

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA E INVESTIGACIÓN
MUSICAL

La enseñanza del Lenguaje Musical

Enfoque metodológico basado en
canciones infantiles, géneros musicales
ecuatorianos, latinoamericanos y
tendencias musicales actuales.

AUTORA: Lcda. Jimena Peñaherrera Wilches

2010

*Tesis Previa a la obtención del Título de
Magister en Pedagogía e Investigación Musical*

DIRECTOR DE TESIS: Phd. Rubén Terterian

Cuenca, noviembre de 2010

UNIVERSIDAD DE CUENCA – FACULTAD DE ARTES

Dedico este trabajo con todo mi cariño, a mi familia, mi esposo e hijas que gracias a su paciencia, apoyo y empuje han permitido la culminación del mismo y un agradecimiento especial a mis amigos de trabajo que me han empujado para seguir adelante en mi carrera musical.

AGRADECIMIENTOS:

Un agradecimiento especial a mi director de tesis, que constantemente me ha apoyado para la realización y finalización de este proyecto, igualmente un agradecimiento a todos los maestros de la “*Primera Maestría en Pedagogía e Investigación Musical*” de la Universidad de Cuenca y su Facultad de Artes, los mismos, que compartiendo sus conocimientos, han propiciado la búsqueda de nuevas miradas en torno a los procesos de enseñanza musical.

ÍNDICE DE CONTENIDOS:

<i>Dedicatoria</i>	1
<i>Agradecimiento</i>	2
<i>Índice</i>	3
<i>Introducción</i>	11
CAPÍTULO I	17
<i>Aproximación histórica a las diferentes acepciones que ha tomado la disciplina que denominaremos “Lenguaje Musical”</i>	
1. <i>Solfeo, entrenamiento o adiestramiento auditivo</i>	18
1.1 <i>Significado y Etimología</i>	
1.2 <i>Origen y fundamentación</i>	
2. <i>Diferentes enfoques metodológicos para la enseñanza musical</i>	23
CAPÍTULO II	26
<i>Propuesta metodológica, para la iniciación de la enseñanza del “Lenguaje musical”. Libro del maestro</i>	
<i>Bases conceptuales</i>	27
1. <i>La música y el lenguaje musical</i>	
2. <i>La percepción auditiva musical</i>	28
- <i>Figura y fondo</i>	
- <i>Buena forma</i>	
- <i>Cerramiento</i>	
- <i>Transponibilidad o constancia</i>	
- <i>Continuidad</i>	
- <i>Simetría</i>	
- <i>Agrupamiento</i>	
- <i>Pregnancia</i>	
2.1 <i>El canto</i>	33
2.2 <i>El repertorio</i>	
2.3 <i>El ritmo</i>	
- <i>Dimensión cuantitativa del ritmo</i>	
- <i>Dimensión cualitativa del ritmo</i>	
- <i>Cualidades del ritmo musical</i>	
2.4 <i>La audición y la memoria auditiva</i>	36
I. <i>La memoria</i>	
II. <i>La audición interior</i>	
III. <i>La imaginación creadora</i>	
IV. <i>El sentido tonal, modal o atonal</i>	
V. <i>La audición relativa</i>	

VI.	<i>La audición absoluta</i>	
VII.	<i>Los intervalos y el acorde</i>	
2.5	<i>La imitación</i>	38
3.	<i>Propuesta de trabajo metodológico</i>	
	<u>Primera parte</u>	
	<i>El canto de melodías: el trabajo rítmico y melódico</i>	
3.1	<i>Objetivos</i>	39
3.2	<i>Metodología de trabajo:</i>	
	<i>Bases conceptuales</i>	
	<i>Tratamiento rítmico</i>	40
	<i>Afinación y canto de melodías</i>	42
	<u>Segunda parte</u>	52
	<i>Reconocimiento auditivo</i>	
	<i>Dictado melódico, rítmico y armónico</i>	
	<i>Primera etapa</i>	
	<i>Bloque I</i>	
	<i>Intervalos melódicos:</i>	53
	- <i>Do mayor</i>	
	- <i>Do menor</i>	
	- <i>Pentafonía mayor en Do</i>	
	- <i>Pentofonia menor en Do</i>	
	- <i>Modo Dórico en Do</i>	
	- <i>Modo mixolidio en do</i>	
	<i>Intervalos armónicos:</i>	55
	- <i>Modo mayor</i>	
	- <i>Modo menor</i>	
	- <i>Pentafonía mayor</i>	
	- <i>Pentafonía menor</i>	
	- <i>Modo dórico</i>	
	- <i>Modo mixolidio</i>	
	<i>Acordes:</i>	58
	- <i>Modo mayor</i>	
	- <i>Modo menor</i>	
	- <i>Modo dórico</i>	
	- <i>Modo mixolidio</i>	
	<i>Bloque II</i>	60
	- <i>Dirección melódica, dos sonidos</i>	
	- <i>Dirección melódica, tres sonidos</i>	

- Dirección melódica, cuatro sonidos	
- Dirección melódica, cinco sonidos	
Bloque III	62
- Escala de do mayor	
- Pentafonía menor en do	
- Pentafonía mayor en do	
- Escala dórica en do	
- Escala mixolida en do	
Segunda etapa	66
Reconocimiento de elementos musicales	
Contorno melódico	
Forma	
Dinámica utilizada	
Tercera etapa	68
a. Movimiento, tempo o velocidad	
b. Compás	
c. Tipo de comienzo	
d. Tipo de final	
e. Nota de comienzo	
Nota de final	
f. Identificación de estructuras rítmicas y transcripción melódica	
CAPÍTULO III	75
Libro del alumno	
Primera parte	76
El canto de melodías trabajo rítmico y melódico	77
Bases conceptuales 1	78
Tonalidad de do mayor.	79
I. Intervalos de segunda	
- Melodía 1	
- Melodía 2	
- El zapatero	
- Melodía 3	
- El solfeo	
- Cric, cric y croac, croac	
II. Intervalos de tercera	84
- Mi zapato, pato	
- Los gaticos	
- La orquesta	

-	<i>Así bailan los gitanos</i>	
-	<i>El pandero de mi abuela</i>	
	<i>Bases conceptuales 2</i>	89
-	<i>Antón pirulero</i>	
	<i>Bases conceptuales 3</i>	91
-	<i>Mi trencito</i>	
-	<i>Debajo un botón</i>	
III.	<i>Intervalos de cuarta</i>	94
-	<i>A la luna</i>	
-	<i>La lluvia</i>	
-	<i>¿Dónde están las llaves?</i>	
-	<i>A la víbora del amor</i>	
-	<i>Ramón del alma mía</i>	
-	<i>Arroyo Claro</i>	
-	<i>Lira la ballena blanca</i>	
-	<i>Las ranas</i>	
-	<i>Un sapo</i>	
-	<i>Viva la media naranja</i>	
-	<i>Una tarde fresquita de mayo</i>	
-	<i>Las horas</i>	
IV.	<i>Intervalos de quinta</i>	108
-	<i>Campanero</i>	
-	<i>Alelé</i>	
-	<i>Muy buen día su señoría</i>	
-	<i>Gatatumba</i>	
-	<i>Tamborcito</i>	
-	<i>El cocherito leré</i>	
V.	<i>Intervalos de sexta</i>	115
-	<i>Palomita ingrata</i>	
-	<i>Al ánimo, al ánimo</i>	
-	<i>Esta era una niña</i>	
-	<i>Cu-cú</i>	
-	<i>El señor don gato</i>	
-	<i>Himno a la alegría</i>	
VI.	<i>Intervalos de séptima</i>	123
-	<i>Siempre cantando voy</i>	
-	<i>Tú, tú eres mi alma</i>	
-	<i>Noche de paz</i>	



VII. Intervalos de octava	127
- Kookaburra	
- Canción de cuna	
Tonalidad de sol mayor	131
- Luna lunera	
- A mi burro	
- Arroz con leche	
- Al pom, pom de la bella naranja	
- El patio de mi casa	
- Arrorró mi niño	
- Bien venido seas	
Tonalidad de fa mayor	140
- Como marionetas	
- Tengo una muñeca	
- Vamos a la mar	
- Naranja dulce	
- Encontré a mamita	
- En la fiesta de San Andrés	
- Estaba la pájara pinta	
- Los pollos de mi cazuela	
Tonalidad de re mayor	149
- Sobre el puente de Aviñón	
- Aserrín, aserrán	
- A decirte voy	
- El elefante trompita	
- Tilingo, tilingo	
- Pico, pico muchachico	
Bases conceptuales 4:	157
- Desde el alto cielo	
Tonalidad de si bemol mayor	161
- Mambrú se fue a la guerra	
- Yo tenía diez perritos	
- El lobo	
- Se me ha perdido una niña	
Tonalidad de do menor	167
- Ya viene el niño	
- El arriero va	
- Adoración	

- <i>La bocina</i>	
<i>Tonalidad de sol menor</i>	173
- <i>Pobre corazón</i>	
- <i>No sé niño hermoso</i>	
- <i>Canción con todos</i>	
- <i>Bajó un ángel del cielo</i>	
<i>Tonalidad de fa menor</i>	178
- <i>Gracias a la vida</i>	
- <i>Ojos azules</i>	
- <i>Vasija de barro</i>	
- <i>Pasional</i>	
<i>Tonalidad de re menor</i>	183
- <i>Lamento borincano</i>	
- <i>En brazos de una doncella</i>	
- <i>Mi buenaventura</i>	
- <i>Gloria cantando en los cielos</i>	
<i>Pentafonía mayor en do</i>	188
- <i>Pentafonía 1</i>	
- <i>High Spirit</i>	
<i>Pentafonía mayor en sol</i>	190
- <i>Pentafonía mayor 2</i>	
- <i>Pentafonía mayor 3</i>	
<i>Pentafonía mayor en re</i>	192
- <i>Pentafonía mayor 4</i>	
- <i>Pentafonía mayor 5</i>	
<i>Pentafonía mayor en fa</i>	193
- <i>Pentafonía mayor 6</i>	
- <i>Pentafonía mayor 7</i>	
<i>Pentafonía mayor en si bemol</i>	195
- <i>Pentafonía mayor 8</i>	
- <i>Pentafonía mayor 9</i>	
<i>Pentafonía menor do</i>	197
- <i>Duerme , duerme, mi hijita</i>	
- <i>Ayayay, mi Jesús</i>	
<i>Pentafonía menor en sol</i>	200
- <i>Danzante</i>	
- <i>Tonada</i>	
<i>Pentafonía menor en fa</i>	203

- Yumbo	
- Pentafonía menor	
Pentafonía menor en re	205
- Duérmase mi niño	
- Sanjuanito	
Pentafonía menor en si bemol	207
- Juyayay	
- Saracachita	
Modo dórico en do	209
- Dórico 1	
- Dórico 2	
Modo dórico en sol	211
- Dórico 3	
- Dórico 4	
Modo dórico en fa	213
- Dórico 5	
- Dórico 6	
Modo dórico en re	215
- Dórico 7	
- Dórico 8	
Modo dórico en si bemol	216
- Dórico 9	
- Dórico 10	
Modo mixolidio en do	218
- Mixolidio 1	
- Mixolidio 2	
Modo mixolidio en sol	220
- Mixolidio 3	
- Mixolidio 4	
Modo mixolidio en fa	222
- Mixolidio 5	
- Mixolidio 6	
Modo mixolidio en re	224
- Mixolidio 7	
- Mixolidio 8	
Modo mixolidio en si bemol	226
- Mixolidio 9	
- Mixolidio 10	

Segunda parte	229
Reconocimiento auditivo, Dictado melódico, rítmico y armónico	230
Primera Etapa:	231
<i>Bloque I: Discriminación Auditiva</i>	
<i>Plantillas: Intervalos melódicos</i>	
<i>Plantillas: Intervalos armónicos</i>	
<i>Plantillas: Acordes</i>	
<i>Bloque II: Plantillas discriminación auditiva graficación de contornos melódicos:</i>	242
- <i>Dictado de dos a cinco sonidos, centros de atracción: do, sol, fa, re, si bemol.</i>	
<i>Bloque III: Plantillas, discriminación auditiva de escalas:</i>	243
- <i>Centros de atracción: do, sol, fa, re, si bemol.</i>	
Segunda Etapa:	244
Reconocimiento de elementos musicales:	
- <i>Forma, dirección de la melodía.</i>	
- <i>Dinámica</i>	
Tercera Etapa:	245
- <i>Velocidad</i>	
- <i>Compás</i>	
- <i>Tipo de comienzo</i>	
- <i>Tipo de final</i>	
- <i>Nota de comienzo y final</i>	
- <i>Estructura rítmica y transcripción de la melodía</i>	
Conclusiones	246
Bibliografía	248
Anexo	252

La música, a lo largo de la historia, ha sido considerada como un *lenguaje universal*, pero esta concepción se ha ido modificando, y la podríamos considerar más bien como un *fenómeno sonoro universal* ya que forma parte de la cultura de todos los pueblos.

Estamos pues hablando de la música como lenguaje abstracto y que a pesar de carecer de contenido semántico como señala Humberto Eco¹, no tener un significado concreto y de ser entendida por cada escucha de distinta manera, no podemos negar su condición de lenguaje y como tal, la música siendo medio de expresión y comunicación; tiene sus códigos específicos de representación e interpretación como *lenguaje hecho arte*, quizá más expresivo que la propia lengua.

De esta manera los signos y símbolos utilizados en la construcción de la frase y oración musical adquieren su función. Pues el estudio de la gramática musical o teoría musical y el solfeo se remonta a diferentes momentos históricos, -tanto en su constitución como en su contenido-.

Así desde el monje benedictino Guido D'Arezzo² hasta George Crumb³, o desde la aparición del pentagrama hasta el hecho de prescindir de él para plasmar una idea musical junto a la magnificación del sonido como parte del un equilibrio universal, perspectiva de Pitágoras⁴ en su "*Música de las esferas*", hasta la "*ausencia aparente de sonido musical*" planteada John Cage⁵, las teorías y metodologías de la enseñanza musical han tenido distintas transformaciones históricas, unificadas por un punto de coincidencia que es la necesidad de buscar respuestas en un tiempo y de acuerdo a las circunstancias de un mundo sonoro, y que aun siendo particulares han servido para globalizar la cultura musical.

¹ González Luís, La Música como un tipo de Lenguaje, Foro de Músicaenclave, <http://www.musicaenclave.com/forum/showthread.php?p=547>, recuperado el 1 de octubre de 2009.

² Monje Benedictino que vivió a finales del Siglo X y comienzos del XI. Se le atribuye un sistema relativo denominado "solimización". Los nombres de las notas asociados a relaciones interválicas entre grados que conformaban los Hexacordios utilizados en esa época, se aplican a diferentes alturas por medio de un sistema de mutaciones; que ha sido utilizado sin alteraciones hasta finales del siglo XVI.

³ George Crumb, Estados Unidos 1929. Se interesó en explorar timbres inusuales. Pide a menudo tocar los instrumentos de manera no convencional, y varias de sus piezas están escritas para instrumentos amplificados electrónicamente. La música de Crumb parece a menudo referirse tanto a lo teatral de la ejecución como a la música en sí.. También ha utilizado disposiciones inusuales en la notación musical de sus partituras. En varias partes, la música se representa simbólicamente de una manera circular o espiral.

⁴ Pitágoras (Isla de Samos, actual Grecia, h. 572 a.C.-Metaponto, hoy desaparecida, actual Italia, h. 497 a.C.) Filósofo y matemático griego. Sus seguidores le atribuyen la creación del término "Filosofía". En sus inicios la "Filosofía", se constituyó en la "ciencia de las ciencias", y abarca todo saber (racional); pero luego se fueron despojando e independizando las ciencias particulares.

⁵ John Cage (1912-1992) fue uno de los promotores del espíritu de vanguardia en América de Norte y se convirtió en una de las figuras más importantes del arte contemporáneo, no solo por sus innovaciones en el campo de la música sino como pensador, escritor y filósofo. Su influencia trascendió las fronteras de Estados Unidos. La huella de Cage se propagó y estimuló en el arte occidental la exploración de nuevas formas de sensibilidad. Influenciado por Varese, Ives, y el budismo zen, Cage derrumbó los límites habituales de la experiencia musical.

Los distintos enfoques sobre la concepción de la música y su enseñanza, incluso algunos contradictorios, dentro de variados entornos sociales y culturales, se han constituido en componentes activos de los aprendizajes, y en tal forma toda metodología de enseñanza derivará de una dialéctica artística del pasado histórico y de la realidad actual.

La propuesta de concebir a la enseñanza del lenguaje musical como una herramienta en la que, un mismo concepto musical, se puede trabajar desde diversos contextos sonoros pertenecientes a diferentes épocas históricas obedeciendo a las necesidades y requerimientos del medio nos permite acercarnos una concepción diferente del trabajo en esta materia.

Las ciencias de la educación que nos muestran sus aportes a través de la pedagogía, la psicología, la comunicación entre otras, pusieron de manifiesto su interés en la diversas concepciones del pensamiento, su secuencia y en los determinantes del desarrollo cognitivo, generando así diversas interpretaciones de las formas en que los sujetos trabajan sus procesos de aprendizaje.

El hecho musical no estuvo ajeno a todas estas corrientes de pensamiento pues como elemento constitutivo de la sociedad el arte musical se vio siempre influenciado por estas ideas llevando a pedagogos como Sinichi Suzuki a proponer su sistema de “*Educación del Talento o Método del Lenguaje Materno*”, sùmese a estas, las propuestas metodológicas de Kodaly, Orff, Dalcroze, Gardner⁶, entre otros.

La Metodología de la investigación científica y su aplicación pedagógica han ido de la mano para poder orientar y sistematizar los conocimientos del área musical, es así que teorías como la Gestalt⁷ proponen enfoques metodológicos que nos permiten llegar al fenómeno auditivo que es el eje central del área que denominaremos *lenguaje musical*⁸.

⁶ Gardner, H. *La inteligencia reformulada (1999). Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona, Paidós.

⁷ La *Gestalt* es una corriente de la psicología moderna, surgida en Alemania a principios del siglo XX, cuyos exponentes más reconocidos han sido los teóricos Max Wertheimer, Wolfgang Köhler, Kurt Koffka y Kurt Lewin. Para la Gestalt o teoría de la forma, nosotros percibimos la realidad conforme a estructuras, por ello es tan conocida la teoría por los temas vinculados a los siguientes principios: **Principios de organización**: el individuo emplea diversos principios para organizar sus percepciones. **Principio de la relación entre figura y fondo**: cualquier campo perceptual puede dividirse en figura contra un fondo. La figura se distingue del fondo por características como: tamaño, forma, color, posición. **Principio de proximidad**: los elementos que se encuentran cercanos en el espacio y en el tiempo tienden a ser agrupados perceptualmente. **Principio de similitud**: los estímulos similares en tamaño, color, peso o forma tienden a ser percibidos como conjunto **Principio de dirección común**: los elementos que parecen construir un patrón o un flujo en la misma dirección se perciben como una figura. **Principio de simplicidad**: el individuo organiza sus campos perceptuales con rasgos simples y regulares y tiende a formas buenas. **Principio de cierre**: se refiere a la tendencia a percibir formas “completas”. Sostiene que los sujetos perciben en primera instancia directamente configuraciones complejas en su totalidad y que el análisis de los elementos es posterior a esa aprehensión global. Ver o escuchar es comprender.

⁸ Concebiremos al Lenguaje Musical, como el término utilizado para nombrar le área de la enseñanza musical que se imparte en los Conservatorio o Escuelas Especializadas de Música, y que comprende los siguientes elementos:

El hecho auditivo, que es inherente al ser humano, es neutro, desprovisto de subjetividad y de factores de contexto por lo que el nombre de audio perceptiva hace alusión a los principios de mecánica entre estímulo-respuesta, constituyéndose en la principal estrategia de la enseñanza de los lenguajes artísticos, pero esto no es suficiente como señala Humberto Eco: "*Si el arte es lenguaje que dice algo fuera del lenguaje, entonces un arte que dice sólo mostrando su estructura de lenguaje abstracto es estéril e inútil*".⁹

Surge una nueva categoría y es la de la educación auditiva o de la escucha, que deja de concebir al sonido como un simple registro mecánico de datos sensoriales de alcance universal, sino que parte de que los sonidos y la música se constituyen en un *lenguaje musical*, sin dejar fuera las condiciones culturales, psicológicas y formales, que afectan al evento sonoro, transformándolo en hecho sonoro.

La revisión de propuestas metodológicas que prescinden de estos elementos y que vienen cargados de una fuerte dosis fundamentalista, sumadas al empleo de ciertas "*recetas pedagógicas*" en cuanto a la producción y lectura de imágenes sonoras, han generado la utilización de sistemas rápidamente localizables en términos históricos siendo por ende normas no transferibles a las producciones de otras épocas y espacios.

La enseñanza de un *lenguaje musical* en el que, el desarrollo de aparato auditivo y sus funciones viene de la mano del escuchar mediante un conjunto sistematizado de recursos metodológicos provenientes de su memoria sonora y de la realidad del entorno socio-cultural de los alumnos se hace evidente, en palabras de Coriún Aharonián:

*"... En la época de Bach se consumía a los contemporáneos de Bach, en la época de Beethoven se consumía a los contemporáneos de Beethoven. Quizá algún rezagado consumiese a los inmediatos anteriores. Los más conservadores consumirían a los papás de Beethoven, pero en todo caso no a los abuelitos...."*¹⁰

Con esto podemos ratificar la importancia de trabajar con elementos sonoros de la época y cercanos a las experiencias de los estudiantes, como por ejemplo canciones del repertorio infantil latinoamericano o el trabajo en entornos no tonales.

A mediados del siglo XX tenemos a otra figura representativa dentro de las innovaciones en el

desarrollo auditivo, el canto, la reproducción, los fundamentos teóricos trabajados en la práctica y su función dentro de la práctica instrumental.

⁹ E. Humberto, La obra Abierta, Editorial Planeta Agostini, Barcelona 1992, p. 28

¹⁰ Aharonián C., Conversaciones sobre Música, Ideas y Sociedad, Ediciones Tacuabé, Uruguay, 2000.

campo de la pedagogía Musical y es Murray Schafer¹¹, quien, revolucionó la enseñanza de la música con sus propuestas de creatividad y un nuevo enfoque didáctico dado en el hacer.

Estos diferentes enfoques citados sobre educación se cristalizan en las experiencias pedagógico-musicales como por ejemplo las planteadas por Violeta Hemzy de Gainza¹², pues su propuesta didáctica ha devenido en guías de acción para los maestros de música en Latinoamérica.

Merced a esta búsqueda y necesidad aparecieron en el nuevo continente prestigiosas instituciones como el Collegium Musicum de Buenos Aires (1946), el Instituto Interamericano de Educación Musical en Chile (1960), La Sociedad Internacional de Educación Musical (1953) con sus correspondientes organizaciones nacionales, que se ocuparon de los nuevos enfoques didáctico-musicales en nuestra región.

Esta disciplina, incluso más antigua que cualquier teoría o método está presente en todos los planes de estudios de las escuelas de música, conservatorios e instituciones afines, han puesto en vigencia una disciplina dedicada al desarrollo de habilidades fundamentales para el ejercicio de la música, como la teoría musical, la lectura entonada, lectura rítmica y análisis auditivo, cuyo objetivo es la estimulación y desarrollo de la afinación, memoria y repentización. Dependiendo del momento histórico, país, enfoque pedagógico y nivel académico, esta materia ha recibido diversos nombres, entre ellos: Solfeo, Entrenamiento Auditivo, Adiestramiento Auditivo, Educación o Percepción Auditiva, entre otros.¹³

El presente documento pretende, desde una mirada crítica de los diferentes enfoques curriculares y de enseñanza existentes, plantear una propuesta metodológica para la iniciación de la enseñanza que denominaremos *Lenguaje Musical*, basándose en la perspectiva de mirar las manifestaciones musicales como un todo integrador y enmarcadas en un contexto socio cultural propio, dando énfasis a la aplicación práctica y apoyada en canciones infantiles, géneros

¹¹ R. Murray Schafer (1933, Candá) es considerado uno de los compositores más destacados del Canadá, así como una de las figuras más interesantes de la vanguardia internacional. El desarrolló un enfoque renovador de la educación musical y trabajó sobre el material básico que condujo a sus publicaciones de avanzada: El compositor en el aula, Limpieza de oídos, El nuevo paisaje sonoro, Cuando las palabras cantas y El rinoceronte en el aula.

¹² Violeta Hemsy de Gainza, educadora argentina, propone optar por una pedagogía abierta, que se oriente a partir de una plataforma que incluya lo mejor de cada una de las corrientes pedagógicas musicales que se han desarrollado en el siglo XX. El maestro al que aspiramos hoy no sólo debe tener una sólida formación musical y pedagógica sino que debe manejar aspectos de la tecnología sonora y desarrollar su fantasía. Convertirse, en otras palabras, en un maestro innovador.

¹³ Estas denominaciones suponen a priori distintas concepciones teóricas, sin embargo partimos del supuesto que en la práctica tienen una misma orientación, siendo más bien términos que se han generado por cambios históricos; por lo que a lo largo de la investigación tomaremos estos términos como sinónimos.

musicales ecuatorianos, latinoamericanos tomados como modelo ya que, estas “sonoridades” nos permitirán un acercamiento con las experiencias auditivas que traen consigo los estudiantes y además incorporaremos recursos provenientes de la más diversas tendencias musicales y las generadas en la época actual, con la finalidad de ampliar su mundo sonoro.

El trabajo se lo presenta dividido en tres capítulos, que proponen los siguientes contenidos:

Capítulo I: Muestra una aproximación histórica sobre las diferentes acepciones que ha tomado la disciplina que denominamos Lenguaje musical, haciendo un recorrido por las diferentes corrientes metodológicas que se han desarrollado en torno a la música occidental, y extrayendo de las mismas puntos importantes para la elaboración de este trabajo.

Capítulo II: Presenta la nueva propuesta metodológica, sus procesos de enseñanza en el campo de la lectura musical, el ritmo, los contornos melódicos y el trabajo de desarrollo auditivo, pretendiendo convertirse en una herramienta para la aplicación de este sistema.

Capítulo III: Ejemplifica el texto guía de “Lenguaje musical”, en donde se exponen variados ejercicios de solfeo (incorporando estructuras rítmicas y secuencias melódicas) tomando un centro de atracción, y desarrollándolo en sistemas tonales, modales, pentafónicos y otras sonoridades.

Además se proponen plantillas para trabajar los apartados que tienen que ver con el desarrollo auditivo: reconocimiento de intervalos tanto melódicos como armónicos, acordes, escalas, pequeños contornos melódicos y su direccionalidad, así como el uso de un esquema completo, en el que se analizarán varios elementos musicales en base a una melodía o fragmento melódico.

Finalizaremos el trabajo anotando puntos importantes, que han servido para consolidar dicha investigación así como elementos que impulsaron la misma.

Pues es importante señalar que nuestro sistema educativo ecuatoriano dentro de los Conservatorios o Instituciones de enseñanza musical especializada, han impartido materias teórico-prácticas de la enseñanza musical valiéndose de muchos textos “importados”, y pertenecientes a otros contextos, que sin desmerecer su valía y al trabajarse de forma independiente lo que respecta al solfeo, al dictado o a la teoría musical, no se han podido consolidar en sistemas propios y que cumplan con las necesidades de nuestro medio.

Desde esta propuesta, pretendemos fusionar en una sola asignatura dichos elementos, y la hemos denominado “Lenguaje Musical”, además el material de trabajo se basa en canciones del repertorio infantil y música popular latinoamericana así como nuevas sonoridades, que abren el

espectro sonoro y aditivo de estudiantes, pero tomando como base los recuerdos auditivos de nuestros alumnos.

Otro elemento importante, es la generación una guía didáctica que apoye a los maestros, para generar un sistema metodológico de trabajo, pues este texto podrá ser una primera experiencia, que permita desarrollar competencias auditivo- musicales y generar posteriormente nuevas propuestas, que enriquezcan nuestro procesos educativos y que consoliden el recorrido educativo musical que nuestro país necesita.

Capítulo I

Aproximación histórica a las diferentes acepciones que ha tomado la disciplina que denominaremos “Lenguaje Musical”:

1. Solfeo, entrenamiento o adiestramiento auditivo.

1.1 Significado y etimología:

En el diccionario de la Real Academia de la Lengua podemos encontrar tres acepciones que hacen referencia al solfeo: *solfa*, *solfear* y *solfeo*, todas ellas derivan del término italiano *solfa*, proveniente de las sílabas guidonianas (sol y fa).

La *solfa*, es al arte de solfear; *solfear* hace referencia a cantar marcando el compás y pronunciando los nombres de las notas y solfeo es la acción y efecto de solfear, así como se refiere también a la disciplina básica de la enseñanza musical tradicional, que incorpora como primer elemento el desarrollo de la memoria, la educación del oído, el desarrollo rítmico, la lectura musical tanto vocal como instrumental y la teoría musical básica.

Los términos adiestramiento o entrenamiento auditivo provienen de la traducción del término inglés *ear training* o del alemán *Gehörbildung*. Las palabras *entrenamiento* a *adiestramiento* denotan la acción de entrenarse, ejercitarse o adiestrarse, y la palabra *auditivo* hace referencia a la audición o a la acción de oír, por lo cual estamos frente a una concepción que pretende desarrollar las capacidades del oído a través de una ejercitación planificada, dejando de concebir al sonido como un simple registro mecánico de datos sensoriales de alcance universal, sino como elementos que caracterizan un hecho sonoro.

1.2 Origen y Fundamentación:

La historia occidental de los métodos didácticos de entonación empieza en el siglo XI. De esta forma surge uno de los primeros sistemas de lectura musical, creado por Guido D'Arezzo, un monje benedictino, a quien se le atribuye la creación de un método conocido como *solmización*¹⁴, que consistía fundamentalmente en asociar la primera sílaba de cada uno de los seis versos del himno *Ut queant laxis* dedicado a San Juan con cada uno de los grados que conforman el hexacorde, sirviendo de esta manera como recurso para memorizar sensaciones interválicas que usaban a partir de diversas alturas mediante un sistema de mutaciones, lo que lo convertía en un método *relativo*, es decir, que las sílabas no están asociadas con una altura fija, sino con una función melódica; que ha sido utilizado sin alteraciones hasta finales del siglo XVI, pero los avances del cromatismo y la modulación lo convirtieron en insuficiente, cabe señalar que los recursos utilizados por las aportaciones de D'Arezzo como el uso de las sílabas., y el uso de líneas horizontales para ubicar alturas, son recursos que no han sufrido transformaciones

¹⁴ Solmization, Grove Music Online ed. Gerson-Kiwi (consultado el 2 de septiembre 2009), www.oxformusiconline.com

sustanciales después de cerca de 1000 años, y la esencia del sistema guidoniano sigue siendo hasta nuestros días la base de diversas propuestas pedagógicas.

Es interesante resaltar el hecho de que Guido D'Arezzo no fue el primero en utilizar un sistema relativo. Aristides Quintiliano, teórico musical griego del siglo II d.C., señaló las sílabas *ta - tee - to - te* para designar los cuatro sonidos del tetracordio diatónico ascendente; más adelante, en la Edad Media, se usaron las sílabas *tri - pro - de - nos - te - a*, que compitieron con el sistema guidoniano; ya en la Edad Moderna, Hubert Waelrant, músico y editor flamenco del siglo XVI, propuso las sílabas *bo - ce - di - ga - lo - ma - ni*, muy parecidas a las guidonianas.¹⁵

A partir de ese momento, el sistema comenzó a evolucionar. Hacia 1600, los músicos franceses empezaron a usar las sílabas en una posición fija, es decir, transformaron un sistema relativo en uno absoluto; alrededor de 1650, la sílaba *ut* fue sustituida por la sílaba *do*, excepto en Francia.

En el siglo XVII, los métodos de enseñanza continuaron su desarrollo en Italia, impulsados por el cada vez más demandante mercado de la ópera. Los grandes maestros de canto escribían ejercicios para ayudar a sus estudiantes en el canto florido. Los llamados *solfeggi* llegaron a ser tan elaborados que comenzó a ser impráctico el uso de las sílabas de solmización, por lo que éstas fueron reemplazadas por vocales. Algunos autores importantes de *solfeggi* fueron Zacconi (1592), Ceroni (1613), Mersenne (1634) y Manzini (1774).

Los métodos pedagógicos italianos fueron ampliamente difundidos y emulados durante el siglo XVIII. Con la fundación del Conservatorio Nacional de París en 1795, el solfeo (con características similares a las de hoy) fue incorporado como una materia curricular, consolidándose como un sistema de enseñanza necesario para la formación musical profesional, siendo la primera publicación importante de esta materia *Solfèges d'Italie avec la basse chiffree*, editado en París por Levesque y L. Bèche en 1772. Sin duda el texto de solfeo más importante de la tradición italiana y francesa fue *Solfège des solfèges* (París: Danhauser, Lemoine et Lavignac, 1910–11).

Este texto considerado un clásico del solfeo que se reedita hasta nuestros días, consiste en una secuencia cuidadosa de melodías, compuestas casi en su totalidad por los autores, ordenadas de menor a mayor complejidad en todos los parámetros melódicos: registro, ritmo, forma musical, elementos de interpretación y armonía. Sin embargo, como es habitual en los libros de esta

¹⁵ También en culturas no occidentales, como la china, coreana, japonesa, hindú, indonesia y árabe, se han usado sílabas.

tradición, el *Solfège des solfèges* se limita al desarrollo de la lectura entonada, y no contiene indicaciones de estudio ni explicaciones teórico-metodológicas que permitan al maestro solidificar la enseñanza musical como un todo integrador, que es la visión que conduce esta propuesta.

El diseño educativo francés sirvió como modelo para la elaboración de numerosos métodos publicados en diversos países en los siglos XIX y primera parte del siglo XX.

Por su parte Inglaterra durante los siglos XVII Y XVIII y sus colonias americanas utilizaron un sistema de solmización simplificado, conocido como *fasola*. En él, sólo se utilizaban cuatro sílabas: fa, sol, la y mi. En la tonalidad de do mayor, por ejemplo, se empleaban las sílabas fa-sol-la, para denominar, indistintamente, a las secuencia de grados I-II-III y IV-V-VI; el sonido del séptimo grado se simbolizaba con la sílaba mi, de manera que la escala resultante era: fa-sol-la-fa-sol-la-mi. Antes de 1800, este método se usó colocando las sílabas bajo el pentagrama; después de esa fecha, William Little introdujo cuatro formas de notas, una para cada sílaba, método conocido como *buckwheat notes* o *four-shape notes*.

También podemos destacar en Inglaterra el desarrollo de diversos sistemas *relativos*, basados en el método guidoniano, siempre vinculados al ámbito religioso. El más trascendente de ellos fue creado alrededor de 1840 por el Reverendo John Curwen, un joven con grandes habilidades pedagógicas pero sin conocimientos musicales, que recibió el encargo de crear un texto eficiente para enseñar a cantar los himnos a la congregación. Curwen se basó en un sistema creado por Sarah Glover (el cual se basaba, a su vez, en uno anterior, llamado *Lancashire*.), reconocida maestra noruega famosa por la excelente calidad del coro que dirigía en la iglesia de su padre.

El sistema de Curwen, llamado en inglés *tonic sol-fa*, retoma las sílabas guidonianas, empezando por do para los modos mayores y la para los menores, y las alteraciones ascendentes o descendentes se indican con cambios en las vocales de las sílabas. Este ha tenido un impacto sumamente importante en Inglaterra y fue introducido en Alemania con el nombre *Tonika-Do*.

Los dos sistemas de enseñanza *fasola* como el de *tonic sol-fa* fueron creados para facilitar el canto a primera vista, ya que sus sílabas se aplican a todas las tonalidades.

En el siglo XX fue difundido por el pedagogo húngaro Zoltan Kodaly el sistema de *tonic sol-fa*, en el ámbito educativo internacional.

Mientras tanto, en la Alemania del siglo XIX se fue creando de manera gradual un terreno propicio para la creación de nuevos enfoques pedagógicos. Fue en este país donde se inició una profunda reflexión sobre la creación musical y se perfilaron las bases del pensamiento musical moderno, como el concepto de armonía funcional, explicado por primera vez por Hugo Riemann en *Harmony simplified* (London: Augener & Co. 1895). En este contexto, no es raro que los conservatorios fundados a partir de mediados del siglo se plantearan objetivos más ambiciosos, llevando la enseñanza musical a niveles de más profundidad intelectual.

El norteamericano Arthur Heacox (1867-1952), contrabajista y maestro de teoría y orquestación en el Conservatorio de Oberlin, quizás sea el primer pedagogo que llevó esta nueva visión al ámbito de la formación musical básica. Heacox, quien había estudiado en Munich y París, publicó en 1898 *Ear Training: A course of systematic study for the development of musical perception* (Philadelphia: Theodore Press), título significativo, ya que por primera vez se usa el concepto entrenamiento auditivo. La propuesta de Heacox es muy superior a la tradición italiana y francesa de su tiempo, acercándose en muchos aspectos a las propuestas surgidas en las décadas posteriores a la Segunda Guerra Mundial. En particular destacan tres aspectos:

- a) La propuesta de Heacox es integral, es decir, propone la formación auditiva, vinculando todos los aspectos básicos de estructuración tonal. A lo largo de 16 capítulos desglosa su texto de estudio en lectura de melodías en modos: mayor y menor –basándose en el sistema de Curwen-, notación, ritmo, nociones de formas musicales, intervalos, armonía, canon y fuga.
- b) Heacox explica con detalle los procedimientos de estudio a seguir, así como los conceptos teóricos fundamentales de los diferentes temas abordados.
- c) El autor utiliza ejemplos musicales reales tanto en ejercicios de entonación como en sus explicaciones teóricas. Los autores citados abarcan un abanico amplio de compositores, estilos y períodos históricos, entre los que se encuentran Bach, Haendel, Haydn, Mozart, Schubert, Beethoven, Chopin, Grieg, Bruch y Wagner.

La figura de Heacox no es muy conocida en el panorama educativo; sin embargo, por la visión desplegada en sus libros debe ser considerado uno de los pioneros en la pedagogía moderna del entrenamiento auditivo.

En la primera parte del siglo XX destaca el trabajo realizado por el pedagogo y compositor suizo Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950). Dalcroze es el creador de toda una filosofía educativa basada en la idea de que el alumno debe experimentar la música física, mental y espiritualmente. Su extenso método de trabajo se apoya en ejercicios corporales que permiten vivenciar todos los

aspectos de la música, para establecer una relación consciente entre mente y cuerpo. Dalcroze fue pionero en desarrollar procedimientos y conceptos que actualmente son considerados habituales, como el uso de ejercicios corporales para sensibilizarse a la rítmica o un especial cuidado en la adquisición y desarrollo del oído interno.

Las bases metodológicas modernas del entrenamiento auditivo fueron fijadas en la década de los 60's por Lars Edlund (Suecia, 1922) y Roland Mackamul (Alemania). Edlund era maestro de entrenamiento auditivo en la Musikhögskolan de Estocolmo cuando publicó *Modus Novus. Studies in reading atonal melodies*, (Nordiska Musikförlaget, 1964), y *Modus Vetus. Sight Singing and Ear-Training in Major/Minor Tonality*, (Nordiska Musikförlaget, 1967), dedicados al estudio de la lectura de música atonal y tonal, respectivamente. Mackamul, por su parte, publicó *Lehrbuch der Gehörbildung* [Manual de formación del oído]. *Band 1, elementare Gehörbildung* [Formación elemental del oído]. (Kassel: Bärenreiter, 1969), y *Lehrbuch der Gehörbildung. Band 2, Hochschul-Gehörbildung* [Formación del oído en la escuela superior] (Kassel: Bärenreiter, 1969), siendo maestro de entrenamiento auditivo en la Escuela Superior de Música de Munich.

En *Modus Novus*, Edlund aborda posiblemente por primera vez el estudio de música del siglo XX. El método propuesto parte del estudio acumulado de los intervalos, los cuales son agrupados en células o acordes que nulifican el sentido tonal históricamente asociado a los mismos. Por otra parte, en *Modus Vetus* propone un orden metodológico.

El libro está diseñado para desarrollar el sentido tonal de una manera muy gradual, ordenando los ejercicios de menor a mayor complejidad, tanto en material melódico como armónico, y al mismo tiempo trabaja otros sistemas no tonales.

Por su parte, Mackamul desarrolla la propuesta metodológica más completa y sistemática escrita sobre la materia. Sus libros no son textos de trabajo para el alumno, como sus antecesores, sino una guía para el maestro. Organiza el material de la clase en cuatro secciones: ritmo, intervalos, modo mayor y modo menor, y cinco niveles de complejidad. En cuanto a la música tonal se refiere, el método empieza con el estudio de la escala diatónica y el reconocimiento de la calidad de acordes mayores aislados, y concluye con extractos de obras con modulaciones lejanas. Mackamul insiste en la audición y realización de la música tonal a partir de la conciencia de las funciones tonales melódicas y armónicas, descartando el uso de los intervalos como herramienta básica para resolver ejercicios tonales. Los intervalos, por su parte, son estudiados en un contexto atonal. Aún sin haber trabajado de manera cercana, ambos autores proponen métodos de trabajo estrechamente relacionados que han servido como modelos para los pedagogos de las décadas posteriores. Sus propuestas metodológicas, sumamente detalladas, inauguran una nueva

etapa en la historia de la materia al hacer hincapié en la necesidad de abordar la formación auditiva de manera cuidadosa.

Después de hacer este breve recorrido histórico, se puede concluir que han existido dos grandes corrientes de pensamiento pedagógico en lo referente a la formación musical básica. La primera, asociada a la palabra *solfeo*, y se centra en el estudio de la música tonal y del ritmo, con una especial atención a la lectura melódica. Los métodos publicados en esta tradición suelen ser antologías de melodías y ejercicios rítmicos, sin incluir información suficiente sobre procedimientos de estudio.

La segunda corriente, que está asociada al término *entrenamiento auditivo* (y sus variantes, *adiestramiento auditivo* y *percepción auditiva*), propone una visión educativa más amplia, en la cual se vuelve esencial el estudio metodológico e integral de la tonalidad, dando una especial atención de los diferentes elementos estructurales de la música en la formación del oído.

Actualmente colocar una línea divisoria entre los dos términos *solfeo* y *entrenamiento auditivo*, será siempre impreciso ya que no son nociones estructurales o metodológicas que se desarrollaron independientemente, sino más bien como producto o respuesta a una época histórica y sus demandas.¹⁶

De esta manera el lenguaje musical pretende integrar los lineamientos, tanto de los textos de solfeo como los del entrenamiento auditivo en herramientas para el desarrollo de la música.

Para ello la propuesta de este método contendrá una reflexión sobre la didáctica musical, unificando los aportes de estos legados históricos, en una sola asignatura -Lenguaje Musical- que pretende romper los límites entre lo teórico y lo práctico, proponiendo la fusión de los dos y la funcionalidad de la teoría dentro de la práctica y esta práctica que se traducirá como eje principal en la formación instrumental y vocal.

2. Diferentes enfoques metodológicos para la enseñanza musical:

¹⁶ Este apartado se basa en la información de diversas entradas de las siguientes obras: Enciclopedia Salvat de la música (1967), Diccionario Harvard de la música (1994) y New Grove Dictionary of Music and Musicians (1995). Romero, G. Educación Auditiva, *Solfeo y Entrenamiento Auditivo: una aproximación histórica*, Artículo publicado en la Revista Musical Catalana, N° 281, Marzo 2008. Recuperado el 3 de agosto de 2009. <http://educacionauditivagermanromero.blogspot.com/2008/08/solfeo-y-entrenamiento-auditivo-una.html>

Otro elemento importante para la elaboración de nuestra propuesta metodológica, será el acercamiento a algunos de los métodos o metodologías más representativas de la enseñanza musical, que se han desarrollado a lo largo del siglo XX (momento en donde se producen importantes aportaciones a la pedagogía musical) y XXI, ya que es el camino que nos permiten reconocer algunos principios básicos que, serán los ejes centrales de la aplicación de cada uno de ellos, y sin duda podremos observar los procesos educativos que se emplean para la enseñanza del Lenguaje Musical.

Es importante precisar algunas palabras claves que utilizaremos para este análisis: método y metodología.

La primera *-método-*¹⁷ tiene en el ámbito de la historia de la enseñanza musical connotaciones precisas que se relacionan sobre todo con la enseñanza instrumental y del solfeo, que nos llevan a entender el método como un *manual*, es decir un texto monográfico que tiene como meta facilitar el aprendizaje de una determinada materia, en este caso en el ámbito musical, mediante ejercicios ordenados de acuerdo a diferentes grados de dificultad.

El *método* en este sentido se podría describir como un texto que, según las épocas, contiene solamente ejercicios, o bien reflexiones que los acompañan, llegando así el último a representar más bien un *concepto* de la enseñanza-aprendizaje que podríamos considerarlo como *-metodología-*¹⁸.

De esta manera las propuestas de los diferentes autores pretenden ejemplificar una metodología utilizada para la enseñanza musical, que podría enmarcarse en la idea de modelo educativo, sobre el cual centraremos nuestro análisis.

Por ejemplo podemos mencionar a Dalcroze, que toma eje central la formación auditiva, que se la consigue mediante la actividad corporal, Kodály que basa su enseñanza en la lecto-escritura a partir del canto del repertorio de tradición oral (folklore); y utiliza el solfeo relativo, en Orff es determinante el concepto de *música elemental*, y centra sus aprendizajes en tres elementos: palabra, música y movimiento. Para Willems es fundamental la *formación auditiva*, en particular dirigida hacia el aprendizaje de la música tonal del Occidente, a través del juego y la

¹⁷ (Del lat. *methōdus*). **1.** m. Modo de decir o hacer con orden. **2.** m. Modo de obrar o proceder, hábito o costumbre que cada uno tiene y observa. **3.** m. Obra que enseña los elementos de una ciencia o arte. **4.** m. *Fil.* Procedimiento que se sigue en las ciencias para hallar la verdad y enseñarla. Diccionario de la lengua española, Vigésima Segunda Edición, Versión online <http://buscon.rae.es/drae1>

¹⁸ (Del gr., método, y *-logía*). **1.** f. Ciencia del método. **2.** f. Conjunto de métodos que se siguen en una investigación científica o en una exposición doctrinal.

exploración, para Martenot la preocupación fundamental es el aprendizaje de la lectoescritura musical, es decir de una *alfabetización musical*; para Suzuki el aprendizaje de la música consiste en *asimilar la técnica instrumental* como si fuera la lengua materna, etc.

Podemos observar, que cada uno de estos conceptos expuestos, que pertenecen a un modelo educativo, por sí solos no son suficientes y menos aún agotan las posibilidades de enfrentar las diversas temáticas de la educación musical y específicamente del lenguaje musical, pero al mismo tiempo no podemos negar la valía y trascendencia de estos, y es desde allí, que nace la necesidad de conocer estas propuestas, que no necesariamente serán articuladas en un concepto específico, pero que sí podrán asumirse con una visión amplia, que nos permita interactuar con los diversos procedimientos de enseñanza que propone cada una de ellas, de acuerdo a la necesidades que demanda un época cargada de un legado histórico y en búsqueda de nuevas sonoridades, y maneras distintas de llegar y ver la música.

De allí la importancia de estar en constante búsqueda de procedimientos que nos permitan alcanzar los objetivos de esta asignatura, y por ello siempre será válida la construcción de nuevas y diversas alternativas de trabajo, que vayan actualizándose y convirtiéndose en referentes para las generaciones futuras.

Los conceptos pueden ofrecernos *técnicas*, entendidas como *recetas detalladas*, tácticas para el trabajo cotidiano en clase, y las *técnicas*, más que limitarse a un repertorio preestablecido, prefijado podrán variar según las competencias y conocimientos del profesor y de la situación que se plantee en la clase.

Entonces, la apertura con respecto a diversos enfoques metodológicos, mediada por un filtro crítico personal, permitirá responder a las demandas de la enseñanza musical del mundo actual, comprometiéndonos a ser partícipes, no solo de la enseñanza, sino de la elaboración de metodologías de trabajo como es el caso de este texto.

Capítulo II

Propuesta Metodológica, para la iniciación de la enseñanza del “Lenguaje musical”.

Libro del Maestro

... Oír no es sinónimo de escuchar...

Pierre Schaeffer

1. La música y el lenguaje musical

El lenguaje musical, sustenta su base en la concepción de que la música es una expresión que pretende ser extensión del hombre; por lo cual, se deberá tratar como tal, es decir permitiendo mostrarse o expresarse a través de las capacidades fisiológicas y sus aprendizajes.

Si partimos de este principio -pues la educación musical o la expresión musical- como todo aprendizaje, pretenden interrelacionar dos mundos, el primero que viene dado por la memoria y las experiencias sonoras que trae consigo cada alumno y su relación con los procesos auditivos y creativos que serán fortalecidos o adquiridos dentro de un proceso escolarizado.

Esta metodología, propone crear un espacio en donde la espontaneidad sea el elemento conductor, y el maestro se convierta en una guía de los acontecimientos musicales, expresivos y técnicos que transforma al alumno en un creador del aprendizaje en forma activa, y no reduce la educación a esquemas puramente mecánicos o recetas, sino más bien lo colocan en un proceso dialéctico del aprendizaje.

El lenguaje musical, concebido como un área dentro de la formación musical, que trabaja con los elementos esenciales en la construcción de la música, pretende fusionar los contenidos musicales provenientes del legado histórico y las nuevas herramientas del desarrollo de las sonoridades actuales.

De esta manera las sensaciones sonoras que son captadas por los sentidos podrán ser codificadas en elementos como: alturas de sonidos, figuras, silencios, motivos, frases, intervalos, texturas, armonía, timbres, colores, formas, etc. Decodificamos las sensaciones sonoras en elementos formales musicales tomando como fundamento la manera en la que operan los atributos musicales en cada contexto, y estos procedimientos serán los objetivos esenciales de la clase del lenguaje musical.

Iniciar a una edad temprana propiciará que el lenguaje musical sea concebido como un hecho natural y progresivo, por ello la importancia de que el proceso educativo contemple todos los elementos formativos musicales desde su iniciación, propendiendo a generar un sistema de trabajo sistemático, que le permita al alumno liberarse de tensiones, solidificar contenidos, y sobre todo posibilitar la aprehensión de experiencias que le capaciten para la comprensión de una

expresión musical.

La formación de niños requiere de un maestro conocedor de los procesos pedagógicos de la educación musical en lo que se refiere a la educación auditiva, por ello es necesario cuidar cada uno de los pasos que tomemos como ejes de la formación musical y artística.

2. La percepción auditiva musical

La base central para el desarrollo de la presente metodología estará constituida por la percepción auditiva, que consiste en la manera o maneras en la que cada individuo recepta el sonido, lo procesa y lo reproduce; o la podríamos considerar también como lo manifiesta Belinche:

*“Es el acto de percibir, es la toma de conciencia de una sensación, un vínculo entre el pensamiento y el sentimiento”.*¹⁹

Con estas premisas, nuestra orientación estará encaminada a ofrecer mecanismos que nos permitan trasladarnos de la pura audición física del sonido, a la escucha de los elementos musicales. Dicha escucha está conformada por diversas expresiones que se manifiestan a través del ritmo, el canto, el eco melódico o la imitación, la audición, y la imaginación, el canto a varias voces, la escritura y lectura musical, la ejecución instrumental y la práctica de conjunto.

Elementos que podrán ser desagregados y trabajados en forma independiente es decir desde sus partes hacia el todo, o desde este, hacia sus partes, ya; que en la actualidad podemos hablar de condiciones de la percepción más que de leyes propiamente dichas.

En base a estos postulados podríamos explicar algunos modos de receptividad²⁰, que se podrían aplicar a los sentidos, en el caso de la música al sentido auditivo:

- *Figura y fondo*: determina la tendencia subdividir el campo en zonas más articuladas - que ocupan el primer plano, generalmente más pequeñas y complejas, de mayor claridad y precisión- esto es, la figura, y zonas más fluidas, más lejanas del espectador; que rodean la figura, difusas es decir el fondo.

¹⁹ Belinche D.; Larregle María Elena: Apuntes sobre apreciación Musical, Editorial de la Universidad de la Plata, Buenos Aires, 2006.

²⁰ Crespi, Irene; Ferrario, Jorge: Léxico técnico de las artes plásticas, Ediciones Colihue-EUDEBA, BUENOS Aires 1989.

Ejemplo 1:

A LA LUNA

Moderato JESÚS MANSO

Voz *mf*
A la luna yo quiero su bir a bordo de un naes tre lla que me lleve allí

Piano *mp*

En este ejemplo la melodía, que será cantada definirá la figura que es el elemento de mayor claridad y precisión, y la unión con la parte armónica que lleva el piano será considerado como el fondo.

- *Buena Forma*: una forma se destaca en un campo por su simplicidad extrema y significado claro, consecuencia de factores tales como regularidad, unidad, sencillez.

Ejemplo 2:

OJOS AZULES

Tonada

Allegro Rubén Quillas

Voz *mf*
Ojos azules color de cielo tienes ta guam bra pa ra mi rar,
La bios rosados color de grana tienes ta guam bra pa ra be sar,

En el ejemplo podemos observar que la regularidad está dada por el uso de figuraciones (tres semicorcheas o negra seguida de corchea) constantes y sencillas que le dan unidad.

- *Cerramiento*: una forma incompleta tiene a completarse perceptualmente, recomponiendo su estabilidad.

Ejemplo 3:

La Bocina
Fox Incáico

R. Inga Vélez

Voz

Piano

En este ejemplo podemos observar que al final, se termina en el V grado de la tonalidad de Do menor, dejando una sensación inconclusa sin resolución, sin embargo nuestra mente, la concluye sin necesidad de ser oída o cantada, pues interiormente se realiza dicha resolución cerrando la estructura final.

- *Transponibilidad o constancia:* traslado de una configuración de una situación circunstancial (orientación, tamaño, etc.) a otra sin que dejen de percibirse sus características estructurales básicas. En lo sonoro, la tonalidad que permite seguir escuchando un pasaje melódico en DO mayor aunque se hubieren agregado modificaciones a la línea o al contexto.

Ejemplo 4:

El cohcerito Leré

D.R.A.

Voz

El co che ri to, Le ré me di joa no che, Le ré

que si que rí a, Le ré p sear en co che, Le ré.

En el ejemplo anterior, que se encuentra en la tonalidad de Do mayor, podemos observar la presencia de una alteración transitoria, como Fa#, pero este es un elemento que le da diversidad y no le aleja de su tonalidad original, produciendo la misma percepción o centro tonal en el que está creado.

- *Continuidad:* factor que se observa principalmente en los bordes de las figuras por el cual las líneas rectas o curvas tienen a continuarse respetando su trayectoria. En la música, se aplica a las escalas, líneas melódicas direccionadas hacia la tónica, etc.

Ejemplo 5:

Moderato *CU - CÚ* *Ronda Tradicional*

Voz *p* Cu cú, cu cú can ta ba la

mf ra na cu cú, cu cú de ba jo del a gua.

La continuidad está dada, por la atracción a la tónica, que cada una de las semifrases presenta, como elemento constante.

- *Simetría*: las formas tiende a percibirse de manera tan simétrica como sea posible.

Ejemplo 6:

Moderato *Naranja Dulce* *D.R.A*

Voz *mf* Na ran ja dul ce, li món par ti do, da meun a bra zo que yo te

mp pi do. Si fue ran fal sos mis ju ra men tos, en o tros tiem pos seol ví da rán.

En el ejemplo la simetría, se puede observar ya que las dos partes de la frase, comparten similitud, en cuanto a su conducción melódica, figuración rítmica, registro o altura, con una única variante de duración en la nota final.

- *Agrupamiento*: se refiere al comportamiento de las partes con relación a la totalidad, sobre la base de los principios de semejanza (similitud de tamaño, dirección, forma, color) y proximidad (similitud de ubicación).

Ejemplo 7:

SOBRE EL PUENTE DE AVIÑÓN

Allegro Ronda Infantil D.R.A

Voz

mf So breel puen te deA vi ñon to dos can tan to dos

4
bai lan so breel puen te deA vi ñon to dos bai lan yo tam bién.

En esta melodía podemos observar, la relación de agrupamiento que está dada por la estructura de las dos semifrases, que son presentadas con igualdad en forma, tamaño, dirección melódica con una pequeña variante que podemos observar en la segunda semifrase que presenta su melodía a la octava superior.

- *Pregnancia*: la configuración se identifica por el mínimo conceptual, su enunciación estructural o figurativa sencilla, su reconocimiento verbal inmediato, el máximo nivel de contraste con su entorno y el mínimo de ambigüedad.

Ejemplo 8:

Viva la media naranja

Allegro D.R.A

Voz

mp Vi va la me dia na ran ja vi va la na ran jaen te ra vi van los ma ri ne

mf

7
ri tos que van por la ca rre te ra. Fe rro ca rril ca mi no lla no en el va por se va miher

7

En el ejemplo podemos observar, su esquema figurativo de dos corcheas, acompañado de negra con punto corchea, que se desarrolla en toda la melodía, y se lo reconoce.

No podemos olvidar que el alumno experimenta una práctica musical no codificada, y es la asignatura de lenguaje musical la que deberá propender a la creación de los códigos de la escucha, a profundizarla sin romper su sentido natural de donde proviene, es decir de la emisión de sonidos con la voz, la percusión de ritmos con el cuerpo o de la capacidad creativa de cada alumno.

Además podemos tomar como elemento referencial la idea de que la percepción de un niño es diferente a la de un adulto, que más allá de su edad un mismo individuo está marcado por registros cuyos nexos son aleatorios. Un niño es distinto a un adulto, pero también a otro niño.

Por lo tanto el maestro no podrá romper los elementos diversos de captación naturales de la música, sino más bien ir creando un espacio y mecanismos diversos, para decodificarlos y potenciarlos, a través de ejercicios de discriminación auditiva de la mano de la práctica del canto y sustentada en las bases o fundamentos teóricos.

2.1 El canto

Será una de las actividades que se considera como elemento de apoyo para el desarrollo de la percepción musical, tomando como base las capacidades de la producción de la voz y la interiorización de los sonidos a través del eco melódico y la lectura musical.

El descubrimiento de la voz y las posibilidades que ella nos ofrece, amplía el campo de la sensibilidad, la imaginación y la capacidad creadora. De la misma manera se opera, a través del reconocimiento de las voces, los diversos registros y posibilidades sonoras. Dentro del canto y la lectura musical se trabajarán algunos de los elementos perceptivos que la música nos ofrece. (Ritmo, contornos melódicos, registros, armonía, dinámica, agógica, etc.)

2.2. El repertorio

El estudiante que inicia esta disciplina, trae consigo un cúmulo de recuerdos y prácticas sonoras, que las ha adquirido en su infancia o como producto de la escucha que se realiza a diario en la radio, televisión, etc., por lo que consideramos vital proponer un repertorio inicial cercano a sus experiencias y progresivamente ir nutriéndole de otras sonoridades, para ampliar su entorno auditivo, poniendo énfasis en canciones infantiles, géneros musicales ecuatorianos, latinoamericanos y tendencias actuales.

Es imperante la realización de esta práctica, ya que además de los beneficios musicales que se adquieren con ella, estamos posibilitando un acercamiento entre el lenguaje verbal o la palabra (elemento esencial de la comunicación) y el lenguaje musical.

2.3 El ritmo

Antes de comenzar con el desarrollo de la propuesta metodológica del área rítmica comenzaremos con un análisis de las características propias del hecho rítmico.

En primer término debemos anotar que el plano rítmico de cualquier hecho musical, es el más abstracto de todos sus elementos, aunque se podría considerar como, el motor de expresiones sonoras, pues la melodía y la armonía está presente para los oídos mediante su escucha y control de la afinación; está presente para nuestra vista mediante la lectura de las notas que conforman las diferentes melodías y armonías, de igual forma está presente en el aspecto sensorial motriz mediante el movimiento que implica la colocación de los diferentes acordes en el instrumento y el desglose de las melodías, pero la presencia del hecho rítmico es evidente en el aspecto sensorial, pero será necesario traerlo lo más posible al plano de los sentidos con la finalidad de dar la verdadera importancia a este hecho que finalmente es uno de los medios de conexión entre todas las especialidades musicales.

Si se piensa que las técnicas de los instrumentos de cuerda con los de viento son totalmente diferentes, que la especificidad de los instrumentos transpositores difiere en lectura de los afinados en do y de que hay instrumentos que ni siquiera tienen una afinación fija encontraremos que el hecho rítmico es el primer y más sólido elemento de la música que ayuda a la reunión de los diferentes grupos, llámense de cámara, orquesta, jazz, pop, etc.

Es así que una sólida formación rítmica, junto con una buena lectura y desarrollo del oído coadyuvará a conseguir músicos, conscientes del hecho artístico.

Tomaré como centro del trabajo rítmico la palabra conciencia pues por la experiencia, dentro del campo de la enseñanza musical, se ha podido constatar, que no son procesos muy efectivos, pedir a los alumnos trabajos memorísticos los cuales son realizados fuera de este ámbito -de la conciencia-, por lo tanto será tarea del maestro proponer soluciones a este particular, mediante la implementación recursos que permitan el desarrollo de esta área para lo cual, es necesario tener muy claro la definición de ritmo, pulso, acento, las duraciones, entre otros.

Definiremos en su sentido global al ritmo (forma cualitativa) como la mezcla de todos estos elementos mencionados anteriormente, y así los desglosaremos nombrando al ritmo (forma cuantitativa) como cada uno de los dibujos o grafías que componen una partitura, es decir podemos tener ritmos de tresillos, o de dos corcheas y una negra, combinaciones de notas con silencios, etc., es decir agrupaciones de las más diversas naturalezas, que además se manifiestan y nos permite tomar conciencia del tiempo y el espacio.

La unidad rítmica básica por excelencia es el pulso, un patrón espaciado regularmente que se parece al ritmo de un reloj y marca unidades en el *continuum* temporal.

Es necesario tener presente que el pulso es un elemento inherente al ser humano y que la necesidad en el hecho musical es estabilizarlo entre los estudiantes, sobre todo si consideramos que la mayoría de clases de lectura musical se realizan en forma grupal.

De esta manera la tarea del maestro será convertir al pulso -elemento subconsciente- en un elemento externo y permitir la toma de conciencia de su existencia; una vez regularizado el mismo, pasa a ser parte nuevamente de una continua guía de marcación estable tanto en la mente como el cuerpo

En la mayor parte de la música de baile y en la popular, el pulso aparece de forma explícita, a menudo, por medio del batir de los tambores o mediante un patrón de acompañamiento regular. En músicas más complejas, el pulso sólo está implícito.

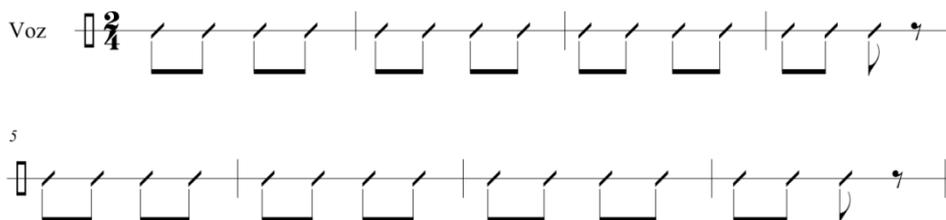
Tempo musical es aquel que determina la velocidad del pulso pudiendo ser rápido o lento y todas sus sutiles variaciones.

De estas ideas se desprenden dos categorías que se deberán tomar en consideración el momento del trabajo en clase:

- *Dimensión cuantitativa del ritmo:* dada por las figuraciones y combinaciones con una duración determinada.

Ejemplo 9:

La lluvia: estructura rítmica



- *Dimensión cualitativa del ritmo:* se extiende mucho más allá de la estructuración de las duraciones y se aplica a todos los componentes de la forma sonora. Su transcurso se modifica con las variaciones en el sonido, la armonía, la melodía, la textura.

Ejemplo 10:

La lluvia

Moderato Kurth Paheln
Juan B. Grosso

Voz *pp*
Cuan do llue ve sua ve men te la te sua veel co ra zón,

Piano *mp*

5 *ff*
pe ro con tor men ta fuer_ tiem blo con un mie doa troz.

5 *mf*

Cualidades del ritmo musical: si el ritmo es la organización cuantitativa y cualitativa del tiempo, involucra la totalidad de la obra, y trasciende el mero ordenamiento y medición de las duraciones.

Toma una nueva dimensión, es decir: la podríamos concebir con una unidad de sentido, en la que se presentan la sucesión o superposición de acontecimientos, en forma horizontal y vertical, su continuidad o discontinuidad, su regularidad o irregularidad, su densidad, su simultaneidad, sucesión o alternancia y la idea de un macro ritmo y micro ritmos.

Todas estas consideraciones amplían el espectro de la concepción de ritmo, y al mismo tiempo coadyuvan, para el trabajo de manifestaciones sonoras, sin importar la procedencia, época, o estilo, generando un punto de convergencia entre las diversas tendencias musicales.

2.4 La audición y la memoria auditiva:

El sonido a diferencia de lo visual, (elemento físico) implica una representación del mundo

interior. El “hecho sonoro” tiene lugar en el espacio con una interpretación sensorial interna temporal, que se da además dentro de un contexto individualizado, de allí el hecho de convertirse en un fenómeno complejo.

Este proceso no solo imagina sonidos aislados, sino que se escucha lo imaginado dentro de un contexto en el que opera dicha memoria, es decir existe una audición externa y una interna. A medida que la práctica auditiva se va incrementando y dotándose de mayor número de elementos de discernimiento, aumenta la agudeza de esta, y por ello que el trabajo inicial si bien es intuitivo irá creciendo con la práctica musical que desarrollemos y se nutrirá de los contenidos (tanto prácticos como técnicos) que se van aprehendiendo paulatinamente.

Memorizar no significa solamente retener sonidos, intervalos, dinámica o elementos musicales aislados sino más bien poder conjugar todos ellos dentro de un proceso de retención (no es un proceso simple sino múltiple) que partirá, desde los procesos más elementales, como por ejemplo el eco melódico, pasando por la lectura musical hasta la transcripción.

Dentro del desarrollo auditivo se plantea un elemento conocido como *inteligencia auditiva*, que pretende integrar todos los procesos de audición de manera global, generándole un sentido y una forma al discurso musical. Pues los alumnos dentro del campo de desarrollo profesional, requieren potenciar esta capacidad auditiva, y para ello, la persona tiene que desarrollar los elementos de la audición, que podrían sintetizarse en:

- I. **La memoria**, encargada de tener las huellas o engranajes mentales, que se divide a su vez en tres tipos:
 - a. La memoria biológica: encargada de las huellas mentales.
 - b. La memoria afectiva: que guarda el nivel de intensidad de la estimulación auditiva a nivel emocional.
 - c. La memoria mental: la cual guarda las representaciones mentales
- II. **La audición interior**: expresada como la capacidad de escucha interior sin necesidad de confrontarla con elementos externos
- III. **La imaginación creadora**: la cual implica el uso de todo el material conocido musicalmente para la creación o resignificación de lo que se escucha. Pues aplicar este elemento, dentro del pensamiento musical permitirá diferenciar entre las necesidades del músico y las de un consumidor de la música.
- IV. **El sentido tonal, modal o atonal**: como un fenómeno de audición relativa la cual implica la percepción de la afinidad entre sonidos.
- V. **La audición relativa**: que expresa la relatividad y relación entre alturas y sonidos.

- VI. **La audición absoluta:** Es de carácter fisiológico y plantea el reconocimiento sonoro a través de la adjetivación de un nombre de nota.
- VII. **El nombre de nota:** Expresada como la representación física del sonido. Considerada como un elemento convencional, que podrá variar dependiendo el sistema musical que se trabaje.
- VIII. **Los intervalos y el acorde:** Definido como un la simultaneidad de sonidos los cuales son percibidos en masa como un solo elemento.²¹

Dichos elementos constitutivos de la audición son uno de los objetivos del desarrollo auditivo en el músico por tanto deben desarrollarse de manera pedagógica por partes, pero integrarse en totalidad en el momento de la escucha, considerando diversos entornos sonoros en los que pueden manifestarse, rompiendo las jerarquías de los legados históricos, sino más bien ubicándolos de acuerdo al contexto en el que se producen.

2.5 La imitación

Una de las bases de la iniciación musical es el trabajo imitativo el mismo que será considerado como el escalón, que permite desarrollar la espontaneidad. El alumno podrá ir descubriendo el sentido de la conducción melódica, el sentido tonal, modal o atonal, la dinámica el ritmo en forma intuitiva y poco a poco con los elementos que le va dotando la clase de lenguaje musical deberán ser tratados y plasmado en forma escrita con distintos grados de complejidad. Al mismo tiempo abrimos la puerta para el trabajo futuro de la resignificación musical.

Es importante que este proceso sea utilizado con cada uno de los elementos que se trabajan dentro de la clase, ya sean melódicos, de agógica o dinámica, ritmo, entre otros.

** El acercamiento a estos componente de percepción auditiva y después de haber trabajado los aspectos, melódicos, rítmicos, de audición, memoria, imitación, lectura y escritura, pues el alumno estará inmerso y listo para sumergirse en procesos más complejos como son: el manejo de tonalidades, sistemas modales, pentafónicos u otros, acordes, funciones tonales y modales, audición de dos voces, la invención que podrán ser tratados en un siguiente nivel.*

²¹ Tomado de Actas de la VII Reunión, MIRADA CONSTRUCTIVISTA AL PROGRAMA DEL NÚCLEO TEMÁTICO DE ENTRENAMIENTO AUDITIVO DE LA FUNDACIÓN UNIVERSITARIA JUAN N. CORPAS, Paola Marcela Márquez Gutiérrez Argentina, <http://www.saccom.org.ar/saccom/VII/35.Marquez.pdf>

3. Propuesta de trabajo metodológico.

“Paradoja de la improvisación: la mejor improvisación es la adecuadamente preparada”.

PRIMERA PARTE

EL CANTO DE MELODÍAS: EL TRABAJO RÍTMICO Y MELÓDICO.

3.1 Objetivos:

- Acercamiento al lenguaje musical, a través del conocimiento de sus elementos gráficos-teóricos como medios de representación del sonido y la música.
- Desarrollar destrezas rítmicas a través de la práctica y conocimiento de figuraciones propuestas en los ejercicios.
- Desarrollar el oído interno a través del conocimiento y la interiorización de intervalos desde la segunda hasta la octava en la tonalidad de Do mayor, propendiendo al desarrollo de la memoria sonora interior.
- Interiorizar la sonoridad y el color de los intervalos.
- Desarrollar destrezas rítmicas a través de la práctica y conocimiento de figuraciones propuestas en los ejercicios.
- Cantar melodías en varios sistemas con un mismo centro de atracción, aplicando los elementos musicales aprendidos.
- Desarrollo del oído dentro de sistemas no tonales (modales, pentafónicos y otras sonoridades)

3.2 Metodología de trabajo: bases conceptuales, tratamiento rítmico, afinación, canto de melodías.

El proceso metodológico de enseñanza se lo realizará en forma grupal, propendiendo a generar un espacio de confianza entre los compañeros de clase, de tal manera que puedan expresarse con espontaneidad y desarrollar el aprendizaje como un proceso natural y cotidiano.

El eje principal de la propuesta metodológica, se basa en la extracción de los elementos constitutivos de la música, ritmo, tempo, contornos melódicos (intervalos), dinámica, forma entre otros. Por lo cual el maestro trabajará con los alumnos cada uno de estos, en forma separada y finalmente los fusionará en el objetivo final que será el canto de las melodías.

Bases conceptuales: El profesor iniciará con un acercamiento a elementos conceptuales básicos, para obtener las herramientas musicales necesarias para el trabajo propuesto (*ver libro del alumno, pag. 78*)

Como recurso se podrá utilizar la sílaba “ta”, para la lectura con la voz, reproducción con palmas o la utilización de un instrumento de percusión de sonido indeterminado como las claves o instrumentos de la percusión menor.

Progresivamente, se incorporarán nuevos elementos rítmicos y conceptuales, en el transcurso del método, de esta manera será necesario explicar su función y aplicar en el ejercicio.

Cada uno de los ejercicios será trabajado con metrónomo. Se utiliza este recurso con la finalidad de tener un apoyo o elemento que permita regular y sistematizar la práctica de ejercicios rítmicos y la lectura de estructuras metro-rítmicas, generando una sensación de pulso externo que tendrá que conectarse con la pulsación propia de cada alumno y unificarse en una sola, pues a pesar de que el ritmo es un elemento constante en el hombre, la práctica musical exige su regularización, dentro de la práctica individual y más aún en la grupal.

Sabemos que para este efecto muchos profesores recomiendan la marcación del compás, desde el inicio de la vida musical del alumno, pero debemos decir que, en primer lugar, el dibujo de figuras abstractas en el aire complica demasiado la sensación del pulso, cosa que si debe ser de carácter obligatorio en los cursos superiores. La marcación de los compases en el nivel inicial y la ausencia de un metrónomo genera en el alumno una total inestabilidad en el pulso pues al intentar hacer los ritmos que propone la música el alumno comienza a acomodar tanto el dibujo de los compases cuanto el pulso de los mismos, cosa que después es casi imposible modificar redundando en una mala práctica musical general a consecuencia de una laceración en el concepto de ritmo.

Al hablar del uso del metrónomo nos encontramos frente a una gran discusión puesto que muchos maestros consideran anti musical el uso de este recurso, pero en la práctica se ha demostrado que un manejo adecuado de este recurso proporcionará en el estudiante bases sólidas en el manejo del ritmo y sus componentes.

Entonces es deber del maestro enseñar el manejo de este recurso al alumno pues este puede ser muy nocivo si no se sabe cómo utilizarlo.

Se recomienda trabajar dentro de la siguiente velocidad:



♩ = 60-80

Con esta propuesta, tenemos resuelto el primer elemento de la melodía que es su estructura rítmica y se aplica el mismo procedimiento para todas las melodías dentro de los diferentes entornos sonoros.

Afinación y canto de melodías: El proceso que se llevará en esta primera etapa intuitiva, se basa en melodías o canciones infantiles, populares del Ecuador y Latinoamérica, tomadas como elementos primarios por su cercanía sonora con las experiencias que traen los niños consigo.

Se trabajará a través del eco melódico, es decir, imitando o reproduciendo ejercicios, melodías cortas y variadas en donde se puedan desarrollar las cualidades del sonido: altura, a través de intervalos a grados conjuntos, saltos en los diferentes sistemas (tonal, modal, y pentafónico) o la entonación en diferentes registros, fraseo, carácter, dinámica, articulaciones, concebidas como la melodía organizada en una forma musical y finalmente la duración: representada por estructuras metro-rítmicas, o ritmo libre no regular y los compases; todos estos acompañados de la teoría musical aplicada a los ejercicios prácticos.

La afinación se la trabajará desde el primer ejercicio, y será una labor de concientización de sensaciones de altura y sus relaciones interválicas dentro de un contexto sonoro dado, propendiendo a fortalecer la memoria interna a través de la fijación de alturas y las relaciones de los sonidos dentro del sistema en el que se desarrollan; todo este proceso permitirá el reconocimiento de su propia voz y las capacidades de la misma.

Iniciaremos el proceso de enseñanza sobre el modo mayor, la utilización de clave de sol y los compases simples con denominador cuatro.

Proponemos el trabajo con ejercicios preparatorios y el canto de melodías, interiorizando los primeros intervalos dentro de la tonalidad de Do mayor y trabajando la correcta afinación de los mismos.

Todos los ejercicios presentan nuevos elementos y refuerzan los anteriores. El aprendizaje se considera acumulativo por lo cual es importante presentar en cada ejercicio elementos ya aprendidos anteriormente. De esta manera podremos verificar el cumplimiento de los objetivos trazados en forma secuencial.

Se inicia en la tonalidad de do mayor, ya que no presenta alteraciones y facilita la lectura; además de encontrarnos en un registro cómodo para el niño.

Se trabajará en una extensión desde sol² hasta fa⁴,²² ya que dentro de este rango, se considera como la voz natural de los estudiantes en la etapa infantil, sin realizar mayores esfuerzos en la consecución y reproducción de sonidos y sus combinaciones dentro de estas alturas.

Progresivamente las canciones presentarán nuevos elementos tanto en lo melódico, rítmico y

²² Do³, considerado como do central.

armónico de tal forma que podremos desglosar el trabajo en:

- *Contorno melódico, sin figuración.* Se trabajará la afinación, conducción de la voz o diseño melódico, el sentido de reposo y tensión; característicos de la música tonal. Y otros sistemas como el modal o pentafónico se trabajará dentro de su estructura melódico-armónica característica.

Ejemplo 13:



Acercamiento a la melodía a través del desarrollo cantado de la secuencia melódica, la duración de cada sonido, estará a consideración del maestro. Esta secuencia se la podrá cantar en forma completa, fragmentada, de derecha a izquierda o viceversa. El objetivo de estos ejercicios será interiorizar los intervallos de segunda.

Como un recurso complementario se presentan ejercicios de trabajo sobre intervallos desde las segundas hasta la octava, desarrollando todos los grados de la escala en la tonalidad de do mayor, el profesor los podrá utilizar en el caso que los considere necesarios, para reafirmar esta labor. (Ver anexo 1)

Eejmplo 14:

Primer intervalo de segunda mayor, en forma ascendente.



Ejemplo 15:

En el mismo ejercicio se trabajará, dichos intervallos en forma descendente.



En el caso de las segundas menores, se procederá de igual forma pero haciendo hincapié en la diferencia de distancia y sonoridad que existe entre los dos tipos de segundas.

Ejemplo 16:

Ejercicio No. 3 J.P.

Dichos procedimientos serán aplicables para todos los intervalos tanto mayores, menores como justos (3eras, 4tas, 5tas, 6tas, 7mas y la 8va), como se muestran los ejemplos.

Ejemplo 17:

Ejercicio No. 10 J.P.

Ejemplo 18:

Ejercicio No. 18 J.P.

Ejemplo 19:

Ejercicio No. 28 J.P.

Ejemplo 20:

Ejercicio No. 36

5ta J ascendente

J.P.

Voz

5ta J descendente

9

Ejemplo 21:

Ejercicio No. 41

6ta M ascendente

J.P.

Voz

6ta M descendente

9

Ejemplo 22:

Ejercicio No. 48

J.P.

Voz

7ma m ascendente

7ma M ascendente

6

Ejemplo 23:

Ejercicio No. 48

Intervalos de 8va

J.P.

Voz

6

- Lectura completa de la melodía:

Ejemplo 24:

Tonalidad mayor, centro en Do:

Moderato

Melodía 1

J.P.

Voz

mp Con la voz yo can ta ré *f* re mi fa mi re re do

Al adentrarnos en este proceso, se ha cumplido en la etapa anterior, dos pasos esenciales tomados de las melodías:

1. El trabajo con el ritmo desglosado en estructuras metro- rítmicas.
2. El desarrollo de la secuencia melódica.

En este momento se cantará la melodía propuesta incorporando además la dinámica y la agógica, las ligaduras y el fraseo, las articulaciones, que señalan cada ejercicio, las misas que deberán contemplarse durante la audición y la entonación en clase.

Es importante que el maestro apoye siempre la afinación con la ayuda del instrumento auxiliar (piano), en los momentos en que el alumno tenga dificultades. La intención es justamente, desarrollar el oído interno por lo cual el alumno cantará sin acompañamiento y solo se utilizará el instrumento para dotar de puntos claves en donde requieran los ejercicios o las melodías cantadas.

Como otro recurso el profesor puede utilizar el acompañamiento del piano, el mismo que permitirá perfeccionar la afinación e iniciar con la interiorización del desarrollo armónico de la música, ya que dicho acompañamiento se recomienda trabajarlo con énfasis en la conducción armónica de las melodías, más no una reproducción de las melodías que canta el niño. Razón por la cual dichos acompañamientos se presentan elaborados como la base armónica ya sea en forme de acorde:

Ejemplo 25:

MELODÍA 1

Moderato

Voz

mp *f*

Con la voz yo can ta ré re

Piano

mp

O armonía disuelta, incorporando movimiento, convirtiéndose en el soporte sobre el cual, los alumnos cantarán sus melodías.

Ejemplo 26:

Bajó un ángel del cielo

Voz *mp*
Ba joun án gel del cie lo, que del

Piano *p*

5

Preparamos así al niño a la práctica de conjunto y para escuchar e interiorizar otros elementos musicales mientras canta la voz asignada, como un proceso que derivará en un trabajo posterior a varias partes o varias voces.

La utilización de movimiento corporal (elemento extra musical) en el canto de melodías posibilita al alumno relajación e incorpora en la práctica musical como un elemento creativo y propositivo por parte del alumno, esto lo encontramos también en la práctica instrumental dentro de una obra musical.

Como recurso didáctico se presentan melodías con texto, las mismas que podrán ser cantadas (a elección del maestro) con la intención de generar confianza en los alumnos, ya que utilizamos canciones infantiles conocidas por ellos; es decir buscamos asociar las experiencias musicales que trae consigo el alumno con los objetivos de trabajo que se plantean en cada clase.

Ejemplo 27:

DEBAJO UN BOTÓN

Canción Infntil D.R.A

Voz *mp*
De ba joun bo tón tón ton quen con tro Mar tín, tín, tín,
Ay que chí qui tín, tín, tín, e ra quel ra tón, tón, tón,

5

mf *mp*
ha bí aun ra tón, tón, tón, ¡ay que chí qui tín, tín, tín!
quen con tró Mar tín, tín, tín, de ba joun bo tón, tón, tón.

Como resumen podemos decir que las melodías proponen estructuras rítmicas, una secuencia melódica, elementos de agógica y dinámica, los mismos que se abordarán desde el inicio de su lectura. Con esto conseguimos que el alumno se acostumbre a leer las melodías con la idea de

“*hacer música*”, y luego este trabajo podrá trasladarlo como un elemento constante dentro de su práctica instrumental.

Paulatinamente y de igual manera, se irán incorporando otros centros tonales como: Sol, Re, Fa y sib tanto para tonalidades mayores como menores. Se han considerado dichas tonalidades ya que las mismas presentan dos alteraciones tanto en bemoles como sostenidos, y se toman estas como puntos de partida para el trabajo del lenguaje musical.

Posteriormente se utilizarán los mismos centros de atracción para el trabajo en escalas pentafónicas y los sistemas modales Dórico y Mixolidio, de tal forma que se pueda trabajar un mismo centro de atracción enmarcado en sistemas armónicos diferentes, ampliando las bases perceptivas en los alumnos, ya que se muestran diferentes entornos sobre un mismo elemento. (Eje central o de atracción)

Ejemplo 28:

Tonalidad menor centro en Do:



♩ = 60-80

Ya viene el niño: estructura rítmica

Villancico tradicional

Voz $\frac{3}{4}$

6

12

Ya viene el niño: secuencia melódica

Voz

YA VIENE EL NIÑITO

Villancico tradicional

Allegro

D.R.A

Voz

mf
Ya vie neel ni ñi to ju gan doen tre flo res y mo res Ya se des per
7 Y los pa ja ri tos le can tan a
14 ta ron los po bres pas to res, y le van lle van do pa ji tas y flo res, la
f
pa jaes tá frí a, la ca maes tá du ra, la Vir gen Ma ría a llo ra con ter nu ra

Ejemplo 29:

Sistema pentafónico mayor centro en Do:



♩ = 60-80

Pentafónica mayor 1: estructura rítmica

Voz

6

Pentafonía mayor 1: secuencia melódica

Voz

PENTAFÓNICA MAYOR 1

Moderato

J.P.W

Voz

mp *mf*
6
mp *mf*

Ejemplo 30:

Sistema pentafónico menor centro en Do:



♩ = 60-80

Ayayai, mi Jesús: estructura rítmica

Voz

7

Ayayai mi Jesús: secuencia melódica

Voz

AYAYAI, MI JESÚS

Arrullo, Esmeraldas

Moderato

Colector: Tomás García

Voz

mf
Vir gen de la Can de la ria ay ay ay, mi Je sús,
5 que le man das a Je sús— ay ay ay, mi Je sús, ay ay
10 ay, ay mi Je sús ay ay ay, ay mi Je sús.

Ejemplo 31:

Modo Dórico centro en Do:



♩ = 60-80

Dórico 1: estructura rítmica

J.P.W

Voz

5

Dórico 1: secuencia melódica

Voz

DÓRICO 1

Allegro

J.P.W

Voz

Ejemplo 32:

Modo Mixolidio centro en Do:



♩ = 60-80

Mixolidio 1: estructura rítmica

J.P.W

Voz

MIXOLIDIO 1: secuencia melódica

Voz

Moderato

MIXOLIDIO 1

J.P.W

Voz

SEGUNDA PARTE

RECONOCIMIENTO AUDITIVO

LECTURA MELÓDICA, RÍTMICA Y ARMÓNICA.

PRIMERA ETAPA:

Esta será la primera experiencia musical, en donde el alumno aprende a reconocer los elementos musicales a través de una práctica lúdica, sin necesidad de introducir terminología compleja sino más bien un desarrollo de la escucha y del reconocimiento de las particularidades de la música.

Se utilizará grafías analógicas que se aproximan al contorno de los elementos musicales los mismos que se captan a través de la audición en la primera escucha y posterior a ella.

El reconocimiento auditivo, está en íntima relación con la práctica de la lectura musical propuesta en la primera parte del texto, por lo cual este proceso no podrá iniciarse, sin haber tenido una experiencia previa con los elementos anteriores, ya que los mismos servirán como referentes sonoros, sobre los cuales el profesor guiará este proceso.

El trabajo estará dividido en tres bloques que comprenden.

BLOQUE I: Discriminación auditiva de intervalos y estructuras acordales.

BLOQUE II: Pequeños contornos melódicos y su graficación.

BLOQUE III: Escalas en los diferentes sistemas y centros de atracción.

Bloque I:

Se trabajará el desarrollo melódico y armónico, dado tanto por intervalos melódicos (ascendentes y descendentes que se puedan formar con los grados de las escalas) como armónicos y su consecución en acordes. Estos elementos servirán de base para los entornos tonales, modales y pentafónicos.

En esta etapa el profesor propone plantillas, en donde el alumno tendrá que escoger, la respuesta correcta, como resultado de la audición de los intervalos.

Se recomienda que cada ejercicio sea repetido entre 3 a 5 veces, de tal manera que el alumno inicie con un trabajo de análisis de la escucha y busque dentro de sus referentes auditivos, la respuesta correcta.

INTERVALOS MELÓDICOS:

El profesor tomará un intervalo, a ser reconocido, de los que se pueden formar con los sonidos de las diferentes escalas y centros de atracción, ya sean ascendentes o descendentes y el alumno reconocerá su tipo, su color y su direccionalidad. Como otra estrategia metodológica se puede memorizar intervalos, relacionando cada uno de ellos con melodías conocidas, de tal manera que utilizamos un recurso que le permita al alumno asociar el color de un intervalo en función de un tema.

A continuación proponemos ejemplos tomando como referencia el centro de atracción Do, dentro de los diferentes sistemas estudiados, proponiendo además varios niveles de dificultad.

Ejemplo 33:

Do Mayor:

Escala de referencia:



Nivel 1: 2ª, 3ª [mayor]

Tipo	Color	Dirección
2ª <input checked="" type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/>	→ <input checked="" type="checkbox"/> → <input type="checkbox"/>
3ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	→ <input type="checkbox"/> → <input type="checkbox"/>

Ejemplo 34:

Do menor:

Escala de referencia:



Nivel 2: 3ª, 5ª [menor]

Tipo	Color	Dirección
3ª <input checked="" type="checkbox"/>	m <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	 <input checked="" type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>

Ejemplo 35:

Pentafonía mayor en do:

Escala de referencia:



Nivel 3: 4ª, 5ª [petafonías]

Tipo	Color	Dirección
4ª <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>
5ª <input checked="" type="checkbox"/>	J <input checked="" type="checkbox"/>	 <input checked="" type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>

Ejemplo 36:

Pentafonía menor en do:

Escala de referencia:



Nivel 3: 4ª, 5ª [petafonías]

Tipo	Color	Dirección
4ª <input checked="" type="checkbox"/>	J <input checked="" type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>

Ejemplo 37:

Modo dórico en do:

Escala de referencia:



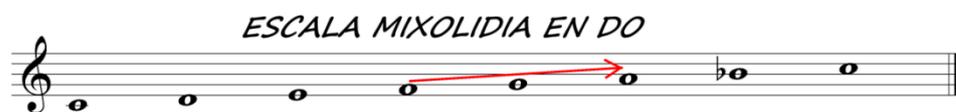
Nivel 4: 2ª, 3ª, 5ª [dórico]

Tipo	Color	Dirección
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3ª <input checked="" type="checkbox"/>	m <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ejemplo 38:

Modo Mixolidio:

Escala de referencia:



Nivel 6: 2ª a 5ª [mixolidio]

Tipo	Color	Dirección
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3ª <input checked="" type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4ª <input type="checkbox"/>	au m <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

INTERVALOS ARMÓNICOS:

Antes de iniciar con este proceso el profesor presentará al alumno, los intervalos armónicos que se puedan elaborar es las escalas de los diferentes sistemas, (cada sistema tendrá posibilidades propias de generación de intervalos) trabajados a lo largo de la propuesta, y en este momento el alumno podrá discriminar las cualidades interválico- armónicas de la escucha.

Ejemplo 39:

Modo Mayor:

Escala de referencia:



Nivel 1: 2^a, 3^a [mayor]

Tipo	Color
2 ^a <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
3 ^a <input checked="" type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/>

Ejemplo 40:

Modo menor:

Escala de referencia:



Nivel 2: 3^a, 5^a [menor]

Tipo	Color
3 ^a <input checked="" type="checkbox"/>	m <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
5 ^a <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>

Ejemplo 41:

Pentafonía mayor:

Escala de referencia:



Nivel 3: 4ª, 5ª [pentafonías]

Tipo	Color
4ª <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> J <input checked="" type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/>

Ejemplo 42:

Pentafonía menor:

Escala de referencia:



Nivel 3: 4ª, 5ª [pentafonías]

Tipo	Color
4ª <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/>
5ª <input checked="" type="checkbox"/>	J <input checked="" type="checkbox"/>

Ejemplo 43:

Modo dórico:

Escala de referencia:



Nivel 4: 2ª, 3ª, 5ª [dórico]

Tipo	Color
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
3ª <input checked="" type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>

Ejemplo 44:

Modo mixolidio:

Escala de referencia:



Nivel 6: 2ª a 5ª [mixolidio]

Tipo	Color
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
3ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
4ª <input type="checkbox"/>	aum <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>
5ª <input checked="" type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input checked="" type="checkbox"/>

ACORDES:

Ejemplo 45:

Modo mayor:

Escala de referencia:



Acordes [mayor]

Tipo							
m	<input type="checkbox"/>	M	<input type="checkbox"/>	dis	<input checked="" type="checkbox"/>	aum	<input type="checkbox"/>

Ejemplo 46:

Modo menor:

Escala de referencia:

Escala de dom armónica

Acordes [menores]

Tipo							
m	<input type="checkbox"/>	M	<input type="checkbox"/>	dis	<input type="checkbox"/>	aum	<input checked="" type="checkbox"/>

Ejemplo 47:

Modo dórico:

Escala de referencia:

ESCALA DÓRICA EN DO

Acordes [dórico]

Tipo							
m	<input type="checkbox"/>	M	<input checked="" type="checkbox"/>	dis	<input type="checkbox"/>	aum	<input type="checkbox"/>

Ejemplo 48:

Modo mixolidio:

Escala de referencia:



Acordes [mixolidio]

Tipo							
m	<input checked="" type="checkbox"/>	M	<input type="checkbox"/>	dis	<input type="checkbox"/>	aum	<input type="checkbox"/>

**No se trabajarán acordes dentro de los sistemas pentafónicos, ya que estamos utilizando solamente estructuras verticales de tríadas.*

El objetivo de este bloque, será el de proporcionar al alumno una práctica amplia, en cada uno de los centros de atracción, y de esta manera se trabajarán todas las relaciones interválico-melódicas y armónicas que se formen entre los grados de la escala.

Para ello se presentará (ver libro del alumno), varias plantillas de tal forma que el alumno ejercite su oído con todas las combinaciones posibles, generando un proceso de abstracción de las cualidades melódicas y armónicas del sonido

Bloque II:

El trabajo dentro de los diferentes entornos, se lo realizará a través de un sonido de referencia, como es el primer grado de la escala, sonido fundamental o centro de atracción y progresivamente uno, dos tres, cuatro hasta cinco sonidos que se escojan de la tonalidad o modalidad, que se está trabajando; es decir progresivamente se incorporará uno nuevo de tal manera que sea un proceso acumulativo, teniendo en cuenta que no podrá pasarse al siguiente nivel sin consolidar el anterior.

El profesor realizará el número de ejercicios que estime necesario en cada sistema.

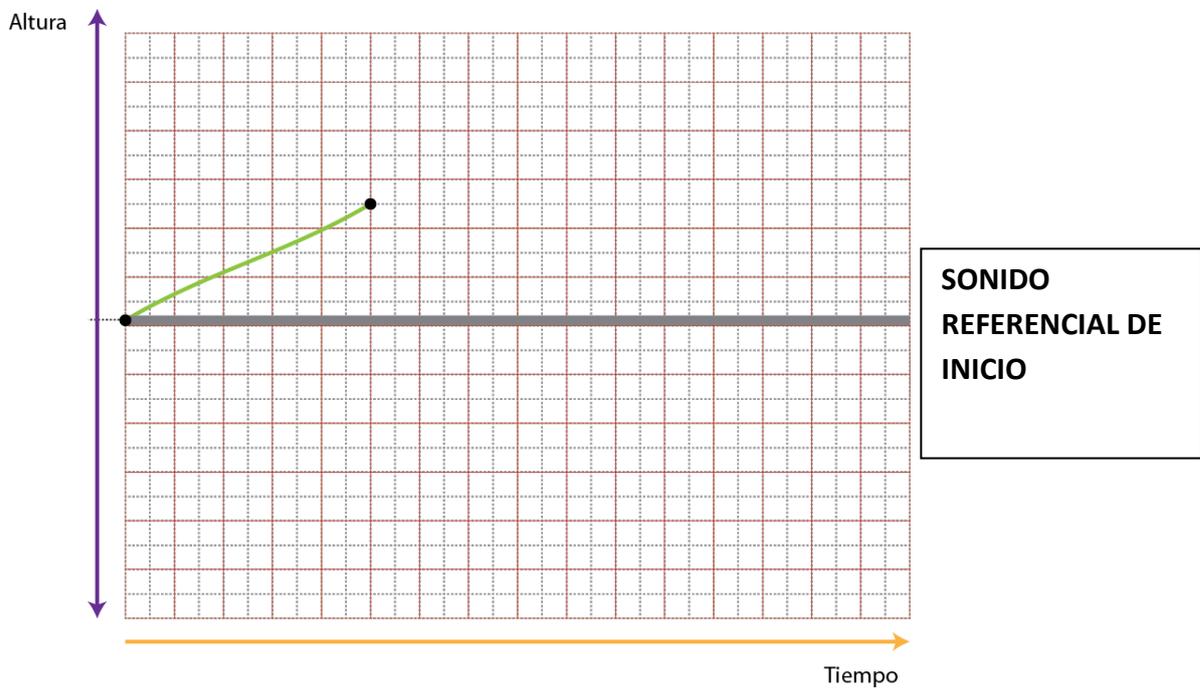
Los puntos referenciales que el alumno trace, serán una aproximación al ejercicio que dicte el profesor, lo importante es que aprenda a discriminar desde el punto base los sonidos cercanos (2das y 3eras), intermedios (4tas, 5tas) y lejanos (6tas y 7mas). Para ello el profesor realizará una práctica anterior, grupal en donde puedan consensuar auditivamente estos tres parámetros y podrá utilizar diferentes direccionalidades de los sonidos (ascendente o descendente).

Se prestará atención especial al intervalo de octava, proponiéndolo como una repetición del sonido inicial en otro registro.

Ejemplo 49:

Dirección melódica (dos sonidos)

Escala de referencia:

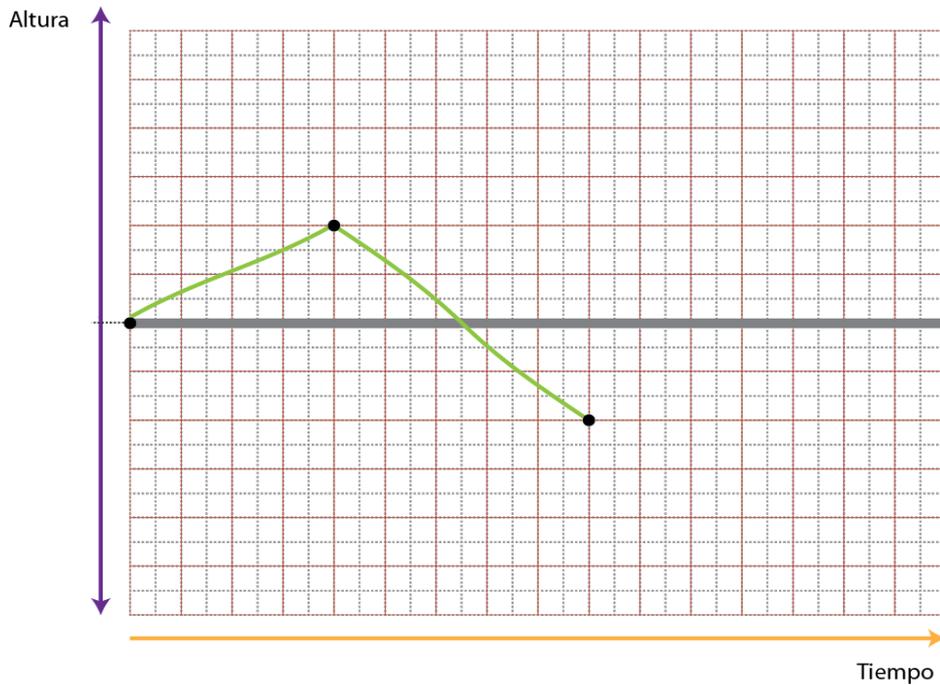


Ejemplo 50:

Dirección melódica (tres sonidos)

Escala de referencia:





Será necesario para el cumplimiento de este trabajo, que el profesor prepare al alumno auditivamente, de acuerdo a la dirección que tomará el contorno melódico, como se muestra en el ejemplo. Dependiendo del tipo de ejercicio, el profesor decidirá la forma que tomará la escala, se recomienda iniciar y terminar con el sonido de referencia, ya sea en el mismo registro o en otro, como la octava, ver preparación del ejercicio 51.

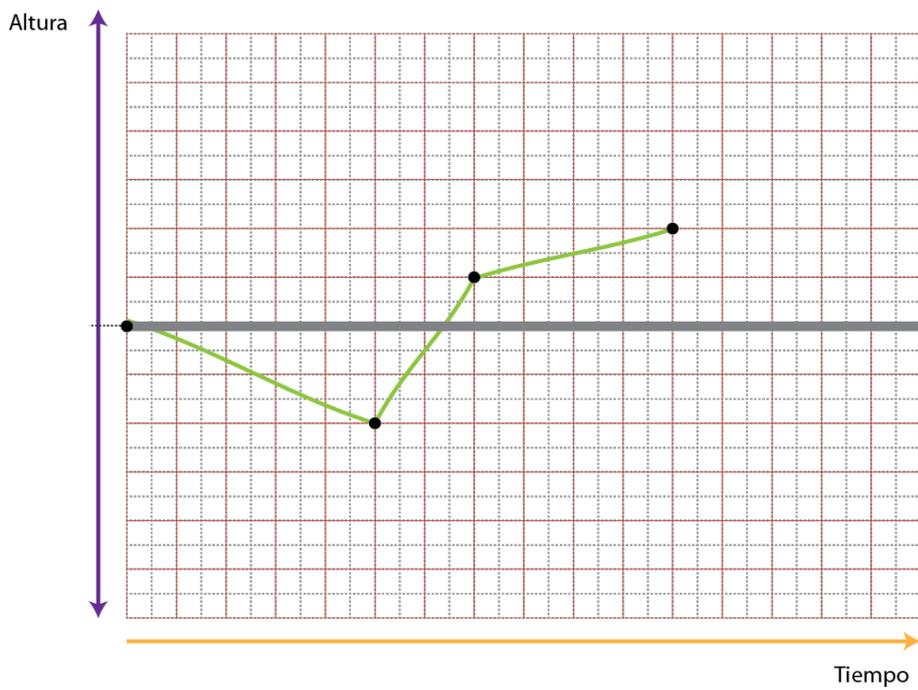
El parámetro del desplazamiento dentro del tiempo, quedará a libertad del alumno.

Ejemplo 51:

Dirección melódica (cuatro sonidos)

Escala de referencia:

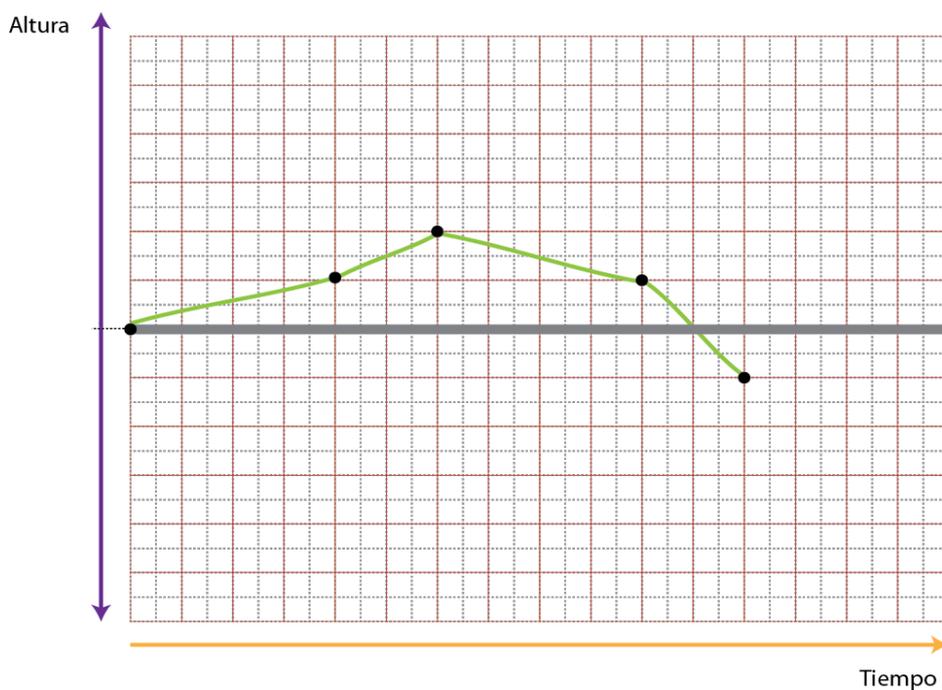




Ejemplo 52:

Dirección melódica (cinco sonidos)

Escala de referencia:



Ejemplo 53:**Dirección de Melodías (cinco sonidos)****Escala de Referencia:****Bloque III:**

Se realizará un trabajo de reconocimiento auditivo de escalas en los diferentes centros de atracción. Se proponen cinco niveles de desarrollo, en los que se trabajan escalas mayores y menores, al solidificar el proceso auditivo, se irán incorporando una a una los diferentes colores, propuestos (mayor, menor, pentafónica mayor, pentafónica menor, dórica, y mixolidia) como se muestra en los ejemplos:

Ejemplo 54:

Nivel 1:			
Mayor	<input checked="" type="checkbox"/>	Menor	<input type="checkbox"/>

Ejemplo 55:

Nivel 2:			
Mayor	<input type="checkbox"/>	Menor	<input checked="" type="checkbox"/>
Pentafónica Menor	<input type="checkbox"/>		

Ejemplo 56:

Nivel 3:			
Mayor	<input type="checkbox"/>	Menor	<input type="checkbox"/>
Pentafónica Menor	<input type="checkbox"/>	Pentafónica Mayor	<input checked="" type="checkbox"/>

Ejemplo 57:

Nivel 4:			
Mayor	<input type="checkbox"/>	Menor	<input type="checkbox"/>
Pentafónica Menor	<input type="checkbox"/>	Pentafónica Mayor	<input type="checkbox"/>
Dórica	<input checked="" type="checkbox"/>		

Ejemplo 58:

Nivel 5:			
Mayor	<input type="checkbox"/>	Menor	<input type="checkbox"/>
Pentafónica Menor	<input type="checkbox"/>	Pentafónica Mayor	<input type="checkbox"/>
Dórica	<input type="checkbox"/>	Mixolidio	<input checked="" type="checkbox"/>

Todos los ejercicios propuestos en esta primera etapa, deberán ser trabajados de manera

sistemática, en cada una de las clases con el objetivo de afianzar su interiorización sonora y de discriminación auditiva, utilizando ejercicios variados.

De esta manera preparamos al alumno para el trabajo posterior, que requiere incorporar nuevos elementos de mayor complejidad dentro de la escucha.

SEGUNDA ETAPA:

Reconocimiento de elementos musicales

En esta etapa, se pondrá énfasis al trabajo analítico de varios elementos musicales, que estarán encaminados a la transcripción de melodías, para ello se realizará un proceso en el que cada melodía se desglosará en partes, que servirán de base para la transcripción final.

Como trabajo preparatorio, el maestro cantará y tocará las melodías al piano varias veces, pidiendo al alumno la reproducción de las mismas tarareando su contorno melódico, dinámica y fraseo de esta manera conseguimos que el alumno memorice las mismas y posteriormente las analice, el trabajo se iniciará con canciones cantadas con o sin texto y trabajadas sobre la siguiente propuesta de representación y captación auditiva de los elementos musicales:

El alumno trabajará dichos reconocimientos sobre una plantilla dada, por el maestro y los elementos a reconocerse serán:

1. Contorno melódico, secuencias ascendentes o descendentes, dicha graficación será una aproximación a la secuencia de los sonidos y su direccionalidad.

Ejemplo 59:

Melodía 3

Voz *Vivace* Contorno melódico Alemania *mf* *mp*

Se trabajarán melodías en los diferentes centros de atracción propuestos: Do, Sol, Re, Fa y Sib.

2. Reconocerá a través de la audición elementos constitutivos de la música como:
 - Forma

Entendida como la estructura de la obra, o las partes que la conforman. Se trabajarán

melodías que contienen principalmente dos partes, pregunta y respuesta. Se iniciará y terminará generalmente con el sonido que se constituirá, como centro de atracción, en los mismos sistemas sonoros que se propone para el canto de melodías.

Ejemplo 60:

Melodía 3

Vivace A B Alemania

mf *mp*

- Dinámica utilizada.

En este elemento el alumno será capaz de diferenciar las dinámicas utilizadas, preferentemente se utilizará en las frases dinámicas opuestas (p-f, mf-ff, crescendo, decrescendo, etc.) de tal forma que sean de fácil percepción e identificación para el escucha.

En etapas posteriores, cuando el alumno haya preparado su oído con este trabajo inicial, se podrán utilizar varias combinaciones.

Ejemplo 61:

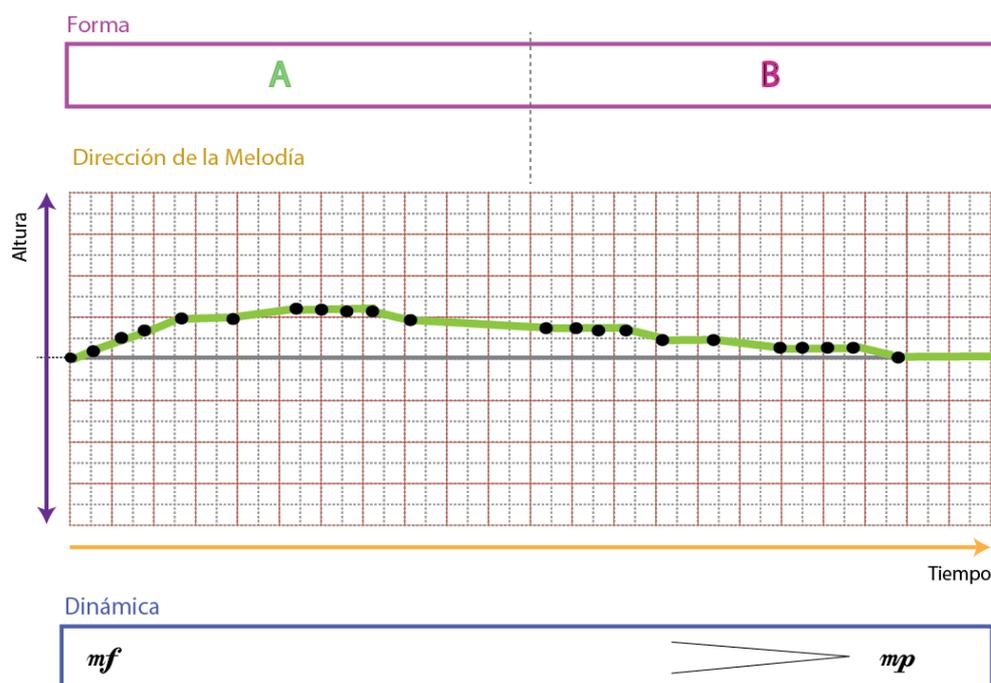
Melodía 3

Vivace Alemania

mf Cambios en la dinámica *mp*

Estos ejercicios pretenden desarrollar una imagen sonora, que será plasmada en la cuadrícula propuesta, distribuyendo los sonidos en dos coordenadas su altura y el tiempo, además de relacionar forma-contorno-dinámica.

Ejemplo 62:



TERCERA ETAPA:

En esta etapa final, se irán trabajando uno a uno los elementos que contiene el fragmento melódico, que desembocará en la transcripción del mismo y este proceso analítico se desglosará en:

a. Movimiento, tempo o velocidad (aire de la obra)

El movimiento se lo trabajará en forma grupal. Para apoyar a este trabajo se utilizará el metrónomo como elemento externo que coadyuva para la interiorización del pulso o con un par de claves, o palmoteo de manos, que marcarán la fluctuación constante que provoca la rítmica de la obra; de tal forma que pueda sentir las cualidades específicas de los ritmos binarios y ternarios, la pulsación constante y regular que sustenta el ritmo en movimientos lentos, moderados y rápidos.

De esta manera afianzamos la sensación de pulso interior, el mismo que surge espontáneamente y luego se convierte en un elemento constante para todos los procesos musicales.

Al mismo tiempo se trabajará sobre el aire de la obra y la velocidad que tienen la misma.

Ejemplo 63:

Arro rró mi niño
Canción de cuna

D.R.A

Lento

Voz

mp
A rro rró mi ni ño, a rro ró mi sol,

Detailed description: This musical example shows a vocal line for the song 'Arro rró mi niño'. It is in 4/4 time and marked 'Lento'. The melody consists of quarter and eighth notes, with a dynamic marking of 'mp'. The lyrics are 'A rro rró mi ni ño, a rro ró mi sol,'.

Ejemplo 64:

Melodía 1

J.P.

Moderato

Voz

mp Con la voz yo can ta ré *f* re mi fa mi re re do

Detailed description: This musical example shows a vocal line for 'Melodía 1'. It is in 2/4 time and marked 'Moderato'. The melody starts with a dynamic of 'mp' and ends with 'f'. The lyrics are 'Con la voz yo can ta ré re mi fa mi re re do'.

Ejemplo 65:

ALELE

D.R.A

Allegro

Voz

mf
A le lé, A le lé que me due leun piè yo no sé yo no
sé si se rá dean dar, que por las a re ni tas que por el a re

Detailed description: This musical example shows a vocal line for 'ALELE'. It is in 2/4 time and marked 'Allegro'. The melody is lively and consists of eighth and quarter notes. The lyrics are 'A le lé, A le lé que me due leun piè yo no sé yo no sé si se rá dean dar, que por las a re ni tas que por el a re'.

b. Compás.

A través del trabajo anterior, podemos establecer el compás utilizado en la melodía trabajada, dicho proceso se ayudará de las características básicas de los compases, que están dadas por su primer tiempo fuerte y la manera en que se configuran las estructuras rítmicas, elementos que serán necesarios percibirlos para determinar el compás que se está trabajando. Se iniciará el trabajo con compases binarios y ternarios con denominador cuatro, elementos que los han venido trabajando en el repertorio cantado y progresivamente se incorporarán compases compuestos como 6/8 y 9/8 en relación al avance con el material de lectura musical.

En esta etapa y con la experiencia adquirida, el alumno será capaz de reconocer el tipo de compás, de las obras que son motivo de trabajo auditivo.

Ejemplo 66:

Moderato *Melodía 1* J.P.

Voz *F d F detc.*

mp *f*

Con la voz yo can ta ré re mi fa mi re re do

c. Tipo de comienzo.

Será importante proporcionar al alumno, los prerequisites del trabajo, que son conocer las bases conceptuales que le permiten distinguir los diferentes tipos de comienzo:

- Comienzo tético: cuando la melodía o canción inicia en un tiempo fuerte del compás.

Ejemplo 67:

Moderato MÓNICA BRAVO

Voz

mf

Un sa po can ta ala lu na con su la men to la

- Comienzo anacrúsico: cuando la melodía o canción inicia con anacrusa.

Ejemplo 68:

Allegro

Voz

mf

A le lé, A le lé que me due

- Comienzo acéfalo: cuando la melodía o canción inicia con pausas o silencios.

Ejemplo 69:

VIVA LA MEDIA NARANJA D.R.A

Allegro

Voz

mp *mf*

Vi va la me dia na ran ja vi va la na ran jaen te ra vi van los ma ri ne

d. Tipo de final.

Se sigue el mismo procedimiento que en el elemento anterior:

- Final masculino: cuando la melodía o canción termina en tiempo fuerte.

Ejemplo 70:

Moderato *Melodía 1* Tiempo Fuerte J.P.

Voz *mp* Con la voz yo can ta ré *f* re mi fa mi re re do

- Final femenino: cuando la melodía o canción termina en tiempo débil.

Ejemplo 71:

Moderato *LUNA LUNERA* D.R.A.

Voz *mp* Lu na lu ne ra, cas ca be le ra. *Tiempo débil*

5 *mf* Cin co to ri tos, yu na ter ne ra

e. Nota de comienzo

Este trabajo implicará un nuevo proceso para el alumno, pues tendrá que identificar la nota exacta de inicio de las melodías, trabajo que estará apoyado por la identificación de sensaciones sonoras de tensión o reposo valiéndose, de elementos en base a las jerarquías entre sonidos, como por ejemplo: sensible -tónica.

Además el profesor para iniciar esta tarea, establecerá la tonalidad o modalidad que se está utilizando, lo cual permitirá que el alumno pueda distinguir con facilidad el grado sobre el que se trabaja al inicio y las posibilidades de nota de comienzo (ejemplo en el acorde de tónica en Do mayor tres posibilidades: do, mi o sol o acorde de dominante: sol, si o re.).

Nota de final.

Se seguirá el mismo proceso anterior, para establecer la nota de final.

Ejemplo 72:

Mi zapato pato

Cecilia Kamen

EJE PRINCIPAL-REPOSO

Moderato

Voz *p*

Mi za pa to pa to de co lor ma rrón

mf

tie neu na ti ri ta yun so lo bo tón

f. Identificación de estructuras rítmicas y transcripción melódica, basado en las melodías cantadas:

Como un trabajo preparatorio, el maestro pedirá los estudiantes, la identificación de figuraciones que se presentan con mayor frecuencia o sean constantes, de tal manera que tengan bases para la transcripción total de dichas estructuras propuestas en las melodías.

Estas podrán ser resultado de la transcripción de la estructura rítmica completa que presentan las melodías motivos de análisis. En la plantilla encontraremos el compás resuelto en la etapa anterior y el número de compases dado por el maestro.

La identificación de la secuencia metro- rítmica que presente la canción se la desglosará utilizando el dictado de la melodía con el piano y adicionalmente dicha estructura con el uso de claves u otro instrumento de percusión no temperado. (Es decir dictado rítmico puro sin alturas de sonido). Se pondrá especial atención a las figuraciones que conforman la estructura.

Ejemplo 73:

Al ánimo, al ánimo: estructura rítmica

Figuraciones, que configuran la estructura metro-rítmica

Voz

6

El profesor podrá trabajar adicionalmente con otros ejercicios rítmicos que se elaborarán de acuerdo a las necesidades de los alumnos y en función de los contenidos.

Transcripción melódico-rítmica de pequeñas canciones o fragmentos

Este elemento será el trabajo final que se plantea en las plantillas, ya que será el resultado del trabajo realizado en las prácticas anteriores.

Por lo cual dejamos como parte de una etapa final de trabajo, donde el alumno tenga interiorizado los procesos de desarrollo auditivo, y estas transcripciones se conviertan en resultado de los mismos y no en un proceso que genere tensión y que dificulte su realización.

Este proceso se llevará a cabo, a través de un trabajo grupal en donde dicho equipo pueda aportar sus percepciones auditivas sobre elementos trabajados, de tal forma que el alumno no se sienta presionado por obtener las respuestas de todos los puntos planteados y de esta manera irá perfeccionando su audición.

Ejemplo 74:

Melodía 3

Vivace Alemania

Voz

mf *mp*

Plantilla: Tercera Etapa

<p>a) Velocidad:</p> <p>Allegro <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Moderato <input type="checkbox"/></p> <p>Lento <input type="checkbox"/></p>	<p>b) Compás:</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> $\frac{2}{4}$ <input type="checkbox"/> $\frac{3}{4}$ <input type="checkbox"/> $\frac{4}{4}$</p> <p><input type="checkbox"/> $\frac{6}{8}$ <input type="checkbox"/> $\frac{9}{8}$</p>	<p>c) Tipo de comienzo:</p> <p>Tético <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Acéfalo <input type="checkbox"/></p> <p>Anacrúsico <input type="checkbox"/></p>
<p>d) Tipo de final:</p> <p>Masculino <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Femenino <input type="checkbox"/></p>	<p>e) Nota de comienzo y final:</p> <p>Nota de Comienzo <input type="text" value="Do"/></p> <p>Nota de Final <input type="text" value="Do"/></p>	

f). Estructura Rítmica y Transcripción

The image shows a musical score for two staves in 2/4 time. The top staff is a bass clef with a 'Vivace' tempo marking. The bottom staff is a treble clef with a dynamic marking of 'mf' at the beginning and 'mp' at the end, with a wedge-shaped dynamic hairpin between them. Both staves contain rhythmic exercises with eighth and sixteenth notes.

Concedores de que las capacidades auditivas entre los estudiantes son diversas, el objetivo primordial de esta etapa es conseguir que el grupo al terminar estos ejercicios sean capaces de reconocer todos los elementos, por lo que el profesor prestará atención a cada estudiante y guiará al estudiante para resolver los problemas individuales.

De esta manera estamos trabajando un primer acercamiento, a un proceso analítico de musical, que vendrá dado de la mano de las experiencias obtenidas y solidificadas del trabajo anterior de lectura musical y todos sus componentes propuestos (lectura rítmica, canto de secuencia melódica, canto de la melodía con elementos de dinámica, agógica y diversas articulaciones).

De la misma forma, desarrolla su audición a través de descubrir los elementos que contienen las melodías propuestas, formando su capacidad del oído interno, para que en un proceso siguiente puede realizar la transcripción a pentagrama de ejercicios melódicos completos.

Para que este trabajo tenga éxito debe contarse con un repertorio variado de canciones de características diversas en cuanto a línea melódica, fraseo, carácter, dinámica, compás, articulaciones, agrupaciones rítmicas y registro.

Al terminar con todo este proceso de desarrollo auditivo el estudiante estará en capacidad de:

1. Desarrollar su audición interior, a través de la aprehensión de las sensaciones auditiva en diferentes entornos sonoros.
2. Descifrar los elementos constitutivos de la música.
3. Identificar sonidos, intervalos y acordes, tanto en entornos tonales como no tonales.
4. Sentir el color de los intervalos, acordes y escalas.
5. Transcribir estructuras rítmico-melódicas.

Capítulo III

Libro del alumno:

PRIMERA PARTE

EL CANTO DE
MELODÍAS: TRABAJO
RÍTMICO Y
MELÓDICO.

BASES CONCEPTUALES 1:

Clave de sol, 2da línea



Compás de: $\frac{2}{4}$

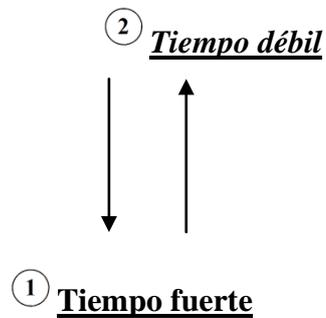
Unidad de compás: 

Unidad de tiempo: 

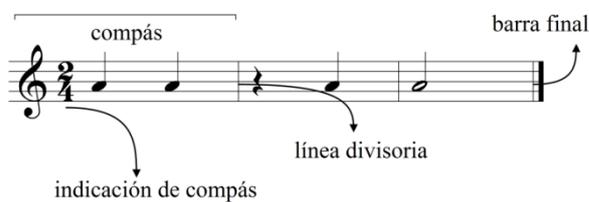
Marcación de compás:

Para marcar el compás desplazaremos la mano derecha de la siguiente manera:

- Para el compás cuyo numerador es de dos tiempos (binario), la mano va de la altura de la cabeza, baja hasta el pecho.
- Y volverá a subir
- Completando así los dos tiempos.



Métrica Binaria:





♩ = 60-80

Estructura rítmica 2

Voz

9

Secuencia melódica 2

Voz

MELODÍA 2

Moderato

J.P

Voz

mf

Piano

mp

9

mp

mf

9

9



♩ = 60-80

El zapatero: estructura rítmica

Voz

9

El zapatero: secuencia melódica

Voz

El zapatero

Allegro

Kurt Pahlen
Juan B. Grosso

Voz

mf
Za pa te ro que gol pe as to doel di a sin ce sar
y nos ha ces ha ces pa tos al com pás de tu can tar.

Piano



♩ = 60-80

Estructura rítmica 3

Voz

Secuencia melódica 3

Voz

MELODÍA 3

Vivace

J.P

Voz

mf *mp*

Piano

mp

Ejercicio creado por Jimena Peñaherrera 3



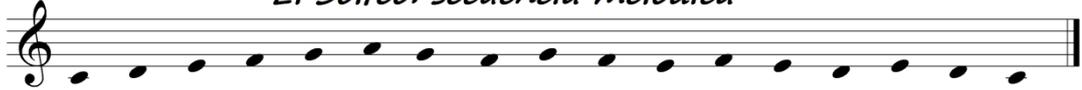
♩ = 60-80

El Solfeo: estructura rítmica

Voz

5

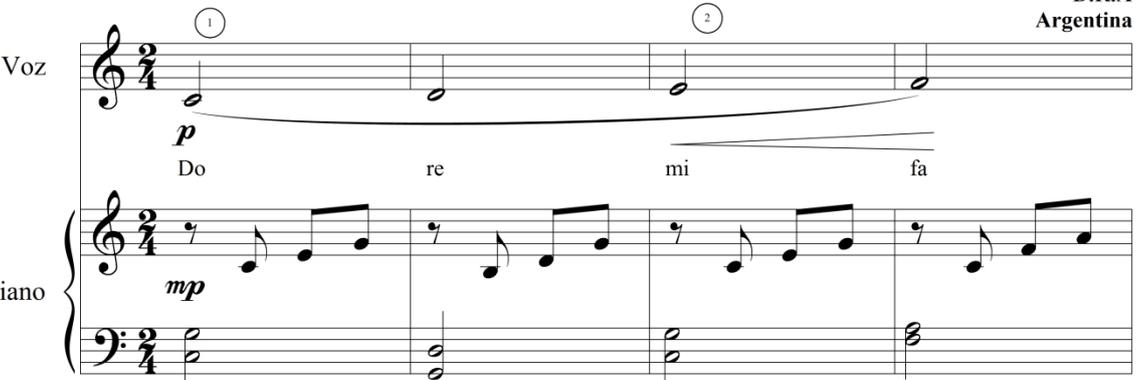
El Solfeo: secuencia melódica

Voz 

El Solfeo

Allegretto

D.R.A
Argentina

Voz 

Piano 

5 

Piano 

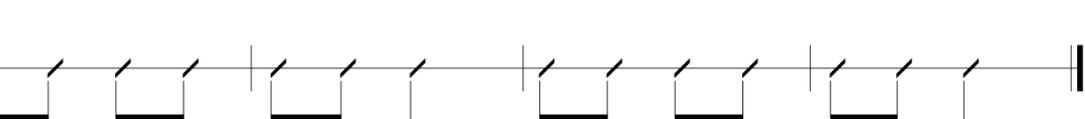
Rondas Infantiles 1



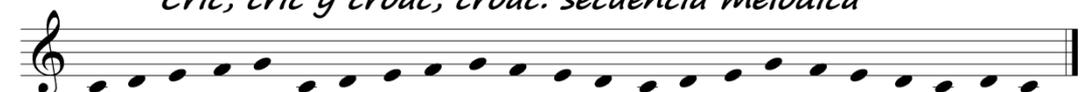
♩ = 60-80

Cric, cric y croac, croac: estructura rítmica

Voz 

5 

Cric, cric y croac, croac: secuencia melódica

Voz 

Cric, cric y croac croac

Moderato

Elvira Fuentes

Voz *mf*
 La ra ni ta cric cric cric, el sa pi to croac croac croac

Piano *mp*

5
 al ta por a qui cric cric sal ta por a llá croac croac

Melodías para cantar a una voz 1

II. LOS INTERVALOS DE TERCERA:

Estructuras metro-rítmicas requeridas:

anacrusa

silencio de negra

LEA LA ESTRUCTURA RÍTMICA CANTE LA SECUENCIA MELÓDICA:

♩ = 60-80

Mi zapato pato: estructura rítmica

Voz

Mi zapato pato: secuencia melódica

Voz

Mi zapato pato

Moderato

Cecilia Kamen

Voz

p Mi za pa to pa to de co lor ma rrón *mf* tie neu na ti ri ta yun so lo bo tón

Piano

mp

Ritmo y sonido, Iniciación Musical 1

♩ = 60-80

Los gaticos: estructura rítmica

Voz

7

Los gaticos: secuencia melódica

Voz

Los gaticos

Moderato

D.R.A

Voz

mf

Ron, ron, ron ha cen ron ron ron Los ga tí cos al la var se

Piano

7

ya su mo do en jua gar se, ron, ron, ron sin in te rrup ción.

Melodías para cantar a una voz 2



♩ = 60-80

La orquesta: estructura rítmica

Voz

La orquesta: secuencia melódica

Voz

La orquesta

D.R.A

Moderato

Voz *p*
Mi cuer po es u naor ques ta u naor ques ta de ver dad

Piano *mp*

5 *mf*
por es so con mi pie es se los voy a de mos trar

5

Música para jugar 1



♩ = 60-80

Así bailan los gitanos: estructura rítmica

Voz $\frac{2}{4}$

4

Así bailan los gitanos: secuencia melódica

Voz

El pandero de mi abuela: secuencia melódica

Voz

El pandero de mi abuela

Jesús Manso

Voz

mp

El pan de ro de mia bue la so na ba so na baa

Piano

mp

4

mf

sí, pro fun do co mou na cue va que suer te que yo lo ví!

4

Música para jugar 2

BASES CONCEPTUALES 2:

Compás de:

3/4

Unidad de compás:

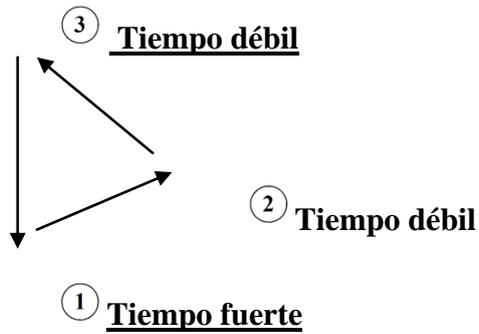


Unidad de tiempo:

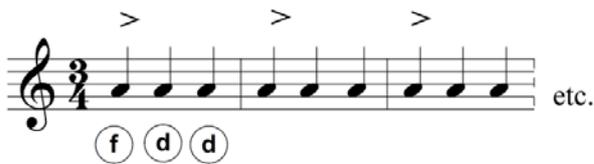


Marcación de compás:

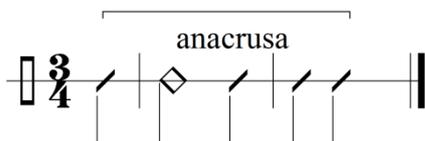
- Para el numerador de tres tiempos (ternario), comenzaremos de arriba hacia abajo, luego a la derecha y arriba.



Métrica ternaria:



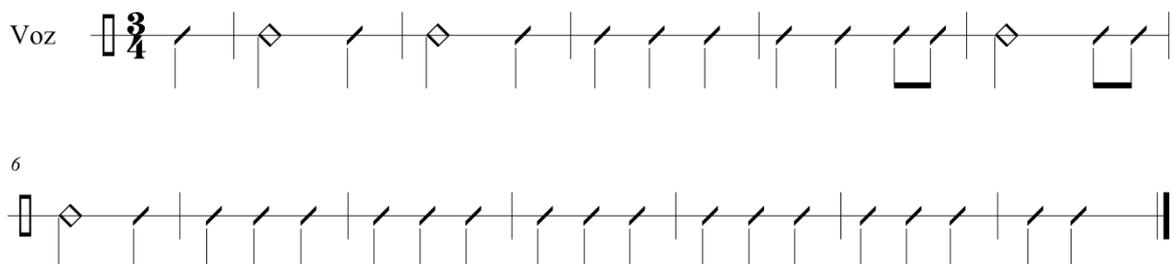
Estructuras metro-rítmicas requeridas:



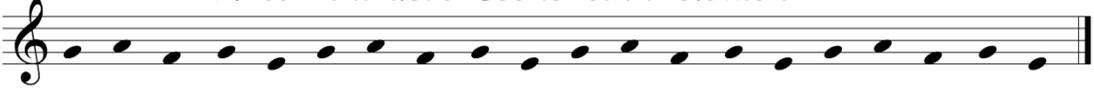
LEA LA ESTRUCTURA RÍTMICA Y CANTE LA SECUENCIA MELÓDICA:



Antón Pirulero: estructura rítmica

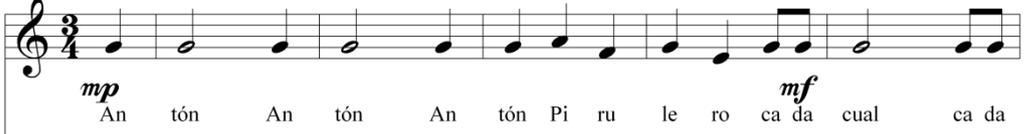


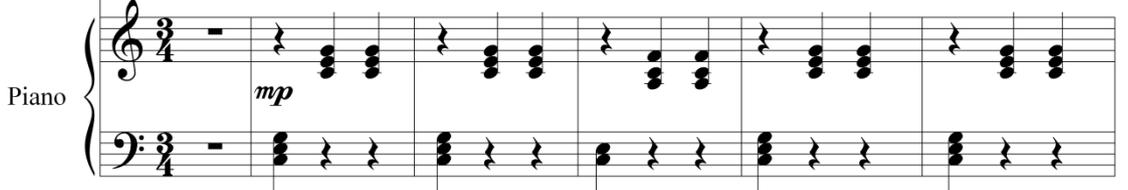
Antón Pirulero: secuencia melódica

Voz 

Antón Pirulero

Moderato D.R.A.

Voz  *mp* An tón An tón An tón Pi ru le ro *mf* ca da cual ca da

Piano  *mp*

6  *mp*
cual a tien daa su jue go yel que no loa tien da pa ga ráu na pren da

6 

Melodías para cantar a una voz 3

BASES CONCEPTUALES 3:

Compás de:

$\frac{4}{4}$ ó C

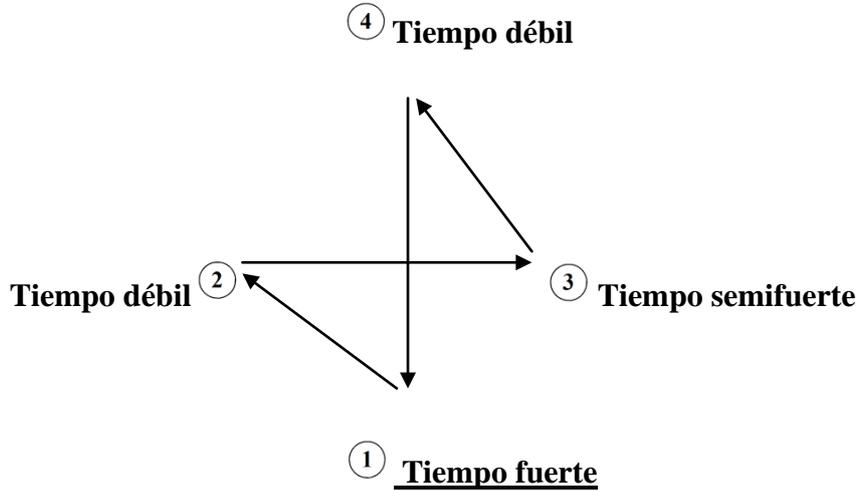
A este compás se le representa también con la letra C.

Unidad de compás: 

Unidad de tiempo: 

Marcación del compás:

- Para el de cuatro tiempos el desplazamiento de la mano será: abajo, a la izquierda, la derecha y arriba.



Métrica cuaternaria:

> > >

f d sf d etc.

Estructuras rítmicas requeridas:

LEA LA ESTRUCTURA RÍTMICA Y CANTE LA SECUENCIA MELÓDICA:

♩ = 60-80

Mi trencito: estructura rítmica

Voz

5

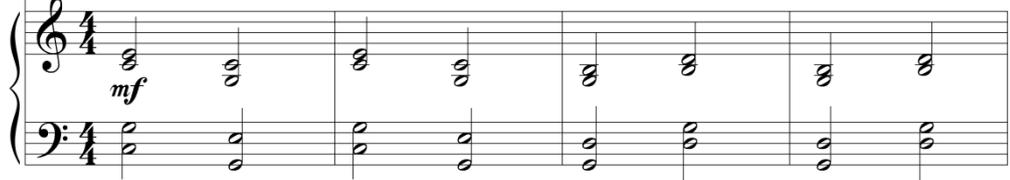
Mi trencito: secuencia melódica

Voz 

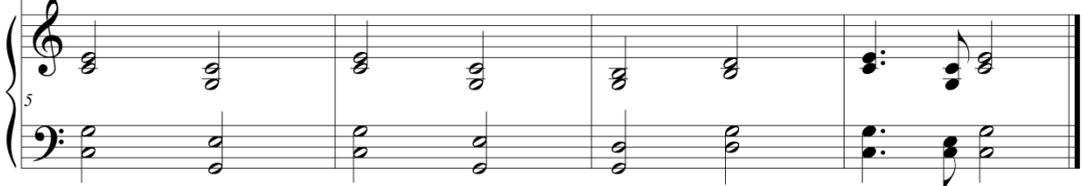
Mi trencito

Moderato **Kurt Pahlen**
Juan B. Grosso

Voz 
mf
Mi tren ci to de ju gue te co rre, co rre más y más,

Piano 
mf

5 
co mo el vien to co mo el ra yo se de tie neen la ciu dad.

5 

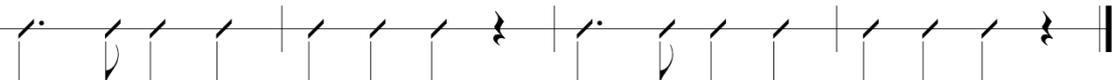
Música y canciones para los más pequeños 1



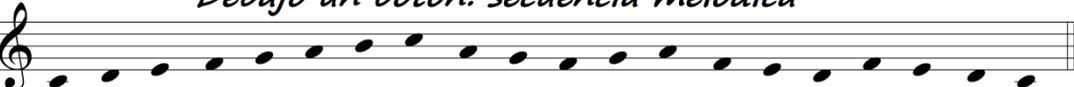
♩ = 60-80

Debajo un botón: estructura rítmica

Voz 

5 

Debajo un botón: secuencia melódica

Voz 

Debajo un botón

Moderato **D.R.A.**

Voz *mp*

De ba joun bo tón tón ton quen con tro Mar tín, tín, tín,
 Ay que chi qui tín, tín, tín, e ra quel ra tón, tón, tón,

Piano *mp*

5 *mf*

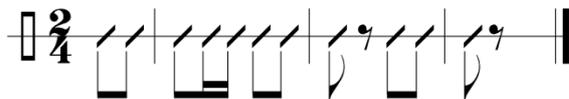
ha bí aun ra tón, tón, tón, ¡ay que chi qui tín, tín, tín!
 5 quen con tró Mar tín, tín, tín, de ba joun bo tón, tón, tón.

mf

Ritmo y sonido, Iniciación Musical 3

III. INTERVALOS DE CUARTA:

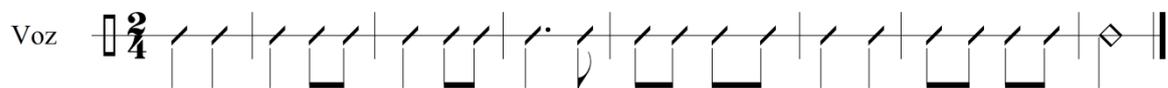
Estructuras metro-rítmicas requeridas:



LEA LA ESTRUCTURA RÍTMICA Y CANTE LA SECUENCIA MELÓDICA:



A la luna: estructura rítmica



A la luna: secuencia melódica

Voz

A LA LUNA

Moderato JESÚS MANSO

Voz

mf

A la lu na yo que ro su bir a bor do deu naes tre lla que me lle vea lí

Piano

mp

Música para jugar 3

♩ = 60-80

La lluvia: estructura rítmica

Voz

2/4

5

La lluvia: secuencia melódica

Voz

La lluvia

Moderato

Kurth Paheln
Juan B. Grosso

Voz

pp

Cuan do llue ve sua ve men te la te sua veel co ra zón,

Piano

mp

5

ff

pe ro con tor men ta fuer___ tiem blo con un mie doa troz.

5

mf

Música y canciones para los más pequeños 2



♩ = 60-80

¿Dónde están las llaves?: estructura rítmica

Voz

2/4

5

¿Dónde están las llaves?: secuencia melódica

Voz

¿Dónde están las llaves?

Moderato D.R.A

Voz *mf*

Yo ten go un cas ti llo ma ta ri le ri le ri le, yo ten

Piano *mf*

5 go un cas ti llo ma ta ri le ri le rón, pin pon.

Rondas Infantiles 2



♩ = 60-80

A la víbora del amor: estructura rítmica

Voz $\frac{2}{4}$

4

A la víbora: secuencia melódica

Voz

A la víbora del amor

D.R.A.

Allegro

Voz *mf*

A la ví bo ra del a mor por a qui yo pa sa

Piano *mp*

ré - Por a qui yo pa sa ré yun na ni ña de ja ré

Melodías para cantar a una voz 4



♩ = 60-80

Ramón del alma mía: estructura rítmica

Voz $\frac{2}{4}$

7

Ramón del alma mía: secuencia melódica

Voz

Arroyo claro

Moderato

Kurth Paheln

Juan B. Grosso

Voz

mf
A rro yo cla ro fuen te se re na quien te la vóel pa ñue lo sa ber qui sie ra.

Piano

mf

Música y canciones para los más pequeños 3



♩ = 60-80

Lira la ballena blanca: estructura rítmica

Voz

6

Lira la ballena: secuencia melódica

Voz

Lira la ballena blanca

Moderato

Mónica Bravo

Voz *mf*
Li ra, la ba lle na blan ca se ba la cea ba

Piano *mf*

6
gran dey se re na muy a den tro del ma ar.

Ritmo y sonido, Iniciación Musical 4



♩ = 60-80

Las ranas: estructura rítmica

Voz $\frac{3}{4}$

7

14

Las ranas: secuencia melódica

Voz

2

Las ranas

Moderato

Kurth Pahlen
Juan Brosso

Voz

mp Cuan do la Lu na lle ga del mar, *mf* can tan las ra nas

Piano

7

mp en el fan gal can tan las ra nas en el fan gal,

13

mf Croa la la la la croa la la la, croa, la la la la, croa la la *mp*

Estructura metro-rítmicas requeridas:

contratiempo



♩ = 60-80

Viva la media naranja: estructura rítmica

Voz

7

13

Viva la media naranja: secuencia melódica

Voz

2

Viva la media naranja

Allegro D.R.A

Voz *mp* Vi va la me dia na ran ja vi va la na ran ja en te ra vi van los ma ri ne *mf*

Piano *mp*

7 ri tos que van por la ca rre te ra. Fe rro ca rril ca mi no lla no en el va por se va mi her

7

13 *f* ma no se va mi her ma no se va mia mor se va la pren da quea do ro yo quea do ro yo.

13

Melodías para cantar a una voz 6

Estructura metro-rítmicas requeridas:

casillas

ligadura de prolongación

1. 2.

barra de repetición

Anacrusa



♩ = 60-80

Una tarde fresquita de mayo: estructura rítmica

Voz $\frac{3}{4}$

8

18

Una tarde fresquita de mayo: secuencia melódica

Voz

2

Una tarde fresquita de mayo

Moderato

D.R.A

Voz *mf*

U na tar de fres qui ta de ma yo co gí mi ca ba lloy me fúia pa se ar _____
 Por la sen da don de mi mo re na gen til y ri sue ña so lí a pa _____

Piano *mf*

8 1. 2. *f*

sar _____ Yo la ví que co gi au na ro sa, _____ yo la ví que co gia un cla

8 1. 2.

17 *mf*

vel _____ yo la dí je jar dí ne ra her mo sa me das u na ro sa del ri co ver gel. _____

17

Flauta, guitarra y canción 1



♩ = 60-80

Las horas: estructura rítmica

Voz 4

5

Las horas: secuencia melódica

Voz

2

Las horas

Allegro

Tradicional

Voz

mf

To co la u na con cuer nos de lu na, to co las dos di cien do tea dios

Piano

mf

5

f

to co las tre sal tan doal re ve es, to co las cua tro con un ga ra ba to.

5

5

Ritmo y sonido, Iniciación Musical 6

IV. LOS INTERVALOS DE QUINTA:

LEA LA ESTRUCTURA RÍTMICA Y CANTE LA SECUENCIA MELÓDICA:



♩ = 60-80

Campanero: estructura rítmica

Voz

9

Campanero: secuencia melódica

Voz

2

Campanero

Moderato

D.R.A

Voz

Piano

9

Flauta, guitarra y canción 2



♩ = 60-80

Alelé: estructura rítmica

Voz

6

12

Gatatumba: secuencia melódica

Voz

2

A single melodic line for voice on a treble clef staff, consisting of a sequence of eighth notes ascending and then descending.

Gatatumba

Allegro

D.R.A

Voz

mf

Ga ta tum ba, tum ba tum ba con pan de ros y so na jas ga ta tum ba, tum ba,

Piano

mp

6

tum ba no te me tas en las pa jas. Ga ta tum ba, tum ba, tum ba to cael pi to yel ra

6

12

bel, ga ta tum ba, tum ba, tum ba tam bo ril y cas ca bel.

12

12

The score is in 2/4 time. The vocal line starts with a mezzo-forte (mf) dynamic. The piano accompaniment starts with a mezzo-piano (mp) dynamic. The piece is marked 'Allegro'. The lyrics are: 'Ga ta tum ba, tum ba tum ba con pan de ros y so na jas ga ta tum ba, tum ba, tum ba no te me tas en las pa jas. Ga ta tum ba, tum ba, tum ba to cael pi to yel ra bel, ga ta tum ba, tum ba, tum ba tam bo ril y cas ca bel.' The score includes measures 6, 12, and 18.

Tamborcito

Moderato J. Basates-L. Cárdenas

Voz *mf*

Tam__ bor tam bor ci to de cue ro so no ro con a ros de

Piano *mp*

6 la__ ta y cuer das de o ro tam__ bor tam bor ci to queen to nas la

6

12 mar__ cha por las cua tores qui__ nas de los cua tro vien tos.

12

Los amigos pequeños 1



♩ = 60-80

El cocherito leré: estructura rítmica

Voz $\frac{4}{4}$

5 1. 2.

8

El cocherito lere: secuencia melódica

Voz

2

El chocherito leré

Moderato

D.R.A

Voz

mf

El co che ri to le ré me di joa no che le ré que si que ri a le ré mon tar en
di je le ré con gran sa le ro le ré no quie ro co che le ré que me ma

Piano

5

1. co che le ré y yo le re o le ré. El nom bre de Ma rí a que cin co le tras tie ne la e me la

2.

5

9

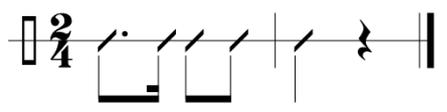
a la e rre la i la a Ma rí a

Melodías para cantar a una voz 10

V. INTERVALOS DE 6TA

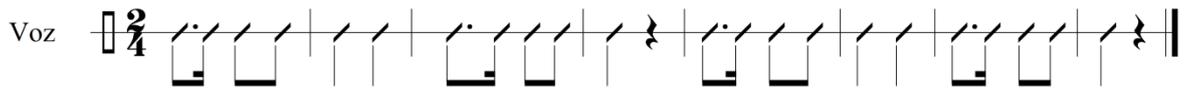
LEA LA ESTRUCTURA RÍTMICA Y CANTE LA SECUENCIA MELÓDICA:

Estructura metro-rítmicas requeridas:

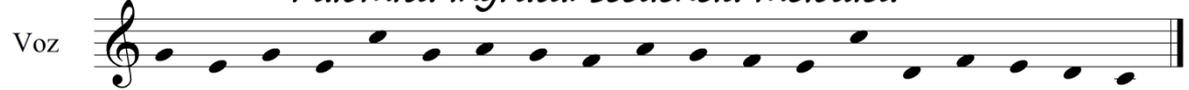


♩ = 60-80

Palomita ingrata: estructura rítmica



Palomita ingrata: secuencia melódica



Palomita ingrata

Moderato

Tradicional

Voz

mf
Pa lo mi tain gra ta ¿cuán do te ve ré?

Piano

5

A vo lar por al to a vo lar se fué

5



♩ = 60-80

Al ánimo, al ánimo: estructura rítmica

Voz

6

12

Detailed description: This block contains three staves of musical notation for voice. The first staff starts with a treble clef, a 2/4 time signature, and a key signature of one flat. It features a series of eighth notes with stems pointing up and down, creating a rhythmic pattern. The second staff begins at measure 6 and includes a first ending bracket (1.) and a second ending bracket (2.). The third staff begins at measure 12 and continues the rhythmic pattern of eighth notes.

Al ánimo, al ánimo: secuencia melódica

Voz

Detailed description: This block shows a single staff of musical notation for voice. It begins with a treble clef and a key signature of one flat. The melody consists of a continuous sequence of eighth notes, starting on a middle G and moving in a stepwise fashion across the staff.

Al ánimo, al ánimo

D.R.A

Voz *mf*
Al á ni mo, al á ni mo, la fuen te se rom pió. Al á ni mo, al

Piano *mp*

6 1. 2.
á ni mo, man dar laa com po ner Al ner u rí u rí, u rá laes

6 1. 2.

12
tre lla vaa pa sar la dea lan te co rre mu cho la dea trás se que da rá.

Melodías para cantar a una voz 11



♩ = 60-80

Esta era una niña

Voz $\frac{2}{4}$

7

14

Esta era una niña: secuencia melódica

Voz

2

Esta era una niña

Moderato D.R.A
Cuba

Voz *mf*

Es ta e rau na ni ñi ta muy lin da muy gra cio sa, te ni ao jos a zu les y

Piano *mp*

7

me ji llas de ro sa de ro sa, de ro sa, y me ji llas de ro sa.

7

13

f Tra la, la, la, la, la, la tra la, la, la lá... Tra la, la, la, la, la, la, tra la, la, la, lá...

13

13



♩ = 60-80

El señor don gato: estructura rítmica

Voz

4

El señor don gato: secuencia melódica

Voz

El señor don gato

Allegro D.R.A

Voz

mf
Es ta bael Se ñor Don ga to sen ta di toen su te

mf

ja do marra ma miau sen ta di toen su te ja do.

mf



♩ = 60-80

Himno a la alegría: estructura rítmica

Voz

7

13

Himno a la alegría : secuencia melódica

Voz

2

Himno a la alegría

Moderato L. Van Beethoven
Miguel Ríos

Voz *mf*
Es cu chaher ma no la ca ciónde la le gría a, el can toa le gre del quees

Piano

7 *f*
7 peraun nue vo dí a. Ven can ta sue na can tan do vi ve so ñan doel

12 *mf* *poco rit.*
12 nue vo sol. En que los hom bre vol ver rána ser her ma nos.

Flauta, guitarra y canción 3

VI. INTERVALOS DE SÉPTIMA:

LEA LA ESTRUCTURA RÍTMICA Y CANTE LA SECUENCIA MELÓDICA:



♩ = 60-80

Siempre cantando voy: estructura rítmica

Voz

7

Siempre cantando voy: secuencia melódica

Voz

Siempre cantando voy
Canon

Moderato

Anónimo
Alemania

Voz

1 2

mf

Siem pre can tan do— u na can ción. Lle vo la mú si ca

Piano

7 3

lle vo la mú si ca, lle vo la mú si ca en el co ra zón.



♩ = 60-80

Tú, tú eres mi alma: estructura rítmica

Voz $\frac{3}{4}$

9

17

Tú, tú eres mi alma: secuencia melódica

Voz

Tú, tú eres mi alma

Tiempo de Vals

Anónimo
Austria

Voz *mf* Tú, tú, e res mi al ma, tú, tú, e res mi sol,

Piano *mp*

9 tú, tú, no sa brás nun ca cuan to te quie ro a ti.

9

17 Si, si, si, si, cuan to te quie ro a ti.

17

Melodías para cantar a una voz 14



♩ = 60-80

Noche de paz: estructura rítmica

Voz $\frac{3}{4}$

9

17

Noche de paz: secuencia melódica

Musical notation for the vocal line of 'Noche de paz: secuencia melódica'. It consists of two staves in treble clef. The first staff is labeled 'Voz' and contains a sequence of eighth notes ascending from G4 to G5. The second staff is labeled '2' and contains a sequence of eighth notes ascending from G4 to G5, mirroring the vocal line.

Noche de paz

Lento

Anónimo
Austria

Musical score for 'Noche de paz' in 3/4 time. It includes vocal and piano parts. The vocal part is in treble clef with a tempo marking of 'Lento' and dynamics of 'mp' and 'mf'. The piano part is in grand staff with a dynamic of 'mp'. The score is divided into three systems, with measure numbers 9 and 17 indicated at the start of each system. The piano accompaniment features a steady bass line and chords in the right hand.

Flauta, guitarra y canción 4

VII. INTERVALOS DE OCTAVA:

LEA LA ESTRUCTURA RÍTMICA Y CANTE LA SECUENCIA MELÓDICA:



♩ = 60-80

Canción de cuna: estructura rítmica

Voz $\frac{3}{4}$

6

12

Canción de cuna : secuencia melódica

Voz

2

Canción de Cuna

Moderato

Tema de J. Brahms

Voz

mp

A dor mir, a dor mir, ya la no cheha lle ga do a so ñar, — a so

Piano

mp

6

ñar, án gel mí oa des can sar *mf* Cuan doel sol des pun ta rá te vas a des per

6

12

tar, con su ra yo de luz el buen dí a — te da rá.

12



♩ = 60-80

A mi burro: estructura rítmica

Voz

7

A mi burro: secuencia melódica

Voz

A mi burro enfermo

Moderato D.R.A

Voz

mf

A mi bu rroa mi bu rro le due le la ca be za yel mé di co leha

f *mf*

pues to un na go rri ta ne gra. U na go rri ta ne gra mi bu rroen fer moes tá.

Piano

Al pom, pom de la bella naranja

Moderato D.R.A

Voz *mp* Al pom, pom de la be la na ran ja, *mf* quehay un

Piano *mp*

6 *f* rey que noe xis teen Fran cia, a la gu sa ni,

6 *mf*

11 *mf* a gu sa ni, al pom, pom sal ta rá el león.

11

The musical score is for a song in 2/4 time with a key signature of one sharp (F#). It consists of three systems. The first system (measures 1-5) features a vocal line starting with a half note G4, followed by quarter notes A4, B4, C5, B4, A4, G4, and a quarter rest. The piano accompaniment consists of chords: G4-B4-D5, A4-C5-E5, B4-D5-F5, and G4-B4-D5. The second system (measures 6-10) has a vocal line with a half note G4, quarter notes A4, B4, C5, B4, A4, and a quarter rest. The piano accompaniment continues with chords: G4-B4-D5, A4-C5-E5, B4-D5-F5, and G4-B4-D5, followed by a sixteenth-note pattern in the right hand. The third system (measures 11-15) has a vocal line with a half note G4, quarter notes A4, B4, C5, B4, A4, and a quarter rest. The piano accompaniment continues with chords: G4-B4-D5, A4-C5-E5, B4-D5-F5, and G4-B4-D5, followed by a sixteenth-note pattern in the right hand.

Rondas Infantiles 6



♩ = 60-80

El patio de mi casa: estructura rítmica

Voz

9

17

The rhythmic notation is in 2/4 time. It consists of three systems of rhythmic patterns. The first system (measures 1-8) starts with a quarter rest, followed by quarter notes, eighth notes, and quarter notes. The second system (measures 9-16) continues with similar rhythmic patterns. The third system (measures 17-24) continues with similar rhythmic patterns, ending with a quarter rest.

El patio de mi casa: secuencia melódica

Voz

2

El patio de mi casa

Moderato

D.R.A

Voz

mf

El pa tio de mi ca sa es par ti cu lar, cuan do llue ve se mo ja co mo los de

Piano

mp

9

mp

más. A ga cha te, y vuel ve tea ga char, que las a ga cha sa ben bai

17

f

lar. Ha che i jo ta ka e le e lle e me a que si tú no me quie res o tro ni ño me que rrá.

17



♩ = 60-80

Bien venido Seas: estructura rítmica

Voz

4 | 1. | 2.

9

13 | 1. | 2.

Bien venido seas: secuencia melódica

Voz

2

Bien venido seas
Villancico tradicional Ecuatoriano

D.R.A

Voz

Bien ve ni do *mf* se as, mi Ni ñoa do ra do, bien ve ni do se as mi Ni ño dea

Piano

mp

4 1. 2.
mor. Bien ve ni do mor. Án ge les san tos por mía do rad le al Dios quea man te na cióen por

4 1. 2.

9 tal. Án ge les san tos, por mía do rad le al Dios quea man te na cióen por tal. Tiem bla de

14 1. 2.
frí o en tre pa jas y he no mi dul de due ño mi tier noa mor. mor

14 1. 2.

Tengo una muñeca: secuencia melódica

Voz

Tengo una muñeca

Moderato

D.R.A

Voz

mf
Ten gou na mu ñe ca ves ti da dea zul,

5

mp
con su ves ti di to y su ca ne sú.

5

Rondas Infantiles 9



♩ = 60-80

Vamos a la mar: estructura rítmica

Voz

7

Vamos a la mar: secuencia melódica

Voz

Vamos a la mar

Moderato

D.R.A
Guatemala

Voz *mf*
Va mos a la mar, tum tum, a co mer pes ca do tum tum,

mp

7
bo ca co lo ra da, tum tum, fri to y a sa do, tum, tum.

Melodías para cantar a una voz 17



♩ = 60-80

Naranja dulce: estructura rítmica

Voz $\frac{3}{4}$

4

Naranja dulce: secuencia melódica

Voz

2

Naranja Dulce

Moderato

D.R.A

Voz *mf*
 Na ran ja dul ce, li món par ti do, da meun a bra zo que yo te

mp
 pi do. Si fue ran fal sos mis ju ra men tos, en o tros tiem pos seol vi da rán.

Rondas Infantiles 10



♩ = 60-80

Encontré a mamita: estructura rítmica

Voz $\frac{2}{4}$

6

1. 2.

11

Encontré a mamita: secuencia melódica

Voz

2

Encontré a mamita

Allegro D.R.A

Voz *mf* U na lin da ma ña na, u na lin da ma ña na en el mes dea
En con tré a ma mi ta, en con tré a ma mi ta, re gan doel jar

Piano *mp*

6
bril, en el mes deA bril, *f*
dín, re gan doel jar ———— 1. 2. dín. Da leun be soa quien que

6 *mf*

11
rés, pe roa mi no me lo dés, u no dos y tres

11

Rondas Infantiles 11



♩ = 60-80

En la fiesta de San Andrés. estructura rítmica

Voz $\frac{2}{4}$

6

En la fiesta de San Andrés: secuencia melódica

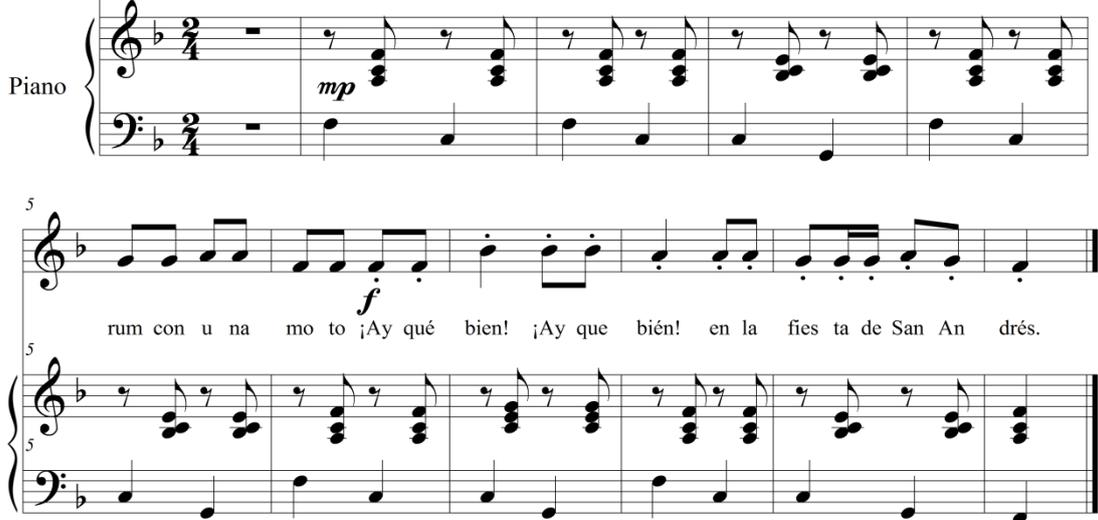
Voz 

En la fiesta de San Andrés

Allegro

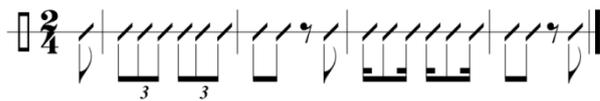
D.R.A

Voz 

Piano 

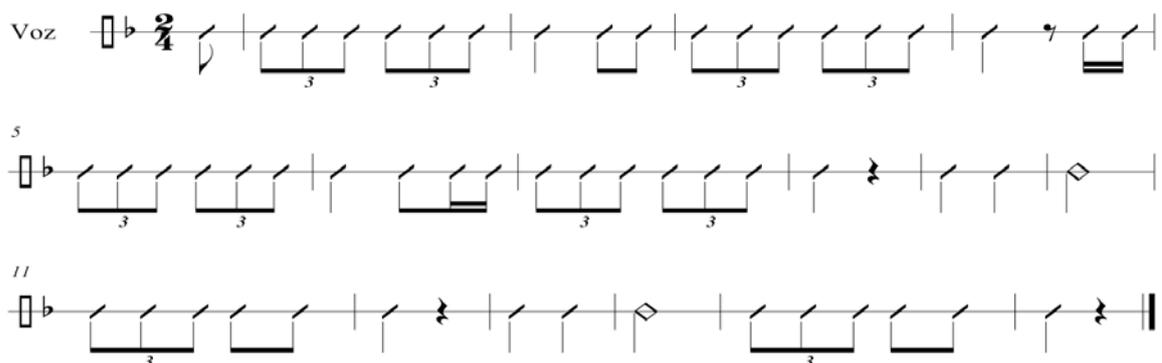
Rondas Infantiles 12

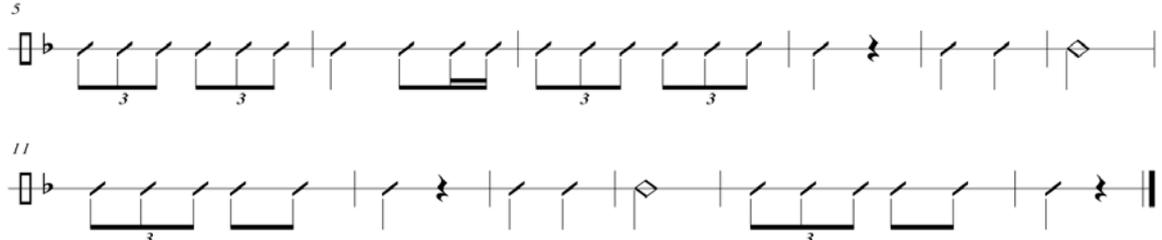
Estructuras metro-rítmicas requeridas:




♩ = 60-80

Estaba la pájara pinta: estructura rítmica

Voz 





♩ = 60-80

Los pollos de mi cazuela. estructura rítmica

Voz $\frac{2}{4}$

5

11

Los pollos de mi cazuela: secuencia melódica

Voz

2

TONALIDAD DE RE MAYOR

LEA LA ESTRUCTURA RÍTMICA Y CANTE LA SECUENCIA MELÓDICA:



♩ = 60-80

Sobre el puente de Aviñón: estructura rítmica

Voz

5

10

Sobre el puente de Aviñón: secuencia melódica

Voz

2

Sobre el puente de Aviñón

D.R.A.

Allegro

Voz

mf So breel puen te deA vi ñon to dos can tan to dos bai lan so breel

Piano

mp

5

puen te deA vi ñon to dos bai lan yo tam bién. *f* Ha cen a sí, *mp* a

5

11

f sí las la van de ras ha cen a sí, *mp* a si me gus ta mí.

11

Rondas Infantiles 13



♩ = 60-80

Aserrín, aserrán: estructura rítmica

Voz

4

A decirte voy: secuencia melódica

Voz

2

A decirte voy

Allegretto

D.R.A.
Brasil

Voz

mf
A de cir te voy Ma ría a lo que vi el o tro día a en el

Piano

mp

5

5

pue blo que se lla ma ca pi tal, me que dé ca siem bo ba do por que

11

11

me de jóad mi ra do la be lle za de las co sas que vía llá. _____



♩ = 60-80

El elefante Trompita: estructura rítmica

Voz

5

El elefante Trompita: secuencia melódica

Voz

Tilingo, tilingo: secuencia melódica

Voz

Pico, pico muchachico

D.R.A.
Venezuela

Lento

Voz

mp

Pi co Pi co mu cha chi co, ¿quién te dio ta ma ño pi co? La ga

Piano

mp

5

mf

lli na la ja ba da pu soun hue voen la ma na da. Pu so u no, pu so dos,— pu so

5

11

tres y pu so cua tro, pu so cin co, pu so seis,— sie tey lue go pu so o cho.

11

Melodías para cantar a una voz 22

BASES CONCEPTUALES 4:

Compás de: $\frac{6}{8}$

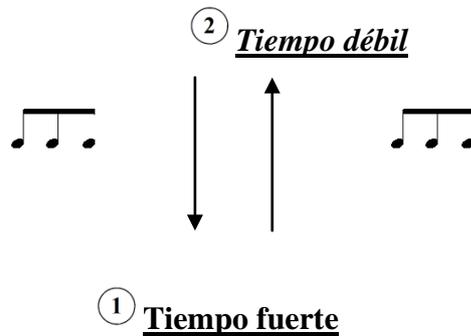
Unidad de compás:

Unidad de tiempo:

Marcación de compás:

Para marcar el compás desplazaremos la mano derecha de la siguiente manera:

- Se marca como un compás binario, ya que proviene de él, con la particularidad de que en cada tiempo, entrarán tres corcheas o una negra con punto. La mano va de la altura de la cabeza, baja hasta el pecho.
- Y volverá a subir
- Completando así las seis corcheas dentro de los dos tiempos.

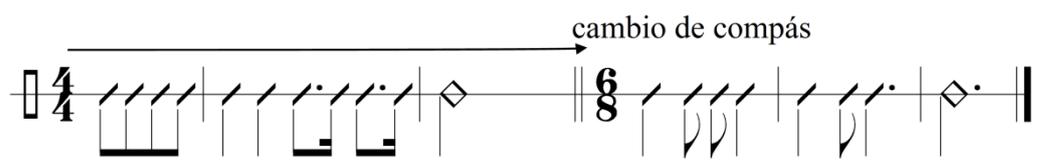


Métrica Binaria, compas de 6/8:

(f) (d)

Estructuras metro- rítmicas requeridas:

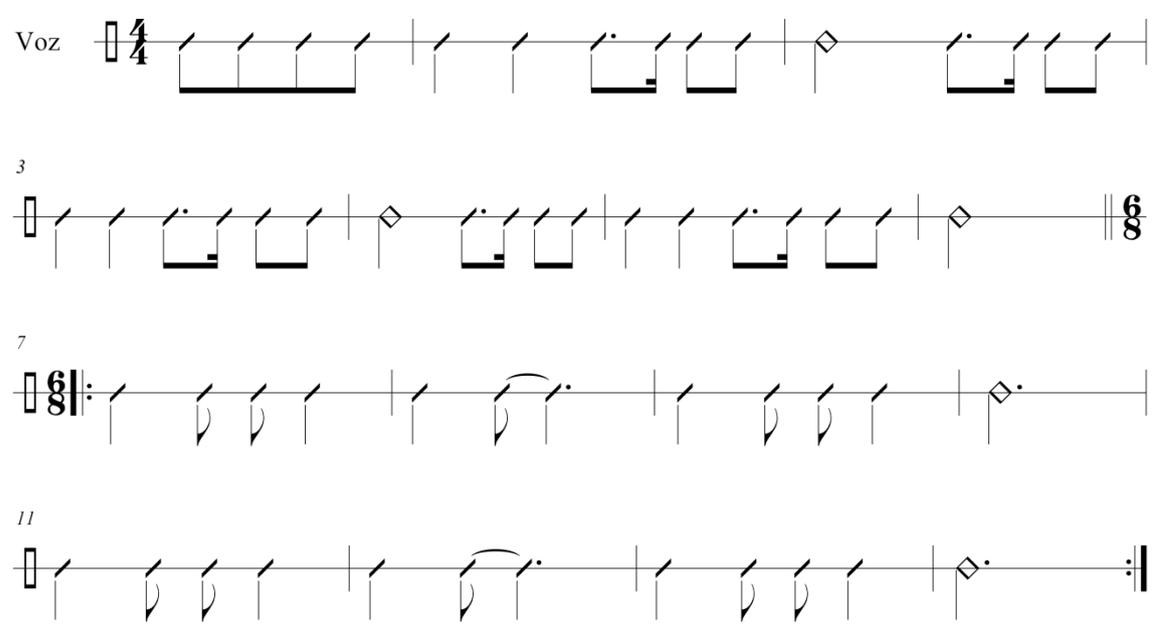
cambio de compás



♩ = 60-80

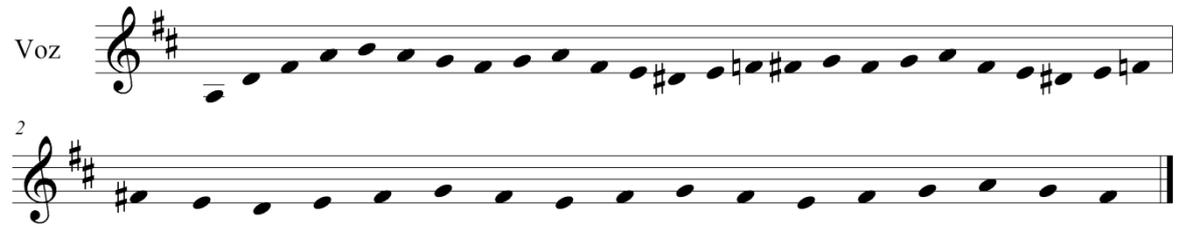
Desde el alto cielo: estructura rítmica

Voz



Desde el alto cielo: secuencia melódica

Voz



Desde el alto cielo

Villancio Tradicional

D.R.A.

Moderato

Voz

mp

Des del al to cie lo el hi jo de Dios aes ta ba ja tie rra vi no por mia

Piano

4

(♩ = ♩.)

mf

mor, aes ta ba ja tie rra vi no por mia mor. El po bre Dios Ni ño —

4

9

me da com pa sión, pa ra con so lar lo — he ve ni do yo.

9

TONALIDAD DE SI b MAYOR

LEA LA ESTRUCTURA RÍTMICA Y CANTE LA SECUENCIA MELÓDICA:



♩ = 60-80

Mambrú se fué a la guerra: estructura rítmica

Voz

Mambrú se fué a la guerra: secuencia melódica

Voz

Mambrú se fué a la guerra

Moderato D.R.A

Voz

mf

Mam brú se fuéa la gue rra, chi-ri bin, chi ri bin, chin chin. Mam brú se fuéa la

guer rra no sé cuan do ven drá - Ah! ja! ja! Ah! ja! ja! No sé cuan do ven drá.

mp

En coche va una niña

Allegro

D.R.A

Voz

mf En co che vau na ni ña, ca ra bín; *mp* en co che vau na

5 *mf* ni ña, ca ra bín; hi ja deun ca pi tán ca ra bí, ru, ry, ca ra bí, ru,

10 *f* rá. Hi ja deun ca pi tán ca ra bí, ru, ry, ca ra bi ru rá

Rondas Infantiles 16

Estructuras metro-rítmicas requeridas:



♩ = 60-80

Yo tenía diez perritos: estructura rítmica

Voz

Yo tenía diez perritos: secuencia melódica

Voz

Yo tenía diez perritos

Allegro D.R.A
México

Voz

mf

Yo te ni a, diez, pe rri tos, yo te ni a diez pe rri tos yu no se ca yoen el

mp

a gua ya no más me que dan nuev, ve, nue ve nue ve nue ve nue ve.



♩ = 60-80

El lobo: estructura rítmica

Voz

5

El lobo: secuencia melódica

Voz

El lobo

Moderato

D.R.A

Voz

mf
Ju gue mos en el bos que mien tras el lo bo noes tá - Ju

mp

f
gue mos en el bos que mien tras el lo bo noes tá. ¿Lo boes tá?

Ya viene el niño

Villancio tradicional

D.R.A

Allegro

Voz *mf*

Ya vie neel ni ñi to ju gan doen tre flo res y
 los pa ja ri tos le can tan a mores.

Piano *mp*

6

Ya se des per ta ron los po bres pas to res, y le van lle van do

12

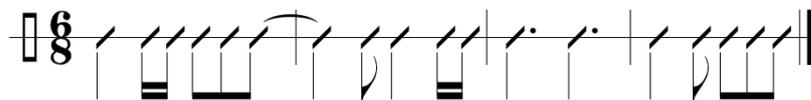
pa ji tas y flo res, la *f* pa jaes tá frí a, la ca maes tá du ra, la nu ra
 Vir gen Ma rí a llo ra con ter

12

mf

Cantos de Navidad 3

Estructuras metro-rítmicas requeridas:





♩ = 60-80

El arriero va: estructura rítmica

Voz

7

Detailed description: This block contains two staves of musical notation. The first staff is labeled 'Voz' and features a treble clef, a key signature of two flats (B-flat and E-flat), and a 6/8 time signature. The melody consists of eighth notes, some beamed together, and dotted rhythms. The second staff is marked with a '7' above the first measure and continues the rhythmic pattern with similar note values and rests.

El arriero va: secuencia melódica

Voz

Detailed description: This block shows a single staff of musical notation labeled 'Voz'. It uses a treble clef and a key signature of two flats (B-flat and E-flat). The melody is a simple sequence of eighth notes, starting on a middle G and moving in a stepwise fashion across the staff.

El arriero va

Atahualpa Yupanqui

Lento

Voz *mf*
En las arenas bai— lan los re mo li nos, el sol jue gae el

Piano *mp*

5 bri llo del— pe dre gal,— y pren di doa la ma gia de los ca

9 mi nos— el a rrie ro va, el a rrie ro va.

Traigo un cantar 1



♩ = 60-80

Adoración: estructura rítmica

Voz $\frac{3}{4}$

8

Adoración: secuencia melódica

Voz

Adoración

Pasillo

E. Ibañez Mora

Voz *mf* So ñé ser tu yo yen mia fán te ner te, pre san mis bra zos

Piano *mp*

6 pa ra siem re mí a, *f* pe ro nun ca so ñé quehe de per

11 der te _____ quea o tro mor tal la dí cha son re ía.

mf

Canciones, letras y partituras 1



♩ = 60-80

La Bocina: estructura rítmica

Voz

7

TONALIDAD DE SOL MENOR

LEA LA ESTRUCTURA RÍTMICA Y CANTE LA SECUENCIA MELÓDICA:



♩ = 60-80

Pobre corazón: estructura rítmica

Voz

9

17

Pobre corazón: secuencia melódica

Voz

2

Pobre corazón Sanjuanito

Guillermo Garzón

Allegro

Voz

mf Po bre co ra zón en tris te ci do *mp* Ya no pue do más so por tar —

Piano

mp

9 ya no pue do más so por tar. — *mf* Yal de cir tea díó y me des pi do

17 *f* con el al ma, con la vi da, con el co ra zón en tris te ci do

mf



♩ = 60-80

No sé niño hermoso: estructura rítmica

Voz

4/4

5

10

No sé niño hermoso: secuencia melódica

Voz

No sé niño hermoso
Villancico tradicional

Allegro

D.R.A

Voz

mf

No sé, Niño hemoso, qué he visto en tí que no sé que ten go que no sé que ten go

Piano

mp

5 2. des de que te ví. *f* Tus tier nas me ji llas de nie vey carmín, tus la bio hermos sos cual ro sa de abril, tuas

5 2. pec toa la güe noyel dul ce re ír tan pro fun da men te se ha gra bñoen mí, tuas se ha gra bñoen mí.

10 1. 2.

mf

10 1. 2.

Canción con todos

Argentina

Textp: Armando Tejeda
Música: César isella

Allegro

Voz *mf*

Piano *mp*

Salgo a caminar por la cintura cósmica del sur, piso en la región

más vegetal del viento y de la luz, siento al caminar toda la piel de A

mé ri ca en mi piel y anda en mi sangre un río que li bera en mi voz su cau dal.

Traigo un cantar 2



♩ = 60-80

Bajó un ángel del cielo: estructura rítmica

Voz

5

Bajó un ángel del cielo: secuencia melódica

Voz

Bajó un ángel del cielo

D.R.A

Voz

mp

Ba jón án gel del cie lo, que del cie lo ba jó

Piano

p

5

mf con las a las en di das yen la ma nou na flor

Traigo un cantar 3

TONALIDAD DE FA MENOR

LEA LA ESTRUCTURA RÍTMICA Y CANTE LA SECUENCIA MELÓDICA:



♩ = 60-80

Gracias a la vida: estructura rítmica

Voz

8

14



♩ = 60-80

Ojos azules: estructura rítmica

Voz

9

17

Ojos azules: secuencia melódica

Voz

Ojos azules
Tonada

Allegro

Rubén Uquillas

Voz

mf

O jos a zu les co lor de cie lo tien nes ta guam bra pa ra mi rar,
La bios ro sa dos co lor de gra na tien nes ta guam bra pa ra be sar,

Piano

mp

9

f

¡qué va lor, qué con cien cia tie nes ta guam bra pa ra ol vi dar.
¡qué bo qui tan sa bro sa tie nes ta guam bra pa ra be sar.

9

17

mf *mp*

Aun que me ma ten a pa los ya, es toy dis pues toua caul quier do lor.

17



♩ = 60-80

Vasija de Barro: estructura rítmica

Voz

Vasija de Barro: secuencia melódica

Voz

Vasija de Barro
Danzante

Benítez-Valencia

Moderato

Voz



♩ = 60-80

Pasional: estructura rítmica

Voz

7

12

Pasional: secuencia melódica

Voz

2

Pasional
Pasillo

Allegro

Enrique Espín Yépez

Voz

mf
A mar _____ sin es pe ran za, _____ y dar el co ra

Piano

mp

6

zón, _____ con to da el al ma, por que siem pre yo hede a mar te

6

11

in ha ber te com pren dí do, _____ que triste es el vi vir soñan do una ilu sió que jun to a mi ven drá.

11

TONALIDAD DE RE MENOR

LEA LA ESTRUCTURA RÍTMICA Y CANTE LA SECUENCIA MELÓDICA:



♩ = 60-80

Lamento borincano: estructura rítmica

Voz

7

Lamento borincano: secuencia melódica

Voz

Lamento Borincano

Rafael Hernández

Moderato

Voz *mp*
Sa le, lo co de con ten to, con su car ga men to pa ra la ciu
Lle va en su pen sa mien to to doun mun do lle no de fe li ci

Piano *p*

5 da ¡ay! pa ra la ciu dad. *mf* Pien sa re me
dad, ¡ay! de fe li ci dad *mp*

9 diar la si tua ción, de suhogar ques to da sui lu sión

Traigo un cantar 5



♩ = 60-80

En Brazos de una Doncella: estructura rítmica

Voz $\frac{2}{4}$

6 2. 1. 2.

En brazos de una doncella: secuencia melódica

Voz

En Brazos de una Doncella

Villancico tradicional cuencano

Moderato

D.R.A

Voz

mp

En bra zos de una don ce lla un in fan te se dor mí a. En

Piano

p

6 *mf*

yen su lum bre pa re cí a sol na ci do deu naes tre lla y en su

6 *mp*

1. 2.

6 1. 2.

Cantos de Navidad 5



♩ = 60-80

Mi buenaventura: estructura rítmica

Voz

6 1. 2.

12 1. 2.

Mi buenaventura: secuencia melódica

Voz

Mi Buenaventura

Moderato

Curaleo de Colombia

Voz

Piano

6

6

12

12

Traigo un cantar 6



♩ = 60-80

Gloria cantando en los cielos: estructura rítmica

Voz

7

13

PENTAFONÍA MAYOR EN DO

LEA LA ESTRUCTURA RÍTMICA Y CANTE LA SECUENCIA MELÓDICA:



♩ = 60-80

Pentafónica mayor 1: estructura rítmica

Voz

Pentafónica mayor 1: secuencia melódica

Voz

PENTAFÓNICA MAYOR 1

Moderato

J.P.W

Voz

mp *mf*

Piano

mp *mf*



♩ = 60-80

High Spirit: estructura rítmica

Voz

4

High Spirit: secuencia melódica

Voz

High Spirit

Moderato

JAMES BASTIEN

Voz

mp

Piano

mf

PENTAFONÍA MAYOR EN SOL

LEA LA ESTRUCTURA RÍTMICA Y CANTE LA SECUENCIA MELÓDICA:



♩ = 60-80

Pentafonía mayor 2: estructura rítmica

Voz

5

Pentafonía mayor 2: secuencia melódica

Voz

Pentafonía mayor 2

Moderato

J.P.W

Voz

mp

Piano

mp

5

mf

5

Pentafonía mayor 3: estructura rítmica

Voz $\frac{3}{4}$

5

Pentafonía mayor 3: secuencia melódica

Voz

2

Pentafonía mayor 3

Vivace J.P.W

Voz

Piano

mf *p*

mp

5

mf *ff*

5

PENTAFONÍA MAYOR EN RE

LEA LA ESTRUCTURA RÍTMICA Y CANTE LA SECUENCIA MELÓDICA:



♩ = 60-80

Pentafonía mayor 4: estructura rítmica

Voz

5

Pentafonía mayor 4

Allegro

J.P.W

Voz

mf

Piano

mp

5

mp

mf

Ejercicio creado por Jimena Peñaherrera 7



♩ = 60-80

Pentafonía mayor 5: estructura rítmica

Voz

Pentafonía mayor 5: secuencia melódica

Voz

Pentafonía mayor 5

Moderato J.P.W

Voz

Piano

5

5

Ejercicio creado por Jimena Peñaherrera 8

PENTAFONÍA MAYOR EN FA

LEA LA ESTRUCTURA RÍTMICA Y CANTE LA SECUENCIA MELÓDICA:

♩ = 60-80

Pentafonía mayor 6: estructura rítmica

Voz

5

Pentafonía mayor 7: secuencia melódica

Voz

2

Pentafonía mayor 7

Moderato J.P.W

Voz *f* *mf*

Piano *mp*

5

5

Ejercicio creado por Jimena Peñaherrera 10

PENTAFONÍA MAYOR EN Si \flat

LEA LA ESTRUCTURA RÍTMICA Y CANTE LA SECUENCIA MELÓDICA:



♩ = 60-80

Pentafonía mayor 8: estructura rítmica

Voz $\frac{3}{4}$

4

Duerme duerme mi hijita: secuencia melódica

Voz

Duerme, duerme mi hijita

Canción de cuna, Angochahua

Colector: Enrique Males

Moderato

Voz

mp

Hm — wa wi ta chi ni chi ni mi hi ta, duer me, duer me wa wi ta,

Piano

p

7

mf

si no duer mes ven drá cu cu; Si no duer mes ven drá el día blo des del Cun ru a co mer.

7

mp

13

Chi ni chi ni mi hiji ta Hm — Hm — chi ni, chi ni mi hiji ta.

13



♩ = 60-80

Ayayai, mi Jesús: estructura rítmica

Voz

7

Ayayai mi Jesús: secuencia melódica

Voz

Ayayai, mi Jesús

Arullo, Emeraldas

Colector: Tomás García

Moderato

Voz *mf*
Vir gen de la Can de la ria ay ay ay, mi Je sús,

Piano *mp*

5 que le man das a Je sús— ay ay ay, mi Je sús, ay ay

10 ay, ay mi Je sús ay ay ay, ay mi Je sús.

Antología/ Música del Ecuador 2

PENTAFONÍA MENOR EN SOL

LEA LA ESTRUCTURA RÍTMICA Y CANTE LA SECUENCIA MELÓDICA:



♩ = 60-80

Danzante: estructura rítmica

Voz

7

Danzante: secuencia melódica

Voz

DANZANTE
Chimborazo

Colector: Segundo Luis Moreno

Allegro

Voz *mf*

Piano *mp*

f *mp*

Historia de la Música del Ecuador 1



♩ = 60-80

Tonada: estructura rítmica

Voz

6

Tonada: secuencia melódica

Voz

TONADA

Ritmo tradicional

D.R.A

Allegro

Voz

mf

Piano

mp

f

mf

PENTAFONÍA MENOR EN FA

LEA LA ESTRUCTURA RÍTMICA Y CANTE LA SECUENCIA MELÓDICA:



♩ = 60-80

Yumbo: estructura rítmica

Voz

8

Yumbo: secuencia melódica

Voz

Yumbo

Allegro

Luis Arindia

Voz

mp

mp

6 *mf*

10 *mp* *mp* *p*

Luis Arindia Mosquera 1



♩ = 60-80

Pentafonía menor

Voz

5

Pentafonía menor: secuencia melódica

Voz

Pentafonía menor

Ritmo de Danzante

J.P.W

Voz *mp*

Piano *mp*

p

Ejercicio creado por Jimena Peñaherrera 13

PENTAFONÍA MENOR EN RE

LEA LA ESTRUCTURA RÍTMICA Y CANTE LA SECUENCIA MELÓDICA:



♩ = 60-80

Duérmase mi niño: estructura rítmica

Voz

9

Duérmase mi niño: secuencia melódica

Voz

Duermase mi niño

Canción de cuna, Esmeraldas

Colector: Tomás García

Allegretto

Voz *mf*
Cuan do Ma nue li to no quie re dor mir, cuan do Ma nue li to no

Piano *mp*

7 *mf*
quie re dor mir, al za la pa ti cay a pa gael can

13
dil, al za la pa ti cay a pa gael can dil

Antología/ Música del Ecuador 4



♩ = 60-80

Sanjuanito: estructura rítmica

Voz $\frac{2}{4}$

5

Sanjuanito: secuencia melódica

Voz

Sanjuanito

Allegro

Colector: Tomás García

Voz

mf

Piano

mp

5

f

mp

5

mf

PENTAFONÍA MENOR EN Bb

LEA LA ESTRUCTURA RÍTMICA Y CANTE LA SECUENCIA MELÓDICA:



♩ = 60-80

Juyayay: estructura rítmica

Voz

2/4

8

Juyayay: secuencia melódica

Voz

JUYAYAY
San Juanito

D.R.A.
Ecuador

Allegro

Voz

Piano



♩ = 60-80

Saracachita: estructura rítmica

Voz

Dórico 1: secuencia melódica

Voz

Dórico 1

Moderato

J.P,W

Voz

mf

Piano

mp

Ejercicio creado por Jimena Peñaherrera 14



♩ = 60-80

Dórico 2: estructura rítmica

J.P,W

Voz

Dórico 2: secuencia melódica

Voz

DÓRICO 3

Moderato

J.P.W

Voz *mf*

Piano *mp*

Ejercicio creado por Jimena Peñaherrera 16



♩ = 60-80

Dórico 4: estructura rítmica

Voz

Dórico 4: secuencia melódica

Voz

DÓRICO 4

Lento

J.P.W

Voz *f* *mp*

Piano *mf*

Ejercicio creado por Jimena Peñaherrera 17

MODO DÓRICO EN FA**LEA LA ESTRUCTURA RÍTMICA Y CANTE LA SECUENCIA MELÓDICA:**

♩ = 60-80

Dórico 5: estructura rítmica

Voz

3

Dórico 5: secuencia melódica

Voz

2

Dórico 5

Marcado

J.P.W

Voz

mp *mf*

Piano

mp

3

f *mp*

3

mf



♩ = 60-80

Dórico 6: estructura rítmica

Voz

5

Dórico 6: secuencia melódica

Voz

Dórico 6

Marcado J.P.W

Voz

Piano

5

5

5

MODO DÓRICO EN RE

LEA LA ESTRUCTURA RÍTMICA Y CANTE LA SECUENCIA MELÓDICA:



♩ = 60-80

Dórico 7: estructura rítmica

Voz

Dórico 7: secuencia melódica

Voz

DÓRICO 7

Moderato J.P.W

Voz

Piano

Ejercicio creado por Jimena Peñaherrera 20



♩ = 60-80

Dórico 8: estructura rítmica

Voz

Dórico 8: secuencia melódica

Voz

Dórico 9

Lento J.P.W

Voz *mf*

Piano *mp*

Ejercicio creado por Jimena Peñaherrera 22



♩ = 60-80

Dórico 10: estructura rítmica

Voz

5

Dórico 10: secuencia melódica

Voz

Dórico 10

Moderato

J.P.W

Voz *mf*

Piano *mp*

5 *mp* *mf*

Ejercicio creado por Jimena Peñaherrera 23

MODO MIXOLIDIO EN DO**LEA LA ESTRUCTURA RÍTMICA Y CANTE LA SECUENCIA MELÓDICA:**

♩ = 60-80

Mixolidio 1: estructura rítmica

J.P.W

Voz

6

Mixolidio 1: secuencia melódica

Voz

Moderato

Mixolidio 1

J.P.W

Voz

Piano

Ejercicio creado por Jimena Peñaherrera 24



♩ = 60-80

Mixolidio 2: Estructura rítmica

Voz

Mixolidio 2 : secuencia melódica

Voz

Moderato

Mixolidio 3

J.P.W

Voz *mf*

Piano *mp*

5

f *mp*

Ejercicio creado por Jimena Peñaherrera 26



♩ = 60-80

Mixolidio 4: estructura rítmica

Voz

7

Mixolidio 4: secuencia melódica

Voz

Moderato *Mixolidio 6* J.P.W

Voz *f* *mf*

Piano *mf*

Ejercicio creado por Jimena Peñaherrera 29

MODO MIXOLIDIO EN RE

LEA LA ESTRUCTURA RÍTMICA Y CANTE LA SECUENCIA MELÓDICA:

♩ = 60-80

Mixolidio 7: estructura rítmica

Voz $\frac{3}{4}$

Mixolidio 7: secuencia melódica

Voz

Moderato *Mixolidio 7* J.P.W

Voz

mf

Piano

mp

5

p *mp*

Ejercicio creado por Jimena Peñaherrera 30



♩ = 60-80

Mixolidio 8: estructura rítmica

Voz

$\frac{2}{4}$

4

Mixolidio 8 secuencia melódica

Voz

Moderato *Mixolidio 8* J.P.W

Voz *mf*

Piano *mp*

mp *p*

Ejercicio creado por Jimena Peñaherrera 31

MODO MIXOLIDIO EN Sib**LEA LA ESTRUCTURA RÍTMICA Y CANTE LA SECUENCIA MELÓDICA**

♩ = 60-80

Mixolidio 9: estructura rítmica

Voz

Mixolidio 9 secuencia melódica

Voz

Mixolidio 9

Moderato

J.P.W

Voz *mp*

Piano *mp*

mf *f*

Ejercicio creado por Jimena Peñaherrera 32



♩ = 60-80

Mixolidio 10: estructura rítmica

Voz

5

Mixolidio 10: secuencia melódica

Voz

2

Mixolidio 10

Marcado

J.P.W

The musical score is written in 8/8 time and consists of two systems. The first system includes a vocal line and piano accompaniment. The vocal line starts with a *mf* dynamic and changes to *p* in the second measure. The piano accompaniment starts with a *mp* dynamic. The second system begins at measure 5 and features a vocal line that starts with *mf* and gradually decrescendos to *mp* by the end of the system. The piano accompaniment continues with a similar dynamic range.

SEGUNDA PARTE

RECONOCIMIENTO
AUDITIVO
Dictado Melódico,
Rítmico y Armónico.

BLOQUE I: Discriminación auditiva Intervalos Melódicos (Centros de atracción: DO, SOL, FA RE, Sib)

PLANTILLA PARA LOS SISTEMAS TONALES MAYORES

Escuche los intervalos melódicos y señale con un x, la respuesta correcta:

Nivel 1: 2ª, 3ª [mayor]

Tipo	Color	Dirección
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	
3ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	

Nivel 2: 3ª, 5ª [mayor]

Tipo	Color	Dirección
3ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	

Nivel 3: 4ª, 5ª [mayor]

Tipo	Color	Dirección
4ª <input type="checkbox"/>	aum <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	

Nivel 4: 2ª, 3ª, 5ª [mayor]

Tipo	Color	Dirección
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	
3ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	

Nivel 5: 2ª, 4ª, 5ª [mayor]

Tipo	Color	Dirección
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	
4ª <input type="checkbox"/>	aum <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	

Nivel 6: 2ª a 5ª [mayor]

Tipo	Color	Dirección
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	
3ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	
4ª <input type="checkbox"/>	aum <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	

Nivel 7: 5ª, 6ª, 7ª [mayor]

Tipo	Color	Dirección
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	
6ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	
7ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	

Nivel 8: 2ª, 4ª, 6ª, 7ª [mayor]

Tipo	Color	Dirección
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	
4ª <input type="checkbox"/>	aum <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	
6ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	
7ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	

Nivel 9: 2ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª, 8ª [mayor]

Tipo	Color	Dirección
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	
4ª <input type="checkbox"/>	aum <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	
6ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	
7ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	
8ª <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/>	

Nivel 10: 2ª a 8ª [mayor]

Tipo	Color	Dirección
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	
3ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	
4ª <input type="checkbox"/>	aum <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	
6ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	
7ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	
8ª <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/>	

PLANTILLA PARA LOS SISTEMAS TONALES MENORES

Escuche los sonidos y señale con un x, la respuesta correcta:

Nivel 1: 2ª, 3ª [menor]

Tipo	Color	Dirección
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Nivel 2: 3ª, 5ª [menor]

Tipo	Color	Dirección
3ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Nivel 3: 4ª, 5ª [menor]

Tipo	Color	Dirección
4ª <input type="checkbox"/>	aum <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Nivel 4: 2ª, 3ª, 5ª [menor]

Tipo	Color	Dirección
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Nivel 5: 2ª, 4ª, 5ª [menor]

Tipo	Color	Dirección
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4ª <input type="checkbox"/>	aum <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Nivel 6: 2ª a 5ª [menor]

Tipo	Color	Dirección
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4ª <input type="checkbox"/>	aum <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Nivel 7: 5ª, 6ª, 7ª [menor]

Tipo	Color	Dirección
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
6ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
7ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Nivel 8: 2ª, 4ª, 6ª, 7ª [menor]

Tipo	Color	Dirección
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4ª <input type="checkbox"/>	aum <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
6ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
7ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Nivel 9: 2ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª, 8ª [menor]

Tipo	Color	Dirección
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4ª <input type="checkbox"/>	aum <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
6ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
7ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
8ª <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Nivel 10: 2ª a 8ª [menor]

Tipo	Color	Dirección
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4ª <input type="checkbox"/>	aum <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
6ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
7ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
8ª <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Escuche los sonidos y señale con un x, la respuesta correcta:

Nivel 1: 2ª, 3ª [pentafonías]

Tipo	Color	Dirección
2ª <input type="checkbox"/>	M <input type="checkbox"/>	
3ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	

Nivel 2: 3ª, 5ª [pentafonías]

Tipo	Color	Dirección
3ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	
5ª <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/>	

Nivel 3: 4ª, 5ª [pentafonías]

Tipo	Color	Dirección
4ª <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/>	
5ª <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/>	

Nivel 4: 2ª, 3ª, 5ª [pentafonías]

Tipo	Color	Dirección
2ª <input type="checkbox"/>	M <input type="checkbox"/>	
3ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	
5ª <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/>	

Nivel 5: 2ª, 4ª, 5ª [pentafonías]

Tipo	Color	Dirección
2ª <input type="checkbox"/>	M <input type="checkbox"/>	
4ª <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/>	
5ª <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/>	

Nivel 6: 2ª a 5ª [pentafonías]

Tipo	Color	Dirección
2ª <input type="checkbox"/>	M <input type="checkbox"/>	
3ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	
4ª <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/>	
5ª <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/>	

Nivel 7: 5ª, 6ª, 7ª [pentafonías]

Tipo	Color	Dirección
5ª <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/>	
6ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	
7ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/>	

Nivel 8: 2ª, 4ª, 6ª, 7ª [pentafonías]

Tipo	Color	Dirección
2ª <input type="checkbox"/>	M <input type="checkbox"/>	
4ª <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/>	
6ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	
7ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/>	

Nivel 9: 2ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª, 8ª [pentafonías]

Tipo	Color	Dirección
2ª <input type="checkbox"/>	M <input type="checkbox"/>	
4ª <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/>	
5ª <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/>	
6ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	
7ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/>	
8ª <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/>	

Nivel 10: 2ª a 8ª [pentafonías]

Tipo	Color	Dirección
2ª <input type="checkbox"/>	M <input type="checkbox"/>	
3ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	
4ª <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/>	
5ª <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/>	
6ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	
7ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/>	
8ª <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/>	

PLANTILLA PARA EL SISTEMA DÓRICO

Escuche los sonidos y señale con un x, la respuesta correcta:

Nivel 1: 2ª, 3ª [dórico]

Tipo	Color	Dirección
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Nivel 2: 3ª, 5ª [dórico]

Tipo	Color	Dirección
3ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Nivel 3: 4ª, 5ª [dórico]

Tipo	Color	Dirección
4ª <input type="checkbox"/>	aum <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Nivel 4: 2ª, 3ª, 5ª [dórico]

Tipo	Color	Dirección
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Nivel 5: 2ª, 4ª, 5ª [dórico]

Tipo	Color	Dirección
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4ª <input type="checkbox"/>	aum <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Nivel 6: 2ª a 5ª [dórico]

Tipo	Color	Dirección
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4ª <input type="checkbox"/>	aum <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Nivel 7: 5ª, 6ª, 7ª [dórico]

Tipo	Color	Dirección
<input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Nivel 8: 2ª, 4ª, 6ª, 7ª [dórico]

Tipo	Color	Dirección
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4ª <input type="checkbox"/>	aum <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
6ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
7ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Nivel 9: 2ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª, 8ª [dórico]

Tipo	Color	Dirección
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4ª <input type="checkbox"/>	aum <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
6ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
7ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
8ª <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Nivel 10: 2ª a 8ª [dórico]

Tipo	Color	Dirección
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4ª <input type="checkbox"/>	aum <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
6ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
7ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
8ª <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Escuche los sonidos y señale con un x, la respuesta correcta:

Nivel 1: 2ª, 3ª [mixolidio]

Tipo	Color	Dirección
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	
3ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	

Nivel 2: 3ª, 5ª [mixolidio]

Tipo	Color	Dirección
3ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	

Nivel 3: 4ª, 5ª [mixolidio]

Tipo	Color	Dirección
4ª <input type="checkbox"/>	aum <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	

Nivel 4: 2ª, 3ª, 5ª [mixolidio]

Tipo	Color	Dirección
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	
3ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	

Nivel 5: 2ª, 4ª, 5ª [mixolidio]

Tipo	Color	Dirección
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	
4ª <input type="checkbox"/>	aum <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	

Nivel 6: 2ª a 5ª [mixolidio]

Tipo	Color	Dirección
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	
3ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	
4ª <input type="checkbox"/>	aum <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	

Nivel 7: 5ª, 6ª, 7ª [mixolidio]

Tipo	Color	Dirección
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	
6ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	
7ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	

Nivel 8: 2ª, 4ª, 6ª, 7ª [mixolidio]

Tipo	Color	Dirección
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	
4ª <input type="checkbox"/>	aum <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	
6ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	
7ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	

Nivel 9: 2ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª, 8ª [mixolidio]

Tipo	Color	Dirección
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	
4ª <input type="checkbox"/>	aum <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	
6ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	
7ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	
8ª <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/>	

Nivel 10: 2ª a 8ª [mixolidio]

Tipo	Color	Dirección
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	
3ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	
4ª <input type="checkbox"/>	aum <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>	
6ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	
7ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	
8ª <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/>	

PLANTILLA PARA LOS SISTEMAS TONALES MAYORES

Escuche los intervalos armónicos y señale con un x, la respuesta correcta:

Nivel 1: 2ª, 3ª [mayor]

Tipo	Color
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
3ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>

Nivel 2: 3ª, 5ª [mayor]

Tipo	Color
3ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>

Nivel 3: 4ª, 5ª [mayor]

Tipo	Color
4ª <input type="checkbox"/>	aum <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>

Nivel 4: 2ª, 3ª, 5ª [mayor]

Tipo	Color
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
3ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>

Nivel 5: 2ª, 4ª, 5ª [mayor]

Tipo	Color
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
4ª <input type="checkbox"/>	aum <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>

Nivel 6: 2ª a 5ª [mayor]

Tipo	Color
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
3ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
4ª <input type="checkbox"/>	aum <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>

Nivel 7: 5ª, 6ª, 7ª [mayor]

Tipo	Color
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>
6ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
7ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>

Nivel 8: 2ª, 4ª, 6ª, 7ª [mayor]

Tipo	Color
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
4ª <input type="checkbox"/>	aum <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>
6ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
7ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>

Nivel 9: 2ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª, 8ª [mayor]

Tipo	Color
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
4ª <input type="checkbox"/>	aum <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>
6ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
7ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
8ª <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/>

Nivel 10: 2ª a 8ª [mayor]

Tipo	Color
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
3ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
4ª <input type="checkbox"/>	aum <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>
6ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
7ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
8ª <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/>

PLANTILLA PARA LOS SISTEMAS TONALES MENORES

Escuche los sonidos y señale con un x, la respuesta correcta:

Nivel 1: 2ª, 3ª [menor]

Tipo	Color
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
3ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>

Nivel 2: 3ª, 5ª [menor]

Tipo	Color
3ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>

Nivel 3: 4ª, 5ª [menor]

Tipo	Color
4ª <input type="checkbox"/>	aum <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>

Nivel 4: 2ª, 3ª, 5ª [menor]

Tipo	Color
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
3ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>

Nivel 5: 2ª, 4ª, 5ª [menor]

Tipo	Color
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
4ª <input type="checkbox"/>	aum <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>

Nivel 6: 2ª a 5ª [menor]

Tipo	Color
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
3ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
4ª <input type="checkbox"/>	aum <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>

Nivel 7: 5ª, 6ª, 7ª [menor]

Tipo	Color
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>
6ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
7ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>

Nivel 8: 2ª, 4ª, 6ª, 7ª [menor]

Tipo	Color
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
4ª <input type="checkbox"/>	aum <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>
6ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
7ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>

Nivel 9: 2ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª, 8ª [menor]

Tipo	Color
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
4ª <input type="checkbox"/>	aum <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>
6ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
7ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
8ª <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/>

Nivel 10: 2ª a 8ª [menor]

Tipo	Color
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
3ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
4ª <input type="checkbox"/>	aum <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>
6ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
7ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
8ª <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/>

Escuche los sonidos y señale con un x, la respuesta correcta:

Nivel 1: 2ª, 3ª [pentafonías]

Tipo	Color
2ª <input type="checkbox"/>	M <input type="checkbox"/>
3ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>

Nivel 2: 3ª, 5ª [pentafonías]

Tipo	Color
3ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/>

Nivel 3: 4ª, 5ª [pentafonías]

Tipo	Color
4ª <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/>

Nivel 4: 2ª, 3ª, 5ª [pentafonías]

Tipo	Color
2ª <input type="checkbox"/>	M <input type="checkbox"/>
3ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/>

Nivel 5: 2ª, 4ª, 5ª [pentafonías]

Tipo	Color
2ª <input type="checkbox"/>	M <input type="checkbox"/>
4ª <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/>

Nivel 6: 2ª a 5ª [pentafonías]

Tipo	Color
2ª <input type="checkbox"/>	M <input type="checkbox"/>
3ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
4ª <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/>

Nivel 7: 5ª, 6ª, 7ª [pentafonías]

Tipo	Color
5ª <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/>
6ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
7ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/>

Nivel 8: 2ª, 4ª, 6ª, 7ª [pentafonías]

Tipo	Color
2ª <input type="checkbox"/>	M <input type="checkbox"/>
4ª <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/>
6ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
7ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/>

Nivel 9: 2ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª, 8ª [pentafonías]

Tipo	Color
2ª <input type="checkbox"/>	M <input type="checkbox"/>
4ª <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/>
6ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
7ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/>
8ª <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/>

Nivel 10: 2ª a 8ª [pentafonías]

Tipo	Color
2ª <input type="checkbox"/>	M <input type="checkbox"/>
3ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
4ª <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/>
6ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
7ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/>
8ª <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/>

PLANTILLA PARA EL SISTEMA DÓRICO

Escuche los sonidos y señale con un x, la respuesta correcta:

Nivel 1: 2ª, 3ª [dórico]

Tipo	Color
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
3ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>

Nivel 2: 3ª, 5ª [dórico]

Tipo	Color
3ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>

Nivel 3: 4ª, 5ª [dórico]

Tipo	Color
4ª <input type="checkbox"/>	aum <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>

Nivel 4: 2ª, 3ª, 5ª [dórico]

Tipo	Color
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
3ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>

Nivel 5: 2ª, 4ª, 5ª [dórico]

Tipo	Color
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
4ª <input type="checkbox"/>	aum <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>

Nivel 6: 2ª a 5ª [dórico]

Tipo	Color
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
3ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
4ª <input type="checkbox"/>	aum <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>

Nivel 7: 5ª, 6ª, 7ª [dórico]

Tipo	Color
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>
6ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
7ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>

Nivel 8: 2ª, 4ª, 6ª, 7ª [dórico]

Tipo	Color
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
4ª <input type="checkbox"/>	aum <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>
6ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
7ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>

Nivel 9: 2ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª, 8ª [dórico]

Tipo	Color
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
4ª <input type="checkbox"/>	aum <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>
6ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
7ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
8ª <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/>

Nivel 10: 2ª a 8ª [dórico]

Tipo	Color
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
3ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
4ª <input type="checkbox"/>	aum <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>
6ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
7ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
8ª <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/>

PLANTILLA PARA EL SISTEMA MIXOLIDIO

Escuche los sonidos y señale con un x, la respuesta correcta:

Nivel 1: 2ª, 3ª [mixolidio]

Tipo	Color
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
3ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>

Nivel 2: 3ª, 5ª [mixolidio]

Tipo	Color
3ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>

Nivel 3: 4ª, 5ª [mixolidio]

Tipo	Color
4ª <input type="checkbox"/>	aum <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>

Nivel 4: 2ª, 3ª, 5ª [mixolidio]

Tipo	Color
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
3ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>

Nivel 5: 2ª, 4ª, 5ª [mixolidio]

Tipo	Color
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
4ª <input type="checkbox"/>	aum <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>

Nivel 6: 2ª a 5ª [mixolidio]

Tipo	Color
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
3ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
4ª <input type="checkbox"/>	aum <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>

Nivel 7: 5ª, 6ª, 7ª [mixolidio]

Tipo	Color
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>
6ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
7ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>

Nivel 8: 2ª, 4ª, 6ª, 7ª [mixolidio]

Tipo	Color
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
4ª <input type="checkbox"/>	aum <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>
6ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
7ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>

Nivel 9: 2ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª, 8ª [mixolidio]

Tipo	Color
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
4ª <input type="checkbox"/>	aum <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>
6ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
7ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
8ª <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/>

Nivel 10: 2ª a 8ª [mixolidio]

Tipo	Color
2ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
3ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
4ª <input type="checkbox"/>	aum <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	dis <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/>
6ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
7ª <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
8ª <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/>

Escuche los acordes y señale con un x, la respuesta correcta:

Acordes [mayor]							
Tipo							
m	<input type="checkbox"/>	M	<input type="checkbox"/>	dis	<input type="checkbox"/>	aum	<input type="checkbox"/>

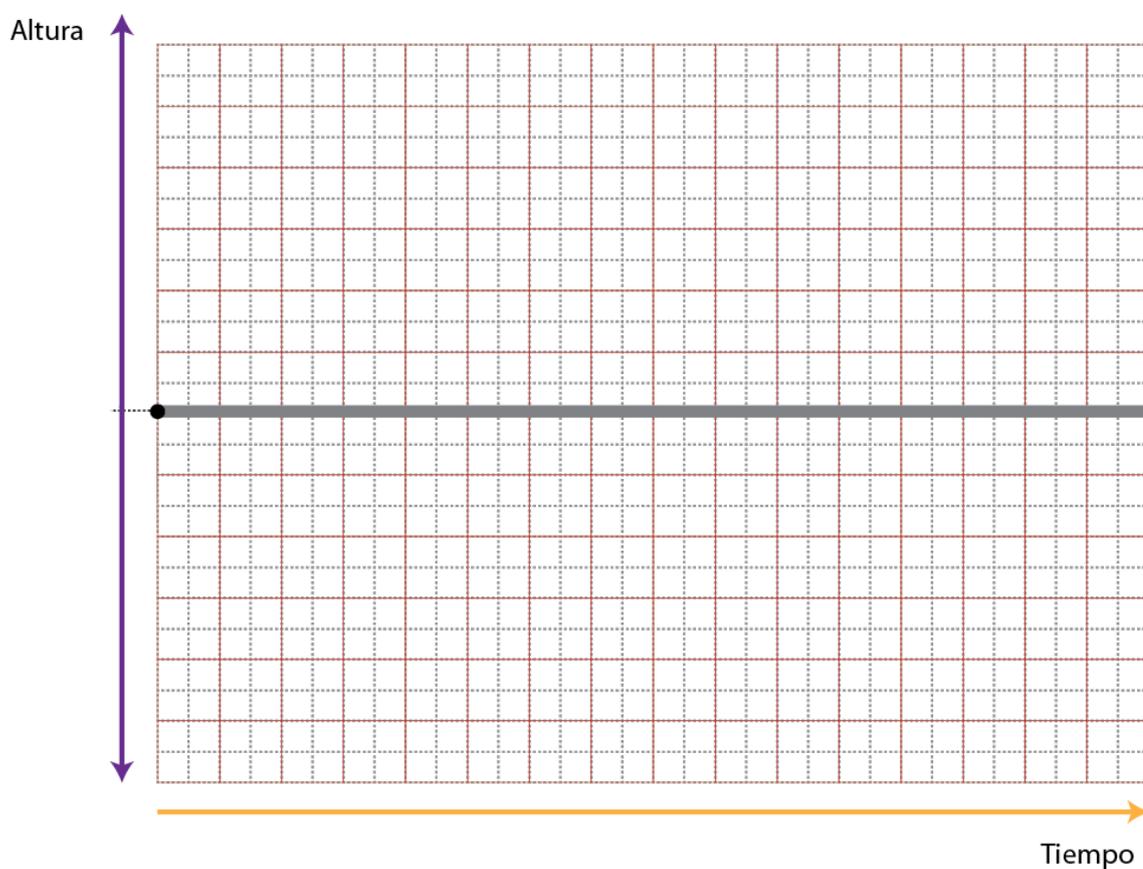
Acordes [menor]							
Tipo							
m	<input type="checkbox"/>	M	<input type="checkbox"/>	dis	<input type="checkbox"/>	aum	<input type="checkbox"/>

Acordes [dórico]							
Tipo							
m	<input type="checkbox"/>	M	<input type="checkbox"/>	dis	<input type="checkbox"/>	aum	<input type="checkbox"/>

Acordes [mixolidio]							
Tipo							
m	<input type="checkbox"/>	M	<input type="checkbox"/>	dis	<input type="checkbox"/>	aum	<input type="checkbox"/>

(Dictado de dos a cinco sonidos, centros de atracción: DO, SOL, FA RE, SIb)

Dibuje el contorno melódico, que escucha, utilizando como punto de inicio, la línea marcada, siguiendo la dirección ascendente o descendente de los sonidos.



Nivel 1:			
Mayor	<input type="checkbox"/>	Menor	<input type="checkbox"/>

Nivel 2:			
Mayor	<input type="checkbox"/>	Menor	<input type="checkbox"/>
Pentafónica Menor	<input type="checkbox"/>		

Nivel 3:			
Mayor	<input type="checkbox"/>	Menor	<input type="checkbox"/>
Pentafónica Menor	<input type="checkbox"/>	Pentafónica Mayor	<input type="checkbox"/>

Nivel 4:			
Mayor	<input type="checkbox"/>	Menor	<input type="checkbox"/>
Pentafónica Menor	<input type="checkbox"/>	Pentafónica Mayor	<input type="checkbox"/>
Dórica	<input type="checkbox"/>		

Nivel 5:			
Mayor	<input type="checkbox"/>	Menor	<input type="checkbox"/>
Pentafónica Menor	<input type="checkbox"/>	Pentafónica Mayor	<input type="checkbox"/>
Dórica	<input type="checkbox"/>	Mixolidio	<input type="checkbox"/>

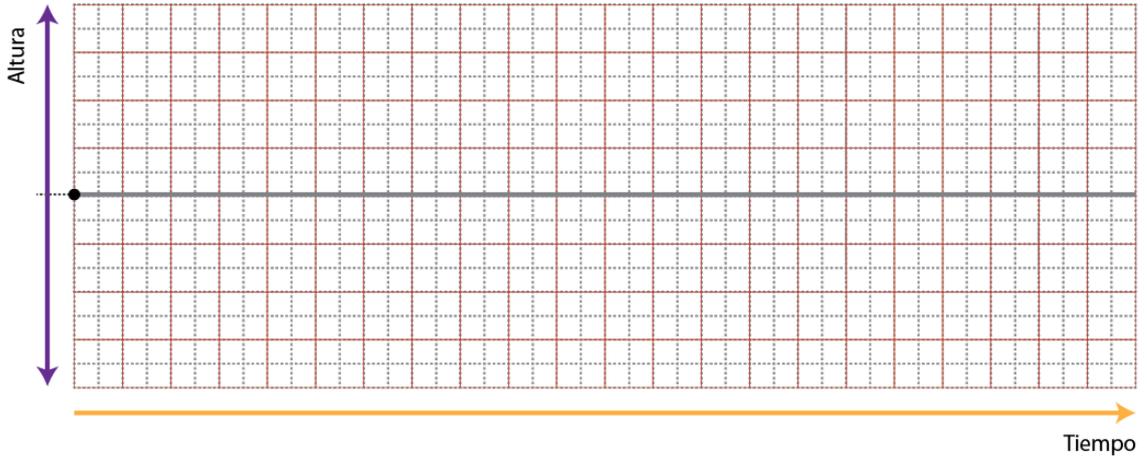
SEGUNDA ETAPA:

Reconocimiento de elementos musicales

Escuche las melodías, y extraiga los siguientes elementos:

Forma

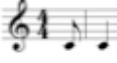
Dirección de la Melodía



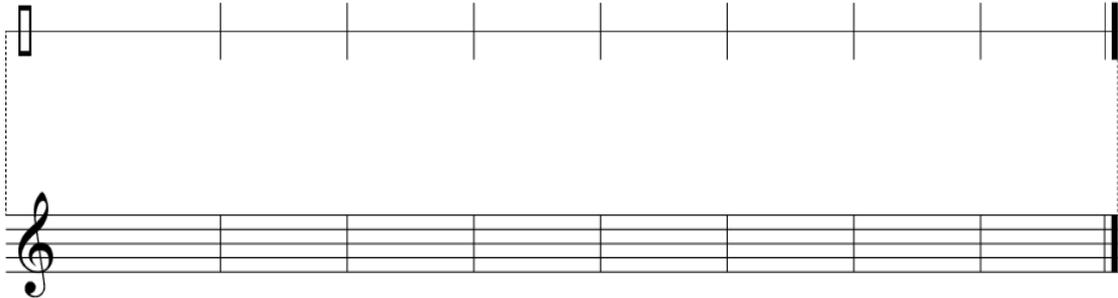
Dinámica

TERCERA ETAPA:

Escuche las melodías, y extraiga los siguientes elementos:

<p><u>a) Velocidad</u></p> <table border="1"><tr><td>Allegro <input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>Moderato <input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>Lento <input type="checkbox"/></td></tr></table>	Allegro <input type="checkbox"/>	Moderato <input type="checkbox"/>	Lento <input type="checkbox"/>	<p><u>b) Compás</u></p> <p><input type="checkbox"/> $\frac{2}{4}$ <input type="checkbox"/> $\frac{3}{4}$ <input type="checkbox"/> $\frac{4}{4}$</p> <p><input type="checkbox"/> $\frac{6}{8}$ <input type="checkbox"/> $\frac{9}{8}$</p>	<p><u>c) Tipo de comienzo</u></p> <p>Tético  <input type="checkbox"/></p> <p>Acéfalo  <input type="checkbox"/></p> <p>Anacrúsico  <input type="checkbox"/></p>
Allegro <input type="checkbox"/>					
Moderato <input type="checkbox"/>					
Lento <input type="checkbox"/>					
<p><u>d) Tipo de final.</u></p> <p>Masculino <input type="checkbox"/></p> <p>Femenino <input type="checkbox"/></p>	<p><u>e) Nota de comienzo y final</u></p> <p>Nota de Comienzo <input type="text"/></p> <p>Nota de Final <input type="text"/></p>				

f). Estructura Rítmica y Transcripción de melodía:



CONCLUSIONES:

Al finalizar la propuesta metodológica para la enseñanza del lenguaje musical, podemos destacar algunos resultados importantes obtenidos de la investigación:

En primera instancia, es primordial subrayar la concepción que considero como eje central del trabajo, que es la de fusionar, varios elementos del desarrollo musical en una sola asignatura que se la ha denominado “Lenguaje Musical”, materia que ha integrado en un solo cuerpo el canto, el ritmo y el desarrollo auditivo, elementos esenciales para el desarrollo de un músico.

Pues a lo largo de la historia y en la actualidad contamos con varios textos, ya sean de solfeo, entrenamiento auditivo o de ejercicios rítmicos, siendo valiosos, pero generados en forma aislada, sin realizar conexiones y además inmersos en una realidad o contexto social - sonoro particular, en muchos caso alejados de nuestro entorno.

De allí nace un nuevo hilo conductor de esta propuesta, ya que hemos trabajado canciones infantiles, géneros musicales del Ecuador y Latinoamérica, buscando acercarnos a la memoria auditiva de niños y jóvenes. Además la incorporación de otras sonoridades como las pentafonías o algunos sistemas modales, amplían la percepción y el desarrollo del mundo sonoro del alumno.

No podemos dejar de mencionar, que el recorrido y la investigación realizada, sobre metodologías y textos de solfeo, o adiestramiento auditivo nos han permitido generar pautas, para la conducción del mismo.

Siendo la música un fenómeno sonoro universal, pues será importante reconocer que este fenómeno físico, en la enseñanza se traslada a un fenómeno sensorial dentro de un contexto y de acuerdo a las experiencias del escucha, de tal manera que el papel del maestro será conectar estos dos mundos, para generar un desarrollo y aprensión permanente de las características de la música y el sonido que finalmente se verán trasladadas a su práctica instrumental.

Pues como menciona Pierre Schaeffer, en su tratado de los objetos musicales:

“Oír es percibir pasivamente, escuchar es dirigirse activamente a un estímulo sonoro, entender es una intención organizativa de los eventos y comprender es un trabajo, una actividad consciente que busca obtener una significación complementaria” (Schaffer Pierre, 1988)

De esta manera la propuesta se encamina por estos principios, con la idea de que los aprendizajes sean significativos y funcionales.

No podemos negar que uno de los sentidos más desarrollados en el ser humano, y de acuerdo a la abundancia de estímulos de la época actual, es el sentido de vista, por lo cual la música, se encuentra conectada también con las imágenes, y se servirá de ellas para generar su propio dibujo de los eventos sonoros y generar una íntima relación entre color, forma y sonido.

De esta manera cada uno de los ejercicios propuestos, conducen a esta relación, por ejemplo al cantar melodías cercanas a la infancia con o sin texto nos remontan a esa época y nos permiten dibujar o imaginar físicamente ese mundo sonoro, generando relaciones de sonido como imagen.

Los ejercicios de desarrollo auditivo, están también relacionados a la imagen y al color, pues hablamos y proponemos ejemplo de intervalos, acordes, escalas, tonalidades o modalidades con características colorísticas, que difieren una de otras, y que la relación con la imagen sonora nos permitirá consolidar estos aprendizajes, contribuyendo a la formación de sujetos creativos.

Finalmente, y de acuerdo a mi experiencia de algunos años como maestra considero que este acercamiento metodológico, podrá ser tomado como uno de los caminos para potenciar el desarrollo musical en los niños, presenta una estructura organizada y progresiva en cuanto a sus contenidos, convirtiéndose en un punto inicial de trabajo, abierto a modificaciones y a la incorporación de elementos que la enriquezcan, con el objetivo final, que es el de apoyar al desarrollo instrumental o vocal de los futuros músicos.

Estamos seguros que solo el trabajo analítico, constante y la aplicación práctica de los preceptos aquí difundidos, podrán validarla.

TEXTOS:

- Aharonian, C. (2000). *Conversaciones sobre Música Ideas y Sociedad*. Uruguay: Ediciones Tacuabé.
- Belinche, M. E. (2006). *Apuntes sobre Apreciación Musical*. La plata: EDULP.
- Brower, L. Síntesis de la armonía contemporánea. Editorial cubana.
- Ciafardo, M. (2008). La teoría de la Gestalt en el Marco del Lenguaje Visual. *Arte e Aharonián Investigación* , 1-16.
- D. Ausubel, J. M. (1983). *Psicología Educacional: Un punto de vista congnotitivo*. México.
- Doise, G. M. (1983). *La construcción social de la inteligencia*. México: Trillas.
- Eco, H. (1992) La obra Abierta, Editorial Planeta Agostini, Barcelona, p. 28
- Fradera, J. J. (2005). *El Lenguaje Musical, La Jerarquía de los Sonidos, Fundamentos, técnicas y sistemas de organización en la música occidental*. Barcelona, España: Robinbook.
- Fradera, J. (20005). *La Jerarquía de los Sondios, Fundamentos tènicas y sistemas de organización en la música occidental*. Barcelona: Robinbook.
- Frega, A. L. (1975). *Audioperceptiva*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Gainza, V. H. (1964). *La iniciación Musical del Niño*. Buenos Aires, Argentina: Ricordi Americana.
- Gainza, V. H. (1976). *La iniciación musical del Niño*. Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- Gainza, V. H. (2000). *Problemática acutal y perspectivas para la Educación Musical del siglo XXI*. Lima: Centro de estudios de investigación y difusión de la música latinoamericana.
- Gardner, H. (1987). *Arte, mente y cerebro*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1999). *La inteligencia reformulada (1999). Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona, Paidós.
- Garmendia, E. (1981). *Educación Audioperceptiva, Bases intuitivas en el proceso de formación musical Libro del Maestro*. Buenos Aires, Argentina: RICORDI.
- Guardia, L. I. (2009). *Hacia un modelo alternativo para la formación musical*. Bogotá: Ediciones Universidad Central.
- Guardia, L. I. (2007). *Tras las Huellas de la Inteligenica Musical, Una propuesta alterantiva para la valoraciòn de la musicalidad*. Bogotá: Ediciones Universidad Central.
- Howard, W. (1976). *La Música y el niño*. Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- Kühn, C. (1998). *La formación musical del oído*. Barcelona: Labor.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: Organización de las Naciones Unidas par ala Educación.

- Schafer, R. M. (1970). *Cuando las palabras Cantan*. (R. d. Gainza, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Ricordi Americana.
- Schafer, R. M. (1969). *El Nuevo Paisaje Sonoro, Un manual para el Maestro de Música Moderno*. (J. Schultis, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Ricodri Americana.
- Schafer, R. M. (1975). *El Rinoceronte en el Aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Schafer, R. M. (1969). *Limpieza de oídos, Notas para un Curso de Música Experimental*. (R. A. Gainza, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Ricordi Americana.
- Schaeffer, P. (1988) Tradado de los objetos musicales, Madrid, Editorial Alianza.
- Serrallach, L. (1947). *Nueva pedagogía Musical*. Buenos Aires, Aregentina: Ricordi Americana.
- Wertsch, J. v. (1988). *Vigotsky y la formación social de ma mente*. Barcelona: Paidós.
- Willems, E. (1981). *El valor humano de la Educación Musical*. Buenos Aires: Pidos.
- Willems, E. (1962). *La preparación musical de los más pequeños*. BUENOS AIRES: EUDEBA .
- Willems, E. (1961). *Las bases psicológicas de la educación msuical*. Buenos Aires: EUDEBA

SITIOS WEB:

- Actas de la VII Reunión, MIRADA CONSTRUCTIVISTA AL PROGRAMA DEL NÚCLEO TEMÁTICO DE ENTRENAMIENTO AUDITIVO DE LA FUNDACIÓN UNIVERSITARIA JUAN N. CORPAS, Paola Marcela Márquez Gutiérrez Argentina, <http://www.sacom.org.ar/sacom/VII/35.Marquez.pdf>.
- Ariztizabal, L. H. La percepción musical consciente en la educación no formal para niños. Recuperado el 30 de septiembre de 2009 de Revista de Investigaciones en música y artes plásticas, Pamplona Bogotá, <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=87400407#>.
- Becco Guillermo, Vygotsky y teorías sobre el aprendizaje, CONCEPTOS CENTRALES DE LA PERSPECTIVA VYGOTSKIANA, recuperado el 1 de Octubre de 2009, <http://www.educarchile.cl/Userfiles/P0001/File/Vygotsky%20y%20teor%C3%ADas%20sobre%20el%20aprendizaje.pdf>
- Blogclasico. Métodos Musicales-Pedagogía Los compositores y las distintas metodologías de la Educación Musical, recuperado el 20 de septiembre de 2009, <http://blogclasico.blogspot.com/2007/09/metodo-musical-pedagoga-los.html#>
- Crespi, Irene; Ferrario, Jorge (1989). *Léxico técnico de las artes plásticas*, Ediciones Colihue-EUDEBA, Buenos Aires.
- González, L. La música como un tipo de Lenguaje. Recuperado el 1 de octubre de 2009. Foro de Música en clave. <http://www.musicaenclave.com/forumshowthread.php>.
- Jiménez P., Orígenes de la música occidental: Greci-Roma, E-ducalia, Recuperado el 1 de octubre de 2009, <http://www.e-ducalia.com/descargas/musical/tema28.pdf>

- Ramos J., El cerebro y la música. Recuperado el 20 de septiembre de 2009, de Instituto de Neurociencias, UDEG y Facultad de Psicología, UNAM http://www.avizora.com/publicaciones/musica/textos/0029_cerebro_musica.htm
- Romero, G. Educación Auditiva, solfeo y Entrenamiento Auditivo: Una aproximación Histórica. Artículo publicad en la Revista Musical Catalana, NO. 281, marzo 2008. Recuperado el 3 de agosto de 2009. <http://educacionauditivagermanromero.blogspot.com/2008/08/solfeo-y-entrenamiento-auditivo-una.html>
- Teorías del Aprendizaje: Las teorías de la reestructuración. Recuperado el 15 de septiembre de 2009, <http://educacion.idoneos.com/index.php/311404>
- Valenzuela, M. (s.f.). *Reflexiones acerca de las asignaturas de Solfeo y Adiestramiento Auditivo en la Escuela Nacional de Música de la UNAM*. Recuperado el 2 de Agosto de 2009, de Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical. E-Journal UNAM: www.ejournal.unam.mx/cem/vol01-01/CEM01106.pdf

TEXTOS DE TEORÍA MUSICAL, EDUCACIÓN AUDITIVA Y SOLFEO:

- Bastien, J.(1987) *Boogie, Rock & Country, Level 1*. Kjos West. San Diego, California.
- Fuentes, E. (2000). *Melodias para Cantar a una Voz*. La Habana, Cuba: Literatura Musical Pedagógica.
- Gainza, V. H. (1983). *La improvisación Musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Garmendia, E. (1981). *Educación Audioperceptiva, Bases intuitivas en el proceso de formación musical Libro práctico del alumno*. Buenos Aires, Argentina: RICORDI.
- Hindemith, P. (1949). *Adiestramiento elemental para músicos*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Pahlen, Kurt; Grosso Juan. (1974). *Música y canciones para los más pequeños*. Editorial Kapelux, Buenos Aires.
- Polo, C. P. (2002). *Teoría de la Música I, II, III*. La Habana, Cuba: consejo Nacional de Casas de Cultura.
- Pozzoli, E. (1965). *Guía teórico-práctica para la enseñanza del Dictado Musical, parte I y II*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Pozzoli, E. (1977). *Solfeos Habaldos y Cantados*. Mexico: Ricordi Americana.
- Simith, R. (1994). *Aural Training in Practice, Book I. Grades 1 to 3*. London: The Associate Borad of The Roayl schools of Music.
- Smith, R. (1994). *Aural Training in Practice, Book II. Grades 4 & 5*. London: The Associated Board of the Royal Schools of Music.
- Taylor, E. (2002). *La Teoria Musical en la Práctica*. (M. P. Thebigword, Trad.) Londres, Inglaterra: The Associated Board or The Royal school of Music.

ENCICLOPEDIAS:

- Salvat de la música (1967), Enciclopedia de la Música. Barcelona.
- Guerrero, P. (2002). Enciclopedia de la Música Ecuatoriana, Tomo I. Quito, Conmusica.
- Guerrero, P. (2005). Enciclopedia de la Música Ecuatoriana, Tomo I. Quito, Conmusica.

DICCIONARIOS DE MÚSICA:

- Online, O. M. (2009). *Grove Dictionary of Music and Musicians*. Oxford.
- Randel, D. M., & Gago, L. C. (1997). *Diccionario Harvard de música*. Alianza.
- Scholes, P., & Ward, J. (1984). *Diccionario Oxford de la música* (Vol. I). (Edhasa, Ed., & J. O. Ward, Trad.) Oxford.

EDITOR DE PARTITURAS:

- Make Music, I. (s.f.). *Finale. Software* .

FUENTES DE PARTITURAS DE MÚSICA ECUATORIANA y LATINOAMERICANAS:

- Charles G. Gabor, R. (1981). *Antología. Introducción a la música folklórica del Ecuador*. Quito: Banco Central del Ecuador.
- Dora Alfonso, Francy Acosta, José Luis Posada. (1994). *Palodeagua, canciones para niños*. Bogota : Lugert Verlag
- Varios Autores. (1994). *Los amigos pequeños, nuevas canciones para niños*. Departamento de desarrollo y difusión Musical, Quito.
- Tejada, C.(1996). *Aprender cantando*. CONMUSICA, Quito.
- ITURRIAGA, e. (1989). *Canciones para los niños peruanos*. Lima: Ediciones del Insituto
- Recopilaciones (1994). *Cantos de Navidad, Partituras*. Biblioteca Campesina, 9. Cañar.
- Sadram. (1976). *Carlos Rubira Infante. Canciones, letras y partituras*. Guayaquil: SADRAM.
- Sadram. (1965). *Enrique Ibañez Mora. Canciones, letras y partituras*. Guayaquil: SADRAM.
- Sadram. (1963). *Francisco Paredes Herrera. Canciones, letras y partituras*. Guayaquil: SADRAM .
- Sadram. (1965). *Guillermo Garzón. Canciones , letras y partituras*. Guayaquil: SADRAM.
- Sadram. (1968). *luís Alberto Valenica. Canciones, letras y partituras*. Guayaquil: SADRAM.
- Sadram. (1963). *Nicasio Safadi, Canciones, letras y partituras*. Guayquil: SADRAM.
- *Tuhumari*. (1997). Ecuador: Centro Canadiense de Estudios y cooperación internacional.
- Varios autores, C. (2002). *Album Musical, Enciclopedia de la Música Ecuatoriana, Partituras Tomo II*. Quito: CONMUSICA.
- Varios autores, CONMUSICA. (2002). *Album Musical, Enciclopedia de Música Ecuatoriano , Partituras Tomo I*. Quito: CONMUSICA.
- Vasely, S. (2000). *Traigo un Cantar*. Stuttgart: Ernst Klett Verlat.

ANEXO 1:

Ejercicios preparatorios en do mayor, intervalos desde las segundas hasta la octava.

I. LOS INTERVALOS DE SEGUNDA:

CANTA LOS SIGUIENTES EJERCICIOS:

do-re-mi

Ejercicio No. 1

Voz  J.P.

Ejercicio No. 2

Voz  J.P.

do-re-mi-fa-sol

Ejercicio No. 3

Voz  J.P.

Ejercicio No. 4

Voz  J.P.

do-re-mi-fa-sol-la-si

Ejercicio No. 5

Voz  J.P.

Ejercicio No. 6

Voz  J.P.

Ejercicio No. 7

J.P

Voz

9

Ejercicio No. 8

J.P

Voz

Ejercicio No. 9

J.P.

Voz

TODO EL TRABAJO DE LOS INTERVALOS LOS PODEMOS RESUMIR EN:

Escala de C Mayor

J.P

Voz

II. LOS INTERVALOS DE TERCERA:*do-mi**Ejercicio No. 10*

J.P.

Voz

9

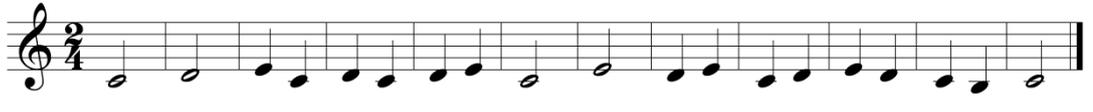
Ejercicio No. 11

J.P.

Voz  Musical notation for Ejercicio No. 11, first staff. It consists of a single line of music in treble clef with a 2/4 time signature. The melody is a sequence of quarter notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4.

Ejercicio No. 12

J.P.

Voz  Musical notation for Ejercicio No. 12, first staff. It consists of a single line of music in treble clef with a 2/4 time signature. The melody is a sequence of quarter notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4.

re-fa

Ejercicio No. 13

J.P.

Voz  Musical notation for Ejercicio No. 13, first staff. It consists of a single line of music in treble clef with a 2/4 time signature. The melody is a sequence of quarter notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4.

⁹  Musical notation for Ejercicio No. 13, second staff. It consists of a single line of music in treble clef with a 2/4 time signature. The melody is a sequence of quarter notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4.

Ejercicio No. 14

J.P.

Voz  Musical notation for Ejercicio No. 14, first staff. It consists of a single line of music in treble clef with a 2/4 time signature. The melody is a sequence of quarter notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4.

⁹  Musical notation for Ejercicio No. 14, second staff. It consists of a single line of music in treble clef with a 2/4 time signature. The melody is a sequence of quarter notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4.

mi-sol

Ejercicio No. 15

J.P.

Voz  Musical notation for Ejercicio No. 15, first staff. It consists of a single line of music in treble clef with a 2/4 time signature. The melody is a sequence of quarter notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4.

⁹  Musical notation for Ejercicio No. 15, second staff. It consists of a single line of music in treble clef with a 2/4 time signature. The melody is a sequence of quarter notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4.

Ejercicio No. 16

J.P.



fa-la

Ejercicio No. 17

J.P.



Ejercicio No. 18

J.P.



Sol-si

Ejercicio No. 19

J.P.



Ejercicio No. 20

J.P.

Voz

⁹

la-do

Ejercicio No. 21

J.P.

Voz

⁹

Ejercicio No. 22

J.P.

Voz

⁹

si-re

Ejercicio No. 23

J.P.

Voz

⁹

Ejercicio No. 24

J.P.

Voz

9

Ejercicio No. 25

J.P.

Voz

9

INTERVALOS DE CUARTA:

do-fa

Ejercicio No. 26

J.P.

Voz

9

Ejercicio No. 27

J.P.

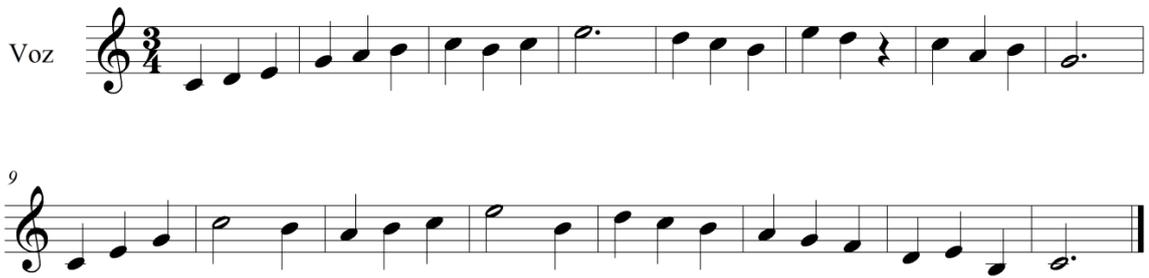
Voz

9

Ejercicio No. 32

J.P.

Voz



fa-si (4ta aumentada)

Ejercicio No. 33

J.P.

Voz



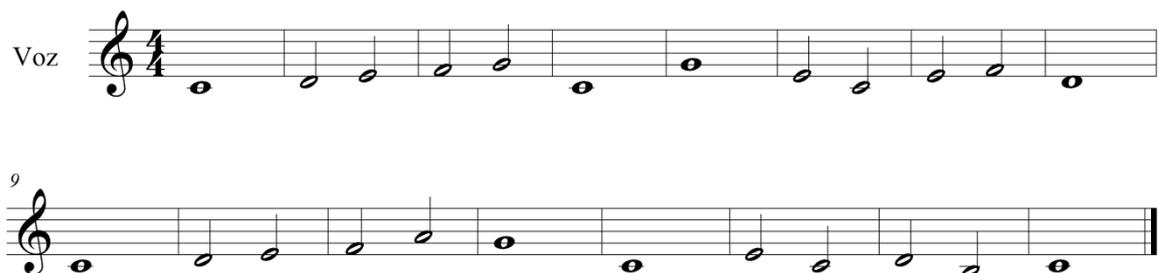
III. LOS INTERVALOS DE QUINTA:

do-sol

Ejercicio No. 34

J.P.

Voz



Ejercicio No. 35

J.P.

Voz



9



Detailed description: This block contains the musical notation for Ejercicio No. 35. It consists of two staves of music in 4/4 time. The first staff is labeled 'Voz' and contains a sequence of notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The second staff, starting with a measure rest and a '9' above it, continues the sequence: D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4.

mi-si

Ejercicio No. 36

J.P.

Voz



9



Detailed description: This block contains the musical notation for Ejercicio No. 36. It consists of two staves of music in 4/4 time. The first staff is labeled 'Voz' and contains a sequence of notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The second staff, starting with a measure rest and a '9' above it, continues the sequence: D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4.

fa-do

Ejercicio No. 37

J.P.

Voz



9



Detailed description: This block contains the musical notation for Ejercicio No. 37. It consists of two staves of music in 4/4 time. The first staff is labeled 'Voz' and contains a sequence of notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The second staff, starting with a measure rest and a '9' above it, continues the sequence: D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4.

sol-re

Ejercicio No. 38

J.P.

Voz



9



Detailed description: This block contains the musical notation for Ejercicio No. 38. It consists of two staves of music in 4/4 time. The first staff is labeled 'Voz' and contains a sequence of notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The second staff, starting with a measure rest and a '9' above it, continues the sequence: D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4.

Ejercicio No. 39

J.P.



Si-fa (5ta disminuida)

Ejercicio No. 40

J.P.



IV. LOS INTERVALOS DE SEXTA:

do-la

Ejercicio No. 41

J.P.



Ejercicio No. 42

J.P.

Voz

9

Detailed description: This block contains the musical notation for Exercise No. 42. It consists of two staves of music in treble clef with a 2/4 time signature. The first staff is labeled 'Voz' and contains a sequence of notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The second staff, starting with a '9' indicating a repeat sign, contains the same sequence of notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4.

mi-do

Ejercicio No. 43

J.P.

Voz

9

Detailed description: This block contains the musical notation for Exercise No. 43. It consists of two staves of music in treble clef with a 3/4 time signature. The first staff is labeled 'Voz' and contains a sequence of notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The second staff, starting with a '9' indicating a repeat sign, contains the same sequence of notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4.

fa-re

Ejercicio No. 44

J.P.

Voz

9

Detailed description: This block contains the musical notation for Exercise No. 44. It consists of two staves of music in treble clef with a 3/4 time signature. The first staff is labeled 'Voz' and contains a sequence of notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The second staff, starting with a '9' indicating a repeat sign, contains the same sequence of notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4.

sol-mi

Ejercicio No. 45

J.P.

Voz

9

Detailed description: This block contains the musical notation for Exercise No. 45. It consists of two staves of music in treble clef with a 4/4 time signature. The first staff is labeled 'Voz' and contains a sequence of notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The second staff, starting with a '9' indicating a repeat sign, contains the same sequence of notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4.

PRIMERA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA E INVESTIGACIÓN MUSICAL



UNIVERSIDAD DE CUENCA, FACULTAD DE ARTES

