



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

Facultad de Aprendizaje, Lenguas y Comunicación

**Trabajo de Titulación como requisito previo para la obtención del título de
Licenciada en Pedagogía Musical**

**Arreglos musicales de obras seleccionadas para un trío de violines de
estudiantes de entre 12 y 14 años, para la academia “Musicarte”**

Autora: Scarlet Romina Vásquez Coronel

Tutor: José Miguel Jaramillo Obando

Quito, enero 2026

AGRADECIMIENTOS

A mi padre, a mi madre y mi hermana quienes con mucho esfuerzo me guiaron y acompañaron durante mi proceso formativo.

DEDICATORIA

Este trabajo está dedicado a mi familia, ya que por ellos he sido capaz de lograr todo lo que me he propuesto.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

APROBACIÓN DEL DIRECTOR.....	2
DECLARACIÓN Y AUTORIZACIÓN.....	3
DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD	4
Agradecimientos.....	5
Dedicatoria.....	6
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	7
Resumen	10
Abstract.....	11
INTRODUCCIÓN.....	12
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
1.1. Formulación del problema	14
1.2. Objetivos de la investigación	16
1.2.1. Objetivo general:	16
1.2.2. Objetivos específicos	16
1.3. Justificación de la investigación.....	16
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	19
2.1 Antecedentes de la investigación	19
2.2 Fundamentos del desarrollo integral en la adolescencia.....	22

2.1.1 La música en formato grupal como estrategia pedagógica	23
2.1.2 Los ensambles como proyectos sociales en Latinoamérica	25
2.1.3 La adaptación del repertorio musical	28
CAPÍTULO III: PRODUCTO ARTÍSTICO.....	32
3.1 Descripción de la propuesta	32
3.2 Justificación de la propuesta	33
3.3 Objetivos de la propuesta.....	33
3.4 Beneficiarios de la propuesta	34
3.5 Responsables con el adecuado desarrollo de la propuesta	34
3.6 Período de Ejecución de la propuesta	34
3.7 Planificación de la propuesta	35
3.8 Partituras con los arreglos propuestos	37
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	54
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	56

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 Período de Ejecución de la propuesta.....	35
Ilustración 2 Planificación de la propuesta.....	35
Ilustración 3 Canción de cuna	38

Ilustración 4 Con te partiro.....	39
Ilustración 5 Cumpleaños feliz.....	41
Ilustración 6 Hark! The Herald Angels Sin.....	42
Ilustración 7 Jingle bells.....	43
Ilustración 8 La lista de Schindler.....	45
Ilustración 9 Marcha Turca.....	46
Ilustración 10 Minuet 2.....	47
Ilustración 11 Minuet 3.....	49
Ilustración 12 Noche de paz.....	51
Ilustración 13 Yesterday.....	52

RESUMEN

La presente investigación establece como problema la escasez de repertorio adecuado para un trío de violines en un contexto de formación musical no formal, donde estudiantes de 12 a 14 años presentan diferencias de lectura musical, afinación, coordinación y experiencia de ensamble, obstaculizando así una participación equilibrada, la cohesión musical y la motivación. El objetivo general es adaptar obras universales para trío de violines con el fin de promover la interpretación en grupo, la cohesión musical y el desarrollo integral; como objetivos específicos se incluye diagnosticar características y necesidades del grupo, seleccionar repertorio pertinente y realizar adaptaciones melódicas, rítmicas y armónicas con equilibrio entre voces, accesibilidad técnica y riqueza expresiva. La metodología corresponde a un enfoque cualitativo con diseño proyectual pedagógico, organizado por etapas: diagnóstico inicial del nivel del trío, selección gradual del repertorio, elaboración de arreglos con criterios técnico-pedagógicos y edición/digitación para la entrega de partituras por voz (Violín I, II y III) en un periodo planificado de trabajo. Se obtiene un producto artístico pedagógico constituido por 11 arreglos para trío, con asignación clara de roles (voz líder, segunda voz y base rítmico-armónica) orientados a fortalecer pulso, afinación, balance, articulación, fraseo, dinámica, escucha activa y trabajo colaborativo. En conclusión, la adaptación del repertorio se evidencia como una herramienta eficaz para facilitar el acceso a obras significativas sin perder musicalidad, mejorar destrezas técnico-interpretativas y potenciar competencias socioemocionales propias del ensamble (cooperación, responsabilidad, pertenencia y seguridad escénica), recomendándose progresividad del material, estandarización editorial de indicaciones interpretativas y uso de retroalimentación continua.

Palabras clave: Adolescencia; Aprendizaje; Educación artística; Educación musical; Música popular.

ABSTRACT

This research identifies the scarcity of suitable repertoire for violin trios in a non-formal music education context, where students aged 12 to 14 have differences in music reading, tuning, coordination, and ensemble experience, thus hindering balanced participation, musical cohesion, and motivation. The overall objective is to adapt universal works for violin trios in order to promote group performance, musical cohesion, and comprehensive development. Specific objectives include diagnosing the characteristics and needs of the group, selecting relevant repertoire, and making melodic, rhythmic, and harmonic adaptations with a balance between voices, technical accessibility, and expressive richness. The methodology corresponds to a qualitative approach with a pedagogical project design, organized in stages: initial diagnosis of the trio's level, gradual selection of repertoire, preparation of arrangements with technical and pedagogical criteria, and editing/typing for the delivery of scores by voice (Violin I, II, and III) within a planned work period. The results are an artistic pedagogical product consisting of 11 arrangements for trio, with a clear assignment of roles (lead voice, second voice, and rhythmic harmonic base) aimed at strengthening pulse, intonation, balance, articulation, phrasing, dynamics, active listening, and collaborative work. In conclusion, adapting the repertoire proves to be an effective tool for facilitating access to significant works without losing musicality, improving technical performance skills, and enhancing the socio-emotional competencies of the ensemble (cooperation, responsibility, belonging, and stage confidence). We recommend progressive material, editorial standardization of performance instructions, and the use of continuous feedback.

Key words: Adolescence; Learning; Arts education; Music education; Popular music.

INTRODUCCIÓN

Los orígenes de la música se desconocen, sin embargo, al igual que otras manifestaciones artísticas, la música probablemente se desarrolló en conjunto con aspectos de la vida humana que son fundamentales. En sus etapas formativas, la música operaba de manera funcional y socioculturalmente entrelazada con el entorno social y cultural de las personas y grupos, actuando como un medio colectivo de expresión y de conexión con el entorno en el que vivían. Así, se puede decir que su origen estaba anclado en las experiencias, sentimientos y actividades comunitarias que constituían la vida diaria de las sociedades más primitivas (Henning, 1995).

Complementando lo expuesto, según López (2016), la música forma un componente integral de las experiencias de las personas y de los jóvenes. Como práctica cultural, ofrece sistemas simbólicos de pertenencia que ayudan en la construcción de la identidad y permiten modalidades particulares de participación en el entorno sociocultural. También mejora las habilidades comunicativas de las personas y ayuda en el proceso de integración social.

Ahora bien, en cuanto a la vida cotidiana, Hernández (2021) asevera que “la formación de ensambles desarrolla el punto de vista afectivo y social, sumando también la consecuente pérdida de sentimientos de recelo, timidez, egoísmo, entre otros” (pp. 30-31). En el tema central de esta investigación, dentro de un grupo musical, los miembros forman lazos cooperativos y relaciones de aprendizaje mutuo, lo que les permite cultivar habilidades de trabajo en equipo, críticas en un entorno intercultural. La participación en tales colectivos refuerza la interdependencia entre los miembros y mejora la funcionalidad social individual, al incorporar valores primarios como la preocupación, la responsabilidad y el respeto. Así, practicar música en un entorno grupal no solo mejora la experiencia artística, sino que también sirve como un espacio educativo para el desarrollo personal y social (López, 2016).

En cuanto a la formación musical, Touriñan y Longueira (2010) indican que:

La distinción entre educación general y profesional en el ámbito del área de experiencia artística y dentro del sistema educativo plantea un nuevo reto educativo: ni se trata de preparar a todos los alumnos como si fueran a ser instrumentistas expertos, ni se trata de considerarlos a todos como si fueran vocacionalmente músicos. Se trata de entender que la música en la educación general permite desarrollar competencias que implican destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que mejoran la capacidad de decidir y realizar nuestra propia vida (p. 156).

Por ello, a partir de lo mencionado, esta investigación sugiere tomar como objeto de análisis a los estudiantes de la Academia de Música “Master Music – Musicarte” de 12 a 14 años y generar material musical adaptado a sus conocimientos para conformar un trío. Es así como se propone la creación de arreglos musicales tomando en cuenta no solo la adaptación de obras universales (académicas y populares) sino también la pedagogía musical, ya que estas creaciones responden a principios tanto técnicos como pedagógicos.

Este trabajo atiende a la necesidad de transmitir los conocimientos musicales de manera lúdica, contribuir a la apreciación musical y usar el arte como medio de desarrollo social.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Formulación del problema

En el Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) (2011) y su reglamento constituyen la principal normativa que rige el sistema educativo del Ecuador. Estos instrumentos están pensados desde una mirada intercultural y plurinacional para que todas las personas, sin importar su origen o contexto, puedan acceder a una educación de calidad y en igualdad de condiciones. LA LOEI se apoya en los principios del Buen Vivir y establece, entre otros puntos, que la educación debe ser obligatoria desde el nivel inicial hasta el bachillerato (Art. 27).

Consecuentemente, el Reglamento de la LOEI (2023), en su artículo 11, establece que “el currículo nacional contiene los conocimientos básicos obligatorios para los estudiantes del Sistema Nacional de Educación” (p.4). Una de las áreas curriculares corresponde a la asignatura de Educación Cultural y Artística (ECA). Esta asignatura promueve el desarrollo de la sensibilidad, el fomento de la creatividad, la valoración del patrimonio y las habilidades sociales y cognitivas (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

En este sentido, para fortalecer esta área, es fundamental que el documento curricular propuesto se lleve a la práctica con el apoyo de docentes especialistas como profesores de música y de artes plásticas. Su participación permitirá crear proyectos interdisciplinarios que hagan el aprendizaje más profundo y significativo, acercando a los estudiantes al arte en sus distintas expresiones. De esta manera, se podrá ofrecer una enseñanza más actual, coherente con las necesidades y enfoques contemporáneos de la educación artística (MINEDEC, s.f.).

De acuerdo con lo mencionado, el currículo actual no integra la música de forma específica como una asignatura integral, puesto que la combina con las artes plásticas. Frente a esta ambigüedad curricular, los estudiantes han optado por suplir esta necesidad a través de instituciones especializadas, como los conservatorios de música. Sin embargo, para quienes deciden estudiar música de forma no profesional y más bien complementaria, se inclinan por las academias de artes, en este caso, de música.

Por consiguiente, en la ciudad de Quito existen varias academias que ofertan este tipo de enseñanzas y acogen las clases de manera particular y grupal, es decir, los ensambles.

Desde la perspectiva de Escobar y Ocampo (2018)

“La interacción explícita en los ensambles musicales es potenciadora del crecimiento personal y social, donde se comparten experiencias circundantes a la música, mas no excluyentes de la realidad del estudiante, así pues, esta interrelación y sus beneficios se pueden ver reflejados en el desempeño académico del mismo estudiante” (págs. 14-15).

El objetivo de una academia de música (educación no formal) es transmitir los conocimientos de forma práctica para ejecutar piezas u obras del acervo musical. Por ende, y en virtud de la ejecución de las piezas musicales, las academias se ven en la necesidad de adaptar música universal a los niveles de cada estudiante. Este trabajo se centra en la Academia “Musicarte”, ubicada al sur de Quito, que cuenta con estudiantes de diversas edades e instrumentos; sin embargo, en este trabajo en particular se considerarán 3 estudiantes de la cátedra de violín, con edades entre 12 y 14 años.

Se seleccionó estudiantes con estas edades, ya que de acuerdo con Marín (2023):

Los adolescentes son los mayores promotores, seguidores y fanáticos de las corrientes musicales contemporáneas; es precisamente en dicha etapa en la que los jóvenes se apoyan en asuntos como la música en búsqueda de rasgos que los ayuden a formar su identidad. (p. 204)

Con respecto a estas características, es preciso mencionar que durante este proceso surgen varios desafíos, ya que la diferencia etaria y el nivel de cada estudiante implican adaptar la melodía, la armonía y los ritmos para motivar a los intérpretes y crear una conexión con las obras a ejecutar. En virtud de lo mencionado, surge la interrogante: ¿Cómo puede un producto artístico basado en la adaptación de obras universales para un trío de violines contribuir a la interpretación en grupo, a la cohesión musical y al desarrollo integral de los estudiantes de 12 a 14 años de la Academia “Musicarte”?

Por esta razón, para llevar a cabo este trabajo se utilizaron tanto enfoques didácticos generales como específicos de la música, a fin de garantizar y favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los educandos. En relación con lo planteado, se propone adaptar ocho piezas musicales del repertorio universal con el fin de integrar una nueva herramienta metodológica basada en las necesidades individuales y colectivas propias del ensamble.

1.2. Objetivos de la investigación

Bajo estos antecedentes, los objetivos de la presente investigación son:

1.2.1. Objetivo general:

Adaptar obras universales para trío de violines, con el fin de promover la interpretación en grupo, la cohesión musical y el desarrollo integral de los estudiantes de 12 a 14 años de la Academia “Musicarte”.

1.2.2. Objetivos específicos

- Analizar las características técnicas de los estudiantes de 12 a 14 años de la Academia “Musicarte”, identificando sus necesidades, intereses y potencialidades en la práctica musical en un ensamble
- Seleccionar un repertorio de obras universales cuyo contenido musical, complejidad técnica y valor formativo sean pertinentes para adolescentes en formación instrumental.
- Adaptar armónica, rítmica y melódicamente las obras seleccionadas para trío de violines, asegurando equilibrio entre las voces, accesibilidad técnica y riqueza expresiva acorde al nivel del grupo.

1.3. Justificación de la investigación

La música ha tenido una presencia significativa en la mayoría de las culturas, pues ha acompañado al ser humano a lo largo de su historia y se ha relacionado profundamente con sus tradiciones y creencias. Por esta razón, los aspectos sociales, económicos, políticos, culturales y religiosos de cada época influyen en y dan forma al estilo musical

predominante en ese momento (Jiménez, 2009). Por ello, al conocer la importancia de la música en la humanidad y su vinculación inherente a la evolución del ser humano entra en vigor la psicología del desarrollo, la cual estudia cómo cambian los procesos psicológicos de las personas a lo largo de su vida, analizando transformaciones que suelen estar vinculadas a las diferentes etapas de edad (Trianes, 2012).

En virtud de lo mencionado y en relación con la muestra tomada en este estudio, una de las características durante la adolescencia es el desarrollo emocional y los cambios abruptos en el estado de ánimo que se producen en estas edades. Asimismo, en cuanto al desarrollo cognitivo, durante la adolescencia se alcanza la etapa de operaciones formales y se va consolidando la capacidad de memoria (Papalia et al., 2009). En este contexto, Dingle et al. (2016) analizaron que, entre otras estrategias, la música aportó significativamente al proceso de regulación emocional. Asimismo, autores como McKelvie y Low (2002) analizan el impacto de la música sobre el cerebro y su implicación en la activación de la corteza cerebral, particularmente en las zonas occipitales y frontales, así como el aumento en la capacidad de atención, memoria y concentración.

Ahora bien, en Latinoamérica, la música no se ha enfocado en la transmisión de conocimientos, sino que se ha utilizado como una herramienta característica para consolidar la representación de sus habitantes (Kuss, 2004). Por otro lado, este concepto ha ido cambiando, pues en Venezuela se concibe la educación musical como una herramienta para promover el desarrollo social y humano de niños y jóvenes, en especial de quienes enfrentan condiciones de vulnerabilidad. Su enfoque principal consiste en brindar apoyo pedagógico, formativo y ético mediante la participación colectiva en actividades musicales (Verhagen et al., 2016). Este cambio, de acuerdo con Verhagen et al (2016) empieza con el maestro José Antonio Abreu cuando:

Invitó a un grupo de jóvenes músicos venezolanos para trabajar por un objetivo: formar una orquesta juvenil que no solo se dedicaría a dar conciertos, sino que estaría destinada a cumplir una misión en la sociedad venezolana: transformar a través de la práctica colectiva la educación musical en el país. (p. 36)

Para el caso ecuatoriano existen dos iniciativas basadas en la música orquestal como método de transformación social. El primero, la Fundación Cultural “Edgar Palacios” nace en 1992 con la finalidad de contribuir al crecimiento artístico y cultural del Ecuador. Ese año fue creado el Proyecto Sistema Nacional de Música para Niños Especiales (SINAMUNE), del Maestro Edgar Palacios, que brinda formación a personas con discapacidad. Esta acción se realizó con el apoyo de la Secretaría Nacional de Educación y Cultura del Ecuador, entidad con la cual se firmó un acuerdo de cooperación que aún permanece vigente (Benítez, 2009).

Si bien es cierto que las academias musicales no poseen las bases del sistema venezolano, sí es posible extraer de ellas su componente principal: el poder transformador de la música.

Por lo tanto, lo que el ensamble de violines de la “Academia Musicarte” pretende instaurar es una base para no solo interpretar piezas musicales, sino también para crear nuevos públicos y lograr la vinculación de los adolescentes con la cultura a través de la adaptación de piezas musicales.

Esta cuestión es relevante, ya que la mayoría de las obras musicales han sido escritas para un formato específico de instrumentos y solo las personas que han estudiado esta profesión durante años tienen acceso a ellas. Mientras que, si se analiza la necesidad de crear, liberar y poner al alcance de todas las personas este repertorio, a través de las adaptaciones de obras que se presentarán en este trabajo para trío de violines, se obtendrá más material musical para la ejecución de formatos similares al propuesto. Por ello, uno de los retos que atraviesan las academias no formales de música es la adaptación de obras, pues como señala López (2016), “la más difícil de las tareas del docente a cargo de un conjunto sea la de arreglar la música logrando que el resultado sonoro sea bueno y al mismo tiempo respondiendo a los niveles de dificultad de cada alumno” (p.284).

Por lo tanto, la pertinencia de esta investigación se centra en la importancia de la música a lo largo del desarrollo de los adolescentes y cómo, mediante la enseñanza de la música de manera complementaria, y utilizando obras adaptadas a la realidad de cada instrumentista, se podría favorecer durante el transcurso de la adolescencia.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

La evolución de la educación y sus diferentes metodologías han sido desarrolladas durante varias décadas. Se suma a este campo la música y su relevancia en las etapas cruciales del desarrollo de niños y adolescentes. Por ello, y en virtud de continuar con la línea de investigación propuesta, se presentan a continuación estudios que indagan acerca de la música, la adolescencia y los arreglos musicales que aportarán diversas perspectivas acerca de la pertinencia de esta investigación.

Álamos-Gómez, J., & Montes, R. (2022), en “Creatividad y aprendizaje colaborativo en educación secundaria: Una experiencia didáctica en el aula de Música”, tienen como objetivo analizar en qué medida una unidad didáctica de composición rítmica grupal desde un enfoque colaborativo posibilita la creatividad y participación del alumnado. Desde el punto de vista metodológico, realizan un caso de estudio con 16 estudiantes en Chile, en el que se integran reflexión, creatividad e interpretación, con roles definidos, tareas abiertas y un clima de confianza. Los resultados indican que la sistematización del proceso creativo, la orientación de pares, y metas claras integran creación y performance, contribuyen a incrementar la agencia, mejorar la coordinación y fortalecer la cohesión grupal. Concluyen que un diseño colaborativo estructurado en roles, que incluye una evaluación de procesos, favorece la creatividad y el aprendizaje social, y provee indicios para secuenciar, graduar en complejidad y evaluar el trabajo colectivo.

Bussu y Mangiarulo (2024) en su artículo “Playing music together: Exploring the impact of a classical music ensemble on adolescent’s life skills self-perception” tiene como objetivo indagar en qué medida la participación en un ensamble en contextos clásicos afecta a la autopercepción de capacidades de vida en adolescentes; resulta un estudio cualitativo con 15 jóvenes de 12 a 18 años asociados con un programa orquestal de larga duración en el noroeste de Inglaterra, realizando entrevistas y aplicando análisis temático para organizar los resultados. Los hallazgos reportan dos ejes principales: los beneficios de aprender y tocar música en comunidad van más allá del instrumento y penetran en los dominios cognitivos, emocionales y sociales-relacionales, como la autoconfianza, el pensamiento crítico, la autoconciencia, la comunicación eficiente, y la

interacción social, en segundo lugar, son los retos como: gestionar la frustración, adaptarse a variados estilos y técnicas de enseñanza a la vez que se señala la necesidad de un soporte pedagógico en regulación emocional y organización del trabajo grupal. En resumen, el artículo sugiere el diseño y la implementación de proyectos de investigación para evaluar el impacto y la eficacia de programas orquestales centrados en el ensamble, midiendo competencias y documentando prácticas que propicien la participación significativa, lo cual valida considerar el formato ensamble como un espacio auténtico para el fortalecimiento de las competencias de la vida. Macay, L., & Jama, R. (2023) en “La música como agente motivador en el desarrollo cognitivo de los estudiantes de educación superior”, plantean como objetivo general determinar el papel de la música como factor motivador entre estudiantes en su desarrollo cognitivo; a nivel metodológico se adopta un enfoque cuantitativo de alcance descriptivo, apoyado en una revisión de la literatura y un trabajo de campo mediante encuestas, apegándose al análisis de estadística no paramétrica y la presentación de datos gráficos.

Los hallazgos revelan efectos positivos de la música en atención, memoria, concentración y autorregulación emocional, y apuntan a que las preferencias musicales apropiadas a la edad constituyen una palanca pedagógica concreta para aumentar la participación y la persistencia en tareas. En definitiva, aconsejan la introducción de la música como gestor motivacional en la docencia para la regulación del aprendizaje y en la mejora tanto del rendimiento académico, como de la formación, empleando herramientas tales como la integración del repertorio en las actividades curriculares, el uso del canto para la activación tanto de la memoria como de la respiración y la práctica instrumental como vía para las experiencias multimodales de aprendizaje.

Malgarejo, D., & Barrera, K. (2017), en “Arreglos de 6 temas de música popular para ensambles de violines de nivel inicial y diseño de estrategias pedagógicas para su montaje”, establecen como objetivo general elaborar y adaptar seis piezas de música popular para ensamble de violín de nivel básico, considerando la accesibilidad técnica y musical en un contexto pedagógico. Metodológicamente incluyen revisiones y selecciones del repertorio basadas en criterios didácticos (primera posición, digitaciones iniciales, patrones rítmicos comunes, introducción del uso de cuerdas al aire y dobles cuerdas básicas), examen del nivel dificultades, producción de partituras con el ritmo, la

dinámica y el tempo, y pruebas en el aula/ensayo para adecuar la factibilidad. Los resultados reflejan un mayor entusiasmo y permanencia, mejor entonación por referencia conocida, mejoramiento de la lectura rítmico-melódica en el ámbito coral y planeamiento de progresiones técnicas secuenciales (coordinación arco-mano izquierda, sostenidos de cambio de cuerda, síncopas simples, entradas escalonadas, heterofonía controlada). Diferencian los niveles de voces (melodía/contramelodía y soporte armónico/rítmico) y acompañan el montaje con materiales y estrategias pedagógicas que garantizan claridad, cohesión de ensamble y avance continuado.

Korkut, A. (2023), en “Approaches to the Potential of Orchestration and Arranging Techniques in Music Education: What Can Be Done with a School Song?”, establece como objetivo general sistematizar y evidenciar cómo transferir progresiones armónicas de diversos géneros a instrumentos de cuerda para su aplicación en un canto escolar.

Metodológicamente asume un punto de vista analítico-práctico a partir de preguntas de carácter organizativo sobre construcción de acordes, enriquecimiento con 7as/9as, conducción de voces, distribución por regla de tres y por color, y aplicación de power chords, establece un método en cuatro etapas: notación en piano, reasignación de voces a cuerdas, tipificación de funciones en los bajos y elaboración de contrapunto, ejemplificado con el Canon de Pachelbel, Passamezzo/Romanesca y VI--IV--I--V, además de reglas para acotar efectos estilísticos no deseados. Los resultados indican que progresiones sistematizadas, buen voice leading y balance tímbrico propician texturas claras y enriquecidas en la sala de clases. Concluye que, en la medida en que los docentes integren tales principios en su actuación profesional y observen los efectos que ello cause en su práctica, se ve fortalecida su comprensión armónica, a la par que la labor de ensamble.

Mediante lo expuesto, se observa la importancia e interés en cuanto a la adaptación de obras para nuevas estructuras musicales en virtud de incrementar el acervo musical universal, pero también, crear una estrategia pedagógica que fomente el trabajo en equipo a través de la interpretación.

2.2 Fundamentos del desarrollo integral en la adolescencia

La adolescencia es un período que se da en el ser humano cuando ya no es niño y comienza a ser adulto. Hay casos en donde empieza este ciclo a los 10 años y finaliza a los 14; esto se denomina adolescencia temprana, en tanto que también pueden tener una pubertad tardía que se extiende de los 15 a los 19 años. La adolescencia temprana se reporta como un avance acelerado en el cuerpo; la pubertad ya comienza a notarse en varios jóvenes y en estos se afirma la inseguridad corporal, mientras que la adolescencia tardía, es decir, al final del crecimiento y desarrollo físico de ellos, ya habrá concluido; asimismo, habrá mayor estabilidad a nivel emocional (Pérez, 2020).

Para Piaget, la adolescencia es una fase clave en el desarrollo intelectual, ya que durante este periodo los procesos cognitivos se vuelven más rápidos y complejos, lo que permite que el adolescente comience a pensar y razonar de manera similar a un adulto (Ortega, 1993). En este sentido, el trabajo a ejercer en esta etapa resulta decisivo, pues los conocimientos que se gesten durante estos años serán determinantes para el futuro.

En la adolescencia, Flores (2008), asevera que durante la etapa operacional (Piaget), “el adolescente comienza a pensar de una forma más lógica, elaborando conclusiones... piensa en términos abstractos y es capaz de utilizar el pensamiento hipotético” (p.77) No obstante, también existen otras observaciones acerca de la adolescencia como la de Palacios, quien asegura que a esas edades aún no son personas maduras, puesto que el cambio se está apenas dando en sus jóvenes vidas.

[...] este es un periodo crítico del desarrollo en el que una persona cerebralmente inmadura transita entre la niñez y la adultez. Se presentan como retos el consolidar su personalidad, identidad y orientación sexual, desenvolverse moralmente, controlar sus impulsos, y consolidar las relaciones con sus padres, hermanos y pares (2019, p. 5).

Por ello, y como lo menciona Krauskopf (1995:9), "el desarrollo adolescente es un proceso de cambios y transformaciones que permite un enriquecimiento personal y progresivo en una delicada interacción con los entes sociales del entorno; su valoración tiene como referente no sólo la biografía del individuo, sino también la historia y el

presente de su sociedad". De allí nace la disyuntiva entre pertenecer a un cierto grupo social y destacar en diferentes áreas. Es en esta etapa donde interviene la educación musical.

En este sentido, la enseñanza musical durante los años de adolescencia ha evidenciado que es:

Un poderoso estímulo para la reorganización cerebral, generando cambios estructurales y funcionales en múltiples regiones del cerebro, particularmente en adolescentes, cuya neuroplasticidad es más pronunciada que en otras etapas del desarrollo... La práctica musical prolongada produce un aumento en la densidad de la materia gris y blanca en áreas relacionadas con la percepción auditiva, el control motor y las funciones ejecutivas.” (Pazmiño et al., 2025, p. 1094).

2.1.1 La música en formato grupal como estrategia pedagógica

La música es una herramienta clave para el desarrollo integral de la persona en los planos físico, mental y espiritual, por ello, tiene un papel esencial dentro de la educación (Gutiérrez, 2016). En este mismo sentido, autores como Cabedo-Mas y Díaz (2015) indican que la educación artística, incluida la musical, no solo amplía el bagaje cultural y estimula la creatividad de la persona, sino que también favorece el desarrollo de habilidades sociales y cívicas que, en conjunto, generan un impacto positivo en las comunidades.

La práctica musical en grupo, ya sea en el aula, en un ensamble coral o en uno orquestal, fomenta vínculos diversos dentro de una estructura social particular, donde la labor de cada integrante resulta igualmente valiosa y significativa, brindando al estudiante una experiencia formativa y enriquecedora en el ámbito social. (Garza de Lira, I. L. 2023). A propósito de lo expuesto, Campayo y Cabedo-Mas (2016) aseguran que los cambios en la organización del cerebro asociados a la práctica habitual de un instrumento musical también tienen impacto en el comportamiento del sujeto.

Por ello, Koelsch (citado en Campayo Muñoz y Cabedo-Mas, 2016) describe tres funciones sociales de la música que se manifiestan tanto en quienes participan activamente (intérpretes) como en quienes lo hacen pasivamente (oyentes): empatía, comunicación y cooperación. Aunque hacer música aporta importantes beneficios en el plano cognitivo, para la propia persona, una de las cosas que refuerzan las habilidades sociales es precisamente tocar música en grupo, y no únicamente individualmente.

En el caso de los instrumentos musicales, la ejecución instrumental implica una actividad cerebral holística que entrelaza ambos hemisferios, y su duración temporal conlleva cambios funcionales y estructurales, hasta el punto de que se ha observado una mayor rapidez en la comunicación interhemisférica del cerebro en músicos profesionales. Se han publicado múltiples investigaciones que demuestran que el cerebro del músico es diferente al de aquellos que no han realizado alguna forma de entrenamiento musical. El hecho de que tocar un instrumento por varias horas todos los días durante años involucra múltiples procesos y funciones cerebrales se traduce en que el cerebro del músico es diferente, tanto a nivel funcional como a nivel estructural. Cuando una persona con formación musical escucha una melodía, activa toda una red cerebral extensa, entre otras cosas, porque se activan áreas de procesamiento tonal, de control motor y auditivas (Soria et al., 2011)

En su estudio sobre Música y Competencias Emocionales, Campayo y Cabedo-Mas (2016) señalan un conjunto de rasgos de comportamiento que desarrollan los músicos: capacidad de organización, constancia, sentido de responsabilidad, enfoque y disciplina; además de una percepción de logro, tendencia al trabajo individual, pensamiento polarizado, competitividad, actitud crítica y autocrítica, y orientación al perfeccionismo. En este sentido, la organización y el individualismo forman parte de los elementos a considerar en los ensambles, puesto que Muiños (2010) subraya que, en una orquesta, la diversidad de instrumentos e intérpretes aporta a la creación de sonidos distintos, integrando y articulando lo plural en un conjunto sonoro complejo. “Todos requieren, necesitan y aportan al otro u otros que comparten ese espacio de producción” (p. 5).

Por otro lado, Correa y Parga (2025), comentan que los ensambles musicales ya sean corales o instrumentales conformados por niños de entre 10 a 14 años, favorecen aspectos como el lenguaje, porque favorecen la mejora en la dicción, la claridad vocal, el desarrollo de las habilidades lingüísticas; y el aspecto social, porque fomenta la cooperación, empatía, la cohesión grupal y enfatizan que “la educación musical tiene efectos positivos en la salud psicológica de los sujetos escolares pues contribuye en la reducción de los niveles de estrés, aumenta la necesidad de tener confianza en uno mismo” (p. 2679).

Particularmente, en relación con las bondades de la educación musical, López y Salcedo (2021), añaden que, “las prácticas musicales mejoran la capacidad de concentración y atención sobre una tarea asignada, lo que estimula la memoria y la capacidad de análisis, adaptación y creatividad” (p.22)., y no sólo eso, pues los autores afirman también que “la práctica musical en los niveles de educación básica...puede prevenir el delito y los embarazos no deseados en adolescentes” (p.24).

2.1.2 Los ensambles como proyectos sociales en Latinoamérica

Para el caso sudamericano, dentro de la implementación de proyectos musicales y en específico orquestas o ensambles, la mayoría de los programas públicos de orquestas infantiles y juveniles han sido inspirados desde los años setenta por el programa del Sistema Venezolano de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles, este modelo ha sido a lo largo de su historia una plataforma para el desarrollo humano de niños y jóvenes y donde esto se logra a través de la formación musical sistematizada y el trabajo orquestal. (Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela, 2018).

Se espera que el desarrollo de programas de orquesta infantil y juvenil basados en el modelo del Sistema de Venezuela genere importantes repercusiones sociales, como señala Quijada Medina (2014): “El Sistema actúa como integrador social, preventivo, dentro de su alcance, de declives sociales relacionados con la violencia, la ignorancia y la pobreza”.

“Con la Fundación del Estado para el Sistema Nacional de las Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela, el modelo de enseñanza

grupal fue desarrollándose hasta establecer un paralelo entre el diseño de construcción de una orquesta, similar a la manera como se visualiza una sociedad con sus compromisos y responsabilidades” (Da Silva, 2020, p. 473).

Es así como el sistema de enseñanza de las orquestas de El Sistema de Venezuela posibilita que los estudiantes dediquen mayor tiempo a la práctica en grupo, es decir, mediante ensayos seccionales y ensayos orquestales y no a las largas horas tocando solo, como es típico en el estudio del instrumento musical. Más aún, los integrantes pueden actuar con cierta regularidad ante el público en diferentes comunidades, lo que crea una relación entre ellos (Aponte Moreno y Latting, 2017).

El maestro Abreu definió con estas palabras la magnitud de un proyecto de Estado en el que el espíritu integracionista pretende insertarse en el interior de la sociedad a través de valores culturales, en particular de la música, como medio de comunicación y de crecimiento personal y colectivo. Hay que agregar que esta experiencia se ha venido reproduciendo en varios países (Da Silva, 2020).

Otros ejemplos en América Latina: en Colombia, la Fundación Nacional Batuta laboran por la formación integral y el mejoramiento de la calidad de vida de niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ) en situación de vulnerabilidad, en el fortalecimiento del tejido social, la creación de espacios de reconciliación y convivencia, y el desarrollo de habilidades individuales. que faciliten su participación activa en la sociedad. (Fundación Nacional Batuta, 2019).

Como se mencionó en el capítulo I de esta investigación, en el Ecuador existen dos iniciativas que se han fundamentado en las bases del sistema venezolano, es así como en 1993 se comenzó a ejecutar la propuesta, con una metodología grupal para estudiantes con discapacidad visual y dificultades mentales en instrumentos de teclado y percusión, y con inicio de la formación de grupos musicales. En ese mismo año nacería la Orquesta de Teclados y Percusión. Al año siguiente se formó en Quito la Orquesta de Músicos Especiales del Ecuador (SINAMUNE), bajo la dirección del maestro Edgar Palacios, y en la ciudad de Guayaquil se inició una etapa análoga a la de Quito bajo esta misma línea de acción. Asimismo, se equipó al sector audiovisual con material de campo, y se

concretó el film un largo metraje “Un sueño ancho, largo y hondo” con actores con discapacidad.

También ese año la Fundación llevó a cabo el proyecto de la conformación de la Banda Juvenil de Azogues, una banda orquesta compuesta por niños y jóvenes Benítez, 2009).

El Sistema Nacional de Música para Niños Especiales (SINAMUNE) es un proyecto impulsado por la Fundación Cultural Edgar Palacios, una entidad sin fines de lucro con sede en la ciudad de Quito. Con 22 años de historia, su trabajo no se limita a la música, sino que abarca también planes de estudio en otras áreas de educación, por ejemplo, en las matemáticas, el lenguaje, el inglés y las artes, entre otros. SINAMUNE nace en 1994 como una propuesta práctica de musicoterapia orientada a jóvenes con discapacidad en Ecuador, según indica el profesor y fundador de la Fundación, Edgar Palacios. Además, sostiene que SINAMUNE es el único proyecto educativo especializado musicalmente que permite a sus alumnos profesionalizarse y que ofrece alternativas abiertas a una vida laboral digna en un espacio creativo que estimula su desarrollo corporal y emocional (Cattán, 2015).

La segunda iniciativa es la FOSJE, la cual es una asociación de servicio que tiene una visión integral, la cual impulsa la participación ciudadana y comunitaria mediante la música. Con ese fin, trabaja con Orquestas Juveniles de Acción Social por la Música, promoviendo la implicación de las familias en sectores y barrios populares, como un recurso eficaz para el desarrollo social y el compromiso comunitario. En este marco, sobresale la Orquesta Sinfónica Infantojuvenil, que estimula los talentos y fortalece las capacidades productivas de la sociedad (Andrade, 2019).

La FOSJE se creó hace 17 años como un compromiso nacido bajo el legado del maestro de juventudes José Antonio Abreu. Nació con un grupo de jóvenes con escasa formación musical y por su gran esfuerzo, capacitación continua y perseverancia, se consolidó como una orquesta profesional de formadores y educadores, capacitados para replicar y expandir en el Ecuador la metodología del Sistema de Orquestas Sinfónicas Juveniles e Infantiles.

Luego de consolidar la Orquesta Sinfónica Juvenil de primer nivel en el Ecuador, la FOSJE, se lograron importantes reconocimientos: el nombramiento como Artistas UNESCO para la Paz, el Premio a la Excelencia Educativa otorgado por la Fundación para la Integración y Desarrollo de América Latina y la Medalla de la Red de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela, entregada por el maestro José Antonio Abreu, entre otras distinciones. (Andrade, 2019).

Las características expuestas de los proyectos de música en conjunto tienen varios aspectos positivos, así lo confirman Verhagen et al. (2016), quienes constatan que los estudiantes de las orquestas de El Sistema forjan su individualidad mediante el hacer musical en comunidad. Además, la visibilidad es una de las gratificaciones de hacer música en grupo para los niños y jóvenes que participan en compañía de amigos, docentes y familiares, así como de personas desconocidas y músicos profesionales. Los jóvenes suelen asociar ese reconocimiento con sus habilidades y con sensaciones de bienestar y una mejor percepción de sí mismos. (Wald, 2011).

2.1.3 La adaptación del repertorio musical

La composición y el arreglo de una pieza musical requieren diversos conocimientos técnicos de la estructura musical, tales como armonía, melodía, ritmo y demás, pero lo más importante en todo esto es tener una idea musical clara con la que trabajar para que el arreglo de una canción resulte atractivo para el oído (Rodríguez, 2020). Generalmente, el arreglo musical consiste en presentar un mismo tema con cierta variación de ritmo y/o armonía, introducir instrumentos o grupos de instrumentos que no estaban presentes en la versión original, cambiar el estilo musical del tema, etc. Para ello, interviene el arreglista, quien crea variedad y nos hace oír cosas conocidas desde un nuevo enfoque (Valdez, 2022).

Asimismo, Rodríguez (2017), resalta habilidades como la alfabetización musical, el entendimiento de la obra, el conocer la historia musical, la escucha activa, la expresión musical en la interpretación también enfatiza que, en el caso de las agrupaciones musicales, el profesor debe buscar la “comprensión y sensibilidad respecto a las habilidades musicales de los alumnos-intérpretes, tanto a nivel vocal como instrumental” (p. 91). Las competencias mencionadas le permiten al arreglista expandir su escritura,

pero, a su vez, adaptar la música con un objetivo claro y en concordancia con el ensamble con el que se pretende trabajar.

Para alcanzar el objetivo propuesto, los profesores son responsables de instruir a los estudiantes no solo en cómo tocar el instrumento elegido, sino también en la música en general. El joven músico tiene derecho a escuchar todas las músicas y todos los períodos de la música clásica para percatarse de los distintos idiomas musicales que existen en él. Así, podrá establecer desde pequeño un vínculo afectivo con uno o varios, o incluso con todos esos idiomas (Cervantes y Santillana, 2015). Mora (2021) resalta que la escuela no puede dejar de lado los lenguajes de comunicación contemporáneos y, al ampliar el horizonte sonoro, la música tradicional cobra un sentido más profundo, enriquecedor y trascendente. Botella y Liébana (2018) argumentan que la labor pedagógica con músicas no occidentales aporta tres cosas: 1) ayuda a comprender mejor los fundamentos de la música de tradición europea, 2) introduce una dimensión sociohistórica en el hecho musical y 3) puede ser especialmente motivadora para el alumnado. También se considera que debería trabajarse con la música tradicional en la educación para conservar un patrimonio musical identitario que se está menoscabando y perdiendo a causa de los procesos de globalización.

De manera que el profesor debe ofrecer una preparación integral que cubra el mayor número posible de estilos y lenguajes musicales, ya que es a través de esos primeros contactos con la música (en las clases de instrumento) que el alumno construye sus concepciones musicales y comienza a definir sus preferencias (Cervantes y Santillana, 2015). Así pues, según Zaragoza (2022) la competencia interpretativa en estudiantes de nivel secundario debe enfocarse en aplicar una técnica instrumental que ha practicado en un ejercicio le permite abordar y dominar una obra específica del repertorio. Lo hace de manera consciente, ya que reconoce conocimientos adquiridos previamente, los recupera y los pone en marcha para aprender una pieza nueva y continuar progresando.

Existen ciertos consejos al momento de adaptar música. Para ello, López (2016) presenta un trabajo en el que establece criterios para trabajar con estudiantes de diferentes niveles; considera que es fundamental que el arreglista no tenga prejuicios respecto a los

elementos rítmicos. “Los chicos pueden interpretar tranquilamente contrapuntos, colchones armónicos, refuerzos melódicos, ostinatos de acompañamiento, etc.” (p. 285).

En este sentido, Cervantes y Santillana (2015) señalan que enseñar música sin tener en cuenta el repertorio universal sería como enseñar español sin hablar de los tiempos verbales. El estudiante vería mermada su capacidad para expresarse musicalmente y se le privaría de un elemento fundamental de su “vocabulario” musical. También, cuando los docentes eligen repertorio sin incluir obras universales o contemporáneas, están transmitiendo un mensaje implícito de que esa música no tiene valor o es de segunda calidad.

De manera que el uso de melodías familiares y de sus rasgos musicales asociados permite al estudiante acceder a los conceptos teóricos básicos, ya que este puede centrarse en aquello que se le enseña a través de la música sin tener que dedicar tiempo o esfuerzo en familiarizarse con la misma. Aunque es una meta valiosa que los estudiantes interpreten obras de sus países de origen para conocer su patrimonio y afirmar su identidad, también es importante que se aproximen a la música folklórica de otros lugares.

Enseñar y aprender música del mundo va más allá de la simple adquisición de contenidos musicales o de una actividad artística, esto puede permitir que los estudiantes comprendan y se vinculen con otras culturas para así facilitar una mirada más abierta y menos prejuiciada hacia sus prácticas. Además, la introducción de la música universal en los primeros niveles de educación brinda oportunidades únicas y gratificantes que pueden servirles durante toda su carrera, no sólo ampliando su conocimiento musical, sino también su entendimiento cultural (Cervantes y Santillana, 2015).

Por ello, y en virtud de realizar estas adaptaciones, se siguen las etapas de un arreglo musical. Se inicia con el análisis de la estructura del original; luego, se revisa la canción para localizar elementos clave, tales como la melodía, la armonía, el ritmo y la forma.

Identificamos que hay elementos de la canción que deben variar, como la tonalidad o la estructura rítmica. Se añaden variaciones en la melodía para mantener el interés; se prueban diferentes acordes para cambiar la emoción o la canción en diferentes

lugares del mundo. El ritmo se puede modificar para que sea más fácil de aprender, para que suene mejor en conjunto o para que resulte más fácil de tocar. De ahí que la elección de instrumentos o de voces para el arreglo modifique la música en su conjunto. Se establecen las dinámicas y articulaciones para dotar al arreglo de expresividad y profundidad (Guanoluisa, 2022).

Es por eso que Ramírez y Silva (2017) determinan que la combinación de técnicas de armonía y de análisis melódico es necesaria para que cada arreglo se adapte a sus instrumentos; también sugieren a los arreglistas que, al conjugar lo académico con lo popular, estudien el contrapunto y la orquestación.

CAPÍTULO III: PRODUCTO ARTÍSTICO

La metodología de esta investigación adopta un enfoque cualitativo que, según Rodríguez (2000), hace posible entender los significados que las personas dan a sí mismas y a sus acciones; además, no se queda en la descripción de esos sentidos, sino que implica el desarrollo de alternativas para la mejora de esas prácticas.

Desde una perspectiva metodológica, este trabajo se realiza con un enfoque cualitativo y un diseño proyectual pedagógico, ya que el objetivo principal es diseñar una propuesta educativa contextualizada para una necesidad previamente detectada en el área de formación musical de los jóvenes (Hernandez et al., 2014).

Esta línea de investigación es habitual en trabajos de titulación docente, ya que permite integrar la fundamentación teórica, la reflexión pedagógica crítica y el diseño de respuestas prácticas para situaciones reales de enseñanza. Como señala el Ministerio de Educación del Ecuador (2016), la elaboración de propuestas pedagógicas innovadoras es una competencia clave para todo docente reflexivo y transformador.

3.1 Descripción de la propuesta

Elaboración de arreglos musicales de obras seleccionadas para un trío de violines en edades entre 12 y 14 años en contextos de formación musical no formal, con diferencias en lectura, afinación, coordinación y experiencia de ensamble. La adaptación, como herramienta pedagógica, facilita que el repertorio sea accesible sin perder sentido musical, incentivando que los estudiantes se involucren activa y progresivamente en la interpretación grupal.

Así mismo, el trabajo sistematizado con repertorio académico y popular fortalece de modo articulado las competencias técnicas y de interpretación. En el repertorio académico, los alumnos pueden afianzar elementos relacionados con el estilo, el fraseo y la articulación, mientras que en el repertorio popular y funcional se refuerzan con claridad aspectos tales como el pulso, la estabilidad rítmica, la memoria musical y el vínculo emotivo con la obra. Esta mezcla promueve la versatilidad del estudiante y le ayuda a mantener la motivación por el camino.

3.2 Justificación de la propuesta

Esta propuesta nace de la necesidad de disponer de un material práctico adaptado a la realidad de los alumnos de 12 a 14 años de la academia, “Musicarte”, en especial para la formación de trío de violines. En el ámbito de la educación musical no formal, se vuelve habitual que los alumnos tengan distinta preparación técnica, lectora musical, afinación, coordinación arco-mano izquierda, y experiencia en trabajo en grupo, lo que implica una dificultad para hallar repertorios que fomenten la participación armónica y motivante de todos.

Por ello, la adaptación de obras tanto académicas como populares se presenta como herramienta pedagógica que:

- Propicia un aprendizaje progresivo (de lo simple a lo complejo) sin perder musicalidad.
- Se asignan roles (melodía, contra melodía, acompañamiento rítmico-melódico), haciendo que cada miembro del grupo tenga un papel significativo.
- Aumenta la motivación al sumar piezas ampliamente reconocidas para presentaciones (entre ellos piezas con carga emocional significativa).
- Desarrolla las habilidades musicales y socioemocionales que el ensamble demanda: escucha activa, disciplina, cooperación, liderazgo compartido, seguridad escénica y sentido de pertenencia.

Por lo tanto, la adaptación de arreglos para trío de violines responde a una necesidad puntual de la academia y, a su vez, se aporta un material que puede ser utilizado por otras agrupaciones con una instrumentación similar.

3.3 Objetivos de la propuesta

Objetivo general:

Proponer 11 arreglos musicales de obras seleccionadas para trío de violines, adaptados a las características técnicas e interpretativas de los estudiantes de 12 – 14 años

de la Academia “Musicarte” con el objetivo de fortalecer la interpretación en grupo, la cohesión musical y el desarrollo integral.

Objetivos específicos:

Escoger un repertorio variado (clásico, popular y funcional) adecuado para la edad, la motivación y el contexto del trío.

Desarrollar arreglos que mantengan la esencia estilística de cada obra, incorporando recursos técnicos e interpretativos compatibles con el nivel del grupo.

Promover la participación equitativa con asignaciones claras de roles musicales (voz líder, segunda voz, base ritmo-armónica).

3.4 Beneficiarios de la propuesta

- Tres estudiantes de violín (12-14 años) de la academia “Musicarte”, integrantes del trío.
- Personal docente y directivo de la academia “Musicarte”.

3.5 Responsables con el adecuado desarrollo de la propuesta

Scarlet Romina Vásquez Coronel (arreglista y directora de ensamble)

3.6 Período de Ejecución de la propuesta

El período de ejecución de la propuesta tiene una duración de 4 meses en total, en el primer mes se realizó una reunión y un diagnóstico con los estudiantes para dar inicio al trabajo.

En el segundo y tercer mes, se realizó la selección y gradualmente la elaboración de los arreglos. Finalmente, en el cuarto mes se realizó la edición definitiva de los arreglos para así entregárselos a los estudiantes en un formato legible (impresos) organizados por obra y voz: violín I, violín II y violín III.

Ilustración 1 Período de Ejecución de la propuesta

Elemento	Descripción
Duración total	4 meses
Inicio	1er Mes: Reunión y diagnóstico con los estudiantes
Desarrollo	2do y 3er Mes: Selección y elaboración progresiva de los arreglos
Cierre	4to Mes: Edición final de los arreglos y entrega a los estudiantes
Producto final	Arreglos finalizados y entregados en formato legible (impresos) organizados por obra y voz (violín I, violín II y violín III)

3.7 Planificación de la propuesta

Ilustración 2 Planificación de la propuesta

PLANIFICACIÓN				
Etapas	Actividades	Responsables	Recursos	Fechas
Diagnóstico	Reunión con el trío de violines Evaluación técnica de cada estudiante Identificación de necesidades individuales	Maestra: Scarlet Vásquez Autoridades de la academia "Musicarte"	Instrumentos musicales (violines), ficha de evaluación	20/10/2025
Selección del repertorio	Selección de obras y sus dificultades	Maestra Autoridades de la academia "Musicarte"	Partituras originales Equipos de audio	3/11/2025
Elaboración de arreglos	Adaptación de las obras Digitación es software	Maestra Scarlet Vásquez	Computadora con la aplicación Sibelius	17/11/2025
Presentación de la propuesta	Entrega del trabajo investigativo con los respectivos arreglos de las obras	Maestra Scarlet Vásquez	Arreglos de las obras seleccionadas (11 obras)	17/1/2026

La planificación se estructura en etapas, actividades, responsables, recursos y fechas. En la etapa de diagnóstico se realizó una reunión con el trío de violines para evaluar la técnica de cada alumno y detectar sus necesidades individuales. Esta etapa estuvo a cargo de la maestra Scarlet Vásquez, junto con la Dirección de la academia “Musicarte”, con fecha 20/10/2025. Posteriormente, en la etapa de selección del repertorio, se eligieron las obras en base a su nivel de dificultad, con la participación de la maestra y las autoridades de la academia “Musicarte”, utilizando partituras originales y equipos de audio, en fecha 03/11/2025. las obras escogidas para nivel medio fueron:

- **Canción de cuna:** El tempo en este arreglo es cómodo, se trabaja el legato, las entradas y la afinación en notas largas.
- **Con te partiro:** Frases cantables sosteniendo el movimiento del arco, el ritmo se sostiene y se coordinan los acompañamientos repetitivos.
- **Cumpleaños feliz:** Ritmos simples, los cuales son excelentes para ensambles y para trabajar la afinación de una melodía ya conocida.
- **Hark! The Herald Angels Sing:** El pulso es claro, pero requiere de articulación y equilibrio entre la melodía y el acompañamiento.
- **Jingle Bells:** Al ser el ritmo repetitivo, este se vuelve estable, el reto principal de este arreglo es la precisión rítmica y la coordinación.
- **La lista de Schindler:** La melodía requiere de afinación fina, vibrato y expresividad, también se trabaja el control de dinámicas y el arco.
- **Marcha turca:** Esta obra exige una digitación ágil, una articulación clara y mantener el pulso en el ensamble.
- **Minuet 2:** La melodía tiene un estilo barroco donde se debe enfatizar en la claridad y el fraseo.
- **Minuet 3:** El pulso debe ser activo y firme para interpretar los patrones rítmicos los cuales son repetitivos.
- **Noche de paz:** Este arreglo es ideal para el sonido y la afinación, ya que el mayor reto es sostener las notas largas y respirar en conjunto.

- **Yesterday:** Las frases y la armonía de este arreglo son conocidas, por lo que se enfatiza mucho en las alteraciones y el balance entre la voz principal y el acompañamiento.

En la etapa de elaboración de arreglos, se desarrolló la adaptación de las obras y se realizó el trabajo de digitación en software, a cargo de la maestra Scarlet Vásquez, en una computadora con la aplicación Sibelius, con fecha 17/11/2025. Finalmente, en la etapa de presentación de la propuesta, se entregaron nuevamente a los estudiantes, a cargo de la maestra, los once arreglos de las obras seleccionadas, con fecha 17/01/2026.

3.8 Partituras con los arreglos propuestos

A continuación, se presentan todos los arreglos para las canciones seleccionadas:

1. Canción de cuna
2. Con te partiro
3. Cumpleaños feliz
4. Hark! The Herald Angels Sing
5. Jingle Bells
6. La lista de Schindler
7. Marcha turca
8. Minuet 2
9. Minuet 3
10. Noche de paz
11. Yesterday

Ilustración 3 Canción de cuna

Canción de cuna

Arreglos

J. Brahms

Andante

Violin I *mf*

Violin II

Violin III

This system contains the first six measures of the piece. Violin I plays a melody starting on G4, moving stepwise up to B4, then down to A4, G4, F#4, E4, and D4. Violin II plays a rhythmic accompaniment of eighth notes: G4, A4, B4, A4, G4, F#4, E4, D4. Violin III plays a bass line of half notes: G3, A3, B3, A3, G3, F#3, E3, D3.

7

Vln. I

Vln. II

Vln. III

This system contains measures 7 through 11. Violin I continues the melody: E4, D4, C#4, B3, A3, G3, F#3, E3. Violin II continues the eighth-note accompaniment: C#3, B2, A2, G2, F#2, E2, D2, C2. Violin III continues the half-note bass line: C2, B1, A1, G1, F#1, E1, D1, C1.

12

Vln. I

Vln. II

Vln. III

This system contains measures 12 through 16, ending with a repeat sign and a key signature change to D major. Violin I plays: D4, C#4, B3, A3, G3, F#3, E3, D3. Violin II plays: D3, C#3, B2, A2, G2, F#2, E2, D2. Violin III plays: D2, C#2, B1, A1, G1, F#1, E1, D1. The key signature changes from one flat (B-flat major) to one sharp (D major) at the end of measure 16.

Con te partiro

3

1 $\text{♩} = 100$

Vln. I

Vln. II

Vln. III

6

Vln. I

Vln. II

Vln. III

11

Vln. I

Vln. II

Vln. III

15

Vln. I

Vln. II

Vln. III

4

1

Vln. I

Vln. II

Vln. III

Violin I: Treble clef, key of D major. Measures 1-5: D4 (half), E4-F4 (quarter), G4-A4 (quarter), B4 (half), C5 (quarter), B4-A4 (quarter), G4-F4 (quarter), E4 (half).

Violin II: Treble clef, key of D major. Measures 1-5: D4 (half), E4 (half), F4 (half), G4 (half), A4 (half), B4 (half), C5 (half), D5 (half).

Violin III: Treble clef, key of D major. Measures 1-5: D3 (half), E3 (half), F3 (half), G3 (half), A3 (half), B3 (half), C4 (half), D4 (half).

6

Vln. I

Vln. II

Vln. III

Violin I: Treble clef, key of D major. Measures 6-11: E4 (half), F4-G4 (quarter), A4-B4 (quarter), C5 (half), B4-A4 (quarter), G4-F4 (quarter), E4 (half).

Violin II: Treble clef, key of D major. Measures 6-11: D4 (half), E4 (half), F4 (half), G4 (half), A4 (half), B4 (half), C5 (half), D5 (half).

Violin III: Treble clef, key of D major. Measures 6-11: D3 (half), E3 (half), F3 (half), G3 (half), A3 (half), B3 (half), C4 (half), D4 (half).

12

Vln. I

Vln. II

Vln. III

Violin I: Treble clef, key of D major. Measures 12-16: D4 (half), E4 (half), F4 (half), G4 (half), A4 (half), B4 (half), C5 (half), D5 (half).

Violin II: Treble clef, key of D major. Measures 12-16: D4 (half), E4 (half), F4 (half), G4 (half), A4 (half), B4 (half), C5 (half), D5 (half).

Violin III: Treble clef, key of D major. Measures 12-16: D3 (half), E3 (half), F3 (half), G3 (half), A3 (half), B3 (half), C4 (half), D4 (half).

17

Vln. I

Vln. II

Vln. III

Violin I: Treble clef, key of D major. Measures 17-21: D4 (half), E4 (half), F4 (half), G4 (half), A4 (half), B4 (half), C5 (half), D5 (half).

Violin II: Treble clef, key of D major. Measures 17-21: D4 (half), E4 (half), F4 (half), G4 (half), A4 (half), B4 (half), C5 (half), D5 (half).

Violin III: Treble clef, key of D major. Measures 17-21: D3 (half), E3 (half), F3 (half), G3 (half), A3 (half), B3 (half), C4 (half), D4 (half).

Cumpleaños feliz

1

Violin I, Violin II, Violin III

Measures 1-3 of the first system. Violin I starts with a whole rest in measure 1, then plays a half note G4, a quarter note A4, a half note B4, and a quarter note G4. Violin II plays a half note G4, a quarter note A4, a half note B4, and a quarter note G4. Violin III plays a half note G4, a quarter note A4, a half note B4, and a quarter note G4.

4

Violin I, Violin II, Violin III

Measures 4-6 of the first system. Violin I plays a half note G4, a quarter note A4, a half note B4, and a quarter note G4. Violin II plays a half note G4, a quarter note A4, a half note B4, and a quarter note G4. Violin III plays a half note G4, a quarter note A4, a half note B4, and a quarter note G4.

7

Violin I, Violin II, Violin III

Measures 7-9 of the first system. Violin I plays a half note G4, a quarter note A4, a half note B4, and a quarter note G4. Violin II plays a half note G4, a quarter note A4, a half note B4, and a quarter note G4. Violin III plays a half note G4, a quarter note A4, a half note B4, and a quarter note G4. The system ends with a double bar line and a key signature change to one sharp (F#) and a time signature change to 4/4.

Ilustración 6 Hark! The Herald Angels Sing

6

Hark! The Herald Angels Sing

Mendelssohn

The musical score is written for three violins (Vln. I, Vln. II, Vln. III) in 4/4 time, with a key signature of one sharp (F#). The score is divided into four systems, each starting with a measure number: 1, 6, 11, and 16. The first system (measures 1-5) shows Vln. I with a melodic line, Vln. II with a supporting line, and Vln. III with a bass line. The second system (measures 6-10) continues the melodic development. The third system (measures 11-15) features a more active Vln. I part. The fourth system (measures 16-20) concludes the piece with a final chord in all three staves.

Jingle Bells

James Lord Pierpont

1

Vln. I

Vln. II

Vln. III

First system of musical notation for Jingle Bells, measures 1-4. The score is for Violins I, II, and III. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is common time (C). The first system shows measures 1 through 4. Vln. I and II play a melody of eighth and sixteenth notes, while Vln. III provides a harmonic accompaniment of quarter notes.

5

Vln. I

Vln. II

Vln. III

Second system of musical notation for Jingle Bells, measures 5-8. The score continues with Vln. I, II, and III. The melody in Vln. I and II continues with eighth and sixteenth notes, and Vln. III continues with quarter notes.

9

Vln. I

Vln. II

Vln. III

Third system of musical notation for Jingle Bells, measures 9-12. The score continues with Vln. I, II, and III. The melody in Vln. I and II continues with eighth and sixteenth notes, and Vln. III continues with quarter notes.

13

Vln. I

Vln. II

Vln. III

This system contains measures 13 through 16. Violin I plays a melodic line with eighth and quarter notes, ending with a half note. Violin II plays a similar melodic line, ending with a half note. Violin III provides a harmonic accompaniment with quarter and half notes, ending with a half note. The key signature has two sharps (F# and C#).

17

Vln. I

Vln. II

Vln. III

This system contains measures 17 through 20. Violin I continues the melodic line with quarter and eighth notes, ending with a half note. Violin II plays a similar melodic line, ending with a half note. Violin III provides a harmonic accompaniment with quarter and half notes, ending with a half note. The key signature has two sharps (F# and C#).

21

Vln. I

Vln. II

Vln. III

This system contains measures 21 through 24. Violin I plays a melodic line with quarter and eighth notes, ending with a half note. Violin II plays a similar melodic line, ending with a half note. Violin III provides a harmonic accompaniment with quarter and half notes, ending with a half note. The key signature has two sharps (F# and C#).

La lista de Schindler

John Williams

1 $\text{♩} = 60$

Vln. I

Vln. II

Vln. III

5

Vln. I

Vln. II

Vln. III

10

Vln. I

Vln. II

Vln. III

15

Vln. I

Vln. II

Vln. III

This musical score is for the piece 'La lista de Schindler' by John Williams. It is written for three violin parts: Vln. I, Vln. II, and Vln. III. The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 2/4. The tempo is marked as quarter note = 60. The score is divided into four systems, each containing measures 1 through 15. The first system (measures 1-4) shows Vln. I with a melodic line, Vln. II with a sustained note, and Vln. III with a bass line. The second system (measures 5-9) continues the melodic development in Vln. I. The third system (measures 10-14) shows a more complex interplay between the parts. The fourth system (measures 15) concludes the excerpt with a final chord in all parts, marked with a double bar line and repeat dots.

Ilustración 9 Marcha Turca

10

Marcha Turca

L. V. Beethoven

1

Vln. I

Vln. II

Vln. III

5

Vln. I

Vln. II

Vln. III

9

Vln. I

Vln. II

Vln. III

16

Vln. I

Vln. II

Vln. III

1.

2.

Minuet 2

11

J. S. Bach

Andantino

The musical score is for Minuet 2 by J.S. Bach, in G major and 3/4 time. It consists of 17 measures. The score is written for three violin parts: Vln. I, Vln. II, and Vln. III. The tempo is marked 'Andantino'. The key signature has one sharp (F#). The score is divided into four systems. The first system contains measures 1-6, the second system contains measures 7-11, the third system contains measures 12-16, and the fourth system contains measures 17-17. Measure 17 is the final measure of the piece. The Vln. I part has a melodic line with many slurs and ties. The Vln. II and Vln. III parts provide harmonic support with sustained notes and moving lines. Dynamics include *p* (piano) and *mf* (mezzo-forte). A triplet of eighth notes appears in measure 15 of the Vln. I part.

1 Vln. I

7 Vln. I

12 Vln. I

17 Vln. I

Vln. II

Vln. III

p *mf*

12

23

Vln. I

Vln. II

Vln. III

3

p

28

Vln. I

Vln. II

Vln. III

p

33

Vln. I

Vln. II

Vln. III

37

Vln. I

Vln. II

Vln. III

3

$\sharp \frac{3}{4}$

Minuet 3

J. S. Bach

Allegretto ♩. = 66

mf

1

5

9

13

Vln. I

Vln. II

Vln. III

14

17

f

Vln. I

Vln. II

Vln. III

21

Vln. I

Vln. II

Vln. III

25

p

Vln. I

Vln. II

Vln. III

29

Vln. I

Vln. II

Vln. III

Noche de paz

Franz Gruber

The musical score is for the piece "Noche de paz" by Franz Gruber, arranged for three violins (Vln. I, Vln. II, Vln. III) in 3/4 time. The score is divided into four systems, each starting with a measure number (1, 5, 13, 19). The key signature is one flat (B-flat). The first system (measures 1-4) shows Vln. I with a melodic line and Vln. II and III with sustained notes. The second system (measures 5-8) shows Vln. I with a more active melody, while Vln. II and III provide harmonic support. The third system (measures 13-16) continues the melodic development in Vln. I. The fourth system (measures 19-22) concludes the piece with a final cadence in B-flat major, indicated by a double bar line and a key signature change to one flat.

1

Vln. I

Vln. II

Vln. III

5

Vln. I

Vln. II

Vln. III

13

Vln. I

Vln. II

Vln. III

19

Vln. I

Vln. II

Vln. III

Ilustración 13 Yesterday

16

Yesterday

Beatles

The musical score for 'Yesterday' by The Beatles is presented in three systems, each featuring three staves for Violin I (Vln. I), Violin II (Vln. II), and Violin III (Vln. III). The music is in C major and 4/4 time. The first system begins with a first ending bracket over the first measure of Vln. I. The second system starts with a fourth measure bracket over the first measure of Vln. I. The third system starts with an eighth measure bracket over the first measure of Vln. I. The score is written in treble clef for Vln. I and II, and bass clef for Vln. III. The key signature has one sharp (F#) for Vln. I and two sharps (F# and C#) for Vln. II and III. The tempo is marked 'Allegretto'.

1

Vln. I

Vln. II

Vln. III

4

Vln. I

Vln. II

Vln. III

8

Vln. I

Vln. II

Vln. III

13

Vln. I

Vln. II

Vln. III

This system contains measures 13 through 17. Violin I has a melodic line with eighth and quarter notes. Violin II plays a sustained note in the first measure, then enters with a melodic line. Violin III provides a steady eighth-note accompaniment throughout.

18

Vln. I

Vln. II

Vln. III

This system contains measures 18 through 22. Violin I continues its melodic line. Violin II has a sustained note in the first measure, then enters with a melodic line. Violin III continues its eighth-note accompaniment.

23

Vln. I

Vln. II

Vln. III

This system contains measures 23 through 26. Violin I has a melodic line with some rests. Violin II has a sustained note in the first measure, then enters with a melodic line. Violin III continues its eighth-note accompaniment.

27

Vln. I

Vln. II

Vln. III

This system contains measures 27 through 31. Violin I has a melodic line. Violin II has a sustained note in the first measure, then enters with a melodic line. Violin III continues its eighth-note accompaniment.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El elaborar arreglos musicales para trío de violines se muestra como una respuesta acertada ante las necesidades concretas de alumnos de 12 a 14 años en contextos de formación musical no formal, donde se manifiestan ciertas diferencias en la lectura, afinación, coordinación y experiencia de ensamble. Dando a entender que la adaptación como un método pedagógico facilita el acceso a la obra sin dejar de lado su calidad musical, lo que implica que los estudiantes participan activa y progresivamente de la interpretación grupal. También el trabajo sistemático con repertorios académicos y populares fortalece las competencias técnicas e interpretativas de forma articulada. En el repertorio académico, los alumnos pueden afianzar aspectos relacionados con el estilo, fraseo y articulación, y en el popular y funcional refuerzan con claridad aspectos tales como pulso, estabilidad rítmica, memoria musical y vínculo emocional con la pieza. Esta fusión incrementa el entendimiento estético del estudiante, ayuda a la versatilidad y a la motivación para el trabajo constante.

Es importante mencionar que la organización del proceso en etapas (diagnóstico, planificación, producción, presentación y evaluación) optimiza los ensayos y hace que el aprendizaje pueda ser visualizado a través de evidencias. En este sentido, el ensamble no solo actúa como espacio para interpretar obras y estudiar partituras, sino que sirve para entrenar la escucha activa, el trabajo en equipo, la responsabilidad, la confianza en el escenario y el sentido de pertenencia, aspectos fundamentales en la formación integral del adolescente.

Se recomienda mantener un criterio de progresividad al organizar el repertorio, comenzando por obras que permitan estabilizar la afinación, el pulso y la coordinación básica, hasta llegar a obras con mayores demandas en articulación, cambios de carácter y control expresivo. Esta secuencia debe ser lo suficientemente flexible como para adecuarse al diagnóstico real del grupo, sin caer en la sobreexigencia que desaliente o, por el contrario, obstaculice su desarrollo musical.

Se recomienda igualmente normalizar la edición de las partituras para facilitar el montaje, incluir indicaciones claras de dinámica y articulación, sugerencias de arco y digitaciones elementales cuando sea necesario, así como indicaciones de estilo que

aporten valor en la interpretación de los estudiantes. Así mismo, es recomendable incluir grabaciones regulares como herramienta de retroalimentación ya que éstas ayudan al oído del trío para detectar problemas de afinación y para promover la autoevaluación.

Finalmente, es aconsejable impulsar en los mismos procesos de formación la realización de presentaciones, microconciertos en el aula, clases abiertas, pequeños recitales, y no sólo esperar el producto final. Estas vivencias fortalecen la seguridad escénica, la concentración y la responsabilidad grupal y, a su vez, consolidan el sentido de logro. A mediano plazo, la continuidad del proyecto se podría fortalecer mediante la creación de un banco de arreglos para un trío, añadiendo repertorio local o tradicional, o creando arreglos en diferentes niveles para garantizar que el material pueda ser reutilizable con futuras generaciones de estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álamos-Gómez, J., & Montes, R. (2022). Creatividad y aprendizaje colaborativo en educación secundaria: Una experiencia didáctica en el aula de música. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92), 155–183. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14070424007>
- Andrade, H. (2019). *Documental contemporáneo sobre el trabajo realizado en la Fundación Orquesta Sinfónica Juvenil del Ecuador (FOSJE), con respecto al crecimiento humano y profesional de los niños y jóvenes de Quito, incluyendo sus planes de inclusión social a través de la música* (Tesis doctoral, UNIBE). [Ciudad/país no indicado].
- Aponte Moreno, M., & Latting, L. (2017). Classical music as an instrument to foster leadership skills for social change: The case of Venezuela's El Sistema. *Journal of Social Change*, 9, 100–106. <https://doi.org/10.5590/JOSC.2017.09.1.09>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2011, 31 de marzo). *Ley Orgánica de Educación Intercultural* (LOEI). https://www.asambleanacional.gob.ec/es/system/files/ro_ley_de_educacion_intercultural.pdf
- Benítez, A. (2009). *Página web de SINAMUNE* (Trabajo de titulación de grado, Universidad de las Américas). Quito, Ecuador.
- Biedma López, E. (2016). *La música como medio de integración social: Proyecto Clave Social en el Teatro de la Maestranza de Sevilla*. [Tipo de documento e institución no indicados].
- Botella, A., & Liébana, P. (2018). El repertorio musical como elemento posibilitador de un enfoque sociocrítico en educación primaria: Estudio del currículum impartido en el municipio de Valencia. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical (RECIEM)*. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.55936>

- Bussu, A., & Mangiarulo, M. (2024). Playing music together: Exploring the impact of a classical music ensemble on adolescents' life skills self-perception. *PLOS ONE*, 19(7), e0306326. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0306326>
- Cabedo-Mas, A., & Díaz, M. (2015). Arte y música en la educación obligatoria, algo más que un detalle curricular de buen tono. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 5(3), 268–295. <https://doi.org/10.17583/remie.2015.1555>
- Cattán, A. (2015). *Diseño de la estrategia de comunicación para difundir el modelo educativo en la formación musical que ha construido el proyecto SINAMUNE Sistema Nacional de música para niños especiales a las personas con discapacidad*. [Tipo de documento e institución no indicados].
- Cervantes, R., & Santillana, L. (2015). La importancia de la inclusión de piezas contemporáneas y del mundo en la educación musical. *MAGOTZI: Boletín Científico de Artes del IA*, 3(6), 10.
- Correa, B., & Parga, M. (2025). El ensamble musical como estrategia para el desarrollo de la comunicación oral, no verbal e interpersonal en estudiantes de educación básica secundaria. *REDILAT*. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3791>
- Da Silva, J. L. (2020). Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela: De ayer y de hoy. *De Ayer y De Hoy*, 471.
- Dingle, G., Hodges, J., & Kunde, A. (2016). Tuned in emotion regulation program using music listening: Effectiveness for adolescents in educational settings. *Frontiers in Psychology*, 7, 859. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00859>
- Escobar, J., & Duque Ocampo, J. (2018). *El ensamble musical en el desempeño académico de los estudiantes de media técnica en música de la ESTADA* (Trabajo de grado, Universidad Pontificia Bolivariana). [Ciudad/país no indicado].
- Flores, S. (2008). *Música y adolescencia*. <https://issuu.com/injuve/docs/accesittesis2008/86>

Fundación Nacional Batuta. (2019). ¿Quiénes somos? <https://www.fundacionbatuta.org/c.php?id=44>

Garza de Lira, I. L. (2023). *La participación en orquestas infanto-juveniles como estrategia para la mejora en la autopercepción, inserción social y procesos comunicativos de niños, niñas y adolescentes* (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Nuevo León). [Ciudad/país no indicado].

Guanoluisa, H. (2022). *Guía didáctica de armonía musical, en el marco de la asignatura de arreglos y composición para el primero de bachillerato técnico musical*. [Tipo de documento e institución no indicados].

Gutiérrez Martínez, A. (2016). La música en el ámbito educativo: Las comunidades de aprendizaje. *International Journal for 21st Century Education*, 3(1), 15–24.

Henning, J. (1995). *La relevancia de la música para el desarrollo humano*. Ponencia presentada en la mesa redonda “Música y desarrollo humano”, Escuela de Música, Universidad Nacional, Heredia.

Hernández, I. P. (2021). *Educación musical y creatividad: Estrategias didácticas para la clase de ensamble*. [Tipo de documento e institución no indicados].

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). Planteamiento cuantitativo del problema. En *Metodología de la investigación* (pp. 34–43). [Editorial no indicada].

Injuve. (2008). *Música y adolescencia*. <https://issuu.com/injuve/docs/accesittesis2008/86>

Jiménez, M. (2009). Música y sociedad. *CSIF Revista Digital*, (19), 1–11.

Korkut, A. (2023). *Approaches to the potential of orchestration and arranging techniques in music education: What can be done with a school song?* [Revista/editorial/URL no indicados].

Krauskopf, D. (1995). *Dimensiones del desarrollo y la salud mental en la adolescencia*. En *Indicadores de salud en la adolescencia*. OPS, San José, Costa Rica.

- Kuss, M. (Ed.). (2004). *Music in Latin America and the Caribbean: An encyclopedic history* (Vol. 1, *Performing beliefs: Indigenous cultures of South America, Central America, and Mexico*). University of Texas Press.
- López, F. (2016). Arreglo musical escrito e interpretación para diversos niveles de dificultad. *Congreso Internacional de Música Popular (La Plata)*. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/77042/Documento_completo.pdf
- López, J., & Salcedo, B. (2021). Beneficios de la práctica musical en los niveles de educación básica obligatoria en México. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.889>
- Macay, L., & Jama, R. (2023). La música como agente motivador en el desarrollo cognitivo de los estudiantes de educación superior. *Revista INVECOM: Estudios Transdisciplinarios en Comunicación y Sociedad*, 3(2). <http://www.revistainvecom.org>
- Malgarejo, D., & Barrera, K. (2017). *Arreglos de 6 temas de música popular para ensambles de violines de nivel inicial y diseño de estrategias pedagógicas para su montaje*. Universidad Industrial de Santander. [Tipo de documento/URL no indicados].
- Marín, J. S. (2023). Influencia de la música en el comportamiento de los adolescentes. *Ciencia y Academia*, (4). [URL no indicado].
- McKelvie, P., & Low, J. (2002). Listening to Mozart does not improve children's spatial ability: Final curtains for the Mozart effect. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(2), 241–258.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria: Educación cultural y artística*. <https://educacion.gob.ec>

- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo nacional para la educación general básica*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/2016/12/Curriculo-Nacional-2016.pdf>
- Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. (s. f.). *Educación cultural y artística*. <https://educacion.gob.ec/curriculo-educacion-cultural-y-artistica/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023, 22 de febrero). *Reglamento general a la Ley Orgánica de Educación Intercultural* (Art. 11). <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Reglamento-General-a-la-Ley-Organica-de-Educacion-Intercultural.pdf>
- Mora, O. (2021). *Repertorio contemporáneo para escuelas*. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/185673/repertoriocontemporaneo-para-escuelas.pdf>
- Muiños de Britos, S. (2010). La práctica musical colectiva: Aprendizaje artístico y social. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52.
- Ortega, M. U. (1993). El desarrollo del pensamiento formal y la adolescencia universitaria. *Perfiles Educativos*, (60).
- Palacios, X. (2019). Adolescencia: ¿Una etapa problemática del desarrollo humano? *Revista Ciencias de la Salud*, 17(1), 5–8.
- Papalia, D., Wendkos, S., & Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo: De la infancia a la adolescencia*. McGraw-Hill/Interamericana.
- Pazmiño, J., Toro, J., Toro, D., & Toro, J. (2025). Conexiones entre aprendizaje musical y neuroplasticidad en adolescentes ecuatorianos. *REINCASOL*. <https://www.reincisol.com/ojs/index.php/reincisol/article/view/609/1315>
- Pérez, J. (2020). *Cancionero vocal y propuesta metodológica, con base en los métodos Orff y Kodály para la sección inicial 2 del colegio Nuevo Mundo*. [Tipo de documento e institución/URL no indicados].

- Quijada Medina, Á. (2014). *Comparación en materia de políticas culturales y programas de desarrollo social enfatizados en “El Sistema” entre Europa y Latinoamérica con ejemplificación en países como Austria, México y Venezuela*. [Tipo de documento e institución/URL no indicados].
- Ramírez, J., & Silva, E. (2017). *Arreglo de 6 piezas de música popular para ensamble instrumental variado*.
<https://noesis.uis.edu.co/server/api/core/bitstreams/bf0c98d3-97fd-4898-a3bb-1d35a39db0a3/content>
- Rodríguez, J. (2000). Investigación cualitativa en educación musical: Un nuevo reto en el contexto educativo español. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación (LEEME)*.
<http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodriguezja00.pdf>
- Rodríguez, J. (2017). Políticas europeas en el ámbito de la educación musical: Propuesta-Q para el grado en Historia y Ciencias de la Música en universidades españolas. *Revista Electrónica de LEEME*. <https://doi.org/10.7203/LEEME.26.9821>
- Rodríguez, R. (2020). Modelo teórico para el desarrollo de competencias para la elaboración de arreglos musicales por parte de docentes en formación. *Warisata: Revista de Educación*, 2(6), 156–175.
- Saskab: Revista de discusiones filosóficas desde acá*. (s. f.). (8). [Autor/editor, título de artículo y URL no indicados].
- Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela. (2018). *¿Qué es El Sistema?* <http://fundamusical.org.ve/que-es-el-sistema/>
- Soria-Urios, G., Duque, P., & García-Moreno, J. M. (2011). Música y cerebro (II): Evidencias cerebrales del entrenamiento musical. *Revista de Neurología*, 53(12), 739–746.

- Touriñán López, J. M., & Longueira Matos, S. (2010). *La música como ámbito de educación: Educación “por” la música y educación “para” la música*. [Editorial/URL no indicados].
- Trianes, M. (2012). *Psicología del desarrollo y de la educación*. Ediciones Larousse.
- Valdez, J. (2022). *La rearmonización negativa en el arreglo musical*. [Tipo de documento e institución/URL no indicados].
- Vallejo, E. (2012). *Sede de la Fundación Orquesta Sinfónica Juvenil del Ecuador (FOSJE): Espacio de educación e interpretación musical*. [Tipo de documento e institución/URL no indicados].
- Verhagen, F., Panigada, L., & Morales, R. (2016). El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela: Un modelo pedagógico de inclusión social a través de la excelencia musical. *Revista Internacional de Educación Musical*, (4), 35–46.
- Wald, G. (2011). Promoción de la salud integral a través del arte con jóvenes en situación de vulnerabilidad social: Estudio comparativo de dos orquestas juveniles de la Ciudad de Buenos Aires. *Eä*, 3(1). <http://www.eajournal.com>
- Zaragoza, J. (2022, enero–junio). Homo musicus: Las competencias musicales en el aula de música de secundaria. *Quodlibet*, (77). <https://doi.org/10.37536/quodlibet.2022.77.1575>