

V O L . 1 N Ú M . 1

Revista Iberoamericana de Educación Musical

O C T U B R E 2 0 2 4



Perspectivas Interdisciplinarias en la Educación Musical

Revista Iberoamericana de Educación Musical

Vol. 1. Núm. 1, 2024

<https://doi.org/10.5281/zenodo.13983593>

Octubre

60 paginas

Revista anual

EDITA

Andrés Fabian Sepúlveda Rojas

<https://orcid.org/0009-0002-9782-9482>

Calle Sagrada Familia, 14. 18015 - Granada, España

Tel: (34) 631 985 177

andres@revistaiberoamericanadeeducacionmusical.org

<https://revistaiberoamericanadeeducacionmusical.org>

TEMAS

Educación musical; Clarinete; Creatividad; Biomecánica



Editorial

Andrés Fabian Sepúlveda Rojas

Director de la Revista Iberoamericana de educación Musical

Monica Lucia Corzo Guevara

Técnica de la Revista Iberoamericana de educación Musical

Es un honor presentar el primer número de la **Revista Iberoamericana de Educación Musical**, una publicación que nace con el firme propósito de ser un espacio de reflexión, investigación y diálogo en torno a la educación musical. En este número inaugural, hemos reunido una serie de artículos que exploran desde diferentes perspectivas el poder transformador de la música en diversos contextos educativos y creativos. La selección de contribuciones refleja la diversidad de enfoques y realidades en el ámbito de la educación musical contemporánea.

Comenzamos con dos **resúmenes comentados e infografías**, donde presentamos de manera visual y accesible las investigaciones sobre el **Desarrollo creativo a través de la música y La música en el aula de Educación Primaria: realidades, posibilidades y desafíos**. Estas piezas invitan a reflexionar sobre el impacto de la música tanto en el fomento de la creatividad como en la enseñanza primaria, destacando las oportunidades y retos que presenta la inclusión de la música en el currículum.

En la sección central, el artículo titulado **Recital: el rol del clarinete solo en la música contemporánea** ofrece un profundo análisis de las particularidades estilísticas y técnicas de este instrumento en el repertorio actual. Este estudio constituye una valiosa contribución para instrumentistas y pedagogos que buscan ampliar su comprensión del clarinete en el contexto contemporáneo. Por otro lado, se explora la relación entre la música y el desarrollo integral en la primera infancia en el artículo **Música en el desarrollo psicomotor en niños y niñas en Educación Infantil**, donde se examina cómo la música puede influir en las habilidades motrices y cognitivas de los más pequeños.

El impacto de la actividad física en los músicos también es un tema de creciente interés, y en este número presentamos un estudio titulado **Nivel de actividad física y su relación con la condición física auto percibida en los jóvenes clarinetistas**, que ofrece hallazgos relevantes para estudiantes y profesionales preocupados por el bienestar físico en el ámbito musical. Finalmente, cerramos este número con una **reflexión sobre la enfermedad de Alzheimer y la musicoterapia**, un tema de gran sensibilidad y actualidad que pone en evidencia el potencial de la música como herramienta terapéutica para mejorar la calidad de vida de las personas con esta enfermedad.

Este primer volumen de la **Revista Iberoamericana de Educación Musical** es solo el comienzo. Nuestro compromiso es continuar proporcionando un espacio para la difusión de investigaciones y prácticas que no solo promuevan la educación musical, sino que también inspiren a la comunidad educativa a explorar nuevas formas de integrar la música en sus procesos de enseñanza.

Artículos originales

RIEM, 1(1), 4. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13983755>

Sepúlveda, A., & Corzo, M. (2024). Editorial.

Índice

Resumen comentado e infografía: Desarrollo creativo a través de la música	5
Recital: El rol del clarinete solo en la música contemporánea	11
Resumen comentado e infografía: La música en el aula de Educación Primaria: realidades, posibilidades y desafíos	37
Música en el desarrollo psicomotor en niños y niñas en Educación Infantil	43
Nivel de actividad física y su relación con la condición física auto percibida en los jóvenes clarinetistas	46
Reflexión sobre la enfermedad de Alzheimer y la musicoterapia	58

Resumen comentado e infografía: Desarrollo creativo a través de la música

Andrés Fabian Sepúlveda Rojas

Universidad de Granada

andres.9508@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-9782-9482>

Fecha

Publicado: 21-10-2024

Cómo citar este trabajo

Sepúlveda, A. (2024). Resumen comentado e infografía: Desarrollo creativo a través de la música. *Revista Iberoamericana de Educación Musical*, 1(1), 5-10. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13961417>

Artículos originales

RIEM, 1(1), 5-10 <https://doi.org/10.5281/zenodo.13961417>
Sepúlveda, A. (2024). Resumen comentado e infografía: Desarrollo creativo...

La creatividad se ha transformado en un concepto enormemente apreciado del que se requiere reflexión para su correcta labor en la vida donde un continuo proceso de desarrollo y avance social impulsa en mayor o menor medida a la sociedad a crear e innovar; explorando respuestas auténticas con creatividad, ingenio y de forma ubérrima (Runco y Jaeger, 2012).

Ser creativo está enlazado con capacidades intelectuales, con la elocuencia, lo auténtico y la plasticidad del pensamiento, expandiendo el sentido de la educación en busca de soluciones a problemas humanísticos; consecuente al nivel de habilidad creativa que dispongan las personas, se comunican y se desenvuelven en las diversas circunstancias de su vida, con la autodeterminación que les define, en función de los atributos de su carácter; no obstante, se presentan ocasiones en la vida en las que las personas padecen dificultades (bloques perceptuales; culturales; emocionales) que les imposibilita actuar con coherencia y manifestar sus convicciones y criterio, lo que tiene como resultado su inhabilidad para revolucionar (Runco y Jaeger, 2012).

La originalidad, la flexibilidad, la fluidez, la imaginación y la inteligencia son algunas de las características de una persona creativa, que usualmente los sujetos abiertos emocionalmente son más creativos; la creatividad se educa y se desarrolla. Para que los estudiantes desarrollen un pensamiento innovador, es necesario un docente que lo ponga en práctica, pues un profesor ideal es un profesor creativo (Beghetto y Kaufman, 2014).

La idea con respecto a la creatividad se ha ido modificando en el transcurso de la historia. En otros tiempos, la creatividad se encontraba asociada con la intercesión divina, mientras tanto en el tiempo de Aristóteles y Platón se la vinculaba con demencia y obsesión. En la civilización romana, la habilidad creativa los genios la poseían, y en la Edad Media emerge la noción de una habilidad peculiar de un sujeto (Beghetto y Kaufman, 2014).

HISTORIA DE LA CREATIVIDAD: Algunas teorías sobre la creatividad

Durante el siglo XVIII, se definía la libertad y el derecho definía a la persona que explorar su mundo sin necesidad de autorizaciones ni presencias divinas, iniciando a surgir la ciencia y el pensamiento científico, y los investigadores y las investigadoras hacen uso de términos como inteligencia; pensamiento divergente, habilidades intelectuales, funcionamiento sensorial y por lo tanto creatividad (Runco, 2004).

La teoría psicoanalítica que describe a la creatividad como el resultado de la disputa que mantiene el individuo entre los impulsos instintivos y la socialización y por otro parte la aproximación conductista, que evalúa la conducta creativa observable (Runco, 2004).

Evaluación de la creatividad

La evaluación creativa deduce que cuanto menor en edad sean los estudiantes, tienen mayor capacidad imaginativa, comprendiendo con ello, la importancia de formar a los estudiantes

con procesos metodológicos que brinden llegar a los objetivos propuestos en función de la creatividad (Plucker et al., 2004).

En la actualidad la sociedad tiene la necesidad de crear y de mantener la capacidad inventiva viva en las personas, con ello logrando grandes ideas, pero muy pocas saben cómo realizarlas; de aquí surge la necesidad de educar creativamente la creatividad (Plucker et al., 2004).

Educación en creatividad

Los expertos concuerdan en que una persona es creativa si posee cualidades como las siguientes: originalidad, flexibilidad, fluidez verbal, pensamiento divergente, imaginación, productividad, curiosidad intelectual, mente libre y despierta, coherencia, autenticidad, independencia, entusiasmo, confianza y auto realización; la perseverancia y la determinación (Sternberg, 2006).

Se debe educar motivando a crear, inventar, explorar, imaginar, improvisar, componer, explorar, investigar, etcétera; en un contexto donde la creatividad no es solo un procedimiento de razonamiento sino una actitud ante la vida; transmitiendo al discente el pensamiento abstracto y los símbolos (Sternberg, 2006).

DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD A TRAVÉS DE LA MÚSICA

Educación desde el panorama de la música brinda la posibilidad de formar tanto la faceta social como la individual, lo que a su vez acaba resultando en una elaboración musical (Hallam, 2010). A través de estas actividades musicales, los estudiantes se forman para superar retos, se siente integrado, con confianza en sí mismo, libre y por tanto con las puertas abiertas al mundo creativo (Hallam, 2010).

Creatividad del maestro

El docente debe reforzar e incrementar su habilidad de percibir las capacidades creativas en sus estudiantes; es primordial que los docentes en la actualidad asuman cinco diferentes funciones: la de entrenador, desarrollando las capacidades del alumno; la de arquitecto, edificando el futuro conforme a las necesidades actuales de la sociedad; la de promotor u organizador de la creatividad, para desarrollar el potencial creativo del niño; la de constructor del conocimiento, ayudándole a construir él mismo su propia sabiduría, impidiendo el aprendizaje mecanizado; y la función innovadora, para activar la creatividad (Craft, (2003).

Creatividad en la escuela

La definición del pensamiento divergente, fundamental para trabajar la creatividad; dado que, quien piensa de manera divergente investiga diferentes posibilidades, examina alternativas

distintas y le entusiasma lo nuevo y novedoso; La creatividad se define como la actividad pensada y trabajada que exige calidad en su producción (Burnard, 2012; Hargreaves y Marshall, 2003).

La contundencia en el uso del desarrollo creativo como herramienta, potencializa estrategias didácticas en el aula de clase, como el uso del arreglo musical, el cual consiste en modificaciones que los estudiantes consiguen realizar a partir de contenido propuesto; por ejemplo, una canción puede ser orquestada, se le puede cambiar su forma, etcétera (Burnard, 2012; Hargreaves y Marshall, 2003).

Se debe aprender a componer música, cuando se elabora y desarrolla una idea principal, junto a nuestro propio conocimiento musical. La persona creativa, ya sea improvisando, creando, haciendo arreglos o componiendo, alcanza a apreciar la libertad de ejecución musical, expresando sus sentimientos y emociones, y desarrollando hábitos, destrezas, imaginación y memoria; además, obtiene sensibilidad, conciencia, confianza, seguridad en sí mismo y en sus posibilidades; por supuesto, se impresiona de lo que descubre que puede hacer, y en consecuencia se siente pleno, auto realizado y feliz (Burnard, 2012; Hargreaves y Marshall, 2003).

La labor docente debe ser prudente y discreta, interviniendo sólo cuando sea pertinente, de lo contrario es posible disuadir y limitar la expresividad del alumnado; además ha de intentar desarrollar en niñas y niños el deseo por el esfuerzo y el sentido por lo estético y cultivar todas las cualidades que los transformara en creadores; de esta forma, estudiantes pueden desarrollar abiertamente sus ideas musicales, siendo éstas apropiadas a ese contexto

El aprendizaje coordinado por un maestro creativo, se transformará en un instrumento vital para la formación del ciudadano del siglo XXI, crítico, competente y abierto a posibilidades (Burnard, 2012; Hargreaves y Marshall, 2003).

Trabajar los elementos fundamentales para la creatividad musical, permite orientar el ejercicio formativo y educativo a través de juegos de palabras, improvisación de ritmos haciendo uso de textos, y actividades relacionadas con la danza (Burnard, 2012; Hargreaves y Marshall, 2003).

PROPUESTA PARA TRABAJAR LA CREATIVIDAD A TRAVÉS DE LA MÚSICA

El diseño de la propuesta está desarrollado por actividades prácticas, que están elaboradas sobre un tema en preciso y en función del objetivo que se pretende alcanzar: Inventar melodías; Inventar un acompañamiento instrumental a una melodía; Poner texto a una melodía; Dramatización de una melodía; Dramatización de una melodía; Dramatización de una melodía; Dramatización de una melodía; Dramatización de una melodía; Dramatización de una melodía; Dramatización de una melodía; Dramatización de una melodía; Dramatización de una melodía; Dramatización de una melodía (Hallam y Prince, 2003).

Infografía



Referencias

- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53-69. <https://doi.org/10.1080/13598139.2014.905247>
- Burnard, P. (2012). Rethinking creative teaching and teaching as creative practice in music education. *Oxford Review of Education*, 38(4), 463-480. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.706005>
- Craft, A. (2003). The limits to creativity in education: Dilemmas for the educator. *British Journal of Educational Studies*, 51(2), 113-127. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00229>
- Epelde, A. (2014). Desarrollo creativo a través de la música. En José Luis Aróstegui (Ed.), *La música en Educación Primaria. Manual de formación del profesorado*. (pp.175-196). Madrid: Dairea
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Hallam, S., & Prince, D. (2003). The role of music in children's lives: A community study. *Journal of Research in Music Education*, 51(2), 126-139. <https://doi.org/10.2307/3345631>
- Hargreaves, D. J., & Marshall, N. A. (2003). Developing identities in music education. *Music Education Research*, 5(1), 77-89. <https://doi.org/10.1080/1461380032000054441>
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39(2), 83-96. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_1
- Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657-687. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141502>
- Runco, M., & Jaeger, G. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87-98. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1801_10

Recital: El Rol del Clarinete Solo en la Música Contemporánea

Andrés Fabian Sepúlveda Rojas

Universidad de Granada

andres.9508@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-9782-9482>

Fecha

Publicado: 22-10-2024

Cómo citar este trabajo

Sepúlveda, A. (2024). Recital: El Rol del Clarinete Solo en la Música Contemporánea. *Revista Iberoamericana de Educación Musical*, 1(1), 11-36. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13965733>

Artículos originales

RIEM, 1(1), 11-36. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13965733>
Sepúlveda, A. (2024). Recital: El Rol del Clarinete Solo en la Música...

Resumen

El repertorio para clarinete solo del siglo XX ha desarrollado un lenguaje que día a día se expande de tal manera que las posibilidades tanto compositivas como interpretativas, mantienen a los instrumentistas en una constante exploración, gracias a esto los clarinetistas se mantienen a la expectativa de superar los límites técnicos tradicionales del instrumento. De esta forma el intérprete busca no solo explorar en los campos técnicos del clarinete sino también en las temáticas interpretativas diseñadas por los compositores los cuales se dedicaron a experimentar las diversas sonoridades del clarinete.

Por medio de este documento, se busca trabajar obras para clarinete solo, las cual permiten exponer al intérprete composiciones contemporáneas, que le otorgan a la música una personalidad, exaltando las capacidades técnicas e interpretativas del músico, las cuales fueron exploradas a través de la carrera, gracias a la exigencia de los docentes de la Universidad Industrial de Santander.

A través de esta propuesta, se busca trabajar el repertorio para clarinete solo, el cual permite exponer al intérprete composiciones contemporáneas, que le otorgan a la música una personalidad, exaltando las capacidades técnicas e interpretativas del músico, además, en el documento se presentan los análisis de las obras, los cuales buscan reconocer la forma y los elementos de composición, se pretende que sean usados por el intérprete como recurso interpretativo y técnico, para así comprender de una manera completa el mensaje que el compositor quiso plasmar en ella y de esta manera realizar una mejor interpretación de las obras.

Introducción

Cualquier sonido puede suceder a cualquier otro sonido, cualquier sonido puede sonar simultáneamente con cualquier otro sonido o sonidos, y cualquier grupo de sonidos puede ser seguido por cualquier otro grupo de sonidos, lo mismo que cualquier grado de tensión o matiz puede darse en cualquier medio bajo cualquier clase de acento o duración. (Persichetti, 1961).

La música contemporánea innova las propuestas interpretativas, logrando generar sensaciones tanto en el intérprete como en el oyente; ya que en el siglo XX se generan cambios en el mundo del arte y esto se da, gracias al contacto con diversas culturas.

En la música se verán reflejados los cambios sociales y la gran variedad de estilos musicales vanguardistas que se irán sobreponiendo durante este siglo, generando cambios en la estética de las composiciones.

El cambio de la unificación de estilos y técnicas en el lenguaje musical, se hacen evidentes en la pluralidad de los compositores, ya que cada uno busca su propio lenguaje para expresarse. El ritmo adquiere un gran protagonismo y el lenguaje tonal una progresiva reinención.

En este trabajo se abordará el repertorio para clarinete solo de compositores del siglo XX como lo son: Igor Stravinski, Pendereki, Blas Atehortua, Cahuzac, Jorge Pinzón.

Según menciona Álvarez, (2014) antes del siglo XVIII existían instrumentos populares de forma cilíndrica y corta, con lengüeta batiente, cortada en la misma caña de la boquilla, o separada y atada a ella. Estos eran los instrumentos conocidos como “Chalumeau”, y a finales del s. XVII el constructor de instrumentos Johann Denner comenzó con sus trabajos para actualizar y mejorar este tipo de instrumentos. Desde la estructura original del “Chalumeau” Denner varió los tubos cilíndricos construyéndolos en madera, los dividió en diferentes secciones, ajustó el pabellón de forma cónica y aumentó la longitud del tubo hasta llegar a los cincuenta centímetros. También hizo cambios en el sistema de embocadura, suprimiendo la cánula que tenían los instrumentos anteriores y dejando la boquilla con la caña para tener contacto directo con el instrumentista, con esto se consiguió mayor facilidad y flexibilidad a la hora de interpretar.

El “Chalumeau” contaba con un total de siete agujeros (tres en la mano derecha y cuatro para la mano izquierda, porque uno era para el dedo pulgar). Denner añadió dos orificios uno al lado del otro que se accionaban a través del dedo meñique de la mano derecha. Además, añadió dos llaves, una para el meñique y otra para el índice de la mano izquierda. Con estas nuevas llaves se conseguía el Si 3 con el tubo abierto y bajar hasta el Fa grave cuando estaba todo tapado. A este instrumento se le identificó con el nombre de clarito (pequeña trompeta) y está expuesto en el Museo Nacional de Baviera, en Munich. (Álvarez, 2014)

El nombre de clarinete no se ve hasta el año 1732 en el “Musikalische Lexicon oder Musikalische Bibliothek”, que es la primera colección musical bibliográfica editada en Leipzig por Johann Gottfried Walter (1684-1748). A partir de este momento el clarinete empieza a incluirse en diferentes obras al ser un instrumento con más posibilidades que el “Chalumeau” inicial. Compositores como Joseph Faber, maestro de capilla de Anvers, lo utiliza ya en 1720 y por esta época también aparece en algunas obras de Vivaldi, como el coro “Plena nectare” del oratorio sacro militar “Juditha Triumphans” (1716). Johann Melchior Molter fue maestro de capilla de Bade Durlach y sobre el año 1765 utilizó el instrumento de tres llaves para los primeros conciertos de clarinete, que aun conservaban un sonido típico del clarino o clarín. (Álvarez, 2014)

En el año 1748 aparece una reseña en el Berron´s Worchester Journal donde se menciona al instrumento. Después de esto, el clarinete se escuchó al año siguiente en el estreno de la Opera Zoroastro de Rameau en París. En 1751 Rameau lo vuelve a incluir en su Opera Acante et Céphise y pocos años después entrará a formar parte de la Orquesta de Mannheim. A partir de este momento el papel de clarinete irá en crescendo y compositores como Stamitz y Mozart le dedicaran algunos de sus conciertos (Garcés, 1991. p 13-17).

En cuanto al desarrollo instrumental, el clarinete fue inventado hacia el año 1690. Según todos los datos que sobre él se tienen, aparece como su inventor el fabricante de instrumentos de viento, Johann Christoph Denner (Leipzig, 1655, Núremberg), a partir de las innovaciones que hizo desde el antiguo “Chalumeau”. En un principio, este instrumento constaba de un tubo cilíndrico con siete agujeros, pero muy poco tiempo después se le practicaron dos

nuevos agujeros que se abrían y cerraban por medio de dos espátulas o llaves, que se accionaban por medio del índice y pulgar de la mano izquierda. Sobre el año 1701, el hijo de Denner, alargó el tubo, añadiéndole una nueva llave, con la que se obtenía el mi grave. (Álvarez, 2014)

Poco tiempo después, Joseph Beer (1749-1811) insertó dos nuevas llaves, obteniendo el Fa# grave- Do# del tercer espacio y sol# grave- re# de cuarta línea. En el año 1791, X. Lefebvre (1763- 1829) añadió una sexta llave obteniendo el Do# grave - sol# del primer espacio adicional encima del pentagrama, estábamos ante el clarinete de seis llaves. J. F. Siniot, le añadió una séptima llave, con la que se conseguía llegar hasta el sol agudo. Este fabricante publicó una tabla donde explicaba las novedades y posiciones para tocar este instrumento. (Álvarez, 2014)

El clarinetista H. Bareman, tocaba ya en el año 1809, con un clarinete de diez llaves fabricado por Greisling de Berlín. Dos años después, el gran artista Iván Müller, presentó su clarinete con trece llaves, el cual marcó un notable progreso en la evolución del instrumento. (Álvarez, 2014).

El éxito obtenido con este revolucionario sistema fue enorme, imponiéndose su uso hasta el extremo que aún hoy con importantes perfeccionamientos, se usa en muchos países, como Alemania, Austria y Rusia entre otros. Theobald Boehm fue básico para la evolución del clarinete, aunque sus avances se vieron reflejados en un primer momento únicamente en la flauta travesera. Tras estudiar el sistema propuesto por el constructor alemán, profesor de clarinete H. Klosé y el fabricante de instrumentos Augusto Buffet comienzan a aplicar el sistema Boehm en el clarinete, corrigiendo de esta forma muchos defectos de fabricación y sonoridad que tenía el instrumento de trece llaves, facilitando la ejecución de algunos pasajes que hasta entonces habían sido considerados impracticables. Aunque el clarinete de sistema Boehm de anillos móviles tiene muchas ventajas frente al clarinete de trece llaves, tardó en implantarse en Francia (cuna de este instrumento), hasta que se hizo obligatorio su uso en el Conservatorio de París y en el Ejército. Finalmente se impuso con algunas mejoras, como la llave para conseguir el Mib grave, la llave número cuatro doble, la llave Re y el Mib y Sib de horquilla con la mano izquierda (Garcés, 1991. p 17-18).

Tabla 1.

Literatura relacionada

<p>Exigencias del repertorio para clarinete solo de la segunda mitad del siglo XX y su repercusión sobre el intérprete.</p>	<p>El repertorio para clarinete solo de mediados del siglo XX hasta nuestros días evidencia la evolución del lenguaje musical; una vez que, dentro del marco de las nuevas técnicas de composición y el estilo de cada compositor, surgen nuevas exigencias para con el intérprete quien debe ahora reinventarse y traspasar los límites de la ejecución más tradicional. (Borregales, 2011). Esta investigación expone el repertorio para clarinete solo, de la segunda mitad del siglo XX, generando la necesidad al intérprete de reinventar sus destrezas técnicas.</p>
<p>Las Técnicas Extendidas En El Clarinete Del Repertorio Español (1970-1990): Estudio Analítico Comparativo.</p>	<p>Debido a mi formación como clarinetista, la redacción del Trabajo Fin de Grado me ofreció una buena oportunidad para investigar acerca de mi instrumento desde un punto de vista más teórico que práctico. (Álvarez, 2014).</p>
<p>Tres piezas para clarinete solo de Blas Emilio Atehortúa: Análisis para la interpretación y estrategias técnicas de estudio.</p>	<p>El trabajo tiene como objetivo realizar un análisis de las Tres Piezas Para Clarinete Solo Op. 165 No.1 de Blas Emilio Atehortúa cuyos resultados y principales hallazgos serán sustento para la propuesta de una serie de estrategias interpretativas y técnicas para el estudio y la ejecución de la obra. (Littfack, 2015) El anterior proyecto hace un aporte significativo, ya que está enfocado a las Tres Piezas Para Clarinete Solo del compositor Blas Emilio Atehortúa, de la cual realiza su análisis y busca estrategias para su estudio.</p>
<p>Análisis Interpretativo De Las Tres Piezas Para Clarinete De Blas Emilio Atehortúa.</p>	<p>Al realizar un análisis formal e interpretativo de una obra, se pretende entender con mayor claridad y precisión lo que se va a interpretar, buscando en cada sección y objeto de análisis, obtener argumentos acordes al estilo y al género abordado que permitan una mejor</p>

interpretación y desenvolvimiento artístico por parte del instrumentista. (Sánchez, 2014).

Música para clarinete solo de compositores colombianos: Catálogo con comentarios

La música para clarinete solo, como género musical, ha ganado popularidad de la mano de las tendencias y enfoques estéticos que inundaron la composición musical en el siglo XX, así como de la exploración técnica que permitió un enriquecimiento en el lenguaje propio del instrumento. (Salazar, 2015)

Recital: El clarinete como instrumento solista en la música erudita latinoamericana de la segunda mitad del siglo XX.

El presente proyecto de grado plantea la selección, el análisis y la interpretación de cinco de las piezas más representativas de la música latinoamericana escritas durante la segunda mitad del siglo XX. El objetivo principal es evidenciar los resultados adquiridos por el intérprete durante su proceso de formación instrumental, en el cual se abordaron obras de diferentes autores, permitiendo así también conocer e interpretar diversos estilos musicales. (Mantilla, 2015).

Este proyecto aborda composiciones latinoamericanas escritas en siglo XX, resaltando la música erudita latinoamericana en la cual expone compositores tales como Osvaldo Lacerda, Andres Posada, entre otros.

Compositores

Krzysztof Penderecki.

Krzysztof Penderecki nació el 23 de noviembre de 1933 en Dębica (Polonia). Recibió clases de violín y piano a una edad muy temprana e ingresó al Conservatorio de Cracovia cuando tenía 18 años. A partir de 1954, estudió composición con Artur Malewski y Stanislas Wiechowicz en la Academia de Música de Cracovia, donde posteriormente fue nombrado profesor en 1958. Un año después, Penderecki ganó los tres premios disponibles en el II Concurso de Jóvenes Compositores de Varsovia. Con la primera actuación de Anaklasis para 42 instrumentos de cuerda en el Festival de Donaueschingen en 1960, se convirtió en parte

de la vanguardia internacional. Penderecki ganó una reputación con un público más amplio con el estreno de la Pasión de San Lucas en la Catedral de Münster en 1966. (Anónimo, s.f).

El compositor polaco enseñó en Folkwang Hochschule en Essen desde 1966 hasta 1968. Su primera ópera *The Devils of Loudon* basada en un libro de Aldous Huxley se estrenó en la Ópera de Hamburgo en 1969. En 1972, Penderecki fue nombrado rector de la Academia Estatal de Música en Cracovia y también enseñó en la Universidad de Yale en los Estados Unidos de 1973 a 1978. Penderecki ganó una reputación internacional como director de sus propias composiciones y otras obras. (Anónimo, s.f).

Penderecki compuso varias de sus obras en recuerdo de catástrofes en el siglo XX. *Threnos* para 52 instrumentos de cuerda, compuesto en 1960, está dedicado a las víctimas de la bomba atómica lanzada en Hiroshima y el concierto para piano *Resurrection* fue compuesto como reacción a los ataques terroristas del 11 de septiembre de 2001. Para Penderecki, estas asociaciones en contenido no son simplemente un concepto abstracto, pero también en su coloración tonal instrumental y sonidos dramáticos emocionalmente comprensibles para los oyentes. Extensas asociaciones político-sociales también se pueden encontrar en el Réquiem Polaco que comenzó en 1980 con la composición de la *Lacrimosa* que está dedicado a Lech Walesa. El compositor dedicó otros movimientos de este trabajo a las víctimas polacas de Auschwitz y al levantamiento de Varsovia en 1944. Esto fue complementado por el *Ciaccona* in memoriam Johannes Paul II en 2005 que conmemoró al Papa polaco. (Anónimo, s.f).

Blas Emilio Atehortua.

Blas Emilio Atehortúa comenzó a estudiar música con profesores privados desde los 9 años; a los 12 ingresó al Conservatorio de Bellas Artes de Medellín, y a los 16 surgieron sus primeros ensayos como compositor: pequeños preludios para piano u otros instrumentos. (Perdomo, 1980)

En 1951 se consagró a los estudios de armonía con el profesor Bohuslav Harvanec y con él mismo siguió viola y violín. Tres años más tarde estudió armonía y contrapunto con el padre salesiano Andrés Rosa, quien entonces ejercía en Medellín. Por esta misma época, perteneció a la banda departamental, encargado de los timbales. Luego viajó a Bogotá y se matriculó en el Conservatorio Nacional. (Perdomo, 1980).

Él cursó armonía con Antonio María Benavides, contrapunto con el director del plantel, Fabio González Zuleta, morfología musical con Andrés Pardo Tovar y orquestación para banda con José Roza Contreras. Fue secretario del Centro de Estudios Folklóricos y Musicales del Conservatorio, y al mismo tiempo realizó interesantes investigaciones sobre etnomusicología. En 1963 ganó, en concurso internacional, una beca para perfeccionar sus estudios en el Centro Latinoamericano de Altos Estudios Musicales del Instituto Torcuato Di Tella, de Buenos Aires. Allí fue alumno de Alberto Ginastera, director del Centro, de Aaron Copland, Olivier Messiaen, Ricardo Malipiero y con otros músicos de fama internacional. (Perdomo, 1980)

Regresó a Colombia en 1968 para dedicarse al profesorado por cuenta de la Organización de Estados Americanos (OEA). En 1970 se hizo cargo de la Dirección del Conservatorio de Popayán y a mediados de 1972 se posesionó como director del Conservatorio de la Universidad de Antioquia. (Perdomo, 1980).

Louis Cahuzac.

Cahuzac nació el 12 de julio de 1880 en Quarante, un pequeño pueblo al suroeste de Francia, de joven mostró una notable aptitud para la música. Su padre, un músico amateur en la banda local, le dio sus primeras lecciones de clarinete.

En 1894 comenzó a estudiar música en el Conservatorio de Toulouse, donde estaba aceptado como alumno del clarinetista Felix Pages. (Sanders, 1995). En 1898, Cahuzac recibió el premio Deuxieme y en 1899, recibió el Premier con un voto unánime de los jueces. El jurado había sido particularmente impresionado por su admirable tono y pureza de estilo. Cahuzac además estudiado Composición musical en Toudou con Paul Vidal. (Sanders, 1995).

Igor Stravinsky.

Compositor ruso, posteriormente de nacionalidad francesa (1934) y estadounidense (1945). Uno de los compositores más interpretados e influyentes del siglo XX, sigue siendo uno de los más polifacéticos. Un estudio de su trabajo aborda automáticamente casi todas las tendencias importantes en la música del siglo, desde el neonacionalismo de los primeros ballets, a través del nacionalismo experimental más abrasivo de los años de la Primera Guerra Mundial. (Walsh, 2001).

Jorge Humberto Pinzón

El compositor Colombiano Jorge Humberto Pinzón Malagón (Monquirá, Boyacá, 10 de enero de 1968) inicio su formación musical en teoría y oboe en la Escuela Superior de Música de Tunja para continuar luego en Rusia en el prestigioso conservatorio Tchaikovsky de Moscú, donde se graduó en oboe y composición. Al finalizar sus estudios viajó a Lima (Perú) donde trabajo como primer oboe de la Orquesta Filarmónica de esa ciudad. Desde hace varios años se desempeña como docente en composición, teoría y orquestación en la Facultad de Música de la Fundación Universitaria Juan N. Corpas de Bogotá. (Anónimo, 2012).

Su repertorio como compositor es amplio y diverso e incluye obras sinfónicas, de cámara, vocales y para banda sinfónica. Cabe destacar Reflejo sinfónico, pieza con la que ganó el III Concurso de compositores colombianos con la Orquesta Sinfónica de Colombia en 2002, y el Concierto para trombón y orquesta, cuyo estreno realizó en 2005 la Orquesta Filarmónica de Bogotá. En sus composiciones, Pinzón se interesa en métodos del siglo XX como el cromatismo tonal fluctuante, el modalismo, el serialismo y el dodecafonismo, a la vez que integra los ritmos latinoamericanos. (Anónimo, 2012).

Análisis de las obras

Para el análisis las obras fueron tomados en cuenta proyectos de grado, artículos, y el libro de Armonía del Siglo XX (Persichetti, 1961). A continuación, se explica la metodología tenida en cuenta para los análisis:

- Identificar los contextos sociales e históricos y las causas por la cual fue compuesta la obra.
- Analizar la obra tomando en cuenta los elementos compositivos utilizados por el compositor.

Krzystof Penderecky: Prelude.

El Prelude para clarinete solo fue dedicado al compositor británico Paul Patterson en el 40 Aniversario y fue publicada en 1988. Uno de los requisitos para tocar este Prelude es oír Lacrimosa No. 10 del Réquiem polaco del compositor Penderecky en donde se debe seguir cuidadosamente la soprano. Estas piezas comparten la relación con el dramatismo tanto en los inicios de las obras como en sus finales.

Análisis del Prelude del compositor Krzystof Penderecky.

En la exposición del Prelude las primeras notas aparecen separadas mediante silencios lo cual genera en el oyente una expectativa generada por la tensión que generan los silencios y a partir de esto las células rítmicas se unen conformando motivos más grandes a partir de tres o más elementos conformados, lo anterior se puede observar en la figura 1.

Figura 1.

Exposición. Tomado de Penderecky, Prelude.



En la siguiente sección el compositor compensa con fraseos más complejos que en el inicio de la obra, vinculando ligaduras y notas picadas, esto con el fin de proponer un relieve con carácter alegre y animado que se logra a partir del staccato en conjunto con los tresillos de semicorchea en donde fluyen con carácter meditativo y ascienden mediante saltos cada vez mayores, como se puede observar en la figura 2.

Figura 2.

Tresillos de semicorchea. Tomado de Penderecky, Prelude.



Otro elemento para destacar de la obra es el uso del tremolo para resaltar la melodía y los recursos técnicos del instrumentista como la agilidad y la precisión; esto se puede observar en la figura 3.

Figura 3.

Tremolo. Adaptado de Penderecky, Prelude.



El final se desarrolla mediante un motivo de tresillos de semicorchea, recurso que se ha reiterado durante toda la pieza, y siendo usado en esta sección para llegar al clímax por medio de una secuencia que asciende y resuelve por medio de una glissando llegando por este medio a un Do sobre agudo del clarinete, esto se puede observar en la figura 4.

Figura 4.

Tresillos de semicorchea. Tomado de Penderecky, Prelude.



Para finalizar el compositor expone elementos del inicio buscando con esto destensar el carácter de la sección anterior y buscar concluir por medio de notas separadas por silencios, como se puede observar en la figura 5.

Figura 5.

Elementos del inicio. Tomado de Penderecky, Prelude



Blas Emilio Atehortua: Tres Piezas Para Clarinete Solo

El clarinetista venezolano Valdemar Rodríguez le encargó al maestro Blas Emilio Atehortúa esta obra, la cual fue publicada en 1990 y dedicada al clarinetista argentino Luis Rossi.

Siendo así, las Tres Piezas Para Clarinete Solo de Blas Emilio Atehortua (ver Apéndice B) se han convertido en una obra obligatoria para los clarinetistas latinoamericanos ya que esta, propone desafíos técnicos e interpretativos.

Como lo menciona Sánchez (2014) las tres piezas para clarinete solo se componen de tres movimientos: Toccata, Passacaglia y Rondo las cuales son formas antiguas del barroco y del clasicismo siendo estas una fuente de inspiración para el compositor de escribir piezas enriquecidas con elementos compositivos del Siglo XX tales como el uso de tritonos, dodecafonismo y cromatismos.

Primer movimiento: Toccata. Una pieza destinada principalmente a mostrar la destreza manual, a menudo de forma libre y casi siempre para un instrumento de teclado solo. (Caldwell, 2001).

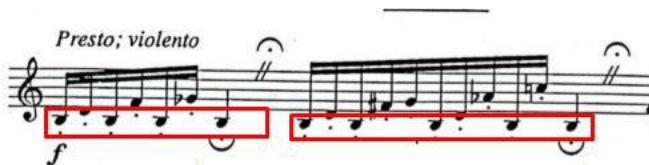
Forma del primer movimiento. El primer movimiento presenta una forma en tres partes **A B A'** las cuales presentan cambios en su carácter.

Elementos de la parte A. Los elementos más recurrentes de esta parte **A** son los pedales, los acordes disminuidos y técnicas de adición y disminución.

Los pedales. Este elemento utilizado por el compositor se encuentra en el primer y último movimiento, que parte desde una nota base y por medio de la utilización de intervalos que pueden variar desde una tercera menor hasta una catorceava, buscando con esto variar la textura melódica de la pieza como se puede observar en la figura 6.

Figura 6. Pedales.

Adaptado de Atehortua, Tres piezas para clarinete solo.

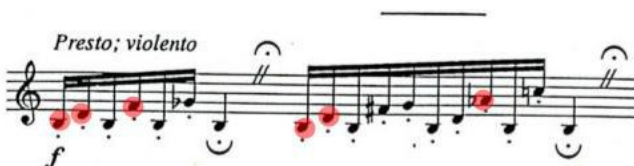


Al igual en la aparte A al final se encuentra un pedal con la nota Sib el cual tiene la función rítmica que genera una sensación ternaria en este motivo.

Acordes Disminuidos. Es notorio el acorde de Si disminuido el cual se convertirá en el material sonoro que el compositor usará de manera recurrente en todo el movimiento. En el primer motivo son utilizados el Si, Re y Fa natural y en el siguiente es añadido en Lab y así de esta manera es completado el acorde mencionado, este se puede observar en la figura 7.

Figura 7.

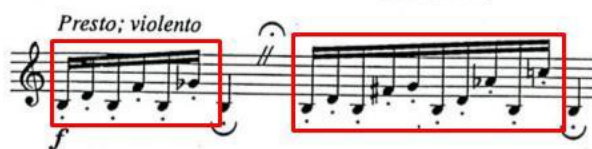
Acorde Disminuido. Adaptado de Atehortua, Tres piezas para clarinete solo.



Técnicas de adición y sustitución. Como lo menciona Sánchez (2014). Estas técnicas empleadas por Blas Emilio Atehortúa consisten en el número áureo el cual determina el número de figuras en la siguiente frase como se observa en la *figura 8*, se hace evidente que las 6 semicorcheas del primer motivo se multiplican por el número áureo el cual es 1,618 donde como resultado es 9.8 el cual se aproxima a 10 semicorcheas como se nota en el segundo motivo.

Figura 8.

Técnica de adición. Adaptado de Atehortua, Tres piezas para clarinete solo.



Según Sánchez (2014) para la sustitución rítmica el motivo de la imagen consta de 6 semicorcheas que se dividen por el número áureo dando 3 y estas se dividen de nuevo con el

número áureo dando 2 y se vuelve a dividir con el número áureo dando como resultado 1, lo anterior se puede observar en la figura 9.

Figura 9.

Técnica sustitución. Adaptado de Atehortua, Tres piezas para clarinete solo.



Parte B. Notamos en esta parte un cambio de carácter el cual hace contraste en el movimiento haciendo referencia a la indicación de *Andante Espressivo*, disminuyendo con esto la energía y tensión de la parte A.

En la figura 10, se notará señalado con claridad elementos tales como cromatismos, tritonos y cambios de registro.

Figura 10.

Cromatismos, tritonos y cambios de registro. Adaptado de Atehortua, Tres piezas para clarinete solo.



Parte A'. Los elementos expuestos en esta parte son los mismos que en la parte A, tales como los tritonos, acordes disminuidos, técnicas de adición y sustracción

Segundo movimiento: *Passacaglia*. En la música de los siglos XIX y XX, un conjunto de variaciones bajo tierra u ostinato, generalmente de un carácter serio; en las fuentes más antiguas, un ritornello corto e improvisado entre las estrofas de una canción. (Silbiger, 2001)

La melodía principal de la *passacaglia* está escrita de manera postserialista la cual es una técnica de composición del siglo XX de modo que se puede seccionar en cinco frases, las cuales están construidas con elementos destacados al igual que la primera pieza como son los tritonos, acordes disminuidos y los cromatismos.

En la figura 11, serán señalados los tritonos que hacen parte de la frase y los que conectan a cada fragmento.

Figura 11.

Tritonos que hacen parte de la frase y los que conectan a cada fragmento. Adaptado de Atehortua, Tres piezas para clarinete solo.



Los acordes disminuidos se exponen trasfigurados por elementos antes expuestos, tales como la utilización de tritonos y cromatismos. En la figura 12, serán señalados los acordes de La disminuido, Mi disminuido y Do# disminuido.

Figura 12.

Acorde de La disminuido, Mi disminuido y Do# disminuido. Adaptado de Atehortua, Tres piezas para clarinete solo.



Tercer movimiento: Rondo. Lo que ahora se identifica como el rondó vocal con un tema recurrente en la tecla tónica que crea el patrón básico **ABACA**. Las arias identificadas por cualquiera de estos términos tienden a expresar momentos de alta intensidad emocional, a menos que sean seleccionados para un efecto cómico específico (Neville, 2001).

El tercer movimiento presenta una forma de Ritonello A, Ritonello B, Ritonello C, Ritonello D y Coda.

Blas Emilio Atehortua utiliza en su último movimiento elementos característicos de sus dos primeros movimientos tales como los cromatismos, los tritonos, los pedales. Esto con el fin de dar continuidad con las ideas plasmadas en los anteriores movimientos.

Materiales usados

A. En la figura 13, se observan los Tritonos.

Figura 13.

Tritono. Adaptado de Atehortua, Tres piezas para clarinete solo.



B. El compositor hace uso de sus técnicas de adición como en el primer movimiento en donde expone elementos como los tritonos y cromatismos, de esta manera se logran conservar las sonoridades de los acordes disminuidos y reiterando la importancia de los elementos de la obra, lo anterior se puede observar en la figura 14.

Figura 14.

Técnicas de adición. Tomado de Atehortua, Tres piezas para clarinete solo.



C. Esta parte retoma el elementó de los pedales, los cuales se utilizaron en el primer movimiento y manteniendo los demás elementos en común tales como los tritonos y los cromatismos.

Louis Cahuzac: Arlequín pieza característica para clarinete solo

El compositor en esta pieza describe a un payaso tonto y cómico que divierte por medio de su torpeza, quien causa risa exponiendo su tristeza. Es a través del clarinete como el compositor lleva a cabo los gestos y la melancolía de este personaje y es de esta manera que el compositor representa al arlequín.

Esta pieza publicada en 1972 es el único trabajo para clarinete solo del compositor Louis Cahuzac; en esta composición vemos reflejada la influencia de dos importantes compositores: Igor Stravinsky y Claude Debussy.

Igor Stravinsky fue influencia en el Arlequín de Cahuzac en el uso de las acentuaciones, ritmos y articulaciones, y las influencias de Debussy son evidentes en el uso de acordes de treceava y la yuxtaposición de acordes no relacionados.

En el uso del registro del clarinete, el compositor fue muy prudente ya que se enfocó en los elementos expresivos siendo lo más importante en la pieza y para ello el compositor utilizo términos como: Dolce e Gracioso, Precipitado, Senza Rigore, Espressivo, Burlesca; Tranquilo, Saltando y Calmado. La forma de esta pieza es ternaria A B A´ y cada una de estas secciones se divide en partes más pequeñas. En esta primera sección comienza por medio de movimientos arpegiados exponiendo la tonalidad de Sol mayor, esto se puede observar en la figura 15.

Figura 15.

Exposición. Tomado de Cahuzac, Arlequín.



En la siguiente sección el compositor enfatiza nuevamente en la tonalidad de Sol Mayor haciendo uso de ornamentaciones apoyadas por elementos cromáticos, este pasaje finaliza en una exploración de cromatismos superiores e inferiores. Esto se puede observar en la figura 16.

Figura 16.

Elementos cromáticos. Tomado de Cahuzac, Arlequín.



La parte B inicia con un carácter *Lento*, que se embellece haciendo uso de movimientos cromáticos ascendentes al igual que movimientos descendentes los cuales concluyen con una indicación que cambia la velocidad resaltando la finalización de la sección, lo anterior se puede observar en la figura 17.

Figura 17.

Carácter Lento. Adaptado de Cahuzac, Arlequín.



En esta parte el compositor nos presenta por medio de la indicación *Tranquilo* un pasaje que da la entrada al desarrollo de la pieza que parte desde elementos ya usados como los cromatismos al igual de una exposición de la sección inicial con una leve variación al final, como se puede observar en la figura 18.

Figura 18.

Tranquilo. Tomado de Cahuzac, Arlequín.



Para el final del Arlequín el compositor toma materiales del inicio combinándolos con descensos cromáticos y también variando algunas dinámicas y algunas articulaciones para que de esta manera la música contenga elementos frescos que generen movimiento a la primera sección, lo anterior se puede observar en la figura 19.

Figura 19.

Materiales del inicio. Adaptado de Cahuzac, Arlequín.



Igor Fiodorovich Stravinsky: Tres Piezas Para clarinete Solo

Es una de las obras por excelencia del repertorio universal para clarinete. Fue compuesta por el compositor Igor Stravinsky, dedicado a Werner Hart en 1918 un clarinetista aficionado quien promovió el estreno de la Historia del Soldado la cual también fue dedicada a él por el maestro Igor Stravinsky.

Fue un 8 de noviembre de 1919 en Lousana en donde el clarinetista Edmondi Allegro estreno las Tres Piezas Para Clarinete Solo.

Para aproximarse a las tres piezas para clarinete solo, es importante oír la Historia de un Soldado de Igor Stravinsky en donde se puede percibir de manera fugaz música popular rusa.

Análisis de las tres piezas para clarinete solo de Igor Stravinsky

A continuación, se analizará teniendo en cuenta los motivos rítmicos de las tres piezas para clarinete solo, tomando también la concepción del compositor frente a la música, el cual afirma que esta es para ser leída o ejecutada mas no interpretada ya que todas las indicaciones están cuidadosamente asignadas a cada nota, al igual que las respiraciones.

Primera pieza: Molto Tranquilo. Para este movimiento el compositor selecciona el clarinete en La, buscando con esto aprovechar la sonoridad de dicho instrumento ya que su timbre es más oscuro. El movimiento se desarrolla en un pulso constante el cual mantiene la pieza en tranquilidad aun con los cambios de compas.

Como podemos notar el primer motivo está construido de un tetracordio descendente desde La, Sol#, Fa# y Mi, esto se puede visualizar en la figura 20 Primera pieza: Molto Tranquilo, en los compases 14 y 15.

Figura 20.

Molto Tranquilo. Adaptado de Stravinsky, Tres piezas para clarinete Solo



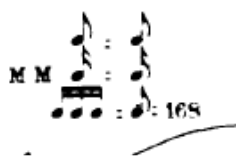
Segundo movimiento.

En esta pieza es fácil percibir pasajes técnicos complejos para el instrumentista ya que dichos pasajes están conformados por intervalos amplios los cuales le exigen al clarinetista control en los registros, al igual que ritmos irregulares los cuales consisten en exponer acentos y apoyaturas de la sección central.

Antes de iniciar el segundo movimiento se observa la falta de compás en la pieza, esto no pretende anular la métrica de la pieza, pues se visualiza en la partitura que el compositor enfatizo en las equivalencias y agrupaciones para su interpretación, la indicación de tiempo del segundo movimiento se puede observar en la figura 21.

Figura 21.

Indicación de tiempo Segundo movimiento. Tomado de Stravinsky, Tres piezas para clarinete Solo



Las apoyaturas breves están ubicadas de tal manera que proporcionen un ligero acento a las notas siguientes, brindando con esto un color especial en la obra, esto se puede observar en la figura 22.

Figura 22.

Apoyaturas. Tomado de Stravinsky, *Tres piezas para clarinete Solo*



En el final de este movimiento encontramos en dos pentagramas los cuales el compositor expone como en el inicio de este movimiento en intervalos y cambios de registro complejos y técnicos para el clarinetista ya que estos intervalos tan amplios contienen desafíos de afinación, los cuales se contrarrestan con una velocidad prudente, lo anterior se puede observar en la figura 23.

Figura 23.

Final del segundo movimiento. Tomado de Stravinsky, Tres piezas para clarinete Solo



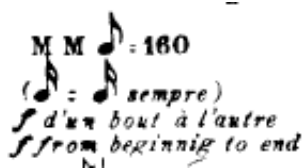
Tercer movimiento.

En este movimiento se puede evidenciar la vasta experiencia de Igor Stravinsky en su escritura para el clarinete, en donde combino las riquezas tímbricas de la familia y de esta manera logró plasmar sus ideas musicales, ya que para este movimiento hizo uso del clarinete afinado en Bb.

En este movimiento la dinámica del inicio es fuerte que se mantiene hasta el final, además el compositor incluye acentos, articulaciones y ritmos sincopados, que reafirman su estilo, lo anterior se puede observar en la figura 24.

Figura 24.

Indicaciones. Tomado de Stravinsky, Tres piezas para clarinete Solo



Los elementos melódicos más recurrentes son de carácter estático, los cuales se alternan con otros elementos inesperados. En este ejemplo los elementos aparecen en tres ocasiones, pero con distintas notas, lo anterior se puede observar en la figura 25.

Figura 25.

Elementos recurrentes. Adaptado de Stravinsky, Tres piezas para clarinete Solo



Otro de los elementos que crea una dificultad técnica al intérprete son los mordentes ubicados estratégicamente que además aportan una sonoridad especial para el movimiento, como se puede observar en la figura 26.

Figura 26.

Mordente. Tomado de Stravinsky, Tres piezas para clarinete Solo



Este movimiento es una exigencia técnica para el instrumentista pues le exige demasiada energía al igual que dinamismo ya que el clarinetista durante toda la pieza debe mantener una columna de aire estable y su embocadura relajada hasta el último sonido.

Jorge Humberto Pinzón Malagón: Miniaturas Para Clarinete Solo

Esta pieza (ver Apéndice E) fue escrita en el año de 1996 para el clarinete en B \flat y consta de tres movimientos que presentan características contrastantes, estos elementos son: el registro, las dinámicas, las articulaciones y el tiempo. Exigiendo al interprete cualidades técnicas para lograr generar diversas sonoridades en cada uno de los movimientos.

Primer movimiento: Andante – Allegro.

Está conformado por dos momentos o secciones los cuales se mantienen en un compás de $\frac{3}{4}$ pero con indicaciones distintas de tiempo: Andante, Allegro.

La primera seccion tiene un carácter íntimo y cantáble con dinámicas sutiles que no pasan de mezzoforte a diferencia de la siguiente seccion que reitera el motivo inicial y mantiene un juego constante con las dinámicas y los registros del clarinete, lo anteriormente expuesto se puede visualizar en la figura 27.

Figura 27.

Primer movimiento: Allegro. Tomado de Pinzón, Miniaturas para clarinete Solo



Segundo movimiento: Allegro Vivo

En este movimiento se expone un juego rítmico el cual consiste en compases de 6/8, 9/8, y 12/8 los cuales reiteran por todo el movimiento un motivo rítmico el cual siempre busca destacar cada cambio de compas, lo anterior se puede observar en la figura 28.

Figura 28.

Segundo movimiento: Allegro Vivo. Tomado de Pinzón, Miniaturas para clarinete Solo



Tercer movimiento: Delicato

Este movimiento busca sensibilizar al intérprete por medio de un pulso lento y constante como en el primer movimiento lo cual permite generar una atmosfera de intimidad resaltando elementos tales como el uso de escalas de tonos enteros al igual que el dominio del instrumentista de notas como lo es el Sib lo cual busca variar de color, lo anteriormente expuesto se puede observar en la figura 29.

Figura 29.

Tercer movimiento: Delicato. Adaptado de Pinzón, Miniaturas para clarinete Solo



Conclusión

En la recopilación de la música para el trabajo de grado, se tuvo en cuenta la importancia del repertorio del siglo XX que se interpreta a nivel internacional, puesto que dicho repertorio permite al interprete reinventarse y abordar nuevos retos técnicos.

Gracias a la realización de los análisis de las obras se consigue comprender de una mejor forma lo que el compositor elaboró en el papel, ya que al investigar en diversas fuentes se logra recopilar información que el mismo compositor autenticó y esto servirá de ayuda para la interpretación de dichas obras.

Al realizar el montaje de una obra se hizo necesario seguir algunos parámetros tales como: las dinámicas, el carácter, el tiempo, y el estilo, con el fin de que las ideas y los sentimientos que el compositor quiso transmitir por medio de una pieza musical sean evidentes.

Así mismo también se recomienda tomar como referencia a reconocidos interpretes además de oír diversas obras compuestas por el compositor.

Referencias

- Álvarez L., Isabel. (2014). *Las técnicas extendidas en el clarinete del repertorio español (1970-1990): estudio analítico comparativo*. Universidad de Valladolid.
- Anónimo, (2012). *Banco de la Republica, Biblioteca Luis Ángel Arango*. Recuperado el 15 de Octubre de 2018: https://issuu.com/banrepcultural/docs/pdf_aprobado_juli_n_pernett/9.
- Anónimo. (s.f). *Krzysztof Penderecki*. Schott Online. Recuperado el 13 de septiembre de 2018: <https://en.schott-music.com/shop/autoren/krzysztof-penderecki>.
- Borregales, Carmen T. (2011). *Exigencias del repertorio para clarinete solo de la segunda mitad del siglo XX y su repercusión sobre el intérprete*.
- Caldwell, John (2001). *Toccata*. Oxford Music online. Grove Music Online. Recuperado el 20 de Agosto de 2018: <http://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000028035?rskey=SmNdsj&result=1>.
- Garcés, Adolfo (1991). *Primer libro del clarinetista (técnica, práctica y estética)*. Madrid: Mundimúsica.
- Goldbach, Constantin. (s.f). *“Prelude” for solo clarinet (1987) by Krzysztof Penderecki*. Recuperado el 20 de Agosto de 2018.
- Littfack, Irene N. (2015). *Tres piezas para clarinete solo de Blas Emilio Atehortúa: análisis para la interpretación y estrategias técnicas de estudio*.
- Mantilla, Pedro D. (2014). *Recital: El clarinete como instrumento solista en la música erudita latinoamericana de la segunda mitad del siglo XX*.
- McFarland, Mark. (2017). Oxford Bibliographies. Oxford university press. Recuperado el 20 de Agosto de 2018: [http://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199757824/obo-9780199757824-0035.xml?rskey=gQqPVE&result=44&q=\)#firstMatch](http://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199757824/obo-9780199757824-0035.xml?rskey=gQqPVE&result=44&q=)#firstMatch)
- Neville, Don. (2001). Rondo. Oxford Music online. Grove Music Online. Recuperado el 20 de Agosto de 2018: <http://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/abstract/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000023788?rskey=D959LP&result=1>
- Perdomo Escobar, J.I. (1980). *Historia de la música en Colombia*. 5ª Ed. Bogotá: Plaza y Janés. Recuperado el 15 de Octubre de 2018: http://enciclopedia.banrepcultural.org/index.php/Blas_Emilio_Atehort%C3%BAa_Amaya
- Persichetti, Vicent. (1985). *Armonía del Siglo XX*. Madrid España: Real Música. Editores.

- Salazar, Jhoser. (2015). Música para clarinete solo de compositores colombianos: Catálogo con comentarios
- Sánchez, Leonardo. (2014). Análisis Interpretativo de las Tres Piezas Para Clarinete de Blas Emilio Atehortua
- Sanders, Jr., Raphael P. (1995). Louis Cahuzac's Clarinet Music: an Examination of Selected Works, with Three Recitals and a Solo Performance of Selected Works by Debussy, Reinecke, Bloch, Stravinsky, Mozart and Others. University of North Texas in Partial. Denton, Texas Recuperado el 15 de Octubre de 2018: <https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc278517/>
- Silbiger, Alexander. (2001). Passacaglia. Oxford Music online. Grove Music Online. Recuperado el 20 de Agosto de 2018: <http://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/abstract/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000021024?rskey=wf8tVn&result=1>
- Tayupanda, Cesar. (2016). Influencias musicales y análisis de las Tres Piezas para clarinete solo de Igor Stravinsky
- Walsh, Stephen. (2001). Stravinsky, Igor. Oxford Music online. Grove Music Online. Recuperado el 15 de Octubre de 2018. <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.52818>

Resumen comentado e infografía: La música en el aula de Educación Primaria: realidades, posibilidades y desafíos

Andrés Fabian Sepúlveda Rojas

Universidad de Granada

andres.9508@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-9782-9482>

Fecha

Publicado: 21-10-2024

Cómo citar este trabajo

Sepúlveda, A. (2024). Resumen comentado e infografía: La música en el aula de Educación Primaria: realidades, posibilidades y desafíos. *Revista Iberoamericana de Educación Musical*, 1(1), 37-42. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13965133>

Artículos originales

RIEM, 1(1), 37-42. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13965133>
Sepúlveda, A. (2024). Resumen comentado e infografía: La música en el aula...

Aun cuando las bases escolares son insustanciales, los fundamentos socioculturales, psicológicas y epistemológicas del currículo determina por fundamento la importancia educativa de la música como una forma de conocimiento, comprensión y expresión del pensamiento humano; en efecto es inexplicable que entre más presencia tiene la música en la vida de los niños y niñas menor es esta en el sistema escolar y en el currículo (Hargreaves y North, 2002).

Comprender la creatividad musical requiere un diálogo entre el análisis teórico, la investigación experimental y la enseñanza práctica de la creación musical cotidiana. Es decir, es necesaria una interacción entre la teoría, la práctica y la investigación para adquirir un conocimiento de la creatividad musical (Hargreaves y North, 2002).

Obtener una comprensión completa de las dimensiones tanto sociales como individuales de la creatividad musical, plantear nuevas ideas y teorías, integrar metodologías y descubrimientos relacionados con diversos campos de investigación son algunas de las formas en que se puede avanzar en el estudio de la creatividad musical (Hargreaves y North, 2002).

La creatividad es fundamental para la educación musical, continúa suponiéndose como un concepto complejo de precisar; esto se debe a que las actividades musicales creativas pueden proporcionar resultados espontáneos y aleatorios, presentando retos para aprehender, comprender, entender (Hargreaves y North, 2002).

Aproximación a las diferentes posibilidades para la integración de la música en el currículo

En la escuela la educación musical se desarrolla a través de los enfoques curriculares técnico, práctico y crítico donde se observa la separación entre un modelo técnico-práctico que habla a favor de una educación para la música y un modelo práctico-crítico que considera más a la educación a través de la música (O'Neill y Boulton, 2015).

La integración de la música en el currículo consiste en contemplar la complejidad de no enseñar información sobre las cosas, sino las cosas en sí mismas. Se trata de aprender música y no de dar definiciones sobre música, donde los discentes vivan la música a través del canto, a interpretación musical, la composición, la improvisación, la audición musical, el movimiento corporal junto a la música, todo esto como herramienta para la auto evaluación y el pensamiento crítico (O'Neill y Boulton, 2015).

La interdisciplinariedad es la posición donde los discentes interpretan el mundo natural, social y cultural en el que viven y operan de manera informada, integrando los conocimientos adquiridos en diversas áreas del conocimiento (O'Neill y Boulton, 2015).

El trabajo interdisciplinar en la educación musical es una visión equilibrada de todas las materias involucradas, porque, existe la posibilidad de caer en una instrumentalización de las artes en el sentido de que su enseñanza se emplee en función de favorecer el aprendizaje de otras áreas del conocimiento (O'Neill y Boulton, 2015).

No solo es preciso generar esa relación entre las materias que integran el currículo, sino que se hace cada vez más oportuna una conexión con la variedad de contextos culturales y sociales de discentes y docentes con bibliografías, expectativas, intereses y estados de ánimo distintos que se expone en el aula de clase (O'Neill y Boulton, 2015).

Es oportuno proponer la analogía de que la clase de música es un mapa, en donde el discente no se restringe solamente a reproducir sin más los conocimientos que el docente procura instruir en él, sino que el docente desarrolla un espacio abierto con diversos accesos a los que se le definen diversos significados (O'Neill y Boulton, 2015).

Un enfoque ecológico del currículo musical: el aula de educación primaria como espacio creativo

Los procesos educativos se conciben más allá de la escuela y se favorecen de las relaciones educativas que permiten enlazar entornos de aprendizaje través de los cuales apoyan, contextualizar y extender aquello que se aprende y hace en un determinado contexto de socialización, como las instituciones educativas (Green, 2008).

La concepción ecológica del currículo musicales se fundamenta en la necesidad de atender en desacuerdo social y cultural de la experiencia musical relacionada a la creación de la identidad o identidades musicales (Green, 2008).

Los aprendizajes musicales en gran parte disponen de un área de desarrollo externo de las instituciones educativas, en espacios donde no hay presente un docente y en las instituciones educativas el propósito de la actividad no es aprender acerca de la música, sino tocar, escuchar, bailar, estar junto con la música (Green, 2008).

Actualmente, la creatividad no se focaliza únicamente en las personas, los procesos y los productos, sino en los lugares y contextos donde acontece; actualmente inicia a analizarse los procesos creativos musicales en los niños y niñas como una expresión deliberada, elocuente y relacionada con sus experiencias fundamentales (Green, 2008).

El aprendizaje de los procesos creativos puede favorecer en la autonomía y control de las diferentes situaciones que se experimentan en la vida diaria, ya que exponen a los discentes a circunstancias a las que deben que poner en juego sus capacidades de compañerismo y competencia (Green, 2008).

Procesos creativos musicales: de la escucha a la composición

Ser consiente de los sentimientos conducen junto a la experiencia musical a experimentar aventuras fortaleciendo la capacidad de la imaginación y de la invención. Estas particularidades son compartidas por la composición, la interpretación y la escucha, y es de suponer que ameritan un lugar destacado en la educación musical (Meyer, 1989).

Escucha creativa

La comprensión de una pieza musical por diversos oyentes músicos y no músicos no será idéntica, puesto que la interpretación auditiva del oyente no es siempre un proceso lineal donde el fenómeno puede ser reconocido y etiquetado, sino más bien un proceso constructivo (Bruner, 1990).

El acontecimiento de escucha de una pieza u obra musical es un suceso vívido, el cual está compuesto por procesos mentales, emocionales, psicológicos e intelectuales que vivió el compositor realizando un esfuerzo de imaginación y creación (Bruner, 1990).

Interpretación creativa

Las capacidades y destrezas creativas tienen que ser potencializadas e incentivadas en paralelo a las habilidades técnicas y conocimientos teóricos adquiridos, buscando con ello equilibrar el conocimiento potencializando la interpretación creativa (Sloboda, 2005).

La improvisación y composición

La creación colectiva musical contribuye a los estados emocionales de las personas implicadas, incentivando a compartir el acontecimiento de crear junto a los integrantes implicados en el suceso de creación (Bick, 2017).

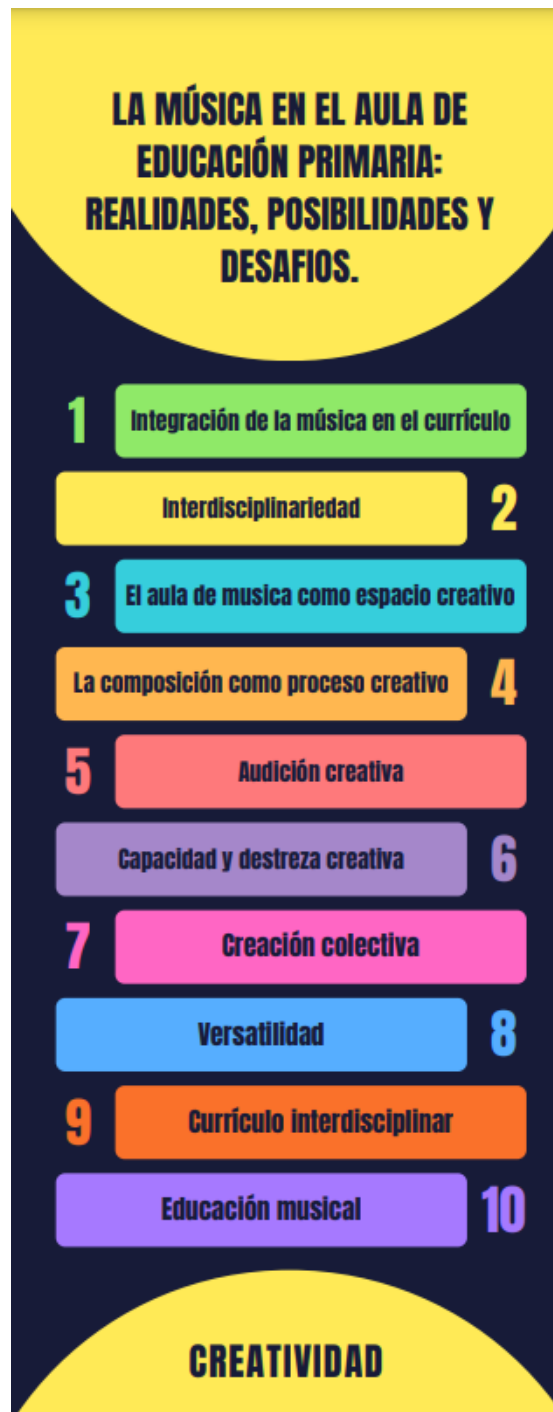
Identificar a la creatividad musical como una experiencia socio musical que puede suponer un camino hacia la socialización, la integración, la inclusión, la aceptación la conciencia social y la conciencia política y, de igual forma, es una manera de perfeccionar los productos musicales proporcionando técnicas, métodos y enfoques pedagógicos de diversos contextos socio culturales (Bick, 2017).

Especialistas versus generalistas ¿por qué elegir?

Reflexionar sobre el currículo no solo en el qué, el cómo u el por qué de enseñar, sino que adicionalmente centre su interés a él quién, el para quién y el dónde enseñar, además prestar atención a quiénes son los estudiantes, para quiénes se está enseñando y dónde se está enseñando (Abrahams y Hedden, 2015).

La música congrega una serie de particularidades que la transforman en una intervención significativa y beneficiosa para promover este currículo interdisciplinar y comprensivo; se destaca entre ellas su versatilidad, la habilidad de estar receptivo a la influencia de diversas vivencias reflejadas en la multidimensionalidad, mencionando las múltiples formas desde las que es posible abordar experiencias de la educación musical (Abrahams y Hedden, 2015).

Infografía



Referencias

Artículos originales

RIEM, 1(1), 37-42. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13965133>
Sepúlveda, A. (2024). Resumen comentado e infografía: La música en el aula...

- Abrahams, F., & Hedden, D. (2015). The Importance of Context in Music Education: A Social-Cultural Perspective. *International Journal of Music Education*, 33(1), 29-41. <https://doi.org/10.1177/0255761413516965>
- Bick, A. C. (2017). Collective Music Making and Socialization in a New Context: The Role of Community Music. *International Journal of Community Music*, 10(2), 169-185. https://doi.org/10.1386/ijcm.10.2.169_1
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of Meaning*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674038197>
- Elliott, D. J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195092742.001.0001>
- Green, L. (2008). Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy. *Music Education Research*, 10(2), 227-240. <https://doi.org/10.1080/14613800802120160>
- Hargreaves, D. & North, A. (2002). The social and applied psychology of music. *Psychology Press*. <https://doi.org/10.4324/9780203462712>
- Meyer, L. B. (1989). *Emotion and Meaning in Music*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226521397.001.0001>
- Ocaña, A. (2020). *La experiencia musical como mediación educativa*. Barcelona: Octaedro
- O'Neill, S. & Boulton, A. (2015). Music education and social transformation: A case study of the El Sistema programme. *International Journal of Music Education*, 33(2), 199-215. <https://doi.org/10.1177/0255761414562031>
- Sloboda, J. A. (2005). Musical Expertise: A Perspective from Cognitive Psychology. In: *Music and the Mind: Essays in Honour of the 60th Birthday of Peter Kivy*, edited by S. M. G. (pp. 145-159). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195170976.003.0008>

Música en el desarrollo psicomotor en niños y niñas en Educación Infantil

Andrés Fabian Sepúlveda Rojas

Universidad de Granada

andres.9508@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-9782-9482>

Fecha

Publicado: 22-10-2024

Cómo citar este trabajo

Sepúlveda, A. (2024). Música en el desarrollo psicomotor en niños y niñas en Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación Musical*, 1(1), 43-46. *RIEM*, 1(1), 43-45. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13968074>

Artículos originales

RIEM, 1(1), 43-45. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13968074>
Sepúlveda, A. (2024). Música en el desarrollo psicomotor en niños y niñas en...

La música ha ingresado en el mundo de los niños con sus diversos movimientos, sonidos, matices y colores donde el ritmo musical ingresa en este mundo con gran potencia el cual es un componente vital de la música que respecta a la división temporal de la música (Mazeed, 2022).

Corporizar el ritmo brinda integración sensorial interconectando la música a través de los sentidos, dando respuesta a las capacidades humanas de sincronizar la salida motora con la entrada sensorial cuando se realizan actividades sensoriomotoras como bailar o nadar en sincronización con otras personas (Álamos y Tejada, 2020).

Es de vital importancia detectar las destrezas psicomotoras tardías identificando habilidades cognitivas, pensamiento crítico, resolución de problemas que son potencializadas durante diversas etapas de su desarrollo; haciendo hincapié en la relación con los procesos cognitivos y del lenguaje (Lovison et al., 2021); Herramientas como *el arreste rítmico*, mejora el desarrollo psicomotor vinculando movimientos enlazados a señales rítmicas, optimizando la realización de movimientos en beneficio de la música (Marinšek y Denac, 2020).

El ritmo musical desarrolla las capacidades cognitivas mejorando la creatividad y el desempeño en la elaboración de tareas. Realizar audiciones musicales o interpretar un instrumento, estimula a la creación de nuevas conexiones neuronales aumentando la capacidad de memorizar fortaleciendo el aprendizaje (Sabando y Bolívar, 2020). Es así como la música cumple con diversas funciones cognitivas las cuales desarrollan habilidades psicomotoras que promueven la creatividad desde la conexión de las sensaciones y el intercambio de emociones (Soykunt y Gorgoretti, 2019). Es de este modo, como las zonas motoras del cerebro humano se activan en el momento en el que se llevan a cabo ejercicios de ritmos, fundamentales para el desarrollo motriz de las personas (Benítez, 2017). Se debe resaltar el aprendizaje cooperativo en educación física ya que predispone a los estudiantes a lograr avance en interacción, responsabilidad, mayor tolerancia y respeto frente a sus compañeros de equipo mejorando sus habilidades de comunicación hacia sus compañeros (Cuesta et al., 2016).

Se investigaría sobre el desarrollo psicomotor en niños y niñas en Educación Infantil de las escuelas de la Ciudad Autónoma de Melilla, tomando muestras a través de una lista de control donde identificaremos su desarrollo en actividades de expresión corporal durante las sesiones de baile trabajadas en clase.

Referencias

- Álamos, J. y Tejada, J. *Interrelaciones entre acción y cognición. Aportaciones de la neurociencia a la educación rítmico-musical*. OPUS, [s.l.], v. 26, n. 2, p. 1-21, out. 2020. ISSN 15177017. Disponible em: <<https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2020b2606>>. Acesso em: 14 jan. 2023. doi: <http://dx.doi.org/10.20504/opus2020b2606>.
- Benítez, M. A., Abrahan, V. M. D., & Justel, N. R. (2017). *Benefits of Music Training in Child Development: A Systematic Review*. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5(1), 61–69. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p061-069>
- Cuesta Cañadas, Cristina, Prieto Ayuso, Alejandro, Gómez Barreto, Isabel María, Barrera, María Ximena, & Gil Madrona, Pedro. (2016). *La Contribución de los Juegos Cooperativos a la Mejora Psicomotriz en Niños de Educación Infantil*. *Paradigma*, 37(1), 99-134. Recuperado en 14 de enero de 2023, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512016000100007&lng=es&tlng=es.
- Lovison, Keli et al. *The influence of the quality in daycare environments on children's motor development between six to 15 months old*. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil* [online]. 2021, v. 21, n. 03 [Accessed 14 January 2023], pp. 829-836. Available from: <<https://doi.org/10.1590/1806-93042021000300006>>. Epub 25 Oct 2021. ISSN 1806-9304. <https://doi.org/10.1590/1806-93042021000300006>.
- Mazeed, H. *Un programa para desarrollar algunas habilidades motoras para niños con síndrome de Down usando música*. *IJEC* (2022). <https://doi.org/10.1007/s13158-022-00338-7>
- Marinšek, M., Denac, O. *Los efectos de un programa integrado en el desarrollo de habilidades de movimiento fundamentales y habilidades rítmicas en la primera infancia*. *Early Childhood Educ J* 48, 751–758 (2020). <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01042-8>
- Soykunt, N., & Gorgoretti, B. (2019). *Views of Music Teachers on Psycho-Motor Activities*. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(1), 100-110. doi: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v8i1.1769>
- Strooband, KFB, Howard, SJ, Okely, AD et al. *Validez y confiabilidad de una evaluación de motricidad fina para niños en edad preescolar*. *Educación Infantil J* (2022). <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01336-z>

Nivel de actividad física y su relación con la condición física auto percibida en los jóvenes clarinetistas

Andrés Fabian Sepúlveda Rojas

Universidad de Granada

andres.9508@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-9782-9482>

Fecha

Publicado: 22-10-2024

Cómo citar este trabajo

Sepúlveda, A. (2024). Nivel de actividad física y su relación con la condición física auto percibida en los jóvenes clarinetistas. *Revista Iberoamericana de Educación Musical*, 1(1), 46-57. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13968056>

Artículos originales

RIEM, 1(1), 46-57. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13968056>
Sepúlveda, A. (2024). Nivel de actividad física y su relación con la condición...

INTRODUCCIÓN

El nivel de actividad física es un componente decisivo de la salud del adolescente. Un nivel bajo continuo de actividad física está relacionado con problemas cardiovasculares y metabólicos. La actividad física es uno de los comportamientos que determinan el estado de salud, ya que juega un papel positivo en la prevención de la morbilidad y mortalidad de los individuos (Palacios et al., 2022). Por ello, es importante promover hábitos saludables basados en el ejercicio para prevenir el sedentarismo. Actualmente, es recomendado un mínimo de 60 minutos de actividad física de intensidad moderada o vigorosa por día para los adolescentes, según lo establecido por la Organización Mundial de la Salud (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2019).

Los efectos beneficiosos del ejercicio físico sobre la salud son incuestionables en la medicina moderna. Más concretamente, en la salud psicológica, la influencia del ejercicio físico se ha investigado especialmente en los trastornos de ansiedad, aunque sigue sin estar claro el mecanismo exacto por el que la actividad física influye en ellos (Nicholson et al., 2015; Matei et al., 2018; Palacios et al., 2022).

En la interpretación musical, más específicamente para los intérpretes de instrumentos de viento, percusión y de cuerdas desarrollan su actividad musical con altas exigencias físicas y cognitivas; su cuerpo, más precisamente su sistema musculoesquelético, tiene que cumplir con las posiciones exigentes, desafiantes y rigurosas adoptadas durante su interpretación musical (Pais et al., 2019; Calvo, 2015).

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

El clarinete

El clarinete es un instrumento que debe ser sostenido íntegramente para poder ser ejecutado, a diferencia del piano, el arpa o la batería; Esto significa que, a semejanza de otros instrumentos de viento madera, la totalidad de su peso debe sostenerse en el aire. Cabe precisar que, independientemente de la masa física medible en una báscula, la sensación de peso puede ser subjetiva en función de diversos factores: la constitución del intérprete, la posición adoptada y el grado de tensión corporal, ya que la relajación conlleva una mayor sensibilidad respecto a la percepción del peso (Curcó, 2020).

La interpretación del clarinete requiere la ejecución de varias tareas, entre ellas la digitación de las llaves, el soporte del instrumento en una mano, la producción de una columna de aire; por lo tanto, la embocadura y la posición de la lengua en la caña para la articulación de los sonidos requiere de cierta presión o tensión de lengua y los músculos del rostro, además de la combinación visual y manual para la lectura de la partitura y la expresión corporal durante la interpretación (Calvo, 2015).

Trastornos y lesiones

Teniendo claro que la interpretación de este instrumento implica múltiples actividades dinámicas y estáticas, es común que los clarinetistas presenten molestias osteomusculares, y ansiedad escénica.

Dentro de los diferentes trastornos y lesiones se han identificado primordialmente cuatro:

- Trastornos musculoesqueléticos
- Ansiedad por la interpretación musical
- Pérdida de la audición
- Lesiones bucodentales

Trastornos musculoesqueléticos

Los trastornos musculoesqueléticos especialmente localizados en la parte superior del cuerpo y las extremidades superiores, relacionados con el rendimiento musical, se definen como síntomas que tienen un impacto negativo en la capacidad de ejecución instrumental (Clemente et al., 2020; Matei et al., 2018; Rousseau et al., 2023).

Una amplia gama de factores de riesgo está asociada con los trastornos musculoesqueléticos. Estos pueden ser psicosociales, como la ansiedad, el estrés, el perfeccionismo; las condiciones de la ejecución instrumental, como la temperatura del aula de estudio o la duración de las sesiones de estudio junto a los períodos de descanso insuficientes; las condiciones técnicas, como la postura, las lesiones y el nivel de condición física deficiente (Clemente et al., 2020; Matei et al., 2018; Rousseau et al., 2023).

Ansiedad por la interpretación musical

La ansiedad por la interpretación musical es un obstáculo reiterativo para los instrumentistas, se define como una clase de ansiedad social e incluso como una ansiedad focal discreta con operatividad normal fuera de situaciones específicas de interpretación musical, frecuentemente definida como miedo escénico, la cual puede producir sensaciones que van desde un deterioro leve hasta niveles que pueden calificar para un diagnóstico de trastorno de ansiedad social (Nicholson et al., 2015; Matei et al., 2018).

El trastorno de ansiedad social es un trastorno que se manifiesta por miedo excesivo de una o más situaciones que implican un posible escrutinio por parte de otros, donde el miedo, el temor, la vergüenza y la humillación, impiden el normal desarrollo de la actividad interpretativa musical. Los miedos están involucrados en tres contextos principales: actuación formal, interacción formal y ser observado mientras se realizan actividades de rutina (Nicholson et al., 2015).

La ansiedad de ejecución se toma en consideración como una manifestación propia del trastorno de ansiedad social. Sin embargo, es esencial dar a entender que la ansiedad de

ejecución es frecuente tanto en músicos profesionales como no profesionales, la cual no es habitualmente incapacitante (Herrera et al., 2015).

De esta manera, la ansiedad escénica musical implica unos síntomas que abarcan desde el estrés normal y la ansiedad intrínseca que involucran la ejecución musical hasta síntomas seriamente limitantes de temor, miedo extremo y pánico. Resalta la coincidencia en el reconocimiento de tres dimensiones o componentes propios que se relacionan entre sí, definidos de la siguiente manera: dimensión fisiológica la cual evidencia síntomas físicos como sudoración, taquiarritmia, entre otras; dimensión cognitivo-emocional en que se manifiesta raciocinio insensato e ilógico, temor a cometer errores, intranquilidad por equivocarse, etcétera; y dimensión conductual que produce la necesidad de no observar a las personas, conductas evasivas, etc. (Herrera et al., 2015).

Desde hace un tiempo atrás, gran cantidad de artistas han manifestado que sufrían ansiedad escénica, demostrando que, uno de los problemas más significativos que se debe hacer frente durante la formación musical de los estudiantes en los conservatorios es a la ansiedad escénica (Herrera y Campoy 2020).

La ansiedad escénica o ansiedad por la interpretación musical es un problema reiterativo y agobiante entre los músicos profesionales y no profesionales (Nicholson et al., 2015; Matei et al., 2018); la interferencia en las respuestas cognitivas y fisiológicas a causa de la ansiedad escénica o ansiedad por interpretación musical en los alumnos e intérpretes músicos les limita durante sus rutinas de estudio o en sus conciertos a causa de sus altos niveles de ansiedad (Herrera et al., 2015).

El pánico a la valoración negativa puede desempeñar un papel especialmente importante en la ansiedad por la interpretación musical, dado que, en la interpretación musical, es muy probable que la evaluación provenga del público, docentes, maestro, compañeros y jurados, y dicha evaluación puede ser muy importante para la carrera y el autoconcepto o la introspección (Nicholson et al., 2015).

Pérdida de la audición

Los músicos están expuestos regularmente a niveles de volumen de sonido que superan el límite recomendado de 85 dB, lo que puede producir pérdida auditiva inducida por ruido, además de causar otros trastornos y síntomas como tinnitus, hiperacusia, distorsión y diplacusia. algunos de los cuales son incurables. (Matei et al., 2018).

Durante las últimas décadas se han realizado esfuerzos para educar a los músicos en cuanto a los efectos de la exposición al sonido; teniendo en cuenta que la exposición al sonido depende de variables como el instrumento, el repertorio tocado, el tiempo de exposición, el entorno, los instrumentos circundantes y la disposición de los asientos, se recomienda a los estudiantes de música y a los músicos profesionales el uso de protección auditiva (Matei et al., 2018).

Lesiones bucodentales

Las lesiones buco dentales son aquellas heridas o traumatismos localizados en la región bucal y peribucal que afectan o causan problemas de ortodoncia, trastornos de la articulación temporomandibular, traumatismos de tejidos blandos, herpes labial y sequedad de boca (Pais et al., 2019).

Además de las úlceras traumáticas o por presión, pueden presentarse otro tipo de lesiones en la cavidad bucal. Las enfermedades vesiculoerosivas orales que tienen una causa inmunopática, como el líquen plano, el pénfigo vulgar, el penfigoide de las mucosas, el eritema multiforme y la estomatitis aftosa recurrente, también manifiestan úlceras orales, adicionalmente las lesiones herpéticas orales primarias o recurrentes pueden despertar un pequeño grupo típico de úlceras. En los instrumentistas de lengüeta simple, la aparición de lesiones traumáticas o úlceras en esta región es una posibilidad, que puede ocurrir debido a las altas presiones que son inducidas por la boquilla de los instrumentistas de lengüeta simple (Pais et al., 2019).

PROPÓSITOS, OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Propósito de la investigación

Los jóvenes clarinetistas actualmente presentan una actividad física insuficiente y limitada, lo que se refleja en el sedentarismo; condición que representa un factor de riesgo para enfermedades crónicas. Esto también indica que la mayoría de los clarinetistas no cumplen con las recomendaciones indicadas para la actividad física diaria (Calvo, 2015).

Objetivos

- Analizar la condición física auto percibida de los jóvenes clarinetistas.
- Analizar la relación entre la edad y la condición física auto percibida de los jóvenes clarinetistas.
- Determinar el nivel de actividad física de los jóvenes clarinetistas.

Hipótesis

En relación con los objetivos previamente establecidos, se hace preciso citar el trabajo realizado sobre carga física de trabajo y hábitos de estudio y de trabajo en estudiantes de clarinete (Calvo, 2015). Partiendo de estos supuestos, la hipótesis planteada es que, a mayor categoría de peso, menor nivel de condición física auto percibida de los clarinetistas.

METODO DE INVESTIGACIÓN

MUESTRA. /PARTICIPANTES

Los participantes de esta investigación son 20 clarinetistas jóvenes, que integran la Asociación de Músicos BandaOrquestaCoro Ciudad de Melilla, el Conservatorio Profesional de Música de Melilla.

VARIABLES DE ESTUDIO

Se desarrollan las variables de edad, sexo, peso y talla; además de las propuestas en los siguientes instrumentos:

- Escala IFIS
- Cuestionario Internacional de Actividad Física (IPAQ-A)

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación sustenta con base metodológica y empírica lo que después será debatido, conservando la senda de la sociología de la música. De este modo, se intentará dar respuestas a interrogantes como:

¿Cuál es la condición física auto percibida de los clarinetistas?

¿La condición física interviene en la ejecución musical?

¿Cuál es el nivel de actividad física de los clarinetistas?

MATERIALES E INSTRUMENTOS DE MEDIDA Y RECOGIDA DE DATOS.

Esta medida se evaluará con el IFIS (International Fitness Scale), que originalmente se creó en inglés y posteriormente se tradujo y validó en varios idiomas, incluido el español; este instrumento consta de cinco ítems de escala tipo Likert: condición física (Physical fitness) general; aptitud cardiorrespiratoria; percepción de la fuerza muscular; velocidad agilidad; y flexibilidad; las posibilidades de respuesta son muy mala, mala, aceptable, buena y muy buena; la estimación para cada elemento es de 1 a 5 (Palacios et al., 2022).

Varios estudios han demostrado su fiabilidad y validez en una población adolescente. Asimismo, el IFIS ha demostrado su alta validez y buena confiabilidad tanto en adultos jóvenes como en niños (Palacios et al., 2022).

El PAQ-A (Physical Activity Questionnaire for Adolescents) consta de nueve preguntas que evalúan diferentes aspectos de la actividad física realizada como caminar, bailar, jugar y saltar entre otras actividades frecuentes realizadas durante la semana. Esto incluye actividades escolares como física. El resultado global de la prueba es una puntuación de 1 a

5 hasta la pregunta 8. La pregunta 9 permite hacer observaciones como si el adolescente estaba enfermo o si algo le impidió hacer ejercicio durante la semana. le impidió hacer ejercicio durante la semana (Palacios et al., 2022).

PROCEDIMIENTO DE REALIZACIÓN DEL ESTUDIO

Los cuestionarios serán entregados con el conocimiento y aprobación de la dirección de la Asociación de Músicos BandaOrquestaCoro Ciudad de Melilla, la dirección del Conservatorio Profesional de Música de Melilla.

Posteriormente, se acordará que esta actividad se realizará en un ensayo general por parte de la Asociación de Músicos BandaOrquestaCoro Ciudad de Melilla, durante una clase de clarinete por parte de los clarinetistas jóvenes del Conservatorio Profesional de Música de Melilla. Los cuestionarios se administrarán entre mayo y junio del año 2023.

Para el estudio de los datos obtenidos de esta investigación se emplearán diferentes técnicas de análisis cuantitativo con la asistencia del programa informático SPSS para Windows (versión 25), un software de aplicación habitual en el análisis estadístico de la investigación social y educativa, utilizando dichas técnicas en el análisis de los datos recogidos en el cuestionario aplicado.

Dentro de las diferentes posibilidades de análisis estadístico de los datos se han nominado primordialmente dos

- Estadísticos descriptivos: frecuencias y porcentajes de las diferentes variables
- Prueba U Mann-Whitney

REFERENCIAS

- Clemente, M., Mendes, J., Vardasca, R., Moreira, A., Branco, C., Ferreira, A., & Amarante, J. (2020). Infrared thermography of the cráneo-cervico-mandibular complex in wind and string instrumentalists. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 93, 645–658. <https://doi.org/10.1007/s00420-020-01517-6>
- Curcó, O. C. (2020). El desafío de sostener el clarinete: reflexión sobre las alternativas para aliviar su peso. *AV Notas: Revista de Investigación Musical*, (9), 140-155.
- Gallego, C., Martín, J., Ruiz, L., & Pérez, J. (2015). Efecto de un programa de actividad física, sobre los indicadores de salud en clarinetistas. *Revista Andaluza de Medicina del Deporte*, 8(4), 180-180. <https://doi.org/10.1016/j.ramd.2015.01.015>
- Granda, J., Lledó, L., & Barbero, C. (2012). Un análisis de las patologías musculoesqueléticas en clarinetistas. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 8, 3. https://doi.org/10.5209/rev_RECI.2011.n8.38030
- Herrera, L., & Campoy, C. (2020). Ansiedad escénica musical en profesorado de conservatorio: frecuencia y análisis por género. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 32-47. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.184>
- Herrera, L., Manjón, G., & Lorenzo, O. (2015). Ansiedad escénica musical en alumnos de flauta travesera de conservatorio. *Revista Mexicana de Psicología*, 32(2), 169-181. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243045364007>
- Matei, R., Broad, S., Goldbart, J., & Ginsborg, J. (2018). Health education for musicians. *Frontiers in psychology*, 9, 1137. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01137>
- Nicholson, D., Cody, M., & Beck, F. (2015). Anxiety in musicians: On and off stage. *Psychology of Music*, 43(3), 438-449. <https://doi.org/10.1177/0305735614540018>
- Organización Mundial de la Salud. (22 de noviembre de 2019). *Un Nuevo Estudio Dirigido Por La OMS Indica Que La Mayoría de Los Adolescentes Del Mundo No Realizan Suficiente Actividad Física, y Que Eso Pone En Peligro Su Salud Actual y Futura*. <https://www.who.int/es/news/item/22-11-2019-new-who-led-study-says-majority-of-adolescents-worldwide-are-not-sufficiently-physically-active-putting-their-current-and-future-health-at-risk>
- Pais, M., Mendes, J., Cerqueira, J., Moreira, A., Vasconcelos, M., Pinhão, A., & Amarante, J. (2019). Integrating piezoresistive sensors on the embouchure analysis of the lower lip in single reed instrumentalists: implementation of the lip pressure appliance (LPA). *Clinical and Experimental Dental Research*, 5(5), 491– 496. <https://doi.org/10.1002/cre2.214>
- Palacios, R., Parraca, J., Mendoza, M., Pastor, R., Muñoz, L., & Adsuar, J. (2022). Level of Physical Activity and Its Relationship to Self-Perceived Physical Fitness in Peruvian

- Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1182. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph19031182>
- Rousseau, C., Taha, L., Barton, G., Garden, P., & Baltzopoulos, V. (2023). Assessing posture while playing in musicians—A systematic review. *Applied Ergonomics*, 106, 103883. <https://doi.org/10.1016/j.apergo.2022.103883>
- Calvo, A. (2015). Carga física de trabajo y hábitos de estudio y de trabajo en estudiantes de clarinete. *Revista Cubana de Salud y Trabajo*, 16(1), 15-24.

ANEXOS

IFIS



INTERNATIONAL FITNESS SCALE

It is important that you do this test by yourself without taking into account the answers or opinion from other persons. Your answer is only useful for the progress of science and medicine. Please answer all the questions and do not leave any blank. Mark only one answer per question, and more important: be sincere. Thank you for your cooperation.

NAME: _____ DATE (dd-mm-yy): _____

Please, think about your current level of physical fitness (compared with your friends) and choose the most appropriate answer.

My general physical fitness is:

- Very poor (1)
- Poor (2)
- Average (3)
- Good (4)
- Very good (5)

My cardiorespiratory fitness (capacity to do exercise, for instance long running) is:

- Very poor (1)
- Poor (2)
- Average (3)
- Good (4)
- Very good (5)

My muscular strength is:

- Very poor (1)
- Poor (2)
- Average (3)
- Good (4)
- Very good (5)

My speed / agility is:

- Very poor (1)
- Poor (2)
- Average (3)
- Good (4)
- Very good (5)

My flexibility is:

- Very poor (1)
- Poor (2)
- Average (3)
- Good (4)
- Very good (5)

IFIS has been developed by the PROFITH research group, Granada, Spain. Versions of IFIS in different languages and for different age groups are available at: <http://profith.ugr.es/IFIS> IFIS was originally design and validated under the umbrella of the HELENA study, original reference: Ortega et al. The International Fitness Scale (IFIS): usefulness of self-reported fitness in youth. *Int J Epidemiol* 2011;40:701-1. IFIS has also been validated in adults: Ortega et al. *Scand J Med Sci Sports*, 2013;23:749-57; in children: Sanchez-Lopez et al. *Scand J Med Sci Sports*. 2015;25:543-51; and in women with fibromyalgia: Alvarez-Gallardo et al. *Arch Phys Med Rehabil*. 2016;97:395-404.

Cuestionario de actividad física para adolescentes (PAQ-A)

Queremos conocer cuál es tu nivel de actividad física en los últimos 7 días (última semana). Esto incluye todas aquellas actividades como deportes, gimnasia o danza que hacen sudar o sentirte cansado, o juegos que hagan que se acelere tu respiración como jugar al pilla-pilla, saltar a la comba, correr, trepar y otras.

Recuerda:

1. No hay preguntas buenas o malas. Esto NO es un examen
2. Contesta las preguntas de la forma más honesta y sincera posible. Esto es muy importante

1. Actividad Física en tu tiempo libre: ¿Has hecho alguna de estas actividades en los últimos 7 días (última semana)? Si tu respuesta es sí: ¿cuántas veces las has hecho? (Marca un solo círculo por actividad)

	NO	1-2	3-4	5-6	7 veces o +
Saltar a la comba.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Patinar.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jugar a juegos como el pilla-pilla.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Montar en bicicleta.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Caminar (como ejercicio).....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Correr/footing.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aeróbic/spinning.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Natación.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bailar/danza.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bádminton.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rugby.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Montar en monopatín.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fútbol/ fútbol sala.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Voleibol.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hockey.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Baloncesto.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esquiar.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Otros deportes de raqueta.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Balonmano.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atletismo.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Musculación/pesas.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Artes marciales (judo, karate, ...).....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Otros:.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Otros:.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. En los últimos 7 días, durante las clases de educación física, ¿cuántas veces estuviste muy activo durante las clases: jugando intensamente, corriendo, saltando, haciendo lanzamientos? (Señala sólo una)

- No hice/hago educación física.....
- Casi nunca.....
- Algunas veces.....
- A menudo.....
- Siempre.....

3. En los últimos 7 días ¿ qué hiciste normalmente a la hora de la comida (antes y después de comer)? (Señala sólo una)

- Estar sentado (hablar, leer, trabajo de clase).....
- Estar o pasear por los alrededores.....
- Correr o jugar un poco.....
- Correr y jugar bastante.....
- Correr y jugar intensamente todo el tiempo.....

4. En los últimos 7 días, inmediatamente después de la escuela hasta las 6, ¿cuántos días jugaste a algún juego, hiciste deporte o bailes en los que estuvieras muy activo? (Señala sólo una)

- Ninguno.....
- 1 vez en la última semana.....
- 2-3 veces en la última semana.....
- 4 veces en la última semana.....
- 5 veces o más en la última semana.....

5. En los últimos 7 días, cuantas días a partir de media tarde (entre las 6 y las 10) hiciste deportes, baile o jugaste a juegos en los que estuvieras muy activo? (Señala sólo una)

- Ninguno.....
- 1 vez en la última semana.....
- 2-3 veces en la última semana.....
- 4 veces en la última semana.....
- 5 veces o más en la última semana.....

Cuestionario de actividad física para adolescentes (PAQ-A)

6. El último fin de semana, ¿cuántas veces hiciste deportes, baile o jugar a juegos en los que estuviste muy activo? (Señala sólo una)

- Ninguno.....
- 1 vez en la última semana.....
- 2-3 veces en la última semana.....
- 4 veces en la última semana.....
- 5 veces o más en la última semana.....

7. ¿Cuál de las siguientes frases describen mejor tu última semana? Lee las cinco antes de decidir cuál te describe mejor. (Señala sólo una)

- Todo o la mayoría de mi tiempo libre lo dediqué a actividades que suponen poco esfuerzo físico.....
- Algunas veces (1 o 2 veces) hice actividades físicas en mi tiempo libre (por ejemplo, hacer deportes, correr, nadar, montar en bicicleta, hacer aeróbic).....
- A menudo (3-4 veces a la semana) hice actividad física en mi tiempo libre.....
- Bastante a menudo (5-6 veces en la última semana) hice actividad física en mi tiempo libre.....
- Muy a menudo (7 o más veces en la última semana) hice actividad física en mi tiempo libre.....

8. Señala con qué frecuencia hiciste actividad física para cada día de la semana (como hacer deporte, jugar, bailar o cualquier otra actividad física)

	Ninguna	Poca	Normal	Bastante	Mucha
Lunes.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Martes.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Miércoles.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jueves.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Viernes.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sábado.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Domingo.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. ¿Estuviste enfermo esta última semana o algo impidió que hicieras normalmente actividades físicas?

- Si.....
- No.....

Reflexión sobre la enfermedad de Alzheimer y la musicoterapia

Andrés Fabian Sepúlveda Rojas

Universidad de Granada

andres.9508@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-9782-9482>

Fecha

Publicado: 20-10-2024

Cómo citar este trabajo

Sepúlveda, A. (2024). Reflexión sobre la enfermedad de Alzheimer y la musicoterapia. *Revista Iberoamericana de Educación Musical*, 1(1), 58-61. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13956126>

Artículos originales

RIEM, 1(1), 58-60. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13956126>
Sepúlveda, A. (2024). Reflexión sobre la enfermedad de Alzheimer y la...

La enfermedad de Alzheimer es en la actualidad el trastorno neurodegenerativo progresivo más extendido y mortal entre los adultos mayores. La enfermedad de Alzheimer abarca del 60% al 80% de los casos de demencia, con una consideración actual de 55 millones en el mundo (Koelsch & Matziorinis, 2022).

La pérdida de memoria y los problemas relacionados ella, habitúan estar entre los primeros signos de deterioro cognitivo en la enfermedad de Alzheimer y empeoran notablemente a medida que la enfermedad avanza (Koelsch & Matziorinis, 2022). En las fases iniciales de la enfermedad de Alzheimer, se desarrolla un deterioro estructural del cerebro a lo largo del circuito de Papez (Forno et al., 2021). No obstante, la memoria musical se preserva parcialmente en pacientes con enfermedad de Alzheimer (Koelsch & Matziorinis, 2022), dado que el cerebro tiene la capacidad de almacenar recuerdos y emociones en el transcurso de un acontecimiento o evento con música (Petr, 2009).

Las personas con enfermedad de Alzheimer pueden codificar información verbal novedosa y reaccionar emocionalmente a la música. Estas respuestas hacia la música han promovido el empleo, progreso y desarrollo de la musicoterapia para el manejo de la enfermedad de Alzheimer. La musicoterapia es fácil de llevarla a cabo y bien aceptada por la mayoría de los pacientes y sus cuidadores. Los resultados de la musicoterapia en pacientes con enfermedad de Alzheimer comprenden un estado de ánimo mejorado, puntajes depresivos reducidos y rasgo de ansiedad, recuerdo autobiográfico mejorado, fluidez verbal y cognición (Koelsch & Matziorinis, 2022).

Sorprendentemente, aun cuando las personas con enfermedad de Alzheimer tienen inconvenientes para traer a la memoria contenidos destacados autobiográficamente, poseen la capacidad aparentemente integra de identificar melodías familiares, aun en la etapa avanzada, diversas personas con enfermedad de Alzheimer tienen la capacidad de cantar a la par con la música (Cuddy & Duffin, 2005), debido a que la música se ha empleado como recurso mnemotécnico, en otras palabras, la música se emplea como ayuda para la memoria y el aprendizaje, (Koelsch & Matziorinis, 2022).

La condición accesible de la música la hace perfecta para emplear en poblaciones de pacientes con enfermedad de Alzheimer. La musicoterapia generalmente la implementa un profesional que además sigue un protocolo justificado en estándares profesionales en musicoterapia (Waldon, 2016). La musicoterapia puede emplear métodos activos como, por ejemplo, tocar un instrumento, cantar, aplaudir y bailar, o receptivos por ejemplo escuchar música (Koelsch & Matziorinis, 2022).

Conclusión

Pese a los considerables problemas de memoria, las personas con enfermedad de Alzheimer son capaces recordar melodías musicales, y la música consigue facilitar la remembranza de recuerdos episódicos, inclusive si la música no está relacionada con los eventos recordados. Esto puede ayudar a las personas con enfermedad de Alzheimer a resguardar su personalidad. Adicionalmente, la música se ha empleado como recurso terapéutico para estimular el vínculo social en personas con enfermedad de Alzheimer (Koelsch & Matziorinis, 2022).

Referencias

- Cuddy, L., & Duffin, J. (2005). Music, memory, and Alzheimer's disease: Is music recognition spared in dementia, ¿and how can it be assessed? *Medical Hypotheses*, 64, 229–235. <https://doi.org/10.1016/j.mehy.2004.09.005>
- Waldon, E. (2016). Clinical Documentation in Music Therapy: Standards, Guidelines, and Laws. *Music Therapy Perspectives*, 34(1), 57–63, <https://doi.org/10.1093/mtp/miv040>
- Forno, G., Hornberger, M., & Lladó, A. (2021). Going round in circles—The Papez circuit in Alzheimer's disease. *European Journal of Neuroscience*, 54(10), 7668– 7687. <https://doi.org/10.1111/ejn.15494>
- Koelsch, S., & Matziorinis, A. M. (2022). The promise of music therapy for Alzheimer's disease: A review. *Ann NY Acad Sci.*, 1516, 11– 17. <https://doi.org/10.1111/nyas.14864>
- Petr J. (2009). The Neural Architecture of Music-Evoked Autobiographical Memories. *Cerebral Cortex*, 19(11), Pages 2579–2594, <https://doi.org/10.1093/cercor/bhp008>