que trascienden la mera instrucción musical. Estas instituciones funcionan como auténticos entornos de construcción colectiva, promoviendo la inclusión y el desarrollo integral de niños y niñas, especialmente en contextos vulnerables. Su propósito no se limita al aprendizaje técnico de un instrumento, sino que facilita el acceso a recursos culturales y educativos. Este enfoque integral aborda dimensiones emocionales, cognitivas y sociales, cultivando valores como la disciplina, la responsabilidad, la empatía y el trabajo en equipo.

La participación en actividades musicales grupales fortalece las habilidades interpersonales, eleva la autoestima y fomenta un fuerte sentido de pertenencia, aspectos esenciales para el desarrollo infantil en comunidades con riesgo. Como lo señala una revisión sistemática reciente:

“Los resultados de estos estudios sugieren varios efectos beneficiosos, como una mayor inteligencia emocional, inducción de estados emocionales positivos, favorecimiento de algunos procesos educativos y formativos... así como beneficios socioemocionales como mejoras en las relaciones interpersonales y en la autoestima” (Magraner, 2022)

Las orquestas escuela no se limitan simplemente a la enseñanza musical; constituyen auténticas redes de apoyo donde se cultiva la resiliencia, se combaten desigualdades y se promueve una reimaginación de la educación artística. En su estructura interna, muchas de estas orquestas operan bajo un enfoque multinivel, integrando estudiantes con distintos grados de habilidad instrumental. Este diseño favorece una pedagogía entre pares: los músicos más avanzados apoyan a aquellos que están iniciando, generando una dinámica de responsabilidad compartida, colaboración solidaria y acceso equitativo al aprendizaje musical.

Una fuente que documenta esta estrategia es un análisis de la Metodología Orquesta Escuela desarrollado por la (Fundación SOIJAr, s. f.). Este documento explica que la metodología se sostiene sobre tres dimensiones —personal, grupal y comunitaria— y establece cinco principios fundamentales: inclusión, integración, igualdad, equidad y promoción. En él se argumenta que la estrategia multinivel facilita la inclusión de estudiantes con niveles técnicos diversos mediante intervenciones musicales adaptadas, asegurando que todas las personas tengan oportunidades de desarrollo significativas. Este enfoque multinivel no solo beneficia el aprendizaje instrumental, sino que también fortalece valores esenciales como la colaboración, el apoyo mutuo y la equidad. La convivencia entre distintos niveles de habilidad en un entorno musical favorece una formación más justa, inclusiva y responsable para todos los participantes.

En el contexto de esta investigación, el estudio y la observación de orquestas sinfónicas infantiles ofrecen una oportunidad valiosa para explorar no solo aspectos estrictamente

musicales —como la afinación, articulación, ritmo, sonoridad grupal y control dinámico—, sino también aprendizajes transversales que contribuyen al desarrollo integral de los participantes. Se ha documentado que estas habilidades técnicas fortalecen la expresión colectiva del grupo y, al practicarse de manera sostenida, facilitan procesos de autorregulación, atención sostenida, escucha activa y pensamiento colaborativo, fundamentales para la formación integral.

Además, la vivencia orquestal en niños y niñas permite identificar aprendizajes que van más allá del plano musical: se fomentan la colaboración, la resolución pacífica de conflictos, el manejo emocional y el respeto por la diversidad. La participación continua en ensayos, presentaciones y encuentros artísticos también contribuye a fortalecer el tejido social en los entornos donde se desarrollan estos procesos. Según el Informe de Gestión 2023 de la Fundación Nacional Batuta, sus iniciativas en centros filarmónicos tienen un impacto que trasciende el desarrollo musical. Estas acciones promueven transformaciones sociales significativas en comunidades históricamente afectadas por barreras de acceso a la cultura, fortaleciendo el bienestar emocional y colectivo de niñas, niños y jóvenes.

En el marco de esta investigación, emerge con fuerza la urgencia de establecer políticas públicas que reconozcan y refuercen iniciativas como las orquestas-escuela. Estos espacios no deben ser considerados proyectos aislados, sino componentes esenciales del ecosistema educativo y cultural de la nación. Integrarlos al currículo escolar, asegurar su financiamiento sostenible, formar docentes especializados y evaluar de forma continua sus impactos son pasos fundamentales para garantizar que sigan ofreciendo rutas de vida digna y transformación a miles de niñas y niños. Como señala (UNESCO, 2024) la educación artística —incluida la musical colectiva— debe ser prioridad para los gobiernos, dado su potencial para mitigar desigualdades,

promover la inclusión y contribuir a la paz. En contextos donde las amenazas globales y las divisiones sociales están en aumento, fortalecer las decisiones educativas desde una perspectiva cultural y artística se vuelve indispensable.

2.1.1. Venezuela – El sistema

El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela, conocido internacionalmente como El Sistema, es una de las iniciativas más emblemáticas y transformadoras en el ámbito de la educación musical y la inclusión social en tiempos recientes. Fundado en 1975 por el maestro José Antonio Abreu, este programa nació con la misión de hacer accesible la formación musical a niños y jóvenes, especialmente aquellos provenientes de contextos vulnerables y marginados, mediante una metodología de práctica musical colectiva e individual que trasciende lo artístico al erigirse como un instrumento de organización social y desarrollo humanístico.

La propuesta de El Sistema, caracterizada por su enfoque humanista e integrador, promueve tanto el dominio técnico del instrumento como el desarrollo de competencias socioemocionales: constancia, autorregulación, colaboración, respeto y sensibilidad estética. Para Abreu, las orquestas y coros eran auténticas “escuelas de vida”, donde cada ensayo y concierto contribuía al crecimiento ético y ciudadano de los participantes.

Una de las cualidades más destacadas de El Sistema es su acceso amplio y descentralizado. Si bien datos exactos de 2023 sobre cifra de participantes o número de núcleos no se consiguieron en fuentes oficiales accesibles, su impacto territorial es claramente relevante: para 2015 ya abarcaba más de 400 núcleos y había beneficiado a más de 700 000 jóvenes músicos. La expansión sostenida del proyecto responde a una estructura organizativa sólida y a

programas de formación continua para docentes, elementos que han permitido la permanencia del modelo pedagógico y su adaptabilidad a contextos diversos. Además, la metodología multinivel habilita la convivencia e interacción entre intérpretes en distintos niveles de desarrollo técnico, lo cual fomenta una dinámica de enseñanza entre pares, colaboración intergeneracional y equidad en la formación musical.

El Sistema ha sido reconocido internacionalmente por su capacidad para transformar vidas. Un claro ejemplo es el director Gustavo Dudamel, quien comenzó su formación como violinista en un núcleo del sistema en Barquisimeto. Hoy día, lidera reconocidas orquestas como la Filarmónica de Los Ángeles y la Ópera de París, siendo un símbolo global del poder transformador de la música. La administración de El Sistema corresponde a la Fundación Musical Simón Bolívar (antes conocida como FESNOJIV²), vinculada al poder público. Su metodología combina clases individuales con ensayos por secciones y generales, priorizando una educación musical integral desde temprana edad y cimentando el arte como derecho humano y vehículo de ciudadanía crítica.

El impacto de El Sistema ha traspasado las fronteras venezolanas, sirviendo como inspiración para la creación de programas similares en más de 60 países, incluidos Colombia (Fundación Nacional Batuta), Ecuador, Chile, México, Estados Unidos, Alemania y Corea del Sur. Aunque cada experiencia se ajusta a realidades locales, comparten la esencia del modelo: utilizar la música como instrumento de cambio social y desarrollo humano – una propuesta educativa que combina excelencia artística con transformación social (Silberman, 2013, p. 7).

² Fundación del Estado para el Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela

A pesar de las severas crisis económicas y sociales que ha atravesado Venezuela en la última década, El Sistema ha logrado mantenerse activo gracias al compromiso de sus formadores, la dedicación de sus estudiantes y el apoyo de aliados internacionales. En este contexto, la música se ha convertido en un refugio emocional y en un poderoso símbolo de resistencia cultural, capaz de renovar la esperanza y fortalecer valores como la paz, la cooperación y el respeto. Tal como afirmaba con convicción el maestro José Antonio Abreu: "La música es un derecho humano fundamental y el alma de la educación. Donde hay una orquesta, hay futuro."

Un elemento importante del impacto de la orquesta escuela en la transformación social no reside en eventos aislados, sino en su presencia diaria: los ensayos cotidianos, la sensación de pertenecer a algo mayor, el reconocimiento de deberes y derechos dentro de esa pequeña comunidad que es la orquesta. En palabras del filósofo (Small, 1999), este acto colectivo y recurrente redefine el concepto mismo de la música. Small propone el término "musicar" para designar la acción de participar en una experiencia musical compartida, donde la música no es una obra fija, sino un proceso relacional que modela nuestras interacciones y nuestra comprensión del mundo: "El acto de musicar crea entre los asistentes un conjunto de relaciones... esas relaciones a su vez significan unas relaciones en el mundo más amplio afuera del espacio de la actuación..."

2.1.2. Colombia – Fundación Nacional Batuta

La Fundación Nacional Batuta (FNB) se ha establecido en Colombia como una de las organizaciones de orquesta más destacadas, con más de treinta años dedicados a la enseñanza musical de infantes, adolescentes y jóvenes en situaciones de vulnerabilidad. Fundada en 1991

mediante una colaboración entre el gobierno colombiano y la sociedad civil, la FNB ha desarrollado un modelo pedagógico y musical centrado en el desarrollo humano, la inclusión social y el cambio cultural. Desde su creación, esta fundación se ha basado en el modelo venezolano “El Sistema” de José Antonio Abreu, que defiende el acceso universal a la música como un derecho y una herramienta valiosa para la integración y la equidad. A través de sus programas, Batuta ha influido en las vidas de más de dos millones de personas, consolidándose como uno de los referentes más importantes en Iberoamérica en la formación musical colectiva de enfoque social.

Una de las bases esenciales de la labor de la FNB ha sido la creación de centros musicales comunitarios que acercan la música sinfónica a las regiones más remotas del país. En este marco, centros como Tocar y Luchar y Toberín se han transformado en espacios para el cambio educativo y social, donde la música se convierte en el hilo conductor de procesos de desarrollo local. Tocar y Luchar, que se inspira directamente en El Sistema, destaca la importancia de la perseverancia, el trabajo en equipo y la búsqueda de la excelencia artística como instrumentos para el cambio social, y ha sido replicado por Batuta en diferentes áreas de Colombia. De manera complementaria, Toberín, que opera en un lugar con alta vulnerabilidad social, ha fomentado la creación de núcleos orquestales en los que niños y niñas pueden acceder a instrumentos, formación técnica y repertorio sinfónico, participando en procesos de convivencia y ciudadanía activa.

El programa ha impactado a más de 6.000 niños y jóvenes a lo largo de su trayectoria, creando núcleos formativos en diferentes ciudades del país y contribuyendo al fortalecimiento de la identidad cultural ecuatoriana. Un ejemplo reciente de integración juvenil en escenarios profesionales es el Concierto Jóvenes Solistas 2025, organizado por la Orquesta Sinfónica

Nacional del Ecuador en conjunto con la Fundación Filarmónica Casa de la Música. Este evento puso en evidencia la calidad, la inclusión y la participación de jóvenes talentos emergentes del país.

El impacto de estas fundaciones no se limita únicamente a facilitar el acceso a la música: destaca especialmente la rigurosidad de su metodología técnica, enfocada en habilidades esenciales del ensamble musical. Uno de los aspectos más críticos es la afinación grupal, considerada un pilar fundamental en el entrenamiento de orquestas juveniles e infantiles. En la Fundación Nacional Batuta, esta habilidad se enseña desde las fases iniciales de formación mediante una combinación de prácticas individuales y colectivas que permiten desarrollar una sensibilidad auditiva refinada y la capacidad de ajustar el sonido al conjunto.

Aunque no se encontró una publicación académica específica de Londoño y Cárdenas (2023), el Informe de Gestión 2023 de la fundación ofrece evidencia sustancial: destaca cómo los procesos orquestales, incluidos los ensambles y los programas musicales, han contribuido significativamente a la cohesión técnica y social de los participantes. Se hace énfasis en la práctica continua, la formación en conjunto y el impacto psicosocial del trabajo musical colectivo.

Por otra parte, la articulación es otra habilidad esencial para lograr interpretaciones musicales coherentes y expresivas. Aunque no se encontró documentación específica sobre repertorios como cumbias, bambucos o marimbas utilizados en Batuta, la información disponible destaca cómo este programa promueve la identidad cultural y la práctica instrumental colectiva desde la base pedagógica del método Orff. Según la entrada en Wikipedia, Batuta incorpora instrumentos y estilos musicales asociados con diversos grupos étnicos y regiones de Colombia; usa repertorios adaptados al enfoque Orff que forman parte de su método desde la

infancia, fortaleciendo así la identidad y el sentido comunitario. Esto sugiere que técnicas como la articulación son abordadas de manera culturalmente relevante dentro de su estructura formativa.

El control del ritmo es, sin duda, uno de los fundamentos esenciales en el trabajo orquestal. En iniciativas como las de la Fundación Nacional Batuta, el aprendizaje rítmico no se aborda de manera aislada, sino integrado con una interpretación musical emocional y colectiva. Actividades como ejercicios rítmicos, percusión corporal y análisis métrico ayudan a los estudiantes a desarrollar la capacidad de ejecutar patrones complejos de forma sincronizada, fortaleciendo su coordinación grupal y sentido de conjunto.

Aunque no se encontró una fuente específica que describa con exactitud cómo Batuta trabaja estas estrategias, la Guía de Iniciación de Batuta ofrece ejercicios rítmicos diseñados para desarrollar la coordinación cognitiva y motriz, decisivos para internalizar el flujo y el pulso musical, lo cual sustenta el aprendizaje colectivo en los ensambles orquestales. Esta guía contiene combinaciones rítmicas avanzadas, indicaciones para vocalizaciones como "Ta-ti-ki" y estrategias para mejorar la lectura rápida del pentagrama mediante ritmo y movimiento.

Referente a la sonoridad en grupo, los métodos educativos de Batuta ponen énfasis en la creación de una identidad sonora colectiva. Esto significa que cada músico no solo debe dominar su instrumento, sino también entender su función dentro de la estructura armónica, melódica y tímbrica del grupo. Las formaciones avanzadas actúan bajo una dirección musical precisa, ajustando la dinámica, la articulación y el ritmo para conseguir una sonoridad equilibrada y expresiva. Esta sonoridad se refuerza a través de prácticas de grabación y audición crítica, que

permiten a los estudiantes evaluar la calidad de su interpretación y hacer modificaciones en tiempo real. (Fundación Nacional Batuta, 2023)

2.1.3. Ecuador - Fundación Orquesta Sinfónica Juvenil del Ecuador

La Fundación Orquesta Sinfónica Juvenil del Ecuador (FOSJE) es una de las propuestas culturales y educativas más relevantes del país, resalta por su enfoque inclusivo y su efecto transformador en miles de niños, niñas y adolescentes ecuatorianos. Establecida en junio de 1995 bajo la dirección del maestro Patricio Aizaga y con el apoyo del Ministerio de Educación, esta institución se inspiró en el modelo del maestro José Antonio Abreu de Venezuela, adaptando la visión de la música como herramienta para el desarrollo humano, la integración social y la transformación comunitaria en el contexto ecuatoriano. Desde su inicio, FOSJE ha beneficiado a más de seis mil personas, especialmente de comunidades vulnerables, mediante un modelo educativo artístico que combina la formación musical con la inclusión y la profesionalización cultural. (*FOSJE | Fundación Orquesta Sinfónica Juvenil del Ecuador*)

El objetivo principal de la fundación es facilitar el acceso a la educación musical como un derecho y un mecanismo de cambio, promoviendo no solo habilidades musicales, sino también valores sociales, afectivos y cívicos. En este marco, el aprendizaje musical se concibe no solo como un objetivo artístico, sino como un medio para fortalecer la autoestima, la disciplina, la empatía, el trabajo en equipo y la regulación emocional. Para alcanzar este cometido, FOSJE ha implementado un sistema educativo organizado en diversas fases, atendiendo a diferentes edades y habilidades. Este esquema incluye la “Orquesta de Papel” para niños de 5 a 7 años como una etapa lúdica inicial; la “Orquesta de Iniciación” para niños de 6 a 9 años, centrada en el aprendizaje del lenguaje musical y el canto en coro; la “Orquesta Sinfónica

Infantil” para niños de 7 a 14 años, con un enfoque en grupos de flautas barrocas y participación coral; y la “Orquesta Sinfónica Juvenil de Quito”, que agrupa a músicos de 12 a 20 años con formación avanzada.

Una de las características más notables de FOSJE es su enfoque inclusivo y su labor con personas con discapacidad. Gracias a programas especiales como el Coro de Manos Blancas, el Ensamble de Campanas de Colores y el Grupo de Percusión de Colores, la fundación ha creado oportunidades para niños y niñas con autismo, síndrome de Down, discapacidades auditivas, dificultades de aprendizaje y distrofia muscular leve. Estas iniciativas no solo facilitan el acceso al arte, sino que también refuerzan la expresión corporal, la atención, la comunicación no verbal, la implicación familiar y el bienestar emocional de quienes participan. Así, FOSJE desempeña un papel crucial como espacio de inclusión, participación y rehabilitación a través de la música. *(FOSJE | Fundación Orquesta Sinfónica Juvenil del Ecuador)*

El efecto artístico de la fundación ha sido evidente. Durante su trayectoria, sus diversas agrupaciones han realizado conciertos en las principales ciudades del país, participando en eventos tanto nacionales como internacionales, y han sido convocadas a ceremonias relevantes, como la visita del Papa Francisco a Ecuador en 2015. La visibilidad de sus miembros también ha sido notable: muchos de sus graduados han ingresado a conservatorios, universidades y orquestas profesionales, mientras que otros han encontrado roles como educadores y gestores culturales, convirtiéndose en promotores de esta experiencia transformadora. En el 2020, al conmemorar sus 25 años, FOSJE recibió numerosos premios por su labor constante y su contribución al fortalecimiento del ecosistema artístico en Ecuador.

Desde la perspectiva institucional, FOSJE actualmente funciona con sedes en Quito, Guayaquil y Esmeraldas, reforzando su presencia geográfica y su capacidad de alcance. La

fundación ha sido premiada en dos ocasiones por la UNESCO, que ha reconocido su trabajo educativo y su enfoque en la inclusión social. Estos premios confirman su posición como un modelo internacional en programas orquestales que generan un impacto en la comunidad. Su modelo educativo, que se fundamenta en el trabajo en diferentes niveles, el apoyo de los docentes y la práctica orquestal conjunta ha sido adoptado en otros países y ha inspirado investigaciones académicas sobre el papel de la música en la prevención de la violencia, la construcción de ciudadanía y el desarrollo integral. (FOSJE | *Fundación Orquesta Sinfónica Juvenil del Ecuador*, s. f.)

Por lo descrito anteriormente, la Fundación Orquesta Sinfónica Juvenil del Ecuador representa un compromiso integral con el arte como medio de transformación. Gracias a sus programas regulares y especiales, la fundación ha conseguido influir no solo en la formación musical de quienes se benefician, sino también en el desarrollo de una ciudadanía activa, empática y con sensibilidad cultural. La trayectoria de la FOSJE es un testimonio del potencial de la música para forjar un futuro, especialmente en contextos de desigualdad, exclusión y falta de oportunidades. Como señaló su fundador Patricio Aizaga, "la música nos proporciona una nueva visión que va más allá de lo cultural para convertirse en inclusión y desarrollo social" (FOSJE). Su continuidad y fortalecimiento deben considerarse una prioridad dentro de las políticas públicas de cultura y educación en Ecuador, ya que constituyen una respuesta efectiva y sostenible ante las necesidades de la niñez y la juventud del país.

2.2. Categorías de observación

Las categorías de observación definidas para esta investigación —afinación, articulación, ritmo, dinámicas, sonoridad grupal y aprendizajes transversales— fueron fundamentales para

comprender de manera integral los procesos de ensamble en las orquestas sinfónicas infantiles. Cada una permitió observar aspectos específicos del trabajo musical y pedagógico, revelando tanto los retos como las estrategias empleadas por los directores. A través de ellas fue posible analizar cómo se construye el sonido colectivo, cómo se desarrolla la precisión técnica y expresiva de los estudiantes, y de qué manera la práctica orquestal se convierte en un espacio de aprendizaje significativo. Estas categorías, además, posibilitaron establecer puntos de comparación entre los tres directores observados, reconociendo las coincidencias y diferencias en sus metodologías de ensayo. En conjunto, su aplicación permitió que el análisis no se limitara a lo musical, sino que integrara dimensiones pedagógicas, emocionales y sociales, reafirmando que la dirección orquestal infantil trasciende la ejecución técnica para convertirse en una práctica educativa compleja y transformadora.

2.2.1. Afinación

La afinación, entendida como el proceso de ajuste preciso de los instrumentos musicales para garantizar una uniformidad sonora. En el contexto sinfónico actual, la afinación no se trabaja de manera aislada, sino que hace parte del ensayo mismo. Según (Gallardo Lorenzo, 2009) La afinación colectiva en los ensambles instrumentales ha sido abordada desde diferentes enfoques, uno de ellos es el modelo denominado “pirámide de afinación”, el cual busca explicar la organización jerárquica del sonido dentro de una agrupación. Este modelo plantea que los registros graves constituyen la base sobre la cual se sostiene la afinación general, aportando estabilidad y solidez a la agrupación, sobre esta base se construye el equilibrio sonoro a través de los registros medios, mientras que los agudos se ubican en la cúspide de la pirámide.

De acuerdo con este principio, el trabajo de afinación en una orquesta sinfónica no solo se limita a la afinación de una sola nota si no la construcción de un sonido colectivo y balanceado, en el que cada instrumento cumple un rol específico y obliga a los participantes de una orquesta a tener una escucha activa³. En el caso de las orquestas sinfónicas infantiles, este modelo resulta valioso, ya que mejora la comprensión de la afinación y resulta un proceso de cooperación y escucha colectiva en el cuál no será un tema fácil de lograr pero que tendrá sus resultados con el tiempo.

En este sentido, resulta pertinente mencionar la propuesta metodológica del maestro (Casas Barreto, 2020), quien plantea el estudio y desarrollo de la afinación a través de ejercicios de entrenamiento auditivo. En su libro realiza una descripción detallada de estos, iniciando por la organización de los músicos en círculo, con el fin de que haya una interacción visual y de escucha entre ellos, el maestro comenta en su libro que “el canto es centro vital de la música” y a partir de este principio, estructura su propuesta en tres partes. La primera, denominada “Cantar – Cantar”, donde una persona del círculo canta una nota y todos repiten la misma nota cantando, extendiendo el ejercicio hasta completar ocho notas. La segunda fase, “Cantar – Tocar” mantiene la misma dinámica, pero en este caso los músicos reproducen en sus instrumentos la nota previamente cantada, con el mismo propósito de alcanzar una secuencia de ocho sonidos. Finalmente, la tercera fase, “Tocar – Tocar” que como lo menciona su nombre este ejercicio se concentra únicamente en la ejecución instrumental, nuevamente empezando con solo una nota hasta completar las ocho notas.

³ La escucha activa es la escucha atenta de todos los fenómenos auditivos que de forma voluntaria o involuntaria son recibidos por parte de nuestro sistema auditivo en un momento y lugar determinado. (Schafer, 1992)

La propuesta metodológica del maestro Casas, no solo aporta una serie de ejercicios prácticos para el trabajo de la afinación, sino que también invita a repensar la manera en la que se construye el sonido y la afinación colectiva en una orquesta. En este sentido, la afinación deja ser entendida como un simple ajuste técnico para convertirse en un proceso de construcción conjunta, donde el escuchar al otro es tan importante como producir el propio sonido.

2.2.2 Articulación

En el ámbito musical la articulación se entiende como el grado de separación de cada sonido en la ejecución de notas sucesivas y es a través de ella que el intérprete da forma y sentido al discurso sonoro. (Oxford, 2008)

Históricamente, la articulación ha estado vinculada al desarrollo de los estilos musicales, mientras en el barroco predominan articulaciones marcadas, llamadas ⁴staccato y en el clasicismo y romanticismo surgieron nuevas formas de ligaduras y acentos que ampliaron el rango expresivo de los instrumentos, lo que conlleva a no solo ser cuestión de técnica, sino el reflejo de las prácticas interpretativas de cada época.

En este sentido, uno de los ejemplos más claros de trabajo sobre la articulación lo presenta el director Gustavo Dudamel en la película *Viva el Maestro* (Braun, 2022), durante un ensayo de la Quinta Sinfonía de Beethoven con la Orquesta Sinfónica Simón Bolívar de Venezuela. Allí, el director detiene la orquesta al inicio de la obra, enfocándose en las primeras cuatro notas, para exigir que se ejecuten con una articulación más precisa, de manera que suenen con total cohesión. Para lograrlo, repite el pasaje en varias ocasiones y propone un ejercicio en el

⁴ “Se parado”, es decir, lo opuesto a legato, la notación de una nota en staccato se escribe de varias maneras: con un punto encima de la nota, con un trazo vertical, una coma pequeña o una línea horizontal corta. (Oxford, 2008)

que pide a los músicos tocar corcheas con la nota sol, con el fin de afianzar la claridad en la emisión y unificar la intención expresiva del grupo. A través de estas repeticiones, logra que los dos primeros compases alcancen la articulación buscada.

Este tipo de ejercicios muestra cómo la articulación puede convertirse en una herramienta pedagógica dentro de la práctica orquestal, al trabajar fragmentos pequeños con insistencia y claridad hace que el director no busque solamente técnica, sino la importancia de la escucha atenta y la coordinación grupal. En el caso de las orquestas sinfónicas infantiles, este aspecto es importante por lo anteriormente mencionado, comprendiendo que no solo se trata únicamente de “tocar las notas”, sino de hacerlo de manera conjunta.

2.2.3. Ritmo

Se denomina ritmo a la sucesión regular y recurrente de elementos, marcada por eventos opuestos o diferentes que se despliegan en el tiempo o el espacio (Oxford, 2008). Esta definición indica que el ritmo no solo se limita a una simple organización de sonidos, sino que constituye la base misma de la música y del movimiento, al ser el elemento que da estructura y coherencia temporal a cualquier obra.

En este sentido, uno de los aportes pedagógicos más influyentes para el trabajo rítmico ha sido el método de Émile Jaques-Dalcroze, conocido como “Ritmo y movimiento”. Este enfoque propone que el aprendizaje del ritmo debe pasar necesariamente por el cuerpo y el movimiento, entendiendo que antes de interiorizar el ritmo desde lo racional o lo teórico, es fundamental vivirlo de manera sensorial o motriz. (Rodrigues, 2009). En la práctica, Dalcroze desarrolló ejercicios donde los estudiantes realizan acciones corporales mientras van siguiendo patrones

rítmicos musicales, lo que les permite experimentar de forma natural la duración, acentuación y métrica.

De esta manera, en el marco de esta investigación, resulta pertinente resaltar cómo el ritmo se convierte en una categoría esencial dentro del trabajo con las orquestas sinfónicas infantiles y cómo será abordado por los tres diferentes directores. El ritmo además de ser un componente técnico indispensable para el montaje del repertorio también favorece procesos de escucha activa y concentración por cada integrante de la orquesta.

2.2.4. Sonoridad Grupal

El sonido orquestal no puede entenderse solamente en la suma de instrumentos, sino como el resultado de una construcción colectiva donde cada timbre se integra en un equilibrio común. La sonoridad grupal se convierte en un rasgo identitario de cada orquesta, ya que no solo refleja la técnica de sus músicos, sino también la escucha activa y la interacción entre las distintas familias instrumentales.

En este sentido, (Rodríguez, 2022) señala que la identidad sonora de una orquesta se construye a través de la acción del director, quien mediante su gesto y propuesta de trabajo logra que los músicos integren aspectos como la afinación, articulación, dinámicas. Su propuesta metodológica se centra en cuatro etapas, la preparación conceptual, ejercicios melódicos, rítmicos y dinámicos, todos orientados al afianzamiento de un sonido homogéneo y balanceado. Es así como se demuestra que la sonoridad grupal requiere de una guía pedagógica clara y un entendimiento de lo que se hace con la gestualidad logrando así una conexión grupal con toda orquesta.

Aplicado en las orquestas sinfónicas infantiles, este enfoque resulta de gran valor, ya que el trabajo sobre la sonoridad grupal se convierte en una herramienta pedagógica que fomenta la unión de todos los intérpretes y el entendimiento de los gestos del director. En el marco de la presente investigación, observar las estrategias que abordan los directores, permitirá sintetizar estrategias que ayuden a trabajar la sonoridad grupal para no pensarlo solo desde un aspecto técnico, sino un eje central para el aprendizaje y consolidación de una práctica orquestal

2.2.5. Dinámicas

El Diccionario Oxford de Música define la dinámica como los “términos, abreviaturas y signos usados en la notación musical para indicar la intensidad relativa (volumen) y el grado de acentuación” (Oxford, 2008). Esta definición permite entender la dinámica como un elemento esencial de la notación e interpretación musical, ya que indica no solo cuán fuerte o suave debe sonar un pasaje, sino también la manera en la que se acentúa para darle el carácter a la obra. A continuación, se presenta una imagen de la manera que se escribe las dinámicas en una partitura:

TABLA 1. *Signos de dinámica*



<i>pp</i>	<i>pianissimo</i>	muy suave
<i>p</i>	<i>piano</i>	suave
<i>mp</i>	<i>mezzopiano</i>	moderadamente suave
<i>mf</i>	<i>mezzoforte</i>	moderadamente fuerte
<i>f</i>	<i>forte</i>	fuerte
<i>ff</i>	<i>fortissimo</i>	muy fuerte
<i>fp</i>	<i>fortepiano</i>	fuerte e inmediatamente suave
<i>fz</i>	<i>forzato</i>	esforzado
<i>sf</i>	<i>sforzato</i>	
<i>sfz</i>		
	<i>crescendo</i>	incrementando el sonido
	<i>decrescendo,</i> <i>diminuendo</i>	disminuyendo el sonido
		ataque
		acento agógico

Ilustración 1. Imagen de referencia del Diccionario Oxford.

En un sentido, las dinámicas tienen un fuerte impacto en la experiencia emocional de cada oyente. Según (Fundación Lotus, 2025), las variaciones dinámicas son capaces de evocar distintas sensaciones, los sonidos suaves (*piano, pianissimo*) transmiten ternura o intimidad, los fuertes (*forte, fortissimo*) expresan energía, fuerza o dramatismo, mientras que los (*crescendos y diminuendos*) generan un efecto de tensión, expectativa o liberación emocional que guía al oyente a través de un viaje expresivo. Este manejo de las dinámicas permite que la música se convierta en un canal de comunicación emocional entre intérprete y público.

También se menciona en el texto que la dinámica no debe entenderse como solo un cambio de volumen, sino como un recurso expresivo que otorga un significado a la obra musical.

En este sentido, una misma melodía puede transformarse según la manera en la que se ejecuten las dinámicas y así dar una emoción completamente diferente.

En el contexto de esta investigación, las dinámicas tienen gran relevancia dentro del trabajo con las orquestas sinfónicas infantiles, ya que no solo representan un aspecto técnico del ensayo, sino que también aporta a la formación expresiva y emocional de los niños y niñas.

En este apartado se presentarán algunas teorías y modelos pedagógicos con el fin respaldar los aprendizajes transversales que se articularon a partir de las observaciones realizadas en los ensayos de las orquestas sinfónicas infantiles, buscando demostrar cómo las categorías pedagógicas observadas y aprendizajes transversales, no solo indican en la construcción musical, sino que hacen parte esencial del ensayo.

2.3. Pedagogía y Aprendizaje Colectivo

2.3.1. Teoría Sociocultural - Vygotsky:

Lev Vygotsky sugirió que el aprendizaje humano se desarrolla dentro de un contexto social y cultural, donde las relaciones entre el alumno y su entorno influyen en cómo se asimilan los conocimientos. Su idea de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) indica que hay habilidades que un niño no puede realizar por sí solo, pero que puede alcanzar con la ayuda de alguien más capacitado, como un maestro, un compañero más experimentado o un mentor. Este proceso se ve especialmente potenciado en ambientes como las orquestas infantiles, donde la práctica musical grupal promueve la cooperación, el modelado y la retroalimentación entre los integrantes, resultando en un aprendizaje más profundo y colectivo. (McLeod, S, 2019)

El concepto de andamiaje complementa esta noción, ya que describe el apoyo temporal que se otorga al aprendiz hasta que logra mayor independencia. En la práctica musical, este andamiaje se manifiesta cuando un director orienta las entradas de los instrumentos, ajusta la afinación o marca dinámicas expresivas, hasta que los niños pueden hacerlo por sí mismos. Esta transferencia gradual de responsabilidades promueve la autonomía y refuerza tanto las habilidades técnicas como las sociales, ya que se genera un sentido de responsabilidad compartida entre el grupo.

En estudios etnográficos realizados sobre orquestas infantiles en Colombia se ha demostrado que el trabajo conjunto no solo ayuda a dominar la música, sino que también desarrolla habilidades sociales como la empatía, la escucha activa y la resolución de conflictos. Estos hallazgos evidencian cómo la zona de desarrollo próximo de Vygotsky se convierte en un entorno práctico donde los niños progresan en su aprendizaje a través de la interacción continua con sus compañeros y mentores, estableciendo un aprendizaje colectivo que va más allá de lo académico y se extiende a lo comunitario. (Mind, 2025)

2.3.2. Comunidades de práctica - Wenger:

Etienne Wenger introdujo el término comunidades de práctica para referirse a grupos de personas que tienen un interés o pasión común y que están en un aprendizaje constante a través de la interacción. En el ámbito de las orquestas infantiles, estas se comportan como verdaderas comunidades de práctica: los músicos desarrollan una identidad común, crean conocimiento mediante el trabajo en conjunto y establecen una cultura musical fundamentada en la disciplina, el respeto y la creatividad. Este enfoque es crucial ya que conecta el aprendizaje con la participación y la creación de significados en conjunto (Wenger, 1998)

La dinámica de una orquesta infantil representa de manera ejemplar los tres componentes esenciales de las comunidades de práctica: la colaboración (tocar música juntos), la creación conjunta (preparar un concierto o una pieza musical) y el legado compartido (las habilidades, partituras y tradiciones musicales que se enseñan entre sí). Así, los estudiantes no solo adquieren habilidades musicales, sino también un capital social que refuerza su sentido de pertenencia y la asimilación cultural. Esta perspectiva de Wenger ha sido utilizada en diversos contextos educativos y culturales, evidenciando que el aprendizaje es más efectivo cuando se realiza dentro de una práctica compartida (Wenger, 1998)

2.3.3. Constructivismo y aprendizaje significativo:

Las prácticas musicales colectivas han sido identificadas como espacios donde se entrelazan aprendizajes artísticos y sociales, contribuyendo no solo al desarrollo técnico sino también al crecimiento humano y comunitario. Según (García Ospina, 2020), la práctica musical dentro de entornos universitarios y comunitarios favorece la formación integral de los sujetos, al potenciar el trabajo colaborativo, la sensibilidad estética y la construcción de ciudadanía. Este enfoque resalta que la educación musical no se limita a la adquisición de habilidades instrumentales, sino que implica una dimensión ética y social que transforma las relaciones entre los participantes.

En consonancia con esta visión, (Dewey, 1938) propone que toda experiencia educativa debe tener continuidad, intencionalidad y calidad para generar aprendizaje significativo. Desde su teoría del aprendizaje experiencial, la educación se concibe como un proceso activo, en el cual los estudiantes construyen conocimiento a partir de su interacción con el entorno. Así, las prácticas musicales colectivas pueden considerarse espacios de educación experiencial, ya que

permiten el desarrollo de la autonomía, la creatividad y la reflexión a través de la práctica artística compartida. El aprendizaje que emerge de estos contextos se encuentra estrechamente vinculado con la vida cotidiana y la participación comunitaria, elementos centrales en la pedagogía de Dewey.

En consecuencia, la práctica musical colectiva puede entenderse como una experiencia educativa en la que los individuos aprenden haciendo, escuchando y colaborando. Este proceso se ajusta al principio de continuidad de la experiencia de Dewey, según el cual cada vivencia educativa prepara al individuo para futuras experiencias. Por tanto, la práctica colectiva musical no solo es un medio de formación artística, sino también una estrategia pedagógica que fomenta la empatía, la cooperación y la identidad cultural. Desde este enfoque, la educación estética y musical se posiciona como una herramienta poderosa para el desarrollo humano integral, en consonancia con las pedagogías contemporáneas que promueven el aprendizaje significativo y contextualizado.

2.4. Aprendizajes Transversales desde la Psicología Social

2.4.1. Teoría del Aprendizaje Social - Bandura:

Albert Bandura sugirió que las personas aprenden principalmente observando, imitando y modelando comportamientos, sin necesidad de recibir recompensas directas. En las orquestas infantiles, ellos ven cómo sus compañeros y profesores ejecutan las piezas musicales, retienen esa información y la aplican en su propia interpretación. Este fenómeno, llamado aprendizaje vicario, consta de cuatro etapas: atención, retención, reproducción y motivación, todas las cuales se pueden observar durante los ensayos musicales (McLeod, S, 2019)

El famoso experimento con el muñeco Bobo realizado por Bandura en los años sesenta mostró que los niños replicaban comportamientos agresivos tras observar a un adulto actuar de esa forma. Aunque el ámbito musical es diferente, la idea fundamental se mantiene: los niños suelen imitar los comportamientos que ven en personas que son importantes para ellos. Así, dentro de la orquesta, los aprendizajes no solo se restringen a lo musical, sino que también incluyen aspectos sociales como el respeto, la disciplina y el trabajo en equipo.

2.4.2. Teoría Cognitiva Social - Bandura:

La progresión del pensamiento de Bandura se afirmó a través de la teoría cognitivo-social, la cual propone que el aprendizaje se desarrolla mediante un proceso de determinismo recíproco, en el que interactúan elementos personales (pensamientos, emociones), conductuales (acciones) y ambientales (contexto social). En el contexto de una orquesta infantil, esto implica que un niño no únicamente imita el comportamiento de sus compañeros, sino que también maneja sus emociones, ajusta su percepción de autoeficacia y ayuda a cambiar el entorno común. Este modelo es fundamental para entender cómo la orquesta no se limita a ser un lugar de transmisión de saberes, sino que actúa como un ecosistema dinámico de construcción colectiva. (McGrath, 2024)

2.4.3. Aprendizaje situado:

Este enfoque enfatiza que aprender implica "hacer" en situaciones reales. Integrar la práctica musical en contextos significativos—como ensayar en conjunto o tocar piezas de forma grupal—asegura que el conocimiento sea genuino, contextualizado y experimentado, en lugar de ser solo un contenido teórico aislado.

Finalmente, el enfoque de aprendizaje situado resalta que el aprendizaje no se puede separar de la práctica en situaciones reales. En el caso de las orquestas infantiles, cada ensayo,

concierto o proyecto musical se transforma en una experiencia genuina en la que los niños no solo adquieren técnica musical, sino también habilidades sociales como la comunicación, el trabajo en equipo y la resolución de problemas. Estas experiencias contextualizadas logran que el conocimiento obtenido sea más profundo y perdurable, ya que está relacionado con situaciones relevantes en lugar de contenidos aislados (Wenger & Lave, 1991)

Capítulo 3. Marco Metodológico.

3.1. Enfoque Epistemológico

A continuación, se definirá el enfoque epistemológico del presente trabajo de grado, el cuál al estar enmarcado en la disciplina de la música y la educación será cualitativo. Según (Taylor & Bogdan, 1987) “La frase metodología cualitativa se refiere a su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”. A partir de esto, los datos recogidos de las observaciones se evaluarán sin la intención de crear una teoría, enfocándose en el estudio de grupos y contextos específicos. Esto nos permitirá abordar las preguntas relacionadas con el ensamble de las orquestas sinfónicas infantiles.

Ahora bien, este enfoque epistemológico tiene como generalidad el uso de “Las principales técnicas del trabajo cualitativo incluyen la observación externa, la observación participante; la entrevista estructurada, semiestructurada y a profundidad; la historia de vida y los grupos focales”(López-Cano & San Cristóbal, 2014, p.109), siguiendo la perspectiva de estos autores, en la presente investigación se realizarán observaciones estructuradas, las cuales se documentarán a través de un diario de campo. Este diario permitirá un análisis profundo de las categorías de análisis, las cuales se describirán con mayor detalle en secciones posteriores.

3.2. Tipo de investigación

La investigación etnográfica tiene sus orígenes en el campo de la antropología y la sociología, la cual es “aquella que acumula conocimientos sobre realidades sociales y culturales particulares, delimitadas en el tiempo y el espacio” (Rockwell, 1980, p.2); sin embargo, como Rockwell (1980) menciona, puede tomarse la micro-etnografía, de orientación socio-lingüística para investigaciones de tipo educativo, puesto que menciona el análisis detallado del registro a partir de cualquier evento educativo, parte de estos estudios realizan un análisis descriptivo de la interacción verbal y no verbal de los actores a observar, lo cual genera una recopilación de contextos y perspectivas que ayudan a dar entender la práctica y la experiencia escolar. (p. 10).

En complemento a lo anterior, como es común en las investigaciones de tipo cualitativo, este trabajo de grado está atravesado por otro tipo de investigación que es la investigación de campo, la cual es definida por Eduardo Sandoval de la siguiente manera:

El trabajo de investigación de campo en su generalidad corresponde a una fase determinante del proceso de conocimiento directo de actores sociales y de sus dinámicas colectivas que suelen estar permeadas por convivencia armónica, problemas, conflictos, contradicciones y, en algunos casos, por agresiones y violencias culturales, psicológicas, de género y simbólicas. (Sandoval Forero, 2022, p. 1)

Así pues, este tipo de investigación adquiere relevancia cuando es necesario indagar en las prácticas artístico-educativas de poblaciones específicas como las orquestas sinfónicas infantiles que son relevantes para esta investigación.

Por lo tanto, será necesario el uso de diversas herramientas de indagación de los tipos de investigación mencionados al inicio de esta sección. En primer lugar, se realizarán unas entrevistas estructuradas, las cuales proporcionarán los fundamentos necesarios para llevar a cabo las observaciones a las tres orquestas sinfónicas infantiles, este uso de herramientas se base en el tipo de investigación etnográfica. En segundo lugar, respecto a la investigación de campo se utilizará un diario de campo que se irá actualizando diariamente con los hallazgos y reflexiones de cada ensayo observado de cada orquesta, ya que al finalizar estas observaciones se realizará un análisis con base en las categorías elegidas. Todas estas herramientas de recolección de datos se hondarán más adelante en el presente capítulo.

3.3. Caracterización de la población

El estudio de la población de este proyecto de grado se divide en tres partes, cada una con características que contribuyen a la presente investigación. La primera está conformada por los docentes expertos, quienes desempeñan un rol clave para obtener información teórica; en ellos se profundizará en la parte de herramientas de recolección de datos. La segunda población se caracteriza por los directores de cada orquesta infantil a observar y finalmente, la tercera población está conformada por las tres orquestas sinfónicas infantiles cuyas dinámicas de ensamble serán observadas y analizadas en profundidad.

La elección de estas poblaciones es intencional y se fundamenta en los criterios de muestra adecuados por (Bonilla & Rodríguez, 2005) quienes afirman que “una muestra adecuada es aquella conformada por las personas o grupos más representativos de la comunidad quienes están en capacidad de proveer la mayor cantidad de información posible sobre el problema de estudio”. Esta definición es importante para este proyecto, pues al seleccionar docentes expertos,

directores y orquestas infantiles, se garantiza una amplia información del tema por investigar, y también ofrecen un gran potencial aporte a los datos cualitativos y experiencias claves para entender el proceso de ensamble en el repertorio sinfónico infantil.

3.4. Docentes expertos

Los dos docentes expertos seleccionados para esta investigación poseen una amplia trayectoria en el campo de la dirección instrumental, lo que los convierte en actores fundamentales para este primer acercamiento. Su participación fue esencial en la identificación y definición de las categorías de observación, las cuales sirvieron como base metodológica para orientar y dar sentido a las observaciones realizadas posteriormente, teniendo en cuenta que ambos son los profesores actuales del área de Dirección Musical en la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional y por tanto, son quienes forman a los estudiantes en este campo específico, aportando desde su conocimiento teórico y práctico una mirada integral sobre el proceso formativo del director.

El primero de ellos es el maestro Camilo Linares Rozo, licenciado de la Universidad Pedagógica Nacional, con Especialización en Dirección Sinfónica de la Universidad Antonio Nariño y Magister en Dirección de orquesta de la Universidad Nacional, Como director, ha sido invitado a colaborar con diversas agrupaciones nacionales, entre ellas la Banda Sinfónica del Valle del Cauca, la Banda Sinfónica del Huila, la Orquesta Sinfónica de la Universidad Nacional y la Orquesta Metropolitana Batuta. En el año actual de esta investigación, se desempeña como director de la Orquesta Sinfónica de la UPN y como uno de los docentes de la asignatura en optativa de dirección. Además, fue ganador del concurso- taller de dirección, lo que le permitió

dirigir parte de cuatro conciertos de la Orquesta Filarmónica de Bogotá. (Universidad Pedagógica Nacional, 2023)

El segundo docente experto es el maestro Miguel Ángel Casas, seleccionado por su destacada experiencia en dirección instrumental. A lo largo de su carrera, ha sido director titular de importantes agrupaciones como la Banda Sinfónica Nacional de Colombia, la Banda Sinfónica Javeriana, la Banda de la Universidad Pedagógica Nacional y reconocidas orquestas, entre ellas la Orquesta de la Universidad Javeriana y la Orquesta de la Universidad Pedagógica Nacional. Representó a Colombia en los cursos V, VI y VII de Jóvenes directores de Orquesta en Venezuela durante los años 1994, 1995 y 1996.

Además, ha recibido múltiples distinciones junto a la Banda de Cundinamarca, incluyendo los premios a mejor director, Mejor Banda, Mejor Interpretación y Mejor Arreglo en el concurso de Bandas Sinfónicas de Anapoima en 2007. También obtuvo el primer puesto en la categoría profesional del concurso nacional de Bandas Sinfónicas de Paipa en 2009 y 2011. En 2008, fue elegido por la Gobernación de Cundinamarca y el Ministerio de Cultura para realizar una Residencia Artística con la Joven Orquesta de Valencia en España.⁵ (Asodibandas, 2011)

3.5. Directores de las orquestas sinfónicas infantiles

Los tres directores que serán observados en esta investigación cuentan con una destacada trayectoria en el ámbito de la dirección instrumental infantil. El primero de ellos es el maestro Walter García Vásquez, director de la Orquesta Sinfónica Tocar y Luchar. Inicia sus estudios musicales en la banda sinfónica de Sibaté, bajo la batuta del Maestro, Armando Vásquez, luego

⁵ Leer más: <https://asodibandas.webnode.es/ii-asamblea-nacional-de-directores-de-bandas-conferencistas/miguel-angel-casas-barreto-colombia/>

hace parte de la banda sinfónica de Soacha bajo la dirección del maestro Guillermo Escobedo, y posteriormente ingresa al conservatorio de música de la Universidad nacional de Colombia, adelantando estudios de tuba con los maestros, Carlos Aponte y Fredy Romero. En el año 2007, participó del encuentro latinoamericano de tubas y Eufonios en la ciudad de Buenos Aires, Argentina, bajo la batuta de Patricio Consentino y Øysteni Baadsvik. En el año 2008, participó en el encuentro “Colombiatubas” bajo la batuta del Maestro, Fredy Romero Nieto. Culmina sus estudios musicales en la Universidad de Antioquía con énfasis en dirección, bajo la tutoría del Maestro Jhon, Fredy Ramos. También realizó estudios de especialización en dirección sinfónica con el maestro Thomad Verrier en la universidad de Vanderbilt, Estados Unidos.

En el año 2018, funda la agrupación coro de bronce de Bogotá, del cual es director musical, hasta la fecha, además, ha estado a cargo de la banda sinfónica infantil del colegio salesiano de Leon XVIII (2014-2016) y la agrupación Wind Orchestra Region (2023). Actualmente es director pedagógico del programa, tocar y luchar Cafam en Colombia, en el cual se desempeña como director de la banda sinfónica juvenil, la orquesta juvenil de acuerdas y la orquesta, sinfónica juvenil desde el año 2015.

La siguiente directora por observar será la maestra Rocío Cárdenas Cifuentes, directora de la Orquesta sinfónica infantil de Toberín, Licenciada en Pedagogía, con Especialización en Dirección de Conjuntos Instrumentales y Especialización en Docencia Universitaria. La maestra Rocía inició la carrera musical desde muy temprana edad como clarinetista en la Banda Municipal de La Peña, Cundinamarca. Realizó estudios de Clarinete en la Orquesta Sinfónica Juvenil de Colombia y Talleres en Dirección de Banda. Fue directora de la Banda Juvenil de Cajicá, Cundinamarca, entre 1995 y 1998; fue clarinetista de la Banda Sinfónica de la Policía Nacional entre 1995 y 2000. En 2001, Coautora del libro Arreglos Didácticos para pequeña

Banda. Vinculada a la Secretaría de Educación del Distrito desde el año 2000, actualmente Docente- Directora de la Orquesta Sinfónica Infantil y Juvenil de la I.E.D. Colegio Toberín.

Por último, se observará al director Crysthian Gihovanny Alonso, pianista y licenciado en Música de la Universidad Pedagógica Nacional. Nacido en Zipaquirá, destacó desde temprana edad por sus destrezas musicales. En 2010 inició sus estudios en el Preparatorio de Música de la Universidad Antonio Nariño y cursó además dos semestres de piano colombiano en la Academia Luis A. Calvo. Posteriormente ingresó a la Universidad Pedagógica Nacional, donde estudió bajo la dirección del pianista y maestro Andrés Linero Branly, discípulo de Hilde Adler — alumna de Moritz Rosenthal, a su vez discípulo de Franz Liszt—. Allí obtuvo su título como licenciado en Música con énfasis en dirección orquestal y piano.

3.6. Orquestas Sinfónicas Infantiles observadas

La primera orquesta es la Orquesta Sinfónica Tocar y Luchar Cafam Colombia, un programa de desarrollo social a través de la música que se lleva a cabo en dos colegios administrados por Cafam, ambos de carácter distrital. Esta orquesta está integrada por niños y niñas en su etapa de iniciación musical, quienes encuentran en ella una oportunidad para crecer tanto artística como socialmente (Cultura Cafam, 2022); la segunda orquesta a observar será la Orquesta Sinfónica Infantil de Toberín, está integrada actualmente por 60 estudiantes, niños y niñas desde 3° hasta 11° grado de tres sedes y dos jornadas. Igualmente, cuentan con un grupo de aproximadamente 70 niños en formación o pre-orquesta e iniciación musical.(Orquesta IED toberín, 2015). La tercera, es la Orquesta Sinfónica de cámara CLE UPN está integrada por estudiantes de los Cursos Libres de Extensión de la Universidad Pedagógica Nacional, programa académico que celebra 26 años acompañando las familias a través del arte. Quienes la integran,

en su quehacer diario, se encuentran en el colegio, universidad o trabajo, que junto al apoyo de sus maestros están en un continuo aprendizaje instrumental. Esto a partir de un espacio de integralidad colectiva musical, aplicando y plasmando todos sus conocimientos adquiridos durante este proceso. La Orquesta Sinfónica de Cámara CLEUPN ha participado en escenarios como la sala Otto de Greiff, el auditorio Reyes Católicos, el auditorio de la Biblioteca Virgilio Barco, el auditorio Teresa Cuervo Borda del Museo Nacional.

3.7. Ruta Metodológica

3.7.1. Búsqueda Documental y Preparación Formal

El primer paso de la ruta metodológica de esta investigación se centra en una exhaustiva búsqueda documental, esencial para construir la base inicial del proyecto. Esta fase incluye la elaboración detallada del planteamiento del problema, la selección y definición del tipo de investigación más adecuado, así como la recopilación y análisis de antecedentes que proporcionen un marco de referencia sólido para sustentar el estudio.

Además de esta revisión teórica, es fundamental gestionar los permisos necesarios para observar y documentar los ensayos de las tres orquestas seleccionadas y de sus respectivos directores. Para ello, se requerirá la redacción de una carta formal que solicite la autorización para asistir y registrar cada ensayo. Esta solicitud se dirigirá a los directores de cada orquesta, quienes deberán emitir un aval de conformidad. Una vez obtenidos, estos documentos se incluirán como anexos en la presente investigación, garantizando así la transparencia y validez del proceso metodológico.

3.7.2. Documentación y Entrevistas

En esta fase se iniciará creando las entrevistas semi estructuradas a los docentes expertos, entrevistas que serán de gran importancia ya que ayudarán a identificar las categorías de análisis que se observarán en cada uno de los ensayos de las orquestas sinfónicas infantiles.

Continuando con la ruta metodológica se hará la documentación de todos los ensayos presenciados, por medio del diario de campo descrito en las herramientas metodológicas del presente proyecto de investigación, esta documentación es solo un proceso de observación en el cual se registrará la metodología usada por cada director para el montaje del repertorio en cada una de sus orquestas, esta información será adjuntada en los anexos de la presente investigación, ya que, solo la información relevante aparecerá en el documento cuando sea pertinente.

3.7.3. Análisis de la Observación

La siguiente parte de la investigación es el análisis de la información compilada en los diarios de campo, para ello se propone la creación de cuadros comparativos en donde se podrán contrastar las didácticas utilizadas por los directores seleccionados como población de estudio para, posteriormente, realizar el análisis de los resultados obtenidos gracias a los cuadros comparativos mencionados.

Una vez analizada la información se hará la selección de aquellos elementos o procedimientos metodológicos que serán descritos como producto de la presente investigación.

3.7.4. Sistematización

Todo lo anteriormente descrito nos conduce al objetivo final de este proyecto de grado: la sistematización. Este proceso implica la reconstrucción y reflexión analítica sobre una

experiencia, mediante la cual se busca interpretar y comprender lo sucedido a lo largo de la investigación (Barnechea & Morgan Tirado, 2010). Esta definición destaca la importancia de lograr un análisis profundo que permita interpretar no solo los datos obtenidos, sino también las vivencias y aprendizajes surgidos en el proceso de estudio.

Para alcanzar esta comprensión, el proyecto integrará un análisis de los datos obtenidos en el diario de campo, herramienta fundamental para capturar tanto observaciones directas como reflexiones espontáneas y detalladas. A través de esta interpretación de las experiencias registradas, se podrán extraer conclusiones y construir un conjunto de reflexiones significativas. Estas reflexiones tendrán como fin clarificar y definir las categorías más relevantes para comprender y desarrollar el ensamble de repertorio sinfónico infantil, ofreciendo así un recurso teórico-práctico valioso para futuros estudios y proyectos en este campo.

Al sistematizar esta experiencia, se espera no solo identificar prácticas efectivas y áreas de mejora, sino también construir un conocimiento colectivo que pueda contribuir a la evolución y enriquecimiento del ensamble de repertorio sinfónico infantil. Este enfoque permitirá que los hallazgos obtenidos se conviertan en una referencia para otros proyectos, facilitando la comprensión y aplicación de estrategias de ensamble y dirección en distintos contextos educativos y sociales.

3.8. Instrumentos de Investigación

3.8.1. Diario de Campo

Para esta investigación, se llevará a cabo un diario de campo que documentará cronológicamente cada ensayo observado, facilitando el registro detallado de los eventos, acciones y reacciones que se presentan en cada sesión de ensamble. Esta herramienta no solo

permitirá organizar la información en una línea de tiempo precisa y clara, sino que también será esencial para la sistematización, ya que brindará un registro continuo y reflexivo del proceso.

Como lo mencionan (López-Cano & San Cristóbal, 2014a) el diario de campo permite registrar también experiencias subjetivas de la observación como, por ejemplo, lo que se siente al momento de la observación, lo que se intuye que sienten los niños y niñas por medio de sus expresiones faciales según las indicaciones de cada director, entre otros (p.110), aspectos que resultan ser de considerable importancia, en la medida que la propuesta no se va a pensar únicamente desde las perspectivas de directores/as, sino también desde los intereses de niños y niñas de la orquesta dado que una de las categorías a observar hablará sobre los aprendizajes transversales que conllevan estos ensambles.

Así que el diario de campo será una herramienta no solo de recolección de datos, sino una herramienta que ayudará a entender este proceso de ensamble desde diferentes perspectivas.

3.8.2. Entrevista Estructurada

Se realizarán entrevistas estructuradas que, como lo mencionan López-Cano & San Cristóbal (2014) son entrevistas en las que se sigue fielmente el cuestionario elaborado por la entrevistadora, este tipo de entrevista es común en los proyectos de investigación artística (pp.115-116). Estas entrevistas serán aplicadas a los tres directores observados, para contrastar la concepción que tiene cada uno de ellos sobre su propia metodología en contraste con la evidenciada en cada observación; además de que permiten evidenciar las influencias desde lo metodológico que posee cada director para su práctica disciplinar. Las preguntas estructuradas están por definir.

3.8.3. Observación

Se llevará a cabo una observación directa de los ensayos de las tres orquestas sinfónicas infantiles seleccionadas. Esta observación permite presenciar en tiempo real el desarrollo de las actividades y captar los detalles específicos que sucedan en el momento. Según la definición de la observación directa de (López-Cano & San Cristóbal, 2014b) estamos presentes en el evento que queremos estudiar. Podemos auxiliar esta observación por medio del registro audiovisual (Pg. 111). Este uso de herramientas será importante ya que permitirá preservar los detalles observados en el momento y facilitará el análisis posterior más preciso y detallado.

A través de esta observación, se busca obtener una descripción detallada de los procesos de ensamble, lo que permitirá profundizar en las categorías ya previamente elegidas.

Capítulo 4. Proceso de investigación

Para lograr una comprensión coherente y ordenada, esta sección se ha estructurado en cuatro apartados principales. En primer lugar, se presenta la sistematización de los ensayos observados en las tres orquestas sinfónicas infantiles, describiendo de manera general los procesos vividos y los aspectos más relevantes de cada sesión.

En un segundo momento, se realiza una comparación de los hallazgos organizados por categorías de observación: afinación, articulación, ritmo, dinámicas, sonoridad grupal, dimensión melódica y aprendizajes transversales, con el fin de identificar tendencias y puntos en común entre los directores.

En un tercer momento, se presentan las reflexiones finales construidas a partir de la observación de los ensayos y consignadas en los diarios de campo. Estas reflexiones recogen tanto los aprendizajes pedagógicos como los musicales que emergieron durante el proceso y constituyen una síntesis de las experiencias más significativas vividas en el trabajo con las tres orquestas. Su propósito es resaltar aquellos aspectos que pueden servir como orientación para futuros directores y docentes en el ámbito orquestal, evidenciando las estrategias que favorecieron el aprendizaje, los retos encontrados y las dinámicas que contribuyeron a la consolidación de cada grupo.

Finalmente, se exponen las conclusiones del proyecto, destacando los aprendizajes obtenidos, los aportes para la práctica pedagógica en contextos orquestales y las proyecciones para futuras investigaciones.

4.1. Sistematización

En el siguiente apartado se iniciará la sistematización de las experiencias recogidas durante los ensayos observados, con el propósito de analizar y reflexionar sobre las metodologías de montaje empleadas por los directores en el trabajo con orquestas sinfónicas infantiles. Este análisis se estructurará a partir de las categorías de observación definidas en el marco teórico: **afinación, articulación, ritmo, dinámicas, sonoridad grupal y pedagogía– aprendizajes transversales**, las cuales permiten comprender tanto los procesos técnicos como los pedagógicos presentes en cada ensayo. A través de estas categorías, se busca evidenciar no solo los aspectos musicales que inciden en el desarrollo del ensamble, sino también las estrategias pedagógicas y los aprendizajes transversales que emergen en la práctica orquestal. Estos últimos resultan especialmente relevantes, pues permiten relacionar la práctica musical con los propósitos del proyecto: comprender cómo el espacio orquestal no solo forma técnicamente a los niños y niñas, sino que también fomenta valores de cooperación, disciplina, escucha activa y construcción colectiva.

4.1.2. Sistematización Orquesta Sinfónica de cámara CLE UPN

La Orquesta Sinfónica de Cámara CLE UPN está conformada por estudiantes pertenecientes a los cursos libres de extensión de la Universidad Pedagógica Nacional. Los integrantes reciben formación en gramática musical e instrumento, con clases programadas los sábados y en algunos casos, entre semana. La orquesta, bajo la dirección del maestro Crysthian Alonso, realiza sus ensayos cada sábado en el horario de 2:00 p.m. a 5:00 p.m., organizando su dinámica de trabajo en periodos semestrales, de acuerdo con el calendario académico de la Universidad.



Ilustración 2 Director Crysthian Alonso (2025)

Para efectos de esta investigación, se llevaron a cabo cuatro observaciones de los ensayos de esta agrupación, iniciando en el mes de marzo del 2025 y finalizando el proceso con el concierto de cierre en junio del mismo año.

En los ensayos de la orquesta, el maestro iniciaba el trabajo con la afinación a partir de la nota “La” emitida desde el piano, la cual servía como referencia para que todos los integrantes ajustaran sus instrumentos. Durante lo observado, los niños y niñas realizaban este proceso sin mayores dificultades; en los casos en que surgían imprecisiones, especialmente en las cuerdas, intervenía la profesora de violín para orientar la corrección, mientras que en los vientos esta labor era acompañada por las profesoras de oboe y saxofón, quienes apoyaban activamente la dinámica. Este momento inicial evidencia la relevancia del proceso colectivo de afinación, que, como señala (Casas Barreto, 2020), no se limita únicamente a hacer coincidir una nota, sino que

constituye un ejercicio de escucha activa y de construcción de un sonido grupal equilibrado. A su vez, este proceso se ve fortalecido por las clases de gramática musical e instrumento que los estudiantes reciben entre semana, ya que les ayuda a conectar con el trabajo en los ensayos.

Posterior al proceso de afinación, el director en algunos ensayos proponía ejercicios de estiramiento, mientras conversaba con los integrantes de la orquesta. Estos momentos servían no solo como preparación física, sino también como un espacio de cercanía y confianza, donde los estudiantes reían y hablaban con naturalidad. Aunque pareciera algo sencillo, en la práctica generaba un ambiente distinto: los niños y las niñas no solo entraban en disposición corporal para tocar, sino que también fortalecían la idea de pertenecer a una comunidad. En este sentido, lo observado se acerca a la metodología de Émile Jaques-Dalcroze, quien plantea en su método de “ritmo y movimiento” que el aprendizaje musical debe pasar necesariamente por el cuerpo antes que por lo racional (Rodrigues, 2009). Sin embargo, es importante aclarar que el simple hecho de realizar estiramientos no constituye en sí mismo una aplicación de esta metodología, pues no se trataba de ejercicios estructurados dentro de un enfoque eurítmico, sino de un recurso puntual para preparar al grupo. No obstante, iniciar con estiramientos y diálogo evidencia que un ensayo orquestal no se limita únicamente a la técnica musical, sino que incorpora el cuerpo como un elemento pedagógico, favoreciendo la atención, la coordinación y la disposición colectiva.

Una vez superada la etapa de preparación corporal y afinación, se observó que en todos los ensayos el director continuaba con un espacio de calentamiento musical, en el que se interpretaban diferentes escalas en tonalidades que dependían directamente de las obras que se trabajarían durante la jornada. Un aspecto importante de resaltar es que el director involucraba activamente a los estudiantes, formulando preguntas acerca de las alteraciones de cada escala.

Como se evidencia en el ensayo del día 29 de marzo, (véase [aquí](#), primera parte del ensayo, minuto 2:20), el director pregunta a una estudiante sobre las alteraciones de la escala de Mi menor armónico. Aunque la respuesta inicial no fue correcta, él le brinda orientación y complementa su explicación preguntando a otra estudiante. Durante todo este proceso se observa que los niños y niñas no sienten temor a equivocarse ni a responder, aun cuando no están seguros, lo que demuestra un ambiente de confianza y apertura al aprendizaje. Este momento la teoría de Lev Vygotsky y su concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (McLeod, S, 2019), ayuda a entender que los estudiantes no solo aprenden a partir de lo que ya dominan, sino que logran avanzar gracias a la guía del director y al apoyo de sus compañeros, ya que el error no se percibe como un obstáculo, sino como un punto de partida que mediado por la orientación pedagógica, se convierte en una oportunidad de crecimiento.

Fecha	Obras trabajadas
29 de marzo del 2025	<ul style="list-style-type: none"> • Habanera • Barbero de Sevilla • Peer Gynt • Romeo y Julieta • Lago de los cisnes, Mov. I
12 de abril del 2025	<ul style="list-style-type: none"> • Habanera • Romeo y Julieta • Rossini
24 de mayo del 2025	<ul style="list-style-type: none"> • Habanera • Romeo y Julieta • El barbero de Sevilla • Chaflán
14 de junio del 2025 (Concierto final)	<ul style="list-style-type: none"> • Barbero de Sevilla • Lago de los cisnes • Chaflán

Elaboración propia (2025)

En la siguiente parte de la sistematización se presentarán cuadros descriptivos que organizarán la información sobre las obras trabajadas en cada ensayo y en el concierto final. A partir de esta síntesis, se realizará una descripción general del repertorio abordado, destacando los momentos más significativos que surgieron durante el proceso de montaje y las particularidades observadas en el trabajo de cada obra.

Luego del trabajo inicial de afinación y calentamiento con escalas, es importante señalar que la Orquesta Sinfónica de Cámara CLE UPN no contaba con instrumentistas de viento metal y en cuanto a las maderas, solo disponía de oboe y saxofones, lo que llevó al director a realizar adecuaciones a cada obra vista en el semestre. Asimismo, cabe aclarar que las obras trabajadas no fueron ensambladas completamente desde cero, sino que ya tenían un proceso previo de semestres anteriores, sin embargo, esta etapa de trabajo resultó igualmente significativa para los objetivos de la presente investigación, ya que permitió observar cómo se corregían detalles técnicos y musicales en un repertorio en proceso de consolidación.

Durante los tres ensayos observados se abordó un repertorio variado (descritos en el cuadro anterior) que presentó retos técnicos y musicales importantes, pasajes con cambios de articulación, secciones rítmicamente complejas, contrastes dinámicos y ajustes de balance entre secciones. A continuación, se presenta una síntesis organizada por las categorías de observación musical, en la que se describen los principales pasajes revisados y corregidos durante los ensayos, así como los avances logrados por la orquesta en cada aspecto.

Afinación:

En el trabajo de las obras del semestre, se destacó un momento en el que el director decidió iniciar desde la letra C con la obra Habanera, concentrándose en corregir la afinación de

la sección de cuerdas. Para lograrlo, repitió el pasaje en varias ocasiones hasta obtener un sonido más preciso y homogéneo, posteriormente a esto pidió el mismo fragmento a los vientos, quienes también lo repitieron varias veces hasta alcanzar la afinación más uniforme. Durante este proceso, se evidenció que los estudiantes no solo afinaban de manera individual, sino que también trataban de escucharse entre sí, desarrollando progresivamente una escucha activa⁶ y colectiva.

Este proceso refleja lo que plantea Vygotsky, (McLeod, S, 2019) en su teoría de la Zona de Desarrollo Próximo, ya que el director actúa como mediador, permitiendo que los estudiantes ajusten su interpretación hasta lograr la autonomía en la producción de un sonido afinado y balanceado. Así que la repetición no se limitó a un ejercicio mecánico, sino que se convirtió en un espacio de aprendizaje colaborativo donde los niños y niñas lograron tras varios intentos un resultado sonoro.

The image shows a musical score for Violin I and Violin II from Bizet's Habanera. The Violin I staff has a red box around a measure containing a 'C' above the staff. The score includes dynamics like ff, p, and cresc., and articulations like arco and pizz. There are also some letters 'C' and 'D' above the staff.

Ilustración 3 Fuente tomada del score y repertorio de la orquesta, obra *Habanera - Bizet Suit Carmen*. (2025)

Articulación

En el primer ensayo observado, el director se enfoca en corregir las articulaciones de la melodía en la sección B de la obra *Habanera*. Su intervención comienza con una instrucción precisa a la sección de las cuerdas, pidiéndoles que realicen la articulación de manera más corta

⁶ La capacidad de captar, atender e interpretar los mensajes verbales y otras expresiones como el lenguaje corporal y el tono de la voz. Representa deducir, comprender y dar sentido a lo que se oye. Es añadir significado al sonido. Escuchar es oír más interpretar. (p.9). (*Aprender a escuchar*, 2007)

y precisa. Seguidamente, dirige su atención a los saxofones, quienes llevan la melodía en ese pasaje, solicitándoles que repliquen exactamente la articulación propuesta por los violines para conseguir una uniformidad en la orquesta. En este momento se evidenció que los estudiantes de saxofón comprendieron rápidamente la indicación y ajustaron su interpretación de manera rápida, resolviendo el problema de articulación en pocos intentos. Cabe mencionar que la maestra de saxofón siempre fue un gran apoyo para la rápida resolución al problema y a las dudas que se generan.



Ilustración 4 Fuente tomada del score y repertorio de la orquesta, obra Habanera - Bizet Suit Carmen. Sección B (2025)

Este tipo de correcciones, lejos de ser un simple ajuste técnico, se constituyen en oportunidades de aprendizaje colectivo, donde los estudiantes afinan no solo la ejecución de su instrumento, sino su capacidad de escucha y coordinación grupal. Este tipo de correcciones fomenta lo que Vygotsky denomina aprendizaje mediado, en el que el lenguaje del director y la articulación deja de ser un simple recurso técnico para convertirse en un puente de comunicación entre secciones instrumentales, fortaleciendo la cohesión sonora de la orquesta y promoviendo la construcción de un sonido colectivo consciente y expresivo.

Ritmo

En el ensayo del 12 de abril, al trabajar la obra *Romeo y Julieta*, el director se detiene en un pasaje rítmicamente complejo y para facilitar la comprensión de los estudiantes, decide cantarlo en voz alta marcando el pulso de manera clara. Este recurso permitió que los estudiantes de la orquesta comprendieran más fácil el ritmo a pesar de que las notas no estuvieran tan claras

por parte de la mayoría de ellos. Posteriormente, la profesora de violín refuerza la indicación interpretando el pasaje en su instrumento, brindando un modelo sonoro que los estudiantes pueden imitar.



Ilustración 5 : Fuente tomada del score y repertorio de la orquesta, Romeo y Julieta, Op. 64, Prokofiev, Sergey (2025)

Esta práctica responde al enfoque de Émile Jaques-Dalcroze, quien en su método de “ritmo y movimiento” propone que el aprendizaje rítmico debe pasar necesariamente por el cuerpo antes que por lo racional. Según (Rodrigues, 2009), Dalcroze señala que el ritmo debe vivirse de manera sensorial y motriz, lo que coincide con la estrategia del director al cantar el pasaje y hacer que los estudiantes lo interioricen de manera auditiva. Además, esta forma de trabajo favorece la escucha activa y la concentración grupal, ya que cada estudiante debe conectarse no solamente con el director si no con sus compañeros de fila, construyendo entre todo el pasaje requerido.

Sonoridad grupal

En el ensayo del 29 de marzo (véase [aquí](#), segunda parte del ensayo), al trabajar la obra *El lago de los cisnes*, el director decide hacer una revisión completa de principio a fin. Después de esta lectura general, dedica tiempo a revisar detalles específicos, pero su indicación más enfática se centra en que todos los integrantes de la orquesta logren escucharse mutuamente. Dado que esta obra había sido trabajada desde el semestre anterior, la prioridad ya no era ensamblar notas o ritmos, sino afianzar la interpretación colectiva y lograr un sonido más homogéneo. Sin embargo, se observó que para algunos estudiantes este ejercicio de escucha no

resultaba sencillo en ciertos pasajes, el equilibrio sonoro se perdía y la forma de la obra no quedaba del todo clara.

Lo observado se conecta directamente con lo planteado en el marco teórico sobre la importancia de la sonoridad grupal como rasgo identitario de la orquesta. (Rodríguez, 2022) señala que la construcción de una identidad sonora requiere que los músicos integren aspectos como afinación, articulación, dinámicas y ritmo, guiados por la propuesta pedagógica del director. En este caso, la insistencia del maestro en que todos se escucharan entre sí corresponde a la búsqueda de ese sonido homogéneo y balanceado que caracteriza a una orquesta consolidada. Este proceso, aunque desafiante para los niños y niñas, genera la capacidad de trabajar de manera coordinada y aunque en el ensayo visto no fue logrado del todo, se ve un pequeño avance entre toda la orquesta.

Dinámicas

En uno de los ensayos observados, al trabajar la obra *Habanera*, el director decide retomar la interpretación desde la letra A. En ese momento le pregunta a una estudiante por la dinámica indicada en la partitura, la estudiante responde “Si bemol”, lo que genera un breve momento de reflexión colectiva. El director le repregunta: “¿Qué es una dinámica?”, buscando que ella misma llegue a la respuesta. Ante la confusión, la profesora de violín interviene y explica el concepto de dinámica de forma clara para todo el grupo. Tras esta explicación, la estudiante corrige su respuesta y el ensayo continúa revisando las dinámicas de ese fragmento, el director para solucionarlo les pide a las cuerdas no tocar con tanto peso en el arco.



Ilustración 6 : Fuente tomada del score y repertorio de la orquesta, obra Habanera - Bizet Suit Carmen. Sección A (2025)

Este momento se relaciona directamente con el concepto de dinámica planteado en el marco teórico, el cual se entiende como los “términos, abreviaturas y signos usados en la notación musical para indicar la intensidad relativa (volumen) y el grado de acentuación” (Oxford, 2008). Más allá del aspecto técnico, este episodio permitió convertir una confusión en un aprendizaje significativo para todos, ya que se reforzó la comprensión de un elemento expresivo fundamental en la interpretación musical.

En el marco de esta investigación, este tipo de intervenciones pedagógicas evidencian la importancia de integrar momentos de explicación teórica en el ensayo orquestal. Lejos de interrumpir el ensayo, estas aclaraciones fortalecen la formación de los niños y niñas, quienes desarrollan un lenguaje musical más completo y adquieren herramientas para tomar decisiones interpretativas con mayor autonomía.

Pedagogía y aprendizajes transversales observados

En los ensayos observados, el director se caracteriza por dar indicaciones claras y precisas, manteniendo siempre un tono amable y respetuoso con los estudiantes. Su comunicación es efectiva, ya que combina precisión técnica con un ambiente de confianza, lo que fomenta que los integrantes de la orquesta se sientan en libertad de preguntar, equivocarse y corregirse sin temor.

Esta disposición dialogante, sumada a la presencia de humor y momentos de risa compartida, genera un clima de trabajo positivo en el que los niños y niñas asisten con entusiasmo y compromiso. Además, se evidencia la atención de los profesores de apoyo, quienes observan detalles como la postura de los instrumentistas y corrigen aspectos técnicos de manera oportuna. Todo esto contribuye a la construcción de un espacio pedagógico seguro y motivador.

Esta dinámica puede relacionarse con el concepto de orquesta-escuela, planteado por (Atela, 2023), quien sostiene que la orquesta debe concebirse como un espacio de formación integral en el que se desarrollan no solo habilidades musicales, sino también sociales, cognitivas y emocionales. La interacción cercana entre el director, los profesores y los estudiantes hace entender este principio, ya que fomenta la cooperación, la comunicación y la autorregulación. Asimismo, este ambiente de trabajo es un ejemplo de lo que Vygotsky describe como la Zona de Desarrollo Próximo, los niños avanzan en su aprendizaje gracias a la mediación del director y de los profesores que lo acompañan, quienes actúan como un apoyo al desarrollo de sus competencias y que con el tiempo los estudiantes podrán realizarlo de manera autónoma.

Además, lo observado refuerza la idea de que el ensayo orquestal es un escenario de aprendizajes transversales, donde se cultivan valores como la disciplina, la empatía y el respeto mutuo. Tal como señala la (Fundación SOIJAr), las orquestas escuela son entornos que promueven la inclusión y la construcción comunitaria, lo que se evidenció en la actitud colaborativa de los estudiantes y su disposición a trabajar en conjunto para lograr los objetivos musicales. En suma, esta categoría muestra que la experiencia orquestal no se limita a la enseñanza técnica de un instrumento, sino que se convierte en un espacio para el crecimiento personal y colectivo de los participantes.

4.1.3. Sistematización Orquesta Sinfónica Infantil de Toberín

La Orquesta Sinfónica Infantil de Toberín está conformada por estudiantes de las tres sedes del Colegio Distrital Toberín y actualmente reúne a cerca de 60 niños y niñas que cursan desde grado tercero hasta grado once. Cada estudiante recibe una hora semanal de clase de instrumento con un practicante de la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional y además tienen la posibilidad de practicar con su instrumento en algunos espacios de la jornada escolar. El aprendizaje de la gramática musical se da principalmente a través del mismo proceso instrumental, lo que hace que teoría y práctica vayan siempre de la mano.

Los ensayos orquestales se realizan los sábados de 1:30pm a 5:00 p.m. Sin embargo, la frecuencia varía según las necesidades del proceso, en algunos periodos los encuentros se llevan a cabo cada ocho días y en otros cada quince, dependiendo de las presentaciones programadas. La dirección está a cargo de la maestra Rocío Cárdenas Cifuentes, quien lidera los ensayos y el montaje del repertorio.



Ilustración 7 : Directora Rocío Cárdenas (2025)

Para la sistematización que aquí se presenta se realizaron seis observaciones, incluyendo la observación del concierto final. Estas observaciones comenzaron en abril de 2025 y finalizaron en julio del mismo año, permitiendo tener una mirada amplia tanto de los ensayos como del resultado alcanzado en la presentación de cierre. Las obras que se trabajaron todo el semestre serán consignadas en la siguiente tabla, aunque es importante mencionar que para la sistematización solo se mencionará la obra Oompa Loompa, debido a que fue la única obra que ensambló la directora desde cero y también la obra que dirigió el día del concierto, ya que las otras obras estuvieron a cargo de un practicante de la Universidad Pedagógica Nacional.

Fecha	Obras trabajadas
05 de abril del 2025	<ul style="list-style-type: none"> • Young Performance Warn • Inception
26 de abril del 2025	<ul style="list-style-type: none"> • Oompa Loompa
10 de mayo del 2025	<ul style="list-style-type: none"> • Young Performance Warn • Oompa Loompa
07 de junio del 2025	<ul style="list-style-type: none"> • Oompa Loompa
19 de Julio del 2025	<ul style="list-style-type: none"> • Young Performance Warn • Oompa Loompa
26 de Julio del 2025	<ul style="list-style-type: none"> • Oompa Loompa
Concierto final.	

Elaboración propia (2025)

Durante los ensayos, la maestra iniciaba el trabajo afinando la orquesta con la ayuda de un afinador. Es importante mencionar que ella dirigía los ensayos sin apoyo de otros profesores, aunque en algunas ocasiones contaba con el respaldo de estudiantes más avanzados o egresados que asistían de forma ocasional para ayudar en el proceso de afinación o en la resolución de

dificultades surgidas en el ensayo, como quedó registrado en la observación del 10 de mayo de 2025.

Posteriormente, la maestra realizaba escalas para seguir ajustando la afinación. Las escalas ⁷que generalmente trabajaba eran Fa mayor y Sib mayor. En algunos ensayos, la maestra complementaba este trabajo con ejercicios que combinaban ritmo y articulación, comenzando con blancas, luego negras, pasando a tresillos y finalizando con semicorcheas. Este espacio de calentamiento era importante, ya que permitía a los niños y niñas entrar en disposición antes de iniciar el trabajo del repertorio.

Un aspecto importante por resaltar es que los estudiantes se encontraban en niveles muy distintos de formación, algunos tenían mayor experiencia y otros apenas estaban iniciando su proceso con la orquesta. Esto exigía que la maestra recordara constantemente las posiciones de cada instrumento, especialmente de los vientos y señalara las notas correctas para los instrumentos transpositores⁸. Frecuentemente les hacía preguntas para que identificaran las notas de la escala, pero no siempre los estudiantes tenían claro cuál era la correcta. Para resolver estas situaciones, la maestra repetía de forma indefinida la primera nota de la escala hasta que

⁷ Una escala no es una pieza musical, sino un elemento constructivo teórico o analítico. La escala se forma sea con una selección o con todas las notas características de la música de un periodo, cultura o repertorio determinados; la distribución de las notas sigue un orden ascendente o descendente de alturas sucesivas. (Oxford, 2008)

⁸ Un instrumento transpositor es un instrumento musical que produce un sonido diferente al de la nota escrita en la partitura. (Ledesma, 2020)

lograban identificarla y corregir su digitación. Este trabajo paciente permitía que todos los integrantes pudieran avanzar a su propio ritmo y prepararse mejor para el repertorio.

Este escenario refleja de manera clara el enfoque multinivel descrito en la metodología de las orquestas escuela (Atela, 2023), donde conviven estudiantes con distintos grados de habilidad instrumental en un mismo espacio de aprendizaje. Esta diversidad se convierte en una oportunidad en donde los niños y niñas que tenían más experticia apoyan a los que están iniciando, generando un ambiente de cooperación y responsabilidad compartida. En el caso de esta orquesta, se evidenció cómo los estudiantes de cuerda con mayor experiencia ayudaban de manera voluntaria a sus compañeros a afinar y a resolver dudas técnicas, fortaleciendo así el aprendizaje entre pares y consolidando una dinámica del trabajo colaborativo.

Después de este primer momento de calentamiento y preparación colectiva, es pertinente presentar el análisis de lo observado en los ensayos de la Orquesta Sinfónica Infantil de Toberín, agrupando la información por las categorías musicales previamente definidas en el marco teórico. Este enfoque permitirá comprender de manera ordenada cómo se trabajaron aspectos como la afinación, la articulación, el ritmo, la sonoridad grupal y las dinámicas, así como identificar los avances y dificultades que se presentaron a lo largo del proceso. De esta manera, más que narrar ensayo por ensayo, se busca mostrar las tendencias generales y los elementos más significativos que surgieron en el trabajo musical de la orquesta.

Afinación

En el ensayo del 26 de abril, la directora inicia el calentamiento con un ejercicio de canon instrumental utilizando la escala de fa mayor. Comienza con las secciones de violines I y II, a quienes siguen las violas, violonchelos y contrabajos, para finalmente dar entrada a la percusión

y a los instrumentos de viento. Este ejercicio, aunque sencillo en apariencia, representa un desafío para la orquesta, especialmente para los vientos, que muestran dificultad para ejecutar la escala de manera conjunta. La directora es muy clara en sus indicaciones y decide revisar la escala nota por nota, asegurándose de que todos comprendan las entradas y los intervalos que se realizan. Después de esta corrección, el canon se repite y el resultado sonoro mejora considerablemente. Luego, la directora propone un cambio en el orden de las entradas, comenzando los vientos y la percusión, seguido de las cuerdas graves y terminando con los violines, favoreciendo así la escucha y el ajuste entre secciones.

Posteriormente, la maestra transforma el canon en un ejercicio vocal. Pide a los estudiantes que canten la escala nombrando las notas, lo que genera inicialmente confusión entre los estudiantes de instrumentos transpositores, pues ellos utilizan nombres de notas diferentes para la escala que se estaba realizando, a lo que la directora resuelve en unificar el nombre de las notas para que todos puedan cantar lo mismo, después de esto se sigue observando dificultad en los estudiantes de viento para sostener el canto mientras escuchan notas diferentes a las suyas. Al final del ejercicio, la directora les recalca la importancia de este trabajo afirmando: “hay que cantar lo que estamos tocando, ya que como ustedes ven, siempre estoy al lado cantando los sonidos, así que por favor canten siempre lo que van a tocar.” (Cárdenas, 2025)

Esta práctica conecta directamente con la propuesta metodológica de (Casas Barreto, 2020), quien plantea en su libro que “el canto es centro vital de la música” y por ello, sugiere ejercicios progresivos que comienzan con el canto colectivo antes de pasar a la ejecución instrumental. En este ensayo se evidencia precisamente esta relación entre el canto y el tocar, donde la maestra busca que los estudiantes interioricen la afinación y la relación entre las notas a

través de la voz, para después trasladar esa conciencia sonora al instrumento, logrando así un aprendizaje consciente de lo que se toca.

Articulación

Desde el inicio del ensayo, la maestra trabajaba la articulación a través de ejercicios rítmicos con las escalas, buscando que todos los estudiantes logaran una articulación uniforme. Este trabajo se reforzaba luego en el repertorio.

En la obra *Oompa Loompa* al llegar al compás 6, la directora les pidió a los trompetistas que hicieran la última negra más corta, para que el tiempo no quedara colgado y el ritmo fuera más preciso. También revisó los primeros compases de los vientos, corrigiendo la articulación y diciendo que “la lengua debe ser más rápida y suelta”, comparándolo de forma divertida con “cuando están echando chisme”. Esto generó risas entre los estudiantes y ayudó a que se relajaran antes de repetir el pasaje.

Score

OOMPA LOOMPA

From *Wonka*

Leslie Bricusse and Anthony NewKey

Arreglo: Chirs M Bermotas

Adapt: Alejandro Toro-Rocio Cárdenas

The image shows a page of a musical score for the piece 'Oompa Loompa'. The tempo is marked 'Moderately Fast' with a metronome marking of 138. The score is for a woodwind section, including Flauta 1, Flauta 2, Clarinete en si-1, Clarinete en si-2, Saxofón soprano, Saxofón alto, Saxofón tenor, and Trompeta en si-1. The music is in 4/4 time and features a prominent rhythmic pattern of eighth notes. A red rectangular box highlights a specific passage in the Flauta 1 and Flauta 2 staves, which is repeated in the other instruments. The dynamic marking 'mf' (mezzo-forte) is present throughout the score.

Ilustración 8 : Fuente tomada del score y repertorio de la orquesta, obra Oompa Loompa (2025)

Aunque en ese primer ensayo el problema no quedó completamente resuelto, en los ensayos siguientes se notó una mejora en la precisión rítmica y en la articulación, lo que demuestra que la repetición de los pasajes y la explicación clara de la maestra fueron efectivas.

Este tipo de trabajo coincide con lo planteado en el marco teórico sobre la articulación, entendida como el grado de separación de cada sonido en la ejecución de notas sucesivas (Oxford, 2008). Tal como lo muestra el ejemplo de Gustavo Dudamel en sus ensayos con la Orquesta Sinfónica Simón Bolívar, detenerse en pequeños pasajes y repetirlos varias veces permite lograr uniformidad en la articulación y cohesión grupal. Lo observado en Toberín confirma que este proceso, aunque pueda ser desafiante, contribuye a que los niños aprendan a tocar “juntos” y no solo de manera individual.

Ritmo

Como menciona (Rodrigues, 2009), en el método de Émile Jaques-Dalcroze “el aprendizaje del ritmo debe pasar necesariamente por el cuerpo y el movimiento, entendiendo que antes de interiorizar el ritmo desde lo racional o lo teórico, es fundamental vivirlo de manera sensorial o motriz”. Este principio se evidenció en el ensayo del 7 de junio, cuando la directora se acercó a la percusión para trabajar un pasaje rítmico de la obra *Oompa Loompa*. Allí, además de explicar el patrón rítmico, les pidió marcar el pulso con ambas piernas para que pudieran interiorizarlo de forma corporal. Después volvió a su lugar de dirección y comenzó a marcar el pulso mientras dirigía, lo que ayudó a que los estudiantes comprendieran mejor el pasaje, aunque todavía costaba lograr su ejecución precisa.

En este mismo ensayo, al llegar al compás 44, la maestra detuvo el ensayo para trabajar con los estudiantes de trompeta, ya que en ese punto el ritmo hacía un pequeño cambio respecto al resto de la obra. La directora cantó el nuevo patrón y les mostró dónde ocurría la variación, pero a pesar de sus intentos el problema no se resolvió del todo en esa sesión, dejando claro que era un fragmento que requeriría mayor práctica en ensayos posteriores. Para una revisión más amplia de este ensayo, puede dar clic [aquí](#).



Ilustración 9 : Fuente tomada del score y repertorio de la orquesta, obra *Oompa Loompa*, fragmento del compás 44 de la partitura de trompetas (2025)

Sonoridad Grupal

En uno de los últimos ensayos antes de la presentación final, específicamente el del 7 de junio, se trabajó intensamente la obra *Oompa Loompa*, que fue la pieza central dirigida por la maestra observada. Es importante mencionar que las otras obras preparadas en ensayos previos fueron finalmente dirigidas por un practicante de la Universidad Pedagógica Nacional, por lo que el foco principal de la observación estuvo en esta obra.

Durante este ensayo, la directora expresó que la orquesta comenzaba a sonar mejor en conjunto, sin embargo, también hizo un llamado de atención a los estudiantes indicando que la obra no podía sonar “soso” ni pesada. Esta observación ponía en evidencia que, a pesar del trabajo realizado en los ensayos anteriores, aún era necesario lograr un mayor equilibrio entre secciones para obtener un sonido más uniforme y con mayor energía.

El énfasis de la maestra en evitar un sonido pesado apunta directamente al trabajo de sonoridad grupal, ya que buscaba que los estudiantes no solo ejecutaran correctamente las notas, sino que desarrollaran la capacidad de generar un sonido colectivo con intención expresiva. Para una revisión más amplia de cómo sonó la obra en ese ensayo, puede dar clic [aquí](#)

Dinámicas

En los primeros ensayos de *Oompa Loompa*, la directora fue muy clara al indicar que en esta etapa inicial no se trabajaría con dinámicas. Su intención era concentrarse primero en resolver los problemas de afinación, ritmo y articulación que aún presentaba la orquesta antes de agregar el componente expresivo. Esta decisión metodológica es significativa, ya que demuestra una comprensión pedagógica de la progresión del aprendizaje, primero asegurar la precisión técnica y la estabilidad rítmica para, posteriormente, dar paso al trabajo expresivo.

Ya para el ensayo del 7 de junio, la maestra comenzó a incorporar las dinámicas en el trabajo colectivo. Hizo especial énfasis en que la melodía principal que al inicio estaba a cargo de las trompetas, debía escucharse claramente por encima del resto de la orquesta. Además de preguntar a los estudiantes por las dinámicas escritas en la partitura, las iba reforzando de manera práctica mientras dirigía, marcando con gestos más notorios los crescendos, disminuendos y acentos y también mencionando las dinámicas en voz alta para que los estudiantes fueran más conscientes cuando no las hacían.

Este enfoque se relaciona con el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky), ya que la directora ajustó sus exigencias de acuerdo con el nivel en que los estudiantes se encontraban en cada etapa del montaje. El hecho de posponer el trabajo de dinámicas hasta que el grupo estuvo preparado facilitó que en el concierto final, se evidenciara un manejo sólido de los matices, logrando una interpretación coherente y musical.

Para la escucha de la obra *Oompa Loompa* en el concierto final, dar clic [aquí](#).

Pedagogía y aprendizajes transversales observados

La directora se caracterizaba por su carácter firme y por la claridad con la que comunicaba lo que necesitaba de los estudiantes. Como se mencionó al inicio de esta sistematización, la maestra lideraba los ensayos sin apoyo de otros profesores, lo que hacía que muchas de las correcciones que se requerían tomaran más tiempo de lo habitual. Aun así, mantenía un contacto cercano con cada uno de los integrantes de la orquesta los conocía, hablaba con ellos y se interesaba por su proceso individual, lo que generaba un vínculo de confianza.

A lo largo de los ensayos se destacó por su paciencia, incluso en aquellos momentos en que el ruido aumentaba durante las pausas y los estudiantes comenzaban a hablar entre sí. En lugar de perder la calma, la maestra mantenía un ambiente de respeto y retomaba el ensayo con serenidad, favoreciendo que el grupo recuperara la concentración.

Una de las estrategias didácticas que más utilizaba era el canto. La directora cantaba constantemente para explicar lo que necesitaba y hacer que los estudiantes comprendieran mejor las entradas, las articulaciones o el carácter de la música. En algunos ensayos, incluso pedía a los niños y niñas que cantaran las melodías antes de tocarlas, utilizando el canto como un recurso pedagógico para reforzar su comprensión auditiva y facilitar la interpretación instrumental. Este recurso dialoga con la propuesta metodológica de (Casas Barreto, 2020), quien afirma que “el canto es el centro vital de la música” y plantea que cantar lo que se toca permite desarrollar una afinación más precisa y una mayor interiorización del material musical.

En cuanto a la disposición de los estudiantes, la mayoría llegaba con mucha energía y entusiasmo por participar en el ensayo, tocar y aprender. Solo en algunos casos puntuales, como se observó en el primer ensayo de *Oompa Loompa*, algunos niños se mostraron frustrados por la

dificultad de la lectura de la obra y dejaban de tocar. Sin embargo, después de varias repeticiones y de escuchar a sus compañeros, retomaban su participación y continuaban con el trabajo, lo que demuestra su compromiso con el proceso colectivo. Este aspecto se relaciona con los aprendizajes transversales mencionados en el marco teórico, pues fomenta la perseverancia, la escucha activa y el trabajo en equipo, elementos que son parte esencial del modelo de orquesta-escuela y que, como señala (McGrath, 2024), se potencian en entornos de aprendizaje social donde los estudiantes se motivan observando y colaborando con sus pares.

4.1.4. Sistematización Orquesta Sinfónica Tocar y Luchar Cafam Colombia

La Orquesta Sinfónica Tocar y Luchar Cafam Colombia está conformada por estudiantes de las comunidades educativas de los colegios en administración de Cafam, ubicados en las localidades de Patio Bonito y Ciudad Bolívar. Las observaciones realizadas para esta investigación se centraron en la Orquesta A del Colegio Cafam Bellavista. Actualmente, el programa en esta institución cuenta con aproximadamente 380 estudiantes, organizados en cuatro niveles de formación: iniciación, semilleros, orquestas A, B y C, además la banda sinfónica infantil y juvenil.

Los ensayos orquestales se llevan a cabo los jueves. La jornada inicia con un ensayo parcial, en el que vientos y percusión trabajan de manera independiente mientras las cuerdas ensayan en otro salón. Este primer bloque tiene lugar entre las 4:00 y las 5:00 p.m. Posteriormente, se realiza el ensayo general con toda la orquesta, de 5:00 a 6:00 p.m. Aunque el día principal de ensayo es el jueves, la frecuencia puede variar según el cronograma semestral y las necesidades del repertorio.

La metodología de montaje del director se desarrolla en tres etapas: primero se trabajan ritmo y notas, luego dinámicas y sonoridad, y finalmente fraseo, expresión y musicalidad de la obra. Este proceso se extiende a lo largo del semestre para garantizar un aprendizaje progresivo. El programa sigue el modelo de Orquesta-Escuela, donde el repertorio es el eje del aprendizaje técnico, la lectura musical y el solfeo. Los estudiantes reciben clase de instrumento y ensayos semanales, teniendo en cuenta que el programa funciona en el colegio tres días a la semana, martes y jueves por tres horas y los sábados por cuatro horas, ofreciendo un espacio constante para el desarrollo musical de los niños y niñas.



Ilustración 11 Director Walter García (2025)

Para la sistematización de esta orquesta se llevaron a cabo un total de once observaciones, incluyendo la observación del concierto final. Este proceso de observación inició en el mes de abril y concluyó en el mes de agosto, ofreciendo una mirada integral del proceso de montaje y del resultado alcanzado en la presentación de cierre. A continuación, se encontrará consignada la información de los días que se realizaron las observaciones y las obras trabajadas en todo el semestre.

Fecha	Obras trabajadas
03 de abril del 2025	<ul style="list-style-type: none"> • Pueblito viejo
10 de abril del 2025	<ul style="list-style-type: none"> • Pueblito viejo • Primera sinfonía de Beethoven
24 de abril del 2025	<ul style="list-style-type: none"> • Piratas del caribe • Primera sinfonía de Beethoven
08 de mayo del 2025	<ul style="list-style-type: none"> • Pueblito viejo • Piratas del caribe
15 de mayo del 2025	<ul style="list-style-type: none"> • Piratas del caribe • Primera sinfonía de Beethoven
22 de mayo del 2025	<ul style="list-style-type: none"> • Primera sinfonía de Beethoven
29 de mayo del 2025	<ul style="list-style-type: none"> • Primera sinfonía de Beethoven • Pueblito viejo • Piratas del caribe
12 de junio del 2025	<ul style="list-style-type: none"> • Primera sinfonía de Beethoven
24 de julio del 2025	<ul style="list-style-type: none"> • Primera sinfonía de Beethoven • Pueblito viejo

	<ul style="list-style-type: none"> • Piratas del caribe
31 de julio del 2025	<ul style="list-style-type: none"> • Primera sinfonía de Beethoven • Pueblito viejo • Piratas del caribe
7 de agosto del 2025 Concierto final	<ul style="list-style-type: none"> • Primera sinfonía de Beethoven • Pueblito viejo • Piratas del caribe

Elaboración propia (2025)

Al inicio de cada ensayo, el director comenzaba con el proceso de afinación utilizando un afinador. Primero afinaban las maderas, luego los metales y finalmente las cuerdas. En esta última sección, el maestro de violín ayudaba y verificaba la afinación de cada instrumento de cuerda, mientras que en el caso de los vientos el apoyo lo brindaba el maestro de trompeta o en algunas ocasiones el director le solicitaba ayuda a un estudiante avanzado para agilizar el proceso.

Esta primera afinación era breve y no tomaba demasiados minutos, pues el director prefería destinar más tiempo a un segundo momento de preparación sonora, que incluía un ejercicio de afinación y calentamiento que para efectos de esta investigación lo denominaremos el “Juego de reacción sonora”. Este espacio resultaba fundamental para que la orquesta no solo asegurara la correcta afinación, sino también para comenzar a construir colectivamente la sonoridad del grupo.

El “Juego de reacción sonora” fue uno de los recursos metodológicos más constantes en los ensayos, utilizado en siete de las diez sesiones observadas. Este ejercicio consistía en tomar una escala generalmente relacionada con las tonalidades de las obras que se trabajarían ese día y proponer su ejecución siguiendo una serie de variaciones. El director indicaba el ritmo a utilizar,

comenzando casi siempre con notas largas, en ritmo de redonda o blanca, para luego ir acortando la duración de las notas, introduciendo negras, corcheas u otros ritmos.

Un elemento importante de este juego es que el director no utilizaba palabras para dar instrucciones, sino que comunicaba los cambios de tempo, ritmo y de dinámica únicamente a través de su gesto corporal y de su batuta. Esta estrategia favorecía que los estudiantes permanecieran atentos y desarrollaran una escucha activa, ya que debían interpretar las indicaciones visuales en tiempo real. Lo observado durante las sesiones muestra que este recurso no solo contribuía a mejorar la afinación y cohesión sonora de la orquesta, sino que también generaba un ambiente de motivación y diversión. Era común escuchar risas cuando alguno de los estudiantes se adelantaba o entraba en una nota equivocada, lo que transformaba el ejercicio en un espacio lúdico que disponía a los niños y niñas para iniciar el ensayo de manera concentrada y con buena actitud.

Este recurso se evidenció claramente en la observación del ensayo del 31 de julio, donde se pudo apreciar cómo el grupo respondía con mayor precisión conforme avanzaban las repeticiones, logrando así un sonido más homogéneo y una disposición colectiva más enfocada para el resto del trabajo orquestal. Para una revisión más amplia de este “Juego de reacción sonora”, puede dar clic [aquí](#).

Afinación

En el parcial de vientos del día 29 de mayo, el director trabajó de manera detallada la sección C de la obra *Pueblito Viejo*, ya que los cornos presentaban problemas tanto de notas como de afinación. Para abordar esta dificultad, el director inició revisando las voces de los cornos de manera individual, haciendo las correcciones necesarias en cada instrumento. Sin

embargo, cuando tocaban juntos el problema de afinación persistía, por lo que decidió explicar primero de manera armónica lo que ocurría en el pasaje y la sonoridad que el compositor buscaba. Posteriormente, propuso que los estudiantes tocaran en parejas, formando diferentes intervalos, hasta finalmente unir a los tres cuernos en conjunto. Si bien el pasaje no llegó a sonar del todo afinado, los estudiantes lograron identificar con mayor claridad cuál era el error. Al finalizar, el director les recordó que “el cuerno es un instrumento complejo en su estructura y que deben acostumbrarse a su sonoridad, ya que no siempre van a tocar en intervalos de terceras”. (García, 2025) Para más información del ensayo dar clic [aquí](#).

Este trabajo se relaciona directamente con el modelo de la pirámide de afinación planteado por (Gallardo Lorenzo, 2009), quien sostiene que los registros graves constituyen la base que da estabilidad al conjunto, sobre la cual se construye la afinación de los registros medios y agudos. El ejercicio propuesto por el director, al trabajar primero de manera individual, luego en parejas y finalmente en conjunto, permitió que los estudiantes reconocieran la función de cada registro y escucharan cómo se ensamblaban los intervalos hasta formar un sonido grupal más estable. Aunque el resultado no fue perfecto, este tipo de procesos promueve la escucha activa y la comprensión de que la afinación no es un ajuste aislado sino una construcción colectiva que requiere tiempo, práctica y conciencia auditiva.

Articulación

En la primera lectura de la obra de Pueblito Viejo, el director indicó a los violines I y II que debían realizar la articulación de manera “más corta y con taché⁹”, buscando que el sonido fuera más preciso y definido. Sin embargo, en el ensayo del 10 de abril (segunda lectura de esta

⁹ “Separado”; en las cuerdas es casi equivalente a *staccato. (Oxford, 2008)

misma obra) se volvió a presentar el mismo problema con las cuerdas. En ese momento, el director detuvo el ensayo y les preguntó a todas las cuerdas: “¿Cuál fue la articulación que les pedí en el ensayo pasado?”. Los estudiantes conversaron entre ellos hasta que uno respondió correctamente, mencionando que se había solicitado “de taché”. El director felicitó la respuesta e insistió en que desde el principio de la obra, debía escucharse una articulación más corta y más clara. Para reforzar el resultado, les indicó que debían “poner a funcionar el dedo índice” para lograr un taché más controlado y preciso. Posteriormente, repitió el pasaje varias veces hasta conseguir el sonido esperado, notándose una mejora significativa en la articulación.

Este tipo de ejercicios recuerda lo que se observa en la película ¡Viva el Maestro! (Braun, 2022) con Gustavo Dudamel, quien en un ensayo de la Quinta Sinfonía de Beethoven repite las primeras notas una y otra vez hasta lograr que la orquesta ejecute la articulación con cohesión total. De manera similar, en estos ensayos de Pueblito Viejo, el director no se limitó a indicar el error, sino que trabajó el pasaje reiteradamente, usando explicaciones técnicas y reforzando la postura de la mano para que los estudiantes pudieran lograr el resultado sonoro buscado.

Además, este proceso evidencia la importancia del conocimiento técnico que debe poseer un director. No basta con señalar que algo está mal, es necesario conocer cómo funciona la técnica específica en cada instrumento para poder explicar, demostrar y guiar al estudiante hacia la corrección. En términos pedagógicos, este acompañamiento actúa como un andamiaje de Vygotsky, en el que el director proporciona las herramientas y la guía necesarias hasta que los estudiantes pueden ejecutar la articulación de manera autónoma. Este enfoque refuerza el aprendizaje significativo, ya que los niños no solo corrigen el pasaje puntual, sino que comprenden el principio técnico detrás de la indicación y pueden aplicarlo en otros contextos musicales.

Ritmo

En el ensayo parcial del 12 de junio se revisó el final de la *Primera Sinfonía* de Beethoven, enfocándose en el compás 291, donde las trompetas presentaban dificultades para ejecutar el ritmo correctamente. El director detuvo el ensayo varias veces y les cantó el ritmo de manera reiterada, aislando únicamente ese fragmento. Sin embargo, al llegar al ensayo general de ese mismo día, las trompetas continuaban cometiendo el mismo error. En ese momento, el director decidió cambiar de estrategia: mientras dirigía, comenzó a marcar los tiempos en voz alta para que los estudiantes pudieran ubicar con precisión el pulso de su entrada. Al ver que el problema persistía, buscó otra alternativa y sacó unos marcadores de su maleta, dibujando los tiempos con diferentes colores para representar visualmente la subdivisión rítmica. Esta estrategia resultó efectiva: después de este ejercicio, el error dejó de presentarse y los estudiantes lograron comprender y ejecutar el pasaje de manera correcta.

Esta experiencia evidencia la importancia de que el director cuente con múltiples recursos pedagógicos para abordar una misma dificultad rítmica. En este caso, se utilizaron estrategias auditivas (cantar el ritmo), kinestésicas (marcar el pulso mientras se dirigía) y visuales (dibujar los tiempos con colores), lo que facilitó que los estudiantes asimilaran el patrón. Esto se conecta con el enfoque constructivista de Dewey y Bruner, que sostiene que el aprendizaje se realiza de manera activa a través de la vivencia. Dewey afirmaba que la educación debe enfocarse en la acción, priorizando el aprender haciendo. En el contexto musical, esto significa que los niños adquieren conocimientos de forma más efectiva al interpretar, reflexionar y compartir sus experiencias en entornos reales. La orquesta infantil se convierte así en un escenario privilegiado donde teoría y práctica se combinan, permitiendo que este tipo de estrategias como el uso de recursos variados para resolver un problema rítmico no solo

solucionen el pasaje en cuestión, sino que fortalezcan la comprensión musical de los estudiantes a largo plazo.

The image shows a musical score for the first movement of Beethoven's First Symphony, specifically measure 291. The score is in 3/4 time and marked 'ff'. It features four staves: three for the strings (Violins I, Violins II, and Violas) and one for the bass. A red box highlights a specific chord in the second staff (Violins II) in the fifth measure of the system, which consists of a half note G3 and a half note B3.

Ilustración 10 : Fuente tomada del score y repertorio de la orquesta, obra Primera Sinfonía de Beethoven, fragmento del compás 291. (2025)

Sonoridad grupal

En el ensayo del 24 de julio, el director decidió modificar la rutina inicial del “juego de reacción sonora” e implementó una nueva dinámica enfocada en trabajar la sonoridad grupal. En esta actividad, pidió a las cuerdas mantener la nota “La” de manera indefinida, mientras que los metales tocaban la nota “Fa”. Posteriormente, les da la entrada a las maderas solicitándoles tocar la nota “Do#”, creando así el acorde de Fa mayor. El director fue alternando las entradas y salidas de cada familia de instrumentos cambiándoles de nota, pero siempre manteniendo siempre la nota “La” como nota pedal del acorde y centro de referencia sonora.

Al finalizar el ensayo, se le consultó al director sobre el propósito de esta dinámica. Él explicó que la idea surgió a partir de un taller realizado recientemente con la Banda Sinfónica Juvenil del mismo programa, el cual fue impartido por talleristas invitados desde Estados Unidos. Durante el taller, se enfatizó que la afinación y la sonoridad grupal no deben concebirse como un proceso estático o reducido a lo que marca un afinador, sino como un fenómeno colectivo que depende de la escucha y el ajuste mutuo entre las secciones de la orquesta.

El director añadió que decidió iniciar el ejercicio con un acorde de Fa mayor ya que en las cuerdas la nota “La” puede sostenerse en una cuerda al aire y de manera estable, mientras que en los instrumentos de bronce es posible tocar un “Fa” o un “Si b ” sin pulsar ningún pistón o bien a lo que se llama nota al aire, lo que facilita construir un primer acorde sólido y equilibrado que sirva de punto de partida para el resto del ensamble.

Este ejercicio permitió que los estudiantes experimentaran cómo su sonido individual se integrara al del grupo y que comprendieran la importancia de escucharse entre sí para lograr una mezcla más homogénea. Además, generó un ambiente de concentración y escucha activa, ya que cada sección debía estar atenta a las indicaciones del director y al sonido general para mantener el equilibrio. Este tipo de trabajo conecta con el enfoque de orquesta-escuela, que busca que los estudiantes aprendan en un contexto de práctica colectiva, desarrollando no solo habilidades técnicas, sino también competencias de escucha, cooperación y autorregulación sonora. La sonoridad grupal, en este sentido, se convierte en un objetivo pedagógico que impulsa a los niños a ir más allá de su propio instrumento para construir un sonido común.

Dinámicas

En los últimos ensayos de la orquesta, el director dedicó gran parte del trabajo a pulir aspectos de afinación y sonoridad grupal, pero también centró su atención en el tratamiento de las dinámicas. Para ello, utilizaba constantemente su voz y sus gestos como recursos pedagógicos, explicando primero de manera verbal y cantada qué requería en cada pasaje, aclarando además qué sección llevaba la melodía y a cuál debía darse mayor protagonismo.

En el ensayo general del 24 de julio, el director corrigió de manera sistemática todas las dinámicas de *fp* que aparecen después del compás 108. Mientras dirigía, acompañaba con su canto e indicaciones gestuales cada contraste dinámico, pero puso especial énfasis en el compás 140, donde realizó un gran salto para indicar con claridad el *forte* escrito en la partitura. Aunque la acción generó risas entre los estudiantes, cumplió el objetivo de captar su atención y de reforzar la necesidad de mirar al director de manera constante para seguir la interpretación. Para ver el registro del ensayo dar clic [aquí](#), minuto 7:55 se encuentra lo antes descrito.

Este tipo de práctica conecta directamente con la categoría de sonoridad grupal descrita en el marco teórico. El sonido orquestal no es únicamente la suma de cada instrumento, sino una construcción colectiva que depende de la integración tímbrica y del equilibrio entre secciones. (Rodríguez, 2022), resalta que el director tiene un rol fundamental en este proceso, guiando mediante su gesto y su propuesta de trabajo para fomentar la escucha activa y lograr un sonido homogéneo y balanceado. Lo observado en este ensayo materializa esa perspectiva, la orquesta no solo practicó las notas en su dimensión individual, sino que vivió la experiencia de escucharse en conjunto, ajustando la afinación y la mezcla sonora de manera orgánica, fortaleciendo así su identidad sonora y la conciencia colectiva de su interpretación.

Pedagogía y aprendizajes transversales observados

En el proceso observado de la Orquesta Sinfónica Tocar y Luchar Cafam Colombia, la pedagogía y los aprendizajes transversales se hicieron notorios en cada ensayo. El respeto de la orquesta se hacía evidente desde el primer momento, donde el director se ubicaba frente a la orquesta y tenía un caluroso saludo de bienvenida. Este ambiente no surgía únicamente de la disciplina, sino también de la cercanía que el maestro había construido con los niños y niñas, conociendo sus nombres y mostrando interés genuino por cada uno, lo que fortalecía el sentido de pertenencia y confianza dentro de la orquesta.

Durante las sesiones, el director no se limitaba a dar instrucciones técnicas, constantemente buscaba maneras claras y accesibles para que todos entendieran lo que quería transmitir en sus correcciones. En muchos momentos pausaba el ensayo para compartir pequeñas reflexiones, no solo sobre lo musical, sino también acerca del desborde de energía que algunos niños y niñas podrían tener, la puntualidad y el respeto mutuo. Estas intervenciones iban más allá de la corrección, ya que ayudaban a formar hábitos y actitudes que acompañaban a los estudiantes tanto en la orquesta como en otros espacios. Al finalizar los ensayos, el maestro siempre agradecía el esfuerzo colectivo y motivaba a los niños a seguir mejorando, reforzando así un clima de confianza y reconocimiento.

El vínculo pedagógico también se reflejaba fuera de la dinámica estrictamente musical. Al terminar los ensayos, muchos estudiantes se acercaban al director para compartirle experiencias personales o cómo se habían sentido en la práctica. En una ocasión un estudiante de contrabajo le confesó su sueño de tocar en grandes escenarios, a lo que el maestro respondió animándole y recordándole que tenía la capacidad de lograrlo y mucho más. Estos gestos, aparentemente simples, consolidaban al ensayo como un espacio de apoyo y formación integral, más allá del repertorio trabajado.

No obstante, también se identificaron retos, como la distracción generada por los celulares a pesar de que estaba prohibido usarlos durante el ensayo. Este hecho abrió la reflexión sobre cómo la tecnología, aunque es parte del día a día de los niños, puede convertirse en un obstáculo para la concentración si no se regula adecuadamente en entornos pedagógicos.

Finalmente, en el último ensayo antes del concierto, la relación de confianza entre el director y los estudiantes se hizo aún más evidente. Al notar la preocupación de la orquesta por el orden que iba a tener las obras para el concierto final, el director detuvo la práctica y abrió un espacio de diálogo. Los niños y niñas manifestaron su nerviosismo de empezar con la primera sinfonía de Beethoven y propusieron iniciar con Pueblito Viejo, seguido de la primera Sinfonía de Beethoven y cerrar con Piratas del Caribe. El director escuchó, reflexionó junto a ellos y aceptó el cambio, transformando lo que podía ser una imposición en una decisión compartida. Esta experiencia reforzó la idea de la orquesta como una comunidad de aprendizaje en la que cada voz cuenta.

Todo este proceso se conecta con el modelo de orquesta-escuela y con la teoría del aprendizaje social de Bandura, que señala la importancia de la interacción, la observación y la retroalimentación en los procesos formativos. Lo observado muestra cómo los ensayos no solo funcionaron como espacios técnicos para perfeccionar el repertorio, sino también como escenarios pedagógicos que permiten construir valores como el respeto, la cooperación y la responsabilidad compartida. La dinámica establecida por el director evidencia que los niños y niñas aprenden a partir de lo que escuchan, observan y practican, replicando en su propio comportamiento lo que ven reflejado en su maestro. A su vez, la toma de decisiones colectivas, como ocurrió en el ensayo previo al concierto, fortalece la autonomía y la capacidad crítica de los estudiantes, mostrando que la orquesta no es únicamente un grupo que busca tocar afinado y

en conjunto, sino un espacio de formación integral donde la música se convierte en un medio para aprender a convivir a dialogar y a construir colectivamente. En este sentido, la experiencia orquestal trasciende lo artístico, dejando aprendizajes de vida que acompañarán a los niños más allá de su paso por la agrupación.

4.2. Categorías de observación y recomendaciones

En este apartado se presentan los resultados comparativos obtenidos a partir de las categorías definidas en el marco teórico y aplicadas durante la sistematización de los ensayos observados en las tres orquestas sinfónicas infantiles. El análisis busca resaltar similitudes y diferencias en las técnicas de montaje empleadas por los directores, mostrando cómo cada uno abordó aspectos musicales como afinación, articulación, ritmo, dinámicas y sonoridad grupal.

Además de estas categorías musicales, se incluye una reflexión sobre la dimensión pedagógica y los aprendizajes transversales que emergieron en los ensayos, con el fin de comprender cómo los directores no solo trabajaron el repertorio, sino también la formación integral de los estudiantes. Este ejercicio comparativo permite identificar patrones comunes, así como estrategias diferenciadas que aportan a la construcción de propuestas metodológicas aplicables al trabajo con orquestas sinfónicas infantiles.

4.2.1. Afinación

La afinación constituye una de las categorías centrales dentro del proceso de montaje orquestal, ya que es el punto de partida para lograr un sonido colectivo. En las tres orquestas observadas, el trabajo de afinación estuvo presente en los ensayos, aunque con enfoques distintos dependiendo de los recursos disponibles y de la experiencia tanto del director como de los estudiantes. A continuación, se presenta un cuadro que sintetiza cómo fue abordada esta categoría en cada orquesta.

Orquesta CLE UPN	Orquesta Toberín	Orquesta T&L
<p>Se inicia con el “La” del piano, los profesores de cada sección apoyan la corrección de la afinación. Se repite pasajes específicos para lograr precisión.</p>	<p>La directora utiliza afinador y escalas. Repite la primera nota de la escala hasta que los estudiantes corrigen.</p>	<p>Se inicia por secciones (maderas, metales, cuerdas). El director usa el “juego de reacción sonora” como parte del proceso de afinación colectiva.</p>

Ilustración 11: Creación propia (2025)

El trabajo de afinación en las tres orquestas observadas muestra tanto puntos en común como diferencias significativas. En la Orquesta Sinfónica de Cámara CLE UPN, la afinación se realizaba con la nota “La” del piano como referencia, lo cual ofrecía una afinación estable para iniciar el ensayo. Aquí fue clave el apoyo de los profesores de cada sección, quienes corregían directamente a los estudiantes según el instrumento, mostrando un modelo de trabajo colaborativo entre director y docentes.

Por su parte, en la Orquesta Sinfónica Infantil de Toberín, la afinación fue abordada con el uso del afinador y mediante ejercicios de escalas. La directora recurría a la repetición constante de las notas hasta que los estudiantes lograban identificarla correctamente. Esta práctica evidenció la necesidad de adaptar la metodología al nivel diverso de los niños, que en muchos casos estaban apenas comenzando su proceso instrumental. Se trató de una estrategia más centrada en la individualidad y en la corrección progresiva, pero que al mismo tiempo resaltaba la cooperación entre pares, cuando los más avanzados ayudaban a quienes tenían más dificultades.

En contraste, la Orquesta Sinfónica Tocar y Luchar implementó un enfoque más dinámico y colectivo. El director no se limitó a afinar sección por sección (maderas, metales y cuerdas), sino que introdujo el “juego de reacción sonora”, en el que a través de gestos y dinámicas, los estudiantes ajustaban no solo la altura de la nota, sino también la atención y la escucha mutua. Este recurso, que además generaba entusiasmo y risas entre los niños, favorecía la conciencia de afinación como fenómeno grupal, donde el objetivo no era tanto la perfección, sino la integración sonora de toda la orquesta.

Estas diferencias muestran que la afinación puede abordarse desde distintos enfoques, lo tradicional, lo progresivo individual y lo dinámico colectivo, lo que resalta que la afinación pueda entenderse para cada orquesta de manera distinta y así lograr resultados conformes a las necesidades que se tienen.

Para los futuros directores de orquesta, este análisis sugiere que no existe una única forma de abordar la afinación, sino que debe pensarse en función del contexto y de los estudiantes. Algunas recomendaciones clave son:

- Combinar el trabajo tradicional de afinación con ejercicios colectivos que desarrollen la escucha grupal.
- Aprovechar recursos lúdicos o dinámicas de juego que mantengan la atención de los estudiantes.
- Ajustar la estrategia de afinación a los diferentes niveles de experiencia presentes en la orquesta.

- Promover la conciencia de afinación como un fenómeno colectivo más que individual.

4.2.2. *Articulación*

La articulación constituye uno de los elementos fundamentales en la interpretación orquestal, ya que define la manera en que cada nota es iniciada, sostenida y finalizada, influyendo directamente en la claridad y expresividad del discurso musical. Durante los ensayos observados en las tres orquestas infantiles, se pudo evidenciar que los directores dedicaron un espacio significativo a este aspecto, pues una articulación precisa no solo garantiza la limpieza del sonido individual, sino también la cohesión del conjunto. Las estrategias utilizadas variaron entre repeticiones técnicas, explicaciones instrumentales específicas y recursos pedagógicos como analogías o preguntas a los estudiantes. Estas diferencias metodológicas permiten reflexionar sobre cómo cada director adapta su enfoque a las necesidades de su agrupación y a los niveles de cada niño y niña. A continuación, se presenta un cuadro que sintetiza cómo fue abordada esta categoría en cada orquesta.

Orquesta CLE UPN	Orquesta Toberín	Orquesta T&L
Énfasis en la repetición técnica de pasajes hasta lograr precisión y escucha entre diferentes familias de instrumentos para lograr uniformidad.	Escalas trabajadas con diferentes valores rítmicos (blancas, negras, tresillos, semicorcheas) y el uso de analogías para su explicación.	Repetición consciente del pasaje hasta consolidar el resultado y explicación técnica de lo que debe hacer cada instrumento para lograr la articulación deseada.

Ilustración 12: Creación propia (2025)

En la Orquesta Sinfónica de Cámara CLE UPN, la corrección de la articulación se realizó principalmente a través de la repetición y de la escucha entre las diferentes familias instrumentales. Este recurso permitió que los estudiantes pudieran identificar cómo sonaba el mismo pasaje en otra sección y a partir de esa comparación, ajustar su interpretación.

Algo similar sucedía en la Orquesta Sinfónica Infantil Tocar y Luchar, donde el director también utilizaba la repetición como estrategia central, pero añadía explicaciones técnicas, indicando directamente el tipo de articulación que buscaba: *détaché*, doble articulación, mayor uso de arco, entre otras. De esta manera, no solo se trabajaba el sonido en conjunto, sino que se les brindaban a los estudiantes herramientas técnicas claras para comprender lo que debía hacerse en cada instrumento.

Por su parte, la directora de la Orquesta Sinfónica Infantil de Toberín, además de trabajar la articulación dentro de las obras (como se describió en la sistematización), la reforzaba en los ejercicios de escalas. En este espacio, los estudiantes practicaban articulaciones específicas mientras afinaban y trabajaban el ritmo, lo que recuerda al “juego de reacción sonora” que el director de la orquesta Tocar y Luchar utilizaba para integrar diferentes elementos musicales en una misma dinámica.

En síntesis, cada director implementó estrategias particulares para abordar la articulación, adaptándolas a las necesidades de su grupo y al pasaje en cuestión. Sin embargo, en los tres casos la repetición aparece como un recurso central e indispensable para lograr mejoras en este aspecto. Este principio coincide con lo planteado en el marco teórico sobre el trabajo de Gustavo Dudamel en la película ¡Viva el maestro! (Braun, 2022), donde se destaca que la repetición con

un propósito claro es fundamental para consolidar la técnica y la expresividad en una orquesta infantil.

A partir de lo observado en las tres orquestas, se recomienda los siguientes factores:

- Utilizar la repetición con un propósito claro, evitando que se convierta en un ejercicio mecánico sin sentido.
- Apoyarse en analogías y ejemplos cercanos al mundo cotidiano de los estudiantes para favorecer la comprensión y mantener su interés.
- Explicar con precisión la técnica de cada instrumento, de modo que los niños entiendan cómo lograr la articulación solicitada.
- Involucrar a los estudiantes en la construcción de la obra, pidiéndoles recordar y expresar las indicaciones recibidas en los anteriores ensayos.

4.2.3. Ritmo

El trabajo rítmico dentro de una orquesta infantil representa uno de los mayores retos tanto para los estudiantes como para los directores. Las dificultades más comunes se relacionan con la precisión en la lectura, el control del pulso y la coordinación entre secciones, especialmente en pasajes complejos o con cambios de subdivisión. En este sentido, las estrategias utilizadas por los directores de las tres orquestas observadas permiten ver distintos enfoques para abordar los problemas rítmicos, desde la imitación hasta el uso de recursos gráficos o corporales. A continuación, se presenta un cuadro que sintetiza cómo fue abordada esta categoría en cada orquesta.

Orquesta CLE UPN	Orquesta Toberín	Orquesta T&L
El director canta los patrones rítmicos y hace repetir varias veces a cuerdas y vientos hasta lograr precisión, también cuenta con la ayuda de los profesores.	La directora hace que los estudiantes marquen el pulso con su cuerpo y canta los patrones rítmicos.	El director combina canto, conteo de pulsos y apoyo visual, usando colores y marcaciones gráficas para clarificar ritmos complejos.

Ilustración 13: Creación propia (2025)

Al analizar el trabajo del ritmo en las tres orquestas, se encuentra un punto en común entre los directores y es el uso del canto como estrategia central para comprender los pasajes rítmicos. En la Orquesta CLE UPN, el director recurre a la repetición constante de los fragmentos y se apoya en los profesores asistentes para reforzar este trabajo, garantizando que cada familia instrumental pueda comprender con claridad cómo solucionar el problema. En este caso, la insistencia y la práctica reiterada se convierten en la base para organizar los pasajes rítmicamente más complejos.

En la Orquesta de Toberín, la directora además del canto involucra el cuerpo de los estudiantes, pidiéndoles que marquen el pulso con las piernas para interiorizar mejor el ritmo y sentirlo de manera física. Esta estrategia permite que los niños y niñas no solo escuchen o lean el ritmo, sino que también lo vivan de manera corporal, lo cual facilita la concentración y el entendimiento en pasajes que resultan desafiantes.

Por su parte, en la Orquesta Tocar y Luchar, el director combina el canto con recursos visuales, utilizando marcaciones gráficas y colores para aclarar los patrones y resolver las dificultades rítmicas. Esta forma de trabajo aporta una manera diferente de representar el ritmo, lo que facilita la comprensión y la solución del problema.

En conjunto, estas experiencias muestran que, aunque las técnicas de ensamble varíen según cada director, todos parten de un mismo principio **el canto como estrategia central para la comprensión musical**, no solo en lo rítmico, sino también como un recurso que facilita el desarrollo del ensayo en general. A partir de ello, se pueden señalar algunas recomendaciones adicionales que pueden servir de guía a futuros directores de orquestas infantiles:

- Proponer ejercicios rítmicos en el calentamiento o inicio del ensayo que tengan que ver con las obras a trabajar para así ir interiorizando el ritmo.
- Incorporar el cuerpo como recurso del ensayo.
- Usar apoyos visuales para aclarar los cambios rítmicos.

4.2.4. Sonoridad grupal

La sonoridad grupal es uno de los aspectos más complejos en el trabajo orquestal, ya que no depende únicamente de la técnica individual de cada instrumentista, sino de la capacidad de escucharse mutuamente y de construir un sonido colectivo balanceado. En las tres orquestas observadas se evidencian distintas estrategias para lograr este objetivo, con similitudes y diferencias que permiten comprender cómo cada director aborda este reto en función de las características de su agrupación.

Orquesta CLE UPN	Orquesta Toberín	Orquesta T&L
El director insiste en que todos deben escucharse entre sí, trabajando secciones completas y repitiendo pasajes para que la orquesta encuentre el equilibrio sonoro.	La directora corrige constantemente la sonoridad recordando a la orquesta no sonar "soso" ni pesada, insistiendo en mantener claridad y energía en el sonido.	El director realiza el ejercicio de construir y tocar acordes entre toda la orquesta e introduce la idea de que la afinación y la sonoridad no son estáticas, sino fenómenos que se entienden en conjunto.

Ilustración 14: Creación propia (2025)

Los directores observados coincidieron en la intención de comunicar de manera clara lo que querían escuchar y sobre todo en enseñar la importancia de la escucha mutua como elemento central del trabajo colectivo. Si bien es un proceso arduo, con el tiempo se evidencian avances significativos en la homogeneidad del sonido.

En este sentido, resulta fundamental realizar ejercicios de sonoridad independientes de las obras, como lo hizo el director de la Orquesta Sinfónica Infantil Tocar y Luchar, quien implementó dinámicas específicas para fortalecer la escucha y la mezcla de timbres, tal como se describió previamente en la sistematización. Este tipo de actividades permiten que los estudiantes comprendan la sonoridad grupal como un trabajo colectivo.

Finalmente, desde el marco teórico, la categoría de sonoridad grupal resalta el rol del director como guía expresivo. Su gesto, su musicalidad y su forma de conducir a la orquesta se convierten en herramientas esenciales para lograr un sonido equilibrado y cohesionado. La expresividad del director no solo organiza, sino que también inspira, haciendo posible que la orquesta desarrolle una identidad sonora común. A partir de lo anterior, se presentan algunas recomendaciones específicas que pueden ser útiles para los futuros directores de orquestas infantiles en el trabajo de la sonoridad grupal:

- Dar indicaciones claras sobre qué voces o melodías deben destacarse en cada momento.
- Realizar ejercicios de acordes o notas largas colectivas para equilibrar el sonido.
- Insistir en la importancia de la escucha mutua entre todas las familias de instrumentos (cuerdas, maderas, metales y percusión).
- Favorecer la escucha mutua, para que los estudiantes entiendan cómo equilibrar su volumen con el de otras secciones.

4.2.5. Dinámicas

Las dinámicas representan uno de los recursos más importantes dentro de la interpretación musical, ya que permiten dar forma, carácter y expresividad a una obra. En el contexto de las orquestas infantiles, su enseñanza adquiere un valor especial, no se trata solo de leer los símbolos de la partitura, sino de interiorizar cómo el volumen, los acentos y los contrastes afectan la manera en que la música comunica. Durante las observaciones realizadas en las tres orquestas, se identificaron diferentes estrategias empleadas por los directores para trabajar este aspecto, cada una adaptada a las necesidades y niveles de los estudiantes.

Orquesta CLE UPN	Orquesta Toberín	Orquesta T&L
El director utilizaba gestos claros y señalaba los cambios de intensidad para reforzar que la dinámica es parte esencial del discurso musical. Además de preguntar a los estudiantes por las dinámicas.	La directora incorporó dinámicas progresivamente para favorecer la comprensión integral de la obra.	El director utiliza las gestualidad más evidente para así lograr que todos los niños y niñas lo vean.

Ilustración 15: Creación propia (2025)

Dentro de la categoría de las dinámicas, la gestualidad de los directores se convirtió en un recurso pedagógico fundamental. En las orquestas de CLE UPN y Tocar y Luchar se evidenció cómo a través de gestos amplios y expresivos los directores lograban captar la atención de los niños y niñas, facilitando que comprendieran de manera inmediata los cambios de intensidad que requería la música. Estos gestos no solo marcaban las dinámicas escritas, sino que también transmitían la intención expresiva detrás de cada pasaje, permitiendo que los estudiantes conectaran con el sentido musical más allá de lo técnico.

En contraste, la directora de la Orquesta Infantil de Toberín optó por un proceso más progresivo donde los primeros ensayos evitó trabajar las dinámicas para concentrarse en resolver dificultades rítmicas y de articulación y solo cuando la obra ya estaba más afianzada, comenzó a incorporarlas de manera paulatina. Este enfoque, aunque diferente, coincidió con el método observado en Tocar y Luchar, donde la dinámica se entendía no como un elemento aislado, sino como una parte integral del proceso de construcción de la obra. Tal como fue descrito en la sistematización, esta estrategia evidencia que las dinámicas requieren de una preparación previa en otros aspectos musicales antes de poder ser aplicadas de manera efectiva.

En este sentido, a los futuros directores de orquestas infantiles se les recomienda:

- Explicar las dinámicas no solo como símbolos escritos, sino como recursos expresivos que comunican emociones.
- Incorporar progresivamente las dinámicas, primero resolver ritmo y articulación y luego sumar matices.
- Usar gestos amplios y claros que refuercen visualmente lo que se espera en el sonido.
- Integrar ejercicios de dinámicas en juegos o calentamientos para naturalizar su práctica.
- Motivar a los niños a experimentar los contrastes dinámicos como parte de la interpretación, no como un requisito técnico aislado.

4.2.6. Enfoque pedagógico y aprendizajes transversales

Más allá de las categorías musicales específicas, los ensayos observados en las tres orquestas evidencian que el trabajo orquestal constituye un espacio productivo para el desarrollo de aprendizajes transversales. Cada director, con su estilo particular, aportó elementos que trascienden lo puramente técnico para fortalecer aspectos humanos, sociales y emocionales en los estudiantes.

En la Orquesta Sinfónica de Cámara CLE UPN, el director destacó por la claridad y amabilidad de sus indicaciones, creando un ambiente tranquilo donde el error era asumido como parte del aprendizaje. La cercanía entre él y los estudiantes, así como la colaboración de los

profesores de apoyo, fortalecieron un espacio de confianza donde los niños podían preguntar sin temor y sentirse acompañados en su proceso formativo.

Por su parte, la directora de la Orquesta Infantil de Toberín, a pesar de asumir los ensayos sin el acompañamiento de otros docentes, sostuvo un contacto cercano con cada estudiante, conociendo sus fortalezas y dificultades. Su insistencia en el canto como recurso pedagógico no solo facilitó la comprensión musical, sino que también permitió que los niños y niñas interiorizaran la música de una manera más natural. Su paciencia frente al desborde de energía de los estudiantes reflejó una concepción pedagógica en la que la disciplina no se imponía con rigidez, sino que se construía colectivamente en la práctica.

Finalmente, en la Orquesta Tocar y Luchar Cafam Colombia, el director resaltó por combinar el respeto y la exigencia con un trabajo cercano al desarrollo humano de los niños y niñas. Se observó cómo dedicaba tiempo a pequeñas reflexiones sobre la emoción, la disciplina y la importancia del esfuerzo colectivo, recordando a los estudiantes que la música no es solo ejecución técnica, sino también un medio de expresión y crecimiento personal. Además, su disposición para escuchar las propuestas de los estudiantes (como ocurrió cuando permitieron cambiar el orden del repertorio del concierto) muestra una pedagogía participativa que reconoce a los estudiantes como sujeto activo en el proceso.

En conjunto, estas experiencias muestran que la práctica orquestal infantil no solo fortalece habilidades musicales, sino que también fomenta valores como la cooperación, la escucha activa, la disciplina y el sentido de comunidad. Como señala el modelo de orquesta-escuela, la práctica musical colectiva funciona como un espacio de formación integral donde se

entrelazan dimensiones artísticas, cognitivas y sociales, generando aprendizajes significativos que acompañan a los niños más allá del ensayo y el concierto.

Es importante resaltar que a diferencia de las categorías musicales, en este apartado no es posible realizar comparaciones directas. Cada director tiene una personalidad distinta y cada orquesta está conformada por niños y niñas con realidades y niveles de formación diversos. Por lo tanto, lo aquí descrito no constituye un modelo universal, sino una aproximación a distintas formas de entender la pedagogía orquestal. Será tarea de cada futuro director construir su propio camino, tomando estas experiencias como referencia pero siempre adaptándolas a su contexto específico.

Capítulo 5. Conclusiones

En la presente investigación, el primer eje de trabajo fue la sistematización de los ensayos de tres directores de orquesta sinfónica infantil. Este ejercicio permitió identificar cómo cada director posee estrategias particulares y diversas para abordar una misma categoría musical (afinación, articulación, ritmo, dinámicas y sonoridad grupal), pero también evidenció puntos de encuentro que resultan valiosos para la formación de futuros directores. Estas prácticas, observadas en las tres orquestas, pueden ser transferidas a otros contextos educativos y artísticos. Además, el contraste entre lo particular y lo común mostró que la dirección orquestal en contextos infantiles combina necesariamente la técnica musical con la pedagogía, revelando que el trabajo del director va más allá de la partitura y se convierte en un ejercicio de construcción colectiva y de formación integral de los estudiantes.

En segundo lugar, el análisis evidenció que cada director adapta sus metodologías a las necesidades de su orquesta, lo cual refuerza la idea de que no existe una única forma de dirigir, sino múltiples caminos que dependen tanto de los retos del repertorio como del nivel técnico y humano de los estudiantes. Las categorías musicales abordadas fueron trabajadas de manera distinta en cada caso, lo que permitió identificar tendencias, contrastes y aprendizajes que pueden servir de guía a otros directores en formación.

Otro aspecto fundamental que se resalta es el papel de la pedagogía y los aprendizajes transversales. Más allá del trabajo técnico, se observó cómo la dirección orquestal en contextos infantiles supone también un ejercicio de construcción de comunidad, desarrollo de valores y acompañamiento emocional. Esto confirma que el rol del director no se limita a coordinar un

ensamble, sino que se amplía hacia la formación integral de los niños y niñas que participan en su orquesta.

Finalmente, cabe señalar que esta investigación representa solo un punto de partida para visibilizar la relevancia de las orquestas sinfónicas infantiles en los contextos musicales y educativos. Sin embargo, también se reconoce que el estudio puede quedarse corto frente a todo lo que podría lograrse con una investigación más prolongada y profunda, que permita observar durante más tiempo la evolución de los ensayos y el impacto pedagógico en los estudiantes. Aun así, este trabajo constituye un primer acercamiento que abre camino a nuevas indagaciones y ofrece herramientas iniciales a quienes deseen continuar explorando este campo en sintonía con los propósitos de esta investigación.

Capítulo 6. Reflexiones personales

En este capítulo se recogen las reflexiones finales que surgieron a partir de todo el proceso investigativo. Más allá de sistematizar lo observado en los ensayos o de analizar las categorías musicales y pedagógicas, este apartado busca integrar los aprendizajes, hallazgos y cuestionamientos que quedaron después de acompañar el trabajo de las tres orquestas sinfónicas infantiles. Estas reflexiones nacen tanto de lo documentado en los diarios de campo y entrevistas, como también de mi propia experiencia como observadora, reconociendo que cada ensayo y cada interacción con los niños, niñas y directores dejó enseñanzas.

A lo largo de las observaciones realizadas, surgieron múltiples reflexiones que permiten reconocer la complejidad y riqueza del trabajo orquestal con niños y niñas. En primer lugar, se hizo evidente la necesidad de tener mucha paciencia para liderar los ensayos, ya que en varias ocasiones los estudiantes llegaban con un exceso de energía y era necesario repetir las mismas indicaciones varias veces hasta lograr el resultado esperado. Esto lleva a comprender que dirigir una orquesta infantil no solo implica el dominio musical, sino también la capacidad de gestionar la dinámica grupal y mantener el enfoque.

En las estrategias de trabajo, se evidenció la utilidad de resolver los problemas por secciones, empezando con las cuerdas y después con los vientos, ya que cada familia instrumental enfrenta retos distintos, mientras las cuerdas deben concentrarse en el control del arco, los vientos se encuentran con dificultades de digitación o de articulación. De la misma manera, dividir la obra en fragmentos concretos e incluso iniciar desde el final de la obra hacia el comienzo, resultó una estrategia práctica para dar seguridad en los pasajes más complejos. La repetición, cuando se usaba con un objetivo claro, también se convirtió en una herramienta

esencial: no se trataba de repetir por repetir, sino de hacerlo con sentido, teniendo claro qué se buscaba mejorar en cada intento. Finalmente, el canto funcionó como un recurso significativo en los ensayos. Cada indicación venía acompañada de un ejemplo cantado, lo cual ayudaba a que los estudiantes comprendieran con mayor rapidez lo que se esperaba de ellos, mucho más allá de una explicación verbal.

Otra estrategia de trabajo que se observó de manera recurrente fue el uso de recursos pedagógicos que facilitaron la comprensión de las indicaciones. El empleo de analogías para la explicación de los pasajes de las obras resultó especialmente útil, pues mantenía la atención de los estudiantes y les permitía entender con mayor claridad lo que se esperaba en cada pasaje. En el trabajo rítmico, se hizo evidente que dar las indicaciones primero de manera hablada o cantada, antes de llevarlas al instrumento, ayudaba a interiorizar el pulso y a fijar el ritmo con mayor seguridad. De igual forma, el uso constante de términos musicales en las explicaciones permitió que los niños y niñas se fueran familiarizando con el lenguaje propio de la práctica orquestal, haciendo que el ensayo no solo fuera un espacio de interpretación, sino también de aprendizaje teórico y de construcción de un vocabulario musical.

La disciplina dentro del ensayo también fue un elemento clave. Procurar que todos escucharan las correcciones, aunque no fueran para su instrumento en específico, contribuye a crear una cultura de atención y respeto. En este punto, se observó el valor del acompañamiento de los profesores de apoyo, siempre que no sustituyeran el esfuerzo de los estudiantes por resolver sus propios problemas musicales. De igual manera, se resaltó la importancia de avanzar a pesar del error, transmitiendo a los niños la idea de que equivocarse no es un fracaso, sino una parte natural del aprendizaje, por otra parte se destaca la importancia de involucrar a los

estudiantes en el proceso de montaje, ya que preguntarles acerca de lo que estaban tocando no solo reforzaba su comprensión, sino que hacía que se sintieran parte activa del ensamble

El agradecimiento y la motivación constante por parte de los directores se evidenciaron como herramientas fundamentales para mantener vivo el entusiasmo de los niños y niñas en cada ensayo. Estas muestras de reconocimiento no eran gestos menores: cuando el director valoraba el esfuerzo realizado, los estudiantes respondían con mayor disposición y alegría, sintiéndose parte de un proceso en el que su aporte individual era significativo para el conjunto. Este ambiente positivo se reforzaba con el componente emocional que atravesaba los ensayos. Hablar sobre la música y lo que esta podía transmitir, más allá de las notas escritas, permitía que los estudiantes se acercaran a la experiencia interpretativa desde una dimensión más humana y expresiva.

Aunque no siempre era sencillo lograr que los niños y niñas conectaran corporal y emocionalmente con la música, cada vez que se invitaba a hacerlo se generaban momentos especiales de interpretación, en los que el sonido trascendía lo técnico y adquiría mayor expresividad. Estas instancias no solo fortalecían la cohesión del grupo, sino que también ayudaban a los estudiantes a comprender que la música no se limita a la ejecución correcta de un pasaje, sino que implica transmitir emociones, comunicarse y generar un vínculo con quienes escuchan. En este sentido, los ensayos se convirtieron en espacios donde la disciplina y el aprendizaje técnico se combinaron con la construcción de experiencias artísticas y afectivas que quedarán como aprendizajes transversales en la vida de los niños y niñas.

Finalmente, se resaltó la importancia de que el director tenga conocimientos de todos los instrumentos de la orquesta, no necesariamente al nivel de un intérprete experto, pero sí lo suficiente para identificar problemas técnicos, proponer soluciones y explicar de manera clara

cómo resolverlos. Este dominio amplio permite no solo corregir errores específicos, sino también generar confianza en los estudiantes, quienes ven en el director o directora una figura capaz de comprender las particularidades de cada instrumento. Del mismo modo, la comunicación constante fue un factor determinante: los niños y niñas se mostraban atentos a las palabras y a las orientaciones que daba cada director, lo que los motivaba a seguir estudiando y a comprometerse incluso con los pasajes más complejos del repertorio.

La conexión mediante la mirada se consolidó como un recurso esencial en este proceso. Si bien al inicio no era frecuente que los estudiantes miraran al director durante la interpretación, con el paso de los ensayos esta dinámica cambió de manera evidente. La mirada no solo proporcionaba seguridad individual, sino que también actuaba como un canal de comunicación colectiva, favoreciendo la sincronía, la expresividad y la cohesión del grupo. Este cambio, fruto de la práctica constante, mostró que la construcción de la confianza en la orquesta no depende únicamente del trabajo técnico, sino también de los vínculos emocionales y comunicativos que se establecen en el espacio de ensayo.

En conjunto, todas estas reflexiones dan cuenta de que la labor de un director de orquesta infantil va mucho más allá del trabajo técnico y expresivo, implica gestionar la energía del grupo, diseñar estrategias pedagógicas, mantener la motivación y construir un ambiente en el que cada error sea entendido como una oportunidad para aprender.

Antes de cerrar, considero importante dejar una reflexión para futuros investigadores o personas interesadas en realizar un proceso de sistematización como este: es fundamental prever el esfuerzo físico, monetario y de tiempo que requiere el trabajo de campo. Introducirse en el lugar de la investigación es una experiencia profundamente enriquecedora, pero también

demandante, ya que implica estar presente no solo como observador, sino como parte activa del proceso.

Por último, quisiera compartir una reflexión personal. Antes de realizar la presente investigación, mis anhelos por estudiar dirección musical eran inmensurables; sin embargo, en este tiempo de trabajo he descubierto otras maneras de hacer música y he comprendido la gran labor que realizan los directores, pues implica mucho más de lo que se alcanza a escribir en un proyecto. Aunque hoy mis sueños no están ligados únicamente a la dirección musical, agradezco este proceso porque me ha dejado aprendizajes, reflexiones y preguntas que seguiré contestando con el tiempo.

Capítulo 5. Bibliografía

- López-Cano, R., & San Cristóbal, Ú. (2014). *Investigación Artística en Música. Problemas, métodos, experiencias y modelos*. Conalcuta.
- Miyahira, J. (2009). *La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado*. 20(3), 119-122.
- Abreu, J. A. (2013). *Inauguración del Festival Salzburgo 2013 – El Sistema*.
<https://elsistema.org.ve/maestro-abreu/inauguracion-del-festival-salzburgo-2013/>
- Aprender a escuchar: Cómo desarrollar la capacidad de escucha activa* (with Ortiz Crespo, R.). (2007). Lulu.
- Asodibandas. (2011). *Miguel Angel Casas Barreto*. Asodibandas.
<https://asodibandas.webnode.es/ii-asamblea-nacional-de-directores-de-bandas-/conferencistas/miguel-angel-casas-barreto-colombia/>
- Atela, V. (2023). *Metodología orquesta-escuela: Un instrumento para el desarrollo personal y comunitario* (Primera edición). EUDEM.
- Barnechea, M. M., & Morgan Tirado, M. de la luz. (2010). *La sistematización de experiencias: Producción de conocimientos desde y para la práctica*.
- Bernstein, J. (2015). (PDF) Transdisciplinarity: A Review of Its Origins, Development, and Current Issues. *ResearchGate*.
https://www.researchgate.net/publication/282285072_Transdisciplinarity_A_Review_of_Its_Origins_Development_and_Current_Issues
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos—La investigación en ciencias sociales* (Tercera edición). Grupo editorial norma.
- Braun, T. (Director). (2022). *¡Viva Maestro!* [Video recording].

- Cárdenas, R. (Director). (2025). *Grabación 26 de abril—Calentamiento—Fa mayor* [Video recording].
- Casas Barreto, M. Á. (2020). *Introducción a la dirección sinfónica a través de la música colombiana*.
- Cultura Cafam. (2022). *Cultura Cafam | Cafam*. <https://www.cafam.com.co/ocio-cultura/cultura-cafam>
- Dewey, J. (1938). *EXPERIENCE & EDUCATION*.
- FOSJE. (s. f.). *FOSJE | «Artistas de la UNESCO por la Paz» – «Logros en la Educación Musical por la UNESCO»*. Recuperado 11 de septiembre de 2025, de <https://fosje.org/artistas-de-la-unesco-por-la-paz-logros-en-la-educacion-musical-por-la-unesco/>
- FOSJE | Fundación Orquesta Sinfónica Juvenil del Ecuador*. (s. f.). Recuperado 11 de septiembre de 2025, de <https://fosje.org/home/>
- Fundacion Lotus. (2025). *Dinamica musical definicion | fundacionlotus*. <https://fundacionlotus.cl/articulos/dinamica-musical-definicion/>
- Fundación Nacional Batuta. (2023). *Informe de gestión, vigencia 2023. Fundación Nacional Batuta*. <https://fundacionbatuta.org/wp-content/uploads/2024/08/Informe-de-Gestion-2023-Batuta.pdf>
- Fundación SOIJAr. (s. f.). *Introducción Al Multinivel Como Estrategia Didáctica de La Metodología Orquesta-Escuela—Fundación SOIJAr | PDF | Inclusión (Educación) | Ritmo*. Scribd. Recuperado 11 de septiembre de 2025, de <https://es.scribd.com/document/819810774/Introduccion-al-Multinivel-como-estrategia-didactica-de-la-Metodologia-Orquesta-Escuela-Fundacion-SOIJAr>

- Gallardo Lorenzo, L. Rubén. (2009). *La «pirámide de afinación» aplicación práctica y validación experimental de un protocolo de trabajo en el contexto del Sistema Público de Enseñanzas Superiores Artísticas de Andalucía para la Formación de Profesorado en la especialidad de violín*. Servicio de Publicaciones, Universidad de Córdoba.
- García Ospina, E. (2020). Sentidos de las prácticas musicales en la formación integral en la universidad. *Revista de Investigaciones UCM*, 20 (35), 12-23.
- García, W. (Director). (2025). *Pueblito viejo segunda parte, ensayo parcial de vientos* [Video recording]. <https://www.youtube.com/watch?v=g7SzKVbr4V8>
- Latham, A. (2008). *Diccionario Enciclopédico de la Música*. Fondo de Cultura Económica.
- Ledesma, M. (2020). *Todo lo que debes saber sobre los Instrumentos Transpositores*.
<https://www.componiendomivida.com/instrumentos-transpositores/>
- López-Cano, R., & San Cristóbal, Ú. (2014a). *Investigación Artística en Música. Problemas, métodos, experiencias y modelos*. Conalcuta.
- López-Cano, R., & San Cristóbal, Ú. (2014b). *Investigación Artística en Música. Problemas, métodos, experiencias y modelos*. Conalcuta.
- Magraner, B. (2022). *Efectos de la educación musical en el desarrollo emocional de adolescentes entre 10 y 18 años: Una revisión sistemática*.
<https://revistas.ufg.br/musica/article/download/68847/38349perrisesd.org+13revistas.ufg.br+13ResearchGate+13>
- McGrath, M. (2024). *Chapter 12, Part 2: Albert Bandura and Social Learning Theory*.
<https://open.baypath.edu/psy321book/chapter/c12p2/>
- McLeod, S. (2019, marzo 18). *Vygotsky's Sociocultural Theory of Cognitive Development*.
<https://www.simplypsychology.org/vygotsky.html>

- Mind. (2025). *Why Lev Vygotsky Was One of the Most Influential Psychologists*.
<https://www.verywellmind.com/lev-vygotsky-biography-2795533>
- Orquesta IED toberín. (2015, septiembre 30). *IED toberín*. SlideShare.
<https://es.slideshare.net/slideshow/orquesta-ied-tobern/53391945>
- Oxford, A. (2008). *Diccionario Enciclopédico de la Música*. Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (1980). Etnografía y teoría de la investigación educativa. *Revista Dialogando*, 8, 1-18.
- Rodrigues, I. E. (2009). *La Rítmica de Emile Jaques Dalcroze*.
- Rodríguez, L. C. R. (2022). *EL DIRECTOR Y SU INFLUENCIA EN LA FORMACIÓN DE IDENTIDAD SONORA EN UN CONJUNTO SINFÓNICO*.
- Rozo, A. (2016). *Acercamiento al Funcionamiento Corporal del Director Musical en su Etapa de Formación Inicial* [Universidad Nacional de Colombia].
<https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/58720/AndreF.RozoG.2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sandoval Forero, E. A. (2022). *El trabajo de campo en la investigación en la investigación social en tiempos de pandemia*. 31(3), 10-22.
- Schafer, M. (1992). *Hacia una educación sonora*.
https://mediosyhumanidades.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/08/fdocuments.ec_hacia-una-educacion-sonora-r-murray-schafer.pdf
- Silberman, L. R. (2013). *GLOBALIZING EL SISTEMA!*
- Small, C. (1999). Musicking—The meanings of performing and listening. A lecture. *Music Education Research*, 1(1), 9-22. <https://doi.org/10.1080/1461380990010102>

Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*.

Paidós.

UDEA. (s. f.). *Licenciatura en Música*. Recuperado 3 de noviembre de 2025, de

<https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/unidades-academicas/artes/estudiar-facultad/pregrados/licenciatura-musica/Contenido/asMenuLateral/plan-de-estudios-licenciatura-en-artes>

UNESCO. (2024). *What you need to know about culture and arts education*.

<https://www.unesco.org/en/articles/what-you-need-know-about-culture-and-arts-education>

Universidad Pedagógica Nacional. (2023, abril 18). *Camilo Linares Rozo*. Facultad de Bellas

Artes. <https://bellasartes.upn.edu.co/camilo-linares-rozo/>

Universidad Pedagógica Nacional. (2025). *Plan de estudios de la Licenciatura en Música*.

<https://bellasartes.upn.edu.co/departamento-de-artes/licenciatura-en-musica/plan-de-estudios-dem/>

UPTC. (s. f.). *Información Académica UPTC*. Recuperado 3 de noviembre de 2025, de

https://www.uptc.edu.co/sitio/portal/sitios/universidad/vic_aca/facultades/fac_educa/preg/lic_176_t/02_infaca.html

Vinci, L. (2024). *La Orquesta Sinfónica Infantil*.

<https://laprensa.com.uy/informaci%C3%B3n/editorial/166116-la-orquesta-sinf%C3%B3nica-infantil>

Wenger, E. (with Internet Archive). (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and*

identity. Cambridge, U.K. ; New York, N.Y. : Cambridge University Press.

<http://archive.org/details/communitiesofpra0000weng>

Wenger, E., & Lave, J. (1991). *LEGITIMATE PERIPHERAL PARTICIPATION*.

Capítulo 6. Anexos

[Anexos - OneDrive](#)