



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Universidad de educadores

FACULTAD DE BELLAS ARTES
LICENCIATURA EN MÚSICA

ACTA DE APROBACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO

Los profesores abajo firmantes, constituidos como Jurado Calificador para presenciar y evaluar la sustentación del trabajo de grado titulado:

POR LOS CAMINOS DEL CONOCIMIENTO. EL VIOLONCHELISTA DE LA SENSIBILIDAD A UNA TÉCNICA CONSCIENTE

Presentado por la estudiante:

DIANA CAROLINA LEÓN MORANTES

Cédula: 1031127812

Código: 2012175020

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

- Muestra una investigación coherente, clara y objetiva
- El documento escrito se encuentra bien elaborado y estructurado con un lenguaje académico pertinente.
- La investigación aporta elementos para la pedagogía del violonchelo
- La estudiante realizó una sustentación organizada y detallada en consecuencia con el trabajo escrito.

| | NOMBRE | FIRMA | NOTA |
|-------------------|--------------------|-------|------|
| Jurado 1 - lector | EDGAR ALARCÓN | | 5.0 |
| Jurado 2 - lector | | | |
| Asesor | IVÁN RICARDO TOVAR | | 5.0 |

Nota final: (5.0) Cinco punto cero

Dado en Bogotá D.C. a los veintiún (21) días del mes de Noviembre de 2017.

POR LOS CAMINOS DEL CONOCIMIENTO

EL VIOLONCHELISTA: DE LA SENSIBILIDAD A UNA TÉCNICA CONSCIENTE

DIANA CAROLINA LEÓN MORANTES

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE BELLAS ARTES

LICENCIATURA EN MÚSICA

BOGOTÁ

2017

POR LOS CAMINOS DEL CONOCIMIENTO

EL VIOLONCHELISTA: DE LA SENSIBILIDAD A UNA TÉCNICA CONSCIENTE

DIANA CAROLINA LEÓN MORANTES

2012175020

Proyecto Pedagógico Investigativo para optar al título de pregrado de Licenciatura en Música

IVAN RICARDO TOVAR QUEVEDO

ASESOR


UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE BELLAS ARTES

LICENCIATURA EN MÚSICA

BOGOTÁ

2017

| | | |
|---|---|--|
|  | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 21-11-2017 | Página 1 de 3 | |

| 1. Información General | |
|---|---|
| Tipo de documento | Trabajo de grado. |
| Acceso al documento | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Facultad de Bellas Artes. |
| Título del documento | Por los caminos del conocimiento. El violonchelista: de la sensibilidad a una técnica consciente. |
| Autor(es) | León Morantes, Diana Carolina. |
| Director | Iván Ricardo Tovar Quevedo. |
| Publicación | Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 101 p. |
| Unidad Patrocinante | Universidad Pedagógica Nacional. UPN. |
| Palabras Claves | Estructuras cognitivas, Piaget, Vygotsky, técnica del Violonchelo. |
| 2. Descripción | |
| <p>Trabajo de grado que desarrolla una propuesta de análisis de las estructuras cognitivas desarrolladas en el proceso de aprendizaje de la técnica del violonchelo de acuerdo a las teorías de Piaget y Vygotsky, por medio de la adaptación del Protocolo de evaluación de rendimiento lector (PERLE).</p> <p>La investigación parte de la necesidad de reconocer cómo se está estructurando el conocimiento en el violonchelista y cómo el proceso pedagógico está incidiendo en él.</p> | |

3. Fuentes

- BUNTING, Christopher. *El arte de tocar violoncello*. Pirámide ediciones. 1999.
- LEVITIN, Daniel J. *Tu cerebro y la música. El estudio científico de una obsesión humana*. RBA Libros. 2008.
- HOLGUÍN Tovar, Pilar Jovanna y MARTÍNEZ, Isabel Cecilia. *La didáctica musical entre la primera y la tercera persona: hacia una perspectiva de segunda persona en la formación de músicos profesionales*. Revista: Pensamiento, palabra y obra. Número 18, 2017.
- MORENO Castro, Jairo Aníbal. *Pensamiento, Lenguaje, comunicación. Evaluación, teorías, modelos-actividades*. Editorial Signum. Colección Papeles de Tertulia. Bogotá – Colombia, 1994.
- PIAGET, Jean. *La equilibración de las estructuras cognitivas: problema central del desarrollo*. Siglo Veintiuno Editores. 1978.
- ROSAS, Ricardo y SEBASTIÁN, Christian. *Piaget, Vygotsky y Maturana, Constructivismo a tres voces*. AIQUE. Buenos Aires, 2004.
- VYGOTSKY, Liev. *Pensamiento y Lenguaje*. Plenum Press. 1987.
- ZURITA Barroso, José Trinidad. *Las escuelas de violonchelo italiana, francesa y rusa. Aportaciones al desarrollo de la técnica y de la pedagogía del instrumento*. Revista digital para profesionales de la enseñanza, septiembre 2010. Andalucía.

4. Contenidos

En el cuerpo del trabajo encontramos: En el primer capítulo la referencia a los postulados que responden a las razones que permitieron desarrollar la investigación. Se plantea la problemática y los objetivos, enmarcados en la necesidad de reconocer cómo se está desarrollando el conocimiento en los violonchelistas.

En el segundo capítulo encontramos los aspectos metodológicos que permiten el desarrollo del trabajo desde una investigación mixta, que combina elementos cuantitativos con elementos cualitativos. Además de exponer algunas características de las fases de la investigación y la población participante.

En el tercer capítulo se desarrolla la propuesta mediante la cual se realizará el análisis, se describe el protocolo, el diagnóstico y los talleres que se aplicaron.

El cuarto capítulo está enfocado al análisis de los elementos encontrados en los talleres a la luz de las teorías de Piaget y Vygotsky y fortaleciendo sus postulados con los autores Willems, Levitin, y Bunting.

Finalmente, en el quinto capítulo se plantean algunas pautas pedagógicas que intentan conectar los aspectos motrices, emotivos y cognitivos de los violonchelistas.

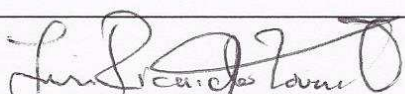
5. Metodología

El proyecto se desarrolla por medio de una investigación mixta, que incluye aspectos de análisis cuantitativo y cualitativo, del cual se caracterizan algunos elementos del proceso de aprendizaje de los violonchelistas analizando los elementos abstraídos de los talleres.

6. Conclusiones

Las construcción y reconstrucción de las estructuras cognitivas en los violonchelistas están mediadas en su mayoría por la adquisición de acondicionamientos motrices desarticulando las dimensiones del instrumentista, por lo tanto, la técnica de manera aislada se ha constituido en el objetivo principal de una formación instrumental.

Además, la pedagogía que se desarrolla en torno al violonchelo debe trascender de las concepciones de los métodos, para ahondar en los procesos particulares.

| | |
|-----------------------|---|
| Elaborado por: | Diana Carolina León Morantes |
| Revisado por: | Iván Ricardo Tovar Quevedo  |

| | | | |
|--|----|----|------|
| Fecha de elaboración del Resumen: | 10 | 10 | 2017 |
|--|----|----|------|

ABSTRACT

El presente documento se constituye en una investigación basada en la metodología mixta (cualitativa – cuantitativa), que busca comprender el cómo se desarrollan las estructuras cognitivas de los violonchelistas en torno a la relación de dos dimensiones fundamentales: la motricidad y la técnica consciente. Dicho análisis basado en algunas concepciones acerca de las estructuras cognitivas de Piaget y Vygotsky que fueron aplicadas a los resultados obtenidos de los talleres aplicados a dos violonchelistas en formación de la Universidad Pedagógica Nacional. Finalmente, la investigación permite plantear diez pautas pedagógicas entorno a la formación de la técnica consciente en el violonchelista.

Palabras claves: Estructuras cognitivas, Piaget, Vygotsky, técnica del Violonchelo.

This document is based on a mixed methodology (qualitative - quantitative), which seeks to understand how the cognitive structures of cellists develop around the relationship of two fundamental dimensions: motor skills and conscious technique. This analysis based on some conceptions about the cognitive structures of Piaget and Vygotsky that were applied to the results obtained from the workshops applied to two cellists in formation of the National Pedagogical University. Finally, the research allows to raise ten pedagogical guidelines around the formation of conscious technique in the cellist.

Key words: Cognitive structures, Piaget, Vygotsky, Violoncello technique.

CONTENIDO

| | |
|---|-----------|
| Tabla de Anexos..... | 10 |
| Lista de Tablas..... | 11 |
| Preliminares..... | 12 |
| Introducción..... | 12 |
| Justificación..... | 13 |
| Planteamiento del problema..... | 16 |
| Pregunta de investigación..... | 18 |
| Objetivo general..... | 18 |
| Objetivos específicos..... | 18 |
| 1. Metodología de la investigación..... | 20 |
| 1.1. Descripción de la población..... | 21 |
| 1.2. Diseño metodológico..... | 24 |
| 2. Propuesta de investigación..... | 28 |
| 2.1 Propuesta..... | 28 |
| 2.1.1 Adaptación de PERLE..... | 28 |
| 2.1.1.1 Diagnóstico y protocolo..... | 30 |
| 2.1.1.2 Categorías seleccionadas y realización del protocolo..... | 35 |
| 2.1.1.3 Análisis del diagnóstico..... | 36 |
| 2.1.1.4 Talleres..... | 38 |

| | |
|--|-----------|
| 3. Análisis a la luz del marco teórico..... | 40 |
| 3.1. Estructuras cognitivas..... | 40 |
| 3.1.1. Jean Piaget..... | 40 |
| 3.1.2. Lev Vygotsky..... | 45 |
| 3.2. Pensamiento musical..... | 50 |
| 3.2.1. Edgar Willems..... | 50 |
| 3.2.2. Daniel Levitin..... | 53 |
| 3.3. Técnica del violonchelo..... | 55 |
| 3.3.1. Christopher Bunting..... | 55 |
| 4. Pautas pedagógicas..... | 58 |
| 5. Conclusiones..... | 62 |
| 6. Bibliografía..... | 64 |
| 7. Anexos..... | 66 |
| 8. Tablas..... | 93 |

ANEXOS

| | |
|---|----|
| Anexo 1: Formato de aplicación – diagnóstico..... | 65 |
| Anexo 2: Formato de aplicación – diagnóstico. Primer participante..... | 71 |
| Anexo 3: Formato de aplicación – diagnóstico. Segundo participante..... | 75 |
| Anexo 4: Taller de aplicación No.1..... | 78 |
| Anexo 5: Taller de aplicación No.2..... | 83 |
| Anexo 6: Taller de aplicación No.3..... | 85 |
| Anexo 7: Taller de aplicación No.4..... | 87 |
| Anexo 8: Propuesta de aplicación de elementos técnicos en un discurso musical. Taller No.2...90 | |
| Anexo 9: Propuesta de aplicación de elementos técnicos en un discurso musical. Taller No.3...90 | |
| Anexo 10: Reflexión sobre una clase individual..... | 91 |

TABLAS

| | |
|--|-----|
| Tabla 1: Taller No.1- Ejercicio No. 4 de Dotzauer..... | 92 |
| Tabla 2: Taller No.1- Ejercicio No. 17 de Dotzauer..... | 92 |
| Tabla 3: Taller No.1- Escala de Do Mayor..... | 93 |
| Tabla 4: Taller No.1- Ya lloviendo está..... | 94 |
| Tabla 5: Taller No.1- Aplicación de los elementos trabajados en otros repertorios..... | 95 |
| Tabla 6: Taller No.2 - Ejercicio No. 13 de Dotzauer..... | 96 |
| Tabla 7: Taller No.3 - Suite I – Minuet I (J. Bach)..... | 99 |
| Tabla 8: Taller No.3 - Ejercicio No. 6 de Dotzauer | 100 |

PRELIMINARES

Introducción

La formación en violonchelo nos muestra diferentes variantes y percepciones de los maestros que han dedicado su vida a guiar las nuevas generaciones de violonchelistas, la misma concepción de la música y su función dentro de la educación ha ido cambiando y dando la oportunidad de incluir y generar nuevas expectativas en torno a ella (Holguín y Martínez, 2017, p.9). Ésta dinámica responde de manera natural al cambio y las investigaciones que sobre educación se han realizado, atendiendo a las diferentes maneras de percibir el entorno y recurriendo a la idea de las particularidades emotivas, físicas y cognitivas que desarrolla cada individuo.

A pesar de ello, dentro de la formación instrumental encontramos un fuerte arraigo al canon de formación, una fijación por el “deber ser” de un violonchelista de “nivel”, “músico completo” o un “verdadero músico”, adjetivos que a primera vista parecerían inocentes, pero al acercarnos minuciosamente encontramos que son los promotores de disgustos, desilusiones y desmotivaciones entre los aspirantes a violonchelistas.

Al identificar esta problemática durante el desarrollo de la formación personal en el instrumento, se ha considerado prioridad generar una propuesta que permita entender cómo la relación entre emoción, cuerpo y cognición necesita una actitud investigativa individual profunda, donde se combine la experiencia del maestro que guía la formación, las dimensiones del instrumentista y la actitud investigativa de los participantes.

Justificación

Históricamente el hombre se ha preocupado por comprender su entorno, comprender al otro, comprenderse a sí mismo y finalmente, cómo estas tres perspectivas se articulan en un gran complejo de redes de significado; esta preocupación derivada de la necesidad de construir y reconstruir el entorno, de dar nuevos sentidos al ser y al estar en el mundo y sobre todo de la búsqueda por entender en esencia ¿cómo conocemos?; esta pregunta resume en el nivel más general el enfoque de esta investigación y se constituye en la oportunidad de responder a la necesidad de comprender el fenómeno cognitivo realizado por los violonchelistas en formación; y cómo esta comprensión alimentará no solo la formación individual sino la reflexión pedagógica en torno al instrumento.

Con el transcurso de las investigaciones en torno a esta temática, los desarrollos de la neurología y la tecnología, se ha identificado que la forma en la que conocemos depende en línea directa de factores experienciales y de las prioridades que cada ser le da a su vida; es decir, cada ser humano va generando sus redes significativas de sentido de acuerdo al entorno en que se mueve, no es el mismo proceso que lleva a cabo un arquitecto, a un médico a un músico. Sin que esto signifique que uno u otro será mejor o se desarrolle más que el otro, solamente es una forma de comprender cómo cada uno se construye a sí mismo mediante la articulación de su ser con el entorno y cómo se fortalecen aspectos diversos del conocimiento según las áreas que se estimulen y trabajen constantemente.

Ahora bien, la necesidad de entender el ¿cómo conocemos?, es fundamental en la medida en que podemos alimentar y proyectar el aprendizaje en pro de una construcción y reconstrucción del conocimiento de manera consciente y que responda realmente a las necesidades de quién se acerca a una u otra área del conocimiento, es aquí donde la presente investigación adquiere un

valor actual pues busca responder a las necesidades de la formación general del violonchelo; de manera que se avance en la comprensión del desarrollo del conocimiento, derivado de la articulación de la dimensión cognitiva con la motriz.

En cuanto a lo que tiene que ver directamente con las estructuras cognitivas, la investigación se basa en algunos postulados de Piaget y Vygotsky; enfocados a entender el conocimiento que desarrolla el violonchelista en formación como un entramado de redes significativas que no solo se determina por su experiencia musical, sino por todas las vivencias que lo constituyen como ser, ser musical y ser violonchelista. Es importante aclarar en este punto que la investigación tomará características específicas de cada uno de acuerdo a una priorización con relación a las necesidades que presenten los violonchelistas, además de entender que la investigación se entiende como el punto inicial para responder al ¿cómo articulan y construyen el conocimiento los violonchelistas?, pues es necesario pensar a futuro en abarcar la investigación a profundidad con estos y otros autores de referencia, lo cual constituye la problemática en una investigación a mediano y largo plazo. En tanto se trabaja de acuerdo a las necesidades específicas la investigación no solo aportará para entender en alguna medida el proceso cognitivo de la formación de un violonchelista, sino que busca atender de manera complementaria el proceso de los violonchelistas para mejorar la comprensión de los contenidos desarrollados en la interpretación del instrumento.

Otro de los elementos fundamentales de la investigación es la articulación de las estructuras cognitivas con el desarrollo motriz; entendiendo que, como lo han planteado diversos pedagogos, el conocimiento nace de la sensibilidad y de la experimentación corpórea con las categorías que luego se instalarán en las redes de conocimiento, aquí entramos en el ámbito del desarrollo del pensamiento musical entorno a estas dos dimensiones y teniendo como base las investigaciones

de Daniel Levitin. La investigación se plantea como una búsqueda de elementos que complementen la formación del violonchelista para trascender el paso inicial de imitación de movimientos, y fortalecer el paso a entender el cómo, el porqué y el dónde se deben desarrollar determinados movimientos con relación a la técnica de acuerdo a lo que el instrumentista pretende evidenciar con el violonchelo en cualquier ambiente musical, por ende, al establecer universales (premisas generales) en el pensamiento y fortalecer la articulación de las estructuras cognitivas con la motricidad y la técnica, el violonchelista estará en condiciones de generar pensamiento reflexivo para afrontar las diversas experiencias del ambiente cultural y musical, entendiendo que el fortalecimiento de las habilidades de comprensión y creación pueden ser puestas a prueba en cualquier medio.

Finalmente la investigación busca promover un conocimiento consciente de la construcción y reconstrucción de los tejidos de significado que se generan en cuanto al aprendizaje de algunos elementos técnicos del violonchelo, no como una fórmula de llegar a cumplir con el canon interpretativo del instrumento, sino como una forma investigativa que permita a cada violonchelista reconocerse en sus fortalezas, entender cómo está desarrollando su conocimiento y reconstruir sus redes significativas de sentido para fortalecer su técnica y descubrir la manera de manejar su cuerpo, sus movimientos y su conocimiento, para alimentar la sonoridad que quiere desarrollar.

Planteamiento del problema

Históricamente la formación de los violonchelistas (y en general de los instrumentistas), se ha dado desde una postura aferrada a los cánones de la pedagogía tradicional y sobre todo a su preocupación por obtener resultados homogéneos, los cuales son alcanzados generalmente mediante una metodología de imitación y repetición (Holguín y Martínez, 2017, p.9). Este fenómeno social y pedagógico abrió un sendero muy estrecho por el cual solo algunos han logrado cruzar de manera satisfactoria tanto a nivel individual como de reconocimiento social. Por otro lado, algunos no han encontrado en este camino los suficientes elementos que le permitan cimentar su conocimiento, pues el imitar conceptos que se nominan pero que no contienen sentido significativo generan una sola mirada del desarrollo del conocimiento y esta única mirada no está en capacidad de responder a las necesidades de cada una de las personas que deciden acercarse a una experiencia musical, no porque deba ser un deber inherente, sino porque al igual que el ser humano necesita enriquecerse y adecuarse a las necesidades de quien emprende un camino al conocimiento.

Esta situación provoca que los violonchelistas focalicen su atención en el acondicionamiento y rendimiento motriz, generando unos altos niveles de inconsciencia de las estructuras fundamentales para la comprensión de los elementos técnicos e interpretativos, lo cual dificulta relacionar cada uno de los contenidos abordados dentro de unos campos semánticos¹ significativos que construyan redes sólidas en el aprendizaje. Además, limita la mirada sobre la

¹ La categoría de campo semántico es desarrollada por la lingüística. G. Ipsen (1924) siendo uno de sus precursores la describía como: “... llamaba campos semánticos a grupos semánticos que forman unidades de significación y que están constituidos por conjuntos de palabras con contenidos objetivos interrelacionados” (Th. Lewandowski, 1982, p. 47)

Para el presente trabajo entenderemos los campos semánticos como la forma de asociación, relación e interrelación de categorías que los violonchelistas construyen alrededor de la técnica de su instrumento, partiendo de sus experiencias entorno a cualquier dimensión de la formación musical. Además de concebirlas como base de la estructura del pensamiento, que permite significar, reflexionar y representar el entorno.

técnica, dándole un lugar primordial y olvidando que ésta es una de las dimensiones por trabajar en la búsqueda y construcción de un discurso musical.

Otro elemento relevante que se presenta es la ruptura generada de manera consciente o inconsciente entre la formación instrumental y la formación musical en general, esta falencia en la articulación de los elementos que se crean en cada una de las dimensiones no permite generar las conexiones necesarias para fortalecer el pensamiento musical, de manera que la técnica propia del violonchelo se entiende en muchas ocasiones como una gimnasia y se encuentra aislada de la naturaleza misma del entorno musical. Dicha situación se presenta como consecuencia a una formación instrumental basada en la imitación y a la dinámica social interiorizada de pensamiento fragmentado, que impide que las categorías se asocien de manera pertinente en los campos semánticos para evidenciarse en diversas situaciones de acuerdo a las interrelaciones y enfoques de acción.

Tales experiencias, que en última instancia han hecho que maestros y violonchelistas en formación focalicen su atención en los resultados evidentes en el escenario (exámenes, conciertos, recitales...) (Holguín y Martínez, 2017, p.9) y no den el valor relevante a los procesos y las ganancias que de manera individual se van construyendo en el transcurso de la formación, generando en algunos casos frustración dentro de los estudiantes al no evidenciar en escena los aspectos técnicos que el canon del “deber ser” estipula para cada “nivel” dentro del aprendizaje.

Dicha problemática permite reflexionar acerca de la necesidad creciente por la forma en la que se conoce y se estructuran los campos semánticos en lo musical y, para el caso de esta investigación, en el campo de la formación de los violonchelistas de manera que se pueda

ampliar la mirada de la relación enseñanza-aprendizaje abriendo uno de los tantos senderos alternos para adecuar y fortalecer el pensamiento.

Pregunta de investigación

¿Qué influencia tienen en el proceso de construcción de pensamiento musical (aprendizaje técnico consciente y desarrollo motriz) las teorías acerca de las estructuras cognitivas de Piaget, Vygotsky?

Objetivo general

Proponer pautas pedagógicas para la formación del violonchelista que permitan articular la dimensión cognitiva con el desarrollo motriz en pro de una construcción de pensamiento musical enfocado al aprendizaje técnico consciente.

Objetivos específicos

- Identificar los procesos de construcción y reconstrucción de las estructuras cognitivas de dos violonchelistas en formación de la UPN de acuerdo a las teorías de Piaget, Vygotsky.
- Articular desde los procesos de construcción de conocimiento, los rasgos motrices dentro de la formación de un pensamiento musical integral, que permitan un aprendizaje técnico consciente.

- Reconocer la importancia de abordar la formación instrumental dando prioridad a la construcción de un proceso que responda al ser y estar natural e individual del violonchelista con relación a sus estructuras cognitivas.

1. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación nace en esencia de la pregunta: ¿cómo conocemos los violonchelistas?, por lo cual se enfoca en la teoría cognitiva en su variante constructivista, pues se tomarán como base algunos de los postulados de Piaget y de Vygotsky acerca de las estructuras cognitivas, dando prioridad a cómo el entorno y las experiencias personales (ZDP)² le han permitido a los violonchelistas construir hasta este momento su relación con el instrumento, cómo entiende el aspecto técnico y cómo lo motriz se está articulando en los campos semánticos para fortalecer su conocimiento, además de considerar que solo se construye conocimiento en la medida en que el afecto y la motivación lo permiten.

Además de ello, busca abordar los procesos teniendo en cuenta los conceptos previos que las dos violonchelistas poseen y de esta manera construir de manera conjunta las bases o ideas generales del proyecto. Teniendo en cuenta que el constructivismo propende por un desarrollo pedagógico donde la interrelación enseñanza – aprendizaje se encuentra concebida en términos de equilibrar las nociones e importancia que ambas categorías tienen sobre el proceso de una persona, de manera que el proyecto se enmarque en la exploración y la búsqueda individual y colectiva en pro de replantear el conocimiento que se posee y encaminarnos a la construcción de nuevo conocimiento en términos de una pautas pedagógicas que propendan por la formación de una técnica consciente.

² El concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP), fue desarrollado en la teoría de Lev Vygotsky quien considera que la relación establecida entre enseñanza – aprendizaje es pertinente siempre y cuando se construya entorno a los elementos que nos rodean y son fácilmente aplicables dentro de unas estructuras superiores (Rosas y Sebastián, 2001, p.46).

De acuerdo a los planteamientos de Vygotsky la construcción de conocimiento se desarrolla partiendo de un proceso de enseñanza – aprendizaje, donde las personas se encuentran en condiciones de generar sentido (dimensión semiótica) por medio de sus funciones psicológicas superiores. Por ello entiende el objetivo de la educación desde la construcción y asimilación de esquemas semióticos, dichos esquemas le permitirán entrar en contacto con una comunidad de sentido, que para el caso se establecerá alrededor de una significación o resignificación de la categoría de técnica y su relación con las necesidades propias de las dos violonchelistas que aceptaron participar en el proyecto.

Lo anterior, nos relaciona directamente con el campo teórico del pensamiento musical, por lo cual, aunque el enfoque se dará desde los postulados de Daniel Levitin, se partirá de la teoría de la triple consciencia de Edgar Willems, pues entiende el proceso de aprendizaje musical desde tres dimensiones de la consciencia que se corresponden en estructura con la teoría de los estadios de Piaget. Generando los puentes necesarios entre la teoría cognitiva general y los aspectos específicos de desarrollo musical que plantea Daniel Levitin.

1.1. Descripción de la población

La investigación busca explorar el área de lo cognitivo desde una muestra poblacional mínima, puesto que se hace necesario establecer una relación entre las diferentes categorías a trabajar, por ello, de la población de violonchelistas en formación de la UPN se seleccionaron dos, esta se realizó acudiendo a la intención de participación de los violonchelistas. En cuanto a la población general de violonchelistas en formación de la UPN, encontramos que son jóvenes que se

encuentran dentro del rango de los 20 a los 28 años, todos con formación musical previa al ingreso de la Universidad ya sea en el violonchelo u otro instrumento.

Para el proyecto se cuenta con dos violonchelistas (mujeres), de 27 y 28 años, que se encuentran en VIII y VII semestre respectivamente (semestre 2016 – II). Es importante resaltar que en términos comunes ambas violonchelistas iniciaron su formación en el instrumento en un rango de los 18 a 21 años por iniciativa propia y sin un apoyo familiar evidente. Dentro de la UPN ambas se encuentran en la cátedra de violonchelo dirigida por el Maestro Iván Tovar y durante toda la carrera han recibido su formación con él, además de ello presentan una fuerte inclinación por la exploración e inserción del instrumento en los ámbitos de la música “popular”.

En cuanto a la estructura del proceso para los violonchelistas en formación desde la dimensión administrativa y cómo este esquema se ve evidenciado en la realidad al revisar el syllabus del área de cuerdas frotadas se presenta un esquema general para toda la sección, en términos globales se identifica en el ciclo de fundamentación la preocupación por determinar un acercamiento al instrumento, el reconocimiento de este y el aprendizaje técnico de:

- Estructura corporal
- Producción de sonido
- Manejo de la afinación
- Manejo de la mano derecha (manejo del arco)
- Manejo de la mano izquierda
- El diapasón y su extensión
- Articulaciones golpes de arco
- Efectos

En estos ítems se evidencia una generalización del proceso, dicha generalización no nos permite identificar los niveles que debe afrontar el instrumentista, además de no tener claridad en el punto de llegada al terminar el proceso.

Revisando específicamente la programación para el instrumento violonchelo, encontramos consignados los mismos preceptos técnicos en los primeros seis semestres, los cambios de un programa a otro están determinados por el repertorio que se debe abordar en cada semestre. Los contenidos técnicos a trabajar son:

- Estructura corporal. Forma correcta de coger el arco y el cello.
- Producción del sonido.
- Direccionalidad, distribución y golpes de arco. Détaché, staccato, spiccato y martelle.
- La afinación.
- Escalas mayores y menores con sus respectivos arpeggios hasta tres octavas.
- Ritmo.
- Cambios de posición.
- El vibrato.
- El trino.
- Las dobles cuerdas.
- Lenguaje básico musical escrito y los símbolos utilizados para el violonchelo.

Ahora bien, estos registros impresos del programa no permiten vislumbrar claramente los aprendizajes técnicos que cada instrumentista debe tener según su nivel, debido a esta situación es importante aclarar que gracias a la diversidad en cuanto a conceptos técnicos y repertorios abordados con los cuales llegan los estudiantes a la universidad, los maestros se ven en la necesidad de adaptar la programación para focalizarse en las necesidades particulares.

1.2. Diseño metodológico

El desarrollo de la pedagogía y sus transformaciones históricas han permitido a los maestros experimentados y maestros en formación explorar todo tipo de reflexiones y/o sistematizaciones de sus experiencias, incluso entrando en el campo de abordar o interrelacionar varios elementos que permitan analizar y reflexionar acerca de las situaciones, información y acciones percibidas, observadas o actuadas (Díaz, 2014, p.9); para ello el presente trabajo se basa en una investigación de modelo mixto, en el cual se combinan elementos cuantitativos, al registrar los datos obtenidos y cuantitativa en la medida en la que busca entender el análisis de cada una de las categorías desde su propio contexto y con las particularidades que la hacen una experiencia individual y significativa (Pereira, 2011, p.15-29)

De acuerdo a los planteamientos de Rocco (2003), se han desarrollado seis tipos de diseño con método mixto teniendo en cuenta la relación que se establece entre los elementos cuantitativos y cualitativos. De acuerdo al objetivo de la investigación se constituye en un diseño de tipo VI: Investigación exploratoria, con datos cuantitativos y análisis cualitativo (Pereira, 2011, p.20), debido a la recolección de los datos de los talleres los cuales serán estructurados dentro de tablas que evidencien las categorías relevantes, las cuales serán analizadas a la luz del marco teórico.

En cuanto a las fases del diseño encontramos:

Fase I: Análisis preliminar y revisión de la literatura (Díaz, 2014, p.14): En la cual se permitió identificar y planear la problemática que sustenta la necesidad de profundizar en el ámbito del aprendizaje del violonchelo.

Fase II: Selección del diseño (Díaz, 2014, p.14): La segunda fase hace referencia al análisis de los procesos que se deben llevar a cabo para configurar una investigación, aquí se establecieron las categorías, estrategias de recolección y análisis, determinado de la siguiente manera:

- **Revisión bibliográfica** de los campos teóricos que estructuran la información:
 - Estructuras cognitivas - Piaget y Vygotsky
 - Pensamiento musical - Daniel Levitin y Willems
 - Aprendizaje técnico consciente del violonchelo - Christopher Bunting

- **Prueba diagnóstico y talleres** para establecer cómo se desarrollan las operaciones cognitivas (análisis, síntesis...) que se están llevando a cabo y en qué nivel de relación se encuentran con respecto al instrumento. La prueba diagnóstico se realizará mediante la adaptación del PERLE (Protocolo de Evaluación de Rendimiento Lector), este es un formato de evaluación realizado por el Profesor Jairo Aníbal Moreno (1994), se establece como la base para el diagnóstico y desarrollo de la propuesta pues está pensado en cinco áreas fundamentales que se corresponden con las categorías de Piaget y Vygotsky acerca de los procesos que llevan a cabo las personas para estructurar el pensamiento. Debido a que el protocolo está pensado en función de la comprensión lectora, deberá ser adaptado para la presente investigación, por lo tanto, las cinco áreas se trasladan de la siguiente manera:

A0: Sensibilización. Hacia la experiencia como violonchelista en formación.

A1: Armado y desarmado. Estructura del discurso musical.

A2: Significado. Contenido del discurso musical.

A3: Relacionando. Relaciones entre el discurso musical, la motricidad y la técnica.

A4: Produciendo. Inferencias, creación y aplicación de la técnica.

- En cuanto a los talleres se buscará aplicar una selección de categorías que responden a lo evidenciado en la información recopilada del diagnóstico de acuerdo a las necesidades de las dos violonchelistas, buscando enfatizar en las operaciones cognitivas necesarias para asumir los aspectos técnicos. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos de la primera fase de diagnóstico que trabajarán las habilidades que correspondan a las áreas menos trabajadas por los violonchelistas en formación, tratando de focalizar la atención en llegar efectiva y comprensivamente al área que tiene que ver con la producción y la creatividad; es decir se reforzaran las habilidades de anticipación, contra argumentación, asignación de nuevos significados, conclusión entre otros.
- **Observación** de las clases de violonchelo de las estudiantes de la UPN para evidenciar algunos rasgos de la formación motriz y su paso a las estructuras cognitivas. Los ítems seleccionados para la observación de la clase hasta el momento se corresponden con las áreas a trabajar en la prueba diagnóstico, a saber:

A0 Sensibilización

A1 Armado y desarmado

A2 Significado

A3 Relación

A4 Producción

Identificando como se presentan o son ausentes las habilidades que corresponden a cada una de las áreas como se describen en la prueba diagnóstico.

Fase III: Recolección, análisis y validación de los datos (Díaz, 2014, p.14): Por medio de los instrumentos se recolectan los datos que posteriormente son tabulados y finalmente analizados a la luz de los fundamentos teóricos (Piaget y Vygotsky).

Fase IV: Contribución a la literatura (Díaz, 2014, p.14): Mediante las pautas pedagógicas se busca contribuir a la comprensión de las categorías trabajadas, aportando desde las teorías de Piaget y Vygotsky a la formación de los violonchelistas.

2. PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

2.1.Propuesta

En la búsqueda de obtener mediante la reflexión de experiencias particulares de formación instrumental elementos que alimenten el análisis acerca de la construcción de las estructuras cognitivas en los violonchelistas, se determina adaptar un protocolo de comprensión de lectura y establecer un análisis de los comentarios que los instrumentistas establecen en las redes sociales, dichas acciones desembocarán en un análisis reflexivo de la importancia de una formación instrumental integral que abarque todas las dimensiones del ser humano tratando de equilibrar el deber ser y el querer ser del instrumentista.

2.1.1. Adaptación PERLE

El presente protocolo busca propiciar un esquema de sistematización acerca del proceso técnico de los violonchelistas, de manera que pueda ser analizado a la luz de los autores base (Piaget, Vygotsky, Willems y Levitin). El protocolo es una adaptación de PERLE (Protocolo de evaluación de rendimiento lector), pues dicho protocolo nace con la intención de entender qué tipo de procesos y habilidades se activan en cinco áreas determinadas por procesos secuenciales de la cognición (Moreno, 1994, p. 231).

Las áreas están estructuradas de la siguiente manera:

A0: Sensibilización hacia la experiencia como violonchelista en formación. Esta área es desarrollada con el fin de establecer una proporción de la motivación del violonchelista y de

acuerdo a su experiencia cómo ha desarrollado sus afectos y receptividad con el instrumento. Esta área tiene en cuenta tres apartados: encuadre familiar, antecedentes del instrumentista y nivel actual de compromiso afectivo.

A1: Armado y desarmado. Esta área se enfoca a elementos netamente estructurales, de manera que busca identificar los procesos que le permiten al violonchelista estructurar el conocimiento técnico y llevarlo a la práctica, apuntando a las habilidades de análisis y síntesis.

A2: Significado. Esta área enfoca su proceso a el contenido y la asignación de significado a las estructuras que se trabajaron en el área de armado y desarmado, por lo cual tendrá en cuenta las habilidades de decodificación, comprensión, identificación, conservación, reconocimiento y síntesis.

A3: Relacionando. Esta área se mueve en la solución de problemáticas que impliquen relación y para el caso de esta investigación la relación primordial será motricidad y técnica consciente, de manera que el violonchelista evidencie los vínculos del discurso musical con la técnica y las experiencias externas a la música académica.

A4: Produciendo. La última área trabaja las habilidades superiores que se enfocan en la producción y la creatividad; y entiende que estos procesos se llevan a cabo siempre y cuando exista en el violonchelista un pensamiento lógico. Por ello evalúa las habilidades de anticipar, de plantear interrogantes, contra argumentar, contextualizar, planteamiento de hipótesis y de concluir.

2.1.1.1. Diagnóstico y protocolo

A0: Sensibilización hacia la experiencia como violonchelista en formación.

➤ Fase inicial – reconocimiento de los violonchelistas

1. Observación de los violonchelistas dentro de sus contextos de acción instrumental (conjuntos, ensambles, clases individuales, clases colectivas ...)
2. Entrevista:
 - a. Importancia y frecuencia del proceso musical dentro del grupo familiar.
 - b. Reconstrucción individual de la historia de su formación instrumental: características del contexto para su acercamiento a la música (auto inmersión, inmersión dirigida).
 - c. Hábitos de estudio: frecuencia, motivación, contenidos (repertorio, estudios, golpes de arco...), barreras y dificultades auto-reportadas.

➤ MAPA GENERAL DE DESEMPEÑO (perfil o mapa general antes de aplicar los conceptos puntuales del protocolo)

1. El violonchelista anticipa contenidos e intenciones en un fragmento musical a partir de indicios técnicos propuestos. Los indicios pueden ser: indicación de una métrica, tempo, método específico.
2. El violonchelista reconoce estructuras básicas y su relación con la técnica.
3. El violonchelista identifica el contenido técnico general de un estudio, verbalizando en una idea global e identificando las unidades específicas de algunas frases.

4. El violonchelista identifica irregularidades de cohesión y coherencia técnica en un discurso musical.
5. El violonchelista realiza una valoración crítica de un fragmento musical en relación a la técnica.
6. El violonchelista identifica las cualidades específicas de sus propios movimientos que le permiten llevar a cabo determinadas dimensiones técnicas.

El mapa general busca identificar las fortalezas de cada violonchelista, de manera que sea posible establecer si las estructuras de los contenidos técnicos en relación a sus condiciones motrices se encuentran determinados por una comprensión concreta, relacional o creativa.

A1: Armado y desarmado (Desempeño estructural: super y microestructural)

1. Reconocimiento o discriminación de rasgos técnico en una célula.
2. Relación de los rasgos técnicos y a su vez con las condiciones motrices en un motivo.
3. Asociaciones técnicas y motrices en una frase musical. Análisis de la presencia o ausencia de rasgos técnicos funcionales o que permiten conectar las frases, evidenciadas en la calidad sonora.
4. Dominio de lecto-espacial (primera vista) y su relación con la aplicación de rasgos técnicos.
5. Umbral de retención de elementos trabajados (memoria inmediata).
6. Calidad sintáctica de la lectura; identificando la posible existencia de incoherencias, omisiones, sobre-extensiones y estructura en el momento de aplicar algunos rasgos técnicos a la lectura de un periodo de una obra específica.
7. Lecturas de rasgos conectivos entre frases musicales.

8. Producción de aspectos suprasegmentales de la lectura y su evidencia sonora (ritmo, duración, acentos, contorno de la frase, fraseo).
9. Lectura bosquejada de una obra, reconocimiento de la disposición de las secciones en una representación gráfica.
10. Reconocimiento de las relaciones de los contenidos y la técnica (supraordenada, subordinada o coordinada).

De los resultados obtenidos en esta área se identificará de manera general las habilidades sintácticas (análisis – síntesis), estableciendo la existencia de un sentimiento estructural, y la idea de totalidad entre la lectura y la aplicación de rasgos técnicos.

A2: Significado (Entorno al contenido)

1. Significados previos: rasgos generales de significado entorno a la técnica y el desarrollo motriz.
2. Significados específicos en un entorno musical determinado: acciones, cualidades, relaciones espacio- temporales de la técnica y el desarrollo motriz.
3. Sobreextensiones y subextensiones de significados: aplicaciones de rasgos técnicos a otros entornos musicales.
4. Decodificación de valencias o casos lógicos fundamentales: qué elemento técnico se aplicará, a qué tipo de fragmento musical debe aplicarse, con qué rasgos motrices debe ejecutarse, por qué debe aplicarse de determinada manera, para qué se aplica, y en qué tipo de repertorio.
5. Decodificación de significados derivados, compuestos o polisémicos: lectura de fragmentos que requieran la articulación de dos rasgos técnicos simultáneos para determinar el fraseo.

6. Comprensión de las relaciones semánticas: de equivalencia, contraste, implicación entre las diferentes partes de una obra.
7. Decodificación de sentidos particulares: rasgos técnicos que dan significado a una frase no por su sentido convencional y objetivo, sino un significado más situacional y subjetivo.
8. Decodificación de cuantificadores conceptuales: rasgos motrices que permiten el balance en determinados elementos técnicos.
9. Decodificación de estructuras sintácticas con organización tradicional y no tradicional: comprensión de un esquema formal en una obra y sus implicaciones técnicas y motrices.
10. Decodificación de fraseos que implican una inversión semántica: ejecución de elementos técnicos similares pero en diferentes ubicaciones dentro de una frase.
11. Decodificación comparación con uno o más términos de comparación: elementos técnicos que requieren la comparación de varios rasgos motrices.
12. Decodificación de estructuras simples en una obra.
13. Decodificación de enunciados ambiguos: múltiples posibilidades de elementos técnicos.
14. Identificación de enunciados semánticamente anómalos: indicaciones técnicas que no se corresponden con la estructura de la frase.
15. Conservación de significado y sentido de estructuras mínimas (frases y motivos).
16. Comprensión de enunciados incrustados o subordinados: rasgos motrices que se contienen en un elemento técnico.
17. Identificación de incoherencias técnicas que alteran el sentido de la frase: contrasentidos, absurdos, redundancias.

18. Decodificación de macroproposiciones: ideas generales sobre elementos técnicos que componen un fragmento.
19. Habilidad de sintetizar un elemento técnico en rasgos motrices.
20. Habilidad para nominar un elemento técnico.

A3: Relacionando (Recorridos mentales: inter e intra relaciones)

1. Detectar elementos técnicos que no se corresponden con la naturaleza del fraseo.
2. Representar y reconocer mentalmente las frases o secciones mayores del texto.
3. Sustitución mental de una sección por otra.
4. Detectar los elementos técnicos que se corresponden entre las diferentes secciones de una obra.
5. Relacionar los elementos técnicos trabajados en diversos ejercicios de acuerdo a componentes causales o complementarios.
6. Construcción y reconstrucción del esquema estructural de un ejercicio.
7. Reconocer irregularidades en la composición estructural de un ejercicio.
8. De acuerdo a un mismo ejercicio abordar una lectura de las diferentes dimensiones técnicas en relación a la motricidad.

A4: Produciendo (Lo intersubjetivo e inferencial)

1. Habilidad para anticipar el uso de determinados elementos técnicos de acuerdo a distintos contenidos musicales.
2. Habilidad para plantearse y solucionar interrogantes técnicos mientras realiza la lectura de un ejercicio.
3. Habilidad de contra argumentar en un ejercicio las exigencias técnicas de acuerdo a sus concepciones.

4. Habilidad para contextualizar (situar en una experiencia concreta los contenidos de los ejercicios).
5. Habilidad para decodificar de manera deductiva los requerimientos técnicos de un ejercicio.
6. Habilidad para re-crear o asignar nuevos significados a un ejercicio.
7. Reconocimiento de las características técnicas en una obra y su relación con la intención de la obra.
8. Habilidad para plantear hipótesis (verificarlas, rechazarlas y sustituirlas) a medida que aborda un ejercicio.
9. Habilidad para concluir un ejercicio al que se le ha suprimido el final.
10. Habilidad para aproximarse al comienzo o partes intermedias de un ejercicio sin conocer su final.

2.1.1.2 Categorías seleccionadas para la realización del protocolo

De manera que se puedan analizar elementos puntales de los talleres que se aplicaron, se eligieron tres elementos fundamentales para el trabajo, cada uno fue objetivo en cada uno de los talleres que se desarrollaron en varias sesiones; dichas categorías seleccionadas del protocolo fueron:

- **Armado y desarmado:** En este aspecto se seleccionó el dominio lecto – espacial, de manera que se establezcan los rasgos técnicos usados en fragmentos cortos y su relación con la motricidad. Las microestructuras son constitutivas de un discurso completo, que permiten identificar las ideas que el instrumentista crea sobre la interpretación y la técnica en una frase musical.

- **Significado:** Enfocado a la decodificación de estructuras, enunciados ambiguos e incoherencias técnicas y motrices. Es decir, busca sacar de la zona de confort a las instrumentistas de manera que logremos entender en qué medida su formación les permite entender la técnica como un todo aplicable a diversos estilos o discursos musicales.
- **Relacionando:** Se busca establecer una relación entre los elementos técnicos y motrices de acuerdo a la estructura, sentido y significado. En esta categoría se conecta todo el proceso que desarrolla el instrumentista para emitir un discurso musical, y entender en qué medida y cómo se están interrelacionando los elementos técnicos y los motrices en cada uno de los campos semánticos.

2.1.1.3. Análisis del diagnóstico

Luego de realizar la encuesta para trabajar el A0 (Ver Anexo 1) del protocolo es posible evidenciar que:

1. Para las violonchelistas no es claro que elementos caracterizan una u otra escuela de violonchelo, pues por esta categoría en uno de los casos se entienden las instituciones en las cuales se ha realizado el proceso de formación y en el otro caso la violonchelista evidencia que no conoce los elementos que las identifican. Por ello se evidencia una ausencia de los indicativos técnicos que caracterizan a cada una de las escuelas, por lo tanto se asocia la formación a los conceptos creados por un maestro específico, abordando el proceso de enseñanza – aprendizaje mediante la imitación (ver anexo No. 2 y No.3).

2. Se presenta una preocupación por el acondicionamiento motriz, de manera que permita mejorar la ejecución de instrumento, entendiendo ésta categoría como el principio fundamental en la formación del violonchelista. Además, de resaltar la relación motricidad – afinación, donde la primera se convierte en un principio para alcanzar la segunda. Por ello al preguntar por los elementos necesarios para abordar una iniciación en el instrumento se ponen de manifiesto las dos categorías que les preocupan en su propio proceso (afinación –motricidad) (ver anexo No. 2 y No.3).
3. La categoría de técnica se entiende como un conjunto de ítems estáticos, que se corresponden directamente con la motricidad y con un repertorio específico. Igualmente se presenta un deber ser, en cuanto al objetivo de ejecutar de manera correcta la técnica, a pesar de ello no se hace presente en el discurso de las violonchelistas el proceso reflexivo que llevan a cabo al abordar la técnica, pues en cuanto a lo manifestado siempre se pone en términos de lo motriz. Esto nos permite ver que dicha preocupación focaliza la atención en una fracción del conocimiento y opaca el proceso reflexivo que se lleva a cabo para interiorizar cada concepto técnico (ver anexo No. 2 y No.3).
4. Se evidencia un conflicto entre el deber hacer de la academia y el tipo de repertorio (además de la técnica que implica este proceso), con las expectativas y gustos personales que van direccionadas a la música “popular”. En algunas ocasiones manifiestan que existen varias técnicas, y una no es aplicable o suficiente para la otra, sobre todo pensando en la aplicabilidad de la técnica “clásica” a la “popular”. Dicha percepción dista de la idea fundamental del proyecto al percibir la técnica como un solo eje que puede fortalecer cualquier estilo musical (ver anexo No. 2 y No.3).

5. La identidad que genera el instrumento está determinada por el cómo me ven los otros, entendiendo el violonchelo como un instrumento poco común que a pesar de tenerse un imaginario de su uso únicamente para ciertos espacios “cultos” o “clásicos” (como lo denomina una de las violonchelistas), puede estar presente en medios de música “popular” (ver anexo No. 2 y No.3).

2.1.1.4. Talleres

Para la realización de la investigación se plantean cuatro talleres que se realizan en cinco sesiones de trabajo de tres horas con las instrumentistas en formación, además de un ejercicio de reflexión acerca de una clase individual con su maestro titular en la universidad.

Los objetivos y elementos técnicos planteados para dichos talleres fueron:

- **Taller No. 1:**

Objetivo: Identificar el dominio lecto – espacial (primera vista) para reconocer rasgos técnicos en fragmentos cortos y su relación con la motricidad (ver anexo No. 4).

Elementos técnicos:

- ✓ Staccato.
- ✓ Ligaduras.
- ✓ Cambios de posición.
- ✓ Distribución del arco.
- ✓ Peso del arco.
- ✓ Articulación.

- **Taller No. 2:**

Objetivo: Evidenciar la decodificación de estructuras, enunciados ambiguos, incoherencias técnicas y motrices (ver anexo No.5).

Elementos técnicos:

- ✓ Staccato.
- ✓ Ligaduras.
- ✓ Distribución del arco.
- ✓ Peso del arco.
- ✓ Articulación.

● **Taller No. 3:**

Objetivo: Establecer las relaciones entre los elementos técnicos y motrices de acuerdo a la estructura, sentido y significado (ver anexo No.6).

Elementos técnicos:

- ✓ Ligaduras.
- ✓ Distribución del arco.
- ✓ Peso del arco.
- ✓ Articulación.

● **Taller No. 4:**

Objetivo: Establecer las relaciones entre los elementos técnicos y motrices de acuerdo a la estructura, sentido y significado (ver anexo No.7).

Elementos técnicos:

- ✓ Staccato.

3. ANÁLISIS A LA LUZ DEL MARCO TEÓRICO

3.1. Estructuras cognitivas

3.1.1. Jean Piaget

Jean Piaget nació en Neuchâtel – Suiza en 1896 y muere en Ginebra en 1980. Epistemólogo, psicólogo y biólogo suizo, quién por el desarrollo de su trabajo se define a sí mismo como epistemólogo genético. Sus postulados son tomados para el presente análisis pues basa sus estudios en la relación existente entre formación y desarrollo del conocimiento en los seres humanos, eje fundamental de la investigación en la cual interactúan la formación del instrumentista y la estructura que se va desarrollando del conocimiento.

Dentro del trabajo de Piaget se entienden las estructura cognitiva como una forma o patrón que toma la cognición (constructos psicológicos) y que posee una cualidad de génesis, puesto que cada estructura que se va construyendo está basada necesariamente en otras estructuras simples que ya están establecidas, dichas estructuras simples se incorporan e interrelacionan generando estructuras de orden superior. (Rosas y Sebastián, 2001, p.13)

Por lo tanto dentro de la formación instrumental de un violonchelista encontramos que la estructura superior a alcanzar se establece alrededor de la interpretación, si nos detenemos en las concepciones de las dos violonchelistas participantes siempre la gran preocupación es llegar a establecer una interpretación correcta y agradable para el receptor (ver tablas), ésta estructura está compuesta por varias estructuras simples: el acondicionamiento motriz, los elementos técnicos adquiridos, los recursos conceptuales alrededor de un discurso musical específico, el conocimiento y reconocimiento de las facilidades y dificultades individuales, la experiencia del

instrumentista, su historia de formación, su emotividad - disposición y su relación con la experiencia de la puesta en escena.

Como podemos ver, una sola interpretación lleva implícita toda la formación y todo lo que constituye el ser que la realiza, por lo tanto evaluar dos interpretaciones de la misma obra bajo los mismos preceptos desconoce por completo al ser humano que está presentando el discurso musical; ahora bien, es claro que contamos con unos universales o estándares del cómo se debe realizar, pero dentro de la investigación se evidenció que en una formación instrumental no se puede limitar la experiencia al cómo, no porque se le deba restar importancia, por el contrario es una de las estructuras que lo componen, pero al encasillar los esquemas no se le permite al instrumentista explorar sobre su propio ser (ver tablas), en definitiva la técnica debe constituirse en una exploración conjunta guiada por el maestro que acompaña el proceso, dando la pauta para que el mismo instrumentista asuma su formación como una constante investigación alrededor de la técnica pero teniendo en cuenta sus posibilidades corporales, siendo un proceso de adaptación de la técnica a su cuerpo y no de su cuerpo a la técnica (ver tabla 8).

Ahora bien si nos concentramos en las características que el trabajo de Piaget nos propone para las estructuras cognitivas nos encontramos con las ideas de totalidad, transformación y autorregulación:

- Las estructuras cognitivas **se rigen por leyes de composición**: Cada una de ellas se concibe como estructurada y estructurante a su vez (Rosas y Sebastián, 2001, p.14), es decir la técnica es una estructura por sí misma, que está compuesta por toda la fase de aprestamiento motriz inicial del instrumento, el reconocimiento corporal individual, la conceptualización de los conceptos y el referente sonoro.

- Se constituyen como **sistemas de transformaciones**: Esta característica hace referencia a las operaciones que se transforman de un estado a otro, cada una de estas transformaciones puede ser de carácter intemporal o temporal (Rosas y Sebastián, 2001, p.14). Teniendo en cuenta que la formación de un instrumentista se corresponde con unas estructuras que se espera estén organizadas desde un análisis pedagógico, toda la formación se correspondería a transformaciones temporales (el proceso de aprendizaje se mantiene en constante cambio), pues se constituyen en una secuencia de estructuras que se van complementando o transformando con el paso del tiempo y la interiorización de la anterior.

Debido a los rasgos encontrados durante los talleres con las dos violonchelistas encontramos que se dan dos posibles situaciones, la primera de ellas se identifica porque se avanza de una estructura a la otra teniendo claridad sobre el hacer de esa en un repertorio específico, pero dicha estructura aún no se ha convertido en un universal de análisis para identificarse o aplicarse en otros repertorios (ver tabla 5 y 7). Es decir es un aprendizaje puntual sobre una obra y no sobre una categoría que pueda hacer parte de una estructura superior. La otra situación es que se pueden abordar diversidad de categorías de manera simultánea, teniendo en cuenta que en una formación universitaria el tiempo es corto y es necesario abarcar los contenidos propuestos, dicha metodología asume que el instrumentista está en condiciones de interrelacionar fácilmente las dimensiones corporales, cognitivas y emotivas para generar estructuras simples y superiores rápidamente; ahora bien, ya que hemos identificado que la formación inicial del instrumentista basada únicamente en la imitación no lo ha preparado para dicha forma de

trabajo y generalmente se generan confusiones de elementos técnicos y movimientos particulares con relación al repertorio (ver tabla 6 y 8).

- Una estructura cognitiva debe poseer **autorregulación**: Como forma de generalizar el comportamiento de las estructuras encontramos que las mismas estructuras tiene la posibilidad de retomarse a su estado original (Rosas y Sebastián, 2001, p. 16). Por lo tanto un instrumentista que va transformando sus estructuras en torno a la interpretación del instrumento, debido a su experiencia y sobre todo con el cambio de un maestro a otro, debe retomar su idea original de algunas estructuras para volver a construir sobre ella e ir transformándola, esto se evidencia en las percepciones que las dos violonchelistas dan a lo largo de los talleres pues constantemente se hace referencia a las ideas que sus maestros les dan sobre algún concepto técnico y cómo al cambiar de maestro muchas veces queda la sensación de estar cambiando de técnica (ver tablas).

Dentro de los postulados de Piaget (1978), también nos habla de la equilibración³ de las estructuras cognitivas como parte del problema central del desarrollo, por lo tanto, al trasladar estas concepciones a la formación instrumental encontramos que la técnica en el violonchelo es un esquema que se está transformando constantemente. Así, responde a una equilibración de las estructuras cognitivas, que atraviesan el componente de asimilación siendo elementos del exterior que deben ser incorporados como lo plantea Piaget, además de indicarnos que dicho componente se forma de esquemas sensorio - motores o conceptuales (Piaget, 1978, p. 8). Estas dos vías se evidencian como parte de la formación del violonchelista de acuerdo a los elementos recogidos de los talleres aplicados (ver tabla 8).

³ La categoría de equilibración fue establecida por Jean Piaget para describir la adaptación derivada de la relación entre asimilación y acomodación, desarrollando una autorregulación de las estructuras teniendo en cuenta los estímulos exteriores (Rosas y Sebastián, 2001, p. 23).

Ahora bien, al ser esquemas que proceden de dimensiones diferentes se desequilibran y someten a un mecanismo de reconstrucción en los campos semánticos para llegar a un re equilibrio o lo que Piaget llama un equilibrio maximizador (Piaget, 1978, p.5). Dicho proceso se da constantemente teniendo en cuenta que el instrumentista en formación recibe apreciaciones conceptuales y estímulos motrices acerca de los contenidos técnicos constantemente, esta situación se da debido a la ambigüedad en las formas de percibir los materiales técnicos, sus diferentes aplicaciones y las expectativas de quienes construyen los significados. Respondiendo a su vez al postulado de Piaget, en el cual algunos esquemas se alimentan pero no modifican ni complementan la comprensión de las categorías (ver tablas 1,2,3 ,4 y 5).

Al pasar al segundo componente del que nos habla Piaget (1978); la acomodación, encontramos que no es tan sencillo aplicar sensaciones o conceptualizaciones a diferentes repertorios, de acuerdo a los datos obtenidos de los talleres (ver tabla 5) y las observaciones de videos en la red sobre apreciaciones técnicas es evidente que no existe una conexión entre el dominio corporal y la construcción de una categoría (ver tabla 6), generalmente cuando se habla de un concepto técnico se alude a definiciones que sus maestros han plasmado casi que al pie de la letra pero al aplicarlos el cuerpo no responde a ese querer ser, pues se presenta en la actitud de las violonchelistas participantes en el taller frustración por no aplicar el concepto y la idea sonora tal cual como la han escuchado de su maestro (ver tabla 1). En éste punto se presenta la inquietud acerca de qué tanto se avanza en la construcción de conocimiento entorno a la relación personal del violonchelista con su instrumento o, aunque se maduran ideas sonoras siguen siendo el resultado de procesos de imitación.

A pesar de que Piaget (1978) nos plantea en su segundo postulado que un esquema necesariamente debe acomodarse a los elementos que asimila, dentro de la formación

instrumental existe un elemento que podríamos llamar extra musical y es la presión por responder o emitir un sonido que se corresponda con la idea del concepto técnico del oyente.

De acuerdo a los elementos encontrados mediante el análisis desde la teoría de Piaget (1978) es posible concluir que el proceso de formación instrumental genera estructuras simples de manera aislada, la formación instrumental responde a un esquema tan generalizado e históricamente marcado que no se ha establecido una reflexión pedagógica acerca de cuáles serían los elementos a desarrollar, no enfocados a los contenidos específicos, sino a los procesos que debería desarrollar un violonchelista. Es importante reconocer que hacemos parte de una formación que desarticula las dimensiones del ser humano, las abarca una a una (ver tabla 8) pero pocas veces logra generar experiencias que le permitan al instrumentista entender su relación con la música, su instrumento y el entorno como un todo al que él mismo debe dar su sentido y significado para empoderarse del territorio que habita y afecta con cada una de sus interpretaciones.

3.1.2 Lev Vygotsky

Lev Vygotsky nació en Rusia en 1896 y muere en Moscú en 1934. Desarrolla junto a A.R. Luria los postulados que dan vigencia a la teoría histórico – cultural que trata de unificar las concepciones psicológicas de los procesos elementales y superiores (Rosas y Sebastián, 2001, p. 30).

Para Vygotsky el desarrollo psicológico humano está conformado por dos líneas desde la concepción histórico – cultural:

1. Natural: Esta primera línea se relaciona con actos y procesos psicológicos como la atención, la percepción, la memoria y el pensamiento (Rosas y Sebastián, 2001, p. 31).
2. Artificial: Ésta línea hace referencia a las acciones y procesos que se caracterizan por interiorizar signos desarrollados de manera histórica - cultural. Que transforman los procesos naturales permitiendo la aparición de procesos psicológicos superiores (Rosas y Sebastián, 2001, p. 31).

Estos procesos son identificables durante los talleres aplicados a las participantes y podemos determinar que en cuanto a la atención, por su edad ya mantienen unos amplios rangos de atención sobre una actividad, además de ello en los espacios en los cuales están ejecutando un fragmento o discurso musical completo disponen toda su atención en ello, muestra de ésta situación se evidencia en la forma en la que disponen su cuerpo antes de empezar a tocar, además de la manera en la que manejan su respiración, generando una respiración profunda.

En cuanto a la percepción evidenciamos sobre todo en las secciones de los talleres que tenían que ver con verbalizar las sensaciones producidas por un fragmento musical tocado, que generalmente se hace referencia en primera instancia a las dificultades que se presentan alrededor de la afinación y la precisión de los movimientos al cambiar de una posición a otra (ver tablas 1,2, 3, 4 y 5). Posterior a ello hablaban de algunas dificultades en cuanto al manejo del arco y la última categoría a tener en cuenta eran las percepciones emotivas que les generaban los fragmentos. Únicamente cuando lograban identificar en primera instancia de qué obra era extraído el fragmento (Ángel, 2013, p. 3) hablaban de las percepciones emotivas que les generaba la pieza en el momento en que debieron estudiarla o si tuvieron alguna experiencia como oyentes que las impactó por la calidad del sonido del intérprete.

En cuanto a la memoria identificamos tres tipos, una memoria; corporal que responde casi inconscientemente a lo que han aprendido de los esquemas técnicos, una memoria relacionada con la cantidad de discursos musicales con los cuales han tenido relación ya sea como oyentes o intérpretes y finalmente una memoria relacionada con el acumulado de términos e ideas con relación a cómo debe escucharse un fragmento, dicho campo semántico puede referirse a elementos históricos, técnicos, corporales o de repertorio. Las tres memorias se interrelacionan de manera que el proceso natural de memoria es estimulado por los aprendizajes adquiridos, por ejemplo, en torno a un aspecto técnico, al verlo representado en la partitura se activa la memoria y es ejecutado o por lo menos se percibe que en ese fragmento del discurso musical debe suceder algo diferente.

Al entender el pensamiento como última categoría, es posible determinar que está compuesta por las categorías anteriores, por lo tanto, de acuerdo con los postulados de Piaget que nombramos en otros apartados, la atención, la percepción y la memoria son estructuras simples que contribuyen a estructurar el pensamiento como estructura maximizadora (Piaget, 1978, p5).

Vygotsky establece cuatro criterios que generan la relación entre procesos psicológicos elementales y superiores: el primero de ellos habla del elemento que los controla, mientras los procesos elementales son controlados por el entorno, los procesos superiores están en un proceso de autorregulación por parte del individuo (Rosas y Sebastián, 2001, p. 33). Es decir la memoria en sus estructuras simples es controlada por el ambiente en el cual se está desarrollando y depende de los estímulos para evidenciarla, mientras que en los procesos superiores es el individuo quién domina esos conocimientos que tiene almacenados en la memoria para usarlos en el momento que lo considere necesario, de acuerdo a los datos obtenidos de los talleres

podemos decir que en un proceso de formación instrumental para el violonchelo generalmente nos mantenemos sobre los procesos de pensamiento elementales y que solo en pocos repertorios o ambientes que generan más afecto al individuo se evidencian los procesos superiores, pues están más interiorizadas cada una de las categorías.

El segundo criterio relacionado directamente con el anterior habla de una regulación consciente en los procesos superiores, éste debe desarrollarse partiendo de un origen en el cual realmente se reconocen todos los aspectos de una categoría específica y más adelante pueden automatizarse (Rosas y Sebastián, 2001, p. 33), en cuanto a los elementos técnicos encontramos que se automatizan elementos generales como la postura corporal a la cual los cuerpos reaccionan tan pronto sostienen el instrumento, elementos técnicos puntuales como la aplicación de golpes de arco se automatizan en una respuesta a lo visto en la partitura que produzca un efecto sonoro interiorizado, ésta relación no necesariamente implica una conceptualización del elemento técnico ejecutado.

El tercer criterio se relaciona con la naturaleza social de los procesos superiores, la cual nos indica que se fortalecen en la medida en que se interactúa en un grupo (Rosas y Sebastián, 2001, p. 33), elemento que las participantes en la investigación resaltan constantemente pues se identifican más con los procesos en grupo (participación en conjuntos) donde sienten que les es más fácil avanzar en su proceso, esta percepción no necesariamente pensando en una orquesta que trabaja el repertorio tradicional para cuerdas frotadas, si no pensando en conjuntos que trabajan diferentes expresiones y discursos musicales (Ángel, 2013, p.2), aquí podemos resaltar que dichas apreciaciones demuestran que la técnica aprendida en el repertorio tradicional es ejecutable en otros ambientes, aunque las cellistas participantes en algunos momentos no lo

consideren así (ver anexo 2 y 3). Además, es de resaltar que durante los talleres se evidenció que una de las cellistas se sentía más segura con el instrumento por lo cual guiaba a su compañera quien se sentía y evidenciaba más confianza después de los aportes que le hacía.

El último criterio hace referencia a las herramientas que controlan tanto la actividad personal como la de los demás generando una mediación semiótica (Rosas y Sebastián, 2001, p. 33).

Como vimos en el criterio anterior para una de las participantes era más convencional el uso y la búsqueda de elementos técnicos dentro de unos discursos que no los presentaban por lo cual se regulaba así misma en el uso de ellos e influenciaba a su compañera.

Teniendo en cuenta los postulados de Vygotsky se hace necesaria la reflexión sobre la pertinencia de las clases individuales en la formación instrumental o la necesidad de complementar esa formación con clases grupales donde sea no solo la voz del maestro dando indicaciones si no que se permita una interacción constante de los instrumentista en torno a un elemento técnico donde se construya y reconstruya conocimiento colectivo que mantenga a los instrumentista en una reflexión constante de su quehacer, de su técnica y de su propio cuerpo.

Otro aspecto importante en la teoría de Vygotsky es el planteamiento de un esquema fundamental para la relación y la construcción de los procesos superiores: existen dos elementos que lo constituyen: el signo, que para nuestro caso sería el signo musical constituido como estímulo medio, más la herramienta como estímulo objeto, en nuestra investigación se corresponde con el instrumento la combinación de éstos dos estímulos mediados por un proceso social generan una nueva relación permitiendo una internalización, entendida ésta última como la reconstrucción a nivel interno de una operación externa (Rosas y Sebastián, 2001, p. 33).

3.2. Pensamiento musical

3.2.1. Edgar Willems

Edgar Willems nació en Lanaken - Bélgica en octubre de 1890 y muere en Ginebra en Junio de 1987. Musicólogo y pedagogo nacionalizado en Suiza donde desarrolló su trabajo. Sus postulados acerca de las conciencias que se trabajan en la música y algunos elementos que se deben abordar en la educación de estos son fundamentales para entender la formación instrumental:

- **Conciencia Sensorial:** Esta conciencia hace referencia a las formas en las que percibimos el sonido, como el mismo Willems (1981) lo nombró en el acto de “*dejarse tocar al recibir los sonidos*”, por lo tanto esta conciencia no parte necesariamente de una conciencia reflexiva. Su primer paso es la experiencia el contacto con el sonido que debe abarcar las cualidades del sonido (duración, intensidad, altura y timbre), esta conciencia debe desarrollarse a través de dos puntos fundamentales: un acto justo y receptivo y una conciencia afectiva que posteriormente se constituirá en mental.

Aunque Willems (1981) considera que esta conciencia se desarrolla en las primeras fases de la formación musical la tomaremos en cuenta debido a la referencia constante que hacen las violonchelistas participantes en la investigación, quienes consideran que ese elemento emotivo de lo musical, el acercamiento expresivo y de sensaciones pocas veces se da en la formación musical en general, por lo tanto podemos entender que dicha situación hace parte de los elementos que dificultan una interpretación en el instrumento, pues en el momento de establecer la relación entre discurso musical, interpretación e instrumentista se está pensando con mayor frecuencia en el “deber ser” de un sonido que responda a las cualidades del repertorio y no en generar una experiencia emotiva, sensible y que disfrute tanto el instrumentista como el receptor.

- **Conciencia Rítmica:** Este tipo de conciencia se relaciona con el carácter dinámico y motor de la música y por ello representa la fuerza vital de la música, Willems (1981) la considera como estructura unidimensional y constituida por una conciencia biológica (natural) que podría desarrollarse casi de manera inconsciente. A pesar de lo anterior el autor también nos plantea su carácter afectivo, por el valor sensible que lo complementa; sin embargo, Willems aclara que este carácter afectivo no debe superponerse al valor fisiológico del ritmo, pues se perdería la claridad dinámica que este le imprime la música.

En cuanto a la formación del violonchelista vemos que el énfasis está en la precisión de la afinación por lo tanto el aspecto rítmico se encuentra descuidado, a su vez entendiendo que Willems (1981) plantea que la conciencia rítmica se deriva de la conciencia sensorial que como ya hemos nombrado es escasa en algunas formaciones, se entiende que dicha conciencia también estará constituida por vacíos en el proceso. De los comentarios que las violonchelistas realizan durante los talleres es evidente que lo primordial es la afinación incluso, la sensación rítmica debe verse afectada por mantener una precisión en la afinación y dicha situación se da de manera inconsciente pues pocas veces se hace la reflexión con relación a qué pasa con la sensación rítmica, incluso en algunos comentarios emitidos por las violonchelistas consideraban que en la música “popular” se experimentaban muchas sensaciones rítmicas que afectan su técnica y su precisión en la afinación.

- **Conciencia Melódica:** La conciencia melódica parte de lo afectivo - emotivo sin necesidad de acudir a lo mental. Para Willems (1981) esta conciencia posee una estructura bidimensional pues está constituida por el ritmo y la melodía. Esta conciencia permite revelar de manera clara lo emotivo, sensorial y pasional del ser humano; además de ello el autor nos aclara que las melodías de los animales con relación a la de los seres

humanos se diferencian por el sentido tonal que le otorgan las personas, por ello las melodías de los animales se encuentran en estado puro y carecen de este sentido tonal. La melodía es afectiva primordialmente pues como lo plantea Willems (1981) “...es una manifestación directa del alma”, y por ello una buena melodía siempre proviene de un estado de ánimo, ésta característica nos permite entender por qué la melodía se constituye en el centro y alma de la música.

Es importante resaltar el papel que Willems (1981) le otorga a lo afectivo – emotivo en cada una de sus conciencias, primordialmente en la conciencia melódica nos habla de la respuesta o manifestación del alma, pues bien, si el instrumentista está limitado por sus percepciones de lo que se debe escuchar para ser un “buen violonchelista”, de la preocupación por una afinación precisa y por crear unos movimientos armónicos y correspondientes al canon de la técnica, la pregunta sería ¿en qué momento le da cabida a la manifestación de su alma?, la investigación no pretende plantear que la técnica sea un elemento menor en la formación, es claro que hace parte de los ejes fundamentales de la interpretación, pero sí cuestiona el papel que se le ha asignado y cómo esa percepción de la técnica avasalla al mismo ser que la ejecuta.

Una formación basada en precisiones técnicas para generar un sonido perfecto, precisiones que han desarrollado instrumentistas con particularidades corporales y experienciales son aplicadas a todos los violonchelistas sin distinciones o exploraciones, y cuando un ser no puede ser por sí mismo sino que debe parecerse a alguien más no existe el espacio para manifestar los impulsos de su alma.

- **Conciencia Armónica:** Esta es la última conciencia que nos plantea Willems (1981), solo puede ser cultivada por el ser humano pues se constituye en una síntesis de las conciencias trabajadas anteriormente, aquí se efectúa un análisis consciente de los

sonidos y por ello es tridimensional y parte de la conciencia reflexiva. De esta conciencia se constituye el trabajo de composición que tiene que ver con el intervalo armónico, el acorde y la agregación de sonidos.

En este aspecto las instrumentistas participantes reconocen que la formación instrumental está basada en la interpretación de líneas melódicas que pocas veces se analizan desde la percepción armónica, esta situación es el resultado de la concepción generalizada entre los músicos, en la cual ciertos instrumentos enfocan su proceso a lo armónico y otros a lo melódico. En este elemento volvemos a reiterar la concepción de una formación desarticulada en muchos aspectos, y a su vez encontramos un aspecto que necesariamente se debe fortalecer en la formación de los violonchelistas, pues una percepción de la armonía contribuye a entender con mayor claridad la línea melódica y sobre todo a explorar sobre su instrumento en interacción con él mismo y otros instrumentos.

3.2.2. Daniel Levitin

Daniel Levitin nació en San Francisco en 1957. Psicólogo cognitivo, escritor, músico y productor discográfico. La investigación toma elementos del trabajo desarrollado por Daniel Levitin, teniendo en cuenta que el autor considera que las grandes preguntas que se establecen en torno al conocimiento parte de un instrumento común: el cerebro; y éste se constituye en una categoría de constante investigación general y por ende musical.

Como elemento inicial el autor hace referencia a William Forde Thompson para indicar que: *“el trabajo tanto de los científicos como de los artistas incluye etapas similares en el desarrollo: etapa creativa y exploratoria..., seguidas de etapas de comprobación y perfeccionamiento.”*

(Levitin, 2008, p. 13) Dichas etapas sustentan la idea que se ha querido desarrollar a través del texto acerca de la formación instrumental como un proceso investigativo constante de parte tanto del maestro como del instrumentista en formación, en lo que Levitin (2008) denomina una disposición para interpretar y reinterpretar los resultados de su trabajo, aunque considerando los ejes de desarrollo sería más pertinente que esa interpretación y reinterpretación se establezca sobre los procesos que llevan a obtener unos resultados.

Igualmente, Levitin (2008) hace una distinción histórica y social fundamental de la concepción de la música y su rol dentro de la sociedad, mientras para las comunidades que nos encontramos enmarcadas en el canon occidental la música es una especialidad que distingue entre intérpretes y oyentes, para otras comunidades ancestrales la música es parte de la esencia de lo que se es, hace parte del entorno cotidiano y responde a las necesidades de la comunidad. Es decir, Levitin (2008) nos abre la mirada a una nueva concepción de lo musical, ésta idea nos permitiría desmontar los prejuicios que sobre sí mismos imponen los instrumentistas pensando en un deber ser muy lejano y especializado casi imposible de alcanzar y dejando de lado su alma como lo expone Willems (1981) en su conciencia melódica.

Levitin reiteró que: *“Hoy se insiste mucho en la técnica y en la habilidad, y en si un músico es «lo bastante bueno» para tocar para otros...”* (Levitin, 2008, p. 15), es notorio que la sociedad se encuentra inmersa en los juicios de valor⁴, justificados en una supuesta actitud crítica que termina en una simple acción de criticar al otro sin aportar ningún elemento para la apropiación en su proceso. Ejemplo de ello lo notamos en las redes sociales dónde se ha convertido en moda crear grupos en torno a la técnica o repertorio de x o y instrumento, al revisar los comentarios de

⁴ Un juicio de valor se refiere a creencias y sentimientos, que generalmente son inverificables y por ende no puede ser objeto de estudios científicos. (Álvarez, Teira y Zamora, 2005, p. 225)

los instrumentistas encontramos comentarios que siempre hacen referencia al acondicionamiento corporal para lograr una técnica perfecta al estilo de grandes cellistas como Rostropovich, se comparten libros de ejercicios técnicos que deben seguirse al pie de la letra, siendo los “buenos cellistas” aquellos que logran acondicionarse a ese canon, pero no se observan comentarios que hagan referencia a reflexionar sobre cómo esa técnica se evidencia en las particularidades corporales de los violonchelistas. Estos juicios que revelan la intención de dar un valor de bueno o malo a los desarrollos de los demás en función de lo que alguien “*un experto sí pudo hacer*” (Levitin, 2008, p.16).

Según los planteamiento de Levitin (2008) “... *El abismo que media entre los expertos musicales y profesionales de la música se ha hecho tan grande en nuestra cultura que la gente se desalienta y por alguna razón esto sólo pasa en la música*” (p.208), bajo esta mirada nos preguntamos si muchos de los conflictos técnicos que los instrumentistas no han podido resolver hacen parte de ese desaliento. Un proceso preocupado más por indagar qué está pasando y no por evidenciar un resultado rápidamente nos evitaría ver tantas caras frustradas en el ámbito musical y de formación instrumental.

3.3. Técnica del violonchelo

3.3.1. Christopher Bunting

Christopher Bunting nació en Londres en 1924 y muere en Londres en 2005. Violonchelista inglés. Elaboró el texto denominado “El arte de tocar Violonchelo” el solo nombre del libro nos genera enormes expectativas, y es particularmente asombroso que en su prefacio Bunting hable

de la necesidad de crear un texto en el cual pudiese hablar de todas las fantasías o sentimientos que a nivel individual ha construido sobre el instrumento, pero que es consciente que la gente esperar algo así como un manual del paso a paso para ser bueno en su oficio (Bunting, 1999, p.11). Más adelante en su preludio hace referencia a cómo los ejercicios técnicos y el seguimiento de un método no es la garantía para obtener buenos resultados, Bunting (1999) plantea que: *“El estudio del chelo debe empezar por el estudio de nosotros mismos, proceso que rara vez resulta popular”* (p. 13), Bunting en éste apartado nos da pie a fortalecer la idea del instrumentista como un constante investigador de sí mismo y de la necesidad de reconocerse en sus habilidades y falencias para convertirlas en fortalezas.

Bunting (1999) habla de los objetivos de la educación tradicional que intentan reeducar el cuerpo sin establecer las relaciones en cuanto a las tensiones y presiones interiores (p. 13), Bunting reconoce que no todos los cuerpos y los pensamientos son iguales, al igual que la diversidad en los discursos musicales, los seres somos diversos y por ende cada uno debe construir su proceso de aprendizaje de acuerdo a sus experiencias sin olvidar que hacemos parte de una misma humanidad.

Ahondando en su interés sobre la técnica Bunting (1999) plantea como tradicionalmente se ha constituido una división entre cuerpo y mente, distinción que impide generar un proceso integral, dicho proceso quebrantado por la idea de separar lo que somos como seres completos hace que las decisiones que tomamos en torno a la motricidad sean desligadas de lo que registramos bajo el pensamiento, aunque esas decisiones sean la muestra de lo que somos en el interior (p. 14) y de cómo nos hemos construido desde el mismo momento en que nuestros padres nos engendraron (Ángel, 2013, p.2).

Para Bunting el proceso de construcción de un ser se mueve alrededor de la mente y la emoción, de ellas se derivan las configuraciones físicas, todos los elementos psicológicos que dejamos de lado a la hora de elaborar nuestro proceso se evidencian en la interpretación (Bunting, 1999, p.16); es decir, cada uno tiene una forma particular de acercarse al mundo y darle significado (Ángel, 2013, p.1) por lo tanto es claro que dentro de la investigación encontremos que la relación de las participantes con el instrumento esté determinado por diferentes aspectos, aunque comparten algunos detalles en cuanto a la aceptación familiar inicial de la formación musical, y la edad en la cual iniciaron su proceso (ver anexos 2 y 3), desconocemos toda su historia familiar y como han configurado sus experiencias para llegar a ser quienes son en la actualidad.

4. PAUTAS PEDAGÓGICAS

Una pauta pedagógica es un eje de desarrollo que permite estructurar los procesos de aprendizaje, aunque en algunas de sus definiciones se consideran como normas o reglas, dentro del presente proyecto se entienden como ejes estructurantes que deben movilizarse con el devenir social, las necesidades del contexto y las particularidades del instrumentista (edad, intenciones, motivación). Las siguientes pautas buscan generar un puente entre el acondicionamiento motriz, la asimilación de las categorías y las condiciones corporales del instrumentista para generar una técnica consciente en el violonchelo.

- 1. Sé un investigador:** Tanto tu maestro como tu deben ser unos investigadores y exploradores constantes, no se construye nuevo conocimiento si solo se imitan los cánones tradicionales, es necesario conocer y reconocer la historia, pero es aún más importante ver cómo esas tradiciones se adaptan al devenir social y a la significación que cada uno hace de su entorno.
- 2. Observa y siente:** Una formación instrumental no debe nacer únicamente de observar movimientos que serán imitados posteriormente, parecería extraño, pero debemos aprender a sentir nuestro cuerpo, a descubrir sus particularidades, sus dolores, sus tensiones y trabajar desde ellas.
- 3. Expresa tus sentimientos:** La música no es música cuando se ejecutan una serie de sonidos de manera exacta, la música se hace discurso y lenguaje cuando el intérprete

logra transmitir a los oyentes todas las emociones que le genera una obra, es claro que todas las ejecuciones no serán iguales, pues ningún día es igual al anterior y un ser no es el mismo cada día.

- 4. Aprender a moverse desde el cuerpo:** No importa en qué nivel de tu proceso estés, amateur, en proceso o experto siempre recuerda que tus movimientos deben ser estudiados fuera del instrumento, el cuerpo es tu todo y el violonchelo tu medio.

- 5. La afinación no es la verdad absoluta:** Un proceso de formación en el violonchelo no debe tener como fin último la consecución de una afinación perfecta a costa de cualquier avasallamiento de la técnica sobre tu propio ser, la afinación hace parte de la música más no es el único elemento por trabajar, una mente y cuerpo dispuesto y emotivamente preparado para un discurso musical seguramente precisará mejor la afinación.

- 6. Escucha, toca, escribe, expresa, y conecta:** La constitución de una buena técnica para un violonchelista debe nacer de escuchar diferentes muestras y percepciones sobre los contenidos, alimenta tus experiencias con diversos discursos musicales. Luego pasa por el registro personal, al tocar se identifican cuáles son las particularidades del instrumentista, posteriormente debe afianzarse mediante la escritura y la expresión de lo que son y en lo que se han constituido esos contenidos, recuerda que como lo plantea Vygotsky, el lenguaje es el mediador entre el entorno y el pensamiento, evita repetir definiciones de diccionario, si es necesario asócialo con olores, colores, sensaciones...

Finalmente conecta cada uno de estos pasos y recopila los aspectos más importantes para tu experiencia.

- 7. No le temas a los juicios de valor:** Recuerda que nuestra sociedad está inmersa en una dinámica de crítica constante, los juicios de valor son el día a día en todas las áreas, y aunque van disfrazados con categorías conceptuales en muchas ocasiones no son del todo verificables, toma del entorno lo que consideres pertinente para tu aprendizaje, respeta los procesos de los demás, aprende a escuchar y a escucharte.
- 8. Arma un gran campo semántico:** Enriquece tu conocimiento con experiencias diversas las comunidades cuentan con innumerables expresiones musicales y por ende variables percepciones y uso de la misma en su cotidianidad. Súmale experiencias de conceptualización de categorías e interrelaciona cada una de ellas con los discursos musicales. Construye un diario personal donde vas a ir alimentando cada uno de tus esquemas con los nuevos conceptos y experiencias, recuerda señalar cuales hacen parte de más de uno de esos esquemas.
- 9. Crea un grupo de estudio:** Un ambiente sano de estudio, puede ayudarte a construir nuevas experiencias, todos presentamos diferentes dificultades en cuanto a la técnica, al expresarlas y comunicar nuestras formas de resolverlas es posible generar nuevas estrategias para apoyar el trabajo individual. Las dificultades no se resuelven atacándolas, por el contrario, entiéndelas como una posibilidad de explorar y generar experiencias novedosas.

10. La técnica no es un enemigo: Por último, recuerda siempre la motivación y el afecto que te movilizó a estudiar violonchelo, la expresión más sincera de lo que eres está en la esencia de esa motivación, no dejes que la técnica se convierta en tu enemigo más fuerte, por el contrario invita a la técnica a hacer parte de tu proceso de expresión, hazla parte de tu vida, transfórmala si es necesario, recuerda eres tú el intérprete y no ella.

5. CONCLUSIONES

Las construcción y reconstrucción de las estructuras cognitivas en los violonchelistas están mediadas en su mayoría por la adquisición de acondicionamientos motrices que permitan unas sonoridades correspondientes a lo que los “oyentes experimentados” o los “maestros especializados” en el instrumento esperan escuchar. Ésta dinámica ha generado una desarticulación entre las dimensiones del instrumentista, dejando por un lado el cuerpo y por otro la mente, se adquieren conceptos que no se sabe con claridad cómo se evidencia en lo sonoro y se adquieren movimientos que no se pueden abstraer mediante el lenguaje a categorías concretas.

Por otro lado, una descripción detallada de todas las estructuras que se utilizan y de los mecanismos que se llevan a cabo para interrelacionarse y pasar de estructuras simples a estructuras maximizadoras requiere una muestra amplia de violonchelista, en diferentes niveles, desde aquellos que están en su primera clase, hasta aquellos violonchelistas experimentados en diferentes ámbitos. Se considera que la adaptación que se realizó del protocolo, al trabajarse en profundidad con un grupo amplio revelaría de manera específica en cuál de las etapas se encuentran las mayores fortalezas.

La investigación permitió entender que la técnica no debe constituirse en el objetivo principal de una formación instrumental. De acuerdo a la tradición en la música siempre se atacan esos elementos que no nos permiten obtener una buena técnica desligando la emotividad del intérprete, ahora es claro que un trabajo técnico que no tiene en cuenta los afectos del violonchelista su estado y sus experiencias entorno a los juicios de valor puede resultar infructuosa, puesto que esas condiciones pueden generar en cada instrumentista barreras que no se solucionan con la reiteración de un golpe de arco o de un estudio técnico.

Además podemos concluir que la pedagogía que se desarrolla en torno al violonchelo debe trascender de las concepciones de los métodos paso a paso para lograr ser un buen músico, la pedagogía del instrumento debe trascender ese aspecto didáctico en el que hemos convertido a los métodos, para ahondar en los procesos particulares, la pedagogía en general a avanzado por diversos caminos que no necesariamente están anclados a buscar la receta perfecta para seres perfectos, los violonchelistas en formación y los maestros deben ampliar su mirada y reconocer que no todos estamos acondicionados de la misma manera y que por lo tanto el instrumento y la técnica deben adaptarse al instrumentista y no al contrario.

Finalmente es necesario reconocer que la investigación fue un proceso de auto reconocimiento del proceso que me configuró en la violonchelista de hoy, con innumerables elementos por trabajar, pero con el reconocimiento de que cada una de las experiencias vividas alimentaron la construcción de un conocimiento entorno al instrumento y de una manera de ser y estar en la música y en la sociedad.

6. BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ Álvarez, Francisco, TEIRA Serrano, David y ZAMORA Bonilla, Jesús. *Filosofía de las ciencias sociales. Capítulo 10*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, 2005.

ANGEL Alvarado, Rolando. *La música y su rol en la formación del ser humano*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, FACSO. 2013.

BARBA Telléz, María Nela; CUENCA Díaz, Maritza y GÓMEZ, Aida Rosa. *Piaget y L.S. Vigotsky en el análisis de la relación entre educación y desarrollo*. Centro de Estudios de Didáctica Universidad de Las Tunas, Cuba. *Revista Iberoamericana de Educación*. Cuba, Mayo 2007.

BUNTING, Christopher. *El arte de tocar violoncello*. Pirámide ediciones. 1999.

DOTZAUER. J.J.F. *113 Violoncello – etüden. Exercises for violoncello*. Libro: 1 (No. 1 – 34). Collection Litolf. Frankfurt.

FEUILLARD. Louis R. *Daily exercises for violoncello*. Schott.

GÓMEZ García, Laura. *La clase de Violoncello: Una aproximación desde la investigación – acción*. Universitat Politècnica de Valencia. Servicio de Alumnado. 2014.

HOLGUÍN Tovar, Pilar Jovanna y MARTÍNEZ, Isabel Cecilia. *La didáctica musical entre la primera y la tercera persona: hacia una perspectiva de segunda persona en la formación de músicos profesionales*. *Revista: Pensamiento, palabra y obra*. Número 18, 2017.

LEVITIN, Daniel J. *Tu cerebro y la música. El estudio científico de una obsesión humana*. RBA Libros. 2008.

MORENO Castro, Jairo Aníbal. *Pensamiento, Lenguaje, comunicación. Evaluación, teorías, modelos-actividades*. Editorial Signum. Colección Papeles de Tertulia. Bogotá – Colombia, 1994.

NÖMA. Z. *Conjunto instrumental, iniciación al violonchelo*.

PIAGET, Jean. *La equilibración de las estructuras cognitivas: problema central del desarrollo*. Siglo Veintiuno Editores. 1978.

ROSAS, Ricardo y SEBASTIÁN, Christian. *Piaget, Vygotsky y Maturana, Constructivismo a tres voces*. AIQUE. Buenos Aires, 2004.

VYGOTSKY, Liev. *Pensamiento y Lenguaje*. Plenum Press. 1987.

ZURITA Barroso, José Trinidad. *Las escuelas de violonchelo italiana, francesa y rusa*.

Aportaciones al desarrollo de la técnica y de la pedagogía del instrumento. Revista digital para profesionales de la enseñanza, septiembre 2010. Andalucía.

7. ANEXOS

Anexo 1: Formato de aplicación – Diagnóstico

A0: Sensibilización hacia la experiencia como violonchelista en formación

A. ENCUESTA

- **CONSIDERACIONES PERSONALES**

1. ¿Con qué frecuencia realizas tus sesiones de estudio?
 - a. 7 días a la semana
 - b. 5 a 6 días a la semana
 - c. 3 a 4 días a la semana
 - d. 1 a 2 días a la semana
 - e. Otro: _____
2. ¿Tus sesiones de estudio están delimitadas por una duración de?
 - a. 1 hora
 - b. 2 a 3 horas
 - c. 4 a 5 horas
 - d. 6 o más horas
 - e. Otro: _____
3. ¿Tu sesión de estudio está estructurada en?
 - a. Cuerdas al aire, escalas, estudio y obra
 - b. Escalas, estudio y obra
 - c. Escalas y obra

- d. Otro: _____
4. ¿En tu sesión de estudio das prioridad a?
- a. Proyección del sonido
 - b. Afinación
 - c. Articulación (mano izquierda)
 - d. Golpes de arco
 - e. Movimientos de la mano derecha
 - f. Cambios de posición
 - g. Dinámicas
 - h. Fraseo
 - i. Otros: _____
5. ¿Cómo preparas la ejecución de un golpe de arco específico para una obra?
- a. Cuerdas al aire
 - b. Escalas
 - c. Estudio
 - d. Otros: _____
6. ¿Qué entiendes por técnica en el violonchelo?

¿Consideras que la técnica está relacionada con?

- a. Imitación
- b. Audición
- c. Motricidad
- d. Reflexión

e. Otro: _____

¿Por qué? _____

7. Haz recibido formación como violonchelista en (instituciones y/o maestros):

8. Durante tu proceso de formación consideras que el violonchelista que más te ha influenciado es: _____

¿Por qué? _____

9. ¿Cuáles escuelas de formación en violonchelo conoces?

10. ¿Consideras que tu proceso se ha desarrollado a partir de una escuela de formación específica?

a. Si ¿Cuál? _____

b. No

¿Por qué? _____

11. ¿Consideras que un método de estudios es tu referente técnico general?

a. Si ¿Cuál? _____

b. No

¿Por qué? _____

12. ¿Consideras que existe un repertorio específico que te permite desarrollar más posibilidades técnicas?

a. Si

b. No

¿Cuál? _____

¿Por qué? _____

13. ¿Tienes proyectado para tu posible campo de acción laboral enfocarte a?

- a. Pedagogía del violonchelo
- b. Pedagogía musical
- c. Instrumentista
- d. Otro:

¿Por qué? _____

14. ¿Consideras que la técnica que has aprendido en tu proceso te permite abordar una amplia variedad de repertorio?

- a. Si
- b. No

¿Por qué? _____

15. Cuando tienes la posibilidad de iniciar un proceso de formación en el violonchelo, das prioridad al trabaja de:

- a. Afinación
- b. Motivación
- c. Repertorio
- d. Motricidad
- e. Otro: _____

¿Por qué? _____

16. Consideras que el área que más debe desarrollar un violonchelista es:

- a. Audición
- b. Motricidad
- c. Velocidad
- d. Resistencia
- e. Fraseo
- f. Otro: _____

¿Por qué? _____

● ENTORNO

1. ¿La formación musical está presente en alguno de los miembros de tu familia?

- a. Si ¿Quién? _____
- b. No

2. ¿Tu primer acercamiento a la formación musical fue con el violonchelo?

- a. Si
- b. No ¿Cuál? _____

3. ¿Tu acercamiento a la formación musical fue por iniciativa propia?

- a. Si
- b. No ¿Cómo?

4. ¿Recibiste apoyo familiar al iniciar tu formación como violonchelista?

- a. Si
- b. No

5. ¿Consideras que tu formación como violonchelista te genera identidad y un rol específico en tu entorno?

- a. Si
- b. No

¿Por qué? _____

Anexo 2: Formato de aplicación – Diagnóstico. Primer participante.

Eliana Uyarán Novales
27 años
VIII semestre

FORMATO DE APLICACIÓN

A0: Sensibilización hacia la experiencia como violonchelista en formación.

A. ENCUESTA

- **CONSIDERACIONES PERSONALES**

1. ¿Con qué frecuencia realizas tus sesiones de estudio?
 - a. 7 días a la semana
 - b. 5 a 6 días a la semana
 - c. 3 a 4 días a la semana
 - d. 1 a 2 días a la semana
 - e. Otro: _____
2. ¿Tus sesiones de estudio están delimitadas por una duración de?
 - a. 1 hora
 - b. 2 a 3 horas
 - c. 4 a 5 horas
 - d. 6 o más horas
 - e. Otro: _____
3. ¿Tu sesión de estudio está estructurada en?
 - a. Cuerdas al aire, escalas, estudio y obra
 - b. Escalas, estudio y obra
 - c. Escalas y obra
 - d. Otro: _____
4. ¿En tu sesión de estudio das prioridad a?
 - a. Proyección del sonido
 - b. Afinación
 - c. Articulación (mano izquierda)
 - d. Golpes de arco
 - e. Movimientos de la mano derecha
 - f. Cambios de posición
 - g. Dinámicas
 - h. Fraseo
 - i. Otros: _____
5. ¿Cómo preparas la ejecución de un golpe de arco específico para una obra?
 - a. Cuerdas al aire
 - b. Escalas
 - c. Estudio
 - d. Otros: _____

6. ¿Qué entiendes por técnica en el violonchelo?

En los parámetros generales para la ejecución e interpretación del instrumento.

7. ¿Consideras que la técnica está relacionada con?

- a. Imitación
- b. Audición
- c. Motricidad
- d. Reflexión
- e. Otro: _____

¿Por qué? El aprendizaje del violonchelo no más allá de poner una

nota sobre el diapasón, por eso se hace necesaria la búsqueda de elementos (como los mencionados anteriormente) que ayuden a la ejecución e interpretación.

8. Haz recibido formación como violonchelista en (instituciones y/o maestros):

Inicié mi proceso en la Escuela de Música Costarricense con varios maestros (Tomás Cedeo, Luciana y Luis Miguel Cortáez). Después continúe mi formación con el maestro Juan Tovar en la Pedagogía.

9. Durante tu proceso de formación consideras que dentro de los violonchelistas de referencia mundial el que más te ha influenciado es: Rostropovich.

¿Por qué? Siempre fue mi referencia a nivel auditivo e interpretativo.

10. Durante tu proceso de formación consideras que el maestro de violonchelo que más te ha influenciado es: Luciana e Juan.

¿Por qué? Luciana me ayudó mucho cuando recién inicié y tuvo mucha

11. paciencia con mi proceso. El maestro Juan también me ayudó mucho con sus correcciones y consejos. Además ha sido muy paciente conmigo también.

12. ¿Cuáles escuelas de formación en violonchelo conoces?

Conozco muy poco de técnica francesa y rusa.

13. ¿Consideras que tu proceso se ha desarrollado a partir de una escuela de formación específica?

- a. Sí ¿Cuál? _____
- b. No

¿Por qué? Considero que ninguno de los maestros que me han enseñado han

sido radicales con lo de las escuelas. Noté que ellos me enseñan desde su vivencia y acomodan los métodos dependiendo de las necesidades del estudiante.

14. ¿Consideras que un método de estudios es tu referente técnico general?

- a. Sí ¿Cuál? Fella, poppa y potzoun
 b. No

¿Por qué? Te ayudan remembering que ayudan tanto para el trabajo de la mano derecha como el de la izquierda.

15. ¿Consideras que existe un repertorio específico que te permite desarrollar más posibilidades técnicas?

- a. Sí
 b. No

¿Cuál? Las Suites de Bach

¿Por qué? Tiene de todo (Cuerdas dobles, cambios de posición, interpretaciones, etc)

16. ¿Tienes proyectado para tu posible campo de acción laboral enfocarte a?

- Pedagogía del violonchelo
 b. Pedagogía musical
 c. Instrumentista

d. Otro: dirección de Orquesta, historia de la música

¿Por qué? Me gusta mucho el desarrollo de estos campos. Me encanta dirigir e

interpretar la música que está en el papel. lo mismo que enseñar y aprender... Tanto en la dirección como en la enseñanza del violonchelo se da esa posibilidad de crecimiento y desarrollo.

17. ¿Consideras que la técnica que has aprendido en tu proceso te permite abordar una amplia variedad de repertorio?

- a. Si
 b. No

¿Por qué? Me falta mucho por estudiar y aprender.

18. Cuando tienes la posibilidad de iniciar un proceso de formación en el violonchelo, das prioridad al trabajo de:

- Afinación
 Motivación
 c. Repertorio
 Motricidad
 e. Otro: _____

¿Por qué? Es importante estos aspectos en un proceso de iniciación. Debe

allí se forman las bases. El repertorio es solo una aplicación pero está en el segundo plano.

19. Consideras que el área que más debe desarrollar un violonchelista es:

- a. Audición
- b. Motricidad
- c. Velocidad
- d. Resistencia
- e. Fraseo
- f. Otro: _____

¿Por qué? Estos aspectos permiten una buena ejecución del instrumento

• ENTORNO

1. ¿La formación musical está presente en alguno de los miembros de tu familia?

- a. Si ¿Quién? _____
- b. No

2. ¿Tu primer acercamiento a la formación musical fue con el violonchelo?

- a. Si
- b. No ¿Cuál? _____

3. ¿Tu acercamiento a la formación musical fue por iniciativa propia?

- a. Si
- b. No ¿Cómo? me quitaban clases en la iglesia y quería aprender a tocar guitarra

4. ¿Recibiste apoyo familiar al iniciar tu formación como violonchelista?

- a. Si
- b. No

5. ¿Consideras que tu formación como violonchelista te genera identidad y un rol específico en tu entorno?

- a. Si
- b. No

¿Por qué? El que me vean tocando cello genera en otros curiosidad hacia el instrumento y esas ganas de querer saber más de él. Además que noto que el cello no solo es para tocar música académica, sino también es muy versátil y tiene un sonido encantador.

Anexo 3: Formato de aplicación – Diagnóstico. Segunda participante.

Ana María Arango Mantilla / 28 Años / VII semestre.

FORMATO DE APLICACIÓN

A0: Sensibilización hacia la experiencia como violonchelista en formación.

A. ENCUESTA

• **CONSIDERACIONES PERSONALES**

1. ¿Con qué frecuencia realizas tus sesiones de estudio?
 - a. 7 días a la semana
 - b. 5 a 6 días a la semana
 - c. 3 a 4 días a la semana
 - d. 1 a 2 días a la semana
 - e. Otro: _____
2. ¿Tus sesiones de estudio están delimitadas por una duración de?
 - a. 1 hora
 - b. 2 a 3 horas
 - c. 4 a 5 horas
 - d. 6 o más horas
 - e. Otro: _____
3. ¿Tu sesión de estudio está estructurada en?
 - a. Cuerdas al aire, escalas, estudio y obra
 - b. Escalas, estudio y obra
 - c. Escalas y obra
 - d. Otro: _____
4. ¿En tu sesión de estudio das prioridad a?
 - a. Proyección del sonido
 - b. Afinación
 - c. Articulación (mano izquierda)
 - d. Golpes de arco
 - e. Movimientos de la mano derecha
 - f. Cambios de posición
 - g. Dinámicas
 - h. Fraseo
 - i. Otros: _____
5. ¿Cómo preparas la ejecución de un golpe de arco específico para una obra?
 - a. Cuerdas al aire
 - b. Escalas
 - c. Estudio
 - d. Otros: _____

6. ¿Qué entiendes por técnica en el violonchelo?

Es la correcta forma de ejecución del instrumento que incluye una correcta postura corporal e igualmente una correcta postura de los brazos (hombro, codo, muñeca, dedos) para lograr una buena ejecución libre de tensiones, también incluye el correcto manejo del arco y la articulación de la mano izquierda.

7. ¿Consideras que la técnica está relacionada con?

- a. Imitación
- b. Audición
- c. Motricidad
- d. Reflexión
- e. Otro: _____

¿Por qué? de este manejo corporal depende la buena ejecución e interpretación en el violoncello.

8. Haz recibido formación como violonchelista en (instituciones y/o maestros):

Si, en la escuela de formación musical del municipio de Tocancipá con el maestro Holman Betancourt, en la Universidad Pedagógica Nacional con el maestro Juan Tovar e independientemente con el violonchelista Germán Sandoval.

9. Durante tu proceso de formación consideras que dentro de los violonchelistas de (música popular) referencia mundial el que más te ha influenciado es: Break or reality / Piano guys / Apocalyptic.

¿Por qué? me ha influenciado por violonchelistas populares ya que me interesa tocar géneros como blues, rock y actualmente música árabe.

10. Durante tu proceso de formación consideras que el maestro de violonchelo que más te ha influenciado es: los 3 maestros.

¿Por qué? Creo que todos mis maestros me han influenciado de gran forma

11. ya que el primero me enseñó la técnica (Holman), el siguiente me enseñó frasco y ejecutar distintas obras y géneros (Juan) y el tercero me enseñó música popular y técnicas para su ejecución.

12. ¿Cuáles escuelas de formación en violonchelo conoces?

Universidades como la UPN/UN/ESAB y escuelas o Academias en la casa cultural de Sopó y Tocancipá, casa arpegio, fundación escuela de música de Columbia (ESMUC), entre otras.

13. ¿Consideras que tu proceso se ha desarrollado a partir de una escuela de formación específica?

- a. Si ¿Cuál? Escuela de formación musical de Tocancipá.
- b. No

¿Por qué? Fue el primer lugar en el que inicié mis estudios, no solo en el violoncello sino en música en general a mis 21 años.

19. Consideras que el área que más debe desarrollar un violonchelista es:

- a. Audición
- b. Motricidad
- c. Velocidad
- d. Resistencia
- e. Fraseo
- f. Otro: _____

¿Por qué? Son aspectos importantes para la interpretación; en cuanto a la resistencia es algo que se logra con el tiempo, trabajo y experiencia y la velocidad es un plus que se debe trabajar y a que es muy importante
 • ENTORNO pero no lo concidero un aspecto fundamental.

1. ¿La formación musical está presente en alguno de los miembros de tu familia?
 - a. Si ¿Quién? _____
 - b. No
2. ¿Tu primer acercamiento a la formación musical fue con el violonchelo?
 - a. Si
 - b. No ¿Cuál? _____
3. ¿Tu acercamiento a la formación musical fue por iniciativa propia?
 - a. Si
 - b. No ¿Cómo? _____
4. ¿Recibiste apoyo familiar al iniciar tu formación como violonchelista?
 - a. Si
 - b. No
5. ¿Consideras que tu formación como violonchelista te genera identidad y un rol específico en tu entorno?
 - a. Si
 - b. No

¿Por qué? Creo que el escoger un instrumento y dedicarse a el es como tener una personalidad, es algo que me identifica y me define, además el Violoncello no es un instrumento tan común como lo son otros (no hay gran cantidad de interpretes en comparación con otros instrumentos).

El ser violonchelista es muy versátil, ya que el instrumento se presta para tocar muchos géneros y al aprovechar esto podemos dar a conocer aún más el instrumento en la sociedad (no solo en espacios "cultos" música clásica).

Anexo 4: Taller de aplicación No. 1**TALLER No. 1**

PROYECTO: Por los caminos del conocimiento. El violonchelista: de la sensibilidad a la técnico consciente.

TEMA: A1: Armado y desarmado (desempeño estructural: super y microestructural)

OBJETIVO: Identificar el dominio lecto – espacial (primera vista) para reconocer rasgos técnicos en fragmentos cortos y su relación con la motricidad.

ELEMENTOS TÉCNICOS:

- Staccato.
- Ligaduras.
- Cambios de posición.
- Distribución del arco.
- Peso del arco.
- Articulación.

RECURSO BIBLIOGRÁFICO:

- DOTZAUER, J.J.F. 113 Violoncello – etüden. Exercises for violoncello.
Libro: 1 (No. 1 – 34). Collection Litolf. Frankfurt.

- FEUILLARD. Louis R. Daily exercises for violoncello. Schott.
- NÖMA. Z. Conjunto instrumental, iniciación al violonchelo.

1. Ejercicio No. 4 de Dotzauer. Compás 1 al 11.

Allegro
M_r
mf
LH

- Lectura a primera vista en dueto.
- Segunda lectura individual.

2. Ejercicio No. 17 Dotzauer. Compás 1 al 16.

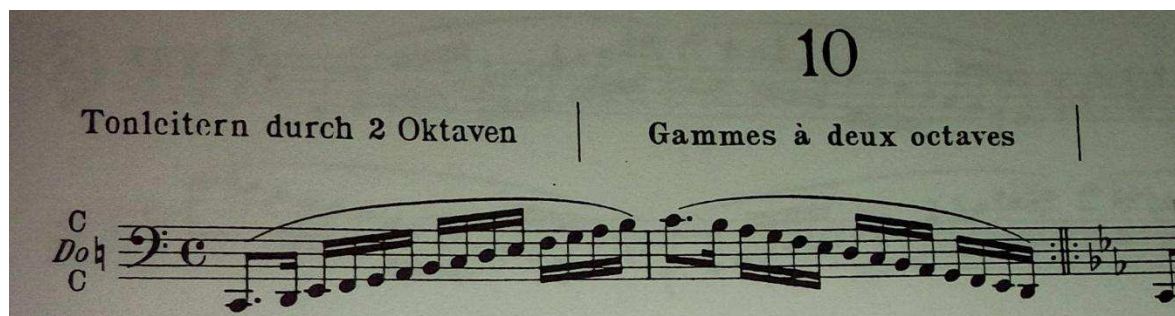
Andante sostenuto
WB
p
mf
p

- a. Lectura a primera vista en dueto.
- b. Segunda lectura individual.

3. Preguntas:

- a. ¿Qué elementos técnicos trabaja cada uno de los ejercicios?
- b. ¿Qué elementos motrices crees que trabajas o debes desarrollar para desarrollar los elementos técnicos que plantean los estudios?

4. Escala de Do Mayor una sola octava.



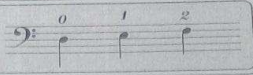
- a. Lectura a primera vista individual.
- b. Segunda lectura, teniendo en cuenta que si el fragmento no fuera un ejercicio técnico, sino perteneciera a una obra, que fraseo considera debería tener.

5. Conjunto instrumental. Ya lloviendo está.


YA LLOVIENDO ESTÁ

CANCIÓN IMITATIVA
(Duo o trío)

Tres notas en la II cuerda:
"Re" al aire y dedos 1º y 2º.



Ya lloviendo está,
ya lloviendo está
rin, rin, rin, rin,
rin, rin, rin, rin,
ya lloviendo está.



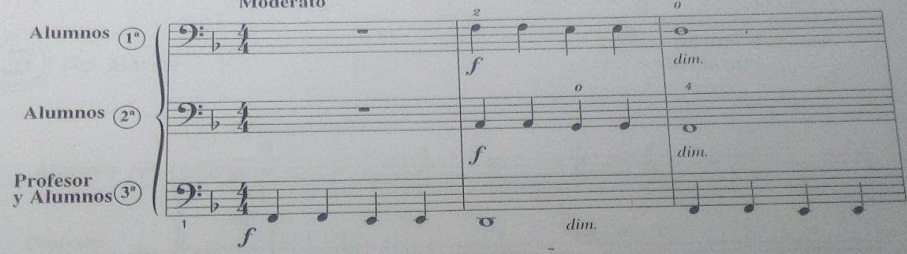
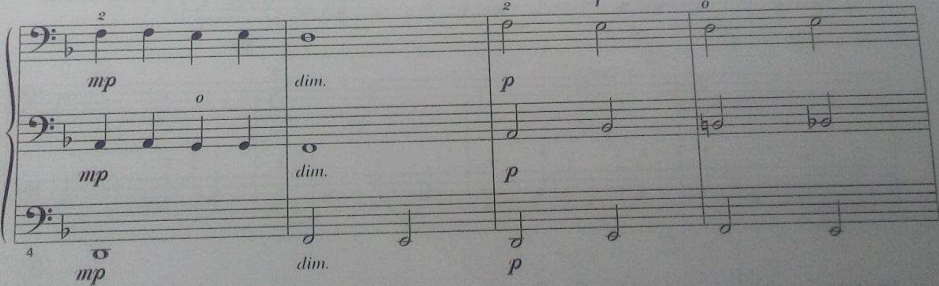
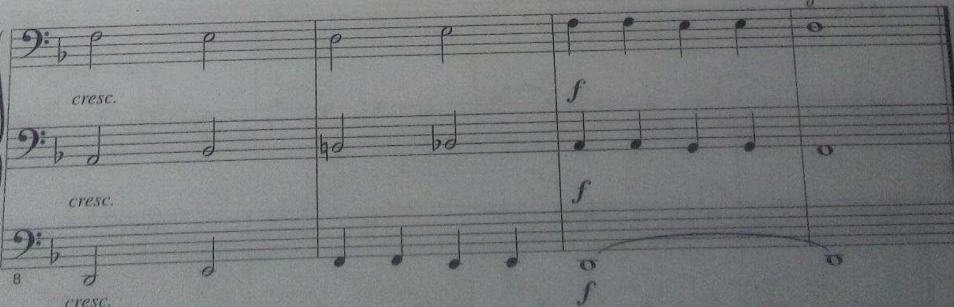
2 RE MENOR

Moderato

Alumnos (1º)

Alumnos (2º)

Profesor y Alumnos (3º)

- Lectura a primera vista en dúo (cello 1 y 2)
- ¿Consideras que los elementos descritos en la partitura son suficientes para la interpretación del tema?
- ¿Qué crees que hizo falta en la primera lectura?
- Segunda lectura en dúo aplicando los elementos analizados en el punto anterior.

6. Preguntas:

- a. ¿Al considerar nuevos elementos dentro de una frase cambia el significado de la misma.
- b. ¿Considera que los elementos técnicos trabajados en los ejercicios pueden aplicarse a diversos repertorios?

7. Ejercicio:

Recuerda un fragmento fuera del repertorio que ha trabajado en la universidad en el que aplique los elementos técnicos trabajados en los ejercicios.

Anexo 5: Taller de aplicación No. 2**TALLER No. 2**

PROYECTO: Por los caminos del conocimiento. El violonchelista: de la sensibilidad a la técnico consciente.

TEMA: A2: Significado (Entorno al contenido)

OBJETIVO: Evidenciar la decodificación de estructuras, enunciados ambiguos, incoherencias técnicas y motrices.

ELEMENTOS TÉCNICOS:

- Staccato.
- Ligaduras.
- Distribución del arco.
- Peso del arco.
- Articulación.

RECURSO BIBLIOGRÁFICO:

- DOTZAUER. J.J.F. 113 Violoncello – etüden. Exercises for violoncello.
Libro: 1 (No. 1 – 34). Collection Litolf. Frankfurt.

Ejercicio No. 13 de Dotzauer. Compás 1 al 16.

- a. Lectura a primera vista en dúo.
- b. Segunda lectura individual.
- c. ¿Qué elementos consideras que le hacen falta al ejercicio para que posea un sentido completo?
- d. De acuerdo a los elementos que nombraste crea una propuesta interpretativa del ejercicio.
- e. ¿Qué elementos técnicos usaste?
- f. ¿Qué elementos motrices usaste?
- g. ¿Cómo se conectan los elementos motrices con los técnicos?
- h. Si tuvieras la oportunidad de acompañar tu ejercicio con un instrumento de percusión, ¿cuál sería y qué motivo rítmico tendría?
- i. ¿Con qué género o estilo musical asociarías el ejercicio de tu compañero?
- j. ¿Estás de acuerdo con la percepción de tu compañero acerca de la interpretación de tu ejercicio?

Anexo 6: Taller de aplicación No. 3**TALLER No. 3**

PROYECTO: Por los caminos del conocimiento. El violonchelista: de la sensibilidad a la técnico consciente.

TEMA: A3: Relacionando (Recorridos mentales: inter e intra relaciones)

OBJETIVO: Establecer las relaciones entre los elementos técnicos y motrices de acuerdo a la estructura, sentido y significado.

ELEMENTOS TÉCNICOS:

- Ligaduras.
- Distribución del arco.
- Peso del arco.
- Articulación.

RECURSO BIBLIOGRÁFICO:

- NÖMA. Z. Conjunto instrumental, iniciación al violonchelo.

1. Suite I – Minuet I (J. Bach)

The image shows a musical score for Minuet I from Suite I by J. Bach, bass clef, 3/4 time, key of D major. The score consists of five staves. The first staff starts with a treble clef and a key signature change to D major. The second staff has a measure rest for 6 measures, then continues with a forte (ff) dynamic marking. The third staff has a measure rest for 11 measures. The fourth staff has a measure rest for 16 measures. The fifth staff has a measure rest for 21 measures. The score includes various articulations such as slurs, accents, and dynamic markings.

- Para ti cuál es la estructura del ejercicio.
- Lectura a primera vista en dúo.
- ¿Reconoces a qué obra pertenece el ejercicio?
- ¿Estás de acuerdo con las articulaciones descritas en la partitura?
- ¿Qué cambios realizarías a la partitura?
- Si tuvieras la posibilidad de cambiar la estructura del ejercicio ¿cuál sería tu propuesta?
- ¿Qué elementos técnicos están presentes?
- ¿Qué elementos motrices están presentes?
- ¿Cómo se relacionan los elementos motrices con los técnicos?

Anexo 7: Taller de aplicación No. 4**TALLER No. 4**

PROYECTO: Por los caminos del conocimiento. El violonchelista: de la sensibilidad a la técnico consciente.

TEMA: A3: Relacionando (Recorridos mentales: inter e intra relaciones)

OBJETIVO: Establecer las relaciones entre los elementos técnicos y motrices de acuerdo a la estructura, sentido y significado.

ELEMENTOS TÉCNICOS:

- Staccato.

RECURSO BIBLIOGRÁFICO:

- DOTZAUER. J.J.F. 113 Violoncello – etüden. Exercises for violoncello.
Libro: 1 (No. 1 – 34). Collection Litolf. Frankfurt.

1. ¿Qué es staccato?
2. ¿Cómo enseñarías el elemento del staccato?
3. Se desarrollan ejercicios con bombas y pelotas para estimular los movimientos que se desarrollan en la ejecución de un staccato. Se realiza un paso a paso de cómo pasar de la motricidad a la ejecución técnica.

Ejercicio No. 6 de Dotzauer. Aplicando los conceptos trabajados.

Allegro

Pt.

6

f *risoluto*

dim.

p

cresc.

f

dim.

p

cresc.

f

p

cresc.

f

p

cresc.

f

dim.

rall.

WB

Anexo 8: Propuesta de aplicación de elementos técnicos en un discurso musical. Taller No.2

13.

Handwritten musical notation for exercise 13, first system. It consists of three staves in bass clef with a 2/4 time signature. The first staff starts with a piano (*p*) dynamic marking. The notation includes eighth and sixteenth notes with various articulation marks such as accents, slurs, and breath marks (*v*). The second staff begins with a fermata (σ) over the first measure. The third staff ends with a double bar line.

13.

Handwritten musical notation for exercise 13, second system. It consists of three staves in bass clef with a 2/4 time signature. The first staff starts with a piano (*p*) dynamic marking. The second staff begins with a fermata (σ) over the first measure. The third staff includes fingering numbers (1, 2, 4, 2) above the first two measures and breath marks (*v*) above the last two measures. A large diamond-shaped bracket is drawn under the first two measures of the third staff, with a piano (*p*) dynamic marking below it.

Anexo 9: Propuesta de aplicación de elementos técnicos en un discurso musical. Taller No.3

Handwritten musical score for bass clef, 3/4 time, key of D major. The score consists of five staves of music. The first staff starts with a treble clef and a key signature of one sharp (F#), indicating a 3/4 time signature. The second staff begins with a measure number '6' and includes a dynamic marking 'ff' (fortissimo) with a hairpin. The third staff starts with a measure number '11' and features a handwritten annotation 'A 2 A A'. The fourth staff begins with a measure number '16' and includes a handwritten annotation '4' and a '2 0' marking. The fifth staff starts with a measure number '21' and includes a handwritten annotation '4'.

Handwritten musical score for bass clef, 3/4 time, key of D major. The score consists of five staves of music. The first staff starts with a treble clef and a key signature of one sharp (F#), indicating a 3/4 time signature. The second staff begins with a measure number '6' and includes dynamic markings 'pp' (pianissimo) and 'ff' (fortissimo) with a hairpin. The third staff starts with a measure number '11'. The fourth staff begins with a measure number '16' and includes dynamic markings 'p' (piano) and 'mf' (mezzo-forte). The fifth staff starts with a measure number '21' and includes a dynamic marking 'mp' (mezzo-piano).

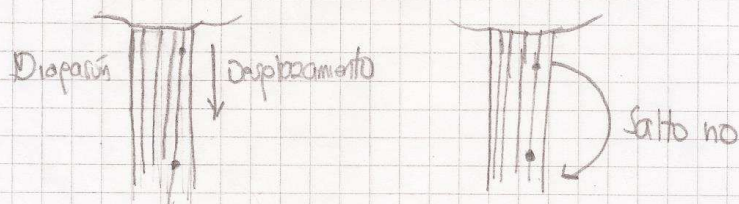
Anexo 10: Reflexión sobre una clase individual.

Clase 1

- Elemento técnico: Cambios de posición y afinación

- ✓ Cambio de posición: es el desplazamiento sobre el diapasón que permite la ubicación sobre notas específicas.
- ✓ Afinación: Altura adecuada de cada nota.

Para realizar el cambio de posición es necesario realizar un desplazamiento sobre el diapasón, cuidando la llegada a la nota de destino. El desplazamiento no debe realizarse por salto. Al principio puede utilizarse el glisando como recurso para llegar a la nota de destino. La idea es limpiar este aspecto, pero que después se omita el glisando.



La enseñanza de este recurso la haría indicándole al niño el movimiento lentamente, sin arco, solo pisando la cuerda, hasta que se memorice el movimiento y el niño reconozca que posición es.

8. TABLAS

Tabla 1: Taller No.1- Ejercicio No. 4 de Dotzauer.

| TALLER NO. 1 | | |
|-----------------------------|---|--|
| Ejercicio No. 4 de Dotzauer | | |
| Primera vista en grupo | <ul style="list-style-type: none"> • Inseguridad para iniciar la lectura. • No es clara la percepción de tempo que será usada. • Confusiones entre las alteraciones de la tonalidad y las alteraciones accidentales, se presentan omisiones. • Se evidencia tensión en cuello, espalda y mano derecha de acuerdo a su postura, en la participante II. • Se evidencia la ejecución de las ligaduras, mientras que los acentos y staccatos no se presentan. • Prioridad a la lectura con relación a la afinación. • El punto de contacto del arco no es un tema de prioridad. • Encontrar doble cuerdas es un elemento que desestabiliza la lectura, pues genera confusión en la precisión de la digitación y la afinación. | |
| Segunda Lectura individual | Participante I | Participante II |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Aumento del tempo con relación a la lectura a primera vista. • Se ejecutan las ligaduras y los acentos del primer tiempo de cada compás (velocidad y uso de más arco), los staccatos se presentan por fragmentos pero no es clara su ejecución. • Se evidencia equilibrio en la distribución del arco. | <ul style="list-style-type: none"> • Aumento del tempo con relación a la lectura a primera vista, el tempo planteado no es constante, por fragmentos se detiene para precisar la lectura. • Se evidencia la ejecución de las ligaduras, mientras que los acentos y staccatos no se presentan. • La afinación de la doble cuerda final le genera precisión debido a la necesidad de encontrar una afinación precisa. |

Tabla 2: Taller No.1- Ejercicio No. 17 de Dotzauer.

| TALLER No. 1 | |
|------------------------------|--|
| Ejercicio No. 17 de Dotzauer | |
| Primera vista en grupo | <ul style="list-style-type: none"> • Precisión al escoger el tempo y mantenerlo durante la lectura. • La participante I hace lectura de la digitación sugerida en la partitura, aunque hace omisiones de la digitación si se presentan saldos de |

| | | |
|----------------------------|---|--|
| | <p>posición muy grandes, supliéndolas con una digitación que se mantenga en la misma posición.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La participante II usa la digitación que le es cómoda para su primera lectura, pero no realiza en ejercicio completo, omite la mitad del ejercicio. • Se realizan las ligaduras pero no se evidencian las propuestas dinámicas de la partitura. • En los cambios de posición se da una sección de microsegundos en la que se precisa la afinación de la nota a la cual se debe llegar. • Terminada la primera lectura la participante I, indica a su compañera la precisión sobre algunas alteraciones accidentales que no se ejecutaron. | |
| Segunda Lectura individual | Participante I | Participante II |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Se mantiene el tempo de la lectura a primera vista. • En los cambios de posición se da una sección de microsegundos en la que se precisa la afinación de la nota a la cual se debe llegar. • Hace lectura textual de la digitación sugerida por la partitura. | <ul style="list-style-type: none"> • Se mantiene el tempo de la lectura a primera vista. • Dudas en la precisión de la afinación de la cuarta posición. • En los cambios de posición se da una sección de microsegundos en la que se precisa la afinación de la nota a la cual se debe llegar. • Se realizan las ligaduras pero no se evidencian las propuestas dinámicas de la partitura. |

Tabla 3: Taller No.1- Escala de Do Mayor.

| TALLER No. 1 | | |
|--------------------------|--|--|
| Escala de Do Mayor | | |
| | Participante I | Participante II |
| Primera vista individual | <ul style="list-style-type: none"> • Se intenta mantener una estabilidad en el pulso, pero la figuración es transformada. • La configuración del pulso se mantiene con la marcación del pie. • Se hace lectura de la propuesta de arco de la partitura. | <ul style="list-style-type: none"> • No se mantiene la estabilidad en el pulso. • La figuración es transformada. • Omisión de notas al pasar a la cuerda re. • Tensión por la precisión de la afinación. |
| Segunda | Participante I | Participante II |

| | | |
|--|--|--|
| Lectura individual y propuesta de interpretación | <ul style="list-style-type: none"> • Para la interpretación se recurre al recurso de omitir las ligaduras. • No se evidencian cambios dinámicos en la propuesta. • Se mantiene un pulso estable pero se adapta la figuración. | <ul style="list-style-type: none"> • Para la interpretación se recurre al recurso de omitir las ligaduras (ascenso de la escala) y ligadura de cuatro notas (descenso). • No se evidencian cambios dinámicos en la propuesta. • Se mantiene un pulso estable pero se adapta la figuración, en la sección donde se presentó la omisión en la lectura a primera vista (cuerda re), se hace la transformación más evidente pues se generan notas largas para retomar más adelante la figuración. |
|--|--|--|

Tabla 4: Taller No.1- Ya lloviendo está.

| TALLER No. 1 | |
|--|---|
| Ya lloviendo está | |
| Primera vista en grupo (dúo – cello 1 y 2) | <ul style="list-style-type: none"> • Se evidencia una actitud más tranquila de la participante II, su mano izquierda retoma una posición común en su técnica. • La afinación adquiere mayor precisión, se evidencia que las participantes al tener un discurso musical sencillo pueden focalizar su atención en escuchar a su compañera. • No se evidencian las propuestas dinámicas de la partitura. |
| Elementos analizados de la primera lectura | <ul style="list-style-type: none"> • Es necesario aumentar el tempo. • Aplicar las dinámicas propuestas en la partitura. • Cerrar las frases de manera que se de coherencia al discurso musical. |
| Segunda Lectura en grupo (dúo – cello 1 y 2) | <ul style="list-style-type: none"> • La precisión en el cambio de arco se ve afectada en los primeros compases, debido a que la percepción del pulso no es la misma en las dos participantes. • La percepción del pulso se transforma durante la ejecución, al llegar las notas largas se disminuye el tempo. • Lectura de las dinámicas propuestas en la partitura. • Las participantes dan prioridad a escucharse para presentar un discurso musical coherente y cohesionado, evidente en la intensidad de las dinámicas, el manejo del arco y la entrada y cierre de las frases. |

Tabla 5: Taller No.1- Aplicación de los elementos trabajados en otros repertorios.

| TALLER No. 1 | |
|--|--|
| Aplicación de los elementos trabajados en otros repertorios | |
| Participante I | Participante II |
| <ul style="list-style-type: none"> • Se hace referencia a repertorio popular que la participante sacó de oído y considera que se aplican los elementos técnicos trabajados, aunque no posee una partitura de la canción, su percepción de los golpes de arco le permiten concluir cuál y dónde lo debe utilizar, asociados por secciones. • La atención se focaliza en imitar de manera precisa la sensación sonora que se tiene de la versión de la canción original. • Se descuida el punto de contacto del arco. | <ul style="list-style-type: none"> • Se hace referencia a parte del repertorio que está trabajando en clase. • Se presenta dificultad al tratar de recordar un discurso musical del cual no se tiene la partitura en el momento. • Aunque se hace referencia a que dicho discurso musical tiene relación con los elementos técnicos trabajados no se evidencian en la interpretación. • Se dificulta verbalizar cómo se aplican los elementos técnicos en otros repertorios. |

Tabla 6: Taller No.2 - Ejercicio No. 13 de Dotzauer.

| TALLER NO. 2 | | |
|------------------------------|--|---|
| Ejercicio No. 13 de Dotzauer | | |
| Primera vista en grupo | <ul style="list-style-type: none"> • Confusión entre las alteraciones de la tonalidad y las alteraciones accidentales. • Aunque se mantiene un tempo estable en la mayoría del ejercicio, en los fragmentos que se requiere cambio de posición el tempo disminuye pues se presenta una preocupación por la precisión en la afinación. • Aunque se evidencia una configuración clara de los esquemas de las posiciones, los cambios presentan confusión al precisar la afinación de la nota de llegada. • El fragmento omite los arcos originales, generando una asimetría derivada de la figuración rítmica la cual les presenta inestabilidad para equilibrar la distribución. • El ejercicio es el primero que se realiza en tonalidad con bemoles, y se evidencia que les presenta dificultad al precisar la afinación sobre todo cuando implica extensiones. • El fragmento termina arco arriba, por lo tanto la participante I busca retomar para culminar arco abajo respondiendo al esquema tradicional de los fraseos. | |
| Segunda Lectura individual | Participante I | Participante II |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Se mantiene un tempo estable. • Se precisa la afinación en un alto porcentaje con relación a la primera lectura. Aunque las extensiones siguen siendo un punto de dificultad. • En cuanto al arco se mantiene sobre el primer punto de contacto, y se evidencia una mayor claridad en las notas. | <ul style="list-style-type: none"> • Aunque se mantiene un tempo estable se evidencian transformaciones rítmicas, sobre todo en los fragmentos que requieren extensiones, cambios de posición o cuenta con alteraciones accidentales. • Dentro de las primeras lecturas del fragmento se evidencia preocupación por la precisión de la afinación, por lo tanto en un alto porcentaje la llegada a las notas pasa por una sección de microsegundos donde se busca la afinación. • El punto de contacto se mantiene sobre el diapasón lo que le impide claridad en la ejecución de algunas |

| | | notas. |
|---|---|--|
| Elementos de los que carece el fragmento presentado | <ul style="list-style-type: none"> • Es evidente que es un fragmento pues el final termina con el arco arriba. Según las apreciaciones de la participante: “Estoy acostumbrada que todos los finales quedan arco abajo... Eso desorienta” | Es posible ponerle matices y staccatos. |
| | En las consideraciones de las participantes se intenta hacer referencia al registro que se tiene del estudio y de cómo lo abordaron dentro de su proceso de formación en su momento, “es que creo que lo tengo ya grabado”. | |
| Aplicación de elementos técnicos | <ul style="list-style-type: none"> • Ligaduras (en las semicorcheas) y staccatos. • Transformación de los arco en los últimos compases para terminar arco arriba. • No se evidencian matices aunque se escribieron (por terraza y progresivos) al terminar la interpretación la participante expresa estar consciente de dicha situación. • Tempo 75 • Al incluir matices y arcos a un estudio se logra una mayor intencionalidad interpretativa. | <ul style="list-style-type: none"> • Para señalar los elementos en la partitura acude a movimientos imitatorios de la ejecución en el instrumento. • Tempo 60 • Ligaduras y staccatos muy marcados. • Realiza pausas para confirmar la afinación. • Se colocaron los arcos. |
| | <ul style="list-style-type: none"> • En los casos de ambas participantes expresan que aunque en la partitura se describen muchas características o elementos técnicos, en el momento de tocar se omiten muchos de ellos relegados por la preocupación de la digitación y la afinación. • Al cuestionar a las participantes con relación a los elementos motrices que consideran han trabajado hacen referencia a las particularidades técnicas (punto de arco, distribución del arco, punto de contacto, cambios de posición...). | |
| Acompañamiento con instrumento de percusión | <ul style="list-style-type: none"> • Instrumento escogido: maraca • Motivo: 3 corcheas silencio | <ul style="list-style-type: none"> • Instrumento escogido: triángulo. • Motivo: 7 semicorcheas y |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>de corchea 2 semicorcheas</p> <ul style="list-style-type: none">• El manejo de las semillas dificulta precisar el ritmo.• Comienza la maraca y luego el chelo.• No se evidencia una sensación de unidad en los elementos trabajados | <p>fusas 2.</p> <ul style="list-style-type: none">• En la entrada se presentan dificultades para entender la relación entre el pulso el motivo rítmico y el fragmento por tocar.• Debido a las constantes pausas de la violonchelista (derivadas de la preocupación por la afinación) el motivo rítmico se desplaza y al final no se precisa el cierre del fragmento. |
|--|--|--|

Tabla 7: Taller No.3 - Suite I – Minuet I (J. Bach).

| TALLER No. 3 | | |
|---|---|--|
| Suite I – Minuet I (J. Bach) | | |
| Estructura | A(1 – 8) – B(9 – 16) – C(16-24) <ul style="list-style-type: none"> • Para la participante I, el esquema de la estructura de la obra puede cambiarse por B – A – C y la obra seguiría siendo funcional y coherente. | |
| Elementos técnicos y motrices que maneja la obra | Técnicos | Motrices |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Ligaduras, relacionadas con el fraseo. • Staccatos. • Armonía. • Matices. • Cambios de posición. • Dobles cuerdas. | <ul style="list-style-type: none"> • Desplazamientos en los cambios de posición. • Extensiones. • Punto de contacto del arco. • Mantener una posición. |
| Para las participantes los elementos con los que se cuentan no permiten una interpretación a primera vista. | | |
| Aplicación de elementos técnicos | Participante I | Participante II |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Cambios de dinámica. • Romper ligaduras de tres figuras para pasarlas a dos. • Finales en piano. | <ul style="list-style-type: none"> • Romper ligaduras de tres figuras para pasarlas a dos. • Acentos. • Digitación. |

Tabla 8: Taller No.4 - Ejercicio No. 6 de Dotzauer.

| TALLER NO. 4 | |
|-----------------------------------|--|
| Ejercicio No. 6 de Dotzauer | |
| ¿Qué es un staccato? | <ul style="list-style-type: none"> • Ritmo marcado. • Tiene mucha intención. • Necesita precisión. • Se basa en figuras cortas. |
| ¿Cómo lo enseñaría? | <ul style="list-style-type: none"> • Explicación conceptual. • Imitar la sensación del sonido con la voz. • Apoyar la mitad del arco en sol o en re. • Hacer figuras cortas. “pensar en una salpicadura, es un pequeño contacto” • Apoyado a la cuerda. |
| ¿Después del proceso qué piensas? | <ul style="list-style-type: none"> • Un proceso que trabaja paso a paso permite entenderlo mejor. • Empezar por los movimientos fuera del instrumento es más claro. • Calentar fuera del instrumento, al pasarlo al instrumento es automático. • “Es más sencillo de entender”. • En un proceso de estos no se fija la atención en la imitación, sino en la comprensión de los movimientos. • Se genera una consciencia del movimiento de los dedos. |