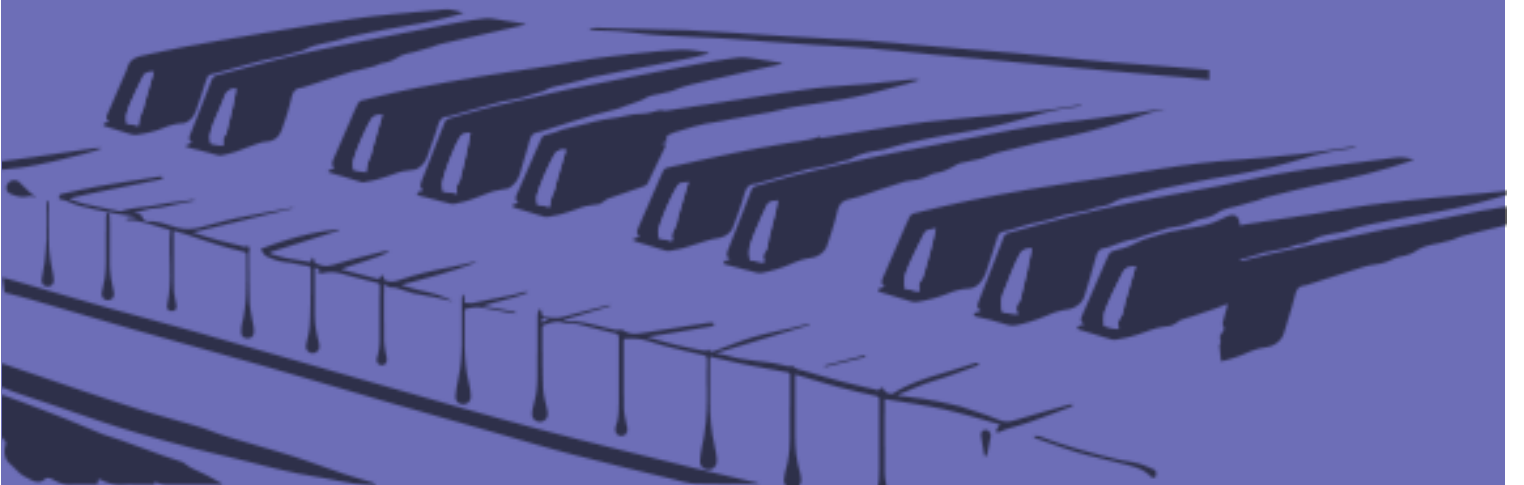


PRE SEN TA CIÓN



Hasta hace pocos años se pensaba que la investigación musical solo podía ser realizada por musicólogos, historiadores de la música, musicógrafos o pedagogos musicales, por fortuna este pensamiento ha cambiado de paradigmas y se amplió a intérpretes, compositores y directores, entre otros, aumentando también las temáticas e investigaciones, así como la diversidad de productos.

Desde hace corto tiempo en las universidades colombianas se ha empezado a fortalecer los procesos de investigación-creación, método investigativo que no es nuevo y que músicos y artistas ya habían implementado en su desarrollo creativo. Como modalidad de investigación fue avalada en Colombia en 2016 por Colciencias, Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación, y fue reconocida para efectos de la medición de los grupos de investigación en artes, de esta manera se expandió el espectro de posibilidades para generar productos a partir de la investigación musical y artística, lo que permitirá en el corto plazo un mayor número de investigaciones y un alto impacto en el ámbito de la creación musical.

En este número se presentan tres artículos de investigación, dos de ellas realizadas por pianistas y cuyos resultados de investigación derivaron en conciertos y un artículo; el otro texto fue realizado por una violinista y es resultado de su investigación sobre la enseñanza del violín y cómo se puede mejorar la lectura musical en niños utilizando elementos extramusicales. Como se señaló esto no era usual en el país, hoy tenemos la conciencia de empezar a ampliar las diferentes temáticas en torno a la investigación musical.

El primer artículo *Tendencias and influences: An overview of piano music by composers associated with EAFIT University*, Medellín, Colombia, del profesor Andrés Gómez Bravo, aborda la composición de Andrés Posada, Víctor Agudelo y Marco Alunno y examina las principales influencias y procedimientos utilizados por estos tres compositores con el fin de comprender el estilo de enseñanza que se produce en EAFIT.

Blancas, negras y mulatas: una aproximación ejecutivo-interpretativa de Natalia Ramírez Díaz revisa el segundo libro de composiciones del compositor Víctor Agudelo desde cuatro aspectos: influencias de ritmos colombianos, notaciones contemporáneas, técnicas pianísticas y pedagogía del piano, desde esta última perspectiva la autora sugiere parámetros para la interpretación de las obras.

Mejoramiento de la lectura musical mediante la interpretación y comprensión de dibujos, de Carolina Castro Gil, estudia cómo a través de elementos extramusicales como dibujos e ilustraciones se puede mejorar la lectura musical aplicada al violín, el estudio se realizó con niños entre 7 y 11 años. La autora implementó y desarrolló ésta metodología en un colegio de la ciudad de Medellín y a partir de las observaciones cuantificó los resultados señalando en el texto los principales beneficios de esta forma de enseñanza.

Como es costumbre se incluye en este número una obra de un compositor colombiano, esta vez es *De los Andes*, Cuarteto para cuerdas del joven compositor eafitense David Ortega, quien señala: “De los Andes es una obra en forma sonata que, como su nombre lo señala, evoca algunas de las músicas folclóricas de toda la Cordillera de los Andes, lo cual se hace más evidente en la exposición de sus dos temas: el primero con aires comunes en la música colombiana y el segundo inclinado hacia la vida argentina”. En la edición en papel de este número no se incluyen las partes, pero pueden ser descargadas del sitio web de la revista: <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/ricercare/issue/archive>

Desde su concepción el comité editorial de la revista contempló una diversidad de tópicos en el campo de la investigación musical, nuevamente invitamos y animamos a otros investigadores a publicar en nuestra revista sus resultados de investigación, cabe señalar que todos los artículos publicados son evaluados por expertos en las temáticas que abordan los autores.

FERNANDO GIL ARAQUE, Ph. D.

Director

Revista *Recircare*

RI CER CA RE

UNIVERSIDAD EAFIT

Juan Luis Mejía Arango
Rector

Julio Acosta Arango
Vicerrector académico

Félix Londoño González
Director de investigación

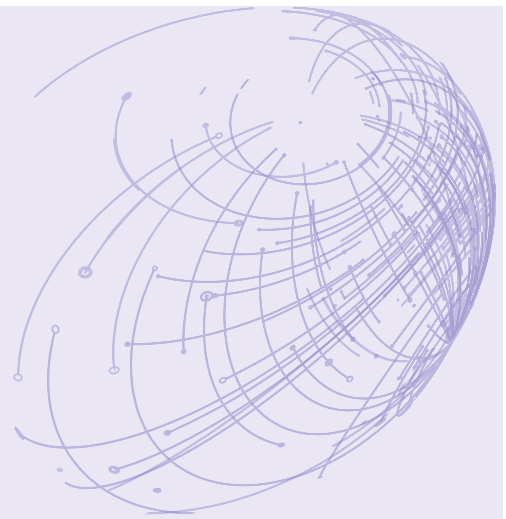
Jorge Alberto Giraldo Ramírez
Decano
Escuela de Ciencias y Humanidades

Fernando Gil Araque
Jefe del Departamento de Música

Alexander Ziborov
Coordinador Maestría en Música

MISIÓN

La Universidad EAFIT tiene la Misión de contribuir al progreso social, económico, científico y cultural del país, mediante el desarrollo de programas de pregrado y posgrado -en ambiente de pluralismo ideológico y de excelencia académica- para la formación de personas competentes internacionalmente; y con la realización de procesos de investigación científica y aplicada, en interacción permanente con los sectores empresarial, gubernamental y académico.



REVISTA RICERCARE

Julio - diciembre 2017

No. 8

Revista del Departamento de Música
Grupo de investigación en Estudios Musicales

DIRECTOR

Fernando Gil Araque

EDITORES NÚMERO 8

Marco Alunno

Jorge A. Gaviria Restrepo

COMITÉ EDITORIAL

Fernando Gil Araque

Marco Alunno

Andrés Posada Saldarriaga

Víctor Hugo Agudelo Ramírez

Gustavo Adolfo Yepes Londoño

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Luz Marina Zapata Echavarría

CORRECTOR DE ESTILO

José Luis Upegui

TRADUCTOR DE RESEÑAS

Braunwin Sheldrick

ISSNp: 2346-4879 – ISSNNe: 2346-4747

ricercare@eafit.edu.co

CON TE NI DO

03

PRESENTACIÓN

Fernando Gil Araque

06

“TENDENCIES AND INFLUENCES: AN OVERVIEW OF PIANO MUSIC BY COMPOSERS ASSOCIATED WITH EAFIT UNIVERSITY, MEDELLÍN, COLOMBIA”

Andrés Gómez Bravo

25

BLANCAS, NEGRAS Y MULATAS: UNA APROXIMACIÓN EJECUTIVO-INTERPRETATIVA

Natalia Ramírez Díaz

47

MEJORAMIENTO DE LA LECTURA MUSICAL MEDIANTE LA INTERPRETACIÓN Y COMPRENSIÓN DE DIBUJOS

Carolina Castro Gil

72

DE LOS ANDES

David Ortega Ramírez



"TENDENCIES AND INFLUENCES: AN OVERVIEW OF PIANO MUSIC BY COMPOSERS ASSOCIATED WITH EAFIT UNIVERSITY, MEDELLÍN, COLOMBIA"

"TENDENCIAS Y INFLUENCIAS:
UNA VISIÓN GENERAL DE LA MÚSICA PARA PIANO
DE COMPOSITORES VINCULADOS A
LA UNIVERSIDAD EAFIT, MEDELLÍN, COLOMBIA"

Andrés Gómez Bravo, DMA

agomezbr@eafit.edu.co

Professor of Piano, Universidad EAFIT

DOI: 10.17230/ricercare.2017.8.1

Resumen

La Universidad EAFIT, aunque es una institución relativamente nueva para estudios musicales avanzados, ha estado siempre a la vanguardia de la composición contemporánea de Colombia. El área de composición del Departamento de Música tiene un reconocimiento internacional y ha contribuido a la formación de una estética musical contemporánea colombiana. Su producción ha agregado al catálogo nacional una amplia variedad de composiciones que van desde grandes obras orquestales hasta piezas de cámara.

Este artículo proporciona una visión general de las obras para piano solo de los actuales profesores de composición, Andrés Posada, Víctor Agudelo y Marco Alunno, además examina las principales influencias y procedimientos utilizados por estos tres compositores, de manera que se pueda comprender el estilo de enseñanza que ha generado en el área de composición de la Universidad EAFIT.

Palabras claves: EAFIT, música contemporánea, música del siglo XXI, piano, estudios de piano, Marco Alunno, Víctor Agudelo, Andrés Posada.

Abstract

EAFIT University, although a relatively new institution for advanced musical studies, has consistently been at the forefront of contemporary Colombian composition. The department of music's internationally recognized composition faculty, through their diverse backgrounds and international training, have contributed to the formation of a Colombian contemporary music aesthetic. Their output has added to the national catalogue a wide variety of compositions ranging from large orchestral works to chamber pieces.

This article aims to provide an overview of works for solo piano by the current composition professors, Andrés Posada, Víctor Agudelo and Marco Alunno and examines the main influences and procedures used by these three composers in order to understand the style of teaching that occurs at EAFIT.

Key words: EAFIT, contemporary music, 21st century music, piano, piano etudes, Marco Alunno, Víctor Agudelo, Andrés Posada.

Introducción

EAFIT University (Escuela de Administración y Finanzas, Instituto Tecnológico) was founded in 1960 in Medellín, Colombia in collaboration with the University of Syracuse, NY. Its initial degree programs were in business and engineering and the university quickly became one of the top schools in the city. In 1997-1998, Juan Felipe Gaviria, as president of the University, opened the Escuela de Ciencias y Humanidades (School of Sciences and Humanities) and one of the first programs to be created was Music (www.eafit.edu.co/historia). At that time, the only institution offering a Bachelor in Music in Medellín was the University of Antioquia, a public university. What set EAFIT apart from this school were two different programs, both new to the city: composition and conducting.

The music department was created by Cecilia Espinosa, a choral conductor with a Master's degree from the Hartt School in Connecticut, in collaboration with Gustavo Yepes, a composer, theorist and conductor with degrees from Carnegie Mellon University, and Andrés Posada Saldarriaga, a composer with Bachelor's and Master's degrees from the Mannes School of Music. Since its creation, the music department at EAFIT has contributed greatly to the cultural development of the city with its professional orchestra, contemporary music ensemble, student choir, and faculty ensembles. In addition, many of its former students are now employed as professional musicians in different parts of the world.

Prior to the opening of the composition area at EAFIT, there were very few composers from Medellín and those who wished to pursue composition were required to study in Bogotá or abroad. Furthermore, there were very few possibilities of their music being played since there were no ensembles performing contemporary music and not a great deal of interest in new music. EAFIT began presenting student concerts every semester and in 2000 started the *Ensamble de Música Nueva* (New Music Ensemble), where students and faculty collaborated in the performance of works by renowned, primarily Latin American, contemporary composers. This ensemble was directed by Andrés Posada and conducted by Andrés Gómez Bravo; currently the ensemble is under the direction of Victor Agudelo, a former composition student who is now a faculty member. With the growth of the composition program, EAFIT hired a second professor, the Catalan composer Moisès Bertran, who was part of the university for four years. He was succeeded by the Italian composer Marco Alunno and in 2008, EAFIT hired a third composer, Victor Agudelo.

Piano music

The pieces presented in this article were featured in a recital program put together as part of my sabbatical project with the idea of bringing to light repertoire that hadn't been heard since its first performance in student recitals, as well as important pieces by the composition faculty that needed to be further promulgated. I would have liked to discuss all the pieces, but because of the restraints inherent to article size, only some of the pieces will be approached. The recital has been performed in numerous universities in Colombia¹ as well as in the United States², and has been enthusiastically received due to the variety and quality of the compositions.

Cuatro piezas para piano, III, Andrés Posada Saldarriaga (1954-)

Andrés Posada was born in Medellín, Colombia in 1954. He began his music studies at the Escuela Superior de Música where he studied with Rodolfo Pérez, María Victoria Vélez, Consuelo Echeverry, Gustavo Yepes, and Mario Gómez Vignes. He earned his Bachelor of Music and Master's degrees from the Mannes College of Music in New York under the tutelage of Leo Edwards and Peter Steams. His catalogue includes almost every genre, including pieces for piano solo, violin and piano, cello and piano, piano trio, clarinet and piano, voice and piano, orchestra, among others. His pieces have been performed by Javier Vinasco, Rocco Parisi, White Quartet, *Cuarteto Q-Arte*, *Dúo Aubade*, New York Chamber Winds, *Orquesta Filarmónica de Medellín*, *Orquesta Sinfónica de EAFIT*, among others. Posada was director of the Laboratorio Colombiano de Música Electrónica Jacqueline Nova (Colombian Laboratory of Electronic Music Jacqueline Nova) of the Universidad Autónoma de Manizales, from its founding in 1989 until 1992. He taught theory at the Universidad de Antioquia and the Corporación Universitaria Adventista before accepting a position at EAFIT in 1998. He is a member of the Colegio de Compositores Latinoamericanos de Música de Arte (Association of Latin American Composers of Art Music).

The *Cuatro Piezas para Piano* (Four Pieces for Piano) were written between 1986 and 1988. The first and third pieces have moderate tempi and are more approachable technically, the second and fourth are contrasting and challenging. Posada uses the three versions of the octatonic scale in different combinations. Three of the pieces were premiered at the Mannes College of Music in New York in 1986 by the American pianist Anne Savvas; they were later recorded on the CD *Signos* by the Chilean pianist Paulina Zamora at the University of Indiana.

For the recital upon which this article is based, only the third piece was included. It is a beautiful nocturne framed by two arpeggio outbursts (Ex. 1). The melody is composed of descending gestures over an arpeggiato accompaniment; this is divided between both hands providing an interesting change of texture (Ex 2).

1 University of Antioquia, Corporación Universitaria Bellas Artes, and EAFIT University in Medellín, National University in Bogotá

2 University of South Florida, Tampa, FL, University of Wisconsin, Eau Claire, WI, Eastern Michigan University, Ypsilanti, MI and University of Rochester, Rochester, NY

Example 1. Introductory arpeggio

Example 2. Melodic content, notice how in m. 6 the melody is switched to the left hand and the accompanying arpeggio is given to the right hand

In the middle of the piece, Posada introduces a motif, the chant of a bird called *Tapera Naevia* o *Cuco Sin Fin* (Endless Cuco), this consists of an ascending half step (D#-E) (Ex. 3).

Example 3. *Cuco Sin Fin* chant, half a step D#-E

After the apparition of the Cuco motif, Posada brings back the main theme. In order to create intensity and lead toward the climactic section, he adds texture to the melody by adding the octave and increases the rhythmical complexity by adding syncopations (Ex. 4). The climax gives way to a transition that leads to the final presentations of the Cuco theme, which slowly fade away with each sporadic apparition.

Example 4. Climax, addition of octaves and rhythmical complexity

The image shows a musical score for piano, consisting of two systems of music. The first system starts at measure 19, marked 'A Tpo.' and 'f'. The melody in the right hand features octaves and syncopations. The bass line is marked 'mf cresc.'. The second system starts at measure 21, marked 'ff', 'p sub', and 'f'. It includes performance instructions 'senza rit.' and 'poco accel.'. The score is in 12/8 time and features various dynamic markings and performance instructions.

This piece works well programed as a nocturne. It is not very challenging technically but requires good control by the performer, especially in handling the long pauses and pianissimo dynamics.

La Trocha and "Blancas, Negras y Mulatas", Victor Agudelo (1978-)

Victor Agudelo entered EAFIT in 1998 as part of the first class of composition students. After completing his undergraduate degree at EAFIT, where he studied with Andrés Posada, Moisés Bertan and Sergio Mesa, Agudelo went to the University of Memphis to do his Master's and Doctoral degrees with Kamran Ince. He then returned to Medellín where he teaches full time at EAFIT.

Agudelo has been awarded the *Morton Gould Young Composer Award*, ASCAP Foundation, New York, 2009; the *Smit Composition Award*, University of Memphis, 2005; and the composition competitions at the EAFIT University in 2000 and 2001. His pieces have been played by the *Norway Radio Orchestra*, *Orquesta Sinfónica de Castilla y León* (Spain), *Orquesta Sinfónica de La Habana*, Cuba, the *University of Memphis Symphony Orchestra*, *Orquesta Filarmónica de Bogotá* (Colombia), *Orquesta Sinfónica Nacional de Colombia*, *Orquesta Sinfónica de EAFIT*, *Orquesta Filarmónica de Medellín* (Colombia), *Montecino Piano Trio* (Chile), *Quinteto de Vientos Maderurgia* (Costa Rica), *Contemporary Chamber Players of the University of Memphis*, *International Trio* (USA), *Prizm Ensemble* (USA), among others.

Agudelo's piano writing is very comfortable and lies well in the hand. His pieces give the impression of being technically challenging but are, in reality, very accessible, albeit occasionally challenging rhythmically.

For this program I have included *La Trocha* (2001), a piece written by the composer while he was a student at the Universidad EAFIT, and a selection of pieces from his two books "Blancas, Negras y Mulatas", which were written as part of his research project at EAFIT.

A "trocha" is a pathway used by the Colombian peasants through rural areas, similar to a hiking trail but used for transporting goods as well as for general transportation. The piece is heavily influenced by Bartók and Ginastera and uses latin-like rhythms as the basis for its discourse. *La Trocha* is divided into four sections; three of them rhythmical, always beginning from *piano* with an *accelerando*, and a central section that features a three-part, fugue-like section. The rhythmical sections rely heavily on syncopation, which lends a very distinctive drive to the piece, and are separated by a pentatonic motif similar to chants from the Pacific region of Colombia. Here are some examples of the different sections:

Example 5. Mm. 14-17, first section, use of syncopation

Musical score for Example 5, measures 14-17. The score is in bass clef with a 4/4 time signature. It features a piano part with a dynamic marking of *mf*. The melody in the upper voice is characterized by syncopated rhythms, with notes often starting on the off-beat. The bass line consists of a steady eighth-note accompaniment.

Example 6. Mm. 40-48, transition to the pentatonic theme

Musical score for Example 6, measures 40-48. The score is in treble clef with a 4/4 time signature. It features a piano part with dynamic markings of *mf* and *pp*. The melody in the upper voice transitions from a syncopated rhythm to a pentatonic theme, with notes often starting on the off-beat. The bass line consists of a steady eighth-note accompaniment.

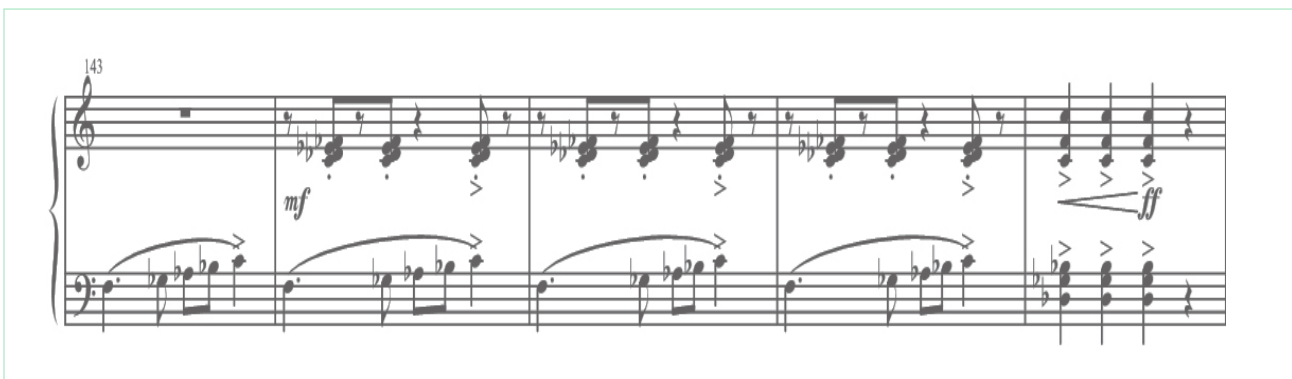
Example 7. Mm. 68-73, second section, use of offbeat accentuation in the left hand



Example 8. Mm. 115-116, contrapuntal section, theme in the left hand with response a fifth above in the right hand



Example 9. Mm. 143-147, last section, use of syncopation in the right hand and accentuation of the fourth beat in the left



These are only a few examples of the thematic content of the piece since Agudelo uses a myriad of themes without developing them; the only repetition that appears is that of the slow pentatonic section which modulates in the second part using the range from G to D instead of D to A as shown in the following example:

Example 10. Mm. 127-130, modulation from D-A to G-D

To date, Agudelo has published two books called “Whites, Blacks and Mulatas, Exploration of alternative notations and contemporary composition techniques in twelve pieces for piano.” (Agudelo, 2015) In the introduction he writes:

White and black are the keys of a piano, the rhythmic figures, the pigmentation of skin and the expressions of different cultures in the process of miscegenation that give rise to a new breed: the mulatto. *Mulatas* are the new sounds born from the appropriation of traditional Colombian music and it's [sic] syncretism with alternative notations and contemporary compositional techniques employed in so-called classical music.

His intention with these two books, each containing twelve pieces and separated by one year in composition, is to introduce advanced students to 20th and 21st century musical language using short pieces that are technically accessible. The pieces also have colorful titles, very common in Agudelo's pieces, such as: Silver Bidy Ceviche in Milky Way Sauce, Huge Nap, Around the Island on Morgan's Clunker, Kicks from a Legless Donkey, etc.³ They explore ten different kinds of notation, including proportional isometric, proportional heterometric, proportional with bar lines, among others.

Memorias del alma (Memories of the soul)

According to Agudelo, the structure of the piece is based on the “alabaos,” a chant from the Pacific region of Colombia that is sung in order to honor the dead (Cerón, 2016). The chant begins with a soloist who sings an eight-syllable verse that is answered by a choir with a seven-syllable verse. This is repeated several times telling stories about the defunct. In the piece, the left hand plays the chant while the right hand embellishes the melody with brief interjections composed of trills, appoggiaturas, descending or ascending five-note gestures, and tremolos, which are presented across the keyboard. Each time the responsorial returns, Agudelo adds one voice until there are six, each time increasing the dynamics from *p* to *fff*. According to the composer, this is to portray the addition of voices that is customary of these chants; the dissonant chords depict the diversity of pitches provided by the untrained singers who participate in the ceremony. Example 11 shows the first, unadorned presentation of the two parts; Example 11 shows the final version.

3 Both books include the titles both in English and Spanish.

Example 11. Presentation of the two parts

Musical score for Example 11, showing the presentation of two parts. The score is for Piano and includes markings such as "Rubato y expresivo (Rubato and expressive) (♩ = ca.70)", "M.I.", "p", "Teo", "M.D. (R.H) Sempre...", and "8va".

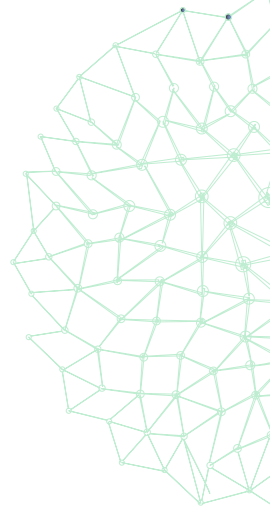
Example 12. Last presentation, featuring embellishments, thick chords, and *fff* dynamics

Musical score for Example 12, showing the last presentation featuring embellishments, thick chords, and *fff* dynamics. The score includes markings such as "8va", "15ma", and "fff".

Un café para el sonámbulo (A coffee for the sleepwalker)

This is the last piece in the first book. The rhythmical structure is that of a *pasillo*, a Colombian dance that is the result of a mix between the indigenous *torbellino* and the European waltz. Its name comes from the little step dance (paso = step) and it's one of the most representative dances of the Andean region (SINIC).

This piece is divided into four sections, the last one being a replica of the first. The motif of the first section is a descending series of chords that end with an octave in the left hand. This two-bar phrase is repeated five times, each repetition expanding the texture of the chords while the left hand octave descends in a stepwise fashion using a whole tone scale from C to E. It is interesting to observe that, in keeping with



the structure of the whole tone scale, the notes added to each chord do not contain half steps (there are, however, half steps between the two chords in each hand) and the last chords are complements of each other: the right hand plays A-, B-, C, D, and E, while the left hand plays B, C#, D#, F, and G, with only F# and A missing. Enriching this addition of pitches is an increase of dynamics from *p* to *fff*. Example 13 shows the first two descending phrases.

Example 13. Mm. 1-4

The second section starts with a descending two-dyad gesture, which introduces a melodic line that builds up to a *ff*; this melody is accompanied by a variation of the *pasillo* pattern introduced at the beginning of the piece. Example 14 shows the ending of the first section, the descending gesture, and the first part of the melodic line.

Example 14. Mm. 9-16, m. 9 shows the last chords omitting only F# and A; m. 12 is the beginning of the second section

The third section introduces a vamp-like figure in the left hand in a slower tempo with pitch suggestions in the right had for how to improvise. This is perhaps one of the most interesting aspects of this piece since it gives the performer the possibility

to be a co-creator with a fixed set of rules. The suggestions present the possibilities that the performer has, but they are not restrictive, as shown by the composer's own interpretations of the piece.⁴

Example 15. Mm. 30-34, introduction and first three measures of the improvised section. Interpretative suggestions by the composer



30

pp legato

* Mano derecha improvisa en una textura puntillista con sonidos de la escala de Mi menor-mayor y acordes empleados anteriormente en la pieza. (Right hand improvises in a pointillist texture with sounds of E minor-major scale and chords previously employed in the piece)

Doce gotas de rocío para Diana (Twelve dewdrops for Diana)

According to Agudelo's presentation of this piece,⁵ this is an "etude in patience." The piece is No. 10 in the second volume; for each piece the composer adds an introduction explaining the influences and techniques employed. He writes:

Rhythmic influence: *Pasillo*; Types of notation: Chronometric without barlines [sic] and metronomic without barlines [sic]; Compositional techniques: Pointillism, polychords, synthetic scales and free twelve-tone technique; Pianistic techniques: Chords in *staccato*, *legato* and pedal *una corda*; Approximate duration: 3:00

In *Doce gotas de rocío para Diana*, Agudelo reveals a masterful manipulation of the material at hand. The brief introduction is comprised of four chords containing six notes each, which clearly presents, as expected, all the notes of this twelve-tone piece. The second chord has the complementary notes of the first one, the third chord presents the same notes as the first but inverts the hand, and the fourth chord does the same but with the second chord. Agudelo uses the triad in its three inversions, and employs this as the material for the rest of the piece.

After the introduction, Agudelo begins to present the melodic series using the same pattern: interjection using a six-note chord with *pasillo* rhythm followed by the melodic pattern. The composer uses the same sequence of four six-note chords, which is presented three times in total to achieve twelve presentations. The melodic component is presented one note at a time, until the twelve notes are introduced. Example 17 shows the first two presentations of the chord-melody sequence.

4 Victor Agudelo presented a lecture recital at Texas Christian University performing some of the pieces, here is the video of that lecture: https://www.youtube.com/watch?v=4WYw363QL_k&feature=youtu.be

5 Presentation of the second volume at the EAFIT University in March 2017.

Example 16. Introduction, presentation of the material

Lejano y delicado (Distant and delicate) www.victoragudelo.co

pp sempre...
Pedal una corda sempre press.

Example 17. Presentation of the first two notes of the melodic set; notice the pattern of presentation with the use of the first chord of the introduction in a *pasillo* rhythm

(♩ = ca.60)
8va 4'' 4'' 8va 2'' 4''

Example 18 shows the last presentation of the melody. It is important to note that Agudelo uses seconds for rhythmical notation, changing the note groupings to achieve the effect of eighth notes, triplets and sixteenth notes.

Example 18. Presentation of the complete melody

8va 1'' 1'' 1'' 4''

Añañay!

The word *añañay*, for Agudelo, is a reference to Caribbean music, which influences the rhythmical drive of this piece. The introduction states:

Rhythmic influence: Merecumbé; Types of notation: proportional heterometric; Compositional techniques: polytonality and rhythmic addition; Pianistic techniques: Overlapping hands (left hand over right hand), chords, rhythm of Dominican merengue with a *montuno* technique on the piano; Approximate duration: 50 seconds.

Agudelo uses three materials: the first is a chordal theme based on a popular song by the Colombian composer Pacho Galán called "*Ay cosita linda*"; the second resembles a Dominican "*montuno*,"⁶ and the third is a triplet-based theme. These three materials are presented in the first three measures of the piece; Agudelo expands each one as the piece develops by adding one measure to each theme until reaching a total of three bars per theme. Example 19 shows the themes:

Example 19. First three measures of *Añañay!*

The musical score for the first three measures of *Añañay!* is presented in two systems. The first system consists of two staves. The upper staff is in treble clef, marked *8va* (octave up), and contains a complex texture of overlapping chords and melodic lines, with a *sotto* (piano) dynamic marking. The lower staff is in bass clef, marked *ff* (fortissimo), and contains a similar complex texture. The second system also consists of two staves. The upper staff is in treble clef, marked *f* (forte), and features a triplet-based theme in the right hand. The lower staff is in bass clef, marked *f*, and features a triplet-based theme in the left hand. The piece is marked *(no Ped.) sempre secco* (no pedal, always dry).

At the center of the piece there is a fourth thematic material that is four measures long which leads to a last presentation of the first material in four measures. All but the first material employ hand crossing. The piece is fast and difficult because of the quick changes in material.

Etudes for piano, Marco Alunno

Alunno began teaching at EAFIT in January 2008. He earned diplomas in both composition and piano from the conservatory of Livorno, Italy and a degree in Italian Literature from the University of Florence. Alunno later completed his doctoral studies

6 Montuno refers to a type of improvisation at the piano common in Cuban-based music.

in composition at the Eastman School of Music in Rochester, NY. His composition style is generally contrapuntal and complex, pieces that are challenging for the performer but musically gratifying. For piano he has written: Concerto for Piano and Ensemble on a Theme by Thomas Campion; For Two Pianos; Minimal Cabaret (for a pianist and his/her butler); and Seven Piano Etudes: 1. Scales, 2. Arpeggios, 3. Broken Octaves, 4. Expressive Fingerings, 5. Parallel Thirds, 6. Parallel Fifths, 7. Variations.

This paper will examine Etudes No. 1, 3, and 4.

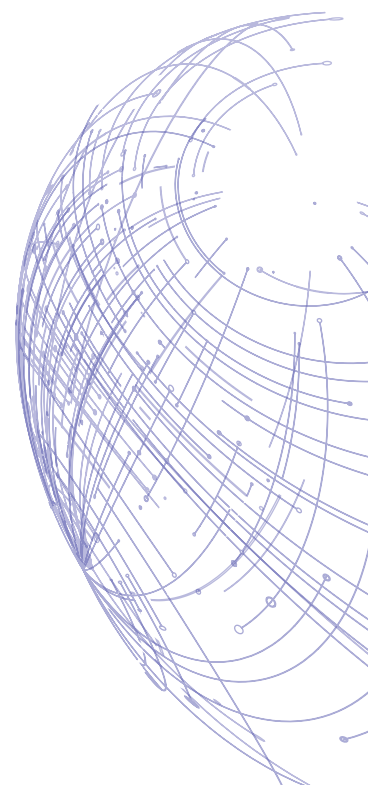
Scales (Homage á Ligeti)

The structural basis of the first etude is composed of five notes to which Alunno subtracts and adds one note at a time. Example 20 shows the beginning statement of the five-note motif, followed by the first response in bar 6 where the motif is then presented in retrograde. One note at a time is added, while the other two voices are a ninth apart. Measure 11 is the start of the next sequence.

Example 20. Mm. 1-12, first presentations of thematic material

The image shows a musical score for Example 20, consisting of two systems of music. The first system is labeled 'bar = 124' and includes the instruction 'f and well articulated'. It shows a five-note motif in the right hand and a corresponding bass line in the left hand. The second system starts at measure 7 and shows the motif being presented in retrograde. The score includes fingering numbers (1-5) and a 'cresc.' marking.

Alunno's use of this close imitation is a reference to the micropolyphony associated with the Hungarian-born composer György Ligeti. He also uses a technique presented in Ligeti's third etude *Touche bloquées*, in which the pianist silently depresses some keys and plays over them in order to create different rhythms with the notes that are still sounding. In example 21 we can see how the C- and the A# are held throughout. Alunno then adds G, A, B, C, releasing one at a time while the pianist continues to play the five-note pattern, thereby creating the impression of one note being added each time.



Example 21. Mm. 145-154, depressing the notes while playing over them

The musical score for Example 21, measures 145-154, is presented in a grand staff format. The top staff (treble clef) contains a melodic line with slurs and ties. The middle staff (treble clef) contains a complex rhythmic pattern with slurs and ties. The bottom staff (bass clef) contains a bass line with slurs and ties. The score includes dynamic markings such as *p* (piano) and *ff* (fortissimo), and performance instructions like *cresc.* (crescendo). The score also includes chord symbols: [-Db], [-C], [-B], and [-A].

Broken Octaves (d'après Super Mario Bros)

As suggested in the title, Alunno uses a theme from the famous Japanese video game by Nintendo. In this case, the theme from when the Italian plumber descends into the sewers is used. The composer plays with this theme by inverting, imitating, and deconstructing it. Even though the original theme uses down-up broken octaves, Marco uses them both ways, sometimes in both hands simultaneously, sometimes in opposition. A difficulty added to this etude is the use of the middle pedal and of depressing notes silently to create harmonics. Coordinating these two elements within the already technically challenging context the piece itself can prove very demanding for the performer. Example 22 shows the theme plus the use of the middle pedal (depressing the B- and pressing the pedal), as well as depressing the notes quietly in the left hand while continuing with the octave theme in the right hand.

The etude contains many interesting aspects, but for the sake of space I will only examine a few. As mentioned earlier, Alunno is very interested in counterpoint and this can be seen in the imitations that take place beginning in measure 19. Example 23 shows an imitation that uses a variation of the theme presented in measure 3 (seen above). This theme is two measures long but Alunno begins the point of imitation a measure and an eighth note apart with the direction of the octaves inverted; I have indicated each entry with a bracket. In this section it is recommended that the performer accentuate each entry in order to make the imitations clear.

Example 22. Mm. 1-3, presentation of the theme, use of the middle pedal and pressing notes silently

Musical score for Example 22, measures 1-3. The score is in 4/8 time and includes a tempo marking of $\text{♩} = 112$. The dynamics range from *f* to *sost. ped. (s.p.)*. Pedal markings include "depress silently" and a bracketed "7".

Example 23. Mm. 18-26. Contrapuntal section

Musical score for Example 23, measures 18-26. The score is in 2/4 time and includes dynamics like *ppp* and *cresc. a poco a poco*. It features various rhythmic patterns and articulation marks.

Another section where the composer's contrapuntal drive is clear can be found in measure 57. Here Alunno uses the three-note theme, with its corresponding octave, and plays with inversion of both the theme and the direction of the octave as well as the displacement of the imitation point. The latter can be seen in measure 61 where the left hand enters a sixteenth note later; this displacement is maintained for a few measures.

Example 24. Mm. 55-62, another use of imitation

Expressive fingerings (Homage á J. S. Bach)

This piece is a passacaglia-like theme and variations, where one note is added each time the melodic progression is presented. Alunno uses a theme that makes reference to the exposition from an organ fugue by J. S. Bach, although according to the composer, this is not a direct quote. It is important to note that Alunno usually provides fingerings for his works, which work very well; for this etude however, he leaves that task to the performer.⁷ Each variation has a different metronome and character marking; some examples of the latter are: fluid, determined, imperative, muffled, confidential, etc.

Example 25 shows the theme presented in the left hand; the sustained D with the descending pitches resemble organ melodies in which one foot stays on a single pitch while the other one plays a melodic line.

Example 25. Mm. 1. Theme

The voices added by the composer create a texture more than they do a countermelody; some are duplicated, which makes it difficult for the performer to keep track of each one. For this reason, Alunno devised a notation (an "x"-shaped notehead) that highlights the notes that are repeated by two or more voices. Example 26 shows measure 7, which features seven voices. Beginning here, Alunno removes one voice at a time until the theme fades away into a high-register one-voice melody.

⁷ "Fingering's [sic] choice is up to the performer," according to the score.

Example 26. M. 7, the most texturally dense measure of the piece

The image displays a musical score for a piano piece, specifically measure 7. The score is written for two staves, likely representing the right and left hands. The tempo is marked as '♩ = 36, pompous'. The dynamics are 'f ben appoggiato' (forte, with a leaning note) and 'accel.' (accelerando). The music is highly textured and dense, featuring complex rhythmic patterns, including sixteenth and thirty-second notes, and various articulations like slurs and accents. The notation is intricate, with many notes beamed together and some notes marked with 'x' or '7', possibly indicating specific performance techniques or fingerings.

These are only a few examples of the music that has been produced by composers affiliated with the department of music of EAFIT; they show the craft of the current professors and the influences they bring to the school. For further reference, the recital in which these pieces were performed can be found on YouTube,⁸ along with pieces by Moisés Bertran, another composition professor, as well as former EAFIT students Juan David Osorio, David Sánchez, and Maria Clara Salinas.

References

Agudelo, V. (2015). *Blancas, Negras y Mulatas* (Vol. 1). Medellín: Editorial EAFIT.

Agudelo, V. (2016). *Blancas, Negras y Mulatas* (Vol. 2). Medellín: Editorial EAFIT.

Agudelo, V. (2001). *La Trocha*. Unpublished score.

Alunno, M. (2011). *Six Etudes*. Unpublished score.

Cerón, L. (2016, March 28). *Alabaos, Cantos de resistencia y memoria*. Retrieved from <http://www.centrodehistoria.gov.co/noticias/noticias-cmh/alabaos-cantos-de-resistencia-y-memoria>

Elpasillo. (n.d.). Retrieved from <http://www.sinic.gov.co/SINIC/ColombiaCultural/ColCulturalBusca.aspx?AREID=3&SECID=8&IdDep=17&COLTEM=221>

Posada, A. (1998). *Cuatro piezas para piano*. Unpublished score.

Universidad EAFIT. (n.d.). Retrieved from <http://www.eafit.edu.co/historia>

⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=wPPqXZh4VU0>



*BLANCAS, NEGRAS Y MULATAS**: UNA APROXIMACIÓN EJECUTIVO- INTERPRETATIVA**

Natalia Ramírez Díaz***

DOI: 10.17230/ricercare.2017.8.2

* Agudelo, V. (2016). *Blancas, negras y mulatas* (volumen 2). Medellín: Fondo Editorial Universidad

** Este artículo se desarrolló en el marco del seminario de trabajo de grado de la maestría en Música de la Universidad EAFIT.

*** Egresada de la Maestría en Piano de la Universidad EAFIT.

Resumen

El siguiente artículo se propone hacer una aproximación analítica al libro *Blancas, negras y mulatas* (volumen 2, 2016), del compositor colombiano Víctor Agudelo (1979). Se quiere partir de cuatro pilares estructurales que comparten las piezas para piano que lo componen, a saber: *influencias de ritmos colombianos, notaciones contemporáneas, técnicas pianísticas y pedagogía del piano*. Se busca con ese análisis mostrar cómo las piezas cumplen con los objetivos con los que fueron compuestas, y además proponer, desde una perspectiva pedagógica, algunos parámetros para la ejecución de las piezas.

Palabras claves: música contemporánea, pedagogía del piano, notación contemporánea, ritmos colombianos, técnicas pianísticas, *Blancas, negras y mulatas*.

Abstract

The following article takes an analytical approach to the book *Whites, blacks y mulatas* (volume 2, 2016), by the Colombian composer Víctor Agudelo (1979). We begin with four structural pillars shared by the piano pieces that compose the book, namely: influences of Colombian rhythms, contemporary notations, piano techniques, and piano pedagogy. The intention of this analysis is to show how the pieces fulfill the objectives with which they were composed and also to propose, from a pedagogical perspective, some parameters for the execution of the pieces.

Key words: Contemporary music, piano pedagogy, contemporary notation, Colombian rhythms, pianistic techniques; *Whites, blacks and mulatas*.

Blancas y negras son las teclas de un piano, las figuras rítmicas, las pigmentaciones de la piel y las expresiones de diferentes culturas que, en su proceso de mestizaje, dan origen a una nueva raza: la mulata. Mulatas son las nuevas sonoridades que nacen de la apropiación de la música tradicional colombiana y su sincretización con notaciones alternativas y técnicas contemporáneas de composición empleadas en la llamada música académica

(Agudelo, 2016, p. 11).

Introducción

Este artículo pretende realizar una mirada histórica contextual, además de un análisis ejecutivo-interpretativo del libro *Blancas, negras y mulatas* (volumen 2), que es producto del proyecto de investigación homónimo llevado a cabo en 2016 bajo la dirección del compositor mismo. Ese proyecto se propuso crear doce piezas para piano que estuvieran construidas con elementos pertenecientes a la música tradicional colombiana, sincretizados con técnicas de composición que aplican el estudio de notaciones alternas e invitan al mismo tiempo al ejecutante-intérprete, al perfeccionamiento de sus habilidades con el instrumento.

Este trabajo quiere abordar las piezas del libro resultante del proyecto de investigación desde cuatro perspectivas que se corresponden con los objetivos de la investigación a partir de la cual surgieron aquellas: 1) la influencia de elementos tradicionales de la música colombiana, 2) las nuevas grafías que usan, 3) las técnicas pianísticas, tradicionales y extendidas que exploran y 4) el propósito pedagógico que las genera. Así pues, se presenta un análisis formal de las doce piezas en el que se subrayan esas cuatro categorías. Se pretende con eso mostrar cómo estas piezas cumplen con los objetivos con los que fueron creadas.

Desarrollo

El proyecto *Blancas, negras y mulatas* (volumen 2) hizo parte del grupo de investigación en Estudios Musicales de la Universidad EAFIT. El artículo guarda una estrecha relación con dicho proyecto, aprovechando la cercanía y la experiencia del autor en todos los momentos de su desarrollo (trabajo de campo, creación, investigación, grabación, interpretación, difusión).

Teniendo en cuenta que el repertorio contemporáneo para el piano es de una alta complejidad, generalmente se estudia en niveles de formación de maestría y doctorado; el proyecto surgió entonces a partir de la necesidad observada en la academia de abordar estas nuevas grafías y estas nuevas técnicas desde el pregrado. Se pretendió entonces, con estas piezas, acercar al estudiante de piano a la música contemporánea, enfrentándolo también a nuevos paradigmas estéticos.

Cada partitura comprende la ejercitación de las dos manos con unos patrones técnicos relacionados con el grado de dificultad que el ejecutante-intérprete debe resolver. Por su grado de complejidad media, estas piezas podrán ser utilizadas como material pedagógico en la enseñanza del piano y para el análisis en cursos de composición y teoría musical en pregrado.

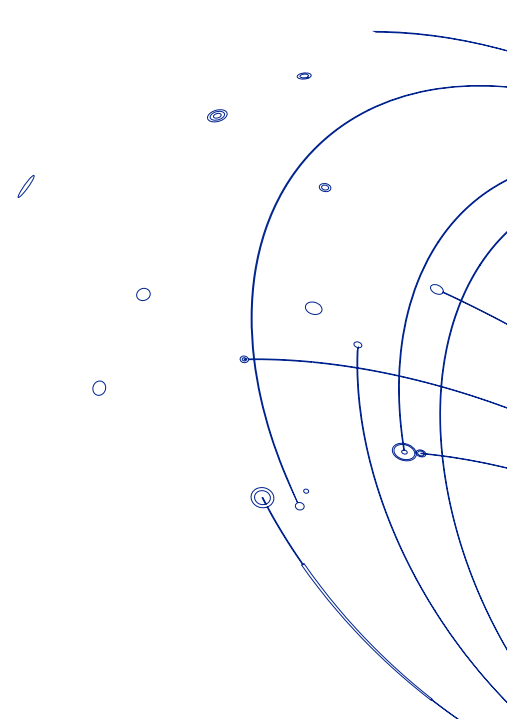
Para la creación del libro se tuvieron en cuenta las dificultades que algunos profesores y estudiantes de piano consideran más frecuentes en el desarrollo de la técnica del instrumento, entre las que se encuentran la tensión muscular durante la ejecución, la disociación entre ambas manos, los saltos en registros extremos, el peso del brazo en el control de la intensidad sonora, la flexibilidad de la muñeca, la independencia de los dedos y el control de los pedales, entre otras. También utiliza diferentes tipos de grafías en una misma pieza –por ejemplo, proporcional heterométrica y metronómica con barras de compás entre frases, o cronométrica y metronómica sin barras de compás–.

Los ritmos escogidos proponen nuevos recursos sonoros que se adecúen al sincretismo que subyace al proyecto, a partir de su estructura y diversidad geográfica. Es importante aclarar que los ritmos no se exponen de forma directa pues no se pretende que los ejecutantes-intérpretes dominen los géneros musicales que sirvieron de base, sino que identifiquen la influencia rítmica en cada pieza. Por otra parte, los títulos de las piezas hacen alusión a las regiones y su idiosincrasia y al mismo tiempo, buscan acercar al ejecutante a la música de una manera lúdica. Con respecto al concepto de lo lúdico, es decir, del juego y la fruición, no sobra referirse al hecho lingüístico de que en varios idiomas, como el francés, el inglés o el alemán, lo que se llama en castellano “tocar el piano” es llamado “jugar” (*jouer, play, spielen*); además la palabra latina para juego es *ludu*.

La música tradicional colombiana ha sido transmitida por tradición oral y las guías interpretativas que se conocen son partituras escritas con los parámetros de la notación proporcional isométrica con barras de compás. Esa grafía que fue adoptada a partir de modelos de notación europeos empleados en la música de los períodos barroco, clásico y romántico, limita la expresión e interpretación de la música tradicional colombiana. Por ello y para mencionar sólo dos recursos, al suprimir el uso de la barra de compás en unos casos y utilizarla como guía interpretativa en otros, la propuesta pedagógica de la segunda versión de *Blancas, negras y mulatas*, busca reflejar la expresión propia de la música nacional, lo cual redundará en una mejor ejecución e interpretación de su libertad rítmica y expresiva.

Los conceptos de apropiación y sincretismo, que hacen referencia al préstamo e hibridación de elementos, son los dos principios que fundamentan el proyecto. La apropiación alude a la asimilación de la materia prima y el sincretismo, a la fusión de los elementos que se toman para crear una nueva obra: la música tradicional colombiana, fundida con técnicas académicas contemporáneas de composición.

Con base en lo anterior, *Blancas, negras y mulatas* (volumen 2) no sólo explora las grafías alternas, sino que tiene en cuenta las diferentes áreas sonoras del piano para no restringir



el trabajo únicamente a las teclas blancas o las teclas negras. Las teorizaciones y denominaciones que corresponden con las técnicas de escritura y de notación contemporáneas que se van a mencionar más adelante en la descripción de cada pieza, fueron tomadas de diferentes fuentes. A continuación se mencionan algunas:

- Proporcional isométrica: misma métrica durante toda la pieza
- Proporcional heterométrica (Sans, 2002): distintas métricas durante la pieza
- Proporcional con barras de compás entre frases (Cowell, 2001): Uso de la barra de compás
- Metronómica con barras de compás entre frases: Tempo sugerido por el metrónomo
- Metronómica sin barras de compás (Etkin, 2002): Tempo sugerido por el metrónomo; eliminación de la barra de compás
- Cronométrica con barras de compás entre frases: Tempo marcado por segundos
- Cronométrica sin barras de compás (Cope, 1997): Tempo marcado por segundos; eliminación de la barra de compás
- Aleatoria sin barras de compás: La pieza se construye a partir de la escogencia en orden o al azar de fragmentos musicales
- Polimétrica (Lester, 2005): diferentes métricas superpuestas
- Barras de repetición
- Barras de compás como guía interpretativa

Descripción de las piezas

1. Vuelta a la isla en la carcacha¹ de Morgan

Influencia rítmica (región): Calipso - San Andrés y Providencia

Tipos de notación: Proporcional heterométrica, metronómica con barras de compás entre frases y cronométrica con barras de compás entre frases.

Técnicas compositivas: Piano preparado (hoja de papel sobre las cuerdas), serialismo libre y aleatoriedad rítmica.

Técnicas pianísticas: Saltos externos en ambas manos y cuerdas asordinadas con la mano.

Consejos de ejecución e interpretación: Las notas asordinadas y los saltos con cambios de posición en las notas internas trabajan la coordinación. El primer desafío técnico consiste en coordinar la mano que apaga el sonido con la mano que

1 Automóvil viejo y en muy malas condiciones (definición tomada del *Oxford Living Dictionary*, s. f.).

ejecuta los ritmos propios del calipso. El segundo desafío, el de los saltos, exige al pianista la memorización muscular del intervalo de séptima mayor con los dedos 1 y 5, mientras que los dedos 2 y 3 ejecutan intervalos de tercera generando el cambio armónico.



El *1 que muestra la imagen indica que se debe poner y asegurar una hoja de papel sobre las cuerdas del piano entre *Do* 4 y *Si* 4. Es importante medir muy bien el tamaño de la hoja para que no afecte ninguna nota que se salga del rango propuesto por el compositor.

2. El hipnótico carriel del culebrero²

Influencia rítmica (región): Guabina - Región Andina

Tipos de notación: Metronómica con barras de repetición y metronómica con barras de compás entre frases.

Técnicas compositivas: Aleatoriedad formal, influencia armónica post-romántica y heterofonía.

Técnicas pianísticas: *Legato* en voz superior, distribución armónica (*voicing*), *acciaccaturas*, notas repetidas con cambio de dedos, trinos y octavas partidas.

Consejos de ejecución e interpretación: Una de las posibilidades que explora esta pieza es la de la aleatoriedad. En ella se le propone al intérprete la posibilidad de elegir libremente el orden en el cual ha de interpretar la pieza. Es decir, cuando termina de tocar el fragmento A, deberá escoger en orden o al azar uno de los cuatro cajones enumerados de 1 a 4 en la página siguiente del libro. Después se siguen ejecutando en orden alfabético los fragmentos marcados con letras.

2. Los culebreros, que venden pomadas para sanarlo todo, son competentes para embaucar, tienen esa inteligencia lingüística de quienes persuaden y convencen con rapidez (Valencia, 2005).

Fragmento A (Modo 1)

Cajón 1

Así mismo, en su configuración armónica explora una herencia del posromanticismo. Es decir, la armonía de la primera página se basa en los modos de transposición del compositor *Olivier Messiaen*. Estos modos se caracterizan por tener fragmentos interválicos idénticos que al ser transportados pueden tener centros tonales múltiples (Blanco, 2012). Técnicamente la pieza exige al intérprete el ligado en la voz superior mientras se sostienen acordes en las voces internas.

3. Patadas del burro mocho³

Influencia rítmica (región): Tambora - Departamento de Bolívar, sur de Magdalena y Cesar.

Tipos de notación: Proporcional isométrica.

Técnicas compositivas: Serialismo libre, *ostinato* rítmico, inversión interválica y organización de sonidos a partir de la topografía del teclado.

Técnicas pianísticas: Saltos de octava sobre teclas negras, rotación de muñeca y notas repetidas en *staccato* alternando dedos.

Consejos de ejecución e interpretación: Los primeros compases de esta pieza

3. Falto de un miembro o parte de él (definición tomada de *Breve diccionario de colombianismos*, 2012).

hacen alusión al llamado del Tamborero⁴, anunciando a las cantadoras que se hagan presentes. A partir del compás 8 se combinan los saltos en teclas negras con la rotación de muñeca que alterna con notas repetidas. La combinación de dichas técnicas favorece en el desarrollo de la disociación de ambas manos a nivel técnico-rítmico. Además proporciona al intérprete la ampliación panorámica del teclado, al utilizar todo el registro del piano en los saltos.

Ritmo que hace alusión al llamado del tamborero

Enérgico (Energetic) (♩ = ca. 130)

ff

8^{va} (no Led.)

Combinación del ritmo anterior, con la técnica de octavas partidas

mp

mf

3 2 1

(no Led.)

4. El patetarro⁵ con alpargatas

Influencia rítmica (región): Bambuco - Región Andina

Tipos de notación: Proporcional heterométrica.

Técnicas compositivas: Cromatismo, agregados (*clusters*), inversión interválica, politonalidad, escalas modales, escalas sintéticas y aleatoriedad rítmica.

4. Tamborero o *tambolero* se refiere al músico que toca el tambor alegre en la música de gaitas (Convers & Ochoa, 2007:16).

5. Mito folclórico del departamento de Antioquia. Es descrito como un genio maléfico que tiene una pata podrida, la cual lleva en un tarro de guadua y que segrega un líquido maloliente que destruye las cosechas (López, 2001).

Técnicas pianísticas: Teclas bloqueadas alternando dedos y agregados (*clusters*).

Consejos de ejecución e interpretación: La técnica de teclas bloqueadas y la superposición de notas exigen al pianista el trabajo de soltar rápidamente los dedos y así evitar dejar notas pegadas. Las notas que se ven en cuadrado indican que la tecla se debe mantener presionada y se debe tocar en *staccato* sin producir sonido.

5. A mamarle gallo⁶ a su.....

Influencia rítmica (región): Puya - Región Caribe

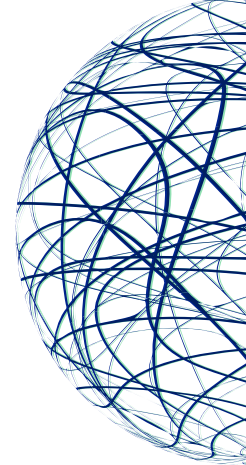
Tipos de notación: Metronómica con barras de compás entre frases.

Técnicas compositivas: Polipentafonía, adición y sustracción rítmica.

Técnicas pianísticas: *Staccato*, pedal de *sostenuto*.

Consejos de ejecución e interpretación: Tener en cuenta que durante la pieza el ritmo de puya presentado en el primer sistema se reduce, mientras el patrón de la tambora que es presentado en el segundo sistema, se amplía con variaciones. Estas ampliaciones y reducciones se alternan con pasajes en *staccato* bien sea paralelos o en espejo. El reto de esta pieza es controlar las manos y el cuerpo, teniendo en cuenta lo cerca que toca una mano de la otra. Visualmente, acostumbrarse a las alteraciones genéricas a partir de la armadura. Es decir, los becuadros y bemoles de grandes dimensiones que indican en este caso, que todas las notas escritas para la mano derecha son naturales y para la mano izquierda son bemoles.

6. *Mamar gallo* se refiere a tomar el pelo o burlarse de alguien.



Ritmo de puya y alteraciones genéricas a partir de la armadura

Patrón de la Tambora reducido

Las tres claves de sol, indican que se debe tocar dos octavas arriba de lo escrito

6. Piquerías⁷ con el tiempo

Influencia rítmica (región): Vallenato y cantos indígenas - Regiones Caribe y Amazonas

⁷ Duelo musical entre acordeoneros.



Tipos de notación: Proporcional polimétrica y proporcional con barras de compás como guía interpretativa.

Técnicas compositivas: Cadencias renacentistas, polipentafonía, retrogresión melódica, polimetría y *ostinato*.

Técnicas pianísticas: Acordes, pedal de *sostenuto*, arpa eólica (cuerdas rasgadas con las uñas), arpeggios y disociación.

Consejos de ejecución e interpretación: La técnica de rasgar las cuerdas del piano representa un reto a la disociación y la adición de un movimiento inusual en la ejecución del instrumento (transversal). La dificultad es mayor, cuando dicho movimiento se alterna con acordes y notas que se contraponen poliméricamente, trabajando así la disociación rítmica y auditiva.

Arpa eólica: Rasgar las cuerdas de las teclas seleccionadas previamente con el pedal de *sostenuto*

Ritmo de Vallenato y cadencias renacentistas

7. Molido⁸ de tanto chapalear⁹

Influencia rítmica (región): Mapalé - Región Caribe

Tipos de notación: Metronómica sin barras de compás, proporcional isométrica y metronómica con barras de repetición.

8. Término que se relaciona con una persona cansada.

9. Hacer ruido en el agua golpeándola o moviéndola, especialmente con los pies y las manos.

Técnicas compositivas: Poliacordes, polirritmia, agregados (*clusters*), cromatismo e improvisación.

Técnicas pianísticas: Cromatismos, agregados (*clusters*), acordes, pedal de *sostenuto* y disociación.

Consejos de ejecución e interpretación: Los poliacordes, el pedal *sostenuto* que alterna con el pedal de resonancia y los *clusters* en teclas negras y blancas contra octavas y notas cromáticas, trabajan la topografía del piano, el manejo de los pedales y la disociación de movimientos y ritmos entre ambas manos. Los desafíos técnicos de la pieza aumentan cuando el intérprete debe improvisar basándose en los acordes aumentados mientras mantiene el *ostinato* rítmico.

Poliacordes



Agregados (Clusters) en teclas blancas y negras; cromatismos



Improvisación con acordes aumentados manteniendo el patrón rítmico



8. Señales de humo alegre

Influencia rítmica (región): Porro - Región Caribe

Tipos de notación: Cronométrica con barras de compás entre frases y metronómica con barras de compás entre frases.

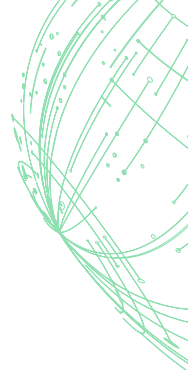
Técnicas compositivas: Inversión interválica, melodía a partir de series de armónicos, politonalidad, relación de terceras cromáticas, adición rítmica y aleatoriedad rítmica.

Técnicas pianísticas: Trémolos por terceras cromáticas, intervalos de segundas y terceras.

Consejos de ejecución e interpretación: Los intervallos de segundas y terceras en movimiento contrario y los trémolos contrapuestos a los arpeggios, trabajan la apropiación de la topografía del instrumento, la rotación de muñeca y la soltura del pulgar. El pianista tendrá que prestar mucha atención a los cambios en los trémolos -indicados con las barras horizontales-, porque son distintos siempre con respecto al lugar en el que coincide con la melodía de la otra mano.

Intervallos de segundas y terceras con digitaciones sugeridas

The image shows a musical score for a piece titled "Habanero". The score is written for piano and right hand. The piano part is in the bass clef, and the right hand part is in the treble clef. The key signature has one flat (B-flat). The tempo is marked "Allegro". The score includes suggested fingerings (1, 2, 3) for various notes. A horizontal bar above the piano part indicates a "2º aprox." (second approximation). The dynamics are marked "poco a poco cresc. y accel." (gradually increasing and accelerating). The score ends with a fermata and a double bar line.



Trémolos con libres fluctuaciones de velocidad y dinámicas

Tranquilo (Calm) (♩ = ca. 80)

p

M.I. (L.H.) *Rubato & Espressivo*

p

9. ¡Añañay!¹⁰

Influencia rítmica (región): Merecumbé - Región Caribe

Tipos de notación: Proporcional heterométrica.

Técnicas compositivas: Politonalidad y adición rítmica.

Técnicas pianísticas: Manos superpuestas -mano izquierda sobre mano derecha- acordes, técnica de montuno en el piano del ritmo de merengue dominicano.

Consejos de ejecución e interpretación: Las notas superpuestas, los acordes y la técnica del montuno, trabajan la uniformidad en el sonido, la independencia de los dedos y la relajación del brazo. El intérprete se enfrenta con la dificultad de tocar acordes repetidos en *fortissimo (ff)* y con acentos. Este movimiento exige la relajación del brazo y el cuidado de no tensionar para lograr el efecto deseado sin provocar lesiones en el ejecutante. El cruzamiento constante de las manos (superposición), conlleva a la búsqueda de los ángulos correctos en las manos, que permitan que dichos pasajes puedan ser tocados con fluidez.

10. Expresión proveniente del quechua y significa: ¡Qué dolor!

Acordes en repetición

Musical score for 'Acordes en repetición'. The score is written for two staves, treble and bass clef. It features a series of repeated chords in the right hand and a rhythmic accompaniment in the left hand. The dynamic marking *ff* (fortissimo) is present. The time signature is 2/4.

Manos superpuestas

Musical score for 'Manos superpuestas'. The score is written for two staves, treble and bass clef. It features a series of repeated chords in the right hand and a rhythmic accompaniment in the left hand. The dynamic marking *f cresc.* (forte crescendo) is present. The time signature is 2/4.

10. Doce gotas de rocío para Diana¹¹

Influencia rítmica (región): Pasillo - Región Andina

Tipos de notación: Cronométrica sin barras de compás y metronómica sin barras de compás.

Técnicas compositivas: Puntillismo, poliacordes, escalas sintéticas y dodecafonismo libre.

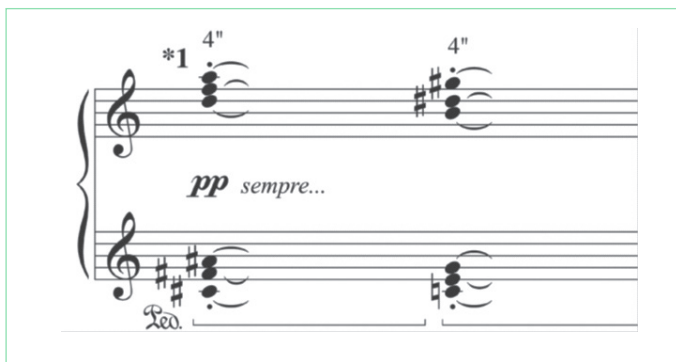
Técnicas pianísticas: Acordes en *staccato*, *legato* y pedal de *una corda*.

Consejos de ejecución e interpretación: Los acordes en *staccato*, el pedal *una corda* y el *legato*, ejecutados bajo las indicaciones de pulsos cronométricos y metronómicos, trabajan la conciencia entre el pulso medido (metronómico) y el

¹¹ Nombre de la esposa del compositor.

pulso aproximado por medio de los segundos (cronométrico). Esta pieza incita a la paciencia del intérprete y de la audiencia; pretende crear una atmósfera muy tranquila y captar la atención del oyente, a partir de los efectos sonoros que resultan de la combinación de acordes en *staccato* con notas escritas bajo la técnica del puntillismo.

Pulso cronométrico (sugerido por medio de los segundos)



Pulso metronómico (sugerido por medio del metrónomo)



11. La piñata de Eva¹²

Influencia rítmica (región): Guacherna - Región Caribe

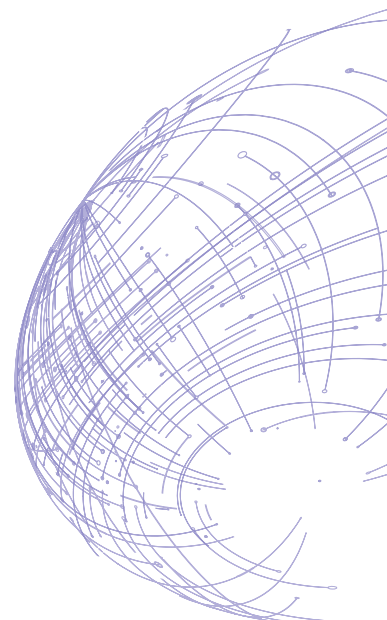
Tipos de notación: Cronométrica sin barras de compás y proporcional isométrica.

Técnicas compositivas: Aleatoriedad con indicaciones gráficas, *ostinato* y agregados (*clusters*).

Técnicas pianísticas: Arpeggios, agregados (*clusters*), octavas partidas, octavas por bloques, acordes, notas repetidas, *acciacaturas*, escalas cromáticas, *glissandi* y pedal de *sostenuto*.

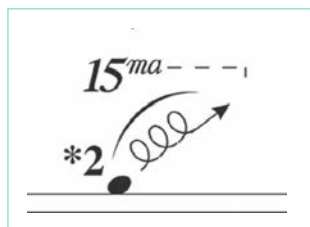
Consejos de ejecución e interpretación: El primer desafío de esta pieza es visual; las indicaciones gráficas explicadas detalladamente en la página anterior del libro

12. Hija del compositor

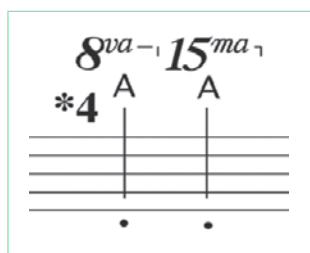


(Agudelo, 2016: 86), requieren un estudio previo del significado de cada una. Después el reto será mantener la nota MI bemol en un pulso uniforme mientras se alterna con las indicaciones gráficas.

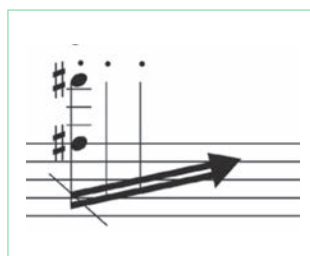
Indicaciones gráficas



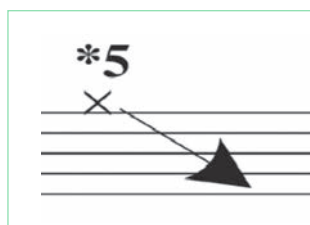
Fragmento de escala cromática, en la dirección de la flecha



Acordes por terceras o cuartas con o sin inversión



Octavas paralelas, en la dirección de la flecha



Glissando en la dirección de la flecha



Clusters de teclas blancas o negras con la palma de la mano

12. GuazAPPeando¹³

Influencia rítmica (región): Currulao - Región pacífica

¹³ El título hace referencia al instrumento de percusión *guasá* y a la aplicación o red social de chat *Whatsapp*.

Tipos de notación: Proporcional isométrica y metronómica con barras de repetición.

Técnicas compositivas: *Ostinato*, improvisación, agregados (*clusters*) y escalas sintéticas.

Técnicas pianísticas: Rasgado de tarjeta plástica sobre teclas negras, *glissandi* con tarjeta plástica, agregados (*clusters*), improvisación, independencia de dedos y disociación.

Consejos de ejecución e interpretación: Los primeros dos compases exponen el patrón rítmico que debe sostenerse durante toda la pieza mientras se alterna con el uso de la tarjeta plástica, *clusters* e improvisaciones. La ejecución de esta pieza exige al pianista el desarrollo de un movimiento inusual en el instrumento como es el propuesto al usar la tarjeta en diferentes direcciones y áreas sonoras en el piano, trabajando así, la disociación rítmica que se combina con la exploración de la creatividad a partir de las improvisaciones sugeridas. Puede pasar que cuando la mano izquierda es la que hace el rasgado con la tarjeta, el pulso decae por la dificultad en la ejecución. Se sugiere iniciar el estudio de esta pieza, teniendo en cuenta el pasaje que ocurre a partir del compás 36.

Indicación de uso de la tarjeta según la dirección de las flechas



Indicación de *glissando* usando la tarjeta



Conclusiones

Este trabajo pretendió hacer un análisis de las piezas para piano contenidas en el libro *Blancas, negras y mulatas* (volumen 2), basado en cuatro categorías de estudio: influencias de ritmos colombianos, notaciones contemporáneas, técnicas pianísticas y pedagogía del piano.

Este texto además se vincula con la investigación que produjo las obras, volviendo sobre ellas de una manera analítica y crítica. Esa mirada que reaparece sobre las piezas después de la experiencia de su ejecución, agrega a este análisis una visión más práctica, aportando pautas técnico-ejecutivas e interpretativas que pueden servir de guía para su eventual estudio; para eso, se presentan consejos y ejemplos de las dificultades que presenta cada una, con miras a facilitar la ejecución de las mismas.

Con este análisis se pretende aportar a la difusión de las piezas, difusión que ya se ha venido dando en salas de concierto y en aulas de clase y que ha dado como resultado un mayor interés de los estudiantes de piano por la música contemporánea. El ingrediente folclórico, los efectos sonoros logrados a partir de la intervención del instrumento, las ejecuciones juiciosas en los conciertos y las explicaciones previas a la ejecución, han empezado a romper los paradigmas que alejan a los músicos de interpretar y al público de escuchar música contemporánea. Las evidencias demuestran que sí hay oyentes receptivos a nuevas sonoridades y agradecen que el intérprete se tome el tiempo para contextualizarlos, como en una especie de concierto didáctico.

Finalmente, como intérprete, invito a los estudiantes de piano para que se atrevan a ampliar su repertorio con piezas contemporáneas y las aborden con los mismos detalles, disciplina y cuidado con el que enfrentan otros repertorios; es una oportunidad maravillosa para expandir y dinamizar las perspectivas sonoras e interpretativas del instrumento.

Referencias

Academia Colombiana de la Lengua (2012). *Breve diccionario de colombianismos*. Bogotá. Recuperado de: <http://www.academiacolombianadelalengua.co/wp-content/uploads/2016/02/BREVE-DICCIONARIO-PDF-FINAL-JUNIO-7-DE-20131.pdf>

Agudelo, V. (2016). *Blancas, negras y mulatas (volumen 2)*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Blanco, E. (2012). *La personalidad musical de Olivier Messiaen*. Recuperado de: <http://enriqueblanco.net/wp-content/uploads/2012/04/CuadernilloMessiaen2.pdf>.

Convers, L. y Ochoa, J. S. (2007). *Gaiteros y tamboleros: material para abordar el estudio de la música de gaitas de San Jacinto, Bolívar*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Cope, D. (1997). *Techniques of the contemporary composer*. Schirmer Books.

Cowell, H. (2001). *Essential Cowell: Selected Writings on Music*. D. Higgins.

Delio, T. (1996). *The Music of Morton Feldman*. Psychology Press.

Etkin, M. (2002). Sobre el contar y la notación en Ives y Feldman. *Revista del Instituto Superior de Música*, 4 (5).

Lester, J. (2005). *Enfoques analíticos de la música del siglo XX* (Vol. 16). Ediciones Akal.

López, J. O. (2001). *Mitos y leyendas de Antioquia la Grande*. Medellín: Plaza y Janes Editores.

Oxford Living Dictionaries (s.f.). Recuperado de: Oxford living dictionaries: <https://es.oxforddictionaries.com/definicion/carcacha>

Sans, J. F. (2002). *Evolución de la notación rítmica*. Universidad Central de Venezuela

Valencia, F. J. (2005). El concepto de competencias en los contextos de la evaluación externa: un estudio de caso. *Enunciación*, 10 (1), 22-30.

Anexo 1: Víctor Agudelo Ramírez (Medellín-Colombia; 1979-)

Entre las distinciones que ha recibido se encuentra el *Houston Symphony Orchestra Young Composer Competition 2016*; *Morton Gould Young Composer Award*, ASCAP Foundation, New York, 2009; el “*Smit Composition Award*”, University of Memphis, 2005; y ganador de los concursos de composición realizados en el Departamento de Música de la Universidad EAFIT en los años 2000 y 2001. En 2003 culmina su pregrado con énfasis en composición musical de la Universidad EAFIT. Allí estudia con los maestros Andrés Posada, Sergio Mesa y Moisés Bertrán. En 2008 termina su doctorado en composición, teoría y dirección de orquesta en la Universidad de Memphis (USA), con los maestros Kamran Ince, Jhon Baur y Pu-Qi Jiang, respectivamente.

Sus composiciones han sido interpretadas por importantes orquestas alrededor del mundo, entre las cuales se encuentran la Orquesta de la Radio de Noruega, Orquesta Sinfónica de Houston (USA), Orquesta Sinfónica de Castilla León (España), Orquesta Sinfónica de La Habana-Cuba, The University of Memphis Symphony Orchestra (USA), Orquesta Filarmónica de Bogotá, Orquesta Sinfónica Nacional de Colombia, Orquesta Sinfónica Universidad EAFIT, Orquesta Filarmónica de Medellín, Orquesta Sinfónica de Antioquia, Orquesta Filarmónica de Cali, Banda Sinfónica Universidad de Antioquia, Montecino Piano Trío (Chile), Quinteto de Vientos Maderurgia (Costa Rica), Contemporary Chamber Player de la Universidad de Memphis (USA), International Trio (USA), Prizm Ensemble (USA), Ensamble Vocal Arcadia, Ensamble Periscopio y el Ensamble de Percusión El Toque, entre otros. Actualmente se desempeña como profesor titular de teoría y composición en la Universidad EAFIT.



Anexo 2: Portada del libro “Blancas, Negras y Mulatas”

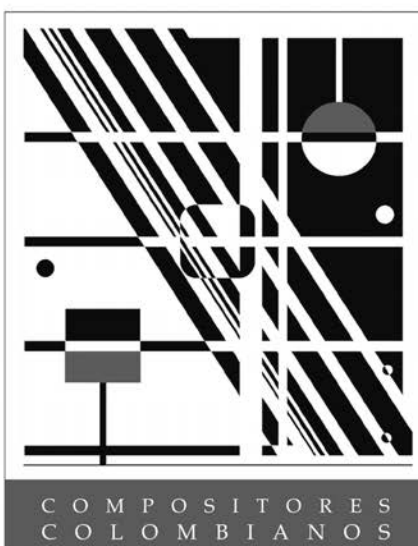
VÍCTOR HUGO AGUDELO RAMÍREZ

WHITES, BLACKS AND MULATAS
VOLUME 2

Exploration of alternative notations and
contemporary composition techniques
in twelve pieces for piano

BLANCAS, NEGRAS Y MULATAS
VOLUMEN 2

Exploración de notaciones alternativas y
técnicas contemporáneas de composición
en doce piezas para piano



MEJORAMIENTO DE LA LECTURA MUSICAL MEDIANTE LA INTERPRETACIÓN Y COMPRENSIÓN DE DIBUJOS*

MUSIC READING IMPROVEMENT THROUGH THE ANALYSIS AND UNDERSTANDING OF IMAGES

Carolina Castro Gil**

ccastrog1@eafit.edu.co

DOI: 10.17230/ricercare.2017.8.3

* Este artículo de investigación es una adaptación de la tesis realizada para obtener el título de Maestra en Educación con énfasis en procesos de enseñanza-aprendizaje otorgado por el Tecnológico de Monterrey – Escuela de Graduados en Educación en 2014. La tesis completa puede ser consultada en <http://hdl.handle.net/11285/615954>.

** Maestra en Violín, Universidad de Antioquia (2010) y Maestra en Educación con énfasis en procesos de enseñanza-aprendizaje, Tecnológico de Monterrey – Escuela de Graduados en Educación (2014). Entre sus publicaciones se encuentran: MusiColor Cartillas – Violín iniciación ISMN 979-0-9005322-0-6; Juguemos con la Orquesta Sinfónica – Libro ilustrado ISBN 978-958-59734-0-4 y Juguemos con la Orquesta Sinfónica – Cartilla explicativa ISBN 978-958-59734-1-1. En la actualidad es Coordinadora académica cursos de Educación Continua, Departamento de Música de la Universidad EAFIT. Contacto: ccastrog1@eafit.edu.co



Resumen

Los niños entre 7 y 11 años estudiantes de violín requieren de reforzamiento en lectura musical, pues aunque tengan buenas bases en la lectura, se confunden tocando el instrumento ya que inician un proceso cognitivo diferente. La pregunta base de la investigación fue ¿cómo mejorar la lectura musical de los niños estudiantes de violín mediante la interpretación y comprensión de dibujos? La implementación se realizó en el Instituto Musical Diego Echavarría con un material didáctico visualmente adecuado, diseñado para generar estructuras y bases sólidas en el aprendizaje con el propósito de que los estudiantes al interpretar y comprender los dibujos pudieran mejorar la lectura musical con el violín. La investigación se realizó con el método mixto, recolectando datos por medio de instrumentos tanto del enfoque cuantitativo como cualitativo. El análisis de datos realizado por medio de la triangulación permitió conocer de cada categoría los resultados de las fuentes y confrontarlos con el marco teórico

Palabras claves: Lectura musical, lectura de imágenes, enseñanza del violín, educación musical, material didáctico.

Abstract

Violin students between 7 and 11 years old require reinforcement in their music reading skills. Even though they have good bases in music reading, children often get confused while reading and playing their instruments simultaneously because they initiate a different cognitive process. The guiding research question was: How can we improve children's music reading skills through the understanding of images? The research was implemented in the school "Diego Echavarría" using visual teaching materials that were designed in order to create structure and solid bases for learning with the aim of allowing the students to improve their music reading skills with the violin. A mixed methods research design was used, collecting data using quantitative and qualitative tools. The data analysis carried out through triangulation gives us (from each category) the results directly from the sources and we compare it against the theoretical framework.

Key words: Music reading, images reading, violin teaching, musical education, teaching materials.

1. Introducción

1.1 La educación musical

Tanto en su periodo de iniciación como en la formación más especializada la educación musical no ha sido tema de gran discusión, como dice Maneveau (1993: 15) “(...) una crisis de la música no es vital para la sociedad”, y al parecer aún hay gobiernos e instituciones que consideran lo artístico como accesorios de la educación y lujos que no todos se pueden dar y no son fundamentales para el desarrollo integral de los niños y jóvenes. Aunque últimamente se pueden encontrar diferentes trabajos como ensayos, nuevos métodos y diversas iniciativas de formación musical, una de las principales reflexiones que se debe realizar es cómo la pedagogía musical puede ser globalizada.

La música y su enseñanza han evolucionado paralelamente con el pasar del tiempo. En los pueblos primitivos la práctica empírica y la enseñanza musical estaban a cargo de los músicos especialistas capaces de transmitir los secretos del oficio a sus futuros sucesores.

En la historia de la música occidental fue el monje benedictino Guido d’Arezzo (990-1050) el primero que se destacó por sus labores pedagógicas, creando varios recursos para la enseñanza de la lectura y escritura musical. En la Edad Media, la enseñanza musical se realizó en los monasterios a cargo de los monjes. “La música -que, junto con la aritmética, la geometría y la astronomía constituían el *Cuadrivium*- fue uno de los medios que más elocuentemente expresaron el espíritu religioso de la época” (Gainza, 1964: 18).

Durante la Reforma y en el Renacimiento la enseñanza musical fue una necesidad planteada que produjo la creación de escuelas públicas, extendiendo los beneficios de la cultura a un mayor número de personas, lo que ocasionó nuevos problemas en la educación musical. Luteranos y calvinistas solicitaron la educación musical para todos los niños y jóvenes, tal cual sucedió en la antigua Grecia (Gainza, 1964).

Las ideas pedagógicas de Comenio (pedagogo y filósofo checo) florecieron en el siglo XVII, su frase “Nada hay en la inteligencia que no haya pasado antes por los sentidos” (Gainza, 1964: 19), hace alusión a su trabajo *Didáctica Magna* (1657), pionero en los métodos sensoriales y activos. Pero el racionalismo (teoría) y el sensorialismo (práctica musical) en la música produjeron un empobrecimiento que afectó la enseñanza musical “(...) es tan nocivo enseñar teoría musical desvinculada de la realidad sonora, como preparar a los alumnos para la ejecución vocal e instrumental, sin relacionar esta práctica a los principios que fundamentan el arte musical” (Gainza, 1964:19).

El siglo XVIII fue una época en donde se destacaron más creadores de sistemas simplificados para el aprendizaje musical. Su mayor representante fue Rousseau, quien compuso numerosas canciones infantiles y deseaba que la educación musical fuera más difundida. Gracias a Wilhem, Gédalge, Galin y Aimé París sucesores de Rousseau, la pedagogía musical se fue consolidando en Francia en el siglo XIX. Wilhem

centralizó y representó las nuevas corrientes racionalistas dentro de la educación musical, influenciando una nueva generación de pedagogos como Hubert, Gédalge, Hortense, Parent, entre otros.

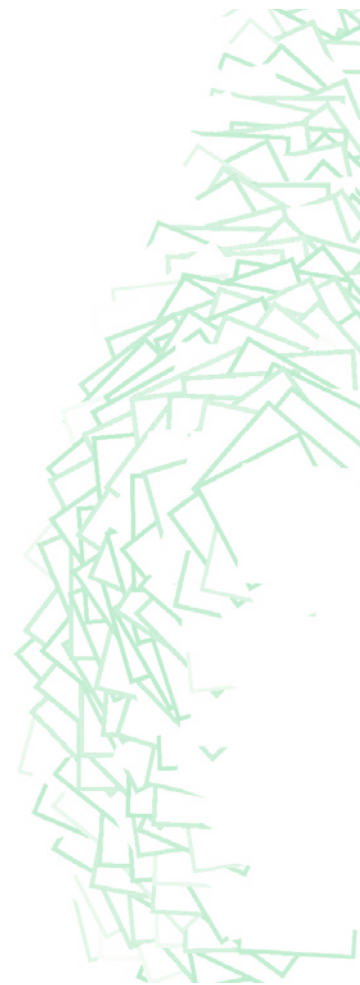
En reacción al intelectualismo, resultado del racionalismo, aparecen los métodos activos basados en las pedagogías sensoriales. Este movimiento fue llamado Escuela Nueva y sus principales representantes fueron Montessori, Decroly y Parkhurst. A finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX la música entró en una etapa de renovación pedagógica que pretendió una educación musical que abarcara al hombre en su totalidad, dejando en el pasado al acceso a la música elitista, exclusiva y solo para los virtuosos, para permitir que el conocimiento fuera accesible a todas las personas, aún sin manifestar aptitudes musicales especiales para la música.

A principios del siglo XX numerosos pensadores, filósofos, pedagogos y artistas empezaron a cuestionar la manera cómo se educaba a los niños en todos los ámbitos y es en este periodo cuando destacados músicos y pedagogos comienzan a transformar el ambiente musical creando nuevos modelos educativos musicales útiles para ser desarrollados en aulas de clase, utilizando los métodos activos y desarrollando las posibilidades más creativas, para dejar atrás la enseñanza tradicional que estuvo basada en la exploración de capacidades existentes en vez de su desarrollo, tendiendo a favorecer mediante una técnica cerebral o mecánica el desarrollo del virtuosismo, generalmente instrumental, lo quedescuidaba otros valores tanto o más importantes (Gainza, 1964; Bernal y Calvo, 2000).

Los llamados métodos activos favorecieron la participación del niño en su propio aprendizaje, los alumnos llegaban al conocimiento teórico de cualquier materia a través de la experimentación. Los músicos encargados de estos métodos renovadores de la enseñanza musical enfocados en la enseñanza del violín y los instrumentos de cuerda fueron E. Willems, J. Dalcroze, C. Orff, Z. Kodály y S. Suzuki. Gracias a sus aportes, el valor psicológico de la música primó sobre la perfección formal.

Desde entonces la música es visualizada como actividad en sí misma y como preparación para la vida porque favorece todas las facultades humanas internas: voluntad, sensibilidad, inteligencia e imaginación creadora, es por esto que la educación musical debe estar orientada por las corrientes psicológicas (Bernal y Calvo, 2000; Pedagogía musical, s.f.).

Actualmente se pueden encontrar grandes movimientos en Latinoamérica que optan por la educación musical como vehículo para la formación integral de niños y jóvenes. Por ejemplo, el Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela y en Colombia, por su cobertura nacional, se destaca la Fundación Nacional Batuta. Pasando a un panorama más local, en las últimas décadas del siglo XX, en la ciudad de Medellín surgieron diversas instituciones de educación musical formal e informal tanto en el sector público como privado que pretenden a través de la música contribuir en la formación integral a niños y jóvenes como el Instituto musical Diego



Echavarría, Colegio alemán, Colegio Montessori, Colegio de música de Medellín, Escuela YAMAHA musical, Corporación taller de la música, la Red de escuelas de música de Medellín, Educación Continua de la Universidad EAFIT, entre otros.

1.2 La enseñanza del violín

Una comprensión de la evolución de la pedagogía del violín puede tomarse desde el siglo XVI, época en la que este instrumento empieza a ser usado por los músicos de la corte, especialmente en la interpretación de danzas y bailes cortesanos. Los tratados didácticos escritos eran innecesarios porque la información se transmitía de padres a hijos, de manera oral y empírica. Woodfill (Cfr. Deverich, 2006: 6) se refiere a este sistema de aprendizaje al decir que “Tradicionalmente los aprendices vivían con sus amos, que se esperaba que los educaran en la religión y la buena ciudadanía, así como en las costumbres y las técnicas de su oficio”.

En el siglo XVII algunos compositores italianos comenzaron a escribir música para uno, dos, o más violines, generalmente con bajo continuo, no como apoyo del canto y el baile ni como miembro anónimo de un ensamble instrumental, sino con el violín en un papel más protagónico, dando paso al surgimiento de direcciones pedagógicas para los intérpretes. De allí surgen tratados como la *Selva de Varii Passaggi* de Francesco Rognoni (1620), con ejemplos musicales explícitos e instrucciones para los violinistas; e *Il Scolaro* de Gasparo Zanetti (1645), con indicaciones de ornamentación, digitaciones, arcos, cambios de cuerda, etc. (Deverich, 2006).

Hacia el final del siglo XVII y principios del siglo XVIII, se publicaron numerosos libros de instrucciones del violín, que fueron diseñados para los aficionados o violinistas amateur. Boyden (Cfr. Deverich, 2006: 8) menciona:

«En la tradición profesional del violín, la instrucción fue dada oralmente de maestro a alumno, y cuando los métodos de violín aparecieran por primera vez en el siglo XVII se dirigen principalmente a los aficionados, no a los violinistas profesionales. Métodos para violistas avanzados apenas aparecieron en 1750.»

Sin embargo, estas publicaciones contaban solo con asesoramiento técnico mínimo, con digitaciones y algunas piezas sencillas.

Francesco Geminiani con su tratado *El arte de tocar violín* (1751) marca una nueva etapa en la pedagogía del instrumento con un material de instrucción diseñado para violinistas profesionales con una guía específica, detallada y sistematizada en donde se tratan temas como la posición correcta para tocar el violín, así como el arco, escalas, digitación, cambios de posición, variaciones de arcos, dobles cuerdas, arpeggios, la ornamentación, la expresión y la dinámica (Deverich, 2006).

El musicólogo Robin Stowell observó que no fue sino hasta finales del siglo XVIII que el material pedagógico etiquetado específicamente como estudios se hizo ampliamente disponible para los estudiantes de violín.

A finales del siglo XVIII los primeros textos sobre cómo tocar violín eran descriptivos e incluyeron poco contenido musical. En la medida en que fueron aumentando estos tratados sobre el instrumento comenzaron a aparecer escritos más específicos y con más contenido musical en los que se incorporaron danzas y piezas -en forma binaria fueron los más comunes, pero también las sonatas, variaciones, fugas y otras formas, como las estructuras de dos movimientos- al igual que estudios diseñados para ayudar en el dominio de los problemas técnicos. Este siglo cierra con varios libros compuestos únicamente de *estudios* que habían hecho su aparición de forma independiente como obras pedagógicas en su propio derecho, marcando el comienzo de la gran cantidad de literatura de este tipo que se editaron durante el siglo XIX.

Es en la segunda mitad del siglo XX que los diferentes centros de formación musical alrededor del mundo hicieron posible que la investigación pedagógica-musical evolucionara con nuevas metodologías, estrategias y procedimientos para el desarrollo de destrezas y habilidades en la ejecución del violín destacándose Suzuki, Havas y Spiller.

La enseñanza del violín es de gran demanda, menciona Deverich (2006) que:

«(...) la disponibilidad de bajo costo; violines hechos a máquina en una variedad de tamaños (como pequeños violines para jóvenes estudiantes), las oportunidades de desempeño para que los estudiantes jueguen en grandes conciertos del grupo, y la filosofía mencionado que la música es para todos los niños, no sólo los pocos talentosos.»

En las instituciones de formación musical en Medellín sucede lo mismo porque es un instrumento accesible para los niños por su tamaño y de bajo costo para los padres en comparación con otros instrumentos; además, generalmente las instituciones musicales cuentan con orquestas de cuerdas y/o sinfónicas y el violín en estas agrupaciones ocupa un papel protagónico ya que usualmente lleva la melodía y en la conformación orquestal tradicional siempre el número de violinistas requeridos es mayor, es decir, en las orquestas sinfónicas profesionales el formato aproximado es de 30 violines por 10 celos, 2 flautas, 3 trombones. Algo similar sucede en las orquestas de formación de las instituciones en donde siempre será mayor el número de estudiantes de violín.

Siguiendo con los ejemplos mencionados anteriormente, en el Instituto Musical Diego Echavarría todos los niños reciben iniciación en violín desde el segundo semestre del grado primero -15 niños aproximadamente- y en las escuelas de cuerdas -donde enseñan los instrumentos de violín, viola, chelo y contrabajo- de la Red de escuelas de música de Medellín entre el 60 y 70 por ciento de los estudiantes estudia violín mientras el resto toca viola, chelo o contrabajo.

Lo anterior permite concluir que la enseñanza del violín se ha incrementado en la ciudad y por lo tanto cada vez se hace más urgente y necesario crear mecanismos y estrategias para sistematizar la enseñanza.

Por lo general los niños de estas instituciones comienzan a estudiar violín entre los 7 y 11 años, en la etapa de operaciones concretas, por lo que métodos como el Suzuki deben complementarse debido a que en ellos ya es necesaria la lectura musical, a lo que se suma el hecho de que los padres no suelen participar activamente en el proceso porque la enseñanza tiene lugar en el horario escolar o en horas en las que los padres suelen encontrarse laborando.

El origen del problema investigado se encuentra en las dificultades observadas en la lectura musical que presentan los niños de diferentes instituciones de la ciudad de Medellín que están en la etapa de iniciación de violín, unido al cambio en los procesos cognitivos propios de esta fase de la formación, lo que plantea retos y necesidades específicas para la enseñanza.

1.3 Planteamiento del problema

En las diferentes instituciones de formación musical de la ciudad de Medellín la iniciación en lectura musical se realiza generalmente antes de comenzarse con el instrumento, sin embargo los niños requieren de reforzamiento cuando inician en violín porque aunque cuenten con buenas bases de lectura se inicia un proceso cognitivo diferente, en donde, por ejemplo, la lectura del pentagrama pasa de ser solfeada o cantada a ser tocada. Es decir, la palabra encierra dos elementos de la música: la métrica (ritmo) y la fonética (melodía), pero al leer con el instrumento se requiere que el niño evolucione psicomotrizmente, en esta parte del proceso los movimientos de los brazos-manos-dedos son los que producen ahora sonido, lo que en definitiva es un ejercicio neuropsicomotor. “La independencia del brazo con relación al hombro, de la mano con relación al brazo, la independencia de los dedos, siendo todo a la vez un ejercicio de aprehensión, presión y de coordinación” (Calvo, 1986 citado por Bernal y Calvo, 2000: 68).

En la primera etapa de la iniciación en el violín es fundamental que los niños identifiquen las partes del violín y del arco, comprendan cómo se agarra el arco, cómo se sostiene el violín, los movimientos en general de la mano derecha, que identifiquen las cuerdas al aire. Esto, generalmente lo aprenden de memoria, pues es muy importante la comprensión de los movimientos del cuerpo (ver gráfico 1).

Simultáneamente se debe comenzar con el reconocimiento visual y la comprensión y significación de los signos musicales generales y propios del instrumento como los indicadores de arco abajo, arco arriba; la ubicación de las cuerdas al aire y las primeras notas en el pentagrama, las digitaciones, entre otras; al mismo tiempo, el profesor debe revisar que el niño conozca las principales figuras rítmicas como blancas, negras, corcheas, sus silencios respectivos, etc.

Sin embargo el paso de la lectura musical en general -realizada con la voz- a lectura musical con el violín que se hace por medio de movimientos de las partes del cuerpo

no es tan sencillo, los niños se encuentran con las siguientes dificultades en la lectura con el violín:

- Con relación al ritmo: además de pensar en la duración de los sonidos en relación con la velocidad del pulso, si son negras, blancas o silencios y la acentuación determinada por los compases, ahora deben también agarrar correctamente el arco, tirar y empujar mientras el arco pasa paralelamente el puente, realizar un golpe de arco -en el caso de la iniciación el *detaché*-, tocar en una región o lugar del arco determinada -mitad en la iniciación- y realizar cambios de cuerdas. Los dedos de la mano izquierda también son encargados de realizar el ritmo, en esta primera etapa el ritmo va paralelo a la mano derecha, es decir, si se realiza una negra, este movimiento lo hace la mano derecha bajando o subiendo el arco sobre la cuerda y al mismo tiempo se debe pisar la cuerda con un dedo de la mano izquierda para producir un sonido diferente a las cuerdas al aire.
- Con relación a la melodía: los niños deben pensar en el nombre de la nota en función de su colocación en el pentagrama; la altura exacta de los sonidos relacionada con su nombre y registro -el violín no tiene trastes-; además de lo mencionado en la posición de la mano izquierda, deben pensar a qué dedo le corresponde cada nota sin dejar atrás una posición correcta del cuerpo en general.

Los niños no sienten la necesidad de aprender a leer con el violín, ni valoran la importancia futura de una buena lectura musical si el profesor les dice las notas y les ayuda con el ritmo sin explicarles el cómo y el por qué. Esto da como resultado que ellos toquen por imitación y de memoria sin hacer el proceso de razonamiento.

Lo anterior no quiere decir que la imitación y la memorización sean malas pues son herramientas fundamentales en la enseñanza musical siempre y cuando el estudiante sea consciente de lo que está haciendo. “La comprensión de que todo objeto debe tener su propio nombre se convierte en el primer concepto general adquirido por el niño” (Stern, 1914 citado en Vygotsky, 1995: 107). Hoppenot (2000:56) complementa diciendo “no podemos conseguir sino aquello que es 'nuestro', es decir, la conjugación de una toma de conciencia y de una experiencia vivida”. Esto permite concluir la importancia que tiene que los niños conozcan y comprendan lo que están tocando.

Es fundamental desarrollar una buena lectura con el violín, pues de no tenerla será una gran barrera a medida que el estudiante vaya avanzando técnicamente; la lectura con el instrumento se convertirá en un factor obligatorio para poder desempeñarse satisfactoriamente en las diferentes agrupaciones como las orquestas de cuerdas u orquestas sinfónicas y grupos de música de cámara. Además los estudiantes que desarrollan una buena lectura musical son independientes, pueden leer piezas u obras sin ninguna ayuda del profesor y avanzar notablemente.

El presente trabajo de investigación buscó dar respuesta en cómo favorecer a los niños que estudian violín y aportar información a las diferentes instituciones musicales de la ciudad de Medellín en el área de lectura musical e iniciación en violín con relación

a la siguiente pregunta: ¿cómo mejorar la lectura musical de los niños estudiantes de violín mediante la interpretación y comprensión de dibujos?

Las preguntas subordinadas que se desprendieron de la pregunta de investigación fueron ¿qué material didáctico que sea visualmente apropiado beneficiaría el proceso de formación musical que genere estructuras y bases sólidas en el aprendizaje para favorecer la lectura musical en los niños que inician en violín?, ¿la interpretación y comprensión de dibujos sí favorece la lectura musical?

La población en la que se detectó el problema es en los niños entre los 7 y 11 años, edad promedio en que inician violín los estudiantes de las instituciones musicales de la ciudad de Medellín.

Esta investigación pretendió diseñar dibujos apropiados que faciliten la lectura del pentagrama, la comprensión de los conceptos musicales y los movimientos de los brazos de manera que beneficien la lectura musical y así los niños estudiantes de violín puedan utilizar recursos visualmente adecuados que beneficien su proceso de formación generando estructuras y bases sólidas en el aprendizaje musical. De esta forma se estaría cubriendo la falta de material didáctico para la enseñanza de este instrumento en las diferentes instituciones musicales.

Es importante aclarar que sí hay diversos materiales para la enseñanza del violín, pero generalmente sólo contienen pentagramas, es decir, no tienen información adicional sobre lectura musical, ni dibujos diseñados apropiadamente para que los niños comprendan mejor los diferentes contenidos, además, tienen los pentagramas son muy pequeños, sin color, poco atractivos, no están en español y no son de fácil acceso para los estudiantes ni las instituciones.

1.4 Justificación

Fue importante realizar esta investigación porque los niños de las instituciones musicales de la ciudad de Medellín requieren materiales apropiados que les ayuden en el proceso de la lectura musical cuando inician con el instrumento y el diseño apropiado de dibujos favorecerá el aprendizaje y desarrollo de los dos procesos cognitivos -leer y tocar violín-.

En un proceso de formación musical no se debe correr el riesgo de pasar por sistemas de notación intuitivos y no convencionales pensando en que son más directos, porque finalmente no son operativos y funcionales para el futuro ni significativos en el proceso de aprendizaje. Es mejor invertir tiempo en la iniciación musical y desarrollar la lectura musical que enseñar de memoria porque de esta manera se prepara a los niños para ser independientes.

Es fundamental que los niños tengan un acercamiento a la lectura agradable y de fácil comprensión pues al iniciar el instrumento se están desarrollando simultáneamente dos procesos, el de la lectura y el motriz; si ellos no tienen una buena experiencia

en la lectura, pueden evitarla y empezar a aprenderlo todo de memoria. Por lo tanto, es de vital importancia el acompañamiento del profesor en ambos procesos pues el docente de violín puede caer fácilmente en el error de dejar a un lado el proceso lector y concretarse exclusivamente en el desarrollo técnico-musical con el instrumento.

La memorización es básica en los niños que tienen un inicio temprano en el violín -entre los dos y cuatro años-, en donde el lenguaje se está consolidando y ellos aún no han iniciado el proceso de lecto-escritura. El método Suzuki basado en lengua materna es la respuesta que Shinichi Suzuki dio a la pregunta ¿Qué tipo de método sería adecuado para un niño de cuatro años? cuando un padre le llevó a su hijo para que le enseñara violín (Suzuki, 2004). Esta metodología dice sobre la lectura diferida: “Los niños aprenden a leer después de que su capacidad para hablar ha sido bien establecida, de la misma manera, los niños deben desarrollar la competencia técnica básica sobre sus instrumentos antes de ser enseñado a leer música” (Suzuki Association, s.f.).

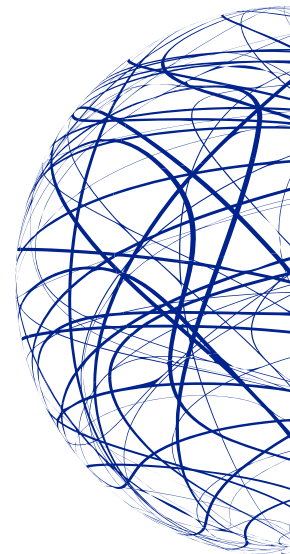
Generalmente en las instituciones musicales de Medellín los niños inician el instrumento entre los 7 y 11 años cuando ya tienen la lengua materna consolidada y han aprendido a leer y escribir; a esta edad los niños han pasado la etapa de desarrollo de la inteligencia sensorial-motora y se encuentran en el periodo de inteligencia preoperacional donde sí es importante comenzar a desarrollar la lectura musical (Ramírez, 2006).

El establecimiento de imágenes visuales es una herramienta útil para almacenar la información en la memoria a largo plazo, pues las personas tienen alta capacidad de memoria fiable para la información visual (Ormrod, 2008). En la música una imagen puede representar las características sonoras que se desea enseñar porque el sonido es un dibujo sonoro y para un violinista el arco es su pincel encargado de dibujar con puntos o rayas -*staccato* o *detaché*-, con líneas gruesas o delgadas -*forte* o *piano* según la presión y velocidad que ejerza el brazo en el arco-, un paisaje completo o un solo objeto, pieza-obra-fase.

Las imágenes crean recordación de los conceptos que se están trabajando y facilitan el aprendizaje por el proceso de asimilación y acomodación por etapas mediante el cual la persona adquiere conocimientos a partir de los vínculos que establece entre lo que sabe -imágenes de cosas conocidas por los niños- y lo que pretende aprender -el concepto musical que se pretende enseñar y/o movimiento del cuerpo que se desea representar-. En el aprendizaje visual las imágenes ayudan a establecer relaciones entre diferentes ideas y conceptos desarrollando una alta capacidad de abstracción (Navarro, 2008).

Para Hoppenot (2000: 64) las imágenes juegan un papel vital en la ejecución del violín:

«Pase lo que pase, siempre sentimos la necesidad de colocar mentalmente nuestro gesto, localizar nuestra atención sobre sensaciones dispersas. Primero aprehendemos la sensación correcta a partir de la imagen y de la idea mental creada por nuestra sensibilidad musical y luego ejecutamos en la realidad exterior el mensaje que ya reside en nosotros.



He aquí, por ejemplo, por qué la actitud de violinista afinado resulta tan reveladora. Afinar no es un acto ajeno al juego: es un preámbulo gracias al cual, ciertas sensaciones deben quedar establecidas.»

Este fragmento ayuda a comprender la importancia que tienen las imágenes en la ejecución del violín y que la ayuda visual favorece la comprensión de conceptos y movimientos que deben realizar los dedos, brazos, antebrazos, codo. Por lo tanto, si se entregan a los niños imágenes claras estas favorecen el aprendizaje del violín y la lectura musical.

En el proceso educativo, la música desarrolla la parte lógica, discursiva y conceptual de la razón. Este fenómeno sonoro abre un mundo de experiencias y significados en los niños permitiéndoles recorrer un maravilloso camino sensorial sonoro hasta su representación gráfica en los signos del lenguaje musical, proporcionándoles importantes destrezas intelectuales que facilitan la elaboración de conceptos (Ramírez, 2006).

Los resultados de este estudio beneficiaron directamente a los estudiantes de violín participantes de la implementación, en dónde tuvieron la posibilidad de trabajar con material diseñado con dibujos que les permiten una mayor comprensión y facilitan la lectura musical con el instrumento, dando lugar a mejores desempeños tanto a nivel académico como musical y emocional. Paralelamente ellos tienen la posibilidad de acceder al aprendizaje en forma más activa, interesante y novedosa.

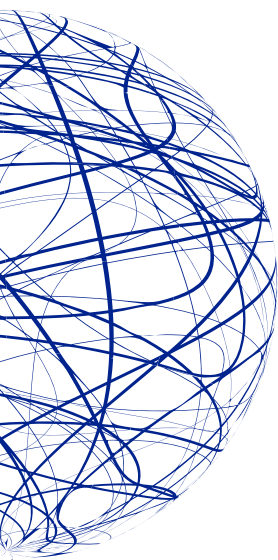
En segundo lugar, benefició la práctica pedagógica de los docentes de música, pues a través de esta investigación se crearon diferentes alternativas que se espera transformen positivamente la didáctica de la clase de instrumento y contribuyan al desarrollo integral de los estudiantes.

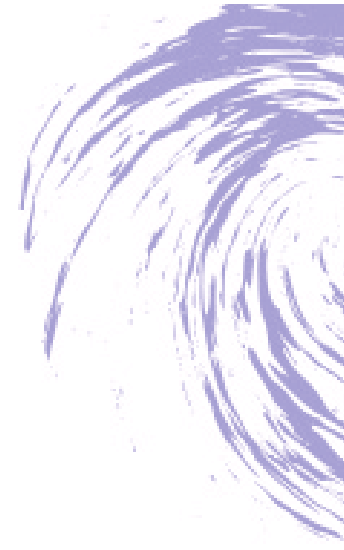
En tercer lugar se beneficiaron las diferentes instituciones musicales, porque tendrán un sustento teórico que les permita en el futuro adecuar estas herramientas didácticas para la enseñanza de otros instrumentos que también se ven afectados por las dificultades de lectura musical que presenta los niños al iniciar un instrumento.

2. Metodología

2.1 Enfoque de la investigación

Teniendo en cuenta las características de este proyecto de investigación se seleccionó como guía de investigación el enfoque mixto que fue el sustento de la recolección de información que permitió medir, conocer, analizar y reflexionar sobre cómo mejorar la lectura musical de los niños estudiantes de violín mediante la interpretación y comprensión de dibujos, para la cual se desarrolló un material didáctico visualmente apropiado para favorecer la lectura musical en los niños que inician en violín.





2.2 Procedimiento utilizado para la selección de la muestra

Establecimiento de las características de la muestra

Niños entre los 7 y 11 años que hayan recibido clases de lectura musical y tengan alguna comprensión de conceptos básicos como el nombre de las notas musicales, relación de figuras rítmicas blancas, negras, corcheas y los silencios respectivos; reconocimiento del pentagrama; la clave de sol; el compás de 4/4. Además, que hayan comenzado con el violín, pasando la etapa de exploración con el instrumento y tenga un trabajo adelantado en la postura del violín y el agarre del arco. Estas condiciones son fundamentales, porque el material que se diseñó para la investigación está dedicado al momento en que los niños comienzan a leer el pentagrama relacionándolo con el violín, es decir, que van a pasar de solfear-cantar una nota a tocarla con el violín -mano izquierda-, pues la primera etapa de la iniciación del instrumento se relaciona con la postura general -colocar el violín sobre el hombro izquierdo, cabeza, pies, agarre del arco-, en donde los niños aprenden por imitación y esta etapa no es objetivo de esta investigación.

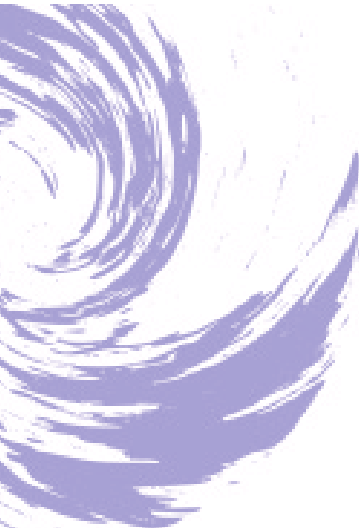
En las instituciones musicales de Medellín la edad promedio de iniciación en violín es de 7 a 11 años y este rango de edad corresponde a la etapa de operaciones concretas, según Piaget. El aprendizaje del violín es un proceso variable, es decir, todos los niños no asumen ni comprenden uniformemente este nuevo proceso moto-cognitivo. Se pueden encontrar casos en donde niños más pequeños logran comprender más fácil los movimientos y conceptos del violín y estudiantes que llevan más tiempo tocando tardan en incorporar la postura, los conceptos y la lectura musical. Esto depende de diversos factores como el compromiso, el estudio o práctica del instrumento, la motivación, el talento musical, la concentración, el acompañamiento de los padres, entre otros.

Selección de la muestra

Se eligió el Instituto Musical Diego Echavarría para realizar la implementación y recolección de datos. En esta institución musical ubicada en Medellín la iniciación en violín comienza en el segundo semestre del grado primero, los estudiantes reciben media hora semanal de clase individual de violín.

La selección de los estudiantes de violín para la muestra se hizo teniendo en cuenta a todos los estudiantes desde segundo hasta quinto grado de primaria que estuvieran en el rango de edad -entre los 7 y 11 años- y que contaran con los conocimientos mínimos antes mencionados. Estos niños se encuentran en su mayoría cursando los grados segundo y tercero y algunos pertenecen a los grados cuarto y quinto de primaria.

La institución cuenta con seis docentes de violín que cubren todos los grados escolares. La elección de los docentes de violín que colaboraron en la implementación del material propuesto y la recolección de datos se realizó con base en los docentes



que enseñaron a los niños entre los 7 y 11 años. Para esta investigación se tomó una muestra de 30 estudiantes de violín pertenecientes de la institución que cumplían con las características de la muestra descritas.

2.3 Marco contextual de la institución seleccionada

El Instituto Musical Diego Echavarría, es un colegio privado, único en la ciudad que ofrece Bachillerato musical y su formación es personalizada y de alta calidad. Su misión es “Procurar la formación integral de niños y jóvenes que puedan desempeñarse en la sociedad, a través de diferentes disciplinas entre ellas la Música” (Instituto Musical, s.f.).

2.4 Instrumentos

Se tomaron en cuenta las fuentes primarias para obtener información directa de la muestra seleccionada, para lo cual se aplicaron instrumentos del enfoque cualitativo como observación y entrevistas y del enfoque cuantitativo el cuestionario.

Teniendo en cuenta a Valenzuela y Flores (2012) estos instrumentos constituyen un buen sustento para la recolección de información porque contribuyen en la construcción de conceptos, hipótesis o teorías a partir de la observación y comprensión intuitiva lograda por la permanencia en el campo del investigador.

2.5 Descripción específica de los instrumentos

Se diseñaron los instrumentos del enfoque cualitativo y cuantitativo basándose para su desarrollo en un cuadro de triple entrada que ayudó en la construcción de los mismos y en su aplicación en la fase de implementación. Este cuadro se desarrolló partiendo de la pregunta de investigación ¿Cómo mejorar la lectura musical de los niños estudiantes de violín mediante la interpretación y comprensión de dibujos? y de las preguntas subordinadas para la recolección de datos, ¿El material diseñado favorece la lectura musical?, ¿La interpretación y comprensión de los dibujos contribuyó a mejorar la lectura musical?

Como objetivos de la recolección de datos se tuvieron: 1. Medir el nivel de efectividad del material diseñado para mejorar la lectura musical en los niños estudiantes de violín; 2. Documentar el impacto de los estudiantes al interpretar y comprender los dibujos en la lectura musical; 3. Observar los resultados de los niños al recibir las clases de violín con el material visualmente adecuado.

La hipótesis mencionada en el cuadro de triple entrada fue «por medio del material didáctico y pedagógico visualmente adecuado, que genere estructuras y bases sólidas en el aprendizaje, los estudiantes al interpretar y comprender los dibujos pueden mejorar la lectura musical con el violín».

Instrumentos aplicados en la segunda clase de la implementación:

- El instrumento del enfoque cuantitativo cuestionario 1 fue aplicado a los 30 estudiantes de violín y cuestionario 2 aplicado a los tres docentes que colaboraron.
- Los instrumentos del enfoque cualitativo, el observador, que fue llenado por la investigadora, y la entrevista, aplicada a los tres docentes de violín.

El cuadro de triple entrada contenía en el eje horizontal tres fuentes y cuatro instrumentos así: estudiantes de violín-cuestionario 1, investigadora-observador, docentes de violín-cuestionario 2 y entrevista. Además, la indicación de la página en donde se encontraba la revisión de la literatura.

En el eje vertical del cuadro de triple entrada se hallan tres categorías con los indicadores.

El cuestionario 1 contenía en la primera parte la información general de los niños con cinco ítems, y en la segunda 15 preguntas cerradas con tres opciones de respuesta basadas en la escala la Likert, indicadas con tres caritas para ser fácilmente comprendidas por los niños, en donde la carita feliz representó de acuerdo, la carita neutral, neutral y la carita triste en desacuerdo.

El cuestionario 2 iniciaba con cinco ítems referentes a la información general y posteriormente contenía las categorías descritas en el cuadro de triple entrada. Estas preguntas cerradas fueron 25 en total y tuvieron como opción de respuesta cinco alternativas basadas en la escala de Likert: muy de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, muy en desacuerdo.

El formato de observación estaba conformado por las cuatro categorías desarrolladas en el cuadro de triple entrada, con un total de 23 frases en las cuales hubo tres opciones para marcar: sí, más o menos, no. En cada hoja había espacio para realizar las observaciones a cinco estudiantes.

La entrevista estructurada estaba formada por seis preguntas abiertas, en las cuales se esperaba que el docente contestara libre y ampliamente.

2.6 Plan de la investigación

Etapa I. Diseño de la propuesta de intervención

A partir de la experiencia y basada en el marco teórico estudiado la investigadora diseñó, en compañía de un ilustrador, cuatro actividades con niveles y contenidos variados pero iguales en la forma que permitieran dar respuesta a la pregunta de investigación, donde por medio del material didáctico visualmente adecuado que genera estructuras y bases sólidas en el aprendizaje, los estudiantes al interpretar y comprender los dibujos pueden mejorar la lectura musical con el violín.

Se diseñaron cuatro actividades así: 1. Ritmo y cuerdas al aire; 2. Cuerda *re*; 3. Cuerda *la* y 4. Escala en intervalos y escala en terceras se encuentran (ver ejemplo de la actividad

3) para cubrir los diferentes grados de primaria y niveles de violín que pueden tener los niños en la etapa de iniciación, pues aunque lleven el mismo tiempo tocando los niveles son variables, lo que depende de diversos factores como el compromiso, el estudio o práctica del instrumento, la motivación, el talento musical, la concentración, el acompañamiento de los padres, entre otros.

Posteriormente se diseñaron los instrumentos del enfoque cualitativo y cuantitativo basados en el cuadro de triple entrada que ayudó en la construcción de los instrumentos que a su vez fueron aplicados en la fase de implementación. En esta etapa también se redactó una carta a la directora del Instituto Musical Diego Echavarría y otra a los docentes participantes solicitando el consentimiento para participar en la investigación.

Etapa II. Implementación y recolección de datos

Los pasos realizados fueron:

1. Socialización de la implementación. Se habló personalmente con los tres docentes de violín de la institución y a cada docente colaborador se le entregaron los siguientes documentos: un resumen de la tesis, las actividades propuestas, la descripción de las actividades y los instrumentos de recolección de datos.

2. Selección de la actividad apropiada para cada estudiante. Cada docente seleccionó una actividad de las propuestas para ser implementada en las dos siguientes clases de violín según las características de cada estudiante.

3. Clase 1: Implementación del material propuesto en la primera clase de violín. Los docentes trabajaron la actividad seleccionada en la clase de violín establecida por el instituto.

4. Clase 2: Cierre de la implementación del material y aplicación de los instrumentos. Los estudiantes tuvieron el segundo encuentro con el material propuesto. En los últimos minutos de la clase cada docente hizo entrega del cuestionario para los estudiantes para que fueran llenados, se realizó la entrevista y el cuestionario diseñado para los docentes y la investigadora realizó la observación.

El tiempo de ejecución para esta implementación fue de dos semanas del mes de febrero de 2014; se realizó en los horarios establecidos en la institución y los docentes colaboradores realizaron una de las actividades seleccionadas durante las clases de la implementación. Una vez culminadas estas clases se realizó la recolección de datos.

Etapa III. Organización y análisis de datos recolectados

Comenzó con la sistematización de los resultados cuantitativos y cualitativos para facilitar el proceso y tener la información en un medio digital. Al ser una ejecución concurrente, los datos cuantitativos y cualitativos fueron recolectados y analizados al mismo tiempo. Como mencionan Johnson y Onwuegbuzie (2004) los diseños concurrentes implican las siguientes condiciones:

- Se recaban en paralelo y de forma separada los datos de ambos enfoques
- Ni el análisis de datos cuantitativos ni el análisis de datos cualitativo se construyen sobre la base del otro análisis.
- Los resultados de ambos tipos de análisis nos son consolidados en la fase de interpretación de los datos de cada método, solo hasta que ambos han sido recolectados y analizados de manera separada se lleva a cabo la consolidación.
- Al final se efectúa una o varias metainferencias que integran las inferencias y conclusiones de los datos y los resultados cuantitativos y cualitativos realizados de manera independiente.

El procedimiento del diseño mixto concurrente seguido fue: 1. Fase conceptual; 2. Fase empírica metodológica; 3. Fase empírica analítica: análisis de resultados; 4. Fase inferencial: discusión; 5. Metainferencias: producto de ambos enfoques.

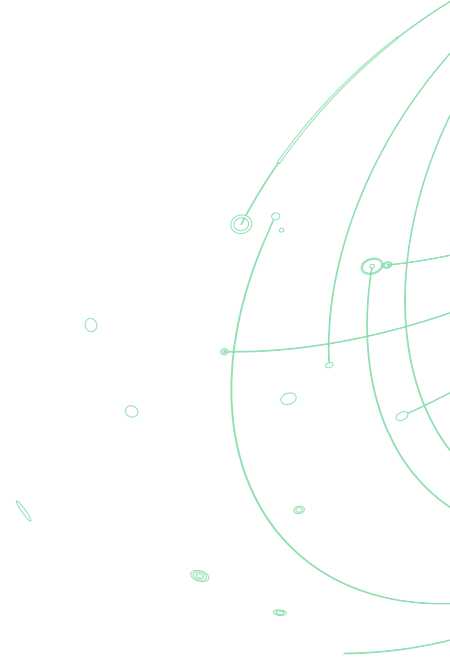
En el diseño de triangulación concurrente (DIATRIAC) de manera simultánea se recolectan y analizan los datos de ambos enfoques. Durante la interpretación y discusión se terminaron de explicar las dos clases de resultados. Creswell (2009) menciona que se incluyen los resultados estadísticos de cada variable seguidos por categorías y segmentos cualitativos, así como teoría fundamentada que confirme o no los hallazgos.

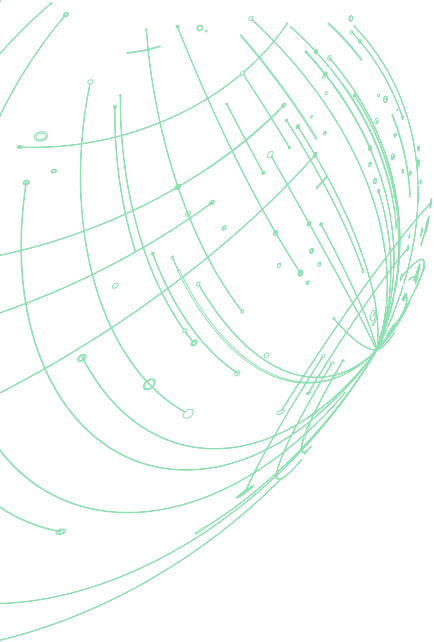
Se identificaron tres categorías de análisis: A. Interpretación y comprensión de dibujos con los indicadores la imagen, el dibujo y lectura de imágenes; B. Lectura musical con los indicadores: ritmo, melodía, conceptos musicales -solfear-cantar- y lectura musical con el violín -movimiento brazos-manos-dedos-; C. Los niños con los indicadores comprensión de la lectura con el violín y comportamiento y motivación.

En la categoría interpretación y comprensión de dibujos se agruparon aspectos relacionados con la interpretación de la imagen y cómo favorecieron los dibujos en la comprensión de la lectura musical con el violín. Además se organizaron los ítems y preguntas relacionadas con la competencia comunicativa, la alfabetización musical, la comprensión de mensajes visuales que se desearon transmitir, la convicción y percepción, la motivación y referencia del aprendizaje por medio de la comprensión e interpretación de los dibujos del material propuesto

La segunda categoría, lectura musical, estuvo relacionada con la comprensión asociación del ritmo, melodía y conceptos musicales con la lectura musical como comprensión de signos, que al ser comprendidos pasan a ser interpretados con el violín por medio de movimientos del cuerpo.

La tercera categoría, los niños, abarcó cómo los niños comprender la lectura musical con el violín y cuál fue el comportamiento y motivación que evidenciaron en la implementación.





Etapa IV. Conclusiones

La investigadora resumió de manera puntual los principales hallazgos de la investigación según las categorías y además generó ideas nuevas a partir de los resultados arrojados en la recolección de datos así como de las limitantes que afectaron al estudio.

3. Resultados

Se realizó una lectura horizontal del cuadro de triple entrada permitiendo integrar los resultados obtenidos de cada enfoque de investigación y conocer de las categorías A, B y C los resultados de las fuentes -(estudiantes, docentes, investigadora), (cuestionario 1, cuestionario 2, observación y entrevista)- confrontándolos con el marco teórico para obtener los hallazgos más significativos del estudio.

Categoría A: Interpretación y comprensión de dibujos

La imagen, el dibujo. Se agruparon las preguntas que ayudaron a dar respuestas relacionadas con las imágenes y dibujos diseñados con el propósito de mejorar la lectura musical con el violín. Se seleccionaron las características propias de la imagen perteneciente a la categoría faneroscópica de primeridad aplicadas al objeto como un signo que entabla una relación de semejanza que está en lugar de otra cosa (Vitale, 2004) y del dibujo definido por Puente (1993:21) como “un medio manual gráfico que utilizamos para expresar, conocer y comunicar, a través de imágenes, las experiencias que se obtienen del mundo circundante”. En la triangulación se observó que el 76% de los alumnos, el 100% de los docentes y en el 83% de los niños observados coinciden en que las imágenes entablaron relación de semejanza o analogía.

El 100% de los niños consideró atractivos los colores de los dibujos que contribuyeron a la imaginación y motivación. Este resultado coincide con Camba (2008), quien dice que el uso del color en los dibujos infantiles es muy importante porque los colores pueden modificar el estado de ánimo de los niños; algunos colores excitan, otros alegran y algunos entristecen. La respuesta de un docente a la pregunta 2 ¿Qué beneficios encuentras en utilizar partituras con colores, dibujos y personajes que representan los conceptos y signos musicales? fue “La motivación en los alumnos es mayor. Prestan más atención al material y disfrutan viendo las partituras”, lo que también permite inferir que el material diseñado con dibujos y colores contribuyen a la imaginación y motivación.

Para la lectura de dibujos, viñetas e historietas es fundamental entrenar a los niños en un lenguaje adecuado, que permita expresar un amplio conjunto de experiencias y problemas de la vida cotidiana (Camba, 2008). Sin embargo, en la pregunta realizada a estudiantes sobre la imagen como ayuda para recordar vivencias y situaciones reales, el resultado fue que el 46,6% estar de acuerdo, el 30% neutral y el 26,6% no está de acuerdo en que los dibujos recordaron experiencias y vivencias cotidianas.

Baquero (2004: 16) menciona que “la imagen comprende un conjunto de formas y figuras dotado de unidad y de significación”, es decir, las imágenes son signos de algo ajeno que incorporan diversos códigos comunicativos, algunos muy específicos, como el código gráfico o el de relación compositiva entre los elementos que forman la imagen. Con los resultados arrojados por los instrumentos se puede entender que las imágenes utilizadas sí permitieron dar forma de unidad y significación.

En la entrevista estructura, ante la pregunta 5 de las actividades diseñadas ¿cuál te llamo más la atención?, ¿Por qué?, un docente respondió “me gustó la estrellita del semitono, ya que es un concepto difícil de entender y mediante ese gráfico lo pueden asociar más fácil”. Esto permite analizar que en la actividad *Cuerda re*, el dibujo de la estrellita se convirtió en un código simbólico que permitió representar el concepto de semitono y recordarles a los niños que entre *do#* y *re* hay medio tono, y que los dedos 2 (anular) y 3 (corazón) deben estar juntos para que se produzca el semitono en el violín. Camba (2008) dice que el código simbólico es cuando las imágenes representan muchas más cosas de las que aparecen en ellas se produce un proceso comunicativo de carácter simbólico que hace posible la representación de ideas abstractas o inmateriales.

El 96,6% de los estudiantes y el 100% de los docentes entrevistados, así como la observación realizada a los alumnos de violín, consideran convenientes las partituras con dibujos porque el formato texto-notas musicales e imagen permite transmitir ideas y conceptos de una forma práctica así estas sean sencillas o complejas porque las imágenes contribuyen positivamente en representación, facilitando la comprensión (Intef, s.f.).

Lectura de imágenes. La lectura de imágenes es una competencia comunicativa muy importante para practicar en los niños no alfabetizados o que están transitando las primeras etapas de la lecto-escritura y, en el caso de esta investigación, la iniciación de la lectura musical con el violín. Se organizaron los ítems y preguntas relacionadas con la competencia comunicativa, la alfabetización musical, la comprensión de mensajes visuales que se desearon transmitir, la convicción y percepción, la motivación y referencia del aprendizaje por medio de la comprensión e interpretación de los dibujos del material propuesto.

Según la guía de observación, y el cuestionario 2 el 90% de los estudiantes, con un 66,6% muy de acuerdo y con el 33,3% de acuerdo respectivamente, se puede decir que la lectura de imágenes favoreció a la competencia comunicativa. Baquero (2004: 15) menciona que “(...) debe tenerse en cuenta privilegiar la competencia comunicativa como horizonte de trabajo, pues la competencia lingüística va emergiendo a medida que se fortalece la competencia comunicativa”. La lectura de imágenes contribuye en la alfabetización musical porque los niños pueden leer comprensivamente las imágenes, dibujos, viñetas, fotografías, etc.





Como dice Camba (2008), “(...) la síntesis armónica de dibujo y color favorecen el vuelo imaginativo y alientan el potencial lector para crear y vivenciar situaciones de diversa índole”. Al leer una imagen se relacionan las figuras, formas, palabras, colores, texturas, etc., que son observadas en dicha imagen de modo que, al ser unidas, permiten comprender y distinguir los mensajes visuales que se desean transmitir. Una evidencia de esto es la respuesta de un docente a la pregunta 5 De las actividades diseñadas ¿cuál te llamo más la atención?, ¿Por qué?, “me llamó mucho la atención la actividad de los intervalos. Me pareció clarísimo el concepto del edificio y sus correspondientes pisos. Los niños lo comprendieron muy bien”. La lectura del dibujo del edificio permite relacionar cada piso con el intervalo que se forma con relación al primero; el mensajero realiza la acción de subir el edificio, pero para llegar a cada piso siempre debe pasar por el primero.

En la pregunta realizada en el observador y el cuestionario 2 ¿La partitura visualmente adecuada facilita el análisis de los objetos que la componen? Los resultados fueron del observador 86,6% de acuerdo y todos los docentes estuvieron muy de acuerdo. Villafañe y Mínguez (2002: 255) menciona que “el objetivo de la lectura es obtener de manera exhaustiva la mayor cantidad de información acerca de la imagen analizada para proceder a continuación a la definición de su estructura”. La lectura de las imágenes está regulada por la convención y la percepción. La convención, permite reconocer o asociar dibujos de tipo caricaturescos como representaciones de objetos reales, y la percepción, reconoce la estructura y agrupa los objetos de la imagen en unidades simples (Gallelli, 2007).

El 86,6% de los estudiantes manifestaron estar de acuerdo en creer que los dibujos son motivadores y referenciales en el aprendizaje. El 10% estuvieron en posición neutral y sólo un 3,3% no estuvo de acuerdo. Camba (2008) considera que la lectura de imágenes puede cumplir dos funciones: primero la función motivadora -para incentivar el aprendizaje-, y segundo función referencial -para explicaciones o para sintetizar un tema desarrollado-.

Los dibujos fueron muy prácticos, favoreciendo la observación, la comparación, ayudando a relacionar y permitieron juzgar e interpretar; al mismo tiempo, ayudaron a que un mismo significante adopte diferentes interpretaciones.

Categoría B: Lectura musical

Ritmo, melodía, conceptos musicales (solfear-cantar). El lenguaje musical fue asumido en esta investigación como el sistema de signos que se utiliza para plasmar/representar los sonidos y silencios. La lectoescritura musical permite que el estudiante acceda al conocimiento de los símbolos musicales que lo ayudan a no depender solo de la memoria humana y pueda descifrar las partituras, lo que le permitirá ser independiente y escribir ideas musicales inventadas o escuchadas. Este proceso posee un grado de complejidad considerable, además, de las dificultades propias del lenguaje

escrito (Trallero, 2006). Este indicador agrupó lo relacionado al reconocimiento visual de los signos musicales, la ubicación de las notas en el pentagrama, la comprensión de las figuras musicales y el ritmo-melodía solfeado-cantado sin involucrar los movimientos brazos-manos-dedos del material diseñado.

La respuesta de un docente a la pregunta 1 ¿Considera que el material didáctico visualmente adecuado aplicado en las clases ayudó a mejorar la lectura musical en los niños?, ¿Por qué? fue “sí, porque al relacionar una figura rítmica con una palabra y un dibujo los niños comprenden mucho mejor su duración” permite relacionarla con el método Kodály que basa la lecto-escritura en las sílabas rítmicas, se pretende relacionar cada figura y su valor con una sílaba, obteniendo cierta sensación fonética y, por consiguiente, una relativa agilidad o lentitud en el desarrollo de las diferentes fórmulas rítmicas y su contexto global. Esto permite respaldar la propuesta realizada en la actividad *Ritmo y cuerdas al aire*, en donde para la explicación de la figura rítmica de la negra y el silencio de negra se emplearon fichas de rompecabezas que tiene en su interior una palabra monosílaba representada con el dibujo, permitiendo leer las imágenes *rey, pez, flor* y relacionar que cada sonido corresponde a una negra.

El 83,3% de los estudiantes manifestó estar de acuerdo en que los dibujos ayudaron a reconocer los signos musicales. De igual forma se evidenció en la observación realizada, en donde el 80% sí reconoció los signos musicales trabajados. La respuesta de un docente a la pregunta 2 ¿Qué beneficios encuentras en utilizar partituras con colores, dibujos y personajes que representan los conceptos y signos musicales? también coincide en dicha afirmación, “que tenía el apoyo de los dibujos para explicar con más facilidad conceptos musicales que involucran competencias 'matemáticas', por ejemplo, las cuales estaban muy bien integradas a los dibujos en el material trabajado”.

Otro docente en la pregunta 3 de la entrevista estructurada, ¿Qué desventajas encuentras en utilizar este material?, dio la siguiente respuesta “que tal vez puede tener conflicto con otras clases -por ejemplo, lectura musical o coro- en donde les explican los mismos conceptos, pero de forma o con mecanismos diferentes”. Esto permite inferir la importancia de que las otras materias de iniciación estén conectadas y relacionadas con la enseñanza del violín y viceversa para evitar confusiones en los niños.

Lectura musical con el violín (movimiento brazos-manos-dedos). Con la lectura y escritura musical se pasa de la transmisión oral a la alfabetización musical, que contempla el aprendizaje imitativo, sensorial y asociado a respuestas motrices cuando se toca un instrumento musical (Trallero, 2006). Este indicador organizó lo relacionado a movimientos brazos-manos-dedos.

Los docentes creen que los niños que inician violín tienen dificultades en la lectura musical porque “el lenguaje musical es un conocimiento recientemente adquirido y la dificultad motora del instrumento distrae al momento de leer y tocar a la vez”, “es difícil asociar los signos musicales con movimientos musculares”, “comúnmente a un

niño que empieza a estudiar música se le empieza a enseñar sobre la tonalidad de do mayor y cuando comienza con el violín la primera tonalidad que se ve es la mayor. El concepto de armadura aún no está claro”. Junto con la postura del agarre del arco y el violín los niños deberán pensar en el arco sobre las cuerdas, disponer la mano izquierda en una determinada posición, controlar el movimiento según la velocidad o retención del arco y su distribución, coordinar la articulación del arco con la digitación de la mano izquierda en forma simultánea, digitar un lugar exacto para tocar afinados y comprender la escritura musical, por lo tanto el niño requiere desarrollar habilidades mentales y motrices específicas.

El 86,6% de los niños observados ubicó mejor los dedos cuando tocaban violín porque por medio del material pudo visualizar dónde van los dedos sobre el diapásón, beneficiando la lectura musical con el violín.

Categoría C: Los niños

Comprensión de la lectura con el violín. El 90% de los estudiantes observados evidenció comprensión lógica de los temas tratados durante la implementación. Todos los docentes coincidieron estar muy de acuerdo con esta afirmación. Sin embargo, en la entrevista estructurada dos de ellos mencionaron “Vale la pena aclarar que para ver mejores resultados se debería implementar el material por un tiempo más prolongado, 2 clases son muy pocas”, y “Aunque es difícil saberlo en tan corto plazo, durante las clases se notó una comprensión total de los temas vistos”.

Los niños de la etapa de operaciones concretas comienzan a pensar de manera lógica ante los objetos físicos, los problemas de conservación y también con respecto a otras situaciones. Sin embargo demuestran una limitación pues sólo pueden aplicar su pensamiento lógico a objetos y acontecimientos concretos y visibles, es decir, tienen dificultades para procesar información abstracta e ideas hipotéticas que sean contrarias a la realidad que ellos conocen (Ormrod, 2005).

El material permitió representar por medio de los dibujos los objetos no presentes facilitando las operaciones psicomotoras que debe realizar el niño durante las clases de violín. Esto se evidenció en el 86,6% de los estudiantes observados y los docentes manifestaron estar muy de acuerdo y de acuerdo con el 66,6% y el 33,3% respectivamente. La teoría de Piaget considera que el lenguaje es una de las manifestaciones de la capacidad humana para representar cosas y sucesos en ausencia, es decir, cuando las cosas y sucesos no están presentes son representados por otros medios como los gestos, dibujos, la imagen mental y el juego simbólico o dramático (Sinclair, 1982).

Las imágenes presentadas contribuyeron a que el niño organizara jerárquica y estructuralmente los contenidos. Los niños entre los 7 y 11 años se convierten en seres cada vez más capaces de pensar en objetos físicamente ausentes apoyados en imágenes vivas de experiencias pasadas, pueden formar jerarquías entre los objetos y

comprender la inclusión de clase en los diferentes niveles de una estructura; también pueden hacer comparaciones manejando mentalmente y al mismo tiempo la parte o subclase, y el todo o clase superior (Ormrod, 2005).

Los estudios sobre la teoría humana (Piaget) y los métodos de enseñanza musical fueron elaborados de acuerdo con el desarrollo de las capacidades del hemisferio izquierdo, estructurándose prioritariamente alrededor de un polo teórico y dejando atrás el aspecto emocional de la música y su aporte fundamental al campo afectivo. El diseño del material trató de estimular a los dos hemisferios del cerebro. Siguiendo a Despins (1996: 17) “La enseñanza siempre debería permitirle al niño que siga siendo un artista natural, es decir, que siga siendo él mismo, más que tratar de confinarlo, por medio de estrategias poco flexibles, a los límites de un arte prefabricado y normativo en exceso”. En el 96,6% de los niños observados se evidenció que el material estimuló ambos hemisferios del cerebro trabajando en la parte teórica y el aspecto emocional. Los docentes dividieron su opinión al respecto entre el 66,6% muy de acuerdo y el 33,3% ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Comportamiento y motivación. En este indicador se agruparon los temas relacionados con el gusto, disfrute y la comprensión de los niños respecto al material diseñado, la concentración que tuvieron en las clases de la implementación y su comportamiento.

Se observó que el 90% de los alumnos evidenció gusto y comprensión general del material propuesto. Un docente comentó en la entrevista “los niños se divierten, se entretienen, se ven más motivados y retienen mejor la información”, coincidiendo en la respuesta con los estudiantes.

Los docentes están muy de acuerdo en que los niños se comportaron bien durante las clases. La música clásica favorece en la educación integral de los niños porque aumenta en la capacidad de atención, memoria y concentración; mejora la habilidad para resolver problemas matemáticos y de razonamiento complejos; introduce a los niños a los sonidos y significados de las palabras; brinda la oportunidad para que interactúen entre sí y con los adultos; estimula la creatividad y la imaginación infantil (Casas, 2001; Cruces, 2009).

El análisis de datos realizado por medio de la triangulación permitió conocer por categorías los resultados de las fuentes a quienes se les aplicaron los instrumentos cuantitativos y cualitativos, integrándolos y confrontándolos con el marco teórico en donde se obtuvieron las respuestas que permiten afirmar que el material diseñado favorece la lectura musical y que la interpretación y comprensión de los dibujos contribuyó a mejorar la lectura musical. Los resultados fueron analizados a la luz del marco teórico planteado permitiendo encontrar respuestas a la pregunta del problema de investigación en términos de ¿Cómo mejorar la lectura musical de los niños estudiantes de violín mediante la interpretación y comprensión de dibujos? y comprobando la hipótesis planteada en el cuadro de triple entrada: por medio del material didáctico y pedagógico visualmente adecuado, que genere estructuras y

bases sólidas en el aprendizaje, los estudiante al interpretar y comprender los dibujos pueden mejoran la lectura musical con el violín.

4. Conclusiones

4.1 Interpretación y comprensión de dibujos

Las imágenes del material diseñado permiten que los estudiantes entablen relación de semejanza entre objetos conocidos ayudando a asociar los nuevos conceptos musicales. El uso de dibujos coloridos contribuye en la imaginación y motivación de los estudiantes y, además, ayuda a dar unidad y significación a los conceptos musicales, lo que implica que por medio de éstos se establezcan estructuras que favorecen la lectura musical y de esta manera se puedan utilizar como código simbólico, es decir, representar ideas abstractas o inmateriales. Los dibujos son motivadores y referenciales en el aprendizaje musical y favorecen la observación y la comparación, ayudan a relacionar y permiten interpretar los conceptos musicales.

Las partituras con dibujos son convenientes porque el formato texto-notas-musicales e imagen permite transmitir ideas y conceptos de una forma práctica, ya sean sencillas o complejas porque las imágenes contribuyen positivamente en la representación, facilitando la comprensión. Una partitura visualmente adecuada facilita el análisis de los objetos que la componen.

La lectura de imágenes contribuye en la alfabetización musical porque los niños pueden leer comprensivamente los dibujos y por medio de estos llegar a la aprehensión de los signos musicales que se pretenden enseñar. Al leer una imagen se relacionan las figuras, formas, palabras, colores, texturas, etc., que son observadas en dicha imagen de modo que al ser unidas permiten comprender y distinguir las notas, signos o ritmos musicales que se desean transmitir.

4.2 Lectura musical

Los dibujos ayudan a reconocer los signos musicales, facilitan las explicaciones de los conceptos musicales y favorecen la comprensión de los movimientos que se deben realizar con el cuerpo al tocar violín. Las imágenes ayudan a visualizar dónde van los dedos sobre el diapasón beneficiando la lectura musical con el violín. La comprensión de la relación rítmica de las palabras favorece la comprensión corporal de los movimientos.

4.3 Los niños

El material permite representar, por medio de los dibujos, los objetos no presentes facilitando las operaciones psicomotoras que realizan los estudiantes de violín. Las imágenes contribuyen la organización jerárquica y estructurante los contenidos musicales.

El material diseñado estimula ambos hemisferios del cerebro trabajando en la parte teórica y en la parte emocional, facilitando la clasificación y ordenamiento de los conceptos musicales. Los dibujos permiten retener la información mientras los niños se divierten y generan gusto por las clases de violín y comprensión general de los conceptos musicales.

Referencias

Baquero, N. y Pulido, M. (2004). *Cómo desarrollar competencias en lectura de imágenes*. Bogotá: Magisterio.

Bernal, J y Calvo, M. L. (2000). *Didáctica de la música. La expresión musical en la educación infantil*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Camba, M. E. (2008). "La importancia de la lectura de imágenes". http://aal.idoneos.com/index.php/Revista/A%C3%B1o_10_Nro_10/Lectura_de_im%C3%A1genes, consultado el 23 de mayo de 2014.

Casas, M. V. (2001). "¿Por qué los niños deben aprender música?". *Colombia Médica*, 32(4) 197-204. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28332408>

Creswell, J. W. y Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed method research*. Thousand Oaks: Sage

Cruces, M.C. (2009). "Implicaciones de la expresión musical para el desarrollo de la creatividad en educación musical". <http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/tesisuma/17963138.pdf>, consultado el 21 de julio de 2014.

Despins, J.P. (1996). *La música y el cerebro*. Barcelona: Gedisa Editorial

Deverich, R. (2006). "An overview of violin pedagogy with an emphasis on amateur violinists". <http://www.violinonline.com>, consultado el 15 de junio de 2016.

Gainza, V. (1964). *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi Americana S.A.E.C.

Gallelli. (2007). "La comprensión lectora". http://aal.idoneos.com/index.php/Revista/A%C3%B1o_9_Nro_9/La_comprensi%C3%B3n_Lectora, consultado el 26 de mayo de 2014.

Hoppenot, D. (2000). *El violín interior*. Madrid: Real Musical

Instituto Musical. (s.f.). Instituto Musical Diego Echavarría. <http://www.institutomusical.edu.co/home.html>

Intef, (s.f.). "Institución nacional de tecnologías educativas y de formación del profesorado". http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/8/cd_2013/m5_5/el_lbum_y_el_libro_ilustrado.html, consultado el 18 de abril de 2014.

Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004, October). "Mixed methods research: A research paradigm whose time has come [Los métodos de investigación mixtos: un paradigma de investigación cuyo tiempo ha llegado]". En: *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <http://edr.sagepub.com/cgi/content/abstract/33/7/14>, el 16 de marzo de 2014.

Maneveau, G. (1993). *Música y educación. Ensayo de análisis fenomenológico de la música y de los fundamentos de su pedagogía*. Madrid: Ediciones Rialp, S. A.

Navarro, M. J. (2008). *Como diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizaje*. España: Procompal Publicaciones.

Ormrod, J. E. (2005). *Aprendizaje humano*. Madrid: Pearson/Pretince Hall.

Pedagogía musical. (s.f.). <https://sites.google.com/site/pedagogiamusi>, consultado el 30 de junio de 2014.

Puente, J. (1993). *Dibujo y comunicación gráfica. Curso para la enseñanza media superior*. Naucalpan: Editorial Gustavo Gili, S.A.

Ramírez, C. (2006). *Música, lenguaje y educación. La comunicación humana a través de la música en el proceso educativo*. Valencia: Tiran lo Blanch.

Sinclair, H. (1982). "El papel de las estructuras cognitivas en la adquisición del lenguaje. Capítulo 10" (221-238). En *Fundamentos del desarrollo del lenguaje de Lenneberg*, E. H y Lenneberg, E. Madrid: Alianza Editorial

Suzuki Association, (2013). <http://suzukiassociation.org/teachers/twinkler/> consultado el 26 de mayo de 2014.

Suzuki, S. y Suzuki, W. (2004). *Educados con amor: El método clásico de la educación del talento*. USA, Alfred Music.

Valenzuela, J., y Flores, M (2012). *Fundamentos de investigación educativa*. E-book editado por Instituto Tecnológico y de estudios superiores de Monterrey. Nuevo León. P. 348.

Villafañe, J. y Mínguez, N. (2002). *Principios de teoría general de la imagen*. Madrid: Ediciones Pirámide

Vitale, A. (2004). *El estudio de los signos Piercey Saussure*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós

Trallero, C. (2006). "Orientaciones didácticas para la enseñanza de la lectura y la escritura de la música en la etapa de educación primaria". <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/11539/2/DIDACTICA%20LENGUAJE>, consultado el 14 de febrero de 2014.

DE LOS ANDES

David Ortega Ramírez

DOI: [10.17230/ricercare.2017.8.4](https://doi.org/10.17230/ricercare.2017.8.4)



Reseñas

De los Andes

De los Andes es una obra en forma de sonata que, como su nombre lo señala, evoca algunas de las músicas folclóricas de toda la Cordillera de los Andes, lo que se hace más evidente en la exposición de sus dos temas: el primero tiene aires a danza, jugueteo y con buena actividad rítmica, pasando en ocasiones de una sensación métrica de 6/8 a una de 3/4, común en la música colombiana como el pasillo; mientras que el segundo está inclinado hacia la vidala argentina específicamente, que se hace audible en la melodía y los recursos utilizados en ella, además en el ritmo marcado con *pizzicato* en los pulsos uno y tres en un compás de 3/4 imitando la “caja” usada en dicha música. A esta exposición le sigue un desarrollo basado en los dos temas contrastantes, sufriendo ambos fuertes transformaciones. La obra concluye con la re-exposición de los temas presentados al comienzo pero intercambiando su orden, así el primer tema de la obra será el último, esto con el fin de lograr un final de carácter más rítmico y alcanzando un clímax.

David Ortega Ramírez

Medellín, 20 de agosto de 1990. Inició sus estudios musicales formales en el Centro de Educación Continua de EAFIT en 2008. Un año después ingresa a la Fundación Universitaria Bellas Artes al pregrado de Música con énfasis en guitarra eléctrica. En 2011 ingresa a EAFIT para continuar sus estudios de guitarra y dos años después cambia su énfasis, comenzando así el camino en la composición musical con el maestro Marco Alunno, y desde el 2015 con su actual maestro, Víctor Agudelo. Es miembro activo del coro Tonos Humanos desde 2012, con el que ha tenido experiencia competitiva internacional. También ha asistido a charlas y clases maestras que se realizan en su universidad con compositores y músicos internacionales como Alberto Balzanelli, Kamran Ince, Javier Álvarez, Dieter Mack, Gabriela Ortiz, Miguel del Águila, entre otros. En 2015, la obra De Los Andes para cuarteto de cuerdas resultó ganadora del Concurso de Composición Interno de Música de EAFIT, siendo estrenada en el MAMM en noviembre del mismo año interpretada por el Cuarteto Rojas. Hizo parte de las Jornadas del Círculo Colombiano de Música Contemporánea 2016 como estudiante activo del taller de composición dictado por el maestro Víctor Agudelo, con el Dúo Wapiti como ensamble en residencia. A finales del mismo año, su obra El Acordeón con Cachos es seleccionada en la convocatoria de Jóvenes Talentos de la Orquesta Sinfónica de EAFIT para ser interpretada por la misma en un concierto. Actualmente cursa su último año académico y se desempeña como profesor asistente de las materias de armonía, contrapunto y lectura musical en el Instituto Musical Diego Echavarría, en Medellín.

De los Andes

Score

David Ortega

Jocoso (♩=♩ Hasta el final)
♩ = 100

Violin 1
Violin 2
Viola
Cello

Violin 1
Violin 2
Vla.
Vlc.

Violin 1
Violin 2
Vla.
Vlc.

2 De los Andes

Vln. 1 *f* *f* *f* *f* *f* *ff*

Vln. 2 *f* *f* *f* *f* *f* *ff*

Vla. *sfz* *f* *f* *f* *f* *ff*

Vlc. *sfz* *f* *f* *f* *f* *ff*

32

Vln. 1 *mf* *sub.p* *ff* *ff* *ff* *p*

Vln. 2 *mf* *sub.p* *ff* *ff* *ff* *p*

Vla. *mf* *sub.p* *ff* *ff* *ff* *p*

Vlc. *mf* *sub.p* *ff* *ff* *ff* *p*

40

Vln. 1 *f* *f* *f* *f* *f* *f* *f* *f*

Vln. 2 *f* *f* *f* *f* *f* *f* *f* *f*

Vla. *f* *f* *f* *f* *f* *f* *f* *f*

Vlc. *f* *f* *f* *f* *f* *f* *f* *f*

A De los Andes 3
Melancólico

$\text{♩} = 75$

Vln. 1
Vln. 2
Vla.
Vcl.

Zapatazo
Zapatazo
Zapatazo
Zapatazo

pp
pp
pizz.
f
p
p

Vln. 1
Vln. 2
Vla.
Vcl.

arco
arco

Pizzicato con ritmo y orden aleatorio, respetando alturas; imitando goteras, empezar rápido e ir disminuyendo la velocidad

Vln. 1
Vln. 2
Vla.
Vcl.

pp
pp
pp
pp espress.
p

rit.
arco
arco
pp
pp

4 De los Andes

74 *a tempo*

Vln. 1 *p*

Vln. 2 *p*

Vla. *arco espress.* *mp* *pizz.* *mf*

Vcl. *mp* *mf*

83 *mf* *f*

Vln. 1 *mf* *f*

Vln. 2 *mf* *f*

Vla. *mp* *f*

Vcl. *mp* *f*

arco

B **Enérgico**
♩ = 140

91 *mf*

Vln. 1 *mf*

Vln. 2

Vla.

Vcl. *mf*

De los Andes

94

Vln. 1

Vln. 2

Vla.

Vcl.

ff *f* *pizz.*

98

Vln. 1

Vln. 2

Vla.

Vcl.

f *pizz.* *arco* *mf* *f* *arco* *mf* *arco* *mf* *arco* *f*

102

Vln. 1

Vln. 2

Vla.

Vcl.

f *mp* *mf* *mp* *mf* *f* *mp* *mf* *p*

6

De los Andes

Musical score for measures 111-117. The score is for four staves: Vln. 1, Vln. 2, Vla., and Vlc. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 3/4. Measure 111 starts with a *mf* dynamic. Measure 112 has a *ff* dynamic. Measure 113 has a *f* dynamic. Measure 114 has a *mf* dynamic. Measure 115 has a *ff* dynamic. Measure 116 has a *mf* dynamic. Measure 117 has a *ff* dynamic.

Musical score for measures 118-124. The score is for four staves: Vln. 1, Vln. 2, Vla., and Vlc. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 3/4. Measure 118 starts with a *mf* dynamic. Measure 119 has a *f* dynamic. Measure 120 has a *ff* dynamic. Measure 121 has a *f* dynamic. Measure 122 has a *ff* dynamic. Measure 123 has a *ff* dynamic. Measure 124 has a *ff* dynamic. The tempo marking *♩=75 a tempo* is present above measure 124. The word *accel.* is written above measure 122.

Musical score for measures 125-131. The score is for four staves: Vln. 1, Vln. 2, Vla., and Vlc. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The section is titled **Melancólico** and *Sul E*. Measure 125 starts with a *p* dynamic. Measure 126 has a *pp* dynamic. Measure 127 has a *p* dynamic. Measure 128 has a *pp* dynamic. Measure 129 has a *p* dynamic. Measure 130 has a *pp* dynamic. Measure 131 has a *p* dynamic. The word *rit.* is written above measure 131. A box containing the letter **C** is located above measure 125.

De los Andes

7

a tempo *rit.*

Vln. 1
Vln. 2
Vla.
Vcl.

Pizzicato con ritmo aleatorio sobre la nota dada en cada compás y alternando distintas octavas; empezar lento e ir aumentando la velocidad cada compás

a tempo

Vln. 1
Vln. 2
Vla.
Vcl.

D Enérgico

a tempo

$\text{♩} = 140$

rit.

Vln. 1
Vln. 2
Vla.
Vcl.

8 De los Andes

152

Vln. 1 *mf* pizz.

Vln. 2 *mf* pizz.

Vla. *mf* pizz. *pp* arco *mf* pizz.

Vlc. *mf* pizz.

Detailed description: This system covers measures 152 to 154. The music is in 7/4 time. The first violin (Vln. 1) starts with a pizzicato (pizz.) stroke at measure 152, followed by a melodic line. The second violin (Vln. 2) and viola (Vla.) also play pizzicato. The cello (Vlc.) plays a pizzicato line. Dynamics include *mf* and *pp*. The section ends with a pizzicato stroke in the viola part.

155 (Pizz. Bartok) arco

155

Vln. 1 *pp* (Pizz. Bartok) *mp* arco

Vln. 2 *pp* (Pizz. Bartok) *mp* arco

Vla. *pp* (Pizz. Bartok) *mp* arco

Vlc. *pp* (Pizz. Bartok) *mp* arco

Detailed description: This system covers measures 155 to 158. The time signature changes to 6/4, then 7/4, and back to 6/4. The first violin (Vln. 1) and cello (Vlc.) play *pp* pizzicato (Pizz. Bartok). The second violin (Vln. 2) and viola (Vla.) play *mp* arco. The section concludes with a pizzicato stroke in the first violin part.

159

159

Vln. 1 *fp* cresc.

Vln. 2 *fp* *mf* cresc.

Vla. *fp* *f* cresc.

Vlc. *fp*

Detailed description: This system covers measures 159 to 162. The time signature changes to 3/4. The first violin (Vln. 1) and cello (Vlc.) play *fp*. The second violin (Vln. 2) and viola (Vla.) play *fp*, then *mf* and *f* with a crescendo. The section ends with a pizzicato stroke in the first violin part.

De los Andes

Musical score for measures 166-171. The score is for four staves: Vln. 1, Vln. 2, Vla., and Vcl. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 6/4. The music features a variety of dynamics including *sub.p cresc.*, *ff*, and *sub.p*. The Vln. 1 part has a melodic line with slurs and accents. The Vln. 2 part has a similar melodic line. The Vla. part has a rhythmic accompaniment. The Vcl. part has a bass line with a *ff cresc.* marking at the beginning.

Musical score for measures 172-176. The score is for four staves: Vln. 1, Vln. 2, Vla., and Vcl. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 6/4. The music features a variety of dynamics including *p*, *ff*, and *ffz*. The Vln. 1 part has a melodic line with slurs and accents. The Vln. 2 part has a rhythmic accompaniment. The Vla. part has a rhythmic accompaniment. The Vcl. part has a bass line with a *ff* marking at the beginning.

Musical score for measures 176-180. The score is for four staves: Vln. 1, Vln. 2, Vla., and Vcl. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 6/4. The music features a variety of dynamics including *p* and *ffz*. The Vln. 1 part has a melodic line with slurs and accents. The Vln. 2 part has a rhythmic accompaniment. The Vla. part has a rhythmic accompaniment. The Vcl. part has a bass line with a *ffz* marking at the beginning.

10 De los Andes

Musical score for measures 179-183. The score is for four string parts: Vln. 1, Vln. 2, Vla., and Vlc. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 6/4. Measure 179 starts with a first ending bracket (8va) over measures 179-183. The first ending is marked with a dashed line. Performance markings include *pizz.* (pizzicato), *arco* (arco), *sub.p cresc.* (subito piano crescendo), and *f cresc.* (forte crescendo). The dynamic *mf* (mezzo-forte) is indicated in measure 183.

E Melancólico

Musical score for measures 184-191. The score is for four string parts: Vln. 1, Vln. 2, Vla., and Vlc. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 6/4. Measure 184 starts with a first ending bracket (8va) over measures 184-191. The first ending is marked with a dashed line. Performance markings include *ff* (fortissimo), *pp* (pianissimo), *pizz.* (pizzicato), and *p* (piano). A tempo marking of $\text{♩} = 75$ is present in measure 184. The dynamic *p* is also indicated in measure 191.

8va

Musical score for measures 192-199. The score is for four string parts: Vln. 1, Vln. 2, Vla., and Vlc. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 6/4. Measure 192 starts with a first ending bracket (8va) over measures 192-199. The first ending is marked with a dashed line. Performance markings include *arco espress.* (arco, espressivo).

202 *rit.* *a tempo* De los Andes 11

Vln. 1
Vln. 2
Vla.
Vlc.

p
pizz.
p
pizz.
p

212 *8va* **F** *Jocoso* ♩ = 100

Vln. 1
Vln. 2
Vla.
Vlc.

sub p
arco
p
arco
mp
arco
mf
mf
mf
mf

221 Zapatazo

Vln. 1
Vln. 2
Vla.
Vlc.

f
Zapatazo
f
Zapatazo
f
Zapatazo
f
Zapatazo
f
mf
mf
mf
mf
f
f
f
f

12 De los Andes

Vln. 1 *p* *f* *f*

Vln. 2 *f* *f* *f*

Vla. *sfz* *sfz* *sfz*

Vc. *sfz* *sfz* *sfz*

237 Zapatazo Zapatazo Zapatazo *8va*

Vln. 1 *f* *ff*

Vln. 2 *f* *f*

Vla. *f*

Vc. *f* *f*

245 *8va*

Vln. 1 *ff*

Vln. 2 *ff*

Vla. *ff*

Vc. *ff* *p*

De los Andes

Musical score for measures 253-258 of 'De los Andes'. The score is for four staves: Vln. 1, Vln. 2, Vla., and Vcl. The key signature has one sharp (F#). The tempo is marked *rit.* (ritardando). Dynamics include *sfz* (sforzando), *f* (forte), and *fz* (forzando). The Vln. 1 part features a melodic line with slurs and accents. The Vln. 2 part has a similar melodic line. The Vla. part provides harmonic support with chords and single notes. The Vcl. part has a bass line with chords and single notes.

Musical score for measures 259-265 of 'De los Andes'. The score is for four staves: Vln. 1, Vln. 2, Vla., and Vcl. The tempo is marked *a tempo*. Dynamics include *p* (piano), *f* (forte), and *ff* (fortissimo). The Vln. 1 part has a melodic line with slurs and accents. The Vln. 2 part has a similar melodic line. The Vla. part provides harmonic support with chords and single notes. The Vcl. part has a bass line with chords and single notes. The word 'Zapatazo' is written above the staves in measures 263-265, indicating a strong accent.

Musical score for measures 265-268 of 'De los Andes'. The score is for four staves: Vln. 1, Vln. 2, Vla., and Vcl. The tempo is marked *a tempo*. Dynamics include *f* (forte) and *ff* (fortissimo). The Vln. 1 part has a melodic line with slurs and accents. The Vln. 2 part has a similar melodic line. The Vla. part provides harmonic support with chords and single notes. The Vcl. part has a bass line with chords and single notes. The word 'Zapatazo' is written above the staves in measures 265-268, indicating a strong accent.

Guía para autores

La Revista *Ricercare* (investigar, buscar y, también, género contrapuntístico afín a la Fuga) del Departamento de Música de la Universidad EAFIT tiene como objetivo publicar artículos inéditos que correspondan a las categorías señaladas por Colciencias para las revistas científicas:

- a) resultados o avances de investigación con una estructura de cuatro partes: introducción, metodología, resultados y conclusiones (Artículo de investigación científica);
- b) ensayos académicos en los que se presentan resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica sobre un tema específico, mediante el recurso a fuentes originales (Artículo de reflexión derivado de investigación);
- c) estudios que analicen, sistematicen e integren los resultados de investigaciones sobre un campo científico en particular, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo, con base en una revisión bibliográfica de, por lo menos, 50 referencias (Artículo de revisión);
- d) traducciones autorizadas;
- e) reseñas bibliográficas o de procesos investigativas o de producción intelectual;
- f) se publicará también una partitura musical en cada número, según lo determine el jurado compuesto por los profesores de composición del Departamento de Música, bajo criterios de calidad compositiva y extensión apropiada.

El criterio básico de selección es que el artículo pertenezca a alguna de las áreas de importancia en el dominio temático de la Revista; en particular, Historia de la música, Filosofía de la música, Estética musical, Musicología de la Gramática y sintaxis musicales (llamada también “Teoría de la Música” o “Musicología sistemática”), Musicología histórica y etnomusicología, Psicomusicología, Estética musical, memorias monográficas analíticas de producción o

creación de obras musicales, Composición, Educación musical, Música y Sociología, Música y Antropología, Música y técnicas corporales e instrumentales, Música y Acústica física o arquitectónica, Organología, Orquestación, Análisis musical integral, Crítica musical, Ejecución musical e interpretación, Música y Literatura, Música y otras artes.

Proceso de selección de los artículos

Cada uno de los artículos recibidos es sometido a un proceso de revisión y selección en dos etapas: interno, por parte de algún miembro del Comité Editorial, designado por éste, que evaluará la originalidad y pertinencia del artículo; posteriormente, a cargo de un árbitro externo quien conceptuará sobre la calidad científica, estructura, fundamentación, manejo de fuentes y rigor conceptual del artículo.

Dentro de los dos meses siguientes al envío del texto, el autor será notificado del resultado de los procesos de evaluación.

Requisitos formales

- El autor se compromete a someter a la consideración de la revista un artículo inédito.
- Los textos deben contener puntuación, acentuación, ortografía, concordancia, sintaxis y buen uso generalmente aceptados, acordes con las normas de la lengua en que está escrito el artículo. Podrán sugerirse correcciones de forma pero aclaramos que el estilo de cada autor no debe corregirse (“el estilo es el hombre”). El tipo de lenguaje de un trabajo científico debe ser, claro está, riguroso y tan monosémico como sea posible; nó literario – artístico, polisémico por naturaleza, ni demótico o habla de la calle.
- Los términos o expresiones que no pertenezcan a la lengua en la que está escrito el texto, deberán aparecer en cursiva.

- Los proponentes pueden ser docentes universitarios o estudiantes de postgrado de instituciones investigativas universitarias locales, nacionales o extranjeras, así como académicos e investigadores independientes.
- Además del idioma español, se recibirán textos en inglés, francés, italiano, alemán o portugués.

La extensión estimada es: para artículos de investigación y revisión, entre 5.000 y 10.000 palabras; para estudio de caso, entre 2.500 y 3.000 palabras; para reseñas, entre 500 y 1.000 palabras. Para la partitura, una presentación normalmente legible de no más de 15 páginas.

De la estructura de los trabajos: **1.** Título que oriente con claridad sobre el tema tratado. **2.** Información del autor (nacionalidad, campo de formación académica, publicaciones recientes, afiliación institucional y dirección de correo electrónico). **3.** Resumen y palabras claves, en el idioma en que está escrito el artículo y en inglés (en castellano, si la lengua en que se escribe el artículo no es el castellano), cuya extensión será, respectivamente, de 100 a 150 palabras y de 5 a 10 palabras. **4.** Título del artículo en inglés (o en castellano si la lengua original del artículo no es este idioma). **5.** Indicación del origen del texto (si es de investigación, proyecto al que está adscrito y grupo del que hace parte, así como la Institución que lo respalda).

Normas sobre citación

Citas y referencias

La Revista sigue, para tales efectos, la forma establecida por la Asociación Norteamericana de Psicología (APA, por sus siglas en inglés).

Las citas y referencias deben incluirse dentro del texto de acuerdo con el siguiente formato: Primer apellido del autor, año de la publicación, dos puntos y número de página). Ejemplo: (Pineda, 1998: 35).

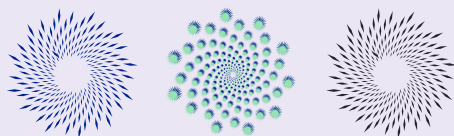
Al final del artículo debe aparecer la Bibliografía completa en la que se referencien, por autor, alfabéticamente y sin enumeración ni viñetas, todos los textos citados o referidos.

Las notas de pie de página sólo serán para aclaraciones o comentarios adicionales. No incluyen referencias bibliográficas, salvo cuando se trate de ampliaciones a las citadas.

Cuando se trate del llamado a confrontación con otro texto, aparecerá entre paréntesis: (Cfr. apellido del autor y año de publicación).

Si se consultó más de un trabajo del mismo autor, deben ordenarse según la fecha, empezando por la más antigua.

Cuando las citas superen los tres renglones de extensión, deberán ubicarse en párrafo aparte y un centímetro hacia la derecha de la margen general.



Bibliografía

Para libro

Apellido y nombre del autor (sólo mayúsculas iniciales, separados por coma) y año de la publicación (entre paréntesis). Título y subtítulo (si lo hay), en cursiva y sólo mayúsculas iniciales para cada uno). Ciudad de la edición y nombre de la editorial, separados por dos puntos.

Ejemplo: Kühn, C. (1992). *Tratado de la forma musical*. Barcelona: Labor.

Para capítulo de libro

Apellido y nombre del autor (sólo mayúsculas iniciales, separados por coma); año de la publicación (entre paréntesis), título del capítulo entre comillas, seguido por la referencia "En:", editor académico o compilador de la obra y título de la misma, que deberá aparecer en cursiva; ciudad de edición y nombre de la editorial, separados por dos puntos.

Para publicación seriada (revista o periódico)

Apellido y nombre del autor, o letra inicial del nombre (sólo mayúsculas iniciales, separados por coma), año de la publicación, con el mes y día en caso de diario o semanario. Título del artículo entre comillas y título de la revista o periódico en cursiva (Número o volumen), la inscripción "En:", el nombre de la fuente principal, Volumen (Vol.), número correspondiente a la edición (No.), ciudad de publicación e institución de la revista, finalizando con las páginas.

Para publicaciones en internet

Apellido y nombre del autor (mayúsculas iniciales, separados por coma), año de la publicación entre paréntesis. Título del artículo entre comillas. «En:» (mayúscula inicial y dos puntos), dirección URL ("Uniform Resource Locator") y fecha de consulta entre paréntesis (mes, año).

De la Presentación

Los textos se deberán entregar en formato electrónico, utilizando el programa Word.

Las fotografías, imágenes, mapas e ilustraciones se adjuntan en formato digital a 300 dpi, mínimo. Su ubicación debe aparecer señalada en el texto, con la información correspondiente.

Los gráficos, cuadros y otros elementos similares deben aparecer con tabuladores (no utilizar la forma de "Insertar tabla", de Word).

Las imágenes, fotografías, ilustraciones, cuadros, gráficos y demás deberán aparecer con sus respectivos pies de imagen, en los que se referencia el número de orden de aparición en la serie, el nombre (en cursiva), autoría, procedencia, técnica, fecha de elaboración y demás informaciones que correspondan.

El texto deberá estar ajustado a la presente Guía para autores. Sólo cuando el artículo sea entregado con base en estas directrices, ingresará en el proceso de evaluación.

El Departamento de Música de la Universidad EAFIT, apoyado por la Biblioteca "Luis Echavarría Villegas", costea la edición, publicación y distribución de la Revista. Los autores que acceden a la publicación de su ensayo, implícitamente ceden los derechos patrimoniales de autor y reiteran que se trata de un ensayo inédito. Cualquier cuestión contraria deberá ser expresamente manifestada al Director o al Editor.

Fernando Gil Araque

Director *Revista Ricercare*

ricercare@eafit.edu.co

Dirección: Carrera 49 7 sur - 50, bloque 30

Medellín - Colombia - Suramérica

Teléfono: 57+4+2619500 ext. 9442



RI CER CA RE

Esta revista se terminó de imprimir en
Editorial Artes y Letras S.A.S.,
en el mes de diciembre de 2017
Medellín, Colombia