

**SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE
COLOMBIANO
SUE CARIBE**



**A BUEN RITMO: PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL
APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA RÍTMICA BASADA EN
LA MÚSICA TRADICIONAL DEL DEPARTAMENTO DE CÓRDOBA-
COLOMBIA.**

**AUTOR
JULIO ROBERTO CASTILLO GÓMEZ**

**DIRECTOR
MG. RUDY DORIA CORREA**

UNIVERSIDA DE CÓRDOBA

2012

Nota de Aceptación:

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN1

INTRODUCCIÓN	3
1. PROBLEMA	5
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
1.2 Formulación del problema	8
2. OBJETIVOS	9
2.1 GENERAL	9
2.2 ESPECÍFICOS:	9
3. JUSTIFICACIÓN.....	10
4. MARCO REFERENCIAL	13
4.1 ESTADO DEL ARTE	13
4.2 REFERENTES TEÓRICOS	27
4.2.1 Pedagogías musicales influyentes	27
4.2.2 Folclor	36
4.2.3 La región Caribe: cantera musical de Colombia	39
4.2.4 El Porro	45
4.2.5 La Cumbia	46
4.2.6 El Vallenato	47
4.2.7 La música folclórica del Departamento de Córdoba	49
4.2.7.1 Porro palitiao	52
4.2.7.2 Porro tapao	54
4.2.7.3 Fandango	

.....	56
4.2.7.4 Bullerengue.....	56
4.3 REFERENTE LEGAL	57
4.3.1 Constitución política de Colombia	57
4.3.2 Ley 115 de 1994 por la cual se expide la ley general de la Educación	58
4.3.3 Ley general de Cultura.....	61
5. METODOLOGÍA	64
5.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN	64
5.2 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.....	66
5.3 POBLACIÓN Y MUESTRA:	67
5.3.1 Población diagnóstica.....	67
5.3.2 Muestra diagnóstica - test	68
5.2.3 Muestra diagnóstica – entrevista	68
5.3.4 Población de evaluación	68
5.3.5 Muestra de evaluación	68
5.4 PROPUESTA METODOLÓGICA	69
5.4.1 Fase exploratoria o diagnóstica	69
5.4.2 Fase de diseño de las estrategias metodológicas propuesta	71
5.4.3 Fase de evaluación	74
6. RESULTADOS DE LAS EXPERIENCIAS	75
6.1 NIVEL DE DOMINIO DE LOS ELEMENTOS DE LA GRAFÍA RÍTMICA.....	75
6.2 EXPERIENCIAS MUSICALES QUE ANTECEDEN A LA FORMACIÓN ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES	79
6.3 A BUEN RITMO: PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA RÍTMICA BASADA EN LA MÚSICA FOLCLÓRICA DEL DEPARTAMENTO DE CÓRDOBA.....	87
6.3.1 Muestra del material musical.....	87
6.3.2 Análisis rítmico del material musical	88
6.3.3 Estructura de la propuesta	89

6.3.4 Registro sonoro de las melodías de ejemplo.....	93
6.3.5 Fundamentación metodológica de la Propuesta	94
6.3.6 Descripción de los Resúmenes y consideraciones para su aplicación.....	196
6.3.7 Criterios para el diseño de los ejercicios	205
6.3.8 Consideraciones para el estudio de los ejercicios.....	216
6.3.9 Consideraciones para el estudio de la propuesta.....	217
6.4 APORTES DE LA PROPUESTA	220
7. CONCLUSIONES	226
BIBLIOGRAFÍA	230

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Relación formato instrumental-subculturas costeñas	42
Tabla 2 Nivel de dominio por tema	70
Tabla 3 Nivel de dominio por ítem	70
Tabla 4 Escala de nivel de dominio general.....	70
Tabla 5 Nivel de dominio de los elementos de la grafía rítmica	75
Tabla 6 Escala de valores y convenciones	77
Tabla 7 Nivel de dominio de los elementos de la grafía rítmica	77
Tabla 8 Fundamento pedagógico de la propuesta.....	98
Tabla 9 Listado de pistas de acompañamiento.....	216
Tabla 10 Sugerencias para el abordaje temático de la propuesta	218
Tabla 11 Coherencia de la metodología de la propuesta:	221
Tabla 12 Aporte de la propuesta a su formación musical.....	222
Tabla 13 Contribución a su formación docente.....	223
Tabla 14 Calidad de los recursos empleados	224
Tabla 15 Comprensión de aspectos conceptuales y facilitación de su aplicación	225

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfico 1 Mapa conceptual de la estructura de la propuesta	89
Gráfico 2 Momentos del pulso binario	109
Gráfico 3 Valor de las figuras de duración determinado por la asignación gráfica del pulso:	111
Gráfico 4 Momentos de la segunda división del pulso binario	116
Gráfico 5 Valor de las figuras de duración determinado por la asignación gráfica del pulso.	117
Gráfico 6 Derivaciones rítmicas de la matriz binaria	140
Gráfico 7 Sincopa entre la matriz binaria, sus derivaciones y la unidad de pulso, unidad de compás y/o la primera división del pulso	142
Gráfico 8 Sincopa entre las derivaciones rítmicas, el pulso y la unidad de compás	144
Gráfico 9 Momentos de la primera división del pulso ternario	156
Gráfico 10 la matriz ternaria y sus derivaciones rítmicas	165
Gráfico 11 Sincopa entre cada una de las derivaciones rítmicas, incluyendo la matriz ternaria	168
Gráfico 12 representación de las distintas situaciones en las cuales se podría aplicar la sustracción de duraciones	171
Gráfico 13 Momentos de la segunda división del pulso ternario	¡Error! Marcador no definido.
Gráfico 14 Representación de los momentos de la segunda división del pulso ternario .	177
Gráfico 29 División ternaria en compás binario	191
Gráfico 30 División binaria en compás ternario	192
Gráfico 31 Resumen 1	197
Gráfico 32 Resumen 3	198
Gráfico 33 Resumen 2	201

Gráfico 34 Resumen 4	202
----------------------------	-----

RESUMEN

El trabajo de investigación *“Propuesta metodológica para el aprendizaje de la lecto-escritura rítmica a partir de la música tradicional del Departamento de Córdoba”* tuvo como objetivo indagar las formas de articulación de los elementos de la música folclórica del Departamento en mención, y las teorías científicas de la educación musical para el diseño de estrategias metodológicas orientadas al aprendizaje de la simbología del ritmo. Es descriptivo ya que estuvo dirigido a conocer las experiencias y el nivel de formación musical de los estudiantes al momento de ingresar al primer semestre del programa de licenciatura en Educación básica con énfasis en educación artística-música. Debido a los propósitos planteados, se optó por el enfoque mixto de la investigación, ya que por un lado, se llevaron a cabo mediciones concernientes al grado de dominio de la simbología rítmica por parte de esta población, y por el otro, se compilaron y analizaron sus vivencias en torno a esta disciplina artística. Esta investigación se realiza debido al interés del investigador en realizar un aporte a la problemática concerniente a la falta de conocimientos de la simbología del ritmo en los estudiantes del programa en mención. Este trabajo se desarrolló metodológicamente en tres fases: diagnóstica; de diseño y de evaluación. Como resultado, el investigador pone a consideración de la comunidad académica musical un texto bajo el título de **“A buen ritmo”** que recoge las experiencias de dicho estudio y un disco compacto, anexo a éste, con los ejemplos musicales que dan soporte auditivo a cada uno de los temas propuestos.

Palabras clave: pedagogía musical, música tradicional, ritmo, lectoescritura rítmica, Caribe colombiano.

ABSTRACT

The research paper "Proposed methodology for learning literacy rhythmic folk music from the Department of Córdoba" aimed to investigate the forms of articulation of the elements of folk music from the Department in question, and theories science of music education for the methodological strategy design oriented learning rhythm symbols. It is descriptive because it was aimed at the experiences and level of musical education students when entering the first semester of the undergraduate program in Basic Education with emphasis in art education-music. Because the proposed objectives, we chose the mixed approach of research, because on one hand, measurements were carried out concerning the degree of mastery of rhythmic symbols from this population, and on the other, were compiled and discussed their experiences around this artistic discipline. This research is carried out due to the interest of the researcher to make a contribution to the problem concerning the lack of knowledge of the symbolism of the pace of the program students in question. This work was methodologically into three phases: diagnostic, design and evaluation. As a result, the researcher makes consideration of the academic community musical text under the title "A BUEN RITMO" that reflects the experiences of the study and a compact disc, attached to it, with musical examples that support each ear one of the themes.

Keywords: music pedagogy, folk music, rhythm, rhythmic literacy, Colombian Caribbean.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo consiste en la elaboración de una propuesta metodológica para el aprendizaje de la lectoescritura rítmica, que pretende no solo enseñar sus elementos básicos, sino también, brindar recursos didácticos para la enseñanza de éstos por parte de quienes aborden su estudio; en su esencia el trabajo está inspirado en el aprender a aprender y en el aprender a enseñar. Está dirigida a estudiantes de música y surge de la reflexión del poco conocimiento y dominio de la simbología musical, concretamente la del ritmo, manifiesto en el fenómeno musical de la región, lo cual impide que las obras compuestas sean codificadas en un papel pautado, imposibilitando de esta manera la divulgación y conservación de nuestro patrimonio cultural e impidiendo que nuestros músicos y estudiantes de música tengan acceso a otras lecturas musicales.

Tiene como base el estudio de la música tradicional del Departamento de Córdoba, la cual es su principal fuente. La lógica de su organización temática obedece a una recopilación, sistematización, caracterización y agrupación de elementos rítmicos extraídos del repertorio de amplio dominio de los músicos de la región y que hacen parte de nuestro imaginario musical. Es por eso que es una propuesta contextualizada acorde, además, con los planteamientos de Leperd (1992, p.34) con respecto a los modelos y materiales de la educación musical implementados en un ambiente cultural ajeno para los cuales fueron diseñados, a lo que este autor ha denominado *préstamo transcultural*: “Tomar ideas de un contexto para tratar de ubicarlas en otro completamente diferente, sin siquiera haber considerado realmente cuáles son los factores que influyen en los aportes o fondos para la educación musical en cada uno de los sistemas”, situación ésta

manifiesta y reiterativa en la formación musical formal Colombiana. En este mismo sentido Alsina (2007, p.20) afirma que:

Los métodos hacen referencia a un determinado camino para llegar a un determinado fin que resulta compartido por otros métodos. En todos los casos la elaboración del método se ha llevado a cabo de forma rigurosa pero centrado en un contexto concreto, una población determinada, a través de unos medios específicos y para cumplir ciertos fines. A pesar de que la adopción de uno u otro método puede servir de guía a gran parte del profesorado, la adaptación de un método debe hacerse contextualizándolo a la realidad donde éste va a ser aplicado, es decir, siendo más fieles al alumnado y su contexto que al método en sí.

La presente propuesta se estructura, basándose en los planteamientos de Kodály (1941, citado en Zuleta, 2008), de manera metódica en tres momentos particulares en el abordaje temático: a) ***Etapas sensorial*** (referente auditivo de fragmentos ejemplificantes de un elemento rítmico específico), b) ***Etapas conceptual*** (Teorización, codificación y decodificación de la simbología musical); y c) ***Etapas de aplicabilidad*** (Utilización de los elementos conceptuales adquiridos en la resolución de nuevas situaciones).

Por la extensión y la complejidad que contiene el aprendizaje de cada uno de los sistemas (ritmo-nombres de notas-melodía) que conforman la lectura musical se hace necesario que en esta propuesta solo se aborde el estudio de los elementos rítmicos, por ser este componente el de menor comprensión y asimilación en la población en mención.

Con este trabajo el autor se propone realizar un aporte al desarrollo del movimiento musical del departamento a través de su aplicación en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de música de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en educación Artística-Música de la Universidad de Córdoba

en lo que corresponde al curso: ***Sistemas de estructuración musical***, niveles: I,II,III y IV, con una propuesta metodológica que tenga como soporte el resultado de la indagación, el análisis y la reflexión sobre la herencia musical y cultural que subyace en el entorno y que forma parte del ser Caribe de los estudiantes.

1. PROBLEMA

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Formando parte de la Región Caribe colombiana, se encuentra el Departamento de Córdoba, espacio sociogeográfico caracterizado por poseer diversas manifestaciones culturales, especialmente musicales. Es un territorio privilegiado por el gran número de agrupaciones de diversos formatos presentes en todo su geografía: grupos de pitos y tambores, grupos de acordeón, bandas de viento y orquestas de baile, teniendo, todas estas agrupaciones, como columna vertebral de su repertorio El Porro, uno de los aires matrices importantes y representativos de la Región Caribe colombiana.

Muy a pesar de esta riqueza, existe un porcentaje alto de desconocimiento de la simbología musical presente en los estudiantes que ingresan al programa de música de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en educación Artística-Música de la Universidad de Córdoba y en los músicos de banda del Departamento. Esta situación posiblemente se deba a las pocas oportunidades que ofrecen los entes legislativos y gubernamentales en cuanto a la elaboración e

implementación de políticas que favorezcan una iniciación musical a la población con disposición y talento hacia este arte. Por otro lado, no existen textos especializados que permitan el acceso al entendimiento y la apropiación de los símbolos musicales, textos que reflejen una clara intención de abordaje de la lectura rítmica musical desde nuestro sentir cordobés y caribeño, y que permita, luego, acceder a informaciones musicales de otras latitudes. En otro sentido, los pocos textos para el aprendizaje de lectura rítmica que circulan en la región son extranjeros, los cuales obedecen a una estética y a una percepción musical orientada a satisfacer las necesidades de formación musical y cultural europea y/o norteamericana que en poca medida se identifican con nuestras expectativas.

Por eso se hace necesario, entre otras opciones, la elaboración de propuestas coherentes y cautivadoras, que desde un pensamiento didáctico incluyan ejemplos de referencia auditiva y de los cuales se desprendan ejercicios que sumerjan al estudiante en una lectura amena, que conlleve a una apropiación de los elementos rítmicos con una intención circular: desde nuestra música para descubrir nuestra propia música. Este planteamiento, desde una perspectiva cognitiva, encuentra asidero en la siguiente aseveración:

El aprendizaje significativo por recepción involucra la adquisición de significados nuevos. Requiere de una actitud de aprendizaje significativo como de la presentación al alumno de material potencialmente significativo. La última condición, en cambio, presupone: 1. Que el material de aprendizaje en si puede estar relacionado de manera no arbitraria y sustancial con cualquier estructura cognoscitiva apropiada, y 2. Que la estructura cognoscitiva del alumno contiene ideas de afianzamiento relevantes con las que el nuevo material pueda guardar relación. (Ausubel, 1983, p.46).

Y de igual relevancia podemos citar:

La esencia del proceso de aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria queremos decir que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto, una preposición.
(p.48)

Respecto de la estructura cognoscitiva aludida en la anterior cita, desde la óptica y los intereses de este estudio, se puede complementar el listado con: una melodía, un motivo y un patrón rítmico.

Pues bien, la situación de desconocimiento de dicha simbología ha incidido en que nuestro folclor tenga como soporte en el tiempo la tradición oral y los pocos trabajos discográficos que las bandas tímidamente y con escasos recursos musicales han cristalizado, situación, que ha generado una pobre divulgación y un pobre desarrollo de nuestra música con respecto a otras aires, inclusive, dentro de la misma Región Caribe.

Otra circunstancia adversa, originada de tal problema, se manifiesta en el montaje de un nuevo repertorio, el cual está a cargo, generalmente, de su compositor. En dicho proceso de ensamble se invierten largas jornadas que no arrojan, muchas veces, los resultados esperados a corto plazo; todo el proceso se da de manera

sensorial y no hay partituras que lo apoyen. Por eso, que muchas ocasiones los ensayos fracasen por fatiga de sus integrantes: También podemos citar que el bajo nivel de conocimiento de la lectura musical con el cual ingresan los estudiantes repercute de manera negativa en los niveles de desarrollo y en las metas planteadas por el programa de Licenciatura en educación básica con énfasis en educación artística-música, en el sentido de que se invierte un tiempo considerable en la enseñanza de los elementos básicos, lo que le implica, restarle posibilidades de una formación mucho más avanzada y profunda tanto en la disciplina artística como en la formación docente de dichos estudiantes.

1.2 Formulación del problema

¿Qué tipos de herramientas metodológicas posibilitarían el aprendizaje de la lectoescritura rítmica, articulando los elementos de la música tradicional del Departamento de Córdoba con las teorías científicas de la educación musical?

2. OBJETIVOS

2.1 GENERAL

Diseñar una propuesta metodológica que posibilite el aprendizaje de la lecto-escritura rítmica en los estudiantes de música, articulando los elementos de la música tradicional del Departamento de Córdoba con las teorías científicas de la educación musical.

2.2 ESPECÍFICOS:

- Determinar el nivel de conocimiento, que los estudiantes tienen de los elementos de la lectoescritura rítmica.
- Diseñar estrategias metodológicas para el aprendizaje de la lectoescritura rítmica tomando como base la música tradicional del Departamento de Córdoba.
- Evaluar el grado de efectividad del diseño de las estrategias musicales y didácticas que conforman la propuesta y recopilar las percepciones de los actores con respecto a la implementación de ésta.

3. JUSTIFICACIÓN

Es una constante en el Caribe Colombiano encontrar fuertes movimientos musicales desarrollados y dinamizados muchas veces por iniciativas particulares de sujetos poseedores de un fuerte legado cultural que, con deseos de expresarse, deben enfrentarse al ataque incesante y avasallador de adversidades tanto políticas como mediáticas y educativas que amenazan con fuerza su propia identidad.

A pesar de esto, son numerosos los grupos musicales que alimentan día a día el repertorio regional, ayudándolo a sobrevivir, colectivos que surten de imaginación a festivales y de alegrías a las fiestas que en diversos puntos de la región pululan.

De este movimiento, son muy pocos los hacedores de música que deriven enteramente su sustento de la actividad musical, como así lo describió tempranamente Alzate (1980, p. 24): *“por tanto, el músico de banda se ve obligado a alternar el oficio de músico con labores agrícolas.... para subsistir él y dar subsistencia precaria a su familia.”* Por otra parte, son muy pocos los que se deciden por una carrera profesional adquirida en la formalidad académica: *“las nuevas generaciones por prejuicio social o porque sufren las precarias condiciones de sus padres, optan por estudiar otra profesión...”*

En este panorama de aparente desolación no es extraño encontrar, entonces, un conocimiento precario de los elementos teóricos de la grafía musical y de las técnicas mínimas instrumentales y didácticas para desarrollar con decencia la actividad, pese la presencia de dos programas de educación superior en la región relativamente jóvenes si se compara con el tiempo en que esta situación ha

permanecido, todo parecería indicar que los procesos de un verdadero desarrollo a nivel musical y cultural se dan de manera lenta y su transformación está aún lejos.

Por otro lado, aquellos jóvenes estudiantes frutos de ese legado musical y con una vasta experiencia sensorial que logran ingresar a la educación formal, no alcanzan a descifrar ni la dinámica, ni la lógica ni la articulación entre las músicas foráneas de tradición europea y sus experiencias musicales, compuestas, entre otras cualidades, por un sentido del ritmo altamente desarrollado. Por eso, nos atreveríamos a afirmar que un gran porcentaje de la deserción de las instituciones superiores por parte de este recurso humano obedece a este factor principalmente de orden motivacional.

No es extraño, y es un tema que se ha discutido en muchos escenarios, tanto formales como informales, percibir inquietudes y planteamientos en cuanto a la contextualización de la formación musical, aquella que permita la potenciación de todo un saber tradicional, adquirido por medio de una práctica espontánea, pero con un amplio sentido de compromiso y pertenencia.

Es posible que los argumentos que aquí se plantean causen la impresión de ser demasiado ambiciosos en cuanto a una formación musical centrada enteramente en la utilización de los recursos musicales propios del departamento de Córdoba y del Caribe. Somos conscientes, también, que es preciso crear un fuerte y continuo movimiento conformado, tanto por creadores como docentes investigadores, que permita organizar, sistematizar y diseñar todo los recursos que desde nuestra cultura se nos brinda para dar así ese primer paso. Es relevante aclarar, además, que no se trata de desconocer y excluir la música de tradición occidental, se trata de sentirla como parte de nuestra cultura a partir del conocimiento de nuestra

propia música. En este sentido algunos autores han dedicado sus esfuerzos para validar las posturas orientadas hacia esa dirección:

Al respecto, Victor Fung (s/f, citado en Giraldez, s/f) argumenta:

La creencia de que la música culta occidental (y concretamente la tradición musical de la Europa occidental) es más "natural", compleja, expresiva y significativa que otras músicas ha llegado a ser un problema tanto intelectual como moral. Es un problema intelectual porque manifiesta una visión parcelada de la realidad y niega la "naturalidad", complejidad, expresividad y significado de las músicas no occidentales, ignorando la posibilidad de estéticas alternativas.

De igual forma Kwabena Nketia (s/f) citado en el mismo artículo, describe el estado de la educación musical en la mayor parte de los países africanos:

Un importante reto en el que se deben desarrollar vías para elevar el estatus de la música africana, ignorada durante el período colonial, en el currículo de la educación formal, estableciendo su validez como tema digno de enseñanza, educación y goce estético en todos los niveles educativos. Este problema está presente desde la independencia, en parte debido al aceptado prestigio de la música occidental y al impacto de su institucionalización entre los círculos eruditos africanos.

Tenemos, entonces, en nuestras manos una gran oportunidad para iniciar un cambio en el imaginario con respecto a una formación musical académica válida, entendida esta, como aquella que se basa exclusivamente en la música occidental, por tal razón, propuestas como la presente son necesarias, primero, porque a través de ellas se brinda un espectro mucho mayor, más diverso y más

amplio de lo que es la música y la didáctica musical, y en segundo lugar, porque canalizan y proyectan un talento legendario a través de las vías naturales desde donde este proviene.

Por otra parte, es pertinente también, dedicar los esfuerzos necesarios en el análisis de la situación musical y educativa de nuestro Departamento que determinaron, a la postre, un bajo acceso a las simbologías musicales a nuestros músicos y estudiantes del programa de Licenciatura en Educación básica con énfasis en educación artística-música.

La anterior situación arroja interrogantes con respecto al impacto de los egresados del programa de Licenciatura en Educación básica con énfasis en Educación Artística-música en las instituciones educativas de la región en donde estos están vinculados, en cuanto a sus aportes en el diseño de un currículo que otorgue un papel protagónico al arte, y en especial la música, como un recurso invaluable en la mediación cognitiva en el proceso educativo de niños y jóvenes.

4. MARCO REFERENCIAL

4.1 ESTADO DEL ARTE

Entre los trabajos existentes, que hacen referencia al aprovechamiento de los elementos propios de una cultura determinada puesto al servicio de la formación musical, debemos citar, como primera medida, el de Zoltán Kodály, compositor y educador que desarrolló uno de los trabajos más trascendentales en la historia

de la educación musical, llevado a cabo, inicialmente, en su natal Hungría y diseminado, posteriormente, hacia otras naciones, el cual, a pesar del paso del tiempo tiene aún una importante vigencia.

Kodály resaltaba la importancia de la formación musical a través de la implementación de un sistema general para la enseñanza y práctica del canto en las escuelas. En el texto *“La educación musical en Hungría a través del método kodaly”*, su autora Erzsébet Sznyi, describe los principios y la implementación de ésta particular metodología exitosa en las escuelas de Hungría, en la cual se enuncian, además, los principales postulados que estructuraron la propuesta de Z. Kodály y que debido al alto grado de afinidad que estos tienen con lo planteado en esta investigación propuesta se hace necesario citar:

1. El papel de la música en la educación debería ser tan importante en Hungría como lo era en la antigua Grecia.
2. El analfabetismo musical impide la cultura musical.
3. Deben mejorarse los cursos de enseñanza musical para los maestros de primaria.
4. Debería evitarse que los niños se acostumbraran a la música de mala calidad, pues luego es ya demasiado tarde.
5. La música es una experiencia que la escuela debe proporcionar.
6. El canto diario, al igual que el ejercicio físico diario, desarrolla igualmente el cuerpo y la mente del niño.
7. El canto coral es muy importante , el placer que se deriva del esfuerzo de conseguir una buena música colectiva, proporciona hombres disciplinados y de noble carácter

8. En la vida de un niño la experiencia musical decisiva llega de los 6 a los 16 años de edad, durante este tiempo es cuando es más receptivo y muestra mayor talento.
9. Musicalmente, los niños deberían educarse con el material más valioso. Para los jóvenes sólo lo bueno es lo mejor Sólo por medio de las obras maestras se llega a las obras maestras,
10. La música tradicional Húngara debe ser como la lengua materna musical del niño. Únicamente una vez dominada, debería introducirse material musical extranjero.
11. La mejor forma de llegar a las aptitudes musicales que todos poseemos es a través del instrumento más accesible a cada uno de nosotros: la voz humana. Este camino está abierto no sólo a los privilegiados sino también a la gran masa.
12. En el canto coral, deben utilizarse obras maestras de otros países, pero los compositores húngaros deben producir una amplia literatura coral en lengua Húngara a partir de la canción popular.

En este mismo texto se hace referencia a la importancia del solfeo relativo (DO móvil) como una de las bases del método Kodaly: DO RE MI FA SO LA TI diferenciándose del solfeo con los nombres de letra para los sonidos absolutos: C D E F G A B. La importancia de la utilización del sistema de DO móvil consiste precisamente en el desarrollo de la audición interior y las relaciones tonales sin prestar una prematura atención, aún, a las alturas absolutas. Como un mecanismo de asociación Kodaly implementó, además, los signos CURWEN, creados por John Spencer Curwen, consistente en unos signos manuales que representan a cada uno de las sílabas del solfeo relativo o DO móvil

El primer paso para lograr sus pretensiones educativas consistió en la elaboración de un método en el que se incluyeran muchas canciones infantiles y populares, para elegir aquellas más idóneas para los niños y poder utilizarlas como punto de partida para su formación. Es así como Kodály enriqueció el repertorio existente (canciones populares, canciones infantiles, juegos populares y rondas) con una colección titulada **Kis emberek dalai** (50 canciones para párvulos) y los **333 Ovasógyakorlat** (333 ejercicios de lectura) contiene muchas de estas canciones que se adaptan para la enseñanza del ritmo y la melodía a los niños pequeños, sirviendo de base, además, para el conocimiento de la lengua materna. Al basarse la música tradicional Húngara en la escala pentatónica (LA pentatónica) ésta es el recurso melódico más importante y decisivo en la comprensión de dicha música.

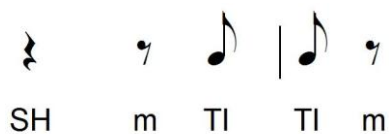
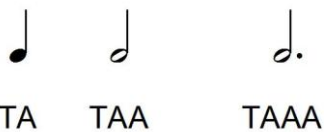
Kodály era enfático en afirmar que todas las enseñanzas deberían adquirirse primero sensorialmente a través del oído y no del intelecto, es por eso que daba mucha importancia a la vivencia de la música sin ataduras teóricas anticipadas. También se preocupó por la enseñanza de otros elementos, a partir de las canciones, tales como: la forma musical: trabajado desde la pregunta y respuesta; la armonía, basándose en la superposición de líneas melódicas y rítmicas; la transposición: haciendo transferencia desde el solfeo relativo al absoluto y la escritura musical: basadas en las indicaciones silábicas del solfeo.

En cuanto a la formación rítmica Kodály decide adaptar algunos de los principios de la “EURITMICA” o educación por medio de movimientos rítmicos desarrollada por el suizo Emil-Jaques Dalcroze, quien perfeccionó un método de educación musical que relaciona los lazos naturales y beneficiosos entre el movimiento corporal y el movimiento musical, llevando de este modo a la persona a desarrollar sus facultades artísticas (Del Bianco,2007, p.24), a continuación

relacionaremos las silabas de solfeo rítmico adoptadas por Kodály, que como lo describe Zuleta (2008,p.19):

“Las silabas de solfeo rítmico se utilizan para enseñar el ritmo por figuras y por grupos, en lugar de sumatoria de valores”

PULSO



El autor del presente trabajo percibe y pone de manifiesto que en este método se otorga una gran importancia al aspecto melódico, sin embargo,

se pueden detectar algunas debilidades con respecto al aspecto rítmico, en el sentido de que no se hace una revisión exhaustiva del material folclórico y popular Húngaro desde lo rítmico, desde nuestra perspectiva se puede concluir que este método es efectivo si se quiere alcanzar niveles complejos desde lo melódico, más no desde lo rítmico, el nivel de desarrollo que se puede alcanzar en este aspecto es básico, y que se hace necesario complementarlo con textos diseñados con una mayor complejidad que contengan, entre otros, ejercicios de síncopas y de polirritmias extraídas de las músicas de arraigo popular y folclórica de otras culturas similares.

En esta pesquisa nos referiremos, de igual forma, al texto titulado “*El método Kodály en Colombia*” de Alejandro Zuleta, en este se manifiesta la filosofía que impulsó a Kodály en la elaboración de su método, de hecho se hace una transcripción de sus principales postulados con el objeto de orientar a quienes se aprestan a abordarlo, sin embargo, Zuleta (2008) realiza una adaptación de éste al contexto colombiano resultado de una investigación minuciosa alrededor del folclor musical de Colombia tendiente al análisis y a la clasificación de canciones, rondas, juegos, rimas y retahílas que le permitieran reemplazar los recursos musicales originales por las colombianas.

El material musical aportado por el trabajo de Zuleta (2008) es agrupado en las siguientes categorías:

1. Rondas, juegos, rimas, arrullos y canciones infantiles tradicionales
2. Canciones populares tradicionales
 - a. Colombianas
 - b. De países vecinos

c. De otros países

3. Música de compositores reconocidos

Zuleta reconoce que debido a las características culturales de cada región que conforman la geografía nacional cada maestro, de acuerdo a sus necesidades específicas, deberá recopilar, clasificar, incorporar y utilizar la música de dichas regiones lo que abre las posibilidades para que el método Kodály tome especificidades aún mas contextualizadas y elaboradas.

Además de las herramientas pedagógicas básicas brindadas por el método kodály, como son: Las silabas del solfeo rítmico, el sistema de solfeo relativo y los signos Curwen, el autor del texto aporta una manera original de utilización de estos últimos al incluirle un sistema de notación rápida con números.

En cuanto al desarrollo del aspecto rítmico este se limita, de igual forma, a lo planteado por Emil Jaques Dalcroze aplicado por Kodály, por tal motivo, las debilidades que se presentan en el método Kodaly son las mismas que se presentan en la propuesta de Zuleta. Es posible, que se pueda componer un repertorio de canciones, como lo hizo Kodály y sus colaboradores, con un ritmo mucho más llamativo y más complejo, teniendo en cuenta que nuestro sincretismo musical tiene un alto componente musical africano, caracterizado por su compleja y sobresaliente elaboración rítmica, que nos es familiar indistintamente en la región que estemos y que permita, de manera sensorial, sentar las bases de una futura conceptualización. A continuación ilustraremos dos canciones infantiles,

basadas en los mismos grados melódicos, la primera citada por Zuleta en su libro y, la otra, la propuesta en este estudio acerca de cómo se podría sacar un máximo provecho de nuestra influencia Afro, con algunas estructuras básicas:

A LA RONDA

A la ron da ron da a ju gar la ron da

5 en la huer ta de Ju lián las man za nas ca e rán

DANZOL

JULIO CASTILLO

Cae la no - chey el sol se per-fu - ma dea mor

5 Vaa bus-car a la Lu - na pa' bai-lar un Dan - zón

Como observamos, en ambos ejemplos las melodías están construidas sobre los grados 3,5 y 6 de la escala mayor diatónica, sin embargo, en el ejemplo propuesto por Zuleta (2008), el ritmo no trasciende los elementos rítmicos básicos: pulso y primera división del pulso binario; por otra parte, en el propuesto por Castillo, la melodía toma como motivo rítmico el Cinquillo Cubano, motivo este, presente en la

mayoría de las danzas y danzones que forman parte del repertorio regional, lo que determina, entonces, que dicho ejemplo melódico esté más acorde y más familiarizado con el contexto musical del Departamento de Córdoba.

En tercera instancia, citamos de los “Módulos de capacitación para instrumentistas y directores de bandas de viento el número 1”: Lectura rítmica (1989). Este valioso material didáctico fue desarrollado por el profesor Samuel Bedoya Sánchez para el Plan nacional de Música del Instituto Colombiano de Cultura (1989).

Esta colección de diez módulos surge, primero, por la preocupación de las autoridades culturales del país frente al problema ocasionado por el bajo nivel musical del movimiento bandístico, dificultad atribuida a la poca formación en los campos teórico musical, instrumental y didáctico por parte de los directores de bandas de viento de todas las regiones del país; en segunda instancia, por la necesidad de fortalecer nuestra identidad, toda vez que la banda se ha convertido en un vehículo constructor del imaginario de nacionalidad y pertenencia hacia nuestra cultura musical; y finalmente, para dinamizar los procesos de formación musical de las nuevas generaciones ya que es en la banda de viento donde niños y jóvenes encuentran una primera oportunidad para despertar y potenciar su talento musical.

En cuanto a su planteamiento metodológico, estos módulos están diseñados para músicos con un nivel básico de conocimiento de los sistemas musicales y están contruidos sobre la base de las músicas populares y folclóricas de amplia circulación y dominio nacional.

En cuanto a lo que nos concierne, el módulo de lectura rítmica consta de 210 ejercicios agrupados a partir de quince modelos métricos de estructuras musicales del ámbito caribeño e hispanoamericano, así como también incluye un suplemento de estructuras asimétricas de gran importancia en los contextos antes mencionados.

A continuación se describirán la estructura de los modelos métricos. Cada modelo métrico presenta:

1. Una estructura rítmica lineal. Métrica
2. Una estructura melódica y/o armónica
3. Un cifrado funcional
4. Una serie de ejercicios derivados del modelo con variaciones progresivas en cuanto al grado de dificultad

El autor recomienda que para el abordaje de cada uno de los temas del módulo y lograr los objetivos planteados se debe proceder de la siguiente manera:

1. Apropiación fonética de los ejercicios
2. Interpretación de los ejercicios con Percusión corporal
3. Interpretación de los ejercicios Instrumentos de percusión
4. Interpretación de los ejercicios con contrastes tímbricos principalmente instrumentos con instrumentos de percusión

De lo descrito hasta aquí, podemos resaltar la manera como estos módulos desarrollados desde un ejercicio académico, tienen plasmado una alta valoración de las músicas tradicionales como insumo básico para la construcción de un incipiente método orientado a la educación musical con características nacionales, es altamente significativo. Además, el reconocimiento de las

posibilidades de la música del Caribe Colombiano como una de los productos más importantes y aportantes en los diseños de este tipo de material didáctico, de igual manera, podemos destacar cómo el texto propone un desarrollo de la creatividad, orientada a brindar recursos de composición y de improvisación, a través de las variaciones en grado de complejidad de los ejercicios planteados, sin embargo, por lo ambicioso de la propuesta, en tratar de generalizarla e implementarla en todas las regiones del país, se omitió la inclusión de ejemplos escritos de fragmentos musicales de las músicas más representativas del repertorio regional tendientes a generar una apropiación más efectiva de los elementos más característicos de dichas músicas. Por otro lado, la construcción de las frases rítmicas de los ejercicios no posee la lógica dialogante, por lo menos, de la tradición musical Caribeña.

Siguiendo con nuestra búsqueda, y sin extralimitar las fronteras de nuestro país, hacemos referencia al “Método de formación musical a partir de las músicas Llaneras”, de la autoría de dos grandes exponentes de este género nacional: Carlos Rojas Hernández y Carlos Alberto Gil. Este texto es un aporte valioso elaborado por encargo del ministerio de Cultura y cuya publicación se realiza en el año de 1999. El Método es el resultado de la recopilación y sistematización de estrategias metodológicas que se plantean como solución a la problemática derivada de la falta de procesos de formación musical académica, a la carencia de profesionales en el área y a la nula consolidación de políticas impulsoras que cobijen y favorezcan el fuerte movimiento musical presente en la región de la Orinoquía Colombiana.

De manera general, el texto está estructurado por seis capítulos con los cuales se pretende fundamentar teóricamente a los músicos empíricos de la región, sin

embargo, el gran aporte y mérito de este trabajo es la utilización de la música vernácula como fuente para el diseño de dicho trabajo, es por eso, que en su interior podemos encontrar innumerables ejercicios de solfeo entonado con los giros melódicos, la armonía y la rítmica característica de este tipo de música en particular. Los capítulos están referidos a los siguientes aspectos:

1. Teoría musical
2. Armonía funcional aplicada
3. Análisis morfológico aplicado
4. Cuatro como instrumento de apoyo para el estudio teórico
5. Estructuras armónicas del joropo
6. Escritura musical y entrenamiento auditivo

Se resalta la importancia que para la música Llanera implica el aspecto armónico, determinante de las formas de los aires propios de la música de la región. Es de esta forma, como los capítulos que anteceden al de “Estructuras armónicas del joropo” tiene un alto contenido teórico que versa sobre: las escalas; intervalos; construcción e identificación de tríadas y acordes de séptima; cifrado funcional y encadenamientos armónicos que tradicionalmente se utilizan en el acompañamiento de las obras.

Llama la atención, además, la valoración del Cuatro como herramienta mediadora para la adquisición y aplicación de los conocimientos al dedicarle, no solo un capítulo especial en el texto, referido a la técnica específica y a la digitación, sino, que está constituido como un elemento transversal de la formación musical.

Es de anotar que en el texto no se hace referencia gráfica a los acompañamientos ritmoarmónicos necesarios para imprimir el carácter distintivo de estas músicas o lo que en la jerga popular se conoce como el “golpe”. Posiblemente, los autores

hayan convenido que estos elementos deben estar apropiados desde la práctica y sean requisitos para el estudio del libro, no obstante, consideramos que se ha dejado de lado un recurso valioso para la asimilación de los elementos teóricos que rigen el ritmo ya que en el capítulo de “Escritura musical y entrenamiento auditivo” no hay un estudio profundo orientado hacia este sentido.

Por otro lado, creemos pertinente mencionar que en cuanto al estudio del solfeo entonado la presentación de la escala mayor diatónica como tema inicial es en demasía prematuro, si se considera que en la región se ha carecido de procesos sólidos que contribuyan a los desarrollos musicales a edad temprana, procesos que estimulen la interiorización consciente de las relaciones tonales iniciales con los grados de la escala como así lo planteó Zuleta (2008) en su libro.

El texto consta de un material de apoyo consignado en dos casetes con los cuales los autores brindan la posibilidad de realizar un trabajo independiente, por parte de los estudiantes, orientado al desarrollo auditivo a través de la transcripción de ejercicios melódicos y rítmicos.

Finalmente, queremos reseñar el libro “Pitos y tambores” -cartilla de iniciación musical- de la autoría de Victoriano Valencia el cual fue publicado por el Ministerio de Cultura en el año 2005, como respuesta y apoyo del “Plan nacional de música para la convivencia” al movimiento musical del Caribe Colombiano. Este texto es, quizá, el de mayor similitud en cuanto a planteamiento metodológico, con respecto al que estamos proponiendo.

Como primera, instancia la cartilla está basada en la música de la región Caribe Colombiano y orientada a la actualización de los músicos que lideran los procesos de formación en las escuelas municipales a través y para las músicas tradicionales. De mucha importancia es, también, destacar que por medio de

audiciones, que el texto provee a través de un disco compacto, se dan los primeros contactos conscientes de los niños con las bases rítmicas regionales más relevantes y con los formatos instrumentales con los cuales tradicionalmente estas se interpretan.

Se plantea, como actividad introductoria y sensibilizadora, la vivencia de la música a través de juegos que reforzarán las distintas habilidades necesarias para una apropiación de los elementos específicos de este arte como son: la espacialidad; la motricidad; la afectividad; la corporalidad y la imaginación, entre otras.

En segundo orden, la cartilla tiene como objetivo la interiorización, por parte de los niños, de los aspectos rítmicos fundamentales a través de ejercicios lúdicos y sensoriales que les permitirá, posteriormente, un manejo teórico fluido de lo que es pulso, el acento, la primera división del pulso binario y ternario, el contratiempo, las matrices métricas y las divisiones irregulares.

Valencia, dedica un aparte a exponer una tesis relacionada con el origen de las bases rítmicas del Caribe Colombiano, sustenta, que estas obedecen a un patrón de acentuaciones aplicadas a las matrices métricas, refiriéndose a la primera división del pulso ternario y a la segunda división del pulso binario, afirma, además, que dependiendo de la ubicación de dichos acentos éstos originaran un patrón rítmico determinado.

Por último, el autor realiza un aporte valioso al poner en consideración de la comunidad musical las convenciones de los golpes y sonidos específicos que se realizan sobre los instrumentos de percusión tradicionales. Es un intento por unificar las innumerables y valiosas grafías de tipo personal desarrolladas por músicos y maestros, que muy seguramente han dado resultados exitosos en la formación instrumental, pero que por falta de rigurosidad en la grafía y por su

poca homologación con la simbología musical universal quedan en conocimiento de un resumido grupo lo que, muy seguramente, habría impedido una verdadera consolidación. Cabe resaltar que esta información es elaborada exclusivamente para los profesores.

Por último, queremos indicar que este texto encuentra justificación, también, en los postulados de Kodály, citado por Zuleta (2008), cuando se refiere a que la formación musical debe estar precedida de una experiencia musical, sin embargo, la cartilla no conceptualiza sobre los elementos rítmicos, no tiene como objeto enseñar la grafía rítmica musical a los niños, por eso, no trasciende lo sensorial y por tal razón, además, no presenta series de ejercicios de lectura.

4.2 REFERENTES TEÓRICOS

4.2.1 Pedagogías musicales influyentes

Podríamos resaltar, en estas líneas introductorias, la importancia de la educación musical desde edades tempranas y su incidencia en el desarrollo humano como un elemento de alto valor; esta consideración es pregonada, no solo por quienes dedican sus esfuerzos intelectuales en la reflexión del ejercicio educativo musical, sino también, por profesionales de distintas áreas del saber que han tenido alguna experiencia musical consciente.

En relación con lo anterior, son diversos los autores que han planificado una formación musical enfatizando en alguno de los componentes de este arte, coincidiendo en varios de sus postulados y contradiciéndose en otros, sin embargo, existe en todos la intención de desarrollar en el individuo aspectos tan inherentes a lo humano tales como: la sensibilidad; la creatividad; la motricidad; la

disciplina; el respeto; la comunicación y el sentido estético entre otros. Casas (2001,p.199) se refiere, en este sentido, de la siguiente forma:

El estudio de la música y la disciplina y continuidad que presupone, así como el esfuerzo en la consecución de una meta, el adiestramiento motriz, desarrollo del sentido del ritmo además de la educación auditiva, no son aspectos de utilidad estrictamente musical, sino que producen un aspecto de transferencia a los demás aspectos intelectuales, sensoriales y motrices

Seguidamente expondremos las tesis de algunos autores del siglo pasado que guardan afinidad con las características y los objetivos que se han planteado en la elaboración de la presente propuesta metodológica y que servirán, además, como fundamento conceptual de la misma.

Como primera medida Gerard (1991,p.87) destaca a Orff, Martenot, Willems y Kodaly como los pedagogos que consideran al ritmo el elemento esencial en la sensibilización del niño dentro del campo musical. Siguiendo ese orden, sin que este llegue a convertirse en un marco inamovible puesto que se abordarán otros autores, describiremos los aspectos más relevantes de los principios pedagógicos de cada uno.

Carl Orff.

Músico y pedagogo Alemán. Según López (2007) este autor plantea, como objetivo de su método, el desarrollo de las capacidades expresivas y perceptivas de los niños basándose en sus intereses básicos, los cuales discrimina como: cantar, recitar, bailar y tocar instrumentos. Se refiere, además, a la combinación entre música, danza y lenguaje como los tres pilares fundamentales de sus

postulados y cuya articulación permite un conocimiento más elaborado de lo que es la música. Está diseñado para que todas las personas tengan un acercamiento a esta disciplina sin importar el grado de talento que estas posean. Lo relevante para su autor, es brindar las experiencias para que cada individuo desarrolle su expresión artística.

De igual forma, resalta la capacidad de la música y la danza como aspectos determinantes en la vida de una persona puesto que lo dota de herramientas básicas para la comunicación y la expresión.

Orfff, plantea una variada gama de actividades que permiten la vivencia de la música desde diversos ángulos: la interpretación; la creación; el análisis y la escucha con el fin de ambientar al estudiante en la asimilación de los conceptos trabajados de manera sensorial. Hasta aquí es importante destacar el punto de encuentro que se suscita con respecto a la propuesta que estamos sustentando, determinado por las etapas que delimitan el proceso de enseñanza de los aspectos musicales.

Otro de los aportes relevante de su método es la utilización de la improvisación y la composición, tanto en la música como en la danza, y lo define como un elemento primordial de la actividad creadora, es además, a través de este recurso que se logra un desarrollo y una retroalimentación del material básico puesto que los estudiantes tienen la libertad de elaborar variaciones sobre éste lo que conlleva, entonces, a generar nuevos productos.

Una de las mayores virtudes de sus planteamientos es la interpretación de la música en grupo, actividad con intensión motivacional, que se vivencia en cada uno de las etapas y que arroja resultados significativos en un período de tiempo relativamente corto, para ello, crea lo que denominó como el instrumental Orff,

instrumentos basados en placas que por su diseño ,de fácil comprensión, exigen un nivel interpretativo básico.

Maurice Martenot

Músico e ingeniero francés. De acuerdo con Arnaus (2007) el pensamiento sobre el cual, Martenot, estructura su metodología en el disfrute y la vivencia de la música como estado previo a los formalismos conceptuales. Influenciado por la Escuela nueva y la Pedagogía Positiva, Martenot, configura al maestro como un sujeto que determina el ritmo de lo que se enseña, teniendo en cuenta las posibilidades de sus estudiantes, lo define, de igual forma, como facilitador de las condiciones necesarias para que sus discípulos se acerquen a la música desde su propia capacidad de indagación.

Basa su metodología en los preceptos de la pedagoga italiana Montessori: Imitación, reconocimiento, reproducción y creación, este último, considerado por el autor, como el máximo nivel de la formación musical.

Uno de los propósitos centrales de Martenot consiste en que los estudiantes identifiquen la simbología musical a través de una vivencia musical basada en la expresión, la creación y la improvisación .Considera el ritmo como *“la fuerza en movimiento que impulsa la acción (Arnaus, 2007,p.58)”*, elemento por el que a través del juego se logrará el estado rítmico compuesto por el pulso, las estructuras rítmicas y la independencia mental y muscular que este supone.

Según Martenot, una vez lograda la fundamentación del ritmo a través de estrategias que implican la lúdica y el movimiento, el estudiante estará en la capacidad de reconocer visual y auditivamente la grafía, lo que conllevará, entonces, como etapa final, brindar las herramientas que le posibilitan el manejo teórico de dichos elementos.

En cuanto al desarrollo melódico, Martenot plantea un proceso a través de la canción, proceso este, que conlleva al manejo fluido de las relaciones interválicas, base para la apropiación de la tonalidad.

Por último, el sustrato del repertorio didáctico de la metodología Martenot es la música popular universal y en la literatura musical de todos los períodos estilísticos

Edgar Willems.

Pedagogo musical Belga. Citando lo expuesto por Fernández (2007) ,Willems (s/f) plantea una educación musical accesible a todos los niños, la cual privilegia el aspecto sensorial, conformado por la preparación del oído musical y el sentido rítmico, sobre lo conceptual, al que el autor define como la práctica del solfeo, la práctica instrumental y el entrenamiento en cualquier disciplina musical.

La metodología está diseñada desde y para una práctica musical con los niños, y se fundamenta, además, sobre unas bases filosóficas y psicológicas bien definidas como son:

1. La música es un lenguaje que debe adquirirse al igual que la lengua materna: primeramente, se vivencia desde lo sensorial, por medio del oído, esta etapa es denominada por el autor como el desarrollo sensorial, posteriormente, y refiriéndose al lenguaje, se reproduce fonéticamente lo apropiado, refinándose, cada vez, por medio de intentos reiterativos, Willems (s/f) define esta etapa como el desarrollo afectivo, y por último, este lenguaje se hace consciente a través de la imitación, adquiriendo un significado específico en el individuo, lo que el autor denomina como el desarrollo mental.

2. Plantea que existen conexiones de orden jerárquico entre la música, el individuo y la naturaleza: reconoce que nuestro cuerpo está dotado por cualidades que favorecen la apropiación, de manera natural, de la música a través del movimiento y de la voz.
3. Define que el desarrollo musical debe experimentarse desde dos dimensiones estrechamente relacionadas: la interna y la externa.

Argumenta, de igual manera, que a través de la improvisación rítmica, melódica y armónica se favorece el desarrollo de las diversas memorias necesarias en las distintas etapas de la formación musical, para ello, se plantean actividades que van acorde con cada una de las etapas del desarrollo psicológico del niño. Expone, igualmente, que cada encuentro musical debe brindar al niño la mejor experiencia, brindándole la posibilidad de exteriorizar los sentimientos, propiciar espacios llenos de vitalidad y de expresión, sugiriendo, además, un ordenamiento de los momentos presentes en cada sesión:

1. Primeramente la audición, puesto que este momento inicial es el más propicio para la receptividad
2. Como segunda medida, “despertar” el cuerpo a través el movimiento del sustentado por el ritmo.
3. Seguidamente, la canción ocupa el lugar de mayor privilegio pues es el elemento de mayor cohesión de los elementos musicales, por eso se le debe dedicar la mayor porción de tiempo.

4. Finalmente, se debe retomar el movimiento corporal con el fin de desarrollar el sentido del tiempo, esta actividad se realiza sobre la base de las actividades llevadas a cabo, el tiempo debe partir desde los niños o de la música.

A continuación, referenciamos de manera sucinta, el concepto y la metodología de trabajo para el desarrollo de algunos elementos musicales que guiados por nuestros intereses valen la pena destacar:

1. La lectoescritura: se relaciona, desde los estados iniciales de aprehensión, los sonidos con su nombre.
2. El dictado: está basado en la memoria musical, la audición interior y el conocimiento de los valores métricos y rítmicos.
3. La improvisación rítmica y melódica: de entrenamiento diario, considerada el fundamento del empoderamiento de los elementos del lenguaje musical. En el caso particular del ritmo, el cuerpo es la base para desarrollar el sentido rítmico, considerándolo, como un instrumento de diversos registros tímbricos.
4. La teoría de la música. Debe estar precedida de los estadios: sensoriales y afectivos.

Zoltan Kodaly.

Compositor y pedagogo Húngaro. Tomando como base los escritos de Subirats (2007) referente a los aportes de Kodaly a la educación musical sustrajimos los siguientes datos por considerarlos pertinentes en la fundamentación de nuestra propuesta.

Como primera medida, Kodaly, comprendió que la enseñanza de la música debía partir desde los niveles más elementales de la educación. Por eso, consideró el grado párvulo como la génesis de dicho proceso. De igual manera, planteó la adquisición de los elementos musicales de manera sensorial apoyados por una excelente educación de la voz, para luego emprender el estudio de un instrumento musical. Es de igual importante citar, sus planteamientos con respecto a la lectura de la música, consideraba, también que éste debía ser un proceso paralelo al de aprender a leer su propia lengua materna.

Kodaly, comprometido con sus principios, crea una serie de obras de alto nivel académico, pero elaboradas acorde con las necesidades de cada grado de formación. De éstos, podemos referenciar la creación de veintidós libros denominados el Método Coral Kodaly; Su obra didáctica, en general, tiene como soporte la música tradicional Húngara, que una vez asimilada y apropiada, el discípulo tendrá los suficientes elementos para acceder, a través de él, a las obras universales.

Por otro lado, Kodaly, contempló en sus planteamientos lo que debería ser una formación musical y consideró, como primera medida, el Inicio del estudio del

canto tomando como referencia la escala pentatónica mayor; construyéndola por etapas desde las relaciones interválicas más elementales. Como apoyo para lograr sus objetivos, Kodaly adopta los signos Curwen para mantener así una relación entre el esfuerzo mental que requiere el cantar los grados de la escala y su relación con lo visual a través de este elemento pregráfico. De igual forma, La iniciación rítmica es iniciada desde el estudio de canciones para lo cual optó por acoplar a sus estrategias un concepto elaborado por Dalcroze: la Euritmia, consistente en la conjugación del ritmo y el movimiento del cuerpo, igualmente, adoptó, de este mismo autor, el sistema de sílabas de solfeo rítmico.

Jaques- Dalcroze.

Músico y pedagogo Vienés de origen Suizo. Bianco (2007) nos ilustra los aspectos fundamentales de la propuesta pedagógica de este trascendental autor.

Primeramente, la metodología Dalcroze está orientada al desarrollo de las habilidades artísticas de los sujetos a través de la vivencia de la relación entre la música y los movimientos corporales, considera que solo a través de una conciencia corporal se puede lograr una verdadera comunicación a través de la música. Al igual que las tesis de los autores expuestos, su propuesta está orientada a vivenciar la música antes de procesarla en el plano intelectual.

El espacio es uno de los factores que ocupa un lugar de privilegio en su teoría ya que por medio de él se pueden formar las imágenes audiomotrices-temporales, basado en esto, estructura el concepto de solfeo espacial el cual, según el autor, hace posible visualizar los elementos musicales.

Pero uno de sus mayores aportes, sin dudas, consiste en el desarrollo de la musicalidad desde la dimensión rítmica, sostiene, tal como lo describe Bianco (2007) que la rítmica Dalcroze le permite al músico un desarrollo en los siguientes aspectos:

1. Tomar conciencia de su cuerpo como instrumento
2. Desarrollar las motricidades
3. Desarrollar la audición a través del movimiento
4. Relacionar el sonido, el movimiento con el espacio
5. Aprender a improvisar corporal y musicalmente
6. Desarrollar una comunicación corporal e instrumental
7. Interpretar la música en grupo

4.2.2 Folclor

Dado que el fundamento principal de este trabajo es la música del Caribe Colombiano, y en especial la música tradicional del Departamento de Córdoba, se hace necesario definir lo que algunos autores han comprendido como Folclor.

Según Escobar (1992, p,54):

La palabra folclor, de raíces anglosajonas, fue introducida por el arqueólogo inglés Williams John Thoms en un artículo de la revista "The Athenaeum" de Londres en 1846, uniendo dos vocablos en desuso *folk* (Pueblo) y *Lore* (Saber), para designar genéricamente los conocimientos y trabajos relativos a la vida y las costumbres populares.

Sin embargo, este mismo autor lo define como *"aquella disciplina que recoge y estudia el patrimonio colectivo, tradicional y anónimo, del pueblo"* (Ibid.)

De igual forma Ocampo (2006, p.11) lo precisa como: *“la ciencia que investiga los valores tradicionales que han penetrado profundamente el alma popular”*, también es relevante anotar lo que Cortázar citado en Ocampo (2006, p.29) tiene como representación mental de folclor: *“es el cúmulo de fenómenos que cumple un proceso lento de asimilación en el seno de ciertos sectores que llamamos pueblo.”*

Por otro lado Abadía, citado por Chavarriaga (1998), define los requisitos que debe cumplir un hecho para que pueda considerarse como folclor, a lo que este autor define como folclorización:

1. Ser empírico
2. Transmitido de generación en generación
3. Ser popular
4. Ser anónimo
5. Mantener su vigencia

Igualmente Ocampo (2006,p.18) opina al respecto: *“son hechos folclóricos aquellas vigencias sociales que son producto del saber del pueblo y se transmiten por tradición; se manifiestan en forma espontánea y se caracterizan por su anonimato”*

En este sentido Cortázar, citado por Ocampo (2006,p.12), complementa los anteriores argumentos cuando en el proceso de folclorización incluye los siguientes rasgos:

1. El folclor es colectivo, socializado y vigente, nunca privativo del individuo
2. Los hechos folclóricos son populares
3. Los hechos folclóricos son empíricos y espontáneos
4. Los fenómenos folclóricos son orales, no escrito, no enseñados a través de procesos institucionalizados y sistémicos

5. Los fenómenos folclóricos se identifican con la vida social y espiritual de la comunidad
6. Los hechos folclóricos son anónimos
7. Todo fenómeno folclórico es geográficamente localizado, es decir, tiene expresión regional.

Es claro, como se puede observar, que en todas las definiciones reseñadas existen dos categorías comunes e inseparables que determinan dicho concepto: Pueblo, entendido éste como el conglomerado humano que comparten características sociales similares y se identifican con principios afines; y manifestaciones, término referido a las diversas posibilidades de expresión espontánea, de ese grupo humano, consolidadas en un proceso histórico.

Otra de las definiciones de folclor que se identifica con lo que hasta aquí hemos reseñado es la consignada en el Atlas básico de Colombia (2008, p.144), lo define así: son las expresiones culturales que se han constituido como huellas en la identidad de un grupo, a lo que también forma parte de él, la manera de transmitir su patrimonio; es significativo resaltar como en esta definición se hace un inventario de la variada gama de actividades cobijadas por el folclor: *“dentro de estas expresiones hacen parte: la artesanía; la danza; la música; las letras; la gastronomía; la vestimenta; las creencias; las habilidades tradicionales, los saberes; las ferias y fiestas.”*

Pues bien, dentro de la diversidad de expresiones que posee el folclor definiremos, específicamente, la música folclórica. Scholes (1970 citado por Escobar 1992, p.54) la define así: *“Es una música que ha sido sometida a un proceso de transmisión oral, es resultado de una evolución y está subordinada a circunstancias de continuidad, variación y selección”*, refiriéndose a la definición de música tradicional podemos citar, también, a Díaz (1997, p.7), quien afirma:

La música tradicional es aquella que, procediendo de diferentes fuentes, ha llegado hasta nuestros días, principalmente con el concurso de especialistas cuya actuación --sea para crear, sea para difundir lo creado-- va constituyendo lo que se podría denominar "estilo", en una forma de interpretación que identifica al grupo cultural de donde procede.

Por lo expuesto, podemos afirmar que es indiscutible el gran potencial pedagógico y didáctico que posee el folclor, sus posibilidades en la música son verdaderamente significativas puesto que nacen de las prácticas colectivas y se instauran en el imaginario como huellas características de un grupo determinado, en consecuencia de ello, el producto que de éste se deriva poseen esas mismas huellas que se reafirman y retroalimentan.

4.2.3 La región Caribe: cantera musical de Colombia

Para comprender el fenómeno musical del Departamento de Córdoba es necesario mirarlo como el resultado de la interacción entre los elementos humanos, sociales y estéticos comunes de la diversidad cultural de la región Caribe colombiana y el papel que esta interacción ha jugado en su constitución, supervivencia, evolución e incipiente proyección. Como primera medida, detengámonos a definir lo que para algunos autores es región:

“Región es fundamentalmente un espacio socigeográfico con elementos físicos y humanos que le dan unidad y lo distinguen de otros: más que la homogeneidad, es la integración de dichos elementos lo que determina la existencia de una región.” Fals Borda (1996, p.28)

Según el Instituto geográfico Agustín Codazzi (IGAC, 2011) Colombia está dividida en regiones naturales agrupadas por características en cuanto a similitudes de relieve, clima, vegetación, clases de suelo, distancia al mar y promedio de lluvias. De acuerdo a estas condiciones se definen, entonces, seis regiones naturales denominadas así: Amazonía, Andina, Caribe, Insular, Pacífica y Orinoquía. Sin embargo, Fals Borda (1996) desde su óptica se refiere a ocho regiones sociogeográficas determinadas, por lo que este autor rotula como la tesis de la cercanía u homologación deseable entre las variadas escenas regionales y las normas legales de ordenamiento territorial. Con base en lo anterior, expone su pensamiento con respecto a las regiones y las identifica como: Caribe; Pacífico norte; Pacífico sur; Andina norte; Andina sur; Andina Central; Orinoquía y Amazonía.

Podemos afirmar que las particularidades físicas de cada región han determinado mucho de los rasgos culturales propios e identificables de un grupo humano, es así, como en Colombia estas particularidades se hacen reconocibles y permiten encuadrar, de primera mano, a un sujeto a una u otra región solo con escuchar su acento e indagar sobre su posición ante la vida o predilecciones musicales.

De esta gran diversidad de geografías, grupos humanos y manifestaciones culturales, destacamos, por nuestros intereses, la región Caribe, territorio enmarcado en 142.000 kms cuadrados del territorio nacional, conformada por siete departamentos continentales: Córdoba; Sucre; Bolívar; Atlántico; Magdalena; La Guajira y Cesar, y uno insular: San Andrés. Esta región se circunscribe, además, cultural y geográficamente, a lo que se conoce como la cuenca del Caribe Según Betancourt (1996,p.30):

“Al hablar de cultura caribeña... es preciso distinguir la región Caribe del centro formada por las Antillas Mayores y Menores y cuyo foco de irradiación está en Cuba, Puerto Rico, República Dominicana y Haití..., y la cultura Caribe de la periferia que incluye regiones costeras de Colombia, Panamá, Venezuela, Perú y México...”

Fals Borda (1996, p.49), describe este punto de encuentro e interés suscitado cuando escribe: *“en lo geopolítico, los costeños miran a las Antillas como región afín, porque hay vínculos históricos y sociales con esas islas que vienen de centurias anteriores”*

Es de destacar, también, que la Región Caribe no presenta una homogeneidad total, es bien cierto que podríamos encontrar subregiones que por sus características moldearon una tipología particular de la identidad costeña, lo que Borda (1996) denominó como Subculturas, y Ocampo (2006, p.49), en el mismo sentido, atribuye la influencia de ejes geográficos en la configuración antropogeográfica del caribeño, y los delimita de la siguiente forma: *“el litoral, el río Magdalena y las llanuras”*.

Igualmente, es significativo referirnos a la clasificación que Valencia (2005, p.11) hace, posiblemente basándose en estos ejes, de los diferentes ritmos y formatos instrumentales que prevalecen en cada una de ellas y que determinaron la gran riqueza musical y creativa que predomina como constante esencial de esta región:

Tabla 1 Relación formato instrumental-subculturas costeñas

FORMATO INSTRUMENTAL	ZONA DE INFLUENCIA
TAMBORA	Depresión Momposina, Magdalena y Cesar
SON DE NEGRO Y BAILE CANTAO	Dique y litoral Atlántico
CONJUNTO DE CAÑAMILLEROS	Atlántico y sabanas de Bolívar, Sucre y Córdoba
CONJUNTO DE GAITAS	Montes y sabanas de Bolívar, Sucre y Córdoba
BANDAS	Sabanas de Córdoba, Sucre y Bolívar

A la anterior tabla podríamos agregar una última fila dedicada a describir al formato de Conjunto Vallenato con su zona de influencia en los departamentos de Cesar y La Guajira. Valencia no la incluye puesto que su trabajo está dedicado a los conjuntos tradicionales de pitos y tambores y bandas de viento.

En lo que nos atañe, la Región Caribe ha aportado uno de los elementos culturales más importantes que constituyen y convocan hoy en día el sentido más amplio de nación en nuestro país: la música. Este privilegio ha sido uno de los máximos logros de la cultura caribe, adquirido a través de un proceso histórico de

conquistas estéticas, que se debatió, en sus orígenes, entre el sincretismo musical de las masas raciales de base y la dependencia imitativa de las élites sumergidas en las expresiones musicales europeas y norteamericanas (Wade, 2002). Es de esta manera como el Porro, la Cumbia y el Vallenato, formas musicales matrices de las subregiones del Caribe, iniciaron un largo recorrido en el tiempo que los instalaría, a cada uno y en su momento, como las músicas preferidas por las masas. Sin embargo, desde una óptica pedagógica, ésta música posee potencialidades didácticas que van más allá del simple hecho de estudiar sus estructuras y sistematizar sus patrones rítmicos y melódicos, aún no se han explorado en su totalidad las riquezas que contiene, es allí, donde el presente trabajo se soporta y pretende ser el instrumento para develar dichos recursos.

Para un mayor aprestamiento, es preciso citar en este documento alguno de los acontecimientos históricos más sobresalientes que determinaron las características propias y la evolución de dicha música y que le permitieron, además, instalarse en ese lugar de privilegio.

En primera instancia es necesario reconocer que la población de la Región del Caribe Colombiano es el resultado de la suma de cualidades de los grupos raciales que la conforman. Tempranamente, un censo a finales del siglo XVIII clasificó a la mayoría de la población como mestiza, con una distribución social y territorial desigual: los clasificados como blancos tendían a concentrarse en las ciudades y a conformar una elite exclusiva; los esclavos, por lo general, estaban asentados en Cartagena y zonas aledañas; los indígenas vivían en áreas rurales aisladas; y la población mestiza, con un alto índice de componente africano, estaba diseminada a lo largo de toda la región: desde el litoral hasta los valles de los ríos (Wade, 2002).

Ocampo (2006,p.180) describe, también, la tipología del caribeño desde su componente racial : *“Las gentes de la Costa Atlántica descienden de los colonizadores españoles, de los indígenas taironas, chimilas, arhuacos, turbacos, zenúes, guajiros y pueblos Caribes del bajo Magdalena; y de los negros africanos provenientes de Sudán occidental, costa de Guinea y Congo”* .

Según Wade, la música del Caribe Colombiano comenzó a desarrollarse desde el siglo XIX, en donde el escenario era dominado por la música erudita, la música popular y la música militar que provenía de Europa a través de medios urbanos, y que se regaban por toda la región a través de las bandas que existían en cada pueblo, esto determinó que tanto los elementos afros como los indígenas estuvieran en contacto con la música erudita conformada en su totalidad por cuadrillas, polkas, vales, mazurcas, contradanzas y minués. Era muy común que la clase pudiente apoyara y organizara algunas de las fiestas de las clases populares. Según Urueta y Gutierrez de Piñeres (Historia de Cartagena, en Wade, 2002), hacia finales del siglo XIX sucedían unos fandangos que se originaron de “las procesiones cívicas nocturnas” de carácter carnavalescas amenizadas por una “banda de música” acompañada de un “tambor africano” con mujeres batiendo palmas y cantando versos improvisados, es de esta manera como se fueron sentando las bases para la consolidación de la música del Caribe Colombiano representado por sus tres aires más representativos: el porro, la cumbia y el Vallenato.

A pesar de compartir una misma raíz cultural se hace necesario describir y hacer un relato sucinto de los procesos culturales a los cuales fueron sometidos dichos ritmos y que los configuraron como se conocen en la actualidad:

4.2.4 El Porro

“Los ritmos de gaita, cumbia, porro y puya no son creaciones absolutamente originales de genios de la música de hoy. Los porros se basan en una rica tradición de los gaiteros”. (Fortich, 1994, p.2)

Como lo consigna Fals Borda (s/f, citado en Wade 2002) uno de los relatos que tiene mayor circulación y arraigo en la región con respecto al origen del porro sucedió en la población del Carmen de Bolívar entre los años 1850 y 1875. En este se recogen las experiencias de los hermanos Adolfo y Agustín Mier de origen momposino quienes con una formación musical incipiente se vincularon a la “Banda Arribana” de dicha población. Fue en este momento cuando Agustín comenzó a tocar con el clarinete piezas locales que pertenecían al repertorio gaitero, según las fuentes consultadas, éste fue el inicio del porro cuyo nombre se habría derivado del nombre de un tambor. Es claro que el inicio del porro no está asociado a la parte instrumental o al formato, las anteriores citas no precisan si los patrones rítmicos, las elaboraciones melódicas y la forma se mantuvieron o se transformaron cuando surgió la transición del repertorio de los grupos de gaita hacia la banda.

Otra tesis encuentra su epicentro en la población de San Pelayo-Córdoba en donde, de igual forma, el porro se ejecutaba desde tiempos preliminares por los grupos gaiteros de donde emergieron las bandas con un formato instrumental que se consolidó y que se conoce con el nombre de Banda Pelayera, cuya constitución es la de: tres clarinetes, tres trompetas, tres trombones, dos bombardinos, caja, bombo y platillos. En este juicio se resalta, además, el importante papel desempeñado por Alejandro Ramírez, compositor Monteriano, en la configuración y elaboración de un repertorio para este tipo de formato y a quien se le atribuyen

obras de trascendencia tales como: El pájaro y María Varilla, entre otros. (Fortich, 1994)

Sin embargo, es importante resaltar que el origen del porro no tiene un lugar preciso al cual se le pueda asignar como cuna, en este sentido, las citas encontradas en el texto “Con bombos y platillos” del investigador William Fortich dan cuenta de esta afirmación en el cual diversos investigadores de otras subregiones del Caribe consideran que el porro es oriundo del departamento del Magdalena, como es el caso del padre Pérez Arbeláez o el de Demetrio Daniel Enrique (s/f, citado en Quiroz, 1982) quien afirma que el porro es oriundo de la provincia de Valledupar. Fortich (1994) concluye que el origen del porro, como el de la cumbia y la puya, está relacionado con el momento inicial del sincretismo cultural afroamericano en el Caribe Colombiano.

4.2.5 La Cumbia

Es el principal ritmo folclórico de la región Caribe. List (1980, citado en Wade, 2002).

En los orígenes de la cumbia como en los del porro prevalece el sentido del amalgamamiento de las razas y con respecto a esta afirmación citamos los siguientes párrafos:

La cumbia -cuya etimología, aún controvertida, parece derivar del término bantú 'cumbé', ritmo y danza de Guinea Ecuatorial- nace en el Caribe colombiano, región prolífera en diversas formas musicales. Los orígenes de la cumbia se disipan en el encuentro pluricultural que tuvo lugar en estas fértiles tierras. Su epicentro se disputa entre afrocolombianistas, quienes le atribuyen 'cuna de piedra' en Cartagena, e indigenistas, que lo ubican en el país del pocabuy,

región de Loba y los alrededores de El Banco, Magdalena. Desde el siglo XVI, a los numerosos grupos indígenas se unen gran cantidad de españoles y miles de africanos, todos quienes traen sus propias tradiciones. Además del inevitable mestizaje biológico, se produce otro de tipo cultural que caracterizaría más adelante el alma mestiza del pueblo colombiano. Con su magia hipnótica, generación tras generación, la cumbia gana lenta y progresivamente terreno, hasta convertirse, según varios especialistas, en síntesis musical y cultural del pueblo colombiano, precisamente por el mestizaje triétnico de donde se deriva.” (Carbó, 2006)

4.2.6 El Vallenato

Es el fenómeno musical de mayor consumo en la región Caribe y en Colombia el cual irrumpió de manera decidida como artículo comercial desde la década del 70.

En un principio se cantaba sin acompañamiento y a veces con guitarra, la mayoría de estos cantos eran de origen europeo, y con frecuencia se reclamaban orígenes africanos para los demás cantos de trabajo, así como para algunos cantos de velorio hallados en la región, y para la poesía oral en general. Llegado de Alemania por los puertos, en la década de 1880 el acordeón hizo presencia regional y comenzó a incorporarse a estos cantos, tal vez como cosa rara, siendo utilizado por las bandas de viento y formatos tradicionales (Bermúdez 1996, Londoño 1995, Posada 1986 citados por Wade). De manera más autóctona el acordeón está en manos del juglar, acompañado generalmente de caja y guacharaca. Esta música de acordeón recibe el nombre de vallenato, que significa nacido en el valle, es decir, en Valledupar, un pueblo en la parte oriental de la costa que junto con las comarcas vecinas, se le llama también la provincia. La palabra vallenato se emplea, al menos desde 1903, para referirse no a la

música sino a la gente provinciana, especialmente a la de los sectores populares. (Wade, 2002)

Es una constante, en la configuración de la música del Caribe Colombiano, cuando se revisan los antecedentes sociales, musicales e instrumentales que sus orígenes nos remitan a la fusión de los elementos étnicos, es así, como (Wade, 2002, p.84) encuentra similitudes con las narraciones sobre los orígenes del porro:

“Se habla de una vieja tradición local, conformada originalmente con insumos indígenas y negros y colocada en manos de músicos ambulantes que, entre un sitio y otro, llevan cantos, chismes y noticias. Dentro de este contexto un instrumento nuevo como el acordeón queda asimilado a la postre, convirtiéndose en un elemento tradicional tal y como había sucedido con los instrumentos metálicos y las bandas de viento en el porro”.

Llerena (1985, p.31) en su libro “Memoria cultural en el vallenato” señala un origen rural de abstracción campesina en el vallenato:

“Una consideración inicial para determinar los antecedentes de lo que hoy se conoce como vallenato es la de que esta expresión poético-musical contemporánea tuvo sus raíces en la música tradicional de la costa Atlántica producida con propósitos de diversión por hombres vinculados en sus actividades cotidianas de subsistencia a tareas u oficios de la agricultura, ganadería, pesca, boga, caza, etc. propios de las áreas rurales de la zona”.

En este género, al igual que muchos en Latinoamérica, ha dado prevalencia al elemento literario. “Las canciones Vallenatas como textos culturales tradicionales utilizan materiales que por este carácter tiene sus raíces en el pasado remoto de nuestra formación cultural. Estos materiales están entroncados como formas

poéticas y musicales del pasado medieval hispánico, africano y americano”. (Ortiz, 1975 consultado por Llerena, 1985).

Hemos descrito, históricamente, el panorama musical de la región Caribe, en donde la cual cada subregión, se identifica cultural y musicalmente con un aire matriz determinado, que para el caso del Departamento de Córdoba, como lo hemos descrito, es el porro. Cabe anotar aquí, que el vallenato como fenómeno cultural y comercial, fundamentalmente, hace omnipresencia en toda la geografía caribeña y se nutre de todos los elementos sonoros característicos de las demás subregiones, como ejemplo, anotamos que dentro del formato tradicional del conjunto de acordeón se han incluido instrumentos tales como: el bombo; bombardino y clarinete, pertenecientes al formato de banda pelayera, los cuales irrumpen, según la lógica del arreglista, en algunos pasajes de una obra determinada entrando en diálogo los elementos Vallenatos y los Sabanero/Sinuanos, o, para citar otro ejemplo, la implementación, en el mismo formato instrumental, de melodías propias del repertorio del grupo de cumbia de amplio dominio y aceptación en las poblaciones asentadas a lo largo de la rivera del Río Magdalena en su recorrido por los departamentos caribeños.

Finalmente, es pertinente anotar que en la Región Caribe colombiana se han asimilado ritmos provenientes de otras latitudes y que se han enraizado en el repertorio como músicas y estructuras propias, a lo que Wade (2002,p.75) se refiere con el término de “localización”, como por ejemplo: el danzón; el bolero y el vals, entre otros.

4.2.7 La música folclórica del Departamento de Córdoba

La música tradicional del departamento de Córdoba, sobre la cual se soporta nuestro trabajo y recae el mayor porcentaje de análisis con respecto al elemento rítmico, es el resultado de una práctica musical derivada de las bandas de viento que se organizaron a principio del siglo pasado y cuyo epicentro se localiza en la población de San Pelayo-Córdoba, por lo que nos referiremos, entonces, a este formato como Banda Pelayera. Igualmente, es pertinente aclarar que, describiremos otros géneros importantes que cuentan con un menor rango de influencia y de difusión.

No es nuestra intención hacer una descripción histórica de los aspectos que conllevaron a configurar a la banda pelayera como uno de los pilares del folclor musical de Córdoba, sin embargo, es preciso indicar que estas fueron el receptáculo de una herencia musical cedida de los grupos de pitos y tambores, nombre bajo el cual se conoce popularmente este conjunto, tal como lo ratifica (Valencia,2004).

Tampoco es de nuestro interés ahondar sobre el lugar exacto del origen del porro, si bien es un tema que ha generado polémica, es poco lo que se ha podido reseñar dado a la falta de rigurosidad en la elaboración un documento de tipo académico que lo valide. Oviedo (2008,p.43) se refiere a esta falencia como folclorismo y lo describe:

A diferencia de lo que ha pasado en otras regiones, aquí no se ha hecho un trabajo de campo riguroso de recopilación y clasificación, casi en ningún caso; por el contrario, se han enunciado algunos estereotipos discursivos en torno a lo auténtico, la identidad, la verdadera o legítima tradición, y con esas precarias herramientas se ha expuesto un canon excluyente y discriminador.

Wade (2002, p.86) se refiere a la ubicación geográfica de la génesis de una música en particular de la siguiente manera: *“Una segunda tendencia,*

íntimamente relacionada, consiste en adscribir ciertos aires a lugares específicos como si el porro o el vallenato, hijos de una unión fructífera, hubieran nacido en un sitio en particular”.

Sin embargo, cabe resaltar que el repertorio generado desde y para el formato de banda Payera adquiere ciertos matices especiales que lo diferencian de otros porros del Caribe, como así, posteriormente, lo describiremos. En ese orden de ideas, debemos referirnos, entonces, a la constitución instrumental de dichas bandas y a su escenario laboral natural como factores principales en la configuración de las características de dicho repertorio.

A diferencia de las bandas que se cultivaron, por ejemplo, en el Departamento del Atlántico, cuyo referente más difundido es la Banda 20 de julio de Repelón, conformada por trompetas, saxofones, trombones, bombardinos, platillos, redoblante, bombo y vocalista, la Banda Payera se desarrolla en torno a: clarinetes; trompetas; trombones; bombardinos; tuba opcional; platillos; redoblante y bombo, excluyendo a los saxofones y al vocalista. En este último aspecto es de destacar, que al no poseer cantante ni texto, se genera una configuración especial en la concepción de la composición y del arreglo de la obra, en donde primará el elemento melódico sin restricciones de tipo interválico y un notable protagonismo instrumental por secciones y por solistas.

Como segunda instancia, la Banda Payera es la agrupación de mayor demanda para la amenización de las diversas fiestas que se celebran en las poblaciones de la región, de las cuales, hay un gran porcentaje rural y con unas tradiciones de fuerte arraigo, que se centran principalmente en el disfrute de la fiesta de toros o corralejas y los fandangos; escenarios situados al aire libre y rodeados por factores que no favorecen la utilización de una amplia gama de matices dinámicos, lo que conlleva, entonces, a tocar de manera fuerte constantemente.

Esta interpretación, por consiguiente, genera una tímbrica global muy peculiar, rica en armónicos y dotada de una gran fuerza interpretativa, es por eso que posiblemente, los compositores opten para sus obras utilizar las tonalidades que favorezcan los registros agudos de los instrumentos. Como podemos observar, es muy poco lo que un vocalista haría frente a tan grande desventaja.

Es tal vez, de esta manera, como se consolida un repertorio eminentemente instrumental, factor que ha alejado a los géneros que lo componen, de su inserción en los mercados musicales y los ha rezagado frente a otros géneros, obedeciendo más a las exigencias del campo laboral de las bandas que a la creatividad de sus actores.

Este repertorio se constituye, pues, de un alto porcentaje de porros y fandangos, aires de mayor creación e interpretación en la región; es posible que esta situación se deba a la consolidación del Festival Nacional del Porro de San Pelayo como uno de los principales eventos folclóricos del departamento, cuya premiación, como reflejo de su intensión, es otorgada a las mejores composiciones realizadas en estos aires.

Por otro lado, es importante citar que a partir de las denominaciones de las categorías musicales, sobre las cuales se estructuró dicho evento, se hace una clasificación de las vertientes del porro, clasificación que se ha mantenido desde 1977, fecha en la cual se realiza el primer festival (Fortich,1994), y el cual ha calado en el imaginario musical nacional. Nos referiremos, entonces, a definir lo que se conoce por porro “palitiao” y porro “tapao” y en última instancia al fandango como formas principales de dicho repertorio:

4.2.7.1 Porro palitiao

(Valencia , 1986) lo rotula, también, con el nombre de Pelayero y define su forma discriminando sus secciones:

1. Danza introductiva
2. Desarrollo del porro: caracterizado por un diálogo entre trompetas, bombardinos y clarinetes
3. Nexo preparatorio
4. La Bozá o recitativo de clarinetes.

Es necesario aclarar que Guillermo Valencia no era músico, como tampoco tenía una formación musical académica, quizás sea por eso, que su descripción sea tan superficial al no entrar en detalles técnicos, como cuando se refiere al diálogo que ocurre en el desarrollo del porro, para ello es importante aclarar también, que el fundamento de este tipo de porro es la improvisación, es precisamente el elemento más importante de toda la música de la región, y es justo en este momento de la obra, cuando los trompetistas y los bombardinistas despliegan su virtuosismo instrumental y creativo interactuando con un estribillo, de previa elaboración, ejecutado por la sección de clarinetes.

Por su parte, Fortich (1994,p.42) afirma *“El auténtico porro cordobés se le conoce con los nombres de porro palitiao o porro pelayero”*, y contrario a lo que plantea Valencia (2005, p.43), identifica solo dos partes en su estructura: El porro en sí y la Bozá, describiéndolos de la siguiente manera:

El porro en sí es un diálogo musical que se establece entre trompetas que preguntan, clarinetes y bombardinos que responden, en tanto que la bozá se suspende el diálogo, callan las trompetas y el bombo se golpea con el mango de la porra en una tablilla que está en la parte superior de éste; los clarinetes, siguiendo una idea musical preestablecida, improvisan un discurso musical adornado con figuras que tejen los bombardinos.”

Ocampo (2006,p.195) Describe la manera como este porro adquiere su denominación a partir de una de sus secciones: “El porro palitiao o gaita como ritmo lento, en cuya interpretación el bombo hace una pausa en los estribillos y en algunos momentos se golpea en el aro con dos palitos que llevan el ritmo a manera de cencerro, por lo cual algunos lo llaman “Palitiao”

Aunque no es evidente, Ocampo se refiere específicamente a la sección que Valencia definió como la Bozá o recitativo de clarinetes.

4.2.7.2 Porro tapao

Valencia (1986, p.161) Orienta la definición de este porro, al que también lo denomina como sabanero, a partir de las diferencias que este posee, desde la forma misma de concebirlo, con el porro palitiao:

Mientras que el pelayero es un porro espontáneo, rural, de interpretación libre y emotiva, donde solamente permanece el tema y varía el arreglo de acuerdo con el momento emocional..., el tapao o sabanero exige más cuidado en la interpretación puesto que debe seguir una partitura. Este porro sabanero es urbano, de arreglos fijos y determinantes...No permite que se varíe su interpretación. Hace tránsito a la orquesta sin sufrir modificación alguna; a veces posee letra, y entonces permite ser cantado.

Por otro lado, Ocampo (2006,p.195), lo define como:

La otra variedad del porro es el “tapao”, llamado también “puya” , en cuya interpretación jamás deja de sonar el bombo y a cada golpe se va tapando el parche opuesto con la mano, esto es, se oprime este parche opuesto para que

no vibre más; y, a esta presión de la mano se llama regionalmente *tapar*, de allí el nombre de *porro tapao...*”.

Como se planteó con anterioridad, no existe una tradición académica y rigurosa que permita un diálogo universal con respecto a las manifestaciones musicales del departamento, un diálogo tal, que se centre en aspectos más técnicos y formales desde la óptica etnomusicológica y que permita superar las incipientes apreciaciones consignadas en argumentos poco profundos que solo se quedan en el aspecto descriptivo.

Es notorio resaltar, igualmente, la propiedad de transición del porro tapao o sabanero planteado por Valencia (1986), en el sentido de la acomodación de este género en el formato de orquesta de música tropical. Oviedo (2008,p.99) sostiene que existe una cualidad de tipo adaptativa por parte de los músicos con respecto a las dinámicas del mercado, la cual les permite migrar de un formato instrumental a otro llevando consigo su tradición musical.

De igual forma Oviedo (2008, p.159) sostiene que las Big Bands Norteamericanas, de éxito resonante durante los años 30 y 40, sirvieron de modelo para la conformación de un formato instrumental nativo semejante a las big bands y diseminadas por toda Latinoamérica, y por supuesto en Colombia, sobre el cual Lucho Bermúdez y Pacho Galán, entre otros, soportaron toda su capacidad creativa. Este mismo autor resalta la sofisticación en cuanto a la elaboración de la forma, la armonía, la melodía, el texto y la instrumentación de la música tradicional filtrada desde un profundo manejo teórico. Esta influencia no fue ajena en el departamento de Córdoba, en donde también se consolidaron este tipo de agrupaciones y que hicieron carrera bajo los nombres de Orquesta Montería swing y la Orquesta A # 1.

4.2.7.3 Fandango

Pacheco y Caraballo (2011) lo definen como un ritmo de división ternaria estructurado armónicamente sobre la secuencia I-V7-I (i-v7-i) y de tempo vivo propicio para el despliegue y desarrollo de la interpretación instrumental y las capacidades musicales improvisativas. Fortich (1994) afirma que este ritmo tiene una fuerte influencia afro por lo que no da crédito a la participación de los elementos blanco e indígena en su configuración y lo cual lo lleva a determinar su origen en el Bullerengue, afirma, además, que este repertorio, y nuevamente se plantea el carácter migratorio de las formas, hace tránsito a las bandas perdiendo el aspecto vocal pero manteniendo el estribillo como elemento cohesivo de la obra.

4.2.7.4 Bullerengue

Benítez (2006) lo define como un conjunto de ritmos y bailes festivos, propio de las comunidades afrodescendientes con asentamiento en la región Caribe colombiana que, por lo general, tienen una historia ligada a la resistencia cimarrona. Debido a sus características también hace parte de los “Bailes Cantaos”, al igual que: la tambora; la guacherna; el chandé; la tuna; el Congo; el son de negros y el pajarito, entre otros. Es interpretado por grupos extensos y su forma consiste en la alternancia de una voz solista y un coro que entona un estribillo relacionado con el texto de la canción, su instrumentación consta de palmas, tablitas, totumas, tambor alegre y llamador.

Este género está compuesto, a su vez, por unas variantes rítmicas denominadas:

1. Bullerengue sentao
2. Bullerengue chalupa
3. Bullerengue fandango

En el departamento de Córdoba estas manifestaciones tienen presencia en el litoral, más específicamente, en el municipio de Puerto escondido, localidad donde se cultiva y se promociona con la realización del festival y reinado del Bullerengue.

Hemos descrito hasta aquí, sucintamente, el panorama musical preponderante en el Departamento, de este panorama, resaltamos el componente rítmico como un elemento cohesivo y característico aportado por las etnias Afro, las cuales imprimieron una dinámica novedosa y diferente a lo que al momento de la conquista de América se conocía en occidente como música.

4.3 REFERENTE LEGAL

El presente trabajo está enmarcado en armonía con las políticas que el estado Colombiano ha definido, desde su carta magna, en relación con la educación y la cultura, por consiguiente, es pretensión en este estudio citar los artículos que guardan mayor pertinencia con los objetivos y las características de éste:

4.3.1 Constitución política de Colombia

ARTICULO 7º El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana.

ARTICULO 8º Es obligación del Estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la Nación.

ARTICULO 67º La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

ARTICULO 70º El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional. La cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad. El Estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las que conviven en el país. El Estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la Nación.

4.3.2 Ley 115 de 1994 por la cual se expide la ley general de la Educación

ARTÍCULO 1º.- *Objeto de la Ley.* La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

ARTÍCULO 5º.

Fines de la educación. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines:

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.
2. La formación en el respecto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.
4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.
5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.
6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.
7. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.

8. La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe.

9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.

10. La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y de la defensa del patrimonio cultural de la Nación.

11. La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social.

12. La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre, y

13. La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo. Decreto Nacional 114 de 1996, la Educación no Formal hace parte del Servicio Público Educativo.

4.3.3 Ley general de Cultura

ARTICULO 1o. DE LOS PRINCIPIOS FUNDAMENTALES Y DEFINICIONES DE ESTA LEY. La presente ley está basada en los siguientes principios fundamentales y definiciones:

1. Cultura es el conjunto de rasgos distintivos, espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que caracterizan a los grupos humanos y que comprende, más allá de las artes y las letras, modos de vida, derechos humanos, sistemas de valores, tradiciones y creencias.
2. La cultura, en sus diversas manifestaciones, es fundamento de la nacionalidad y actividad propia de la sociedad colombiana en su conjunto, como proceso generado individual y colectivamente por los colombianos. Dichas manifestaciones constituyen parte integral de la identidad y la cultura colombiana.
3. El Estado impulsará y estimulará los procesos, proyectos y actividades culturales en un marco de reconocimiento y respeto por la diversidad y variedad cultural de la Nación colombiana.
4. En ningún caso el Estado ejercerá censura sobre la forma y el contenido ideológico y artístico de las realizaciones y proyectos culturales.
5. Es obligación del Estado y de las personas valorar, proteger y difundir el Patrimonio Cultural de la Nación.
6. El Estado garantiza a los grupos étnicos y lingüísticos, a las comunidades negras y raizales y a los pueblos indígenas el derecho a conservar, enriquecer y difundir su identidad y patrimonio cultural, a generar el conocimiento de las

mismas según sus propias tradiciones y a beneficiarse de una educación que asegure estos derechos.

El Estado colombiano reconoce la especificidad de la cultura Caribe y brindará especial protección a sus diversas expresiones.

7. El Estado protegerá el castellano como idioma oficial de Colombia y las lenguas de los pueblos indígenas y comunidades negras y raizales en sus territorios. Así mismo, impulsará el fortalecimiento de las lenguas amerindias y criollas habladas en el territorio nacional y se comprometerá en el respeto y reconocimiento de éstas en el resto de la sociedad.

8. El desarrollo económico y social deberá articularse estrechamente con el desarrollo cultural, científico y tecnológico. El Plan Nacional de Desarrollo tendrá en cuenta el Plan Nacional de Cultura que formule el Gobierno. Los recursos públicos invertidos en actividades culturales tendrán, para todos los efectos legales, el carácter de gasto público social.

9. El respeto de los derechos humanos, la convivencia, la solidaridad, la interculturalidad, el pluralismo y la tolerancia son valores culturales fundamentales y base esencial de una cultura de paz.

10. El Estado garantizará la libre investigación y fomentará el talento investigativo dentro de los parámetros de calidad, rigor y coherencia académica.

11. El Estado fomentará la creación, ampliación y adecuación de infraestructura artística y cultural y garantizará el acceso de todos los colombianos a la misma.

12. El Estado promoverá la interacción de la cultura nacional con la cultura universal.

13. El Estado, al formular su política cultural, tendrá en cuenta tanto al creador, al gestor como al receptor de la cultura y garantizará el acceso de los colombianos a las manifestaciones, bienes y servicios culturales en igualdad de oportunidades, concediendo especial tratamiento a personas limitadas física, sensorial y síquicamente, de la tercera edad, la infancia y la juventud y los sectores sociales más necesitados.

ARTICULO 4o. INTEGRACIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL DE LA NACIÓN.

El patrimonio cultural de la Nación está constituido por todos los bienes materiales, las manifestaciones inmateriales, los productos y las representaciones de la cultura que son expresión de la nacionalidad colombiana, tales como la lengua castellana, las lenguas y dialectos de las comunidades indígenas, negras y creoles, la tradición, el conocimiento ancestral, el paisaje cultural, las costumbres y los hábitos, así como los bienes materiales de naturaleza mueble e inmueble a los que se les atribuye, entre otros, especial interés histórico, artístico, científico, estético o simbólico en ámbitos como el plástico, arquitectónico, urbano, arqueológico, lingüístico, sonoro, musical, audiovisual, fílmico, testimonial, documental, literario, bibliográfico, museológico o antropológico.

ARTICULO 17. DEL FOMENTO

El Estado a través del Ministerio de Cultura y las entidades territoriales, fomentará las artes en todas sus expresiones y las demás manifestaciones simbólicas expresivas, como elementos del diálogo, el intercambio, la participación y como expresión libre y primordial del pensamiento del ser humano que construye en la convivencia pacífica.

Para finalizar, los anteriores apartes soportan legalmente desde lo Educativo y lo Cultural el presente estudio, consideramos además, que éste no solo cita el

marco legal como un componente formal, sino que también, da cuenta de muchos de los aspectos estipulados en ellas y tributa, de igual forma, de manera positiva a los intereses del Estado Colombiano con respecto al desarrollo humano de sus comunidades.

5. METODOLOGÍA

5.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación es un estudio descriptivo dirigido a conocer las experiencias y el nivel de la formación musical de los estudiantes al momento de ingresar al primer semestre del programa de licenciatura en Educación básica con énfasis en educación artística-música; con respecto a esto Dankhe (1989, citado Hernández, 2008, p.102) afirma que: *“Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y perfiles de las personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis”*.

Debido a los propósitos planteados en esta investigación, se optó por el enfoque mixto de la investigación, ya que por un lado, se llevaron a cabo mediciones concernientes al grado de dominio de la simbología rítmica por parte de la población descrita, y por el otro, se compilaron y analizaron sus vivencias en torno a este arte, en este sentido es pertinente, entonces, ilustrar lo que Teddlie y Tashakkori (2003, citado en Hernández, 2008, p. 755) definen como el enfoque mixto: *“El enfoque mixto es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio para responder un planteamiento del problema”*

Se adoptan, además, algunas herramientas del enfoque etnográfico con el fin de recoger las experiencias sobre el aprendizaje de la lectoescritura rítmica, determinar los conocimientos sobre éste aspecto y recopilar las expectativas frente una nueva perspectiva de la manera de cómo enseñar el ritmo, entre otros aspectos. Rojano (2010) abstrayendo sus principales rasgos, caracteriza la etnografía de la siguiente forma:

“La etnografía corresponde a un tipo de investigación cualitativa. Describe en detalle situaciones, eventos, personas y comportamientos observables. Incorpora lo que los participantes dicen sobre su experiencia cultural, sus actitudes, percepciones, creencias, tal y como son expresados, como ellos lo dicen y como el observador lo describe”. “La etnografía también desentraña lo oculto en la cultura del grupo, lo más escondido, mirando y viendo los contextos, intimidad de los grupos, encontrando caminos de entender la realidad.”

Por otro lado Tezanos (2002, p. 22), teniendo en cuenta sus características, aclara la condición de la etnografía como:

Un campo de conocimiento particular que formula no sólo sus reglas sino también los conceptos que son claves para su comprensión. En consecuencia hablar de un método etnográfico aparece contraria a la tradición antropológica de la cual surge, puesto que en su propio contexto no existen respuestas normativas sobre aspectos tales como el empleo de las técnicas de recolección de datos o cómo llevar a cabo un estudio etnográfico.

Por último, González (1996) la describe como: *“La investigación etnográfica consiste en la recolección y análisis de datos socioculturales de un grupo social o humano.”*

Las anteriores afirmaciones son pertinentes con lo planteado en esta propuesta, en el sentido de que su problema de investigación se centra en un grupo humano específico del Departamento de Córdoba, los cuales comparten rasgos y herencias musicales similares, y están conglomerados por sus intereses de formación como docentes en el área de la Educación artística-música.

5.2 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Para dar cumplimiento a los objetivos planteados en este trabajo, se hizo necesario aplicar algunos instrumentos que nos posibilitaron la recolección de la información necesaria. A continuación describiremos las técnicas e instrumentos de investigación aplicadas:

Como primer paso, se diseñaron dos instrumentos que estructuraron la prueba diagnóstica, denominados: test diagnóstico y entrevista diagnóstica, los cuales se aplicaron a los estudiantes del primer semestre de la Licenciatura en educación básica con énfasis en educación artística-música de la Universidad de Córdoba. La primera de ellas consistió en medir el nivel de dominio, de ésta población, de los elementos de la grafía rítmica a través de la lectura de una serie de ejercicios

rítmicos ordenados, gradualmente, por grados de dificultad; la segunda, la entrevista diagnóstica, se aplicó con el fin de obtener información acerca de: la procedencia de los estudiantes; la edad de su iniciación musical; la manera de cómo se realizó dicha iniciación musical; el acercamiento a una formación musical sistemática mediada por textos especializados y las experiencias musicales previas al ingreso a la formación académica en el programa en mención.

Una vez diseñado las estrategias metodológicas, tomando como base la música folclórica del departamento de Córdoba, se prosiguió con la esquematización y la aplicación de talleres de lectura rítmica, a los estudiantes del primer semestre de dicho programa, elaborados a partir de las temáticas consignadas en la propuesta, en éstos se pusieron en evidencia y en práctica los momentos o etapas que la estructuraron didácticamente: Etapa sensorial, etapa conceptual y etapa de aplicación.

Como última instancia, se adaptó un instrumento de evaluación elaborado por Doria (1998), orientado a medir el grado de aporte de la propuesta y las impresiones de los estudiantes con respecto a los siguientes aspectos: coherencia de la metodología de la propuesta; aporte de la propuesta a la formación musical; contribución a la formación docente; calidad de los recursos empleados; comprensión de aspectos conceptuales y facilitación de su aplicación.

5.3 POBLACIÓN Y MUESTRA:

5.3.1 Población diagnóstica

Esta población estuvo conformada por los estudiantes del programa de licenciatura en Educación básica con énfasis en educación artística- música de la Universidad de Córdoba.

5.3.2 Muestra diagnóstica - test

Para la toma de la muestra diagnóstica test se escogieron cuarenta estudiantes del primer semestre de dicha licenciatura oriundas del Departamento de Córdoba.

5.2.3 Muestra diagnóstica – entrevista

Para la toma de la muestra intencional diagnóstica - entrevista se escogieron diez estudiantes del primer semestre de dicha licenciatura, necesariamente oriundas Departamento de Córdoba y preferiblemente con experiencia musical en grupos de música tradicional de la región.

5.3.4 Población de evaluación

Esta población estuvo conformada por los estudiantes del programa de licenciatura en Educación básica con énfasis en educación artística- música de la Universidad de Córdoba oriunda del Departamento de Córdoba.

5.3.5 Muestra de evaluación

Para esta muestra intencional se escogieron 60 estudiantes distribuidas equitativamente en los semestres I, II y III del programa de Licenciatura en educación básica con énfasis en educación artística-música de la Universidad de Córdoba. En total se aplicaron tres talleres que arrojaron 60 evaluaciones.

5.4 PROPUESTA METODOLÓGICA

En coherencia con los objetivos de esta investigación pedagógico-musical, se diseñó una propuesta didáctica para el aprendizaje de la lecto-escritura rítmica basada en la música folclórica del Departamento de Córdoba, la cual se implementó en los estudiantes de la licenciatura en Educación básica con énfasis en educación artística-música de la Universidad de Córdoba. Esta propuesta comprendió tres fases así:

5.4.1 Fase exploratoria o diagnóstica

En esta fase se pretendió determinar el nivel de conocimiento, que los estudiantes del primer semestre del programa de licenciatura en Educación básica con énfasis en educación artística- música de la Universidad de Córdoba tenían de los elementos gráficos de la lecto-escritura rítmica, para lograr este cometido, se aplicó un test, ver **Anexo 1.1**, estructurado sobre una serie de preguntas y ejercicios musicales ordenados, progresivamente, por grados de dificultad; estuvo dotado, además, de una escala de intervalos a partir de los valores discriminados a continuación, primeramente, por cada tema evaluado, y posteriormente, por una tabla totalizadora general de los resultados:

Tabla 2 Nivel de dominio por tema

NIVEL DE DOMINIO			
NULO	BAJO	MEDIO	ALTO
0	1	2	3

Tabla 3 Nivel de dominio por ítem

ITEM	NIVEL DE DOMINIO POR ÍTEM
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
TOTAL	

Tabla 4 Escala de nivel de dominio general

ESCALA DE DOMINIO		
BAJO	MEDIO	ALTO
1-13	14-25	26-39

De igual forma y como complemento a este ejercicio de medición, se aplicó una entrevista estructurada, Ver **Anexo 1.2**, cuyo objeto fue el de reseñar las experiencias de cada uno de los estudiantes seleccionados con respecto a su formación musical particular, esta entrevista se diseñó teniendo en cuenta las categorías relacionadas a continuación:

- a) Información personal
- b) Iniciación musical
- c) Textos utilizados en su formación musical
- d) Aprendizaje de la lectura musical
- e) Experiencia musical

5.4.2 Fase de diseño de las estrategias metodológicas propuesta

A partir de las descripciones de los postulados de los pedagogos musicales más representativos de la educación musical, ilustrados en los referentes teóricos, a nivel mundial, podríamos reseñar algunos puntos comunes entre éstas y con los cuales este trabajo se nutre para fundamentar el diseño de las estrategias metodológicas:

1. La música es un lenguaje, por tal razón, debe adquirirse como la lengua materna.
2. De diversas formas y algunas más evidentes que otras, las pedagogías relacionadas asocian la formación musical a las etapas de desarrollo cognitivo del ser humano.
3. Antes de abordar conceptualmente los elementos que componen la música es necesario brindar una abundante experiencia sensorial.

4. La canción es el vehículo que articula con más éxito los elementos musicales, también, brinda la posibilidad de desarrollar otros aspectos tan importantes como la música misma, ya que a través de su carácter lúdico, potencia la imaginación, la creatividad y la afectividad, entre otras.
5. Las canciones de origen popular son la fuente más cercana y más significativa al iniciar un proceso de formación musical.
6. El ritmo es un elemento vital, natural, hace parte de la dinámica universal, por tal razón, se debe desarrollar de tal forma que se consolide como un medio de expresión.
7. Es el cuerpo nuestro primer y más importante instrumento, nos brinda distintos niveles tímbricos a nivel percutivo y melódico, a través de nuestra voz.
8. La improvisación debe estar presente en todas las etapas de formación, debe consolidarse como el clímax de cada actividad puesto que imprime rasgos particulares que posibilitan la creación.
9. La formación musical es mucho más efectiva si se practica en grupo
10. Dentro del desarrollo musical es pertinente la elaboración de materiales que permitan la relación entre: movimiento; gesto; símbolos manuales; entre otros, con: altura; duración y tempo.

Partiendo, entonces, de este nutrido referente se diseñaron las estrategias metodológicas para el aprendizaje de la lectoescritura rítmica, tomando como base la música folclórica del Departamento de Córdoba, para ello fue necesario definir los principios metodológicos que rigieron la elaboración de la propuesta y los momentos que delimitaron las etapas: sensorial, conceptual y de aplicación, principios estos, aportados por el método Kodaly y que van a estar presente durante su desarrollo temático. Posteriormente se realizó un exhaustivo análisis

rítmico de algunas de las obras más representativas del folclor del Departamento de Córdoba, con el fin de determinar los modelos a copiar, tanto en la composición de las melodías ejemplares como los ejercicios rítmicos que conformaron el cuerpo de la propuesta.

Seguidamente, y a través de un mapa conceptual, se define una secuencia temática determinada por las divisiones del pulso, a saber: Binaria y ternaria, y como última instancia, la división irregular.

A partir de estos tres ejes temáticos, entonces, se desarrollaron una serie de subtemas relacionados con el modo de agrupar los elementos internos de las matrices, término utilizado en la propuesta para definir la segunda división del pulso binario y la primera división del pulso ternario, de esta manera, pues, se conforma, y utilizando una analogía, el abecedario necesario para la apropiación de los elementos gráficos del ritmo.

Es importante resaltar, también, que para la mayoría de los temas se asignó una sigla o un número, según el caso, con los cuales se pudo diseñar una estrategia denominada *resumen*, orientada a reforzar los elementos estudiados a través de la lectura a primera vista y el dictado.

Por otro lado, se diseñó un número significativo de ejercicios con el fin de preparar al estudiante en la resolución de diversas situaciones lectoras, los cuales se presentaron de dos maneras: a un nivel y a dos niveles sonoros, estos últimos, se elaboraron con la intención de desarrollar la coordinación motriz y adiestrar al estudiante en la lectura de obras escritas a más de un pentagrama, como por ejemplo: el estudio de obras para piano; coro o partituras para banda.

Como última medida, se listaron algunas recomendaciones generales relacionadas a la forma de cómo abordar el estudio de la propuesta, los

resúmenes y a la manera de cómo utilizar y sacar mayor provecho a las pistas aportadas en el disco compacto.

5.4.3 Fase de evaluación

En esta fase se pretendió evaluar el grado de aporte de los componentes metodológico y musical que conforman la propuesta, en este sentido, fue preciso aplicar un instrumento de evaluación diseñado por Doria (1998) y adaptado por el autor del presente estudio teniendo en cuenta las características y necesidades intrínsecas de la misma. En total se aplicaron un número de tres talleres a veinte estudiantes, los cuales arrojaron un número de sesenta evaluaciones; estos estudiantes pertenecían, no solo al primer semestre de dicha licenciatura, sino que la evaluación se hizo extensiva a estudiantes del segundo y tercer semestre, esta decisión obedeció a que los temas a aplicar en los talleres eran de interés común y estudiado por ellos de manera inédita.

Es de anotar los temas de los talleres fueron extraídos de la propuesta, y por consiguiente, éstos estuvieron regidos por los mismos principios metodológicos.

Por otro lado, el instrumento de evaluación estuvo estructurado en dos partes: una primera, orientada a medir el grado de contribución de la propuesta tanto en los aspectos musicales como en los didácticos; y una segunda, orientada a reseñar las impresiones a cerca de las estrategias aplicadas. Ver **Anexo 1.3**.

Como última medida, es de resaltar además, que las experiencias derivadas de esta fase no solo fueron consignadas en el instrumento de evaluación, sino que también, se logro captar un número significativo de fotografías y material audiovisual que sirven de apoyo a lo aquí afirmado.

6. RESULTADOS DE LAS EXPERIENCIAS

Dando cumplimiento a los objetivos trazados en esta investigación se presentan a continuación, y como primera medida, los resultados que se derivaron de la aplicación de los instrumentos de la fase diagnóstica, como segunda medida, se describen los aspectos puntuales concernientes a la elaboración de las estrategias metodológicas que estructuraron la propuesta, así como los materiales pedagógicos originados de este estudio, y para finalizar, se ilustran los resultados de las experiencias de la fase de evaluación:

6.1 NIVEL DE DOMINIO DE LOS ELEMENTOS DE LA GRAFÍA RÍTMICA

A continuación se presentan los resultados del test de medición de conocimientos sobre la grafía rítmica aplicada a cuarenta estudiantes pertenecientes al primer semestre del programa de Educación básica con énfasis en educación artística-música de la Universidad de Córdoba:

Tabla 5 Nivel de dominio de los elementos de la grafía rítmica

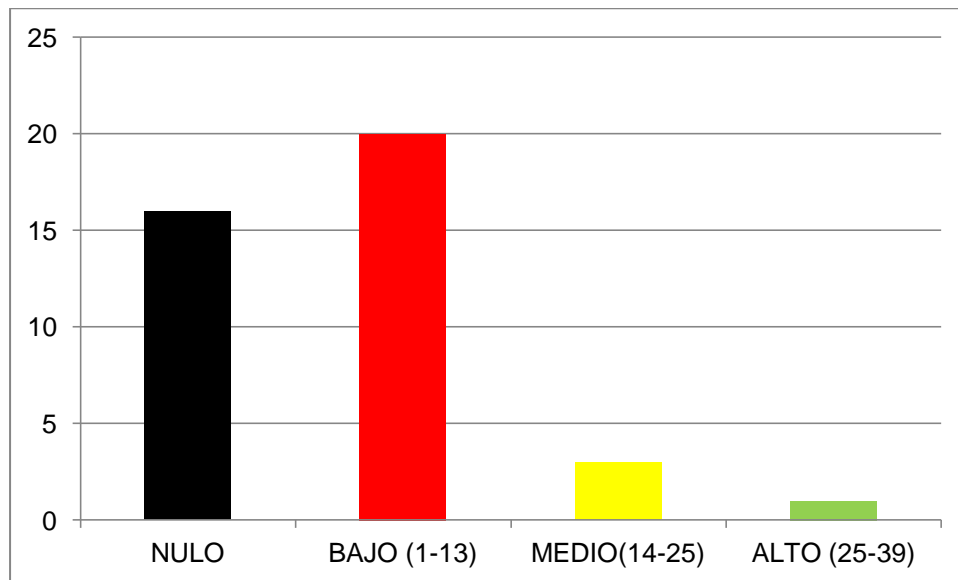
#	NOMBRE	EDAD	NIVEL DE DOMINIO POR ÍTEM													TOTAL
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
1	ALARCÓN FREDY	18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	ALEAN JOHAN	25	3	3	3	3	3	1	2	1	3	2	2	0	1	27
3	ÁLVAREZ ANDRÉS	21	3	3	3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	10
4	ÁVILA LIVIA	21	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
5	BALLESTEROS ÁLVARO	20	2	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	4

6	BENJUMEA DANIELA	16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	BENJUMEA ESTEBAN	20	3	2	3	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	10
8	BETANCOURT OMAR	21	2	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	5
9	BETRÚZ YORDIS	17	3	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6
10	BLANCO MARIO	18	2	2	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	6
11	CARABALLO NELSON	17	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
12	DEL CASTILLO ELVIS	37	3	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	6
13	ESCAMILLA LEYDI	16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	ESCIPIÓN EDUID	31	1	0	2	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	6
15	ESPAÑA MARCOS	16	3	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5
16	FERNÁNDEZ ÁLVARO	18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
17	LÓPEZ OSCAR	21	3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
18	LUGO ANDY	18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
19	MANTILLA DANIEL	18	3	0	3	1	1	0	0	0	0	0		0	0	8
20	MERCADO CRISTINA	22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
21	MESTRA JESÚS	18	3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
22	NARVAEZ JOEL	18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
23	PADILLA IVÁN	20	3	3	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8
24	PÁEZ MARÍA	16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
25	PEÑA ISABEL	17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
26	PICO ROBERT	18	3	1	3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	8
27	CASTILLO DIEGO	17	3	0	3	3	3	3	1	0	3	0	0	0	0	19
28	POLO ADAN	23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
29	QUINTERO ANDRÉS	17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
30	RAMOS DANIEL	16	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	4
31	REVOLLO EDUARDO	35	2	3	3	1	3	2	1	0	1	0	0	0	0	16
32	RODRIGUEZ ADRIANA	18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
33	RODRÍGUEZ THALYA	17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
34	RUÍZ BORIS	18	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6
35	SERNA BRIAN	16	3	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	6
36	SIBAJA JESÚS	19	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
37	VAZQUEZ KATHERIN	21	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
38	VERGARA FERNANDO	17	3	3	3	2	3	1	1		0	0	0	0	0	16
39	ZUÑIGA FERNANDO	17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
40	BRAVO JIMENEZ JOSÉ	18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
PROMEDIO DE EDAD		19,8	PROMEDIO GENERAL													4,8

Tabla 6 Escala de valores y convenciones

ESCALA Y CONVENCIONES			
NULO	BAJO (1-13)	MEDIO(14-25)	ALTO (25-39)
16	20	2	1

Tabla 7 Nivel de dominio de los elementos de la grafía rítmica



Basándonos en los resultados arrojados por el test, podemos inferir que esta condición es el reflejo de la situación que adolece nuestro departamento con respecto a la falta de políticas orientadoras de un proceso sólido destinado a fortalecer su movimiento musical desde las instancias escolares.

Es preocupante el hecho de que la edad promedio, con la cual ingresan los estudiantes a la licenciatura en mención, sea de 19,8 años, de la cual: el 40% de ellos tiene un conocimiento nulo de la grafía musical; el 50 % un nivel bajo; el 7,5 % un nivel medio y solo el 2,5 % un nivel alto. Esta realidad dista mucho de los planteamientos de los pedagogos más representativos a nivel mundial con respecto a una formación musical brindada desde edades tempranas, razón por la cual, éstos diseñaron y soportaron sus tesis sobre las etapas de aprestamiento de los infantes, específicamente.

Podemos afirmar también, que un acercamiento formal a la música por parte de estos estudiantes con dichas edades, es un desafío, de por sí, importante ya que se debe iniciar, en la mayoría de los casos, un proceso educativo musical tardío que muy seguramente se verá afectado por dificultades de tipo cognitivo, entonativo y auditivo y que, en el peor de los casos, dichas dificultades los conllevaría a la deserción.

Es un reto, entonces, lograr que este privilegiado y valioso recurso humano permanezca firme en sus intenciones, para lo cual, debe brindársele las herramientas didácticas que aborden los conceptos teóricos desde sus componentes básicos, facilitarle los recursos que ofrezcan las experiencias auditivas de la música del contexto y que permita la articulación entre los saberes adquiridos en una práctica musical informal y los procesos académicos llevados a cabo al interior de una institución con estudios en este arte.

Por otro lado, por las características intrínsecas del programa de licenciatura, es importante destacar que el diseño de estos materiales deberían estar orientados a cumplir con un doble propósito: el de aprender y aprender a enseñar, lo que articularía, de manera práctica y tangible, el saber musical y el pedagógico.

6.2 EXPERIENCIAS MUSICALES QUE ANTECEDEN A LA FORMACIÓN ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES

Las respuestas que los entrevistados suministraron a cada una de las preguntas de este instrumento diagnóstico han sido interpretadas por el autor de este estudio, por consiguiente, no son transcripciones lo que aquí se consignan, sin embargo, como soporte al proceso, y para evidenciar la aplicación de la entrevista, se incluyeron algunas de las respuestas suministradas por ellos.

- **¿De qué manera inicia sus estudios musicales?**

Podemos aseverar que existe una baja formación musical en un gran número de los entrevistados, muchos de ellos consideran que su educación musical comienza con su actividad como integrante de algún formato instrumental.

En las respuestas de los entrevistados se evidencia una gran informalidad en cuanto a la iniciación de los estudios musicales, podríamos afirmar que la formación artística de los jóvenes en el Departamento de Córdoba no ocupa un lugar de privilegio en las directrices gubernamentales de turno, es por ello que, en algunos casos, dichos estudios se inician con un tutor que desarrolla sus clases en encuentros domiciliarios, como así lo manifestó un informante:

“La verdad es que yo siempre había sido empírico, nunca había tenido la oportunidad de estudiar música teórica y empecé con un profesor muy buen amigo mío, un profesor que yo le planteé que me enseñara guitarra y él decidió que si, entonces, él me daba clases particulares, en su casa, de música teórica que es lo que sé hasta ahora.”

Por otro lado, algunos afirman que su educación musical se dio gracias a la existencia de propuestas hechas por Iniciativa de profesores de música, que sin contar con un respaldo institucional, ofrecieron un espacio valioso tendiente a desarrollar las habilidades musicales de un grupo reducido de una localidad, y que, una vez evidenciado el logro del proceso, fueron tenidos en cuenta para formar parte de una reducida oferta académica de alguna institución oficial cultural. En este orden de ideas podemos citar, también, docentes vinculados a una institución educativa, que al notar el talento musical de su recurso humano, se sobrepusieron a las dificultades de tipo logístico; falta de instrumentos musicales concretamente, con la fabricación de éstos con materiales de fácil consecución, y así, brindaron una educación musical:

“él alcanzó a darnos bastantico, de hecho él formó con nosotros una banda dizque de plástico, de gaitas y tambores hechos de baldes y cosas así por el estilo”

Al mismo tiempo, hay que reseñar la implementación de un método para el aprendizaje de la gaita corta en la región que, como apoyo al proceso, el investigador optó por fabricar dicho instrumento en serie con materiales distintos a los que usualmente se construyen: en aluminio el cuerpo ; y en plástico la cabeza , sin embargo, este proyecto fue desarrollado extracurricularmente y las experiencias resultantes fueron mostradas en la banda folclórica distrital de la ciudad de Barranquilla, posteriormente, el proyecto finalizó y no hubo un nivel

consecutivo, también, resaltamos que se enfatizó en una formación sensorial y sin apoyo de la grafía musical universal.

De igual forma, la iniciación de los estudios musicales, en algunos casos, también, es tomada con un instrumentista de reconocida trayectoria a nivel regional, por lo general por aquellos que tienen aspiraciones a formarse como músico de banda, pero dado a la informalidad del proceso, éste no trascendió el nivel básico de aprestamiento:

“Recibí clases de trompeta con un profesor, de aquí de la universidad, que se llama Rodin Caraballo.”

Como caso excepcional, citamos las declaraciones de un informante que tuvo la oportunidad de salir del departamento e iniciar sus estudios musicales en una academia, pero afirma no tener un conocimiento sólido de la música en estos momentos.

Para finalizar, podemos reseñar que los instrumentos que facilitan la iniciación musical en la región son, primeramente, los del formato de la agrupación de pitos y tambores y, como segunda medida, la guitarra, posiblemente, esto se deba a que son instrumentos de fácil consecución y su adquisición no implica una inversión de una considerable suma de dinero:

“Pues, ya después que salí del colegio yo tomaba mi guitarra y buscaba en internet, nunca he tocado con grupos, cuando tocaba en el colegio tocaba música folclórica: porro, cumbia, y a veces que hacían actos cívicos cantaba las baladas, pop. Todavía toco gaita.”

“¿Estudios?, estudios ahora, todo lo que he aprendido en sí, de pronto es, como es, leyendo en libros, yo aprendí sola, sé tocar un poco la guitarra, pero aprendí sola, mi hermano también aprendió solo, él me ayudaba a veces porque él lee más, y le interesa más lo que es la guitarra”

- **¿Qué tipo de textos fueron utilizados para su formación musical?**

Debido a la carencia de textos de iniciación a la lectura de la música, muchos profesores, o tutores, optan, en algunos casos, por la oralidad, fenómeno caracterizado, según los entrevistados, por un alto componente de improvisación, incoherencia e informalidad de las sesiones, y en otros, por la copia de textos, que según los informantes, provienen de una fuente desconocida por ellos. En esta incertidumbre es consecuente afirmar que, de manera general, no hay un texto guía en tan fundamental proceso.

“No, el profesor nos llevaba fotocopias”, “No señor, ningún libro”, “Material, no. Oralmente, o sea me decían lo que tenía que hacer, no había un libro guía, no conozco la grafía musical.”

También se hace referencia a textos de música clásica para la iniciación pianística que, quienes fungieron como tutor, los aprovecharon para enseñar los fundamentos de la lectura musical:

“Hasta ahora los primeros ejercicios de Czerny porque estoy aprendiendo a tocar piano, paralelo a la lectura musical y a la teoría y no, lo único que he utilizado es eso”

Cabe resaltar que algunos de los entrevistados utilizan, frecuentemente, como fuente de consulta las páginas electrónicas que ofrecen cierta información relacionada con la teoría musical y adquisición de repertorio variado.

Podemos mencionar, para finalizar, que muchos profesores utilizan melodías de la región, a manera sensorial, para apoyar el proceso de aprestamiento de un repertorio, sobre todo en los grupos musicales tradicionales del departamento.

“No, él sacaba unas copias y nos las daba, y nos enseñaban, eran unas fotocopias de un libro pero jamás supe que libro era. Se estudiaba música de aquí de la región, eran transcripciones que él hacía y se las enseñaba. Era bastante informal por cierto”

- **¿Cree usted que hubo coherencia entre el material musical de los textos estudiados y sus vivencias musicales?**

Quienes han tenido contacto con textos especializados en las diferentes áreas de la música, afirmaron que existe una desarticulación entre estos y sus experiencias musicales porque, la gran mayoría de este material, que circula en la región, es de origen Europeo, de igual forma, manifiestan haber detectado diferencias sustanciales entre el pensamiento y la escritura del discurso musical

occidental con respecto al Caribeño, y más concretamente, al del departamento de Córdoba.

“Sinceramente pienso que no, pienso que son dos culturas totalmente distintas y dos maneras de expresar y escribir música distintas”

Por otro lado, destacan un argumento, manejado sobre todo por profesores de tradición académica, a favor de la música clásica, en el cual se refieren a ella como facilitadora de los procesos musicales, sin embargo, encontramos tesis que sostienen que centrar una formación musical en ese género de música conlleva a limitaciones en el quehacer creativo, por tal motivo, hay preferencia por la música popular, que usualmente se escucha en los distintos medios, y que son el modelo y la motivación para la actividad creadora.

“De alguna forma, me han inculcado, me han dicho: es muy bueno estudiar la música clásica para uno estar muy bien parado cuando vaya a ser algo de ahora, o algo, te da un alto bagaje para poder hacer algo y sentirlo más sencillo, pero, digamos que yo no lo he sentido tan así, digamos que yo simplemente escuchando la música que a mí me gusta, dejarme llevar por las cosas que a mí gustan, cuando me pongo a componer, es lo que más me ha ayudado.”

- **¿Cuál es su experiencia como músico?**

La gran mayoría de los entrevistados afirmaron que sus experiencias musicales están relacionadas con la conformación de grupos de diversos formatos en su estancia en el colegio, por otro lado, por la facilidad en la consecución de la

instrumentación y heredera de una tradición musical, el grupo de pitos y tambores es reconocido como una fuente de experiencias significativas, convirtiéndose en la aprovisionadora de músicos para los demás formatos, en otros términos, ésta conformación es la más usada en la iniciación musical de la región.

Otro grupo de entrevistados identificaron la banda Pelayera como el principal semillero de músicos del departamento de Córdoba, especialmente los instrumentistas de viento, quienes reconocen sus posibilidades como potenciadora del desarrollo auditivo, la interpretación y la improvisación, además de ser la agrupación de mayor reconocimiento y proliferación en el departamento.

Los ministerios musicales de las iglesias cristianas, también, se han convertido en un espacio facilitador de experiencias a un número significativo de los entrevistados, éste fenómeno se puede evidenciar en la presencia de este recurso en las distintas cohortes de la licenciatura de educación básica con énfasis en educación artística-música de la universidad de Córdoba.

“Bueno como músico, la experiencia que he tenido es como la que te comenté ya, de un principio de la edad de 8 años, diez, asistí a una iglesia con mi papá y comenzó a gustarme lo que es tocar tambora, lo que es caja, y me gustó mucho, pero en sí, en esa edad no tuve de pronto como un pentagrama, si, para leerlo, no, sino, eso fue mi experiencia, en una iglesia, desde pequeño comencé a tocar y actualmente hago parte de un grupo de alabanza de la iglesia.”

“Estuve en una iglesia, estuve cantando por mucho tiempo desde los 14 años, si se puede decir”

Para finalizar, destacamos un número reducido de estudiantes que no realizaron una actividad musical grupal, por lo general, estos se dedicaron a hacer experimentaciones de tipo creativo e interpretativo con softwares especializados en edición musical.

- **Desde su experiencia, ¿Cuál considera usted que fue el elemento de mayor dificultad en el aprendizaje de la lectura musical: ritmo, nombres de notas, ritmo con nombre de notas?**

La mayoría de los informantes afirmaron que para ellos el elemento musical de menor comprensión es el ritmo y resaltan que para una exitosa lectura de este aspecto se requieren de habilidades tanto motoras: superposición de los eventos rítmicos sobre el pulso y lecturas en diversos planos sonoros simultáneos; como mentales: codificación y decodificación de los eventos sonoros.

“El ritmo, porque uno debe llevar las medidas de las notas, contar, entonces, para eso se necesita mucha concentración.”

“El ritmo, como tal, el tiempo, lo que uno llama 2/3, 2/4, lo que es llevar como eso, ese tipo de lectura, eso es lo que me parece como más difícil.”

Posiblemente, por las edades con las cuales los entrevistados afirman haber iniciado sus estudios musicales, o al menos iniciado sus experiencias musicales, se presenten dichos problemas de aprendizaje, es pertinente decir que este aspecto ha sido motivo de estudio de varios investigadores de la educación musical, de los cuales podemos ilustrar lo que Hemsy (1993 citada por Laucirica, 2009, p.51), afirma con respecto a las edades de aprestamiento de los elementos musicales

Con la educación musical aparecen entre los cinco y los siete años capacidades para representar la estructura de la frase musical, el pulso regular y los esquemas rítmicos o la métrica. Se presenta cierto dominio del componente rítmico, en el marco de la expresión musical, que se refleja en la discriminación entre diferentes esquemas y la reproducción correcta de los mismos.

6.3 A BUEN RITMO: PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA RÍTMICA BASADA EN LA MÚSICA FOLCLÓRICA DEL DEPARTAMENTO DE CÓRDOBA

A continuación se describen los momentos a través de los cuales se estructuró la propuesta y se detallan uno a uno el diseño de las estrategias metodológicas implementadas:

6.3.1 Muestra del material musical

Como primera medida, fue necesario realizar una muestra intencional del material sonoro, que sirvió de base para el análisis rítmico y como modelo para la composición de los ejemplos melódicos referenciados en la etapa sensorial de la propuesta, se seleccionaron, en su mayoría, las obras que según Fortich (1994) se crearon en el período clásico de la música tradicional del Departamento de Córdoba, período este, comprendido entre los años 1900 y 1930, obras consideradas como las de mayor arraigo y significancia en la consolidación de la identidad musical regional, de igual forma, se recopilaron las obras cuyas composiciones datan de un período más reciente pero que, como las anteriores,

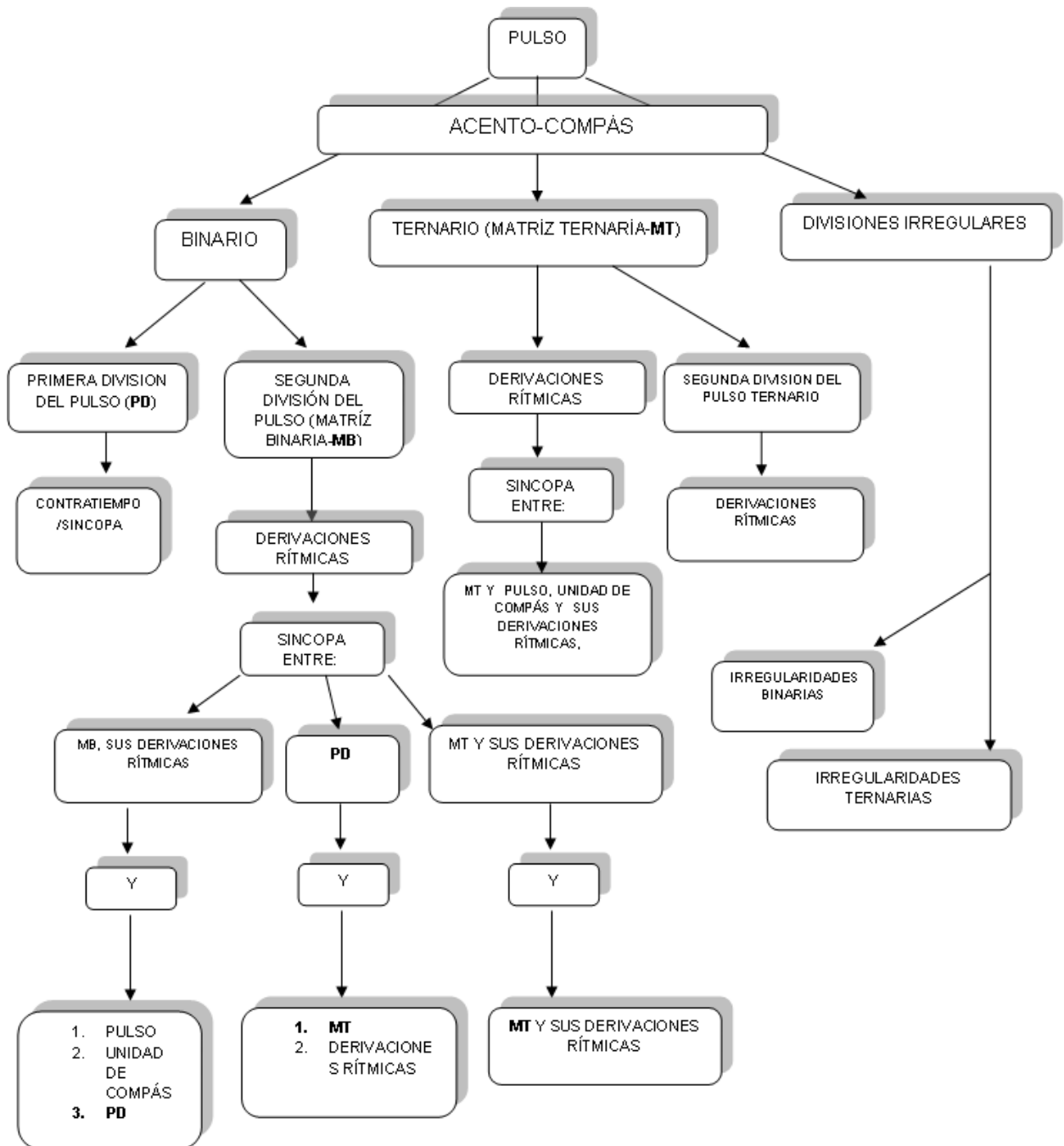
también gozan tanto del reconocimiento popular como de una demanda constante de su interpretación . Ver **Anexo2**.

6.3.2 Análisis rítmico del material musical

Según Carbó (2011, leído en Pacheco y Caraballo, 2011,p.59), se entiende como análisis rítmico a *“aquel que se centra en la discriminación de las duraciones iguales o desiguales que tiene una melodía”*, definición que podríamos complementar, dadas las características de este trabajo, definiendo una nueva categoría relacionada con la identificación del uso recurrente de cierto elemento rítmico y su protagonismo en la coherencia global de una determinada obra. Bajo este precepto, entonces, ilustraremos el mapa conceptual que orientó no solo el análisis rítmico de la muestra sino, también, el diseño metodológico de la propuesta y las composiciones de las melodías de ejemplo referenciadas en cada uno de los temas:

6.3.3 Estructura de la propuesta

Gráfico 1 Mapa conceptual de la estructura de la propuesta



Podemos observar en la gráfica que el elemento estructurador de la propuesta está determinado por las posibilidades de la división del pulso: Binario; ternario y divisiones irregulares, teniendo en cuenta que esta última posibilidad, surge por el empleo de elementos de la división ternaria en la división binaria y viceversa.

Como primera medida la propuesta toma como punto de partida el pulso y se identifica de esta manera con los planteamientos de Martenot citado por Arnaus (2007,p.57) cuando expresa:

El ritmo, considerado el motor de la música, comprende en su orden lógico de aprestamiento: el pulso, el mantenimiento del tempo natural y la precisión, posteriormente, entonces, el concepto de sentido rítmico se centrará en desarrollar la independencia entre el pulso y la formula rítmica que suponen de un trabajo de independencia muscular y mental.

7.2.5 Composición, arreglo e instrumentación de las melodías de ejemplo

En relación con el diseño de las melodías de ejemplo, estas se compusieron, arreglaron e instrumentaron una vez culminada la etapa de análisis de la muestra, tomando como modelo las obras que contenían de manera evidente, los elementos rítmicos a estudiar en cada uno de los temas de la propuesta , a partir de esta experiencia, se expondrán las razones por las cuales el autor decide componerlas:

En primera instancia, se detectó que en algunas de las obras de la muestra, ciertos elementos rítmicos no tenían un papel lo suficientemente preponderante en su elaboración como para ser utilizadas de ejemplo. En el siguiente fragmento se da cuenta de lo que afirmamos cuando, en la búsqueda de una obra que

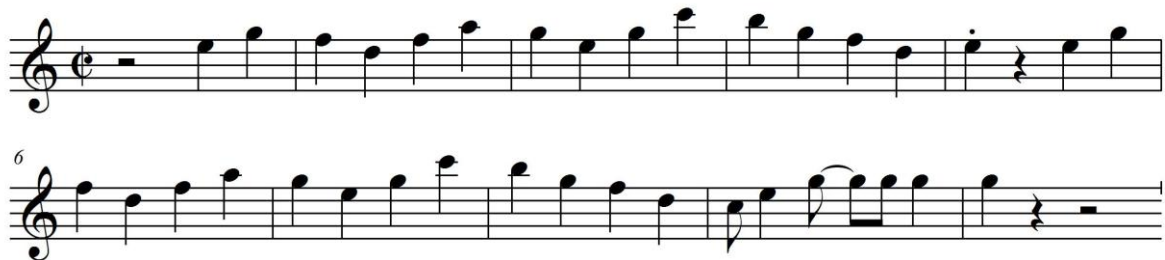
sirviera de ejemplo para la temática de PRIMERA DIVISIÓN DEL PULSO BINARIO (PD):

ARLETH PATRICIA (CUMBIA) del repertorio regional:



La línea carece de protagonismo, posee funciones de acompañamiento y no tiene las características propias de una melodía cantable, en este sentido, se debe recordar que es necesario entender la música como la sumatoria de los componentes rítmicos y melódicos, elementos que nos concierne en estos momentos de aprestamiento, por tal razón, el aprendizaje de los ejemplos deben estar orientados bajo esta lógica; con estos argumentos se llegó a la conclusión, entonces, que dicha melodía no es apropiada dado a las dificultades descritas.

Como solución a esto, el autor compuso la siguiente melodía PISTA 10 (PUYA) en donde se puede apreciar este elemento durante ocho compases garantizando una suficiente ilustración para su asimilación:

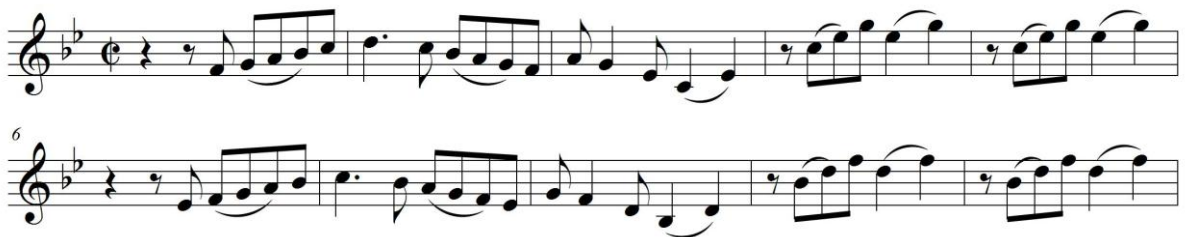


Como segunda medida, podemos argumentar que debido a que las obras estudiadas no tienen una intencionalidad formativa, dichos elementos no son lo

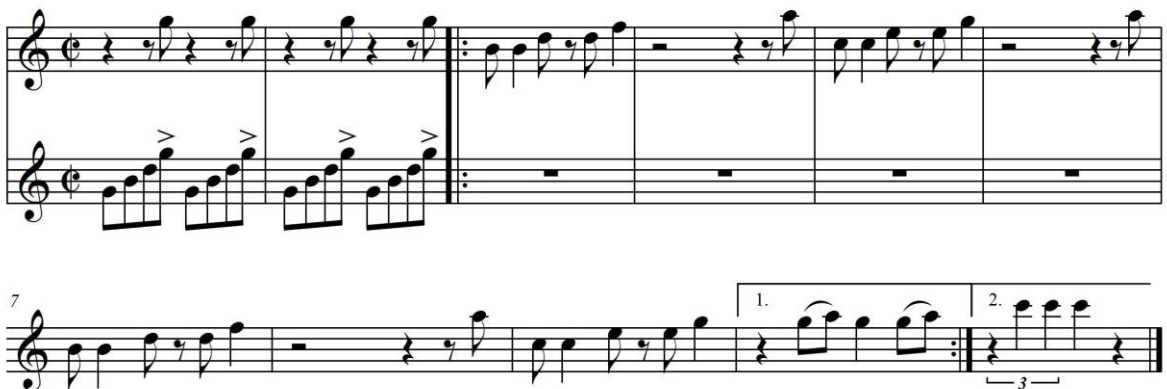
suficientemente recurrentes y determinantes como para ser tomados como ejemplo en el diseño metodológico, tal es el caso de la derivación rítmica # 3



EL TORO BALAY (PORRO) del repertorio regional:



Notamos que la presencia de dicho elemento no es relevante, puesto que después de la primera audición aparece, nuevamente, en un lapso de tiempo relativamente largo, luego de cuatro compases, tiempo suficiente para diluirse y confundirse en el ejercicio auditivo. Como solución a ello se propuso la siguiente composición, pista 25 (CALYPSO):



Se observa, que para un mejor aprestamiento del elemento, el compositor ubica, en los dos primeros compases, cuatro corcheas en la línea inferior a manera de guía en la subdivisión del elemento a estudiar, buscando, de esta manera, una precisión en la ejecución de la misma.

Siguiendo con nuestra justificación, podemos argumentar que, aunque no fue planteado como un objetivo del trabajo, en él se ejemplifica una técnica de la actividad creativa musical que se ciñe a la exposición y al desarrollo motivico de un elemento rítmico específico, la cual si se llegase a aplicar por quienes la estudian, influiría positivamente en la renovación y enriquecimiento del repertorio regional.

Para finalizar, abogaremos a un discurso orientado al componente de tipo económico, ya que la utilización de 43 obras, que es el número exacto de los ejemplos, de diversos compositores implicaría el pago de derechos de autor, situación que conllevaría al aumento de los costos y pondría en vilo la viabilidad de una futura publicación de la propuesta.

6.3.4 Registro sonoro de las melodías de ejemplo

A raíz de la composición de los ejemplos, se grabó un disco compacto, anexo a la propuesta, con las pistas en formato .mp3, identificadas con el ícono:



El cual posee un número en su interior que indica su orden en el Disco. Por otro lado, cabe resaltar que los formatos instrumentales escogidos para la

interpretación de los ejemplos fueron: Banda Pelayera y orquesta de baile, ésta como sucesor histórico de aquella.

Es pertinente resaltar que este recurso fonográfico produce un mayor impacto en la atención y ambienta positivamente en la inducción de los contenidos, además de ser un recurso sonoro motivacional elaborado al estilo interpretativo y acorde con las sonoridades propias de la región, en este sentido, cabe citar los planteamientos de Willems (s/f, citado por Ortiz, 2007, p.48) cuando hace referencia a lo que éste autor concibe como los principios de la formación musical:

La música es un lenguaje, y al igual que nuestra propia lengua materna, precisa de una impregnación anterior a la práctica, basada en la escucha (desarrollo sensorial) que implica una retentiva y diversos intentos de reproducción de ese lenguaje (desarrollo afectivo), llegando a la conciencia a través de la imitación (desarrollo mental)

6.3.5 Fundamentación metodológica de la Propuesta

Nos hemos referido, en los apartes iniciales del trabajo, a que esta propuesta está inspirada en algunos principios del método Kodaly, sobre todo, en la utilización de los recursos de la música tradicional como fundamento para una formación musical dirigida a niños y que Zuleta (2008), máximo exponente de éstos postulados en el país, en su libro *El método Kodály en Colombia* resalta sus aspectos más significativos:

1. Es un método que tiene como base la música tradicional para llegar a través de ella a la música del mundo
2. La música es el centro del currículo

3. El cuerpo es el mejor medio para hacer música
4. Busca la alfabetización musical dándole la misma importancia que a la alfabetización en el lenguaje
5. La música de alta calidad es el mejor material para enseñar la música

Como planteamos en instancias anteriores, autores como: Kodály; Willems; Dalcroze y Orff entre otros, plantean la adquisición de los elementos gráficos de la escritura musical deben estar precedidos por la escucha y el canto, priorizan el elemento sensorial como componente esencial de la educación musical y definen en sus enfoques pedagógico en tres etapas lo que el maestrando define en su propuesta como: ***PREPARACIÓN, PRESENTACIÓN Y PRÁCTICA.***

Sin embargo, en términos generales, la formación musical, como tantas disciplinas, se basa en el desarrollo de una serie de habilidades necesarias para la realización de una determinada actividad, lo que se denomina por algunos autores como competencia, es así, como en el trasfondo de las propuestas de dichos autores se pueden develar los principios de una formación por competencias y se descubre que cada momento de sus supuestos están relacionados con lo que Ortiz (2009) denomina “*el proceso de formación de las acciones que conforman una habilidad*”.

Es necesario, entonces, hacer una triangulación entre cada etapa del enfoque de los autores referenciados con Ortiz (2009) en su libro “Desarrollo de competencias básicas, laborales y ciudadanas” y lo plasmado por el autor del presente trabajo con el objeto de fundamentar la acción didáctica general de la presente propuesta.

Continuando con la metodología Kodaly, la **PREPARACIÓN** está relacionada con la ambientación sensorial de un elemento musical específico que se estudiará por primera vez, en esta etapa los estudiantes deben escuchar dicho elemento de manera reiterativa hasta que puedan memorizarlo, posteriormente, es contrastado con los adquiridos previamente para que les permita determinar sus diferencias o similitudes en cuanto a duración, altura, intensidad, timbre. Esta etapa se asimila con Ortiz (2009, p.25), cuando afirma:

“Toda nueva acción que se pretenda formar encuentra en la experiencia histórico-cultural, atesorada por la humanidad un punto de contacto que declara su génesis .El sujeto que debe formar su acción es portador de una cultura , que puede y de hecho utiliza, para asimilar las nuevas experiencias”.

Basándose en los dos postulados, la presente propuesta denomina a este momento como **ETAPA SENSORIAL** consistente en la ambientación por medio de la audición de fragmentos de música folclórica del Departamento de Córdoba basados en un elemento rítmico específico a desarrollar para que le permita al estudiante contrastar dicho elemento con su base de experiencia adquirida en una práctica musical precedente.

Seguidamente, dicho elemento se descubre de manera teórica, lo que Kodály ha determinado como **PRESENTACIÓN**, éste elemento se hace consciente se grafica y se conceptualiza sobre sus características. Esta etapa hace referencia cuando Ortiz (2009,p.27) define :

“Formación de la acción en forma verbal externa: en esta etapa el sujeto debe ser capaz de cumplir la acción en forma verbal, lo cual no significa, el saber explicar cómo hay que actuar, sino que debe saber describir oralmente el proceso y el resultado de la acción, o sea, mencionar cada una las operaciones

que forman la acción en su orden lógico y a los resultados que va llegando con cada una.”

Finalmente, las destrezas en el dominio de los elementos adquiridos sensorialmente y depurados a través de un ejercicio teórico conlleva al refuerzo de las experiencias que permitirán, posteriormente, aplicar los conceptos en la resolución de nuevas situaciones, denominado por Kodály como **PRÁCTICA** y que Ortiz (2009, p.26) lo describe de la siguiente forma:

“El estudiante tiene que constatar personalmente por medio de su actividad que el sistema de operaciones que permiten desplegar la acción funcionen con efectividad en cualquier caso particular de una rama dada.”

Esta **ETAPA DE APLICABILIDAD** se evidencia en la propuesta con la variedad de ejercicios de lectura rítmica y de reconocimiento auditivo presentes en cada uno de los temas propuestos, los cuales están diseñados de manera creciente en cuanto al grado de dificultad obligando al estudiante a comprometerse en un continuo espiral de superación de problemas cada vez más complejos.

Resulta interesante la manera como y cada uno de los postulados coinciden muy a pesar de la distancia temporal que separa un autor del otro, los enfoques para los cuales estos fueron diseñados y como su aplicabilidad se evidencia en el presente trabajo:

Tabla 8 Fundamento pedagógico de la propuesta

FUNDAMENTO PEDAGÓGICO DE AUTORES REFERENCIADOS	PROPUESTA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS ORTIZ (2009)		APLICABILIDAD EN LA PROPUESTA CASTILLO
	COMPONENTE HABILIDAD	COMPONENTE COMPETENCIAS	
ETAPA SENSORIAL	EXPERIENCIA HISTÓRICA	SER	Referente auditivo de fragmentos ejemplificantes de un elemento rítmico específico contrapuesto al bagaje musical del estudiante (pre saberes)
ETAPA CONCEPTUAL	CONCIENCIA EN LA ACCIÓN	SABER	Teorización, codificación y decodificación de la simbología musical
ETAPA DE APLICABILIDAD	SISTEMAS DE ACCIONES DE ACUERDO A LA REALIZACIÓN DE TAREAS	SABER HACER	Utilización de los elementos conceptuales adquiridos en la resolución de nuevas situaciones

Por otro lado, teniendo en cuenta las afirmaciones de Ortiz (2010, p.36) cuando se refiere a la formación y al fortalecimiento de las competencias ciudadanas y que a continuación citamos: *“Sólo si el estudiante refleja al objeto que le satisface y se orienta afectiva y motivacionalmente hacia él, convierte a ese objeto en un valor, como núcleo central de la competencia ciudadana.”*, este trabajo, paralelamente, pretende fomentar valores a partir de la información: estética; antropológica; histórica; didáctica y cultural brindada tácitamente a los estudiantes, permitiéndoles un acercamiento a la música regional con sentido crítico, para que dicha información les permita, también, valorarla y amarla con la convicción de que solo a través de nuestro reconocimiento y valoración de las manifestaciones culturales propias, y en especial la música, se constituye identidad, se construye patria y se fundan sociedades con alta autoestima y tesorera de un bien inmaterial del cual todos y cada uno hacemos parte.

Seguidamente describiremos la manera de cómo se abordaron uno a uno los temas tratados en la propuesta. De manera concreta, podemos afirmar que esta enfatiza, de manera reiterativa, en la lectura rítmica relativa, acción consistente en la representación del pulso a través de las distintas figuras de duración, por tal razón, como trabajo previo se optó por la pregrafía musical del pulso, que no es más que la representación de éste por medio de dibujos o figuras no convencionales:

1) | | | | | | | | | | | | |

CONVENCIONES PARA |:

ONOMATOPEYAS	PERCUSIÓN COR.
SILABA TA	PALMAS

Por otro lado, la escogencia del **Bullerengue**, PISTA 1, como ejemplo y medio para la vivencia del pulso obedece a que éste género utiliza el palmoteo marcante como un elemento característico y lo evidencia de manera contundente haciendo fácil su representación:

RECITATIVO $\text{♩} = 60$

Yo ten - goa mo res en puer - toy lo ten - go bien es con dí - o y si

BULLERENGUE $\text{♩} = 85$

ma - ña - na nohe vuel - to - le de - jo los be sos mi - os, yo ten goa - mo - res en puer -

- - to - y si ma ña na nohe vuel - to - Lo ten - go bien es con dí - o Le de

Ay! yo ten - goa - mo - rea - mo - res en puer - to - jo los be sos mi - os Lo ten - go en Puctoes di -

y si ma - ña - na mehe mer - to - o Ahi van - los re cuer dos mi - os


Es por eso que podemos encontrar en los ejercicios de aprestamiento del pulso una variada gama de utilización de compases con denominadores representados con las distintas figuras rítmicas, que posteriormente, se traducen en los números de equivalencia.

Como podemos observar, la propuesta no solo se declara contextualizada por el hecho de extraer de la música regional los elementos rítmicos, sino que, en el caso del ejercicio número dos de pregrafía, se recurre a la representación del patrón rítmico del porro:

CONVENCIONES PARA I:

ONOMATOPEYAS	PERCUSIÓN COR.
SILABA TA	PALMAS
S: SILENCIO	

2) I I S I S S I S I I I S S I I (*Repite desde el principio*)

A manera de estrategia se le ha asociado a cada elemento una sigla con el objeto de convertirla en un referente visual que forma parte de una estrategia de lectura a primera vista y entrenamiento auditivo condensada en los **RESUMENES** presentes durante toda la propuesta, y que posteriormente estaremos describiendo la metodología para su desarrollo, es por eso que la sigla  hará alusión al pulso.

Siguiendo con el orden lógico en la construcción de las bases de la lectura rítmica se hizo referencia al acento como elemento esencial en la división y determinación de los compases, vivenciándolo desde el lenguaje en sus diferentes facetas.

Para comprender el acento musical, entonces, recurrimos al lenguaje para evidenciar los acentos naturales de las palabras, para ello, fue necesario recorrer un orden lógico en el cual éstas pasan de ser un elemento puramente fonético y significativo a convertirse en un valioso recurso compositivo:

1. Rima no ritmada (Décima)
2. Lenguaje cotidiano
3. Lenguaje Poético
4. Lenguaje ritmado (Cumbia)

1. Rima no ritmada:

Como primera experiencia en la vivencia consciente del acento musical se necesitó del diálogo entre la música y la literatura como artes que son y que se tributan mutuamente. En el sentido estricto, la rima no ritmada hace referencia a la recitación de textos con tratamiento literario sin tener como referente el pulso, lo que determina, entonces, una libertad en la expresión, dicho esto, el ritmo está determinado por: los acentos prosódicos de las palabras; por las pausas que suscita la elaboración literaria y por el componente emotivo que media en quien la interpreta. Como herederos

de la cultura musical occidental podemos citar, a manera de ilustración, la descripción, que desde su postura histórica, Grout (2001, p.59) hace del canto llano:

Es una oración musical, una plegaria realzada que une a los fieles, a través de la melodía y el ritmo, en la expresión de pensamientos. Pero es el texto-su fraseología, puntuación y sintaxis el que le da forma a la expresión oral de la canción.

De igual forma, refiriéndonos al contexto regional, podemos encontrar esta peculiar forma de interpretación en la décima la cual guarda similitudes con el Canto Llano desde lo interpretativo más no en lo formal, Fortich (1994, p.127) se refiere a la interpretación de este género de la siguiente manera :*”La poesía en Córdoba es hecha generalmente por los campesinos analfabetos; sin embargo, ellos reciben de la tradición y de sus abuelos la costumbre de cantar la poesía.”*, por tal razón, el autor de la propuesta compuso la **décima LA MÚSICA**, reseñada en la pista 2 del disco compacto, como preámbulo a la delimitación del ritmo en compases a través de los acentos de las palabras:

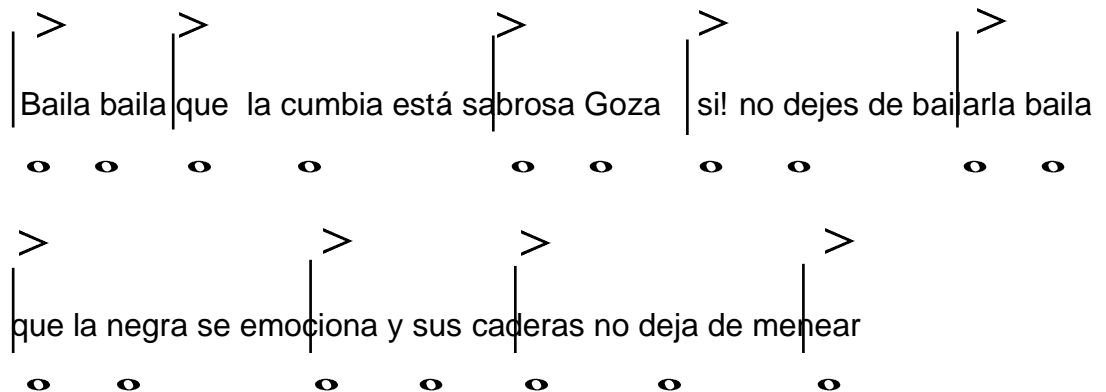
Fragmento de la décima LA MÚSICA (JULIO CASTILLO):

La música es el arte
de recrear los sonidos
Y solo toma sentido
Si al oído va a susurrarte
De tu alma forma parte
Y se mete en el corazón
es por eso la razón

Que ante su mágica presencia
 Se roba toda tu esencia
 Y se convierte en canción

Una vez vivenciado la presencia del acento de manera libre se hizo necesario la composición de la canción **CUMBIA SABROSA**, pista 3, cuya intencionalidad es la de hacer coincidir, ilustrativamente, los acentos de la lírica con los acentos métricos para así introducir el concepto de

COMPAS:



Posteriormente se teoriza sobre la relación fraccionaria entre numerador y denominador y se explica la equivalencia numérica de las figuras de duración. A manera de ejercicio se elaboran las Pistas #: 5 (PORRO), 6 (VALS), 7 (DANZA) con el objeto de identificar auditivamente los tres compases binarios de mayor uso en la creación musical regional: 3/4, 2/2 y 4/4 respectivamente, nótese que las partituras no tienen escrito el compás:

(PORRO)



(VALS)



(DANZA)

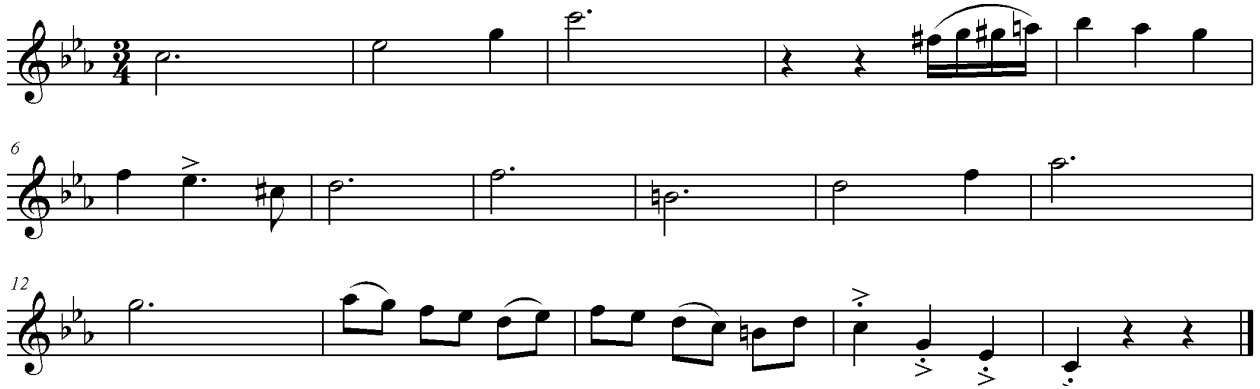
mf mp

p

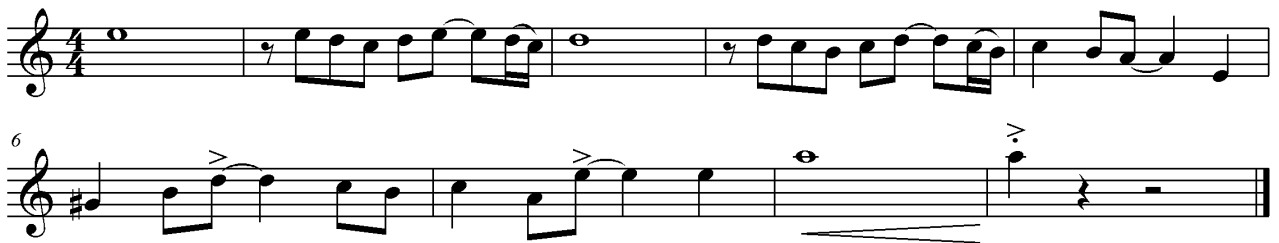
Luego de definir los elementos básicos del ritmo: el Pulso; el acento y el compás, se recurrió a otras tres composiciones:

Pista #7 (PORRO)

Pista #8 (VALS)



Pista #9 (BOLERO)



En las cuales se puede discriminar la **UNIDAD DE COMPÁS** de 2,3 y 4 pulsos. Es importante resaltar, que para la explicación de estos sonidos cuya duración rebasa al pulso, fue necesario acudir al concepto de **LA LIGADURA DE PROLONGACIÓN** y **EL PUNTILLO**.

Una vez cimentado las bases teóricas y haber proporcionado los ejercicios de lectura de los temas iniciales desembocamos en una nueva temática: **EL PULSO SE DIVIDE EN DOS- PRIMERA DIVISIÓN DEL PULSO BINARIO**, concepto asociado a la sigla

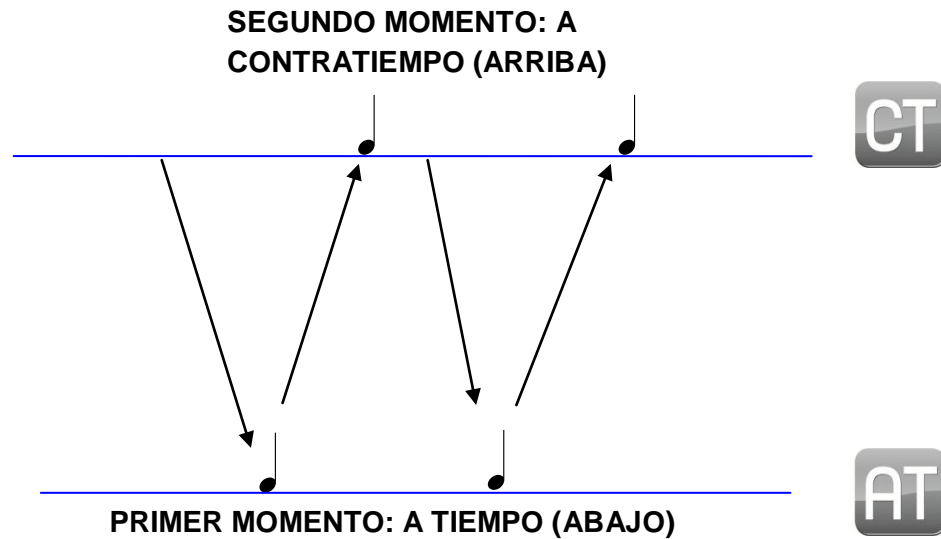


La melodía de referencia para esta temática fue la consignada en la Pista 10 (PUYA), la cual en sus primeros compases deja apreciar la distribución equitativa de dos sonidos con respecto al pulso.



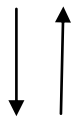
Como recurso metodológico se acudió a la graficación de dos líneas paralelas imaginarias para visualizar la ubicación de estos dos sonidos e ilustrar, además, los momentos del transcurrir del pulso:

Gráfico 2 Momentos del pulso binario



De igual forma las siglas **AT** y **CT** están relacionadas a los momentos A tiempo y a Contratiempo respectivamente las cuales forman parte del **RESUMEN 1** y que, como se ha expuesto, nos ocuparemos de su descripción posteriormente.

Igualmente, se adoptó de Collin (1975) la utilización de flechas



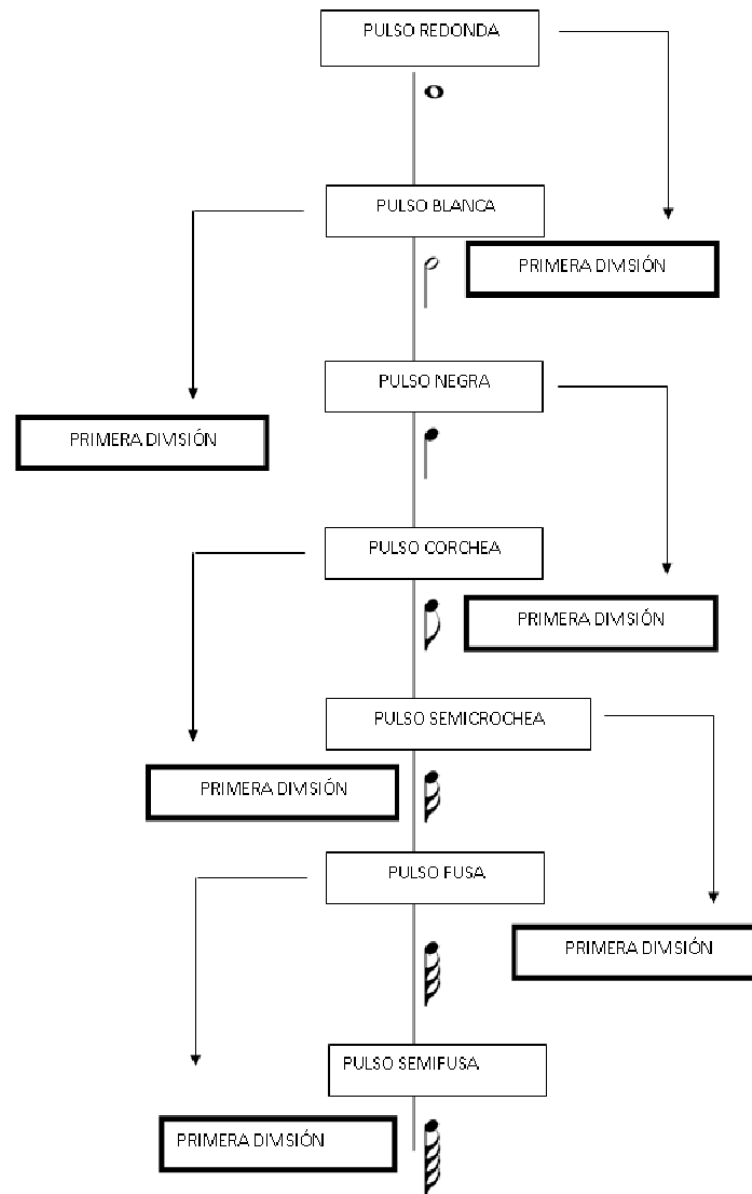
que indican dichos momentos, este recurso está presente como una ayuda valiosa en la comprensión de la primera división del pulso Binario. El

siguiente es un ejemplo de la utilización de este recurso en uno de los

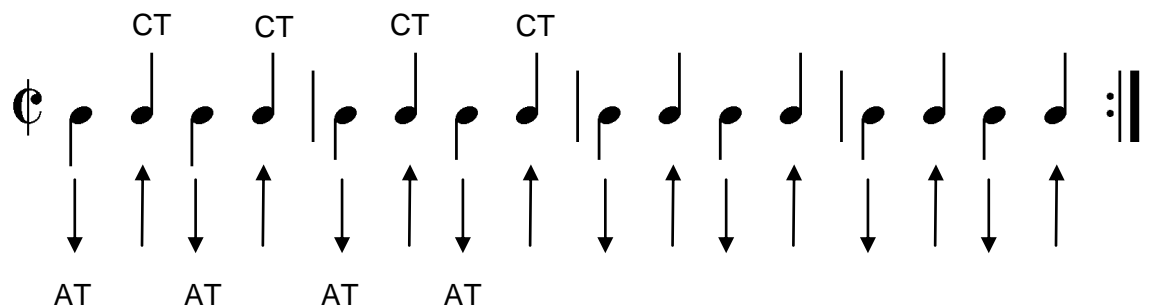


Seguidamente, con el siguiente esquema se pretendió ilustrar la manera cómo se representa musicalmente la primera división del pulso teniendo en cuenta el concepto de la relatividad de los valores de las figuras de duración, relación esta, determinada por la asignación gráfica inicial del pulso:

Gráfico 3 Valor de las figuras de duración determinado por la asignación gráfica del pulso:



La Primera división del pulso binario nos conlleva a introducirnos en uno de los aspectos más característicos de la rítmica del Caribe Colombiano: **EL CONTRATIEMPO**, para ilustrarla fue necesario realizar la PISTA 11 en la cual se puede discriminar patrón del el Llamador en la cumbia, que no es más que la marcación constante del contratiempo:



Posteriormente, se demuestra cómo este acompañamiento netamente rítmico muta a un background ritmoarmónico, concepto definido por Valencia (2005,p.98) de la siguiente manera: *“Acompañamiento con estructuras rítmicas relativamente fijas a lo largo de una progresión y que en las músicas populares se denominan: golpe; andante; tumba’o, entre otras”*. Acompañamiento este, de uso reiterativo en la sección de trombones acompañantes denominados por la jerga popular musical como el **TAJ-TA**:

Trombones

Caja China

Partitura musical para Trombones y Caja China. La parte de Trombones está en un compás binario y muestra una progresión de acordes (bloques de tres notas) que se repite. La parte de Caja China está en un compás binario y muestra una línea melódica que se repite. Ambas partes terminan con un signo de repetición.

Para resumir, representaremos con el siguiente gráfico la ruta que sirvió de orientación para plasmar el orden metodológico del estudio de los componentes elementales de la lectura rítmica tomando como referencia el pulso de división binaria:



Consecutivamente, el contratiempo sirvió como preámbulo para tratar el tema de **SINCOPA EN LA PRIMERA DIVISIÓN DEL PULSO** y para ello fue necesario crear el siguiente ejemplo auditivo identificado con el número 12 (GAITA DE LABOREO)

The musical score is for a piece titled 'GAITA DE LABOREO'. It is written in 2/4 time and consists of three systems of music. The first system has a first ending. The second system has a second ending. The third system is the final ending. The melody is in the treble clef and the bass line is in the bass clef. The key signature has one flat (B-flat). The first ending is marked with a '1.' and the second ending is marked with a '2.'. The piece ends with a double bar line.

Como estrategia, se recurrió a la confrontación entre la sincopa y el contratiempo para demostrar que ambos elementos obedecen al mismo principio:

PROLONGACIÓN DEL CT = SINCOPA

The diagram consists of two musical staves. The top staff shows a sequence of notes with arrows indicating the pulse. The bottom staff shows the same sequence with arrows indicating the pulse. The arrows are labeled with '+' to show the prolongation of the sound from CT to AT, illustrating the sincopa.

De igual manera, se utilizaron las flechas que indican los momentos del pulso con el signo + entre ellos para ilustrar como se da la prolongación del sonido desde CT de un pulso hacia AT del pulso opuesto originando la sincopa:

The diagram shows a musical staff with a sequence of notes. Below the staff, arrows indicate the pulse. The arrows are labeled with '+' to show the prolongation of the sound from CT to AT, illustrating the sincopa.

Seguidamente, y continuando con lo plasmado en la ruta metodológica, arribamos a uno de los elementos más importantes en la construcción del “*abecedario musical*” requerido para la comprensión de la rítmica de la Música folclórica del departamento de Córdoba: EL PULSO SE DIVIDE EN CUATRO, lo que denomina Valencia (2004) con el nombre de Matriz métrica binaria y que en la propuesta se

ha designado como MATRÍZ BINARIA, que para efectos didácticos, se ha asociado con la sigla:



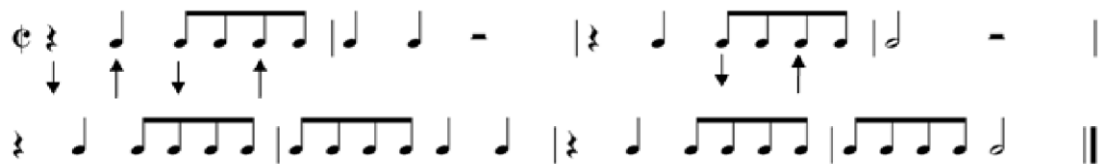
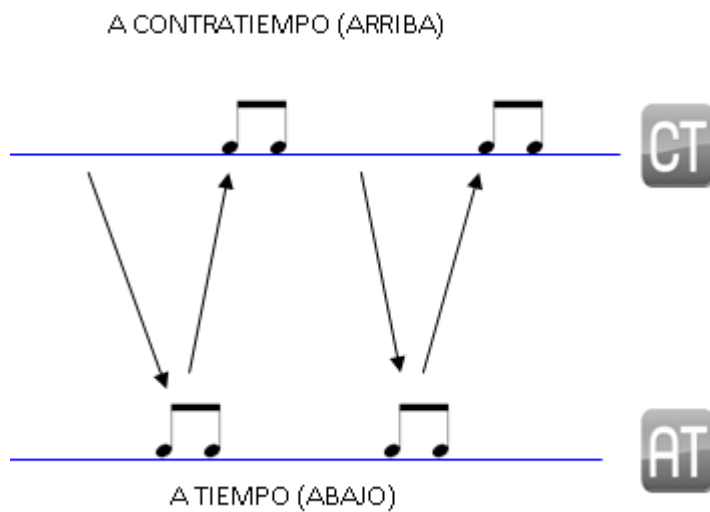
Se designó de esta manera porque de su transformación, que se hace a partir de la sumatoria u omisión de sus componentes, surgirán diversas estructuras denominadas en este estudio como derivaciones rítmicas, con respecto a ello (Valencia, 2004, p.17) resalta su importancia de la siguiente manera:

“En las estructuras rítmicas de percusión la noción de matriz es una herramienta sumamente útil para la sincronización de los patrones de los instrumentos mediante la .alineación de los golpes o eventos coincidentes en determinados puntos de la matriz. Tener una clara conciencia de dichas alineaciones es garantía para obtener una buena estabilidad del tiempo en el ritmo abordado.”

Acordes con la metodología, se compuso el fragmento PASEO consignado en la pista # 15 del CD para la etapa de preparación de ésta temática. Para efectos de su estudio se suministra la partitura también:

De igual forma, como ya se había referenciado en el tema PRIMERA DIVISIÓN DEL PULSO, se recurrió a la ubicación de la MATRÍZ BINARIA en dos planos imaginarios de los momentos del pulso con el fin de facilitar su comprensión:

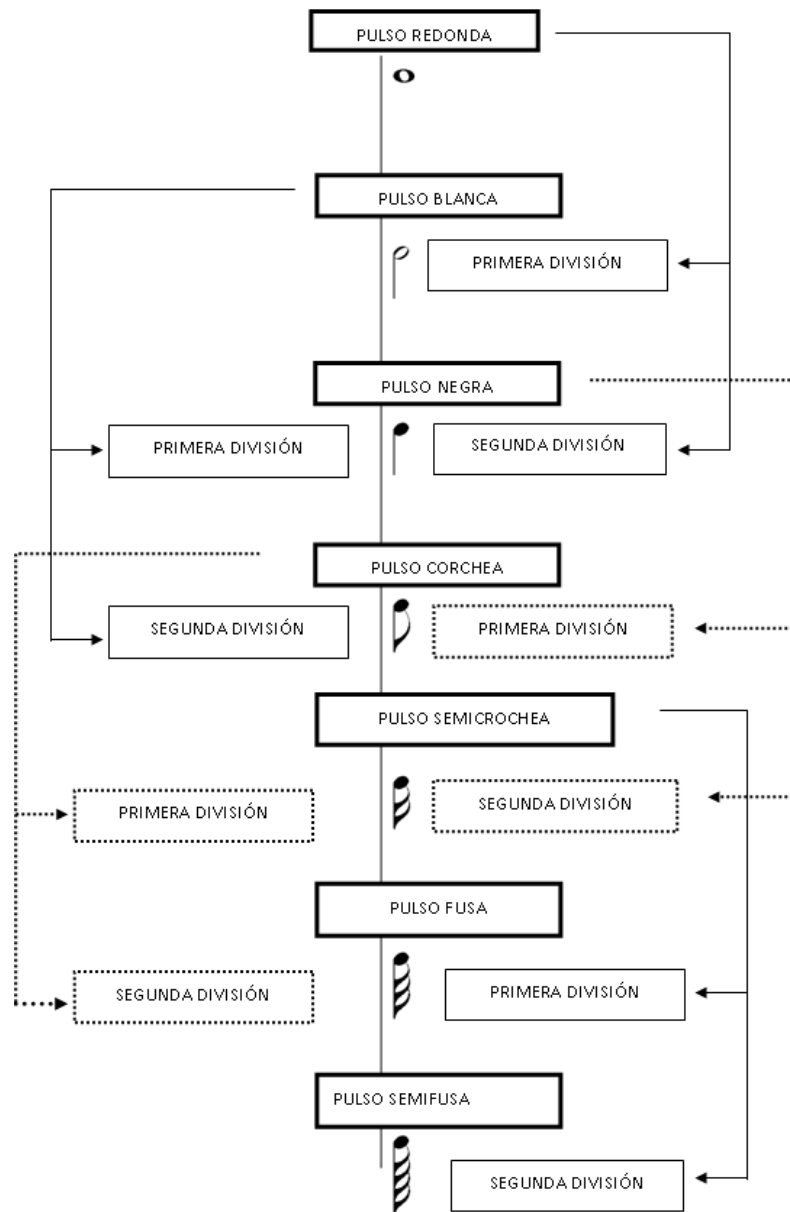
Gráfico 4 Momentos de la segunda división del pulso binario



De igual manera, el esquema utilizado para la demostración de la relatividad de las figuras de duración utilizada en la PRIMERA DIVISIÓN DEL PULSO es utilizado para comprender la graficación musical de la MATRÍZ BINARIA tomando como

punto de partida la asignación gráfica del pulso Ejemplo de la utilización de este recurso en uno de los ejercicios de la propuesta:


Gráfico 5 Valor de las figuras de duración determinado por la asignación gráfica del pulso.



Como se planteó en la descripción didáctica de la MATRÍZ BINARIA, las siguientes estructuras a describir fueron denominadas como **DERIVACIONES**

RÍTMICAS, representadas por la sigla **DR**, reciben este nombre porque estas últimas nacen de la manera como se organicen los componentes internos de la MATRÍZ BINARIA, bien sea por su omisión o su sumatoria:

1. **DR#1**

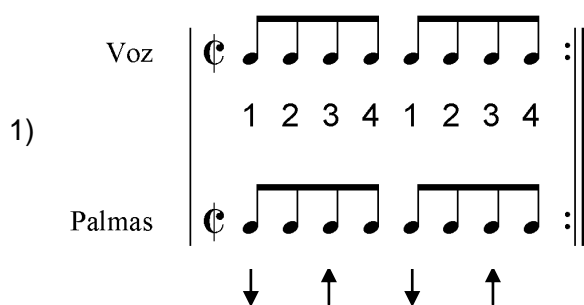


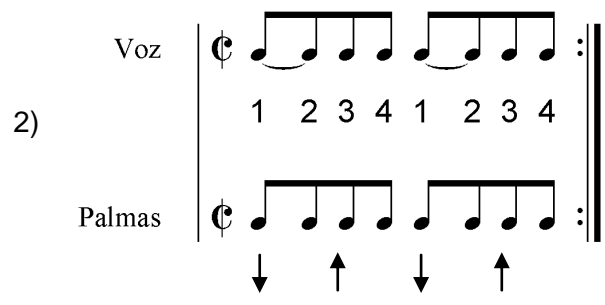
ETAPA SENSORIAL: Audición del la melodía PORRO, referida en la pista # 16 del CD de apoyo:

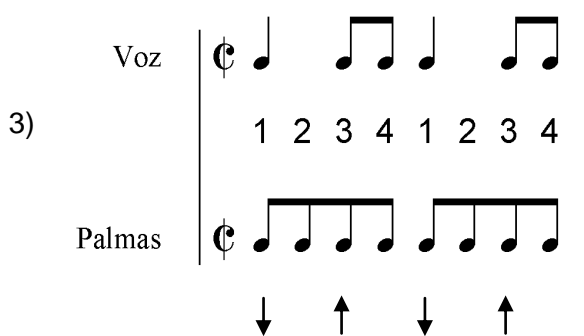


The musical score is written for two staves, treble and bass clef, in 2/4 time. It consists of 16 measures. The melody is primarily in the treble clef, with the bass clef providing a harmonic accompaniment. The score includes various musical notations such as quarter notes, eighth notes, and rests. There are repeat signs and first/second endings indicated by '1.' and '2.'.

ETAPA CONCEPTUAL: Se sugirió, de manera general, que para el aprestamiento y el entendimiento de como se originan éstas derivaciones rítmicas era necesario contrastarla con la MATRÍZ BINARIA para determinar su distribución con respecto a ella. Por otro lado, se recomendó cantar la línea superior con la silaba TA y ejecutar la inferior con las palmas:

1) 

2) 

3) 

En este momento fue necesario acuñar el término **“SUSTRACCIÓN DE DURACIONES”** termino que hace alusión a la interpretación sugeneris de la música del Caribe Colombiano la cual necesita ser interpretada con su **“sabor”** o **“Feeling”** característico, muy a pesar de que el significado de los símbolos

musicales sea de dominio universal, por eso, las figuras de duración deben ser interpretadas restándole la mitad, o un porcentaje de su duración, podríamos afirmar que esto se deba a que las melodías tienen una marcada influencia y dependan en gran medida de la percusión. Esta particularidad se hace evidente en la mayoría de las derivaciones rítmicas de la MATRÍZ BINARIA. Lo anterior nos obliga, entonces, a incluir la manera de como se interpretaría algunas de estas derivaciones rítmicas en el ámbito Caribeño:

INTERPRETACIÓN

Voz	
	1 2 3 4 1 2 3 4
Palmas	

ETAPA DE APLICABILIDAD: ejercicios consignados en la propuesta

2.

DR#2

ETAPA SENSORIAL: Audición de la melodía PORRO, referida en la pista # 17 del CD de apoyo:

ETAPA CONCEPTUAL: Contrastación con la MATRÍZ BINARIA:

1)	<p>Voz</p> <p>1 2 3 4 1 2 3 4</p> <p>Palmas</p>	2)	<p>Voz</p> <p>1 2 3 4 1 2 3 4</p> <p>Palmas</p>
----	---	----	---

Interpretación

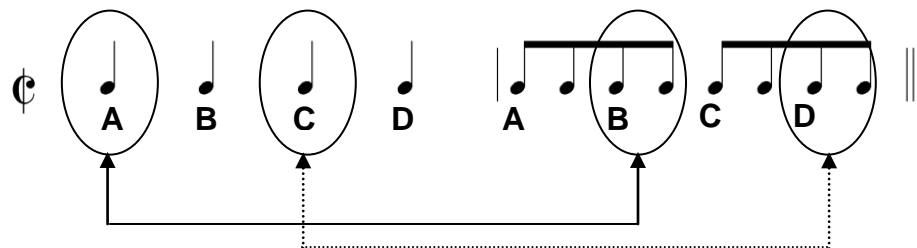
3)

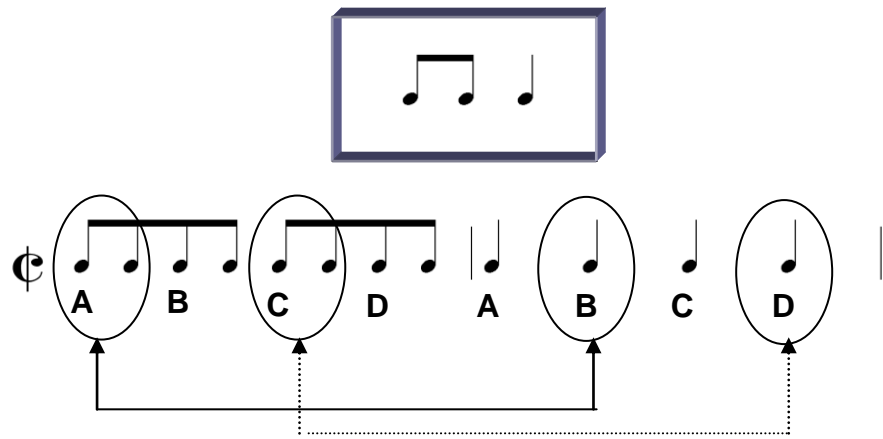
Voz	
	1 2 3 4 1 2 3 4
Palmas	

Voz	
	1 2 3 4 1 2 3 4
Palmas	

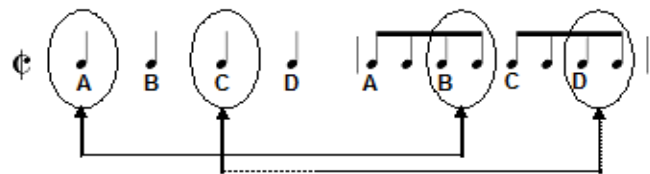
Con la siguiente ilustración se pretende afianzar aún más los conocimientos adquiridos y se considera , además, que es importante y pertinente destacar la conformación híbrida de las derivaciones #1 y #2, en las cuales se combinan elementos tanto de la primera división del pulso como de la MATRÍZ BINARIA

1)

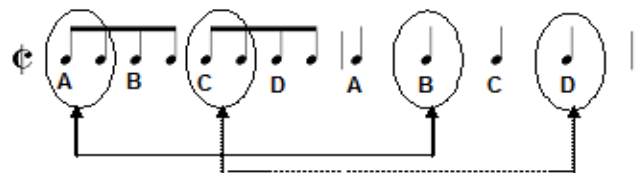




DR#1



DR#2

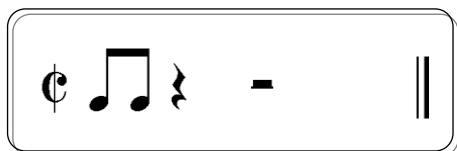


ETAPA DE APLICABILIDAD: ejercicios consignados en la propuesta

3) **DR#3**

y

DR#4



ETAPA SENSORIAL: Audición del las melodías CUMBIA y PUYA , referidas en las pistas # 18 y #19 del CD de apoyo, respectivamente:

(CUMBIA)

(PUYA)

ETAPA CONCEPTUAL: Se decidió trabajar simultáneamente estas dos derivaciones porque, debido a sus similitud se pueden deducir a partir de

DR#1

y

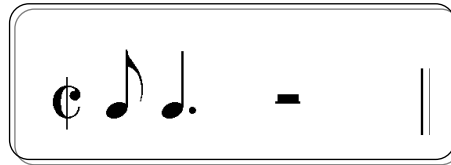
DR#2

Como se puede apreciar en el anterior gráfico, la derivación # 1 posee puntos de encuentro con la derivación rítmica #4: en el momento CT del pulso, de igual manera, la derivación rítmica #2 con la # 3: en el momento AT del pulso. Teniendo en cuenta, además, su carácter híbrido, en ambas situaciones se reemplazan, como recurso didáctico, el elemento de primera división del pulso: de presencia de sonido por silencio.

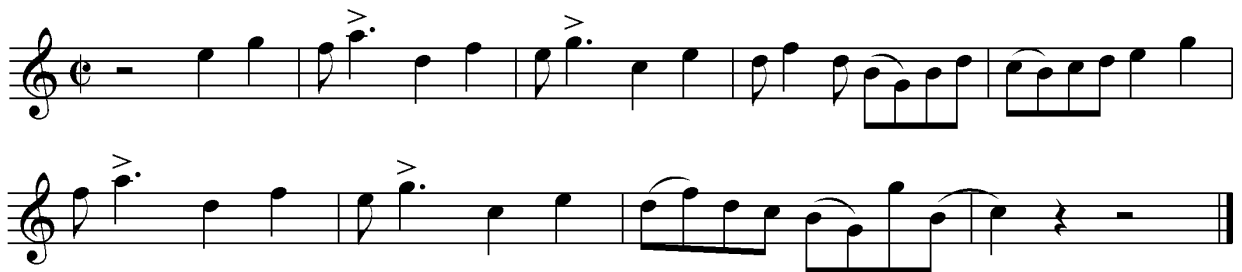
ETAPA DE APLICABILIDAD: ejercicios consignados en la propuesta

5)

DR#5



ETAPA SENSORIAL: Audición del la melodía PORRO, referida en la pista # 20 del CD de apoyo:



ETAPA CONCEPTUAL: Contrastación con la MATRÍZ BINARIA:

1)	<p>Voz</p> <p>1 2 3 4 1 2 3 4</p> <p>Palmas</p>	2)	<p>Voz</p> <p>1 2 3 4 1 2 3 4</p> <p>Palmas</p>
----	---	----	---

Pudimos inferir sobre la poca utilización de esta estructura como un elemento protagónico en la elaboración de melodías del repertorio Caribeño, posiblemente, esto se deba al principio de la sustracción de duraciones la cual determina el uso frecuente de la DR # 3 más que la DR # 5, por otro lado, ambas, por su similitud, en cuanto al principio de su distribución con respecto a la MATRÍZ BINARIA, suenan de manera parecida.

1)

Voz	
	<p>1 2 3 4 1 2 3 4</p>
Palmas	

2)

Voz	
	<p>1 2 3 4 1 2 3 4</p>
Palmas	

ETAPA DE APLICABILIDAD: ejercicios consignados en la propuesta

Pudimos identificar didácticamente, un subgrupo de derivaciones rítmicas que poseen una estrecha relación y un elemento característico: la ausencia del primer componente de la MATRÍZ BINARIA:

6)

DR#6

ETAPA SENSORIAL: Audición del la melodía PORRO, referida en la pista # 121 del CD de apoyo:

5 1. 2.

9 1. 2.

ETAPA CONCEPTUAL: Contrastación con la MATRÍZ BINARIA:

1)

Voz	
	1 2 3 4 1 2 3 4
Palmas	

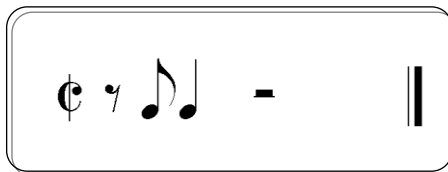
2)

Voz	
	1 2 3 4 1 2 3 4
Palmas	

ETAPA DE APLICABILIDAD: ejercicios consignados en la propuesta

7)

DR#7



ETAPA SENSORIAL: Audición de la melodía PORRO, referida en la pista # 22 del CD de apoyo:

A musical score for the melody 'PORRO'. The score is written in 2/4 time and consists of four measures. The first measure is a whole rest. The second measure contains a melody starting on G4, moving up to A4, B4, and C5, then down to B4, A4, and G4. The third measure contains a melody starting on G4, moving up to A4, B4, and C5, then down to B4, A4, and G4. The fourth measure contains a melody starting on G4, moving up to A4, B4, and C5, then down to B4, A4, and G4. The score is written in treble clef with a key signature of one flat (Bb). The first measure is marked with a repeat sign. The second and third measures are marked with a '5' above the staff. The fourth measure is marked with a '9' above the staff.

1)

Voz

Palmas

1 2 3 4 1 2 3 4

2)

Voz

Palmas

1 2 3 4 1 2 3 4

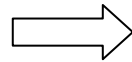
Interpretación

3)

Voz

Palmas

1 2 3 4 1 2 3 4



Voz

Palmas

1 2 3 4 1 2 3 4

ETAPA DE APLICABILIDAD: ejercicios consignados en la propuesta

8)

DR#8

ETAPA SENSORIAL: Audición del la melodía PORRO, referida en la pista # 23 del CD de apoyo:

ETAPA CONCEPTUAL: Contrastación con la MATRÍZ BINARIA:

1)

Voz		♩	♪	♪	♪	♪	♪		
Palmas		♩	♩	♩	♩	♩	♩		
		1	2	3	4	1	2	3	4

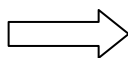
2)

Voz		♩	♪	♪	♪	♪	♪		
Palmas		♩	♩	♩	♩	♩	♩		
		1	2	3	4	1	2	3	4

Interpretación

3)

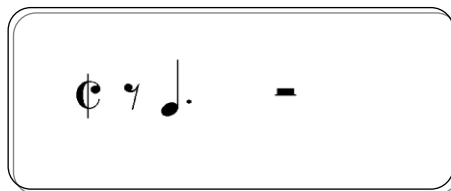
Voz		♩	♪	♪	♪	♪	♪		
Palmas		♩	♩	♩	♩	♩	♩		
		1	2	3	4	1	2	3	4



Voz		♩	♪	♪	♪	♪	♪		
Palmas		♩	♩	♩	♩	♩	♩		
		1	2	3	4	1	2	3	4

9)



DR#9





ETAPA SENSORIAL: Audición del la melodía PORRO, referida en la pista # 24 del CD de apoyo:

ETAPA CONCEPTUAL: Contrastación con la MATRÍZ BINARIA:

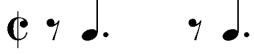

1)

Voz	C 7 
Palmas	C 
	1 2 3 4 1 2 3 4

2)

Voz	C 7 
Palmas	C 
	1 2 3 4 1 2 3 4

3)

Voz	C 7 
Palmas	C 
	1 2 3 4 1 2 3 4

ETAPA DE APLICABILIDAD: ejercicios consignados en la propuesta

10)

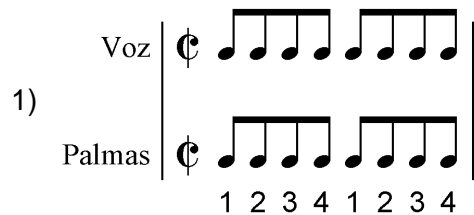
DR#10

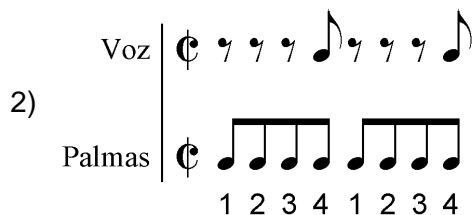


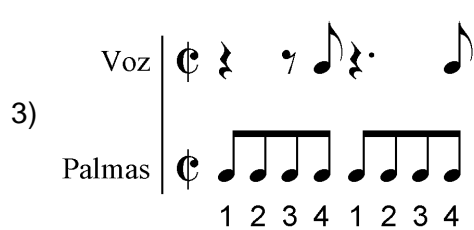
ETAPA SENSORIAL: Audición del la melodía , referida en la pista # 25 del CD de apoyo:



ETAPA CONCEPTUAL: Contrastación con la MATRÍZ BINARIA:

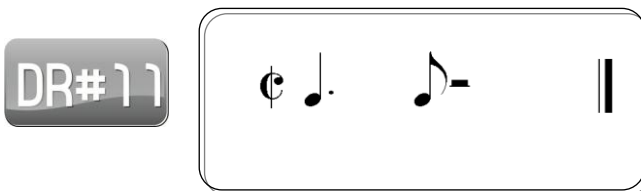
1) 

2) 

3) 

La ubicación en la secuencia temática de esta derivación, como preámbulo a la # 11, obedece a que permite afianzar la interiorización de la Matriz BINARIA, a través de un conteo mental de sus componentes, aspecto necesario para leer con precisión la derivación rítmica que a continuación reseñamos.

ETAPA DE APLICABILIDAD: ejercicios consignados en la propuesta

11) 

ETAPA SENSORIAL: Audición de la melodía PORRO, referida en la pista # 26 del CD de apoyo:

The musical score is written for two staves (treble and bass clef) in 2/4 time. It consists of three systems of staves, each containing a treble and a bass staff.

- System 1:** The treble staff begins with a G4 quarter note, followed by a G4 quarter note, then a G4 quarter note. The bass staff begins with a G2 quarter note, followed by a G2 quarter note, then a G2 quarter note. The system ends with a double bar line.
- System 2:** The treble staff begins with a G4 quarter note, followed by a G4 quarter note, then a G4 quarter note. The bass staff begins with a G2 quarter note, followed by a G2 quarter note, then a G2 quarter note. The system ends with a double bar line.
- System 3:** The treble staff begins with a G4 quarter note, followed by a G4 quarter note, then a G4 quarter note. The bass staff begins with a G2 quarter note, followed by a G2 quarter note, then a G2 quarter note. The system ends with a double bar line.

Rehearsal marks are present at the beginning of each system (1, 5, 9) and at the end of each system (1., 2.).

ETAPA CONCEPTUAL: Contrastación con la MATRÍZ BINARIA:

1)

Voz

Palmas

1 2 3 4 1 2 3 4

2)

Voz

Palmas

1 2 3 4 1 2 3 4

Interpretación

3)

Voz

Palmas

1 2 3 4 1 2 3 4

4)

Voz

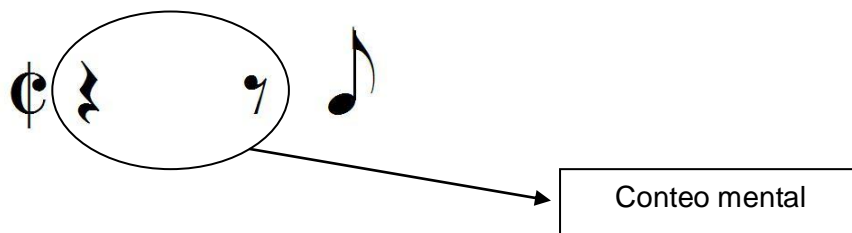
Palmas

1 2 3 4 1 2 3 4

Similitudes entre la derivación rítmica #10 y #11:

Se debe tener en cuenta que ambas derivaciones parten del mismo principio: La utilización del conteo interno de los tres primeros componentes de cada derivación para luego precisar la ejecución del cuarto, sin embargo, la derivación rítmica # 10 sirve de entrenamiento porque el estudiante solo debe concentrarse

en emitir sonido sobre este último componente obligándolo a reemplazar con el conteo los elementos que están en silencio.



ETAPA DE APLICABILIDAD: ejercicios consignados en la propuesta

12)

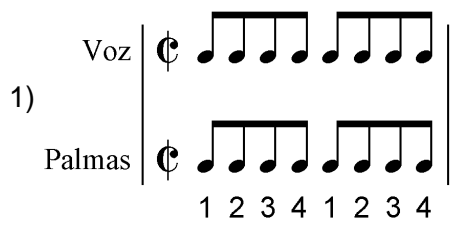
DR#12

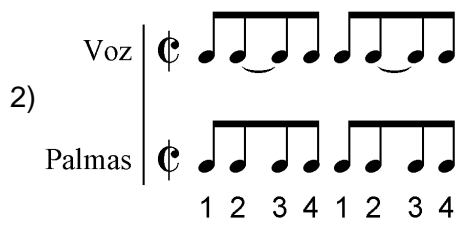


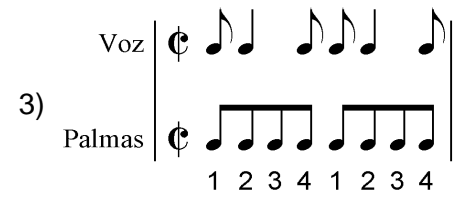
ETAPA SENSORIAL: Audición del la melodía PORRO, referida en la pista # 28 del CD de apoyo.

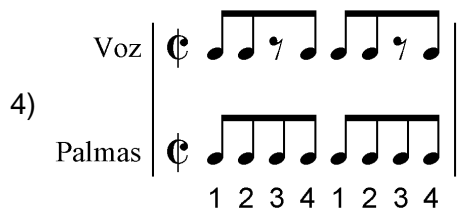


ETAPA CONCEPTUAL: Contrastación con la MATRÍZ BINARIA:

1) 

2) 

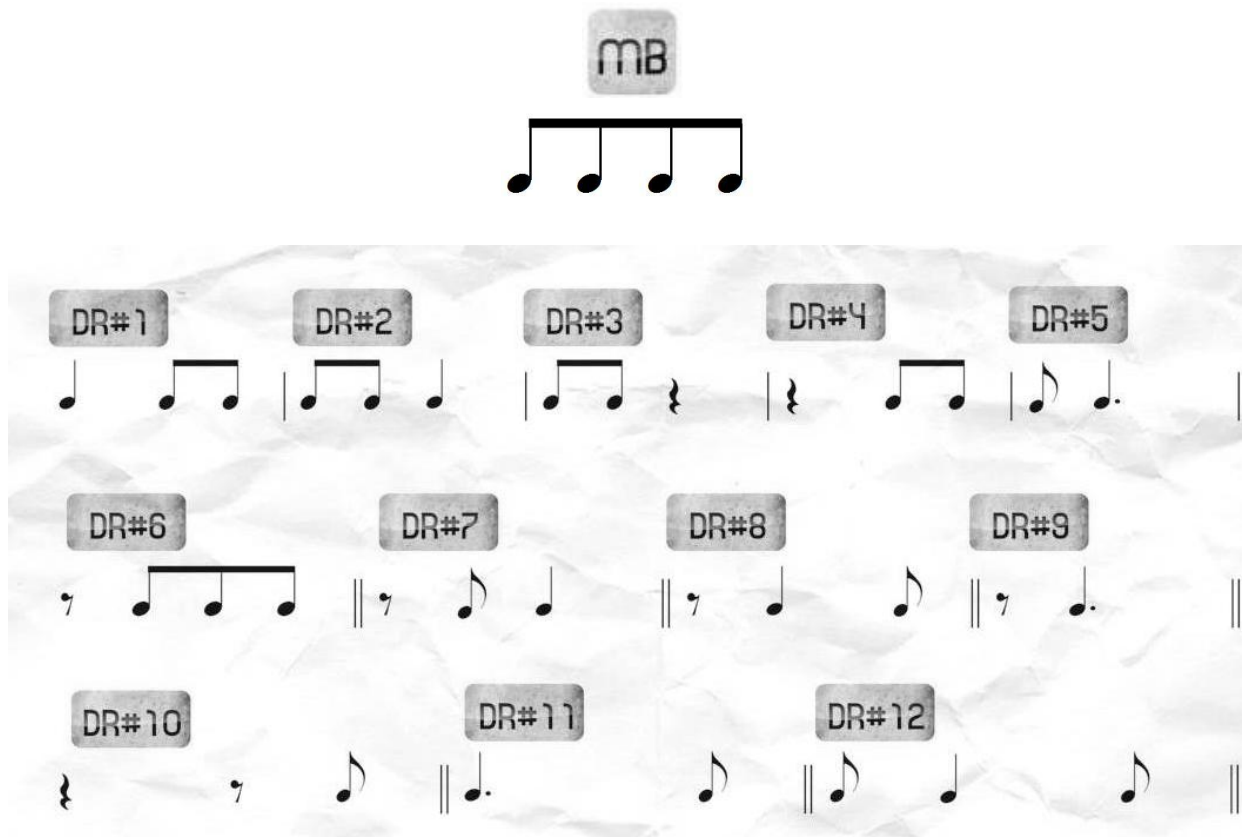
3) 

4) 

ETAPA DE APLICABILIDAD: ejercicios consignados en la propuesta

Hasta aquí, hemos descrito las derivaciones rítmicas de la MATRÍZ BINARIA, que como se argumentó, es necesario conocerlas porque con ellas se obtienen las herramientas básicas de la lectura rítmica con pulsos de división binaria:

Gráfico 6 Derivaciones rítmicas de la matriz binaria



En el anterior gráfico se encuentra descrito el orden en el cual se desarrolló la temática referente a MATRÍZ BINARIA o segunda división del pulso binario, y en donde el cual podemos observar, también, los subgrupos, que por la organización de sus elementos determinaron dicha secuencia:

POR SU CARÁCTER HÍBRIDO: se dan por combinación de elementos de la primera división del pulso y MATRÍZ BINARIA:



POR SUS VARIACIONES: Por el reemplazo del componente de la primera división del pulso: de presencia a ausencia de sonido:



Cabe anotar que su orden interno está relacionado, también, con la lógica de los momentos del pulso: A TIEMPO y CONTRATIEMPO.



POR LA SEMEJANZA EN LA INTENSIÓN:



POR LA AUSENCIA DEL PRIMER COMPONENTE DE LA MATRÍZ BINARIA:



POR LA SUMATORIA U OMISIÓN DE IGUAL NÚMERO DE COMPONENTES:



Una vez culminada esta etapa de consolidación de elementos fundamentales se prosiguió con el estudio de la Sincopa en la cual se encuentran implicadas la matriz y sus derivaciones, y la forma de cómo se puede manifestar:




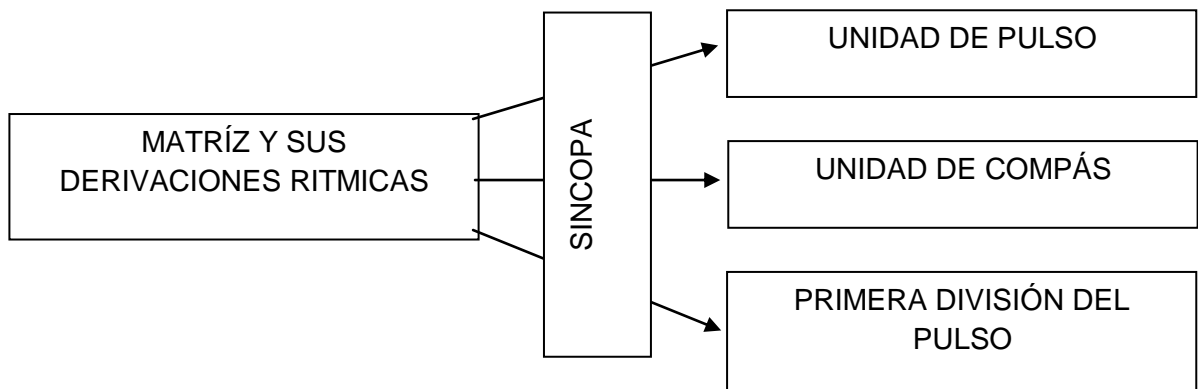
- 1) Sincopa entre: , sus derivaciones y la unidad de pulso, unidad de compás y/o la primera división del pulso.

Gráfico 7 Sincopa entre la matriz binaria, sus derivaciones y la unidad de pulso, unidad de compás y/o la primera división del pulso



A manera de resumen se realizó el siguiente gráfico en el cual se pueden evidenciar la sincopa con cada uno de las derivaciones rítmicas, incluyendo la matriz binaria, con el fin de utilizarla como guía en el proceso de reconocimiento e interpretación, de igual forma, este gráfico se ha denominado como RESUMEN 2 desde donde el cual será descrito posteriormente la metodología para su estudio:

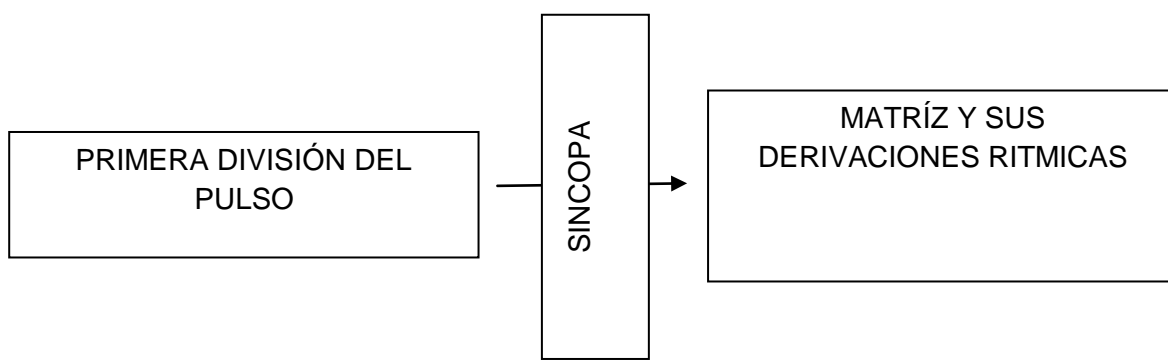
Gráfico 8 Sincopa entre las derivaciones rítmicas, el pulso y la unidad de compás

	A	B	C
MB			
DR#1			
DR#2			
DR#4			

	A	B	C
DR#5			
DR#6			
DR#7			
DR#8			
DR#9			
DR#10			
DR#11			
DR#12			

ETAPA DE APLICABILIDAD: ejercicios consignados en la propuesta:

2) Sincopa entre:  y  y sus derivaciones rítmicas:

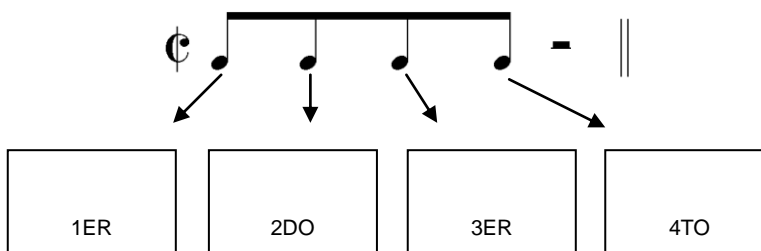


ETAPA SENSORIAL: Audición del la melodía referida en la pista # 30 y #31 del CD de apoyo:

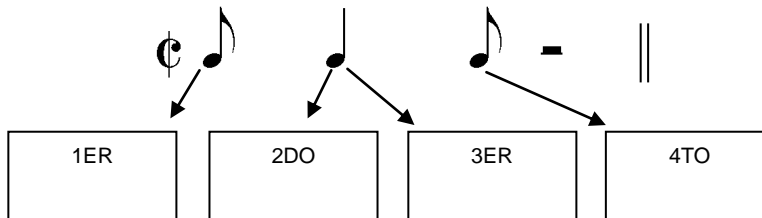
The musical notation shows a melody in 4/4 time. The top staff (treble clef) and bottom staff (bass clef) are shown. The melody is composed of eighth and sixteenth notes, with some rests. The bottom staff includes accents (>) over the final four measures.

El propósito de las audiciones anteriores fue el de observar la manera como se produce la sincopa en el momento contratiempo de la primera división del pulso y su prolongación hacia un sonido que ocupa el primer cuarto de la MATRÍZ BINARIA o hacia un sonido que ocupa el componente de una de sus derivaciones rítmicas:

PISTA 30:



PISTA 31:



Para facilitar la comprensión y la interpretación de éste tipo de sincopa se hizo necesario recurrir al principio de “**sustracción de duraciones**” aspecto, este, descrito con anterioridad, basándonos en dicho principio se procedió, entonces, a abrir silencios en donde ocurría la prolongación de la sincopa, siempre y cuando dicha prolongación se diera hacia un sonido que ocupara solo el primer cuarto de la matriz binaria o el primer cuarto de sus derivaciones rítmicas, este recurso se estimó aplicarlo puesto que deja al descubierto las derivaciones rítmicas, y en general los elementos rítmicos, que están implicadas en la síncopa, seguidamente, se recomendó abandonar esta práctica una vez adquiridas las destrezas lectoras ya que este es solo un ejercicio inicial de apropiación, aplicando lo enunciado se procedió de la siguiente forma:

Origen de la sincopa

Prolongación de la sincopa hacia 1ER componente de la segunda división del pulso

Abriendo silencios:

Origen de la sincopa

Derivación Rítmica #6

Abriendo silencios en el primer componente de la derivación Rítmica hacia donde se prolonga la sincopa

(PUYA):

Origen de la sincopa

Prolongación de la sincopa hacia 1ER componente de la segunda división del pulso

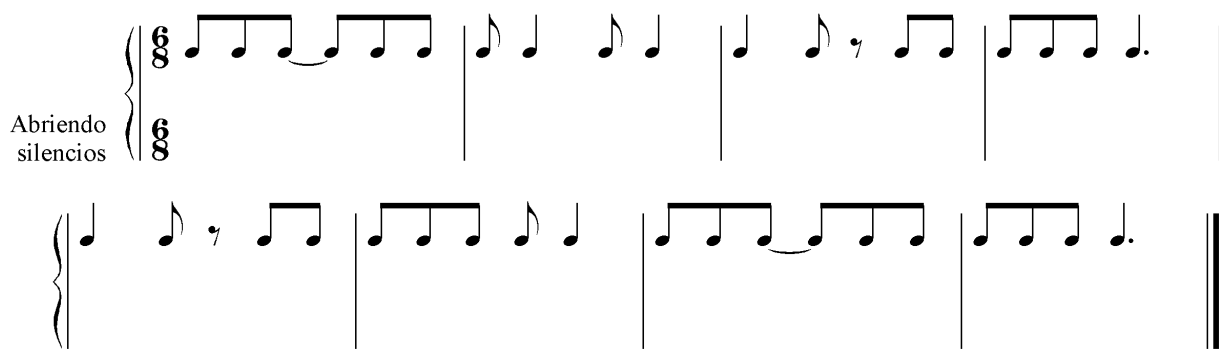
The musical score is written for a single melodic line in the treble clef, with a common time signature. The piece is titled "(PUYA)". The score is divided into three systems. The first system consists of a treble staff and a bass staff. The treble staff contains a melodic line with a series of eighth and sixteenth notes, while the bass staff contains a whole rest. The second system also consists of a treble staff and a bass staff. The treble staff continues the melodic line, and the bass staff contains a complex harmonic accompaniment with various chords and intervals. The third system consists of a treble staff and a bass staff. The treble staff contains a whole rest, and the bass staff contains a complex harmonic accompaniment. Annotations with arrows point to specific notes in the first system: "Origen de la sincopa" points to the first note, and "Prolongación de la sincopa hacia 1ER componente de la segunda división del pulso" points to the second note.

Abriendo silencios:

The diagram consists of two staves of musical notation. The top staff has a box labeled 'Origen de la sincopa' pointing to a specific note. Another box labeled 'Derivación Rítmica #7' points to a group of notes on the top staff. A third box, located below the staves, is labeled 'Abriendo silencios en el primer componente de la Estructura Rítmica derivada donde se prolonga la sincopa'. An arrow points from this box to a note on the bottom staff, which is a rhythmic derivative of the one in the top staff. The bottom staff shows a sequence of notes with various rests, illustrating the concept of opening silences in a derived rhythmic structure.

En el siguiente gráfico se ilustraron, como guía didáctica, las posibilidades de aplicación de este principio en cada una de las derivaciones rítmicas, incluyendo la matriz ternaria:

ETAPA DE APLICABILIDAD: En esta serie de ejercicios se suministró también una línea inferior para que los estudiantes reescribieran dichos ejercicios aplicando el principio de sustracción de duraciones, como muestra citamos el siguiente ejemplo:



ETAPA SENSORIAL: Audición de la melodía # 33 del CD de apoyo:

Una vez agotada la representación de las situaciones en las cuales podría ocurrir la sincopa se creó el termino de: **INVERSIÓN DE LA SINCOPA**, término que hace referencia al cambio de ubicación de los elementos rítmicos participantes en algunos de las sincopas estudiadas, con el fin de sustentar la

aplicabilidad de la sustracción de duraciones como un caso especial de su utilización, es necesario resaltar que cuando surge este cambio de momento la sincopa desaparece:



Éste cambio de posición y de momento genera las siguientes situaciones rítmicas:



Como se puede observar, en la segunda situación, la inversión de las sincopas origina una nueva situación, la sincopa desaparece, sin embargo, es posible aplicar la sustracción de duraciones a cada una de ellas.

ETAPA SENSORIAL: Audición de las melodías referidas en las pistas # 34 y #35 del CD de apoyo:

Pista # 34



Pista # 35




ETAPA CONCEPTUAL: Conocimiento del principio de la sustracción de duraciones.

ETAPA DE APLICABILIDAD: ejercicios consignados en la propuesta

Logrado referenciar un buen número de melodías como activadoras de las vivencias musicales y haber desarrollado la temática de la división del pulso binario nos dedicamos, entonces, a la otra opción de división del pulso: **LA DIVISIÓN TERNARIA**, lo que Valencia (2004, p.17) referencia como:

Dos matrices métricas reúnen los diferentes ritmos del eje de pitos y tambores. Una, binaria, de ocho eventos definidos por acento,

pulso, primera división del pulso y segunda división del pulso (subdivisión). La otra, ternaria, de seis eventos definidos por pulso, acento y primera división.

A esta división se le denominó en este trabajo como **MATRÍZ TERNARIA**, asociada a la sigla  división que por estar en el segundo momento de apropiación temática este abordaje refleja un orden físico, metodológico, plasmado en el papel, pero que en las recomendaciones del estudio de esta propuesta se plantea una simultaneidad en el desarrollo de los contenidos una vez alcanzado ciertos requisitos básicos. La MATRÍZ, como ya lo hemos definido, da origen a diversas derivaciones rítmicas que dependen de la manera de cómo se agrupen o se omitan sus componentes y que se estarán describiendo posteriormente.

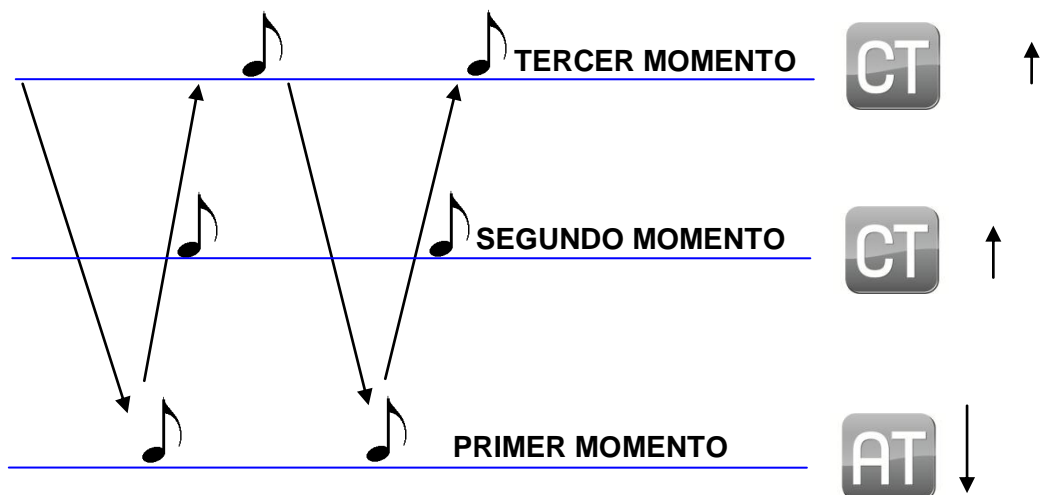
Es necesario manifestar que la metodología planteada en la primera parte de la propuesta: EL PULSO BINARIO se traslapa en la temática de EL PULSO TERNARIO, primero por unidad y coherencia en su diseño y segundo porque las características de ambas situaciones poseen elementos que se pueden tratar con la misma lógica.

ETAPA SENSORIAL: Audición de la melodía referenciada en la pista # 36 del CD de apoyo:

The musical score is written for a piano in 6/8 time. The first system consists of five measures. The second system begins at measure 6 and includes two endings: a first ending (marked '1.') and a second ending (marked '2.'). The notation includes treble and bass staves with various musical symbols such as notes, rests, and bar lines.

ETAPA CONCEPTUAL: Se hace referencia a las diversas maneras de representación de esta división partiendo de los elementos teóricos obtenidos en las temáticas iniciales de la propuesta, de igual forma, se define la representación del pulso y la unidad de compás. También, fue necesario graficar, por medio de tres líneas paralelas imaginarias, la ubicación de estos tres sonidos en el transcurrir del pulso:


Gráfico 9 Momentos de la primera división del pulso ternario


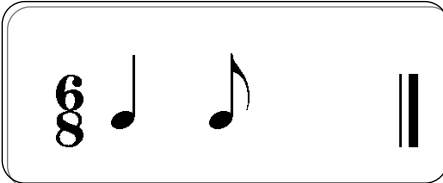


Se definió que, la división ternaria, para efectos didácticos, consta de un momento A tiempo y dos A contratiempo, y que estos momentos están apoyados por tres flechas que indican la ubicación imaginaria por donde la cual se están produciendo cada uno de estos sonidos equidistantes, también, se puede notar que las flechas que indican los momentos A contratiempo tienen distintos tamaños, la del segundo momento es de mayor dimensión, esto con el fin de diferenciarlos entre sí, podemos acotar que este gráfico es la adaptación del ya estudiado en la temática de la primera división del pulso binario y reconocer que es una adaptación de la metodología utilizada por Collin (1975)

ETAPA DE APLICABILIDAD: ejercicios consignados en la propuesta

Al igual que lo tratado en la MATRÍZ BINARIA procedimos a estudiar las **DERIVACIONES RÍTMICAS DE LA MATRÍZ TERNARIA**, representadas,

también, por la sigla  :

1)  

ETAPA SENSORIAL: Audición de la melodía referenciada en la pista # 37 del CD de apoyo:

TRES VECES

ETAPA CONCEPTUAL: Contrastación con la MATRÍZ TERNARIA:

1)

Voz	
Palmas	
	1 2 3 4 5 6

2)

Voz	
Palmas	
	1 2 3 4 5 6

Interpretación

3)

Voz	
Palmas	
	1 2 3 4 5 6

4)

Voz	
Palmas	
	1 2 3 4 5 6

ETAPA DE APLICABILIDAD: ejercicios consignados en la propuesta

2)

DR#2



ETAPA SENSORIAL: Audición del la melodía referenciada en la pista # 38 del CD de apoyo:

The musical score consists of ten staves. The first staff is the melody, written on a treble clef. The second staff is the accompaniment, written on a bass clef. The score includes various musical notations such as eighth notes, quarter notes, and rests. There are repeat signs with first and second endings. The piece ends with a double bar line.

ETAPA CONCEPTUAL: Contrastación con la MATRÍZ TERNARIA:

1)

Voz

Palmas

1 2 3 4 5 6

2)

Voz

Palmas

1 2 3 4 5 6

Interpretación

3)

Voz

Palmas

1 2 3 4 5 6

4)

Voz

Palmas

1 2 3 4 5 6

ETAPA DE APLICABILIDAD: ejercicios consignados en la propuesta

3)

DR#3



ETAPA SENSORIAL: Audición de la melodía referenciada en la pista # 39 del CD de apoyo:

The musical score is written for a song in 6/8 time, featuring a melody and accompaniment. The key signature has two flats (B-flat and E-flat). The melody is written on a treble clef staff, and the accompaniment is written on a bass clef staff. The score consists of two systems. The first system has four measures, with the first measure containing a whole rest in the melody and a half note in the bass. The second system has four measures, with the first measure containing a half note in the melody and a half note in the bass. The second system ends with a first ending bracket over the last two measures, which then leads to a second ending bracket over the last two measures of the second system. The second ending bracket is labeled '2.'.

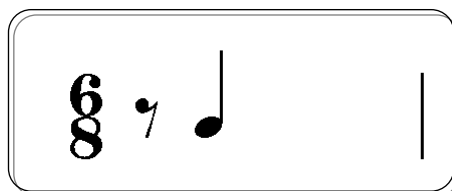
ETAPA CONCEPTUAL: Contrastación con la MATRÍZ TERNARIA:

Two musical exercises are presented, labeled 1) and 2). Both exercises are in 6/8 time and consist of a voice part and a clapping part. Exercise 1) shows a voice part with a melody of eighth notes and a clapping part with a steady eighth-note rhythm. Exercise 2) shows a voice part with a melody of eighth notes and a clapping part with a steady eighth-note rhythm. The exercises are labeled '1)' and '2)' respectively.

ETAPA DE APLICABILIDAD: ejercicios consignados en la propuesta

4)

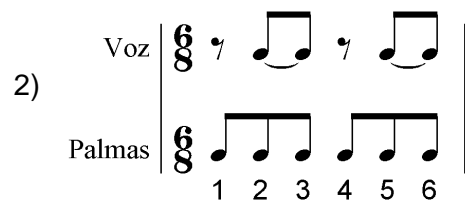
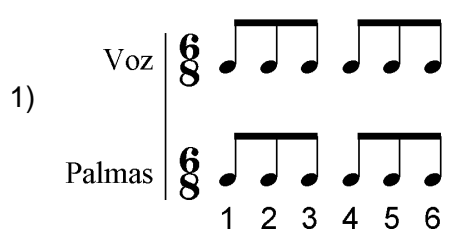
DR#4



ETAPA SENSORIAL: Audición de la melodía referenciada en la pista # 40 del CD de apoyo:



ETAPA CONCEPTUAL: Contrastación con la MATRÍZ TERNARIA:



Interpretación

ETA
3)

Voz

Palmas

1 2 3 4 5 6

icios₄

Voz

Palmas

1 2 3 4 5 6

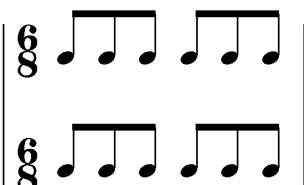

5)

DR#5



ETAPA SENSORIAL: Audición de la melodía referenciada en la pista # 41 del CD de apoyo:

ETAPA CONCEPTUAL: Contrastación con la MATRÍZ TERNARIA:



1)

Voz	
Palmas	
	1 2 3 4 5 6

2)

Voz	
Palmas	
	1 2 3 4 5 6

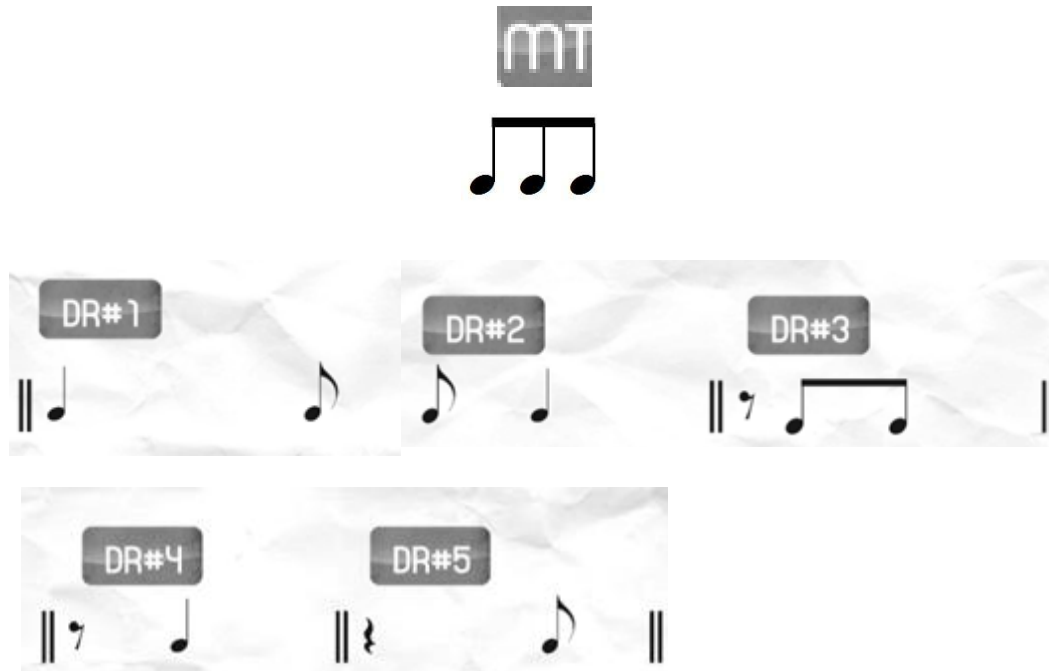
3)

Voz	
Palmas	
	1 2 3 4 5 6

ETAPA DE APLICABILIDAD: ejercicios consignados en la propuesta.

Hasta aquí, al igual que lo tratado en la temática de MATRÍZ BINARIA, hemos descrito las derivaciones rítmicas de la MATRÍZ TERNARIA, que como se argumentó, es necesario conocerlas porque con ellas se obtienen las herramientas básicas de la lectura rítmica con pulsos de división ternaria:

Gráfico 10 la matriz ternaria y sus derivaciones rítmicas



En el anterior gráfico se encuentra descrito el orden en el cual se desarrolló la temática referente a MATRÍZ TERNARIA, y en donde el cual podemos observar, también, los subgrupos, que por la organización de sus elementos determinaron dicha secuencia:


POR LA SUMATORIA DE IGUAL NÚMERO DE COMPONENTES:

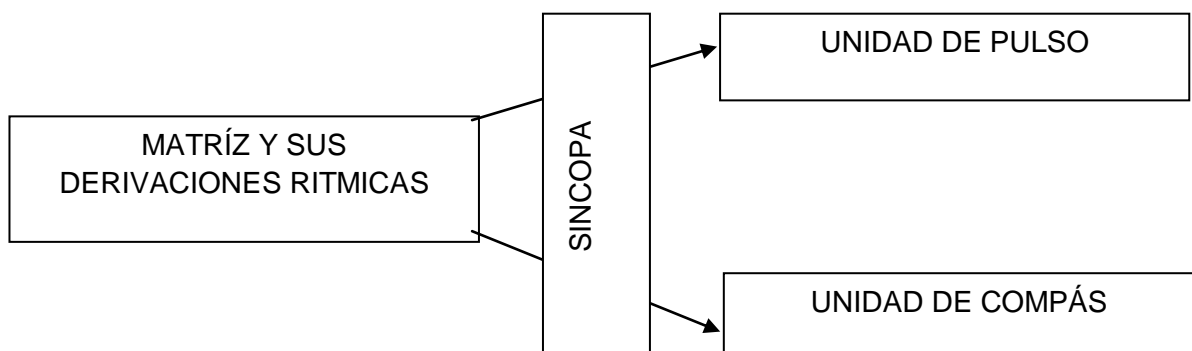


POR LA AUSENCIA DE LOS COMPONENTES DE LA MATRÍZ TERNARIA:



Una vez culminada esta etapa de consolidación de elementos fundamentales se prosiguió con el estudio de la Sincopa en la cual se encuentran implicadas la matriz y sus derivaciones, y la forma de cómo se puede manifestar:

- 1) Sincopa entre:  sus derivaciones y la unidad de pulso, unidad de compás y/o la primera división del pulso.




ETAPA SENSORIAL: Audición del la melodía referida en la pista # 42 del CD de apoyo:




En la melodía de ejemplo se puede apreciar que la sincopa se origina desde la

derivación rítmica #1












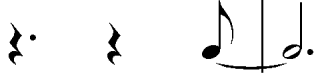


y se prolonga hasta la unidad de pulso



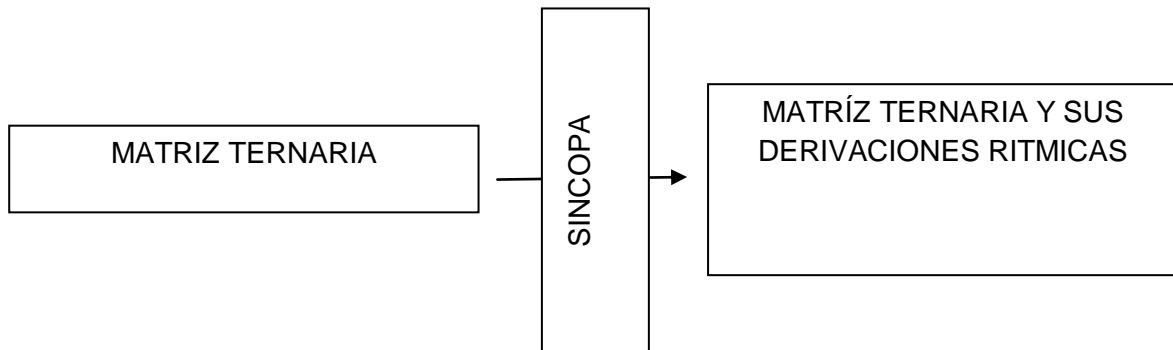
A manera de resumen, también, se realizó el siguiente gráfico en el cual se pueden evidenciar la sincopa con cada uno de las derivaciones rítmicas, incluyendo la matriz ternaria, con el fin de utilizarla como guía en el proceso de reconocimiento e interpretación, de igual forma, este gráfico se ha denominado como RESUMEN 4 desde donde el cual será descrito posteriormente la metodología para su estudio:

Gráfico 11 Sincopa entre cada una de las derivaciones rítmicas, incluyendo la matriz ternaria

	A	B
MT		
DR#1		
DR#2		
DR#3		
DR#5		
DR#6		


ETAPA DE APLICABILIDAD: ejercicios consignados en la propuesta:

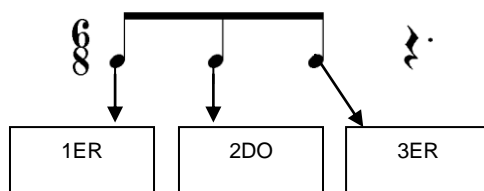
2) Sincopa entre:  y sus derivaciones rítmicas:



ETAPA SENSORIAL: Audición de la melodía referida en la pista # 43 del CD de apoyo:



Al igual que en la sincopa ocurrida en la división binaria, es necesario abrir silencios en donde ésta se prolonga, siempre y cuando dicha prolongación ocupe solamente EL PRIMER COMPONENTE de 



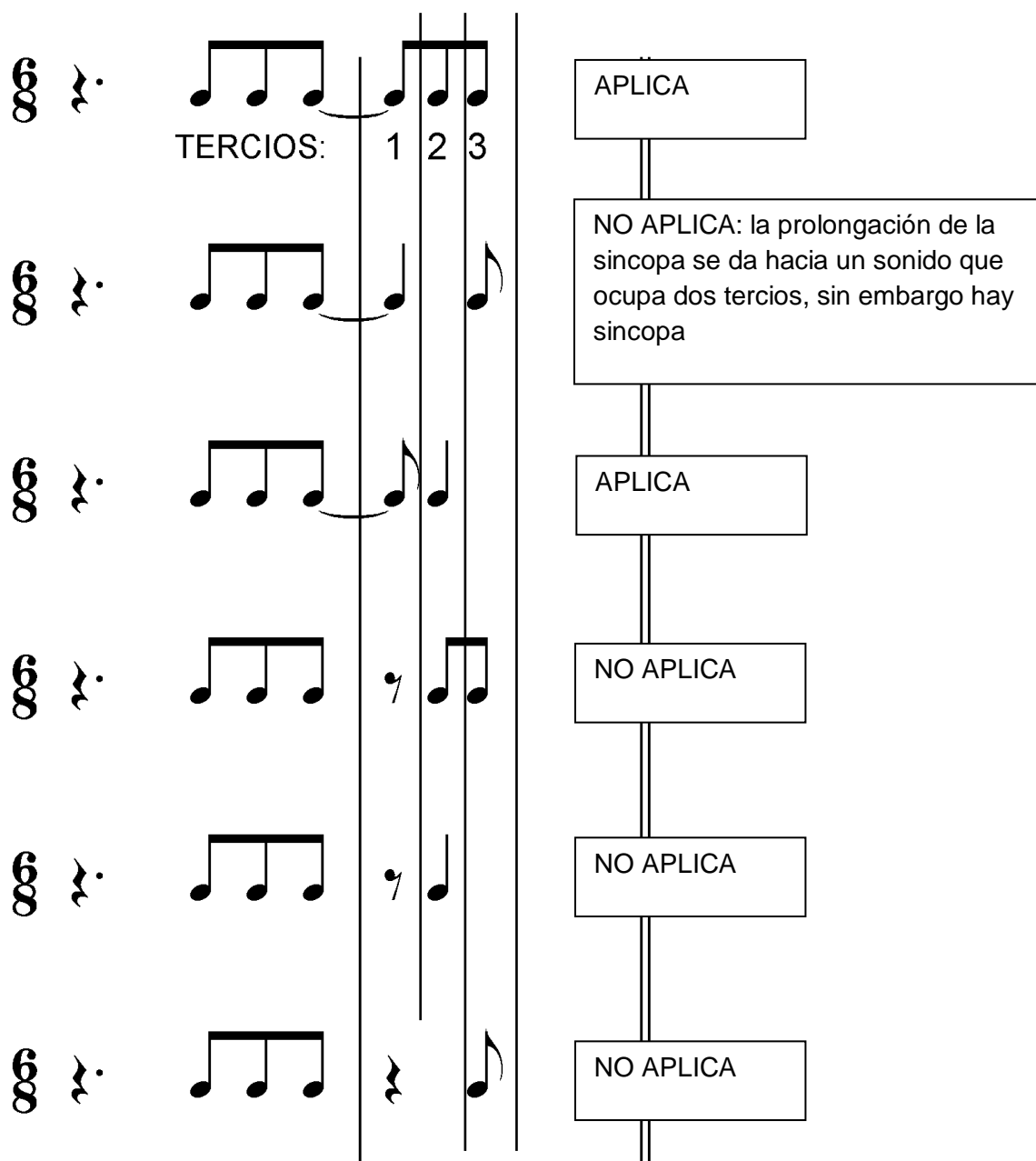
1ER COMPONENTE

Estructuras Rítmicas derivadas de la Matriz Ternaria

The image displays musical notation in 6/8 time. The top staff shows a melodic line with three eighth notes circled, labeled '1ER COMPONENTE'. The bottom staff shows a corresponding bass line. Below the bottom staff, three boxes are connected by arrows to the first three measures of the bass line, labeled 'Estructuras Rítmicas derivadas de la Matriz Ternaria'.

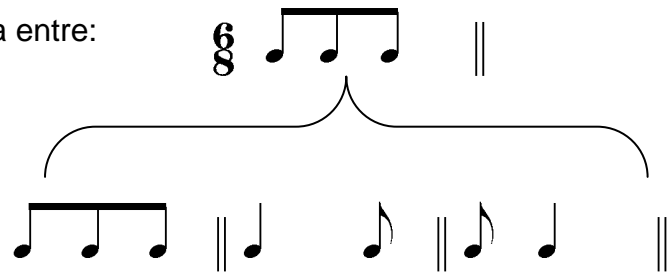
A través del siguiente gráfico se representó las distintas situaciones en las cuales se podría aplicar la sustracción de duraciones:

Gráfico 12 representación de las distintas situaciones en las cuales se podría aplicar la sustracción de duraciones

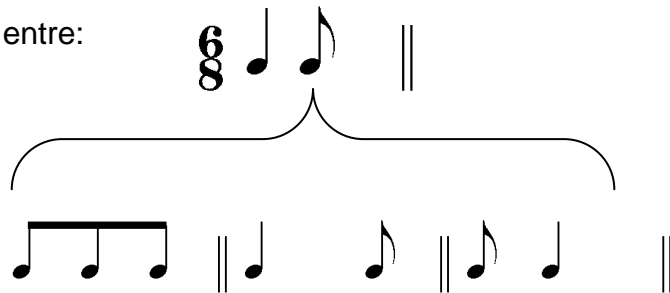


ETAPA DE APLICABILIDAD: Para este momento de adiestramiento se trazó el siguiente orden para la aplicación de la sustracción de duraciones en los ejercicios planeados para esta etapa.

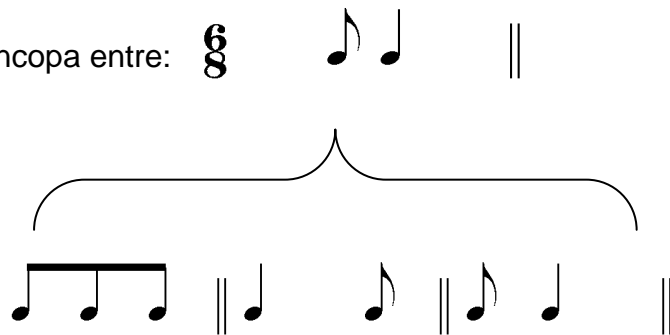
1) Sincopa entre:




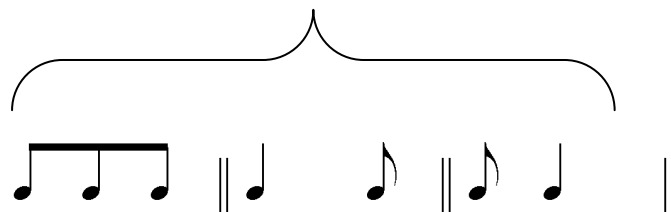
2) Sincopa entre:



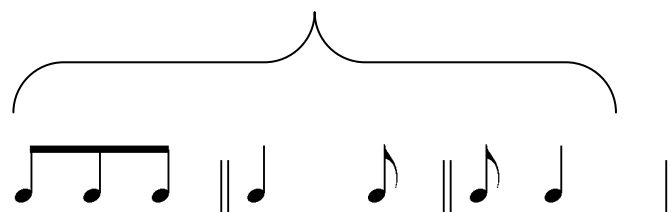
3) Sincopa entre:




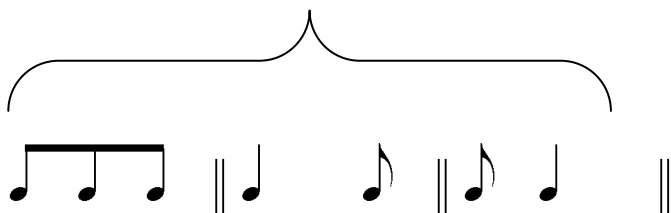
4) Sincopa entre: 



5) Sincopa entre: 



6) Sincopa entre: 



Como planteamos en la primera parte del trabajo la INVERSIÓN DE LA SINCOPA la podemos encontrar también en la división ternaria y de igual forma se recomendó aplicar el principio de sustracción de duraciones:

ETAPA SENSORIAL: Audición de las melodías referidas en las pista # 44 y # 45 del CD de apoyo:

Pista #44



Pista #45



ETAPA CONCEPTUAL:



Éste cambio de posición y de momento genera las siguientes situaciones rítmicas:



Como se puede observar, en la segunda situación, la inversión de las sincopa origina una nueva situación: desaparición de la sincopa, sin embargo, es posible aplicar la sustracción de duraciones a cada una de ellas.

ETAPA DE APLICABILIDAD: ejercicios consignados en la propuesta.

Teniendo en cuenta la ruta planteada en el mapa conceptual que se diseñó al principio de los lineamientos metodológicos, proseguimos **CON LA SEGUNDA DIVISIÓN DEL PULSO TERNARIO**, si bien es cierto que en el repertorio musical de la región del Sinú, y del Caribe Colombiano en general, no se encuentran melodías que contengan éste tipo de División como un elemento predominante, se infirió que su utilización es escasa, posiblemente esto por dos razones: la primera por estilo y la segunda, a que quizás por el Tempo $\text{♩} = 165 - 180$ de los ritmos de Fandango y Mapalé dificulte su ejecución, sin embargo, en la improvisación del redoblante su utilización es reiterativa. El siguiente fragmento es un ejemplo

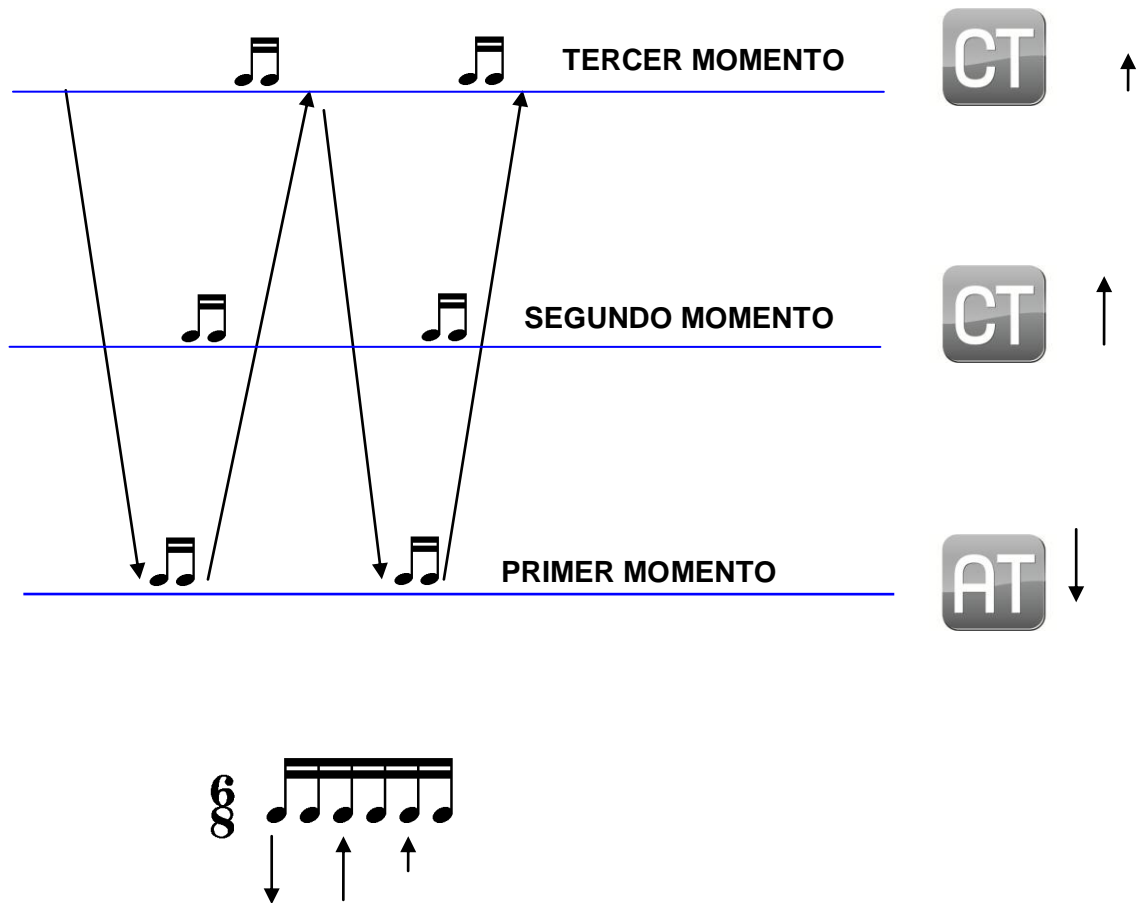
inédito elaborado con el fin de tener la experiencia auditiva de esta división en esta música.

Pista #46

The musical score for Pista #46 is presented in three systems, each with a treble and bass staff. The key signature is three flats (B-flat, E-flat, A-flat) and the time signature is 6/8. The first system begins with a repeat sign and a first ending bracket. The second system includes a 'Tacet 1' marking above the treble staff. The third system concludes with a first ending bracket and a second ending bracket, both labeled with '1.' and '2.' respectively. The notation includes various note values, rests, and dynamic markings such as accents and slurs.

Retomando las estrategias explicadas a lo largo del planteamiento metodológico se pudo deducir la distribución de la segunda división del pulso ternario a través de tres planos imaginarios de los momentos del pulso:

Gráfico 13 Representación de los momentos de la segunda división del pulso ternario



Como se pudo apreciar, también, las flechas que indican los momentos del pulso reaparecen en este tema como una ayuda visual.


Es necesario argumentar que la estrategia para desarrollar esta temática fue la de reemplazar cada elemento de la MATRIZ y de sus derivaciones rítmicas por elementos de la segunda división del pulso, de esta manera se abordaron las

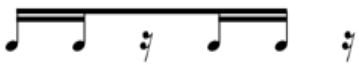
posibles combinaciones rítmicas, que para efectos argumentativos se han denominado de primer nivel, y sus transformaciones denominadas como de segundo nivel, posteriormente en la ETAPA DE APLICABILIDAD tanto de uno como del otro nivel se desarrollaron ejercicios:


• **TRANSFORMACIONES RÍTMICAS DE PRIMER NIVEL DE:**


The image displays a series of musical notations for rhythmic transformations. At the top, a box labeled 'MT' contains a three-note pattern (quarter, eighth, quarter) aligned with three vertical lines labeled 1, 2, and 3. Below this, seven variations labeled 'a' through 'g' are shown, each with its own three-note pattern aligned with the same three vertical lines. The variations show different groupings and durations of the notes, representing different rhythmic transformations of the original pattern.

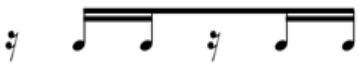
• TRANSFORMACIONES RÍTMICAS DE SEGUNDO NIVEL DE:

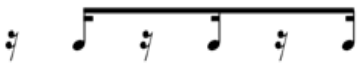
a 
1 2 3 4 5 6

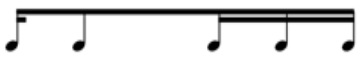
a1 
1 2 3 4 5 6

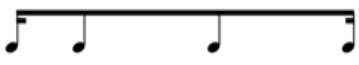
a2 
1 2 3 4 5 6


a3 
1 2 3 4 5 6

a4 
1 2 3 4 5 6

a5 
1 2 3 4 5 6

a6 
1 2 4 5 6

a7 
1 2 4 6

a8 
1 2 4 5 6

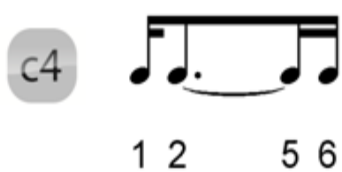
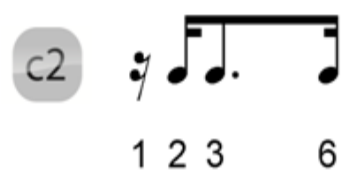
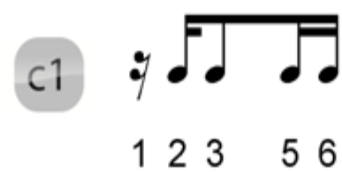
b 
1 2 3 4 5 6

b1 
1 2 3 4 5 6

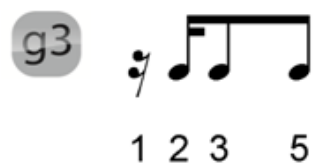
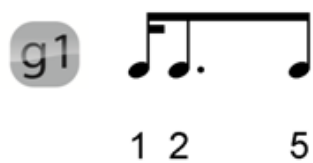
b2 
1 2 4 5 6

b3 
1 2 4 5 6

- TRANSFORMACIONES RÍTMICAS DE SEGUNDO NIVEL DE:



- TRANSFORMACIONES RÍTMICAS DE SEGUNDO NIVEL DE:



• TRANSFORMACIONES RÍTMICAS DE PRIMER NIVEL DE:

DR#1

	1	2	3
a	♪		♪
	♪		♪

• TRANSFORMACIONES RÍTMICAS DE PRIMER NIVEL DE:

a

1 2 3 4 5 6

a1

1 2 3 4 5 6

a3

1 2 3 4 5 6

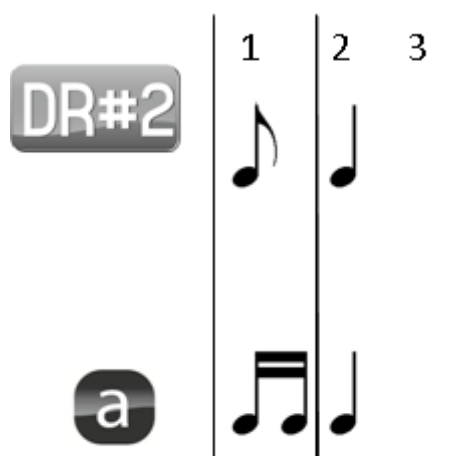
a2

1 2 3 4 5 6

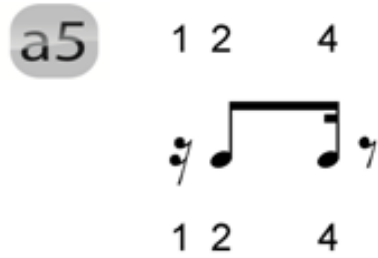
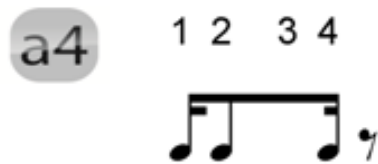
a4

1 2 3 4 5 6

• TRANSFORMACIONES RÍTMICAS DE PRIMER NIVEL DE:



• TRANSFORMACIONES RÍTMICAS DE SEGUNDO NIVEL DE:

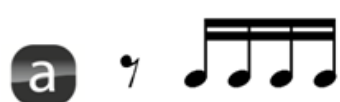


• TRANSFORMACIONES RÍTMICAS DE PRIMER NIVEL DE:

The image displays four rhythmic transformations, labeled DR#3, a, b, and c, across three measures. Each transformation is represented by a musical staff with a vertical line for each measure. The first measure (labeled 1) contains a quarter rest in all four transformations. The second measure (labeled 2) contains a quarter note in DR#3, a beamed eighth note in 'a', a dotted quarter note in 'b', and a quarter note in 'c'. The third measure (labeled 3) contains a quarter note in DR#3, a beamed eighth note in 'a', a dotted quarter note in 'b', and a quarter note in 'c'.

	1	2	3
DR#3	Quarter rest	Quarter note	Quarter note
a	Quarter rest	Beamed eighth note	Beamed eighth note
b	Quarter rest	Dotted quarter note	Dotted quarter note
c	Quarter rest	Quarter note	Quarter note

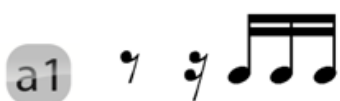
TRANSFORMACIONES RÍTMICAS DE SEGUNDO NIVEL DE:



1 2 3 4 5 6



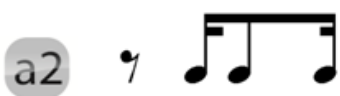
1 2 3 4 5 6



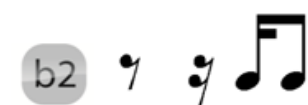
1 3 4 5 6



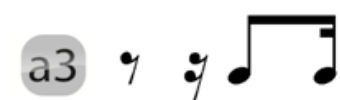
3 4



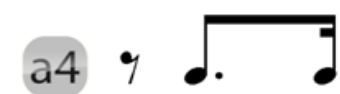
1 2 3 5



4 5



1 4 6



1 3 6


• TRANSFORMACIONES RÍTMICAS DE PRIMER NIVEL DE:

The diagram illustrates three measures of music, labeled 1, 2, and 3 at the top. Each measure is represented by a vertical line. To the left of the first measure is a grey box containing the text 'DR#4'. To the left of the third measure is a grey box containing the letter 'a'. The notation is as follows:


- Measure 1: A single eighth note (rhythm symbol) on the first line.
- Measure 2: A single quarter note (rhythm symbol) on the first line.
- Measure 3: A single eighth note (rhythm symbol) on the first line.

Below the first measure, there is a single eighth note (rhythm symbol) on the first line. Below the second measure, there is a single quarter note (rhythm symbol) on the first line. Below the third measure, there is a single eighth note (rhythm symbol) on the first line.

• TRANSFORMACIONES RÍTMICAS DE SEGUNDO NIVEL DE:

a 7  7

1 2 3 4 5 6

a1 7  7

4

• TRANSFORMACIONES RÍTMICAS DE PRIMER NIVEL DE:

	1	2	3
DR#5			
a			

•TRANSFORMACIONES RÍTMICAS DE SEGUNDO NIVEL DE:



Una vez abarcado los aspectos rítmicos de uso recurrente en la música del Caribe Colombiano, tanto en la división binaria como en la división ternaria, proseguimos a aplicar las estrategias metodológicas para la apropiación de estos elementos cuando se manifiestan como una división irregular, es decir, lo binario en los compases de pulso de división ternaria y viceversa, es por eso que, siguiendo con la lógica de nuestro planteamiento se determinó, como primera medida, el estudio de las situaciones rítmicas irregulares a partir de la utilización de las MATRICES, es así, como nuestra primera situación presentada fue la MATRÍZ TERNARIA (PRIMERA DIVISIÓN DEL PULSO TERNARIO y sus derivaciones presentes en la división binaria del pulso:

ETAPA SENSORIAL: Audición de la melodía referenciada en la pista # 47 del CD de apoyo:

The musical score is written for a melody in B-flat major (two flats) and 4/4 time. It consists of four systems, each with two staves. The first system begins with a box labeled '1' above the first measure. The second system has a box labeled '7' above the seventh measure. The third system ends with a double bar line. The fourth system has two endings, labeled '1.' and '2.', above the measures. The melody features various rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, and rests.

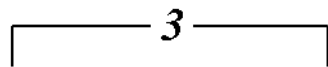
ETAPA CONCEPTUAL: Se resalta el contraste de la presencia de estas divisiones irregulares en los compases #1 y #7 y se estipuló la utilización del término “*prestada*” para justificar dicha presencia, bajo esta lógica, se plantea un paralelismo entre dos compases de naturaleza binaria y ternaria que comparten la manera de representar gráficamente la primera división pulso:

Gráfico 14 División ternaria en compás binario.

División Binaria: NEGRA

MATRÍZ TERNARIA: NEGRA

Basandonos en la teoría musical, se define, entonces, que a ésta división ternaria que ha sido prestada se le debe ubicar el número **3** o el simbolo:



encima o debajo del grupo para identificarla visualmente como una división irregular. Como ayuda en la asimilación de este contenido se plantea una sencilla regla mnemotécnica



TRES OCUPAN EL ESPACIO DE DOS

ETAPA DE APLICABILIDAD: ejercicios consignados en la propuesta

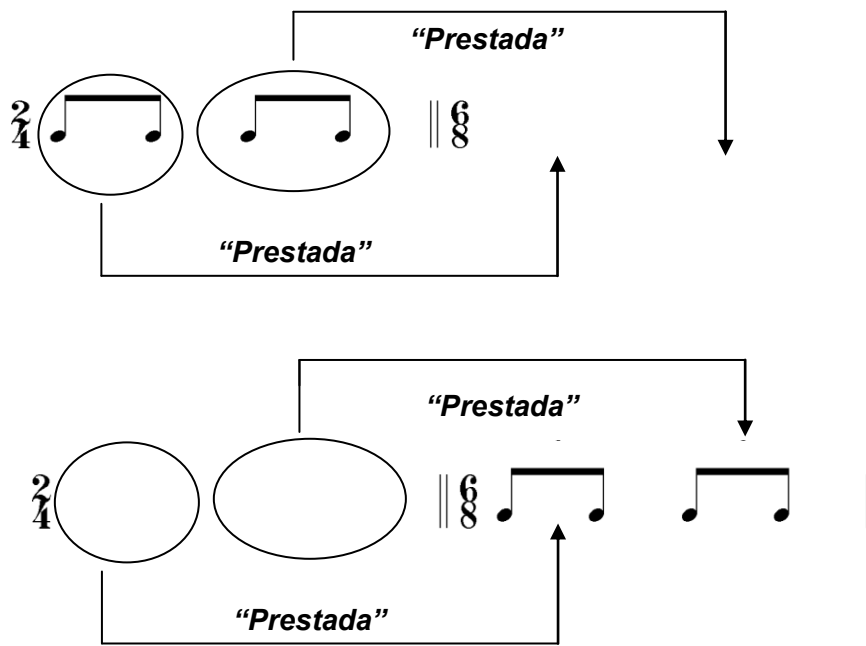
Como segunda medida se expone la PRIMERA DIVISIÓN DEL PULSO BINARIO presente como división irregular en la división ternaria del pulso:

ETAPA SENSORIAL: Audición del la melodía referenciada en la pista # 48 del CD de apoyo:

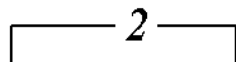
DIVISIÓN BINARIA: CORCHEA



DIVISIÓN TERNARIA: CORCHEA



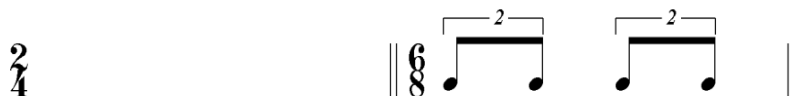
Se definió, de igual forma, que ésta división binaria que ha sido prestada se le



debe ubicar **2** o el simbolo

encima o debajo del grupo para

identificarla como una división irregular:



De esta manera la DIVISIÓN IRREGULAR toma el nombre de **DOSILLO DE CORCHEAS** y su interpretación va a ocupar el valor de tres CORCHEAS, en este caso particular. De manera semejante, se plantea la regla nemotécnica:

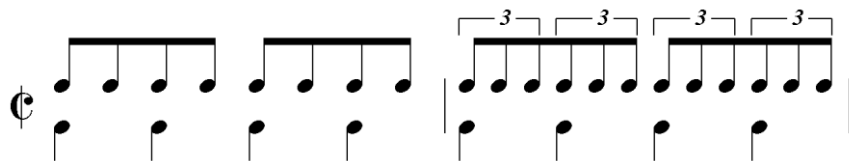
DOS OCUPAN EL ESPACIO DE TRES

Otra de las situaciones descrita y desarrollada en la propuesta es la distribución de la división ternaria en la MATRÍZ BINARIA :

ETAPA SENSORIAL: Audición del la melodía referenciada en la pista # 49 del CD de apoyo:



Esta situación se planteó como la distribución de la división ternaria en la MATRÍZ BINARIA:



ETAPA DE APLICABILIDAD: ejercicios consignados en la propuesta

Otra de las divisiones irregulares empleada en los compases de división ternaria de uso frecuente es la MATRÍZ BINARIA (CUATRILLO) y sus derivaciones rítmicas, la cual es ilustrada en el siguiente ejemplo: Pista 50 del CD de apoyo.

A musical notation in 6/8 time, consisting of two systems of two staves each. The first system has four measures: the first and third measures have a dotted quarter note followed by an eighth rest; the second and fourth measures have a quarter note followed by an eighth rest. The second system has four measures: the first and third measures have a quarter note followed by an eighth rest; the second and fourth measures have a quarter note followed by an eighth rest. The piece ends with a double bar line. The notation includes various rhythmic figures, including eighth notes, quarter notes, and rests, with some measures containing quadruplets (marked with a '4' and a slur).

Como se puede apreciar, el contraste rítmico se presenta por la inclusión de la Matriz binaria y una de sus derivaciones, por último, la segunda división del pulso ternario (SEISILLO) también se ilustró como una división irregular con el siguiente ejemplo:



6.3.6 Descripción de los Resúmenes y consideraciones para su aplicación

Como estrategia complementaria al desarrollo de la lectura de los elementos rítmicos estudiados se plantearon los **RESUMENES**, gráficos presentes a lo largo de la propuesta, justo al final del estudio de las divisiones del pulso y temáticas

posteriores como la sincopa y la segunda división del pulso ternario, los cuales están referenciados por un número que representan el orden en que se fueron estudiando los temas, su finalidad está orientada al desarrollo de la lectura a primera vista y al adiestramiento auditivo y, además de ser, un aspecto fundamental de la etapa de aplicabilidad puesto que según el criterio de quien lo oriente brindará situaciones nuevas e inéditas por resolver por parte de los estudiantes:

Como primera medida, es necesario recordar que cada elemento rítmico abordado fue asociado a una sigla:

Gráfico 16 Resumen 1

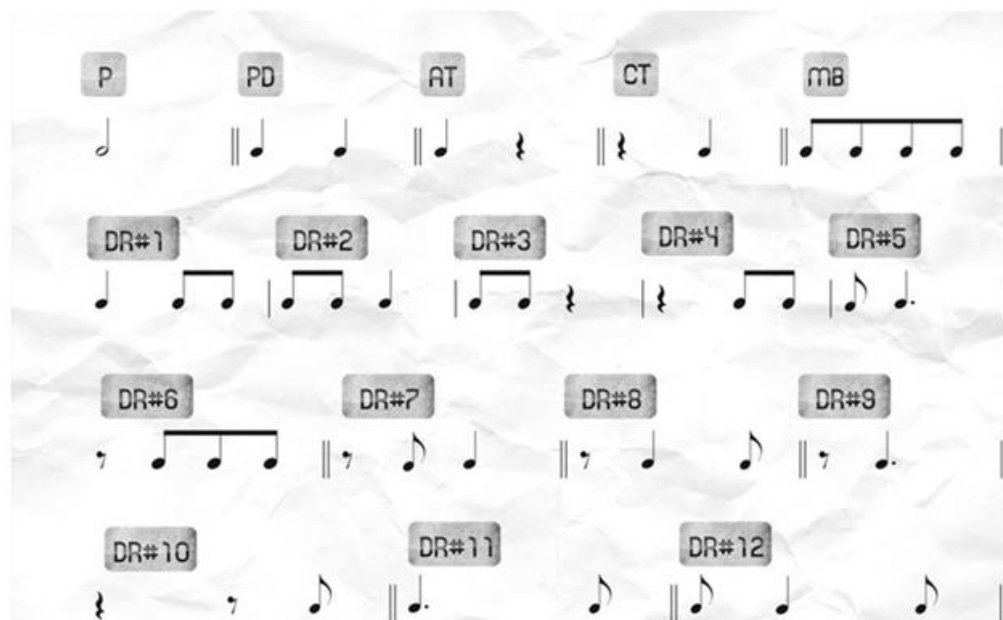
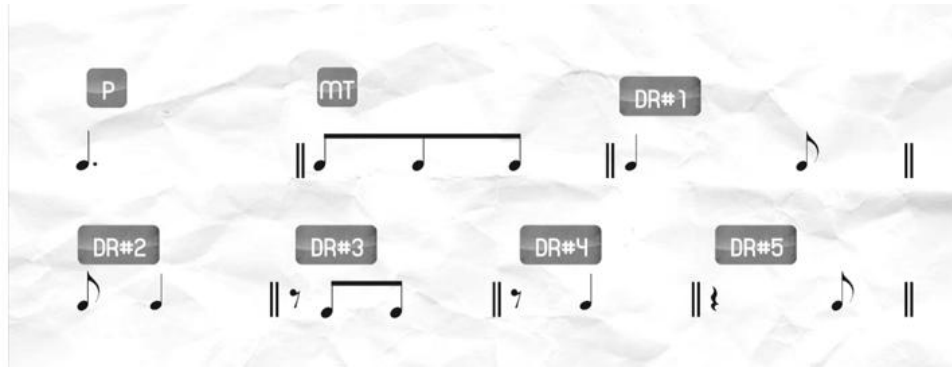


Gráfico 17 Resumen 3



Para la aplicación de los RESUMENES 1 y 3 se recomienda trabajarlo primeramente como ejercicios de lectura a primera vista, para ello se puede proceder de la siguiente manera:

1. Solicitar al grupo que marque el pulso, condición indispensable para referenciar el tiempo y la distribución de los acontecimientos rítmicos.
2. leer en orden los elementos del RESUMEN teniendo en cuenta, solamente, los temas estudiados.
3. Leer secuencias de elementos rítmicos propuestos, inicialmente, por el orientador. Ejemplo : secuencia **P, PD, P**

RESULTADO:

2. Aumentar, progresivamente, el número de elementos rítmicos
3. Dictar patrones rítmicos de los aires tradicionales de la Región Caribe colombiana, especialmente, o si así lo prefiere el orientador, fragmentos rítmicos de la música popular en general o de la música universal.
4. Elaborar los dictados sin tener la referencia visual del RESUMEN, en éste nivel, se estima que los estudiantes hayan memorizado cada elemento y su orden en el RESUMEN.
5. Solicitar al grupo que escriba los dictados, elaborados en distintos compases, variando, además, la figura de representación del pulso para afianzar el concepto de relatividad de las figuras de duración musical.

Para los RESUMENES 2 y 4

Gráfico 18 Resumen 2

	A	B	C
MB			
DR#1			
DR#2			
DR#4			

Gráfico 19 Resumen 4

	A	B
MT		
DR#1		
DR#2		
DR#3		
DR#5		
DR#6		

Además de las consideraciones propuestas para los RESUMENES 1 y 3, en estos dos casos particulares se deben especificar la fila y la columna:

MT-B o **DR#6-A**.

Para los RESUMENES restantes solo se debe hacer énfasis en la sigla y en las letras, ejemplo: **MT-a-b-c**

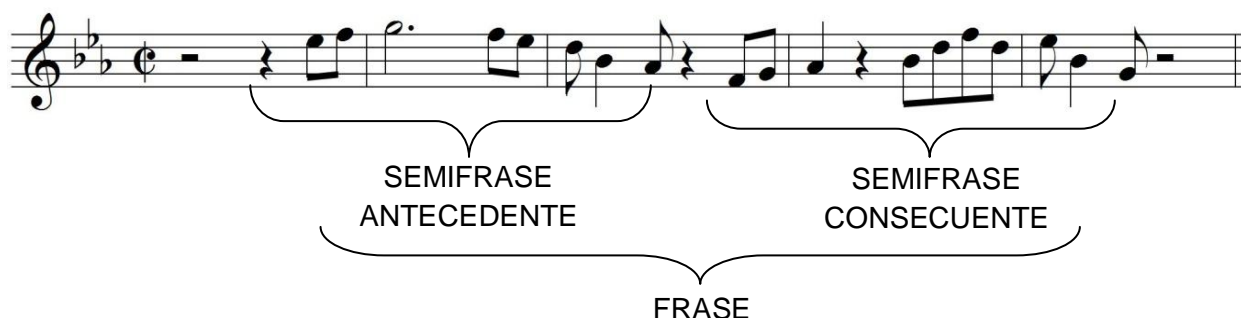
	1	2	3
MT			
a			
b			
c			
d			
e			
f			
g			
	1	2	3

6.3.7 Criterios para el diseño de los ejercicios

La lógica de la elaboración de los ejercicios tienen la clara intención de, no solo familiarizar al estudiante con el estilo característico de la música del Caribe Colombiano, sino también, articular sus experiencias auditivas e interpretativas con la simbología rítmica musical, es por eso, que los ejercicios están diseñados sobre la base compositiva de las frases musicales regionales.

De manera general, los ejercicios tienen una estructura balanceada a lo que Perricone (2000) la define como a aquella idea musical constituida por frases de igual dimensión, refiriéndose a dimensión al número de compases, por otra parte, De pedro (1993) define la frase como la suma de dos semifrases y resalta su funcionalidad al describir la primera de ellas como antecedente y la segunda como consecuente, reseñando, además, a la constitución de la semifrase como la reunión de dos o más motivos. Mediante los siguientes ejemplos de algunos fragmentos de melodías, de amplio dominio regional, demostraremos la manera de cómo se estructura una frase musical en el Caribe Colombiano:

Mi Sahagún (Porro, autor: Eliseo García):



El Pilón (Porro, D.R.A)

FRASE

SEMIFRASE
ANTECEDENTE

SEMIFRASE
CONSECUENTE

Tres clarinetes (fandango, autor: Pablo Flórez Camargo):

FRASE

SEMIFRASE
ANTECEDENTE

SEMIFRASE
CONSECUENTE

Sobre esta práctica compositiva se enmarcó, entonces, el diseño de todos los ejercicios que conforman la propuesta, como muestra citamos los siguientes:

51) $\frac{2}{4}$

SEMIFRASE ANTECEDENTE

SEMIFRASE CONSECUENTE

268) C

SEMIFRASE ANTECEDENTE

SEMIFRASE CONSECUENTE

603) $\frac{6}{8}$

SEMIFRASE CONSECUENTE

SEMIFRASE CONSECUENTE

Es de suma importancia resaltar que la complejidad de los ejercicios se incrementa a medida que se abordan los temas, estos tienen un carácter acumulativo y es por eso que los primeros son relativamente menos complejos que sus sucesores y algunos, por la falta de las estructuras rítmicas que determinan el carácter de la música regional, se podrían encuadrar, según la percepción de quien los estudie, en estilos de música diferente.

También es relevante señalar que algunos ejercicios están diseñados sobre patrones y formulas rítmicas del Caribe Colombiano:

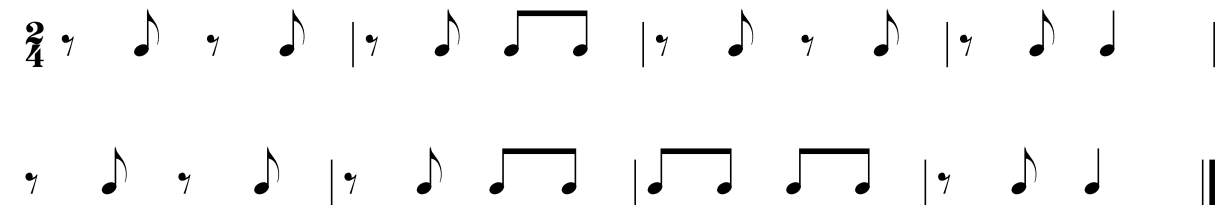
32)

En el anterior ejercicio, que hace parte de las temáticas iniciales (pulso, unidad de compás, compás) podemos vislumbrar su estructura y denotar, además una elaboración basada en el patrón básico del Porro.

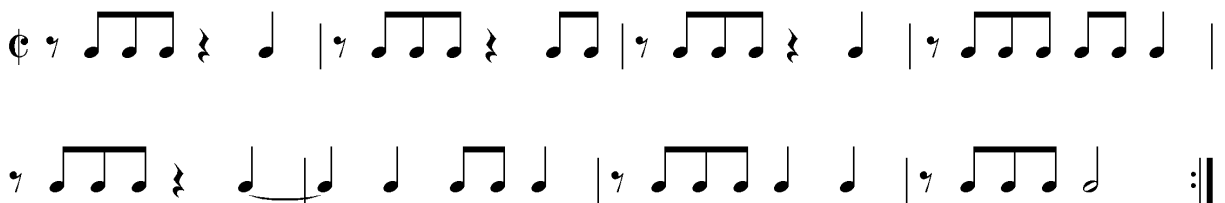
En el siguiente, podemos notar, que lo que subyace en su esencia es el mismo patrón del porro con un nuevo componente: la primera división del pulso binario

49)

Seguidamente, ilustraremos un ejercicio basado en el contratiempo, que como se argumentó, es uno de los principales elementos rítmicos que caracterizan la música del Caribe Colombiano, en este se puede percibir, una marcada intención de vivenciar la cumbia desde la grafía.

50) 

El siguiente ejercicio se elabora sobre una de las fórmulas más recurrentes que conforman los acompañamientos ritmoarmónicos de la música regional:

179) 

A pesar de que en la música del Caribe Colombiano no se trabajen melodías basadas en la segunda división del pulso ternario se decidió por la inclusión de un número significativo de ejercicios basados en este tema porque, a manera de experimentación, y tomando una postura hipotética, su estudio abriría nuevas posibilidades para que los estudiantes experimenten sobre una nueva forma de elaboración musical en donde estas formulas rítmicas sean tomadas como motivos y ejes, sin embargo, como ya acotamos anteriormente, estas divisiones se manifiestan de manera singular y abundantemente en la sección de solos

improvisados de redoblante que hacen parte de los mapalés y en las reelaboraciones de los patrones de fandango que este instrumento transforma cuando son interpretados en las bandas de viento. Por eso los ejercicios en este tema en particular encuentran inspiración en la base de las improvisaciones de los instrumentos de percusión, especialmente del redoblante y el bombo:

862) 

897) 

901) 

Como última medida, nos referiremos a los ejercicios a dos líneas que están presentes en todos los temas, esta inclusión obedece a que ellos brindan la posibilidad de desarrollar aspectos importantes tales como la coordinación motriz, recurso de gran utilidad en la actividad musical cuando se exploran las facetas de dirección, arreglo e interpretación de instrumentos que requieren la lectura de más de una línea simultánea. Por otro lado, a manera de apropiación de los ejercicios, y como etapa previa a la lectura individual, metodológicamente se planteó la división del grupo de estudiantes en dos subgrupos, esto con el fin de brindar la experiencia del montaje de un ensamble musical que repercutirá de manera positiva en su formación como integrante de una agrupación puesto que lo adiestrará en el desempeño de roles una vez identificado el sentido del ejercicio. Como en los de a una línea, estos ejercicios también se enmarcan dentro de los parámetros definidos para su elaboración, en tal sentido, podemos citar a algunos:

191)

The musical score for exercise 191 consists of two staves. The first staff begins with a treble clef and a common time signature (C). It contains four measures: the first has a quarter rest followed by eighth notes; the second has a quarter rest followed by a half note; the third has a quarter note, a quarter rest, and a half note; the fourth has eighth notes. A bracket above the first three measures is labeled 'SF.'. The second staff begins with a treble clef and a common time signature (C). It contains four measures: the first has a quarter note, a quarter rest, and a half note; the second has a quarter note, a quarter rest, and eighth notes; the third has eighth notes; the fourth has a whole rest. A bracket below the last three measures is labeled 'SF.'. The exercise concludes with a double bar line.

436)

SF.

SF.

613)

SF.

SF.

De igual forma los patrones rítmicos de la música regional fueron tomados como base para su elaboración:

- Patrón del llamador en la cumbia:

59)

The notation for the caller pattern in cumbia is as follows:

System 1:

- Measure 1: Top staff has a quarter rest, a quarter note, a quarter rest, and a quarter note. Bottom staff has a common time signature, a quarter rest, and a whole rest.
- Measure 2: Top staff has a quarter rest, a quarter note, a quarter rest, and a quarter note. Bottom staff has a quarter rest, a quarter note, a quarter note, and a quarter note.
- Measure 3: Top staff has a quarter rest, a quarter note, a quarter rest, and a quarter note. Bottom staff has a whole rest and a quarter note.
- Measure 4: Top staff has a quarter rest, a quarter note, a quarter rest, and a quarter note. Bottom staff has a quarter note and a quarter note.

System 2:

- Measure 5: Top staff has a quarter rest, a quarter note, a quarter note, and a quarter note. Bottom staff has a quarter rest, a quarter note, a quarter rest, and a quarter note.
- Measure 6: Top staff has a quarter note and a quarter note. Bottom staff has a quarter rest, a quarter note, a quarter rest, and a quarter note.
- Measure 7: Top staff has a whole rest and a quarter note. Bottom staff has a quarter rest, a quarter note, a quarter rest, and a quarter note.
- Measure 8: Top staff has a quarter note, a quarter rest, and a quarter note. Bottom staff has a quarter rest, a quarter note, a quarter note, and a quarter note. The system ends with a double bar line and repeat signs.

- Patrón rítmico de porro:

303)

The notation for the porro rhythm pattern is as follows:

System 1:

- Measure 1: Top staff has a quarter rest, an eighth note, a quarter note, and a quarter rest. Bottom staff has a common time signature, a quarter note, a quarter rest, and a quarter note.
- Measure 2: Top staff has an eighth rest, an eighth note, a quarter note, and a quarter rest. Bottom staff has a quarter note, a quarter rest, and a quarter note.
- Measure 3: Top staff has an eighth rest, an eighth note, a quarter note, and a quarter rest. Bottom staff has a quarter note, a quarter rest, and a quarter note.
- Measure 4: Top staff has an eighth rest, an eighth note, a quarter note, and a quarter rest. Bottom staff has a quarter note, a quarter rest, and a quarter note.
- Measure 5: Top staff has an eighth rest, an eighth note, a quarter note, and a quarter rest. Bottom staff has a quarter note, a quarter rest, and a quarter note.

System 2:

- Measure 6: Top staff has an eighth rest, an eighth note, a quarter note, and a quarter rest. Bottom staff has a quarter note, a quarter rest, and a quarter note.
- Measure 7: Top staff has an eighth rest, an eighth note, a quarter note, and a quarter rest. Bottom staff has a quarter note, a quarter rest, and a quarter note.
- Measure 8: Top staff has an eighth rest, an eighth note, a quarter note, and a quarter rest. Bottom staff has a quarter note, a quarter rest, and a quarter note.
- Measure 9: Top staff has an eighth rest, an eighth note, a quarter note, and a quarter rest. Bottom staff has a quarter note, a quarter rest, and a quarter note.
- Measure 10: Top staff has an eighth rest, an eighth note, a quarter note, and a quarter rest. Bottom staff has a quarter note, a quarter rest, and a quarter note. The system ends with a double bar line and repeat signs.

• Patrón de danza:

71)

The musical notation for the dance pattern is as follows:

System 1 (Measures 1-4):

- Measure 1: Top staff has a quarter note, two eighth notes, and a quarter note. Bottom staff has a quarter rest, a quarter note, a quarter rest, and a quarter note.
- Measure 2: Top staff has a quarter note, a quarter rest, and two eighth notes. Bottom staff has a quarter rest, a quarter note, a quarter rest, and a quarter note.
- Measure 3: Top staff has a quarter note, an eighth note, and a sixteenth note triplet. Bottom staff has a quarter note, a quarter note, and a quarter note.
- Measure 4: Top staff has a quarter note, an eighth note, and a quarter note. Bottom staff has a quarter note, an eighth note, and a quarter note.

System 2 (Measures 5-8):

- Measure 5: Top staff has a quarter note, an eighth note, and a quarter note. Bottom staff has a quarter note, a quarter note, and a quarter rest.
- Measure 6: Top staff has a quarter note, an eighth note, and a quarter note. Bottom staff has a quarter note, a quarter note, and a quarter rest.
- Measure 7: Top staff has a quarter note, a quarter rest, and two eighth notes. Bottom staff has a quarter rest, a quarter note, a quarter rest, and a quarter note.
- Measure 8: Top staff has a quarter note, an eighth note, and a quarter note. Bottom staff has a quarter note, an eighth note, and a quarter note.

• Patrón de pasillo

115)

The musical notation for the pasillo pattern is as follows:

System 1 (Measures 1-4):

- Measure 1: Top staff has a quarter rest, a quarter note, and an eighth note. Bottom staff has a quarter note, a quarter rest, and a quarter note.
- Measure 2: Top staff has a quarter note, an eighth note, and a quarter note. Bottom staff has a quarter note, a quarter rest, and a quarter note.
- Measure 3: Top staff has a quarter note, an eighth note, and a quarter note. Bottom staff has a quarter note, a quarter rest, and a quarter note.
- Measure 4: Top staff has a quarter note, an eighth note, and a quarter note. Bottom staff has a quarter note, a quarter rest, and a quarter note.

System 2 (Measures 5-8):

- Measure 5: Top staff has a quarter rest, a quarter note, and an eighth note. Bottom staff has a quarter note, a quarter rest, and a quarter note.
- Measure 6: Top staff has a quarter rest, a quarter note, and an eighth note. Bottom staff has a quarter note, a quarter rest, and a quarter note.
- Measure 7: Top staff has a quarter rest, a quarter note, and an eighth note. Bottom staff has a quarter note, a quarter rest, and a quarter note.
- Measure 8: Top staff has a quarter note, an eighth note, and a quarter note. Bottom staff has a quarter note, a quarter rest, and a quarter note.

- Patrón de Calypso

267)

- Patrón del bombo en el fandango

711)

6.3.8 Consideraciones para el estudio de los ejercicios

Los ejercicios de lectura están diseñados a una y a dos líneas, haciendo énfasis en los compases de mayor utilización en la elaboración musical regional 2/2, 4/4, 6/8, sin embargo, a partir del concepto de la relatividad de las figuras de duración que se trabaja desde el principio de la propuesta le permitirá al estudiante leer con solvencia en distintos compases con diversas representaciones matemáticas del pulso, también, podemos resaltar que los tempos no están señalados en los ejercicios ya que en el CD de apoyo se proporcionan las pistas con los patrones de la música regional, que sirven de base en los estudios de dichos ejercicios y que brindan un ambiente musical contextualizado, que le permitirá al estudiante empoderarse, de primera mano, del “sabor” y características propias de la música del departamento de Córdoba, el siguiente esquema es un cuadro donde se especifican los compases en los cuales fueron diseñados los ejercicios y los tempos asociados a cada una de las pistas:

Tabla 9 Listado de pistas de acompañamiento

COMPASES	TEMPO	NÚMERO DE LA PISTA	PATRÓN DE ACOMPAÑAMIENTO
2/2, 4/4	LENTO	55	CUMBIA
	MEDIO	56	PASEO
	RÁPIDO	57	PUYA SINUANA
3/4,9/4	LENTO	58	VALS LENTO
	MEDIO	59	VALS MEDIO
6/8,12/8	LENTO	60	FANDANGO LENTO
	MEDIO	61	FANDANGO MEDIO
	RÁPIDO	62	FANDANGO RÁPIDO

Se recomienda iniciar el estudio de los ejercicios sin las pistas de acompañamiento, posteriormente, se puede comenzar con la pista que

corresponda al compás y con el tempo lento para así aumentar de manera gradual hasta llegar al rápido, las pistas son lo suficientemente largas, un minuto 10 segundos aproximadamente, como para que cada ejercicio se repita un número significativo de veces, también, se pueden leer más de un ejercicio sobre una misma pista.

Con respecto a los ejercicios a dos líneas se aconseja trabajarlos de la siguiente manera:

- a) Dividir el grupo en dos subgrupos
- b) Cada subgrupo lee una de las dos líneas
- c) Leer cada línea utilizando distintos planos sonoros a nivel corporal: chasquidos, palmas, muslos, pies.
- d) Utilizar matices dinámicos: piano y fuerte
- e) Acople de los subgrupos
- f) Leer Utilizar instrumentos melódicos repartiendo un sonido del acorde para cada línea del ejercicio, se debe tener en cuenta la condición de transpositores de algunos instrumentos
- g) Leer simultánea e individualmente cada ejercicio tomando como pulso la figura de menor duración del ejercicio

6.3.9 Consideraciones para el estudio de la propuesta

Acorde con los planteamientos hechos desde el mapa conceptual, en donde tempranamente se define que la propuesta está estructurada por tres grandes temas que son a la vez las distintas maneras como podemos encontrar las

divisiones del pulso, podemos suministrar algunas consideraciones que se deberían tener en cuenta al momento de abordar su estudio.

Por el carácter consecutivo de la música, los tres temas tienen internamente, un desarrollo gradual abarcando desde los elementos más simples hacia los más complejos, lo que podríamos denominar como un ordenamiento vertical, sin embargo, por las similitudes teóricas que entre ellos existen, se hace posible anticiparnos de manera horizontal y no esperar la culminación de un eje para abarcar el posterior, es así, como podemos sugerir el siguiente orden:

Tabla 10 Sugerencias para el abordaje temático de la propuesta

	DIVISIÓN BINARIA	DIVISIÓN TERNARIA	DIVISIONES IRREGULARES
TEMAS	El pulso El acento Los compases Unidad de compás		
	Primera división del pulso binario		
	Contratiempo y sincopa en la PD		
	Matriz binaria-segunda división del pulso binario		
	Derivaciones rítmicas #1,#2,#3,#4,#5	Matriz ternaria-primera división del Pulso ternario	

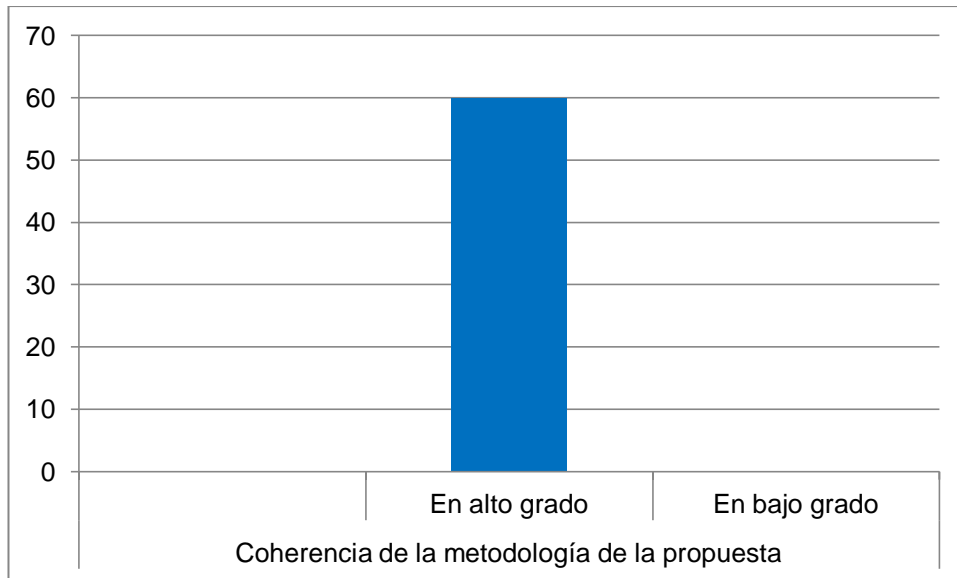
		Unidad de pulso Unidad de compás	
	Derivaciones rítmicas #6,#7,#8,#9	Derivaciones rítmicas	La matriz ternaria y sus derivaciones como división irregular (Tresillo)
	Derivaciones rítmicas #10,#11,#12	#1,#2,#3,#4,#5	
	Sincopa entre MB : y sus derivaciones y la unidad de pulso, unidad de compás y/o primera división del pulso	Sincopa entre MT : y sus derivaciones y la unidad de pulso, unidad de compás	La primera división del pulso como división irregular (Dosillo)
	Sincopa entre: la primera división del pulso binario y MB y sus derivaciones rítmicas:	Sincopa entre: la MT y sus derivaciones rítmicas entre si	Divisiones irregulares ubicadas en la MB (Tresillos)
	Sincopa entre: la MB y sus derivaciones rítmicas entre si	Distribución de la segunda división en la MT y sus derivaciones rítmicas	La MB (Cuadrillo) y sus derivaciones utilizadas como división irregular
			La segunda división del pulso ternario como división irregular (Seisillo y sus derivaciones)

Para finalizar, es importante recordar que este estudio pone a disposición de la comunidad académica un texto anexo con: las temáticas y las estrategias descritas; las líneas melódicas de los ejemplos y la totalidad de los ejercicios rítmicos elaborados con el fin de servir como base para el aprestamiento de la lecto-escritura la grafía rítmica.

6.4 APORTES DE LA PROPUESTA

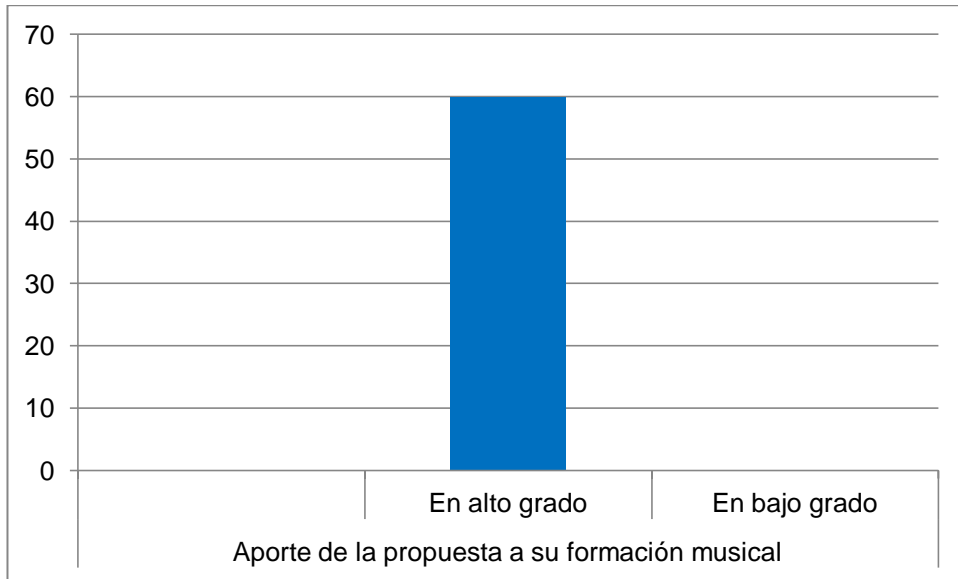
Teniendo en cuenta lo importante que, para este estudio, fueron las experiencias de los estudiantes frente a la aplicación de los talleres basados en la metodología de la propuesta, se presentan a continuación las valoraciones emitidas por ellos con respecto a los aspectos musicales y didácticos, y a la contribución de ésta a la formación de ellos como docente de música:

Tabla 11 Coherencia de la metodología de la propuesta:



Manifiestan que se perciben los momentos planteados en la estructuración metodológica de la propuesta, destacan, además, la lógica y la coherencia en la secuencia en el desarrollo de los contenidos, de igual forma, opinan que se aprecia un abordaje temático desde los componentes básicos a los más complejos de una manera gradual, afirman también, que se cumplen los objetivos de manera rápida y eficaz.

Tabla 12 Aporte de la propuesta a su formación musical

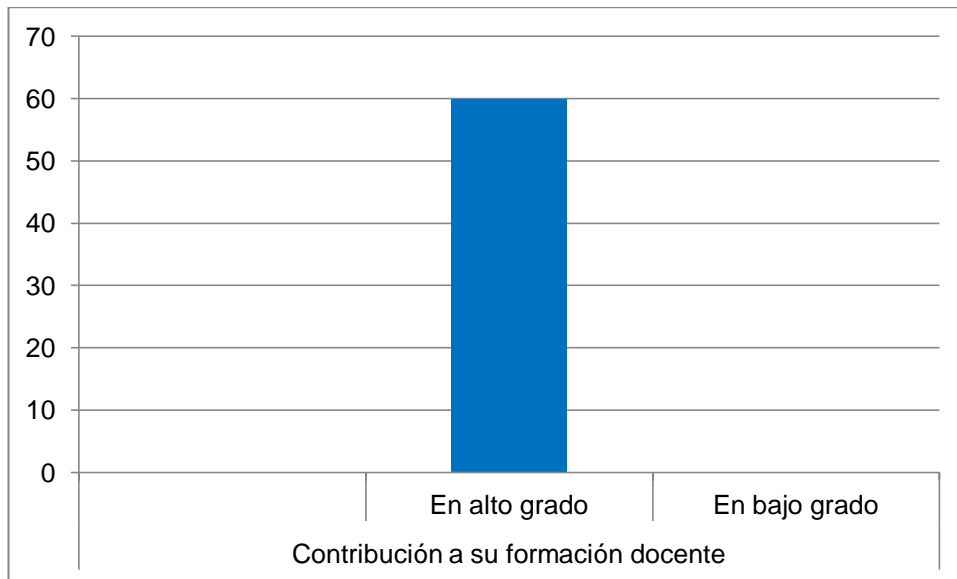


Se refieren a ella como una propuesta que enriquece su actividad musical y facilitadora de un dominio más fluido de los elementos rítmicos, se argumenta, que el aspecto sensorial que presenta el trabajo permite asimilar la teoría de manera más efectiva, ya que existe una articulación entre estos dos momentos del aprendizaje.

Expresan que la propuesta es un modelo que los inspira a elaborar trabajos orientados a contribuir con la resolución de problemas en su futuro quehacer docente.

Igualmente, resaltan la efectividad del diseño de los ejercicios consignados cuando afirman: “Con los ejercicios rítmicos propuestos se abren posibilidades más serias del estudio rítmico”

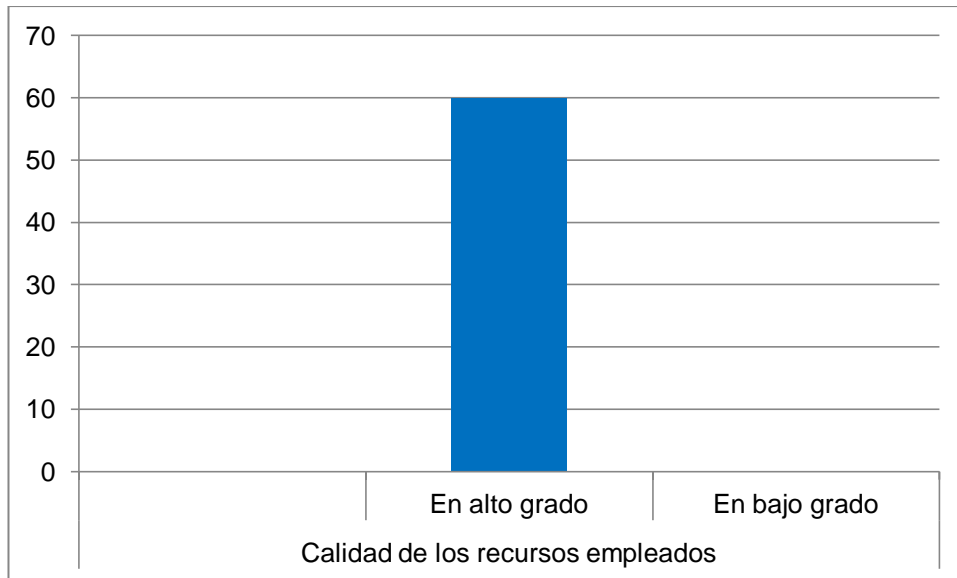
Tabla 13 Contribución a su formación docente



Declaran que se percibe la doble intencionalidad formativa de la propuesta, aspecto, este, evidenciado en la articulación de sus componentes pedagógico y musical, además, resaltan la utilización de la música de la región como un elemento valioso puesto que se parte de las experiencias que cada individuo tiene a partir de su contacto con el contexto, opinan que este tipo de propuestas les brinda la posibilidad de comprender los postulados de los pedagogos musicales más representativos de la historia de la educación musical.

Consideran, también, que la propuesta es un ejemplo “vivo” de la metodología para la enseñanza de la música, refiriéndose, tal vez, a su aplicabilidad, a su contextualización y a la pertinencia de su implementación como aporte a la solución de esta problemática en particular que afecta el movimiento musical de la región.

Tabla 14 Calidad de los recursos empleados



Resaltan una elaboración depurada y acertada del material de apoyo, refiriéndose a: los ejercicios; las tablas de resúmenes, la composición de los ejemplos, las pistas y al sonido del disco compacto, estiman que tales melodías de ejemplos son un aspecto motivacional importante en el proceso cognitivo.

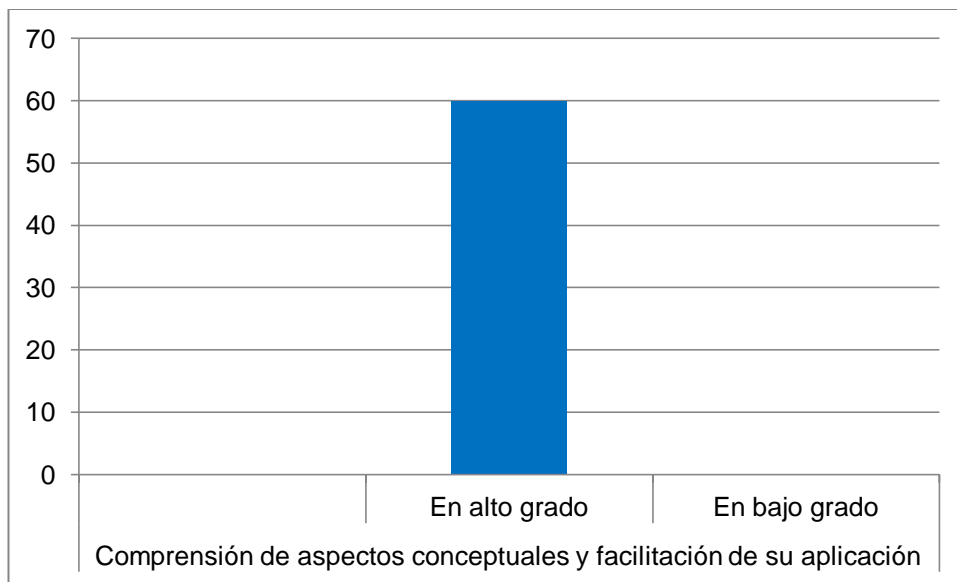
“Me parecen excelente todos los recursos que el profesor utilizó ya que busca la manera de conseguirlos o el mismo los trae, como por ejemplo los textos, ejercicios auditivos, entre otros.”

“Los textos y recursos utilizados han sido de excelente calidad, en especial los ejercicios rítmicos.”

Afirman, de igual manera, que dichos recursos tienen un alto grado de efectividad al momento de exponerlos y permiten reforzar, también, algunos elementos musicales básicos aprendidos con anterioridad. Consideran que la propuesta permite desarrollar tanto las competencias lectoras como las auditivas necesarias para un desempeño musical eficaz.

“La calidad es muy motivadora y facilita el aprendizaje auditivo y desarrolla ciertas destrezas.”

Tabla 15 Comprensión de aspectos conceptuales y facilitación de su aplicación



Estiman que los conceptos se asimilan de una manera efectiva debido a la concepción misma de su estructura, tanto metodológica como musical, aseveran que existe claridad y coherencia en el diseño de las estrategias, componente que se ve reflejado en la efectividad de la resolución de situaciones musicales posteriores a la etapa conceptual.

“La secuencia de los conceptos facilita su asimilación y permite ir encontrando paso a paso la forma de aplicarla, excelente metodología, material y forma de transmitirlo.”

“Me parece bueno todo lo que el profesor aplica, nos ayuda al entendimiento y comprensión, así como también en cuanto a la manera cognitiva y a la aplicación de estas propuestas en la vida actual.”

7. CONCLUSIONES

Las experiencias adquiridas en la elaboración del presente estudio nos conducen a reseñar una serie de conclusiones que, desde nuestra convicción, podrían considerarse válidas y aportadoras al desarrollo del movimiento musical del Departamento de Córdoba:

- A pesar de la presencia del programa de licenciatura en Educación básica con énfasis en educación artística-música en la Universidad de Córdoba sigue habiendo un alto índice de desconocimiento de la grafía musical por parte de la gran mayoría del recurso humano dedicado a este arte, tal vez, esto se deba a que sus egresados no hayan podido transformar, aún, las prácticas excluyentes llevadas al interior de las instituciones educativas con respecto a la educación musical, en donde las cuales, consideran el arte como área de poco interés y por consiguiente el porcentaje de éste componente, en sus planes de estudios, es realmente bajo. Por otro lado,

las políticas culturales del departamento, orientadas a apoyar las manifestaciones musicales y las escuelas de música, parecen no tener eco en las administraciones de turno, situación que conlleva a un atraso significativo con respecto a otras regiones del país en materia de: espacios formativos; festivales; encuentros; conciertos; número de agrupaciones auspiciadas; nivel de apreciación y valoración de la ciudadanía en general hacia las artes, entre otros, aspectos estos favorecedores de una formación básica necesaria para cursar estudios superiores en educación musical.

- Es necesario aprovechar las experiencias y la riqueza musical existente en nuestra región a través de la elaboración de textos y recursos, y en la consolidación de un discurso sólido que nos conlleve, posteriormente, a la conformación de un modelo de formación musical con características propias en nuestro programa de licenciatura, pero, que permita a la vez un diálogo con los lenguajes universales.
- Se debe incentivar, en la formación investigativa de los estudiantes de la licenciatura, la producción de trabajos de grado orientados a satisfacer la carencia de textos y materiales didácticos dirigidos a potenciar las experiencias musicales de quienes dinamizan el movimiento musical en la región, por tal razón, se deben revisar y fortalecer, de manera frecuente, las líneas de investigación contempladas en el documento “Informe de registro calificado” del programa.

- Se deben fortalecer, de igual forma, las políticas de extensión del programa, en el sentido de ampliar su presencia en aquellas localidades consideradas epicentros de la actividad musical del departamento, a través de convenios interinstitucionales, pasantías de estudiantes, asesorías a festivales y fortalecimiento de estos a través de la implementación de un componente académico y formativo.
- El folclor musical es una fuente de recursos valiosos que aportan de manera significativa en la formación de nuestros estudiantes, con su estudio y entendimiento estaríamos obteniendo ganancias dirigidas hacia dos direcciones: su valoración y su proyección. Es necesario fomentar valores a partir de una información técnica, estética, antropológica, histórica, didáctica y cultural para los estudiantes se acerquen a la música regional con sentido crítico, para que dicha información les permita, también, valorar y amar la música regional con la convicción de que solo a través de nuestro reconocimiento y valoración de la cultura propia se constituye identidad, se edifica patria y se fundan sociedades con alta autoestima y tesorera de un bien inmaterial del cual todos y cada uno hacemos parte.
- Este trabajo se constituye en el primero de una tríada orientada a generar una cultura lectora en el movimiento musical del departamento, el segundo de ellos, debe tener como base el presente, pero agregándole el componente de los nombres de notas sin entonación, y el tercero, además de lo descrito, el componente entonativo, el cual debe fundamentarse, principalmente, el método Kodaly por ser este el de mayor difusión en

Colombia, por su fácil comprensión y por tomar sus elementos estructurales del folclor Húngaro.

- Estamos convencidos de que la publicación de este trabajo sería un paso posterior al de ser requisito de grado para la obtención del título de Magister en Educación, puesto que, por el rigor académico con el cual fue elaborado, nos da la suficiente confianza para que sea implementado, no solo como texto guía en el programa de licenciatura que nos atañe, sino también, como un texto de consulta en las instituciones de educación presentes en el territorio nacional.
- La implementación de la presente propuesta como texto guía deberá arrojar, a futuro, experiencias que habrán de tenerse en cuenta para su revisión y enriquecimiento, puesto que la consideramos como un producto no terminado, por otro lado, sería un gran reto académico extrapolar todos los conocimientos acumulados en un trabajo más ambicioso, que tuviera una cobertura mayor y proyectarla como una propuesta dirigida al Caribe colombiano pues compartimos necesidades formativas similares

BIBLIOGRAFÍA

- Alsina, P. (2007). Métodos de enseñanza musical. Algunos puntos de contacto. En M. Díaz, *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pág. 20). Barcelona: Graó.
- Alzate, A. (1980). *El músico de banda, aproximación a su realidad social*. Montería: América Latina.
- Arnaus, Á. (2007). Maurice Martenot. En M. D. otros, *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona: GRAO.
- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa*. Mexico, D.F.: Trillas, S.A. de C.V.
- Belinche, D. (2010). Tiempo. Sobre el pasado y presente del arte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3.
- Beltrando-Patier, M.-c. (2001). *Historia de la música*. Madrid: Spasa calpe, S.A.
- Benítez, E. (18 de Julio de 2006). *Campo alegre-música de gaitas...* Recuperado el 5 de Marzo de 2012, de <http://gaitacampoalegre.blogspot.com/2006/07/el-bullerengue-un-baile-cantao-del.html>
- Betancourt, F. (Diciembre de 1996). *Razón y palabra*. Recuperado el 25 de 2 de 2012, de www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n5/caribe.htm
- Bianco, S. D. (2007). Jaques-dalcroze. En M. Díaz, *Aportaciones Teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona: Grao.
- Borda, O. F. (1996). *región e historia*. Bogotá: tercer mundo editores.
- Carbó, G. (24 de 6 de 2006). *Semana.Com*. Recuperado el 4 de 3 de 2012, de <http://www.semana.com/especiales/cumbia/95463-3.aspx>
- Casas, M. V. (2001). <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/283/28332408.pdf>. Recuperado el 27 de febrero de 2012, de Revista colombiana médica.
- Chavarriaga, L. (1998). *Cultura musical campesina caldense*. manizales: Editorial Rodrigo Ltda.
- Collin, C. (1975). *Enciclopedia improvisational rhythms and patterns*. New York.

Colombia, C. p. (1991). *Constitución política de Colombia*. Recuperado el 7 de Marzo de 2012, de http://web.presidencia.gov.co/constitucion/index_06102009.pdf

comunicaciones, C. d. (28 de 10 de 2009). *Propuesta de agenda regulatoria 2010*. Recuperado el 2 de 6 de 2012, de <http://www.sitics.com/las-tics-en-colombia/>

Cultura, m. d. (1997). *Ley general de cultura*. Recuperado el 7 de Marzo de 2012, de <http://www.mincultura.gov.co/index.php?idcategoria=6546#>

Díaz, J. (1997). *Dialnet*. Recuperado el 1 de Marzo de 2012, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=188145>

Doria, R. (1998). *Aproximación al ensayo literario en la escuela*. Montería.

Echeverría, M. (2009). Habitat, prácticas y normas: ¿ Adaptarse o adaptar? *Actas del habitat* , 133.

Escobar, J. M. (Enero/abril de 1992). *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. Recuperado el 27 de Febrero de 2012, de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1281644300.pdf

Fernández, J. (2007). Edgar Willems. En M. y. Díaz, *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona: Grao.

Fortich, W. (1994). *Con bombos y platillos*. Montería: Gráficas Ducal.

Gerard, C. (9 de 1991). *DIALNET*. Recuperado el 27 de Febrero de 2012, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126207>

Giraldez. (s.f.). *Fundación Dialnet*. Obtenido de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=937525> .

González, J. (1996). *La antropología y la etnografía educativas. Aportaciones teóricas y metodológicas*. Recuperado el 21 de 5 de 2012, de <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/71789>

Gordillo, F. (2005). El hábitat: mutaciones en la ciudad y el territorio. *Tabula rasa* , 143.

Grout, D. (2001). *Historia de la música occidental*. Madrid: Alianza editorial.

Grout, D. (2008). *Historia de la música occidental*. Madrid: Alianza editorial.

Hernández, R. (2006). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: McGraw-Hill.

Hernández, R. (2008). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill interamericana.

IGAC Codazzi, I. g. (2008). *Atlas básico de Colombia*. Bogotá: Imprenta nacional de Colombia.

Laucirica, A. (s.f.). *dialnet*. Recuperado el 2 de abril de 2012, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3102182>

Lepherd, L. (1992). Investigación comparativa. *Aproximaciones a la investigación en educación musical* (pág. 34). Buenos Aires: Collegium Musicum.

Llerena, R. (1985). *Memoria cultural en el vallenato*. Medellín: Impresiones Quirama.

López, S. (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical, una selección de autores relevantes*. Barcelona: Grao.

Nieves, J. (2008). *De los sonidos del patio a la música mundo: semiosis nómadas en el Caribe*. Bogotá: Convenio andrés Bello-Observatorio del Caribe colombiano.

Ocampo Lopez, j. (2006). *las fiestas y el folclor de Colombia*. Bogotá: Panamerican editorial.

Ortiz, A. (2009). *Desarrollo del pensamiento y las competencias básicas, cognitivas y comunicativas*. Barranquilla: Ediciones editorial.

Pacheco y Caraballo. (2011). *La improvisación en el bombardino a partir del repertorio tradicional de las bandas del departamento de Córdoba: estudio preliminar para una guía de aprendizaje*. Montería.

Pease, T. (2003). *Jazz Compossition arranger reharmonization*. Boston: Berklee press.

Pease, T. (2001). *Modern Jazz voicings arranging for small and medium ensambles*. Boston: Berklee press.

Pedro, D. d. (1993). *Manual de formas musicales (curso analítico)*. Madrid: Real musical.

Perricone, J. (2000). *Melody in songwriting*. Boston: Berklee press.

Rojano, J. (2010). *Programa de Etnografía y estudio del contexto social y educativo. Maestría en Educación*. Montería: Sistema de Universidades Estatales de I Caribe-Universidad de Córdoba.

Subirats, M. d. (2007). Zoltán Kodaly. En M. Díaz, *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona : Grao.

Tezanos, A. d. (2002). *Una etnografía de la etnografía*. Bogotá: Ediciones antropos Ltda.

Valencia, G. (1986). Festividades, instrumentos y ritmo. *Nueva revista colombiana de folclor* , 133-169.

Valencia, V. (2004). *Pitos y tambores cartilla de iniciación miscal*. Bogotá: Ministerio de cultura.

Wade, P. (2002). *música, raza y nación*. Bogotá: editorial de la universidad de Chicago.

Zuleta, A. (2008). *El método Kodaly en Colombia*. Bogotá: Pontificia universidad Javeriana.