

**LA COMPOSICIÓN COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA LA
FORMACIÓN MUSICAL**

DIEGO ANTONIO JAIMES CELY

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

LICENCIATURA EN MÚSICA

BUCARAMANGA

2016

**LA COMPOSICIÓN COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA LA
FORMACIÓN MUSICAL**

DIEGO ANTONIO JAIMES CELY

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de:

Licenciado en Música

Director: Mg. Carlos Eduardo Basto Quijano

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

LICENCIATURA EN MÚSICA

BUCARAMANGA

2016

DEDICATORIA

Quiero dedicar este proyecto y mi carrera en general a mis padres, a quienes admiro profundamente por su humildad y nobleza propias de la cultura campesina, además de ser los artífices de mi proceso académico y el primer apoyo en cada una de las decisiones que he tomado.

De igual manera quiero dedicar este proyecto a mi novia Silvia, ya que gracias a su buen ejemplo he logrado una estabilidad académica desde la época escolar.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco en gran manera a mis estudiantes partícipes en este proyecto, a Juan Pablo, Mogo, Julián, Jhorman, Jeffer, David y sijú, gracias a ellos pudo salir a delante y se lograron resultados más allá de los esperados. A quien fue guía en este proceso durante más de un año, el maestro Carlos Basto, un profesor que lo da todo por sus estudiantes y demuestra pasión en el arte de educar.

A cada uno de mis profesores de violín, teoría, armonía, contrapunto, formas, historia, interpretación, piano, guitarra, pedagogía, a todo aquel que me haya enseñado algo.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	14
1 FUNDAMENTACIÓN	15
1.1 Delimitación del problema.....	15
1.2 Pregunta problema	15
2 OBJETIVOS.....	16
2.1 Objetivo general.....	16
2.2 Objetivos específicos.....	16
3 JUSTIFICACIÓN	17
4 ASPECTOS METODOLÓGICOS	19
4.1 Proceso formativo.....	19
4.2 Diagnóstico.....	19
4.3 Proceso instructivo	19
4.4 Proceso creativo.....	20
4.5 Proceso de ensamble	20
5 MARCO REFERENCIAL	22
5.1 MARCO TEÓRICO	22
5.1.1 ¿Qué se entiende por composición?	22
5.1.2 La composición en el aula	22
5.1.3 La composición en el currículo.....	24
5.1.4 La expresión musical en niños y adolescentes.....	24
5.1.5 La improvisación. En la percepción de la improvisación Hemsy menciona lo siguiente:	25
5.1.6 La importancia de la composición en el desarrollo integral de todo músico	27
5.1.7 Elaborando un proceso de composición.....	28
5.1.7.1 La nivelación teórica	29
5.1.7.2 La planeación curricular.....	29
5.1.7.3 El trabajo en grupo.....	30
5.2 MARCO HISTÓRICO	30
5.2.1 Pedagogía de la composición en conservatorios.....	31
5.2.2 La composición en las instituciones de educación media	32

5.3 MARCO CONCEPTUAL.....	33
5.3.1 Ritmo	34
5.3.2 Melodía	34
5.3.3 Armoní	34
5.3.4 Contrapunto.....	34
5.3.5 Orquestación.....	35
5.3.6 Formas musicales.....	35
5.3.7 Improvisación.....	35
5.3.8 Audioperceptiva.....	36
5.3.9 Informática musical.....	36
6 PROYECTO DE COMPOSICÓN CON ESTUDIANTES DE GRADO 11	38
6.1 PROCESO DIAGNÓSTICO	39
6.1.1 Sesión 1-2.....	39
6.2 PROCESO INSTRUCTIVO	42
6.2.1 Sesión 3.....	42
6.2.2 Sesión 4	44
6.2.3 Sesión 5	44
6.2.4 Sesión 6	46
6.2.5 Sesión 7	48
6.2.6 Sesión 8	49
6.2.7 Sesión 9	50
6.2.8 Sesión 10.....	51
6.2.9 Sesiones 11 y 12.....	51
6.3 PROCESO CREATIVO.....	52
6.3.1 Sesiones 13 a la 18.....	52
6.4 Proceso de ensamble.....	52
7 RESULTADOS DEL PROCESO.....	54
8 CONCLUSIONES.....	58
BIBLIOGRAFÍA.....	60
ANEXOS	63

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Estructuración del conocimiento musical según Arístides	31
Figura 2. Aparición de alteraciones.....	41
Figura 3. Dictado rítmico Study rythm	42
Figura 4. Dictado rítmico Study rythm	42
Figura 5. Ejercicios rítmicos para improvisación.....	43
Figura 6. Ejercicio de improvisación	44
Figura 7. Tipos de intervalos	45
Figura 8. Modo de los acordes.....	45
Figura 9. Armonización de una escala mayor	46
Figura 10. Ejercicio de creación sobre un bajo	46
Figura 11. Armonización de escalas menores.....	47
Figura 12. Nomenclatura de cuatriadas.....	47
Figura 13. Ejercicio de armonización a 4 voces	48
Figura 14. Ejercicio de escritura en Finale	49
Figura 15. Creación sobre un cifrado	50
Figura 16. Inicio Canon de Pachelbel	51
Figura 17. Fragmento “tutti”:armonía	54
Figura 18. Fragmento “Composición”: Motivo	55
Figura 19. Fragmento “tres cuartos”: Imitación de voces	55
Figura 20. Fragmento “composición”: disonancias	55
Figura 21. Fragmento “composición”: Voz contra voz.....	56
Figura 22. Fragmento “tres cuartos”: Modulación	56
Figura 23. Fragmento “tutti”: Rítmos	57
Figura 24. Fragmento “Esperanza”: Acordes	57

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Organización del proyecto por sesiones	38
Tabla 2. Abreviaturas en la escritura musical	40
Tabla 3. Escalas comunes.....	41
Tabla 4. Ejercicios para la improvisación	43
Tabla 5. Distancias de los intervalos	45

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A. Composición “tutti” por David Becerra.....	63
Anexo B. “Composición” por Jorge Mogotocoro.....	67
Anexo C. Composición “Tres cuartos” por Juan Pablo Saavedra.....	70
Anexo D. Composición “Esperanza” Julián Toloza.....	76
Anexo E. Fotos “Proceso de composición con estudiantes de grado 11”	79

RESUMEN

TÍTULO: LA COMPOSICIÓN COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN MUSICAL*

AUTOR: JAIMES CELY, Diego Antonio **

PALABRAS CLAVE: Composición, didáctica, formación, aula, proceso, aprendizaje.

DESCRIPCIÓN:

La creación musical se ha visto relegada a un segundo plano dentro de los procesos de formación musical escolar, si bien es importante el aprendizaje de conceptos referentes a la teoría, la no aplicabilidad de estos hace que se olviden fácilmente.

Este proyecto busca demostrar de qué manera se puede dar un primer paso orientando un proceso de composición con estudiantes de educación media (sin intentar reemplazar un curso de composición formal) logrando resultados bastante satisfactorios, además de demostrar las ventajas que conlleva la creación sonora para los estudiantes de música. En el proyecto participaron ocho estudiantes de educación media interesados en el tema de la creación musical, durante un proceso que tuvo una duración de un año, el cual estuvo dividido en varias etapas (diagnóstico, Instructivo, creativo, ensamble) teniendo como resultado la creación de una obra por cada estudiante y una notable mejora en las capacidades teóricas y estéticas de cada uno, también se evidencia un cambio personal en los alumnos esto demostrado dentro de los resultados y entrevistas.

Además este trabajo pretende ser una ayuda para fomentar la creación musical no sólo en las aulas de educación media sino también en las de formación universitaria, teniendo en cuenta que al darle un uso a los conceptos apreñendidos en las materias relacionadas con composición, según Ausubel se genera un apropiamiento más óptimo de los conceptos, llevando a un aprendizaje significativo y una mayor comprensión dentro de estas asignaturas.

* Trabajo de grado.

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de artes y música. Director: Mg. Carlos Eduardo Basto Quijano.

ABSTRACT

TTITLE: THE COMPOSITION AS A TEACHING TOOL FOR THE MUSICAL FORMATION*

AUTHOR: JAIMES CELY, Diego Antonio **

KEYWORDS: Composition, teaching, formation, classroom, process, learning.

DESCRIPTION:

The musical creation has been relegated to the background in the processes of school musical formation, while is important learning concepts of the theory, the inapplicability of these causes an easy forgotten.

This project seeks to demonstrate how you can take a first step being a process of composition with high school students (without attempting to replace a course of formal composition) achieving satisfactory results and demonstrate the benefits associated with sound creation for music students. For the project he had as participants to eight high school students interested in the subject of musical creation, during a process that lasted one year, which was divided into several stages (diagnostic, Instructive, creative, ensemble) taking result in the creation of a work by each student and a marked improvement in theoretical and aesthetic capabilities of each. Personal change is evident in students that shown in the results and interviews.

Furthermore, this work aims to help to promote musical creation not only in the classrooms of secondary education but also in university education , considering that giving use the concepts apprehended in matters relating to composition according Ausubel it generates an optimal appropriation of concepts , leading to significant learning and understanding in these subjects.

* Degree Project.

** Faculty of Human Sciences. School of arts and music. Director: Mg. Carlos Eduardo Basto Quijano.

INTRODUCCIÓN

La experiencia como docente en el área de música permite evidenciar las capacidades de aprendizaje de los niños y jóvenes, su deseo de aprender, su habilidad para captar conceptos además la aceptación y disfrute que demuestran en la realización de las actividades prácticas musicales.

Dentro de esta perspectiva, gradualmente se va notando que los estudiantes se sienten particularmente atraídos por los temas relacionados con la creación musical. Sus preguntas e interés respecto al tema armónico y a la idea de conocer cómo están organizadas las partituras y las composiciones en general, abren un camino para desarrollar un proceso de motivación y exploración de su capacidad creadora.

En general los procesos de formación musical en colegios y universidades están enfocados principalmente al trabajo interpretativo, instrumental y analítico, por lo cual no se hace énfasis en el aspecto creativo, obviando que gran parte de la personalidad de los estudiantes podría ser fortalecida, si utilizamos la composición como mecanismo para la expresión artística.

Los estudiantes incluidos en este proceso escolar, lograron vencer las dificultades técnicas y particulares de su pensamiento y personalidad, para generar una composición inédita que fue guiada y motivada en el marco del aula.

El presente trabajo evidencia que la creación puede utilizarse como uno de los elementos del currículo para la asignatura de música a nivel escolar y que ello fortalece a futuro, no solo una mayor producción musical en el sentido académico, sino el desarrollo de la identidad de los individuos involucrados en el proceso.

1 FUNDAMENTACIÓN

1.1 Delimitación del problema

La práctica de la composición ha sido, desde los inicios de la música, parte del desarrollo integral en la formación. Aunque los licenciados en música pasan gran parte de su aprendizaje relacionándose con temas referentes a la composición musical, no hay un incentivo constante por la producción sonora, por lo cual termina siendo labor para unos pocos interesados. Esto produce que en los colegios los docentes no se preocupen por averiguar sobre la capacidad creativa de sus estudiantes en términos musicales, la cual se practica constantemente en otras artes generando resultados satisfactorios.

1.2 Pregunta problema

¿De qué manera se puede llevar a cabo un proceso creativo en el aula de música?

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo general

Evidenciar que la composición puede ser estimulada y desarrollada en el entorno escolar como parte del proceso de formación musical.

2.2 Objetivos específicos

- Describir la metodología del taller, además de qué aspectos se tuvieron en cuenta y cómo replicarlo.
- Supervisar el proceso creativo de los estudiantes para finalizar el taller con la generación de una obra, compuesta por cada uno.
- Realizar el montaje y grabar cada una de las obras compuestas.
- Socializar los resultados y conclusiones referentes al proceso.

3 JUSTIFICACIÓN

La música, como las demás artes, tiene implícito un sentido estético, el cual está ligado al aspecto creativo. Basado en esta premisa, se espera que un docente encargado del proceso formativo musical esté comprometido desde el inicio a incentivar el desarrollo compositivo en sus estudiantes. Por ende, la formación requerida de dicho profesor, debe incluir la creación, la improvisación y la composición como componentes de su formación integral de pregrado, lo cual unido al dominio de la teoría fundamental de la música (Solfeo, Armonía, Audio perceptiva, Entrenamiento Auditivo, Análisis Armónico y Estilístico, etc.) y a la experiencia en el quehacer creativo personal le permita desarrollar estas habilidades en sus estudiantes.¹

En el proceso formativo de un estudiante, existen muchas facetas tanto artísticas como técnicas que es necesario desenvolver. El consenso general de pedagogos² orienta el estudio de la música sobre la base del desarrollo vocal. La emisión sonora, característica del ser humano y su transformación en canto es no solo un entrenamiento sino la base para el inicio de la exploración sonora y el entendimiento de los conceptos básicos musicales.

El dominio de nuestro instrumento por naturaleza, nos permite tener una mayor fluidez a la hora de la creación, ya que al tener conciencia de lo que suena se facilita la tarea creativa y se convierte en un proceso mental más.

Entonces, la principal razón para realizar este proyecto de grado es que se hace necesario desarrollar las habilidades creativas de nuestros estudiantes, para que puedan tener un sentido estético más amplio y al mismo tiempo vayan afianzando

¹ WILLIAMS, Benjamin John. Music composition pedagogy: A history, philosophy and guide. The Ohio State University. 2010, P. 117.

² Willems, Kodaly, Orff, and Dalcroze: Tomado de: BALLESTEROS, Egea Miriam; SANCHEZ, Maria Garcia. Recursos didácticos para la enseñanza musical... Barcelona: 2010.

sus conocimientos teóricos, los cuales les permitirán tener un análisis más profundo sobre la música.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

4.1 Proceso formativo

Los participantes de este proyecto son jóvenes estudiantes de colegio, con quienes se realizó un proceso de formación musical con énfasis en lo instrumental a lo largo de los últimos 2 años y medio; durante un horario establecido como extracurricular que permitió el desarrollo de la fundamentación requerida para su participación en la banda musical de la institución. Los estudiantes, en el proceso, han desarrollado habilidades instrumentales, además, demuestran un aceptable dominio de la teoría musical y un marcado interés en el tema de la creación musical, consecuencia del proceso realizado.

4.2 Diagnóstico

Gracias al espacio e interés de los estudiantes de la institución, se vio la posibilidad del planteamiento de un proyecto de creación musical como parte de la formación en esta misma. Esta fue la primera etapa del proceso y consistió en un taller de 48 horas, distribuido en 12 sesiones de 4 horas cada una, durante 3 meses. Previo al desarrollo de dicho taller se realizaron dos sesiones en las cuales se socializó el funcionamiento del proyecto, la metodología de trabajo y se realizaron actividades de nivelación teórica musical entre los participantes con el fin de establecer unos mínimos requerimientos para el normal desarrollo del taller.

4.3 Proceso instructivo

Una vez se abarcó esta etapa diagnóstica, se entró en materia con los temas básicos requeridos para la consecución del objetivo general: teoría musical,

lectura musical con solfeo, lectura rítmica, historia de la música, técnicas de improvisación, fundamentación Armónica y de Contrapunto, estudio de formas musicales y manejo de software para notación musical. Por consiguiente, la actual propuesta está diseñada alrededor de la realización de actividades teórico-prácticas que permitan utilizar los conceptos permanentemente y de manera gradual

4.4 Proceso creativo

En resumen, al terminar el taller los estudiantes tienen las herramientas suficientes para el inicio de su proceso individual compositivo. De este modo, el docente se encarga de realizar el seguimiento a los procesos de los estudiantes de manera más instructiva que correctiva para permitir que ellos desarrollen una identidad de acuerdo a su gusto musical personal. De ahí que durante 4 semanas se realice un proceso de acompañamiento para orientarlos en los aspectos referentes al movimiento de las voces, forma, armonía, entre otros; claro está, siempre procurando que se mantenga la esencia de las creaciones desde el aporte de cada estudiante. Por consiguiente, al finalizarse el proceso de las 7 semanas, los estudiantes entregan sus obras terminadas con sus respectivas partes. No obstante, hay que tener en cuenta que las composiciones se realizan en un formato conveniente para los mismos estudiantes, ya que serán ellos mismos quienes interpretarán estas obras.

4.5 Proceso de ensamble

En el proceso de ensamble se plantea un alargamiento de tiempo superior a los anteriores propuestos, debido a que este consiste en el acoplamiento de las obras compuestas por los estudiantes; asimismo, durante este se realizan dos ensayos generales a la semana y varios ensayos individuales, el objetivo de este proceso

es que al final de los ensayos se dé la posibilidad de grabar las obras de cada estudiante, de manera que se obtenga un registro sonoro y visual de lo logrado durante el proceso.

5 MARCO REFERENCIAL

5.1 MARCO TEÓRICO

5.1.1 **¿Qué se entiende por composición?** Desde un punto de vista pedagógico, se toma como referencia la definición de composición de Giráldez: “Podemos hablar de composición en aquellos casos en los que el trabajo de los alumnos, ya sea individual o como miembros de un grupo, tiene como resultado la elaboración de un producto musical. [...] Esto implica retener aquello que se ha inventado, ya sea a través de grabaciones, escribiendo la música o memorizándola”³. Este concepto abarca un ámbito escolar, pues deja de lado consideraciones estrictas de ciertas escuelas que buscan la novedad sonora desde un espacio académico. En resumen, este concepto es la base del proyecto, un núcleo que permite el desarrollo del mismo.

5.1.2 **La composición en el aula.** La educación musical en el aula ha dejado en un segundo plano la creación sonora, diferente a lo que ocurre en otras artes, según Andrea Giráldez⁴ durante años los niños y adolescentes, de diferentes colegios, realizan dentro de su quehacer diario actividades que tienen que ver directamente con la creación plástica o lingüística., donde tienen la oportunidad de escribir poemas, relatos o cuentos, además de crear cuadros y hacer trabajos manuales en diferentes materiales. Por el contrario, el área de música se desempeña de otra forma, puesto que en pocas ocasiones se incentiva al estudiante a crear música, esto se debe a variadas razones, sin embargo, entre las principales se encuentra el concepto que para que un estudiante empiece a

³ GIRALDEZ, Andrea. La creatividad en la clase de música: componer y tocar: La composición en el Aula de música. España. 2007. 1ra edición.p31.

⁴ Ibíd. P27.

inventar su propia música debe haber sido instruido con una gran cantidad de conocimientos teóricos dentro de un proceso que puede durar varios años.^{5 6}

Estas generalidades sobre los requisitos para iniciar un curso de creación musical en el aula(escolar), se han modificado conforme avanzan y se abren nuevos procesos, a tal punto que algunos autores resuelven que el problema de falta de conocimientos se soluciona con el mismo aprendizaje de la composición, como afirma Rusinek Milner⁷: “La composición en el aula se ha convertido en un procedimiento más para aprender música de manera inductiva, para asimilar conceptos musicales complejos y, en algunos casos, para tender un puente hacia la apreciación de la música de vanguardia, instrumental y electroacústica”. Si se tiene en cuenta la investigación de Milner, se observa que está directamente relacionado con el presente proyecto, a razón de que evidencia que la composición en el aula puede convertirse en una estrategia de aprendizaje para los alumnos de música, en un espacio escolar; en consecuencia, el maestro debería estar en la capacidad de organizar estos conceptos teóricos para su posterior enseñanza.

Al respecto, Glover⁸ propone que el maestro debería encontrar la forma de enseñar la composición de diversas formas, la más sencilla para iniciar, al tomar un grupo nuevo, es pedir una pieza, canción o plantear la duda de si alguien se siente con las capacidades de crear música.

⁵ GIRALDEZ, Andrea. La creatividad en la clase de música: componer y tocar: La composición en el Aula de música. España. 2007. 1ra edición.p31.

⁶ Esto si hablamos de un proceso de composición formal.

⁷ MILNER, Rusinek. La composición en el aula de secundaria. Madrid: Univ. Complutense de Madrid, 2004, p3.

⁸ GLOVER, Joanna. Niños compositores (4 a 14 años): La composición en las escuelas. Barcelona 2004. 1ra edición

5.1.3 La composición en el currículo. Dentro de los lineamientos curriculares, para la educación artística⁹, no se hace una referencia directa a la enseñanza de la composición musical, sin embargo, sí enfatiza en muchos puntos la importancia de la creación artística; por ejemplo, afirma que la lúdica y la creación son conceptos que deben ir de la mano durante el proceso artístico, y que, por ende, se debe aprovechar, debido a que en otras áreas como matemáticas, sociales y biología, el estudiante no tiene la posibilidad de plasmar sus ideas. De este modo, el proceso creativo debe estar inmerso constantemente en las actividades de los alumnos, pues estos generan continuos procesos de adaptación de sí mismos y del entorno.

Es de vital importancia entender que la música tiende convertirse en un lenguaje más para los estudiantes, por lo cual deberían desarrollar las habilidades para comprenderla y expresarla, “nadie aprende una lengua sólo para reproducir lo que otros han dicho o para leer en voz alta lo que otros han escrito”¹⁰.

La introducción de la composición en los currículos de otros países se ha debido a la imitación de modelos creativos dispuestos en otras artes¹¹, como sabemos en muchos colegios el docente de artes plásticas es también encargado de música, teatro, danzas y dibujo. Es decir que podría estar capacitado para darle trascendencia a estas propuestas creativas al ámbito musical.

5.1.4 La expresión musical en niños y adolescentes. En la producción musical en los espacios escolares, el docente se encuentra con ciertas características contextuales, entre las que se destaca la edad de los estudiantes; como afirma

⁹ Lineamientos curriculares para la educación artística: La educación musical.

¹⁰ GIRALDEZ, Andrea. La creatividad en la clase de música: componer y tocar: La composición en el currículo de música. España. 2007. 1ra edición. P30.

¹¹GLOVER, Joanna. Niños compositores (4 a 14 años): La composición en el currículo. Barcelona 2004. 1ra edición. P29.

Glover¹² uno de los problemas con los que se encuentran los docentes, al iniciar un proceso de composición con adolescentes, es descubrir que los cursos de formación musical se enfocan, en la mayoría de los casos, en el entendimiento y ejecución de la música, a saber, la idea de crear su propio sonido resulta bastante extraño. En cambio, con los niños ocurre de manera inversa, ellos hacen música sin necesidad de que se les enseñe, esto por su corta edad y su poco razonamiento sobre lo sonoro, no llegan a tener esos bloqueos mentales a la hora de crear, no razonan si lo que están haciendo es feo, difícil o no le agrada a alguien. Los niños tienen una habilidad de improvisar sin preguntar cómo, aspecto que se pierde con el tiempo. Por lo anterior, se toma como punto de referencia a través de este proyecto, que el primer paso para incentivar la creación sonora va a tener que ir ligado necesariamente de la improvisación musical.

5.1.5 La improvisación. En la percepción de la improvisación Hemsy menciona lo siguiente:

“no concibo una educación musical y mucho menos una iniciación musical sin libre expresión. ¿Por qué tendría que ser la música diferente a otras artes, a otros lenguajes? ¿No aprende el niño a hablar para poder expresarse y pedir lo que quiere? ¿No aprende a caminar y a moverse para trasladarse a voluntad por el espacio? ¿No le damos lápices de colores para que se entretenga dibujando, garabateando, inventando formas? ¿No ponemos a su alcance arcilla o plastilina para que modele lo que se le ocurra? ¿No lo estimulamos acaso para que se comunique con sus amigos y les escriba cuando se va de vacaciones?”¹³

¹² GLOVER, Joanna. Niños compositores (4 a 14 años): La composición en el currículo. Barcelona 2004. 1ra edición. p30.

¹³ HEMSY, Violeta. La improvisación musical. Buenos Aires: Ricordi, 1983, P. 1.

Más adelante, la autora¹⁴ continúa con su propia definición de la improvisación diciendo que es lo más cercano que tiene el ser humano al habla, el estudio constante de obras y el análisis musical le permite al estudiante tener un mayor “léxico” a la hora de expresarse, de igual manera considera que la práctica de esta le permite al estudiante afianzar las bases que posee sobre la música, afirmando que con la práctica de la improvisación realiza un ejercicio auditivo, de manera que desarrolla un sentido estético.

Asimismo, Arguedas Quesada¹⁵ afirma que la improvisación está inmersa dentro de la actividad de todos los compositores, esto en las etapas preparatorias de sus obras, actividad que se realiza desde los inicios de la música y la cual es imprescindible para la composición de géneros como el jazz y la música flamenca. Los grandes pedagogos del siglo XX, no sólo estuvieron interesados en la creación de los sistemas correctos para la enseñanza de la música, sino también trataron de cerca el tema de la creación musical con los niños, en el caso de Kodaly, Friss¹⁶ en su estudio sobre el mismo afirma que el estudiante no puede estar atado a reproducir la música de los demás, sino también debe tener la oportunidad de crear su propia música de acuerdo a su desarrollo musical.

Por otro lado, Graetzer¹⁷ recalca sobre Orff que la improvisación es el aspecto más importante sobre la metodología Orff, quien no tenga en cuenta esta premisa no tendrá un entendimiento completo de la obra didáctica de Orff.

La importancia de la improvisación en nuestra cultura es directamente proporcional a la de la música, por esto Edgar Williams afirma:

¹⁴ *Ibíd.* P. 2.

¹⁵ AGUEDAS QUESADA, Consuelo. Actualidades investigativas en educación: La improvisación musical y el currículo escolar. Costa Rica: Universidad de costa rica, 2003. P. 3.

¹⁶ FRISS, Gábor: Escuela primaria especial de Música. En SANDOR, Frigyes (Dir.): Educación musical en Hungría. Madrid: Real Musical, 1981, P. 162.

¹⁷ GRAETZER, Guillermo; YEPES, Antonio: Introducción a la práctica del Orff-Schulwerk. Buenos Aires: Barry, 1961, P. 8.

La improvisación, en nuestra educación musical, ocupa un lugar muy particular porque es el signo de la vida. Si fue ignorada en el pasado, se debió, en primer lugar, a que no se hacía educación sino enseñanza; en segundo lugar, a simple desconocimiento. Recordemos que en la nueva educación del siglo XX, la música apareció en el último lugar, después de la lengua materna, el cálculo, el dibujo, la pintura y otras disciplinas¹⁸.

El aspecto estético se desplaza a un plano de olvido, donde solo se tiene en cuenta como arte desde la interpretación musical y no desde la creación, como en otras artes y ciencias. Por eso la importancia de la improvisación, puesto que busca la creación desde, valga la redundancia, la creatividad de los estudiantes.

5.1.6 La importancia de la composición en el desarrollo integral de todo músico. La práctica constante de la composición e improvisación traen consigo una serie de ventajas, tales como afirma Gainza¹⁹ en el proceso de la improvisación, el músico está constantemente absorbiendo “materiales auditivos”, lo que trae consigo el conocimiento y práctica de nuevas escalas, géneros, ritmos, etc.; estos a su vez le sirven al músico para ampliar su “biblioteca sonora”. Desde un punto de vista más crítico, Vilar²⁰ propone que el aprendizaje de la composición desarrolla el entendimiento de aspectos teóricos, técnicos, sensibles e históricos, en consecuencia, el desarrollo de estos generan en el estudiante un sentido más crítico con relación a la música que se consume; textualmente plantea: “¿es más vendible que aparezca en los créditos de un CD un título como ‘Mozart a la hora del té’ o ‘Libera las energías negativas a través de la música clásica’ que si, en honor a la composición, lo titularan como ‘Sinfonía nº 40 en Sol menor, K.550, de Wolfgang Amadeus Mozart’?”²¹

¹⁸ Willems, Edgar. El valor humano de la Educación musical. Barcelona: Ed Paidós, 1981, P. 132.

¹⁹ HEMSY, Violeta. La improvisación musical. Buenos Aires: Ricordi, 1983, P. 4.

²⁰ VILAR, José maría. El valor humano de la improvisación musical. Revista Sonograma. Madrid, P. 5.

²¹ VILAR, José maría. El valor humano de la improvisación musical. Revista Sonograma. Madrid, P. 5.

Entre otros beneficios que plantea Vilar, con respecto a la práctica de la improvisación, destaca la capacidad de toma de decisiones, de análisis, síntesis e inducción.

Como se mencionó anteriormente, Milner²² sostiene que la composición se ha convertido en un nuevo mecanismo para aprender la música, puesto que todos los conceptos teóricos están inmersos en ella esta vez de una manera práctica, la cual permite afianzar y reestructurar. De esta forma, el aprender música mediante la práctica compositiva produce lo que según Ausubel se conoce como “aprendizaje significativo”, y Moreira²³ lo define como ese aprendizaje que está inmerso en la práctica de sus conceptos para así generar una reestructuración continua.

5.1.7 Elaborando un proceso de composición. Muchos son los factores que se deben tener en cuenta al momento de crear un proceso de composición, el docente debería estar consciente del nivel de sus alumnos, además tendrá que estar muy informado sobre qué es lo que esperan ellos del aprendizaje de la composición. En consecuencia, Williams²⁴ plantea que para llegar a un conocimiento profundo de la composición se debe aplicar algo llamado “regla de los 10 años” para tener un dominio en cualquier área, se necesita un estudio y práctica durante este tiempo. También recalca el caso de Mozart, el cual entra en la categoría de “niño prodigio”, y señala que la única manera de saber si contamos con uno de estos genios, sería propiciar el desarrollo creativo en nuestros estudiantes de instrumento. Además de los conceptos y saberes que el estudiante

²² MILNER, Rusinek. La composición en el aula de secundaria. Madrid: Univ. Complutense de Madrid, 2004, P. 3.

²³ MOREIRA, M.A. A Teoría da Aprendizagem Significativa de David Ausubel. Fascículos de CIEF Universidad de Río Grande do Sul Sao Paulo. 1993.

²⁴ WILLIAMS, Benjamin John. Music composition pedagogy: A history, philosophy and guide. The Ohio State University. 2010, P. 119.

debería aprehender al final de todo proceso; igualmente, Williams²⁵ señala una lista de objetivos que todos los alumnos deberían conseguir en sus composiciones:

Claridad: por lo cual todo proceso compositivo debería iniciar con las formas musicales más sencillas, para lograr un entendimiento estructural.

Coherencia: El estudiante estaría en la capacidad de darle un balance a su obra, con lo cual entendería conceptos de contraste.

Escritura idiomática: En este punto el alumno debe entender el uso histórico de cada instrumento.

Orquestación: Por lo cual se debe enseñar el uso de cada formato, además de la variedad de contextos en los que pueden ser usados.

5.1.7.1 La nivelación teórica: En el desarrollo de un proceso de composición grupal en la mayoría de casos aparece un problema, el nivel teórico de los estudiantes no es el mismo, por esta razón, el docente tendrá que despejarlo lo más eficientemente posible, para así poder continuar con el proceso.

5.1.7.2 La planeación curricular: Una vez logrados los objetivos de nivelación para iniciar el proceso, el maestro puede empezar a decidir qué se va a enseñar sesión por sesión siempre pensando en los objetivos que se tienen planteados. Glover²⁶ recomienda tratar cada sesión temáticamente, lo que genera una expectativa en el estudiante de aprender algo nuevo en cada una, además advierte que si el aprendizaje teórico no va de la mano con la práctica, genera en el alumnado una sensación de bloqueo. En su tesis doctoral sobre la filosofía de la

²⁵ WILLIAMS, Benjamin John. Music composition pedagogy: A history, philosophy and guide. The Ohio State University. 2010, P. 119.

²⁶ GLOVER, Joanna. Niños compositores (4 a 14 años): La composición en el currículo: proyectos de composición. Barcelona 2004. 1ra edición. P. 110.

educación de la composición, Williams²⁷ expone que los mejores maestros son aquellos que tienen la habilidad de organizar su conocimiento de modo que los alumnos puedan entender los conceptos complejos de una manera simple.

5.1.7.3 El trabajo en grupo: Dentro del proceso compositivo este es un punto que esta intrínseco durante todo el andamiaje del aprendizaje, tanto del aprendizaje teórico como de la práctica de la composición; en cada uno de los ejercicios prácticos sobre la teoría adquirida es necesario el trabajo grupal, ya que es la forma más sencilla de ir perdiendo miedo a mostrar lo que cada uno crea. Paralelamente, Glover²⁸ recalca acerca del trabajo en grupo, que es una forma sencilla de propiciar la cooperación en los estudiantes, esta cooperación se ve reflejada a la hora de corregir ejercicios prácticos e intercambiar opiniones acerca de los trabajos ya terminados. Por otro lado, y de manera muy importante, aparece también el proceso de ensamble, el hecho de tocar la música que durante varias semanas se esfuerzan en producir es muy gratificante para los estudiantes y genera una fascinación por la práctica en conjunto.

5.2 MARCO HISTÓRICO

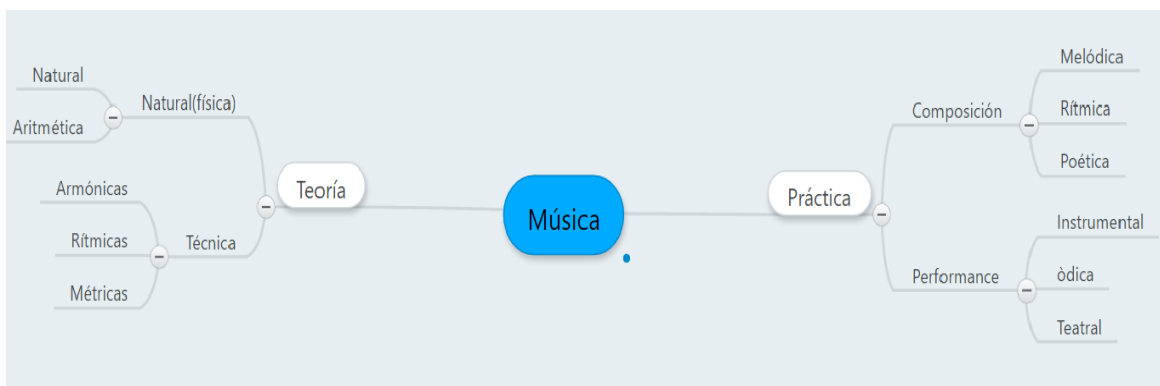
Para hablar de pedagogía de la composición podemos tomar en cuenta dos puntos formales: el movimiento de la enseñanza de la composición en escuelas de música y conservatorios; y cuándo inicia el proceso de enseñanza de composición en algunos colegios del mundo.

²⁷ WILLIAMS, Benjamin John. Music composition pedagogy: A history, philosophy and guide. The Ohio State University. 2010. P. 119.

²⁸ GLOVER, Joanna. Niños compositores (4 a 14 años): La composición en el currículo: proyectos de composición. Barcelona 2004. 1ra edición. P. 110.

5.2.1 **Pedagogía de la composición en conservatorios.** La pedagogía de la composición antes del siglo XVIII estaba basada en un aprendizaje integral de la música, esta estructura fue planteada por el filósofo griego Arístides Quintilianus²⁹ (S I-II d.c), quien fue uno de los primeros teóricos musicales, y del que poco se sabe; pero aportó, en gran medida, la ayuda necesaria a los posteriores maestros de música, gracias a su “estructuración del conocimiento musical”.

Figura 1. Estructuración del conocimiento musical según Arístides



Luego durante el siglo XVII Williams³⁰ explica que con el fin del barroco inicia una tendencia en la institucionalización de los métodos de educación musical, con esto se empiezan a desarrollar las grandes escuelas de composición, de paso comienzan a distinguir y sobresalir algunas de las corrientes estilísticas más famosas de la historia, como lo es la primera escuela vienesa. Entre los grandes maestros que contribuyeron al desarrollo metodológico en la institucionalización de las escuelas y conservatorios se encuentran Johann Mattheson (1681–1764) quien fuera amigo de Haydn, Johann Joseph Fux’s (1660-1741) (perteneciente al último periodo barroco), Lorenz Mizler (1711-1778), Saint-Lambert, François Couperin (1668-1773), François Campion (1686-1747), entre otros.

²⁹ ARÍSTIDES, Quintilianus: On music in three books, trans. Thomas J Mathiesen. Yale, 1983.

³⁰ WILLIAMS, Benjamin John. Music composition pedagogy: A history, philosophy and guide. The Ohio State University. 2010. P. 27.

El siglo XIX está marcado por la creación del conservatorio de París, este dio un modelo que después tomarían los demás conservatorios del mundo, y está basado en la división de los departamentos (contrario a lo que proponía Aristides), para lo cual habría instrumentistas, teóricos, compositores y demás; siempre con el objetivo de que al enfocarse en una sola rama, se llegara a lograr el máximo nivel.

El inicio de este periodo fue empapado por una época de constantes incidencias filosóficas provenientes de la ilustración, estas corrientes implicarían cambios en cada una de las ramas del conocimiento, y por su puesto afectarían también a la pedagogía musical. Williams³¹ advierte que la creación del conservatorio fue clave para el proceso musical hasta nuestros días, ya que desarrolló el proceso de reestructuración curricular necesario para la composición; La composición fue dividida desde entonces en dos: Composición teórica (movimiento de voces, armonía básica) y composición práctica (contrapunto y fuga). Entre los grandes maestros que tuvo esta época se encuentran: Jean-Francois Le Sueur (1760-1837) (maestro de Berlioz) Antoine Reicha (1770-1836) (maestro de Liszt, Berlioz), Anton Bruckner (1824-1869) (M. Mahler), Vincent d'Indy (Honegger), Messiaen (Stockhausen, Xenakis), entre otros.

5.2.2 La composición en las instituciones de educación media. Los primeros intentos de composición en el aula aparecen en 1930 dentro del método Orff³², en donde mediante la apropiación de la escala pentatónica se incita a los niños a crear sus propias melodías. Por otro lado, en Inglaterra hubo un movimiento importante por instaurar la composición dentro del currículo escolar en 1960, todo esto impulsado por el movimiento vanguardista de la aleatoriedad e

³¹ Ibid. P 28.

³² ORFF, Carl: Schulwerk: Music For Children. English Version adapted by Margaret Murray. Schott.1977.

improvisación, las publicaciones que iniciaron esta tendencia fueron: *New sounds in class* de Self (1967) y *Sound and silence* de Paynter y Aston (1970).

Recordemos que la composición ha venido teniendo un mayor protagonismo dentro de los sistemas de formación musical, gracias a los modelos tomados de otras artes. Giráldez recalca la importancia de la creación de textos de varios educadores: Brian Denis, John Paynter, George Self, entre otros; todo con miras a la implementación de la composición como parte integral del aprendizaje musical. En Canadá el compositor Murray Shafer estuvo siempre muy interesado por el desarrollo de las actividades creativas sonoras en el aula, en uno de sus libros: “El compositor en el Aula” Shafer³³ aborda temas como las cualidades del sonido, la visión que tienen los estudiantes sobre qué es y qué no es música, lo que entienden los niños por ruidos y música, e implementa una serie de ejercicios con los cuales puede llegar a pedirle a sus estudiantes qué compongan a partir de sus conocimientos teóricos. Recordemos que en Colombia no hay un marcado interés por la creación musical en las aulas de educación básica y media, pero los lineamientos curriculares para la educación artística³⁴ sugieren una práctica constante de la creación y desenvolvimiento por parte de los estudiantes en cada una de las artes. Análogamente, como se planteó antes, debería crearse una conexión entre la lúdica y la expresión para la formación artística.

5.3 MARCO CONCEPTUAL

En este apartado definiremos términos que aparecen en el proyecto, con el fin de quien lo lea se pueda familiarizar y contextualizar.

³³ SHAFFER, Murray: *El compositor en el Aula*. Ricordi. 1969.

³⁴ Lineamientos curriculares para la educación artística: La educación musical.

5.3.1 **Ritmo.** El ritmo es la muestra más antigua de la historia musical, ya que en sus inicios, los primitivos utilizaban piedras, palos y el propio cuerpo, para reproducir sonidos percutidos con diferentes objetivos³⁵. Se puede definir el ritmo como un orden más o menos simétrico en el que se representan las distintas duraciones.

5.3.2 **Melodía.** Se conoce como melodía a la unión del ritmo con sonidos “temperados”³⁶ (en la mayoría de casos) es lo que normalmente define la idea musical de una obra o canción. La sucesión de estos sonidos tiene como objetivo crear motivos, periodos y frases.

5.3.3 **Armonía.** El término de armonía puede llegar a ser muy complejo, ya que es uno de los pilares para la formación compositiva. Sin embargo, se toma como referencia a Schoenberg³⁷ que la define como la rama de la composición en la que el estudiante aprende los sonidos simultáneos, y sus posibilidades de encadenamiento teniendo en cuenta diferentes factores, como el ritmo, la melodía y el balance sonoro.

5.3.4 **Contrapunto.** Durante el proyecto no se hace un estudio profundo ni riguroso del contrapunto, pero sí se intenta hacer un breve repaso de qué es y para qué se utiliza, además de cómo tener un acercamiento más o menos bueno a su ejercicio. Su definición del latín es nota contra nota, de tal forma que lo entenderemos como el ejercicio de combinar las voces, lograr una correcta

³⁵ GRABNER. Teoría general de la música: La teoría musical en las antiguas culturas. Akal Música. 2001. p 9.

³⁶ Tomado de: Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española (22.a ed.). Madrid, España.

³⁷ SCHOENBERG. Tratado de armonía: La enseñanza de la composición. Real Música. Madrid. 1974. P. 17.

relación y tratarlas armónicamente. Schoenberg³⁸ en su tratado de armonía lo define como la parte de la composición que enseña como tener una correcta conducción de las voces, siempre teniendo en cuenta el motivo y la armonía.

5.3.5 Orquestación. La orquestación es un punto fundamental en cualquier proceso de composición, ya que una buena estrategia para fomentar el posterior trabajo de ensamble en grupo es componer para los instrumentos dispuestos por los estudiantes. El diccionario de Harvard de la música lo define como: “ciencia de combinar los instrumentos entre sí o con las voces”³⁹, con lo cual el docente también se debe encargarse de aclarar a sus estudiantes las capacidades de registro en cada instrumento, además de las posibilidades técnicas, la importancia del balance por frecuencias para tener una estabilidad en sus composiciones.

5.3.6 Formas musicales. Schoenberg de una manera sencilla contempla las formas musicales como: “disposición de la construcción y desarrollo de las ideas musicales”⁴⁰, para tener una visión más profunda del tema podemos ampararnos en Zamacois⁴¹, quien da una definición de la forma desde el sentido de la composición, aclara que la composición es un conjunto organizado de ideas musicales y que el resultado de ese ordenamiento es la forma.

5.3.7 Improvisación. La improvisación es el arte de crear música espontáneamente sobre la marcha de la interpretación. El conocimiento avanzado, de aspectos teóricos y armónicos, permite en el músico un ejercicio más fluido de

³⁸ SCHOENBERG. Tratado de armonía: La enseñanza de la composición. Real Música. Madrid. 1974. P. 17.

³⁹ RANDEL. Don Michael: Diccionario Harvard de la música. Alianza Editorial. 2009.

⁴⁰ SCHOENBERG. Tratado de armonía: La enseñanza de la composición. Real Música. Madrid. 1974. P. 17.

⁴¹ ZAMACOIS. Curso de formas musicales: La forma musical. Ed labor. Barcelona. 1959. P. 2.

la creación espontánea, siempre y cuando se tenga la costumbre de tocar música improvisada. De igual manera, y como se aclara en el marco teórico, es una habilidad intrínseca en el ser humano, porque se puede desarrollar desde muy temprana edad.

5.3.8 Audioperceptiva. Dentro de la educación musical existen diversas estrategias para el aprendizaje, una de las que ha tenido mayor auge en las últimas décadas es la Audioperceptiva. Según Garmendía⁴² la Audioperceptiva se define como una nueva forma para el aprendizaje musical, por la cual el estudiante encuentra una dualidad con lo sonoro, e intenta propiciar procesos de comprensión. Todo esto se enfoca para mejorar los conocimientos teóricos, históricos, estéticos y demás mediante la percepción musical.

5.3.9 Informática musical. Las nuevas tecnologías en cuanto a música han avanzado exponencialmente durante los últimos años, por eso, para el presente tema sobre composición musical en el aula se centran en los sistemas de notación de partituras. Cabe aclarar que durante el proceso siempre se dio preferencia a la escritura a mano, ya que de esta forma el estudiante tiene un estudio más consciente y crítico de lo que se hace. Existen decenas de programas de notación musical, cada uno con ventajas y desventajas, pero hay tres (3) que sobresalen, los cuales están bastante por encima de los demás por su capacidad de cubrir todas las necesidades para un compositor que desea escribir su música de manera digital. A continuación, se verán algunas generalidades, ventajas y desventajas de cada uno.

⁴² GARMENDIA, Emma. Educación Audioperceptiva: bases intuitivas en el proceso de formación musical. Ricordi. Buenos Aires. 1981. p 1-8

Finale: en cuanto a notación ofrece todas las herramientas necesarias, además posee todas las alternativas referentes a exportación, contiene un banco de sonidos bastante realista y es normalmente el más usado en escuelas de música, no consume muchos recursos. Posee una herramienta de “entrada rápida” con la cual se puede ir escribiendo la partitura mientras se toca con una conexión midi. En contra se puede decir que su interfaz no es muy agradable y es poco intuitivo.

Sibelius: es entre todos los software de notación musical el que tiene la interfaz gráfica más agradable, al igual que Finale posee todas las herramientas necesarias para la notación musical. Posee una herramienta bastante innovadora de “escáner de partituras” con la cual se puede tomar una partitura y pasarla directamente al programa sin necesidad de hacerlo manualmente. Su escritura es sencilla, pero al tener un sin fin de herramientas se necesita un buen computador para su ejecución.

Guitar pro: es sin dudas el programa más usado en el mundo, ya que lo usan desde músicos amateurs hasta profesionales, posee una interfaz muy sencilla y agradable, además de un banco de sonidos muy potente. Entre sus desventajas se encuentran que está especializado para música “popular” (rock, jazz, blues) por lo cual intentar hacer algo “académico” es bastante tedioso.

6 PROYECTO DE COMPOSICIÓN CON ESTUDIANTES DE GRADO 11

El proyecto de composición fue planeado como una iniciativa por la cual los estudiantes de educación media tuvieran la oportunidad de crear música por sí mismos, de ninguna manera pretende reemplazar una carrera o proceso de composición académico, más bien intenta ser un primer paso para fomentar la creación musical en el aula. Para el desarrollo del proyecto de composición, como ya se explicó en la metodología, fueron necesarios varios pasos o etapas, en este apartado se explicará el proceso y sus resultados.

Tabla 1. Organización del proyecto por sesiones

	Diagnóstico	Proceso instructivo.	Proceso creativo	Proceso de ensamble.
Sesiones	1	2	3	4
	5	6	7	8
	9	10	11	12
	13	14	15	16
	17	18	19	20
	21	22	23	24
	25	26	27	28

En la tabla 1 se ven las diferentes etapas del proyecto, que se dividen en dos partes significativas, sesiones y procesos. Claro está, se hace la aclaración que durante las sesiones de proceso instructivo se trató el tema en un tiempo presente ya que corresponde a planeaciones, a partir del proceso creativo todo será en tono pasado puesto que son resultados de la investigación.

6.1 PROCESO DIAGNÓSTICO

6.1.1 **Sesión 1-2.** Como ya se mencionó en la metodología, para esta etapa se convocó a los estudiantes de la banda en la institución, a hacer parte de un proyecto de composición. El objetivo principal de esta etapa diagnóstica fue entender qué capacidades teóricas poseían los estudiantes, para de esta manera, saber cómo se plantearía el siguiente proceso (instructivo). Durante las dos sesiones, aproximadamente 4 horas, se abordaron temas elementales en cuanto a la escritura musical y abreviaturas (tabla 2), se clarificaron conceptos de transposición (para quienes tenían interés por componer para vientos), se tomó una gran parte de la etapa para explicar las diferentes escalas y su construcción (Tabla 3). Se reforzaron temas como cromatismos, alteraciones y tonalidades (Figura 2). En la última hora de las dos sesiones se realizó un trabajo de improvisación, esto teniendo en cuenta que no se tenían unas bases afianzadas para su ejecución; Sin embargo el objetivo no fue lo que se hiciera sino que los estudiantes tuvieran el valor de tocar algo creado por ellos, y posteriormente mostrarlo a sus compañeros. Al finalizar el proceso diagnostico se realizó una evaluación para poder recolectar información sobre el punto de inicio para el proceso instructivo.

Tabla 2. Abreviaturas en la escritura musical


Abreviaturas y convenciones en la escritura musical			
Agógica y métrica			
Adagio-Grave-Largo		Movimientos lentos.	
Andante-moderato-Allegretto		Movimientos moderados.	
Allegro-Presto-Vivace-		Movimientos rápidos.	
A tempo.		Se retoma al tiempo anteriormente marcado.	
Accel.		Aumentar progresivamente la velocidad.	
Rit.		Disminuir progresivamente la velocidad.	
Ad libitum.		Manejo libre del tiempo.	
Dinámicas			
<i>pp</i>		Pianísimo	Muy suave
<i>p</i>		Piano	Suave
<i>mp</i>		Mezzo piano	Medio suave
<i>mf</i>		Mezzo forte	Medio fuerte
<i>f</i>		Forte	Fuerte
<i>ff</i>		Fortísimo	Muy fuerte
	Cresc	Crescendo	Aumentar el volumen gradualmente
	Dim	Diminuendo	Disminuir el volumen gradualmente

Tabla 3. Escalas comunes






Escalas más comunes		
Escala	Nombre.	Distribución.
	Escala mayor natural.	T-T-ST-T-T-T-ST
	Escala pentatónica.	T-T-T+ST-T-T+ST
	Escala menor natural.	T-ST-T-T-ST-T-T
	Escala menor armónica.	T-St-T-T-ST-T+ST-ST
	Escala menor melódica.	T-ST-T-T-T-T-ST

Figura 2. Aparición de alteraciones.

Orden de aparición de los bemoles.



Orden de aparición de los sostenidos.

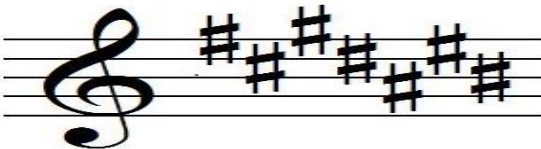


Tabla 4. Ejercicios para la improvisación

Ejercicios para la improvisación	
1	Tocar aleatoriamente utilizando la escala de Am.
2	Tocar la misma escala omitiendo la nota F.
3	Realizar el mismo ejercicio omitiendo la nota B.
4	Realizar una improvisación con una sola nota.
5	Realizar una improvisación con 2 y tres notas.
6	Realizar una improvisación tomando el patrón rítmico dado en la figura 4 ⁴⁴ .
7	Crear su propio patrón rítmico e improvisar sobre él.

Figura 5. Ejercicios rítmicos para improvisación

3

o, -, d, -, d, x, d, 7, d, $\frac{2}{4}$ $\frac{3}{4}$ $\frac{4}{4}$

Los nuevos contenidos se introducen en recuadros como este y se presentan en valores propios de la ♩ como unidad de tiempo para el compás simple y de la ♩ para el compás compuesto.

1 $\frac{2}{4}$ $\text{♩} = 100$ $\text{♩} \text{♩} | \text{♩} \text{♩} | \text{♩} \text{♩} | \text{♩} \text{♩} | \text{♩} \text{♩} | \text{♩} \text{♩} | \text{♩} \text{♩} | \text{♩} \text{♩} ||$

2 $\frac{2}{4}$ $\text{♩} \text{♩} | \text{♩} \text{♩} | \text{♩} \text{♩} | \text{♩} \text{♩} | \text{♩} \text{♩} | \text{♩} \text{♩} | \text{♩} \text{♩} | \text{♩} \text{♩} ||$

3 $\frac{4}{4}$ $\text{♩} \text{♩} | \text{♩} \text{♩} | \text{♩} \text{♩} | \text{♩} \text{♩} | \text{♩} \text{♩} | \text{♩} \text{♩} | \text{♩} \text{♩} | \text{♩} \text{♩} ||$

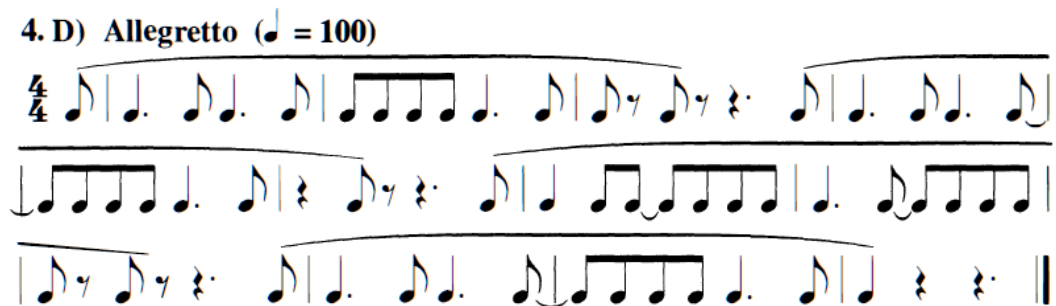
4 $\frac{4}{4}$ $\text{♩} \text{♩} | \text{♩} \text{♩} | \text{♩} \text{♩} | \text{♩} \text{♩} | \text{♩} \text{♩} | \text{♩} \text{♩} | \text{♩} \text{♩} | \text{♩} \text{♩} ||$

Forma síncopa toda nota que ataca en una fracción debil o semifuerte del compás y se prolonga sobre otra de mayor o igual importancia, en lo que a acentuación se refiere. Cuando los dos elementos que constituyen la síncopa son iguales, ésta es regular. E irregular, en el caso contrario.

⁴⁴ MISAS. María Clara. Taller de ritmo: Ejercicios rítmicos. Universidad de Antioquia. 1987

6.2.2 **Sesión 4.** En esta oportunidad se realizan ejercicios de improvisación en la utilización del concepto “pregunta-respuesta”, para esto se le explica a todos los estudiantes que las frases normalmente tienen una fase inicial y una final, (alzar y dar)⁴⁵, dado que debería existir un tipo de tensión (pregunta) y una resolución (respuesta). Para esto se hacen grupos de 2 y se le da la oportunidad a cada uno de improvisar con su instrumento durante 4 compases, turnando los roles asignados (pregunta o respuesta). En la finalización y la continuación de práctica para los aspectos creativos de cada estudiante, se realizan improvisaciones con un ritmo dado, esta vez un poco más avanzado (Figura 6).

Figura 6. Ejercicio de improvisación



6.2.3 **Sesión 5.** En esta sesión se abarca el tema de la armonización de una escala mayor (figura 9), en este sentido, se le explica a los estudiantes de qué manera se construyen los acordes de triada y cómo designar una nota a un acorde. De modo que se les explica a los alumnos los tipos de intervalos (figura 7), sus distancias (tabla 5), y, cómo estos determinan el estado y modo de un acorde (figura 8).

⁴⁵ BAS. Julio: Tratado de formas musicales: principios generales del ritmo. Ricordi. Buenos Aires. 1947. P 5.

Figura 7. Tipos de intervalos



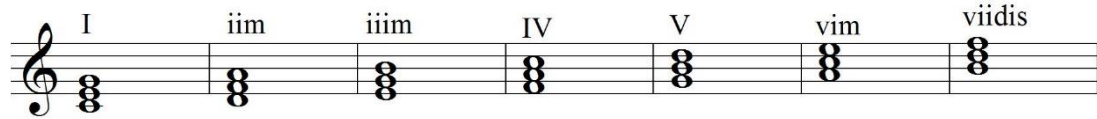
Tabla 5. Distancias de los intervalos

Nombre del intervalo	También puede ser	Número de semitonos
Unísono		0
Segunda menor		1
Segunda mayor	tercera disminuida	2
Tercera menor	segunda aumentada	3
Tercera mayor	cuarta disminuida	4
Cuarta justa	tercera aumentada	5
Cuarta aumentada	quinta disminuida	6
Quinta justa		7
Sexta menor	Quinta aumentada	8
Sexta mayor	Séptima disminuida	9
Séptima menor	Sexta aumentada	10
Séptima mayor	Octava disminuida.	11
Octava justa		12

Figura 8. Modo de los acordes



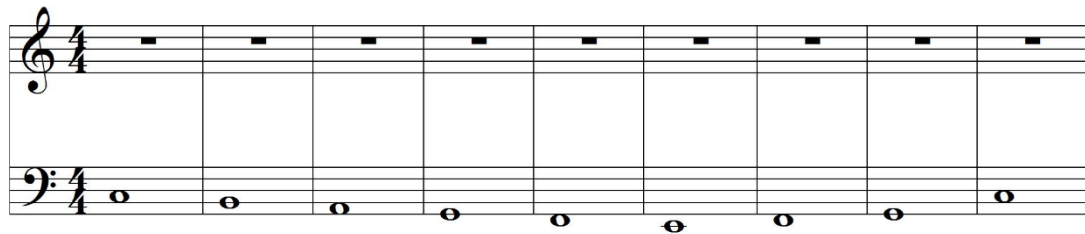
Figura 9. Armonización de una escala mayor



Para concluir la sesión y poner a prueba lo aprendido, se les pide a los estudiantes armonizar una escala dada por el docente; posteriormente, se intenta crear una melodía encima de un bajo propuesto creado con redondas (figura 10), se tiene en cuenta los conceptos vistos sobre consonancia, disonancia y armonización sobre cifrado. Con esto se tiene el primer ejercicio de tratamiento de voces.

Figura 10. Ejercicio de creación sobre un bajo

Proponga una melodía a partir del bajo dado. Para facilitar, defina un acorde para cada compás.



6.2.4 **Sesión 6.** En esta oportunidad pone empeño en el trabajo de la armonización de una escala menor, teniendo en cuenta sus variables básicas (melódica, armónica) (figura 11), se trabaja sobre la nomenclatura y uso de las cuatriadas (Figura 12). Además, se realiza un ejercicio de armonización a 4 voces (figura 13), teniendo algunos cuidados en su movimiento. Cabe la aclaración que el proyecto, por estar enfocado a estudiantes de colegio, no tiene como objetivo aprender al pie de la letra las normas de la escuela escolástica de la armonía, ni tiene un tratamiento riguroso del contrapunto; más bien, busca dar herramientas al estudiante para tener un sonido balanceado.

Por esta razón, las recomendaciones que se dan para la armonización van más de la mano con el sentido común: resolver disonancias correctamente, tener cuidado en cruces y disposición de las voces, dar importancia a los momentos de clímax dentro de un periodo y evitar los movimientos por saltos en los acordes.

Figura 11. Armonización de escalas menores

Menor natural

i m ii dim III iv m v m VI VII

Menor armónica

i m ii dim III + iv m V VI vii dim

Menor melódica

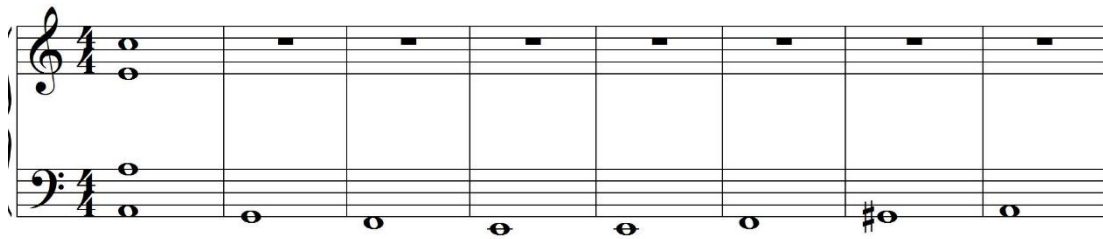
i m ii m III + IV V vi dim vii dim

Figura 12. Nomenclatura de cuatriadas

C Δ 7 C7 C-7 C Δ 7

C-(Δ 7) C6 C-6 C7sus

Figura 13. Ejercicio de armonización a 4 voces



Realice el ejercicio de conducción de voces tomando en cuenta las siguientes recomendaciones:

- *Procure que las voces no se crucen entre sí (bajo, tenor, contralto, soprano)
- *Intente determinar un acorde para cada compás.
- *Procure que los movimientos de las voces no sean todos iguales (todas las voces arriba, todas las voces abajo) puede realizar movimientos oblicuos.
- *Evite sobrepasar el intervalo de octava, (excepto entre el bajo y tenor)
- *Siempre que encuentre intervalos aumentados o disminuidos resuelvalos.
- *Procure evitar saltos.
- *Resuelva las disonancias de manera contraria.

6.2.5 Sesión 7. Esta sesión está dedicada al aprendizaje del manejo de un programa de notación musical (Finale), por consiguiente, se hace necesario la utilización de computadores y el mismo programa. Durante la clase se les explican las herramientas básicas del mismo, a la par se hacen ejercicios para retroalimentar lo aprendido, se concluye con un pequeño examen (figura14). Al final de la sesión se abre un espacio para preguntas, esta etapa es la más larga ya que cada estudiante tiene dudas sobre cómo plasmar en la partitura lo que tiene pensado en mente.

Figura 14. Ejercicio de escritura en Finale

Score

Ejercicio de escritura en finale.

su nombre

Corno

Bass

Violin

Banjo

pablito clavó un clavito.

15^{ma}

Realice el anterior ejercicio teniendo en cuenta los siguientes aspectos.

*Intente realizar todo lo que ve en la imagen.

*Sea intuitivo con los aspectos que no entienda.

*Genere las partes para los instrumentos.

*El archivo debe empezar a reproducirse desde el último compás a la izquierda.

6.2.6 Sesión 8. En esta oportunidad se instruye a los estudiantes sobre cómo improvisar o poner una melodía sobre un cifrado (figura 15), para esto, se tiene en cuenta las bases obtenidas anteriormente sobre armonía. Para el desarrollo de la clase se utilizan las denominadas “Backing tracks” (pistas de fondo con cifrado) para que cada estudiante desenvuelva cada una de sus ideas, aplicando así los conocimientos sobre escalas y forma (pregunta-respuesta). Para la siguiente mitad de la sesión, se propone un juego de improvisación en la que cada estudiante tendrá un número de compases establecidos donde desenvolverá su ejecución. Para ilustrar:

1er ejercicio: Todos los estudiantes improvisan en 1 compás sin parar

2do ejercicio: Todos los estudiantes improvisan en 2 compases.

3er ejercicio: Todos los estudiantes improvisan en 4 compases.

Luego seguirán con 8,16 y 32.

Figura 15. Creación sobre un cifrado

Creación e improvisación sobre un cifrado.

Ej. 1: Cree una melodía a partir del siguiente cifrado

A musical staff in 4/4 time with a key signature of one flat (Bb). The staff is divided into eight measures. Above the staff, the following chords are written: Dm7, F, Am, Gm7, Cm7, F, Bbmaj7, E°, and A7. The staff ends with a double bar line and repeat dots.

Ej. 2: improvise sobre el siguiente cifrado. Al terminar escriba las ideas que le hayan gustado.

A musical staff in 4/4 time with a key signature of two sharps (F# and C#). The staff is divided into eight measures. Above the staff, the following chords are written: Bm, Bm, Em, Dm, G, Am, F#7, G, and A. The staff ends with a double bar line and repeat dots.

6.2.7 **Sesión 9.** En esta ocasión los estudiantes ahondarán en el tema de las formas, para esto se les explica con la ayuda de un televisor, las primeras y más sencillas formas. En la clase se analizan partituras de tipo primario, se muestran algunas canciones sencillas de tipo binario, y, se toman como referencia los minuetos de Bach para un entendimiento básico de motivo frase y periodo; además de la importancia de la variación y la imitación en la composición. Durante la sesión se siguen analizando partituras, cada vez más complejas: Bach, Mozart, Beethoven, Strauss, Liszt, Ravel; siempre intentando lograr un entendimiento en las frases y periodos, sin olvidar el referente que el juego de pregunta-respuesta se sigue usando hasta la actualidad.

6.2.8 **Sesión 10.** Se hace una explicación del contrapunto (qué es y para qué sirve) y se enseñan normas básicas para el tratamiento de las voces, con la ayuda de un televisor se muestran ejemplos de contrapunto, además se toma como referencia el canon de Pachelbel (figura 8) para iniciar el tema de imitación. Los tipos de imitación irán apareciendo a medida que se analizan obras, sobretodo de Bach, Vivaldi y Haydn. Aunque no se hace rigurosamente se explica a los estudiantes cómo lograr una imitación retrógrada, inversa, por disminución y aumentación, para que las puedan usar en sus obras.

Figura 16. Inicio Canon de Pachelbel



6.2.9 **Sesiones 11 y 12.** Durante estas dos sesiones se aprovechan para realizar un resumen de los temas vistos, se utilizan las primeras dos horas para ejemplificar cada tema con alguna obra. Las siguientes dos horas se usan para pedir que los estudiantes creen una pequeña composición de 16 compases, en tonalidad mayor para la sesión 10 y tonalidad menor para la 11.

6.3 PROCESO CREATIVO

6.3.1 Sesiones 13 a la 18. En esta etapa, luego de aprender y utilizar varias herramientas para la libertad de sus creaciones, se le pidió a cada uno de los 6 estudiantes realizar una composición libre. Teniendo en cuenta algunos aspectos como la instrumentación con la que contábamos (3 violines, 1 cello, 1 flauta, 1 bajo) y temas como la coherencia y la claridad. Este proceso tuvo una duración de alrededor dos (2) meses, en los que me reuní personalmente con los estudiantes, no para hacer correcciones severas, sino para resolver dudas y dar opciones en determinados momentos donde no sabían cómo tratar una melodía, formas o un conjunto de voces.

Al finalizar los tres (3) meses los estudiantes satisfactoriamente concluyeron esta etapa elaborando al menos una obra cada uno, terminada la etapa se hizo una reunión para socializar las composiciones (audios garritan)⁴⁶ y empezar a cuadrar horarios para los ensambles de las mismas. Al finalizar, se concluyó que preferían grabar las composiciones a tocarlas en vivo puesto que sería una responsabilidad muy grande, mientras que una grabación se puede llevar a cabo con mayor tranquilidad. Cabe recalcar que son estudiantes de colegio y no músicos profesionales.

6.4 Proceso de ensamble.

Este proceso fue el más largo de todos ya que implicaba analizar y estudiar las obras de cada uno e intentar tocarlas juntos. Para esta etapa, durante cuatro (4) meses se realizaron dos (2) ensayos generales por semana y un ensayo individual

⁴⁶ Los audios Garritan son una herramienta adicional al programa Finale, el cual permite oír lo que se ha escrito en el programa con una calidad bastante decente.

para cada estudiante, durante los ensayos generales se estudiaron las obras e intentaron dar la mejor interpretación posible en cuestiones de balance, incluso en varias ocasiones los estudiantes decidieron hacer cambios en sus obras puesto que vieron que algunas partes no sonaban como ellos esperaban. Durante el ensayo individual me reuní con cada estudiante una vez por semana para despejar dudas sobre la lectura, interpretación y articulación. Al finalizar esta etapa se realizó una grabación para una posterior socialización en la sustentación.

7 RESULTADOS DEL PROCESO

Satisfactoriamente al terminar el proceso de composición, con estudiantes de grado 11, se dieron una serie de resultados, los cuales estaban propuestos en los objetivos desde el inicio.

Si bien en algunos casos hubo problemas relacionados con el tiempo, para el desarrollo de las composiciones de los estudiantes, finalmente se pudo concluir uno de los objetivos, que conllevaba la elaboración de una obra creada por cada alumno (ver anexos). Esto teniendo varios puntos en cuenta como lo es la demostración de un dominio de estilo intencional, además de la apropiación de varios conceptos utilizados a través del taller, como lo son la armonía (ver figura 17)

Figura 17. Fragmento “tutti”: armonía

The image shows a musical score for a string quartet, labeled 'Figura 17. Fragmento “tutti”: armonía'. The score is written for four staves: Violin I (Vln. I), Violin II (Vln. II), Violin III (Vln. III), and Viola (Vc.). The key signature is G major (one sharp) and the time signature is 4/4. The music consists of a series of sustained chords across four staves. The first staff (Vln. I) has a treble clef and a key signature of one sharp. The second staff (Vln. II) has a treble clef and a key signature of one sharp. The third staff (Vln. III) has a treble clef and a key signature of one sharp. The fourth staff (Vc.) has a bass clef and a key signature of one sharp. The music is marked with dynamics such as *mp* and *arco*. A page number '18' is visible at the bottom left of the score.

En la figura 17, podemos evidenciar un tratamiento de 4 voces, aunque no cumple cabalmente con las reglas de la armonía escolástica, sí demuestra un dominio del conocimiento de los acordes utilizados en cada compás y una intención de movimiento suave y tranquilo. Por otro lado también se ve reflejada en las obras una intención de motivos y frases, (figura 18) esto para darle un sentido estructural a las obras.

Figura 18. Fragmento “Composición”: Motivo”

es
figura 19), y se evidencia la imitación de disonancias como objeto armonizado de
las creaciones (figura 20).

Figura 19. Fragmento “tres cuartos”: Imitación de voces

Figura 20. Fragmento “composición”: disonancias

f

mp

f

G Dm Am Em G

En las creaciones también se evidencia un tratamiento básico pero efectivo de voz contra voz (figura 21).

Figura 21. Fragmento “composición”: Voz contra voz



En la figura 21 podemos ver cómo a partir de una base sencilla (voz superior), el estudiante logró crear una melodía teniendo una intención de discurso entre las mismas. Por otro lado en una de las composiciones se hizo uso de la modulación para dinamizar el carácter de la obra (figura 22).

Figura 22. Fragmento “tres cuartos”: Modulación



En otros casos se encontró un interés por la elaboración de ritmos (figura 23) y de acordes un poco más complejos (figura 24)

Figura 23. Fragmento “tutti”: Ritmos



Figura 24. Fragmento “Esperanza”: Acordes

Musical notation for Figure 24, showing a piano accompaniment with two staves (treble and bass clef). The key signature is two sharps (F# and C#). The notation includes chords and arpeggios in both hands. The piece starts with a treble clef and a bass clef. The first measure has a treble clef and a bass clef. The second measure has a treble clef and a bass clef. The third measure has a treble clef and a bass clef. The fourth measure has a treble clef and a bass clef. The fifth measure has a treble clef and a bass clef. The piece concludes with a treble clef and a bass clef.

Estos ejemplos de herramientas compositivas utilizadas y aplicadas dentro de las creaciones de los estudiantes partícipes en el proyecto, evidencian la culminación con éxito de otro de los objetivos, el cual consistía en aprehender conceptos teóricos mediante la práctica de la composición, teniendo en cuenta que la aplicabilidad de los conceptos le permite al estudiante desarrollar un aprendizaje significativo (ver Ausubel). Al finalizar el proyecto además se realizó una toma audiovisual de cada una de las obras compuestas por los estudiantes, esto para la socialización dentro del marco de la sustentación y que cada alumno pudiera tener registro de sus creaciones. También se realizaron entrevistas referentes al proceso para la sustentación, en donde los estudiantes manifestaron, además de un crecimiento musical, un crecimiento personal en aspectos referentes a la disciplina, la autoestima, personalidad entre otros.

8 CONCLUSIONES

- Luego de terminar el proyecto se puede afirmar que la etapa más importante dentro del proceso instructivo es el diagnóstico, ya que permite tener un amplio panorama de con qué contamos y qué esperan los estudiantes de un proceso de composición. Es importante tener en cuenta las recomendaciones de Williams⁴⁷ referentes al diseño curricular del proceso.
- Un aspecto muy importante para tener en cuenta, es que durante todo el proceso se incite constantemente a la improvisación de los estudiantes, esto es clave para que no haya ningún bloqueo mental a la hora de mostrar lo que puede hacer cada uno, además que le permite al alumno conocer más a fondo su instrumento.
- La composición evidencia ser una herramienta para la formación musical (ver resultados), debido a que el aprendizaje de conceptos y aplicaciones de los mismos están intrínsecos en su proceso. Por ende La creación musical debería tener una mayor importancia dentro del currículo escolar, ya que el ejercicio de la misma demuestra ser bastante efectivo para la apropiación de aspectos teóricos, tal como lo hace la pintura, las artes plásticas y la literatura.
- Este proyecto representa una herramienta para quien desee iniciar un proceso de composición en el aula. Dentro del marco referencial se

⁴⁷ Ver: Marco teórico: Elaborando un proceso de composición

encuentra la teoría necesaria para tener una buena orientación sobre este tema, además de indicaciones sobre qué aspectos tener en cuenta al momento de querer llevar a cabo un proyecto de este tipo.

- El proceso de composición en estudiantes de educación media, demostró ser una alternativa más para propiciar la práctica en conjunto. La motivación de saber cómo llegarían a sonar las obras y el hecho de ensayarlas con compañeros facilitan el proceso.
- Este proyecto pretende no sólo fomentar la práctica de la creación musical en las aulas de clase, sino también hacerlo en los salones de la escuela de música, donde en muchas ocasiones los conocimientos teóricos no pasan a lo práctico, esto genera que los estudiantes no tengan un entendimiento total de lo que se les enseña, ya que no encuentran una aplicabilidad práctica.

BIBLIOGRAFÍA

ARGUEDAS QUESADA, Consuelo. La improvisación musical y el currículo escolar. En: Actualidades investigativas en educación. Julio-Diciembre 2013. Vol. 3 núm. 2. 21 p.

ARÓSTEGUI, José Luis; IOTOVA, Anelia Ivanova. Didáctica de la Expresión Musical. Una Revisión del Desarrollo del Currículo. Barcelona: Repositorio Digital UB. 2012.

BAS, Julio. Tratado de la forma musical: Principios generales del ritmo. Buenos Aires: Ricordi. 1947. 11 p.

FORNER, Johannes, WILBRANDT, Jurgen. Contrapunto creativo. Barcelona: Editorial Labor. 1993. 425 p.

GARMENDIA, Emma. Educación Audioperceptiva: bases intuitivas en el proceso de formación musical. Buenos Aires: Ricordi. 1981. 223 p.

GIRALDEZ, Andrea. La creatividad en la clase de música: componer y tocar. Barcelona: Editorial Grao. 2007. 119 p.

GLOVER, Joanna. Niños compositores (4 a 14 años). Barcelona: Editorial Grao. 2004. 164 p.

GRABNER, German. Teoría general de la música. Madrid: Traducido por Ediciones AKAL. 2001. 313 p.

HEMSY DE GAINZA, Violeta. La improvisación musical: Selección de textos. Buenos Aires: Ricordi. 1983. 6 p.

HERRERA, Enric. Teoría musical y armonía moderna. España: Antoni Bosch. 2002. 130 p.

MEN. Lineamientos curriculares para la educación artística: La educación musical. Colombia. 113 p.

MOREIRA, M.A. La teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel. Sao pablo: Fascículos de CIEF Universidad de Río Grande. 1993. 42 p.

RUSINEK MILNER, Gabriel. La composición en el aula de secundaria. Madrid: Univ. Complutense de Madrid. 2004. 18 p.

SCHOENBERG, Arnold. Tratado de Armonía. Madrid: Real editores. 1974. 501 p.

SHAFER. Murray. El compositor en el aula. Buenos Aires: Ricordi, traducido por Beatriz Spitta. 1969. 47p.

WILLENS, Edgar. El valor humano de la educación musical. Barcelona: Ed. Paidós. 1981. 132 p.

WILLIAMS, John. Music Composition Pedagogy: A History, Philosophy and Guide. The Ohio State University. 2010. 158 p.

ZAMACOIS, Joaquín. Curso de formas musicales. México-Montevideo: Editorial Labor. 1960. 275 p.

ANEXOS

Anexo A. Composición "Tutti" por David Becerra.

PART O **TUTTI** DAVID BECERRA
ARRANGER

The musical score is divided into two systems. The first system includes parts for Piano, Violin I, Violin II, Violin III, and Cello. The Piano part begins with a *mp* dynamic. Violin I starts with a *f* dynamic. Violin II is marked *Pizz.* (pizzicato). The second system includes parts for Piano, Violin I, Violin II, Violin III, and Viola. The Piano part features first and second endings. Violin I has a *f* dynamic and includes a triplet. The Viola part begins with a *p* dynamic. The score is in 4/4 time and G major.

2 Tern

Pno.

Vln. I

Vln. II

Vln. III

Vc.

12

Pno.

Vln. I

Vln. II

Vln. III

Vc.

18

Tutti 3

24

29

Musical score for measures 44-50. The score includes parts for Piano (Pno.), Violin I (Vln. I), Violin II (Vln. II), Violin III (Vln. III), and Violoncello (Vc.). A first ending bracket spans measures 48-50, with a 'Tutti' marking above it. The page number 44 is at the bottom left, and the measure number 5 is at the top right.

Musical score for measures 51-55. The score includes parts for Piano (Pno.), Violin I (Vln. I), Violin II (Vln. II), Violin III (Vln. III), and Violoncello (Vc.). A 'Rit.' (Ritardando) marking is present above the piano part. A fermata is placed over the final measure (55) of all parts. The page number 55 is at the bottom left.

Anexo B. "Composición" por Jorge Mogotocoro.

Score

Composición

Jorge mogotocoro

The musical score is for a piece titled "Composición" by Jorge Mogotocoro. It is written for a chamber ensemble consisting of Flute, Violin I, Violin II, Violin III, and Piano. The score is presented in two systems. The first system shows the initial measures, with dynamics ranging from *ppp* to *f*. The Flute part is mostly silent, with a *rit.* marking above it. Violin I has a *f* dynamic and a "Parte A" section. Violin III has a *f* dynamic. The Piano part has a *mp* dynamic and a *p* dynamic. The second system shows measures 8 through 14, with dynamics ranging from *p* to *f*. The Flute part has a first and second ending. Violin I has a *p* dynamic and a *f* dynamic, with a "Parte A" section. Violin II has a *p* dynamic and a *p* dynamic, with a "Parte A" section. Violin III has a *f* dynamic. The Piano part has a *p* dynamic. The score is written in a key signature of one flat and a 4/4 time signature.

Composición

1

16

Fl.

Vln. I

Vln. II

Vln. III

Pno.

Parte B

Parte A'

p *mp*

p *f*

mp

23

2

Fl.

Vln. I

Vln. II

Vln. III

Pno.

f

f *mp*

p *mp*

f

p *Am* *Em* *G* *Dm* *Am* *Fm* *G*

30 Puente Composición 3

Fl.

Vln. I

Vln. II

Vln. III

Pno.

f

p *f*

p *p*

mp *f*

f

Parte A''

Detailed description: This is a page of a musical score for a string quartet and piano. The score is written in a key signature of one flat (B-flat) and a common time signature. It consists of five staves: Flute (Fl.), Violin I (Vln. I), Violin II (Vln. II), Violin III (Vln. III), and Piano (Pno.). The Flute part begins with a melodic line, followed by a section of sixteenth-note runs. The Violin I part starts with a dynamic marking of *p* (piano) and then *f* (forte). The Violin II part also starts with *p* and *p*. The Piano part features a melodic line in the right hand and a bass line in the left hand, with dynamic markings of *mp* (mezzo-piano) and *f*. The score is divided into sections: 'Puente' (Bridge) and 'Composición' (Composition). A section labeled 'Parte A'' is also indicated. The page number '30' is at the top left, and the page number '3' is at the top right.

Anexo C. Composición “Tres cuartos” por Juan Pablo Saavedra.

Score

Tres cuartos

Juan pablo Saavedra

The musical score is presented in three systems. The first system includes Violin I, Violin II, Violin III, and Cello. Violin I and II are marked *mf* and are mostly silent. Violin III and Cello are marked *mp* and play a rhythmic pattern of eighth notes. The second system includes Violin I, Violin II, Violin III, and Cello. All instruments are active, with Violin I and II marked *f* and Violin III and Cello marked *mp*. The third system includes Violin I, Violin II, Violin III, and Cello. It features a first and second ending for Violin I. Violin I and II are marked *f*, Violin III and Cello are marked *mp*, and there are *f* markings under the Cello line in the first ending.

©

46

Vln. I

Vln. II

Vln. III

Vc.

51

Vln. I

Vln. II

Vln. III

Vc.

f

57

Vln. I

Vln. II

Vln. III

Vc.

63

Vln. I
Vln. II
Vln. III
Vc.

Detailed description: This system contains measures 63 through 66. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 3/4. The first violin (Vln. I) part begins with a rest in measure 63, then plays a melodic line with accents in measures 64-66. The second (Vln. II) and third (Vln. III) violins play a rhythmic accompaniment of eighth notes, with accents in measures 63 and 64. The cello (Vc.) part provides a steady eighth-note accompaniment throughout the system.

69

Vln. I
Vln. II
Vln. III
Vc.

Detailed description: This system contains measures 69 through 72. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 3/4. The first violin (Vln. I) part plays a melodic line with accents in measures 69-72. The second (Vln. II) and third (Vln. III) violins play a rhythmic accompaniment of eighth notes, with accents in measures 69 and 70. The cello (Vc.) part provides a steady eighth-note accompaniment throughout the system.

73

Vln. I
Vln. II
Vln. III
Vc.

Detailed description: This system contains measures 73 through 76. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 3/4. The first violin (Vln. I) part plays a melodic line with accents in measures 73-76. The second (Vln. II) and third (Vln. III) violins play a rhythmic accompaniment of eighth notes, with accents in measures 73 and 74. The cello (Vc.) part provides a steady eighth-note accompaniment throughout the system.

79

Vln. I
Vln. II
Vln. III
Vc.

Detailed description: This system contains measures 79 through 83. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 3/4. Vln. I has a melodic line with some slurs and accents. Vln. II and Vln. III play a rhythmic accompaniment of eighth notes. Vc. provides a bass line with some rests.

84

Vln. I
Vln. II
Vln. III
Vc.

Detailed description: This system contains measures 84 through 88. Vln. I continues with a melodic line. Vln. II and Vln. III play eighth-note patterns. Vc. continues with a steady bass line.

89

Vln. I
Vln. II
Vln. III
Vc.

Detailed description: This system contains measures 89 through 93. Measures 89-92 are similar to the previous systems. At measure 93, there is a double bar line followed by a repeat sign. The Vln. I part has a *p* dynamic marking. The Vln. II and Vln. III parts also have *p* dynamic markings and play a more active eighth-note pattern.

93

Vln. I
Vln. II
Vln. III
Vc.

This system contains measures 93, 94, and 95. The key signature is two sharps (F# and C#). The time signature is 3/4. The first violin part (Vln. I) features a melodic line with eighth and sixteenth notes. The second violin (Vln. II) and third violin (Vln. III) parts provide harmonic support with chords and moving lines. The cello part (Vc.) plays a steady eighth-note accompaniment.

96

Vln. I
Vln. II
Vln. III
Vc.

This system contains measures 96 through 103. Measures 96-100 are in 3/4 time. At measure 101, there is a double bar line and a change in time signature to 2/4. The key signature changes to one sharp (F#). The first violin part (Vln. I) has a melodic line with some rests. The second violin (Vln. II) and third violin (Vln. III) parts have more active, rhythmic patterns. The cello part (Vc.) continues with a steady accompaniment.

104

Vln. I
Vln. II
Vln. III
Vc.

This system contains measures 104, 105, 106, and 107. The key signature is one sharp (F#). The time signature is 2/4. The first violin part (Vln. I) has a melodic line with some rests. The second violin (Vln. II) and third violin (Vln. III) parts have a steady accompaniment. The cello part (Vc.) continues with a steady accompaniment.

109

Vln. I

Vln. II

Vln. III

Vc.

ff

ff

ff

ff

Anexo D. Composición “Esperanza” Julián Tolosa.

Score

Esperanza.

Julián toloza

espress.

Piano *pp*

7 *mf*

14 *p* **Moderato** (♩ = c. 80)

19 *mf con brio*

2

Esperanza.

Pno.

22

Pno.

25

Allegro (M.M. ♩ = c. 160)

1. 2.

Pno.

29

Pno.

35

dolce

Moderato (♩ = c. 80) **Moderato** (♩ = c. 80)

Pno.

39

8^{va} ----- Esperanza. 3

Pno.

Pno.

Pno.

Anexo E. Fotos “Proceso de composición con estudiantes de grado 11”







