

Fernando Rodríguez Peña

Al Solfeo con

DISNEY



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA  
NACIONAL

*Educadora de educadores*

**AL SOLFEO CON DISNEY**

**Propuesta didáctica en estudiantes de música de contextos no formales para el aprendizaje de la gramática musical por medio de las canciones de bandas sonoras de películas animadas de Disney**

**Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Música**

**MANUEL FERNANDO RODRÍGUEZ PEÑA**

**HENRY ROA**

**Asesor metodológico**

**GLORIA VALENCIA MENDOZA**

**Asesora específica**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE BELLAS ARTES**

**LICENCIATURA EN MÚSICA**

**BOGOTÁ 2020**

## **DEDICATORIA**

Este trabajo está dedicado a todos aquellos estudiantes que han sentido en algún momento dificultades para el aprendizaje del lenguaje musical y para los maestros de solfeo que siempre están en la búsqueda de nuevos materiales para sus clases.

## AGRADECIMIENTOS

A mi madre, mi primera maestra y ejemplo a seguir como docente.

A mi padre por su apoyo y entrega en mi formación profesional.

A mis hermanas por el apoyo y la música compartida.

A la maestra Gloria Valencia por su paciencia, dedicación y entrega para esta investigación. Sus consejos siempre me acompañarán en mi camino personal y profesional.

A Sofía, Diana, Jasay, Heidi, Alejandra, Carol, Gabriel, Holman, Juan Diego, Daniel y Paul por participar en este proyecto.

A mis tías, prima y abuelos por siempre creer en mí.

A las maestras Lucy Bibliowicz y Luz Ángela Gómez Cruz por ser mis “madrinas” en mi paso por la Universidad.

A Alejandro por su apoyo incondicional y sus aportes para esta investigación.

A los maestros Fabio Martínez, Guillermo Plazas, Lila Castañeda, Angélica Vanegas, Olga Lucía Jiménez, Pitti Martínez, Fernando Villalobos, Andrés Pineda y Camilo Linares por sus conocimientos y entrega en las clases, por ser ejemplo de lo que significa ser grandes personas, profesores y maestros.

A Lina, Karina, Felipe R., Andy y Pilar por su apoyo, amistad y hermandad desde el primer momento, espero me permitan seguir acompañándolos en sus caminos y me acompañen en el mío.

A mis demás amigos y compañeros de quienes siempre hay algo que aprender.

*A Zene Mindekié –Z. Kodály*

## CONTENIDO

INTRODUCCIÓN .....	9
CAPÍTULO I.....	11
ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN.....	11
1.1 Descripción del problema.....	11
1.2 Pregunta problema.....	12
1.3 Antecedentes .....	12
1.4 Justificación.....	14
1.5 Objetivos .....	15
1.5.1 Objetivo general .....	15
1.5.2 Objetivos específicos .....	16
CAPÍTULO II .....	17
MARCO TEÓRICO.....	17
2.1 Cine, Disney, música y educación .....	17
Historia del Cine.....	17
El cine de Disney.....	18
El cine de Disney como herramienta didáctica .....	20
2.2 Aprendizaje significativo.....	21
Bases del aprendizaje significativo.....	21
El aprendizaje significativo en la música.....	23
2.3 El solfeo .....	24
Significado y uso del solfeo.....	24
El solfeo desde cinco pedagogos representativos del siglo XX .....	25
Proceso de creación de dos métodos de solfeo .....	30
CAPÍTULO III .....	33
MARCO METODOLÓGICO .....	33
3.1 Enfoque investigativo.....	33
3.2 Tipo de investigación .....	33
3.4 Población.....	34
3.5 Ruta metodológica.....	35
3.6 Desarrollo metodológico .....	37

SECCIÓN 1: Talleres.....	37
Etapa 1: Recolección y selección de bandas sonoras.....	37
Etapa 2: Creación y aplicación de la propuesta.....	39
Etapa 3: Valoración de los resultados.....	60
SECCIÓN 2: Material didáctico (Cartilla).....	66
CONCLUSIONES.....	67
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	69
ANEXOS.....	71

## ÍNDICE DE FIGURAS

Imagen 1. Fragmento de "Los gatos siameses". Taller 1 .....	58
Imagen 2. Fragmento de "Bella Notte". Taller 2.....	58
Imagen 3. Fragmento "He mele no Lilo". Taller 3.....	58
Imagen 4. Fragmento "De nada". Taller 4.....	49
Imagen 5. Fragmento "Recuérdame". Taller 5.....	49
Imagen 6. Fragmento "Un poco loco". Taller 6.....	49
Imagen 7. Fragmento "Sueña". Taller 7.....	50
Imagen 8. Fragmento "Tu lugar". Taller 8.....	50
Imagen 9. Fragmento "¿Cuándo empezaré a vivir?". Taller 9.....	50
Imagen 10. Fragmento "Noches de Arabia". Taller 10.....	50
Imagen 11. Evidencia de taller de Gabriel Briceño.....	61
Imagen 12. Evidencia de taller de Sofía Jamaica.....	61
Imagen 13. Evidencia de taller de Holman Antolines.....	62
Imagen 14. Evidencia de taller de Diana Sanabria.....	62
Imagen 15. Evidencia de taller de Jasay Restrepo.....	62
Imagen 16. Evidencia de taller de Daniel Oviedo.....	63
Imagen 17. Evidencia de taller Heidi Hernández.....	63
Imagen 18. Evidencia de taller de Alejandra Durán .....	64
Imagen 19. Evidencia de taller de Carol Villalobos.....	64
Imagen 20. Evidencia de taller de Paul Cooper.....	65

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Participantes del proyecto .....	35
Tabla 2. Películas conocidas por los estudiantes.....	38
Tabla 3. Listado de fragmentos y sus características .....	40
Tabla 4. Planeación Taller 1 .....	48
Tabla 5. Planeación Taller 2.....	49
Tabla 6. Planeación Taller 3.....	50
Tabla 7. Planeación Taller 4.....	51
Tabla 8. Planeación Taller 5.....	52
Tabla 9. Planeación Taller 7.....	54
Tabla 10. Planeación Taller 8.....	55
Tabla 11. Planeación Taller 9.....	56
Tabla 12. Planeación Taller 10.....	57



## INTRODUCCIÓN

La presente investigación busca elaborar una propuesta didáctica, con su respectivo material didáctico, que permita el aprendizaje y refuerzo del lenguaje musical por medio de la implementación de ejercicios basados en las canciones de bandas sonoras de las películas animadas de Disney, en estudiantes de música de contextos no formales. El uso de estas canciones se da con el fin de generar una comprensión total de los conceptos y elementos del lenguaje musical desarrollados por medio del solfeo, gracias al aprendizaje significativo que llega a tener esta música en los estudiantes. Es así como gracias al recuerdo que tienen los estudiantes de las canciones pertenecientes a bandas sonoras de Disney y a los conocimientos previos de cada uno, es posible explicar, imitar, reproducir y comprender el lenguaje musical.

Por medio de diez talleres se trabajaron 100 fragmentos, extraídos de 55 canciones pertenecientes a 25 películas, los cuales se distribuyeron en 10 fragmentos por taller que permitieron el aprendizaje de los elementos básicos de la gramática musical tonal (métrica, armadura, figuras musicales y ubicación de alturas por medio del pentagrama).

Como producto resultado de los talleres, se diseña un material didáctico que contiene la totalidad de los fragmentos trabajados. El material estructurado a manera de cartilla, presenta las 100 partituras, cada una con un código QR que, al escanearse, direcciona a un video de la plataforma de YouTube que proporciona una referencia auditiva para cada una.

El presente documento se encuentra dividido en cuatro capítulos: En el primer capítulo se encuentran la descripción del contexto, que permite generar la respectiva pregunta de investigación, los antecedentes y justificación que la respaldan, así como los objetivos propuestos para desarrollar la propuesta didáctica. En el segundo capítulo, se presenta una contextualización histórica del cine, la propuesta cinematográfica de Disney y algunos referentes teóricos fundamentales para la construcción de la investigación y su subsecuente producto.

El tercer capítulo expone el desarrollo metodológico utilizado para la aplicación de la propuesta didáctica, en el cual se encuentran el enfoque y el tipo de investigación desarrollados, la población participante en la aplicación, el diseño de los talleres y el análisis de resultados obtenidos. Por último, se encuentran las conclusiones generadas en este trabajo de investigación, la bibliografía

consultada y los anexos, los cuales corresponden a una entrevista estructurada, realizada a un maestro de gran trayectoria en la enseñanza del solfeo, además la traducción del prefacio de un libro de renombre académico (*A New Approach to Sight Singing*), el cual explica cómo utilizar dicho método de manera correcta para la enseñanza del solfeo. Por último, las entrevistas estructuradas realizadas a los participantes a la finalización de los talleres, participantes, las que contiene una retroalimentación por parte de ellos hacia la propuesta didáctica.

# CAPÍTULO I

## ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

### 1.1 Descripción del problema

La educación en la actualidad abarca distintos contextos a aquellos que, tradicionalmente, son instituciones institucionales. La escuela y la universidad poco a poco han ido dejando de ser suficientes para poder asumir por sí solas la educación en la sociedad (Aguirre Pérez & Vázquez Molini, 2004), apareciendo de esta manera aquella que es realizada en contextos no formales, siendo consideradas la escuela y la universidad parte de un contexto formal, creando de esta forma un aprendizaje cíclico, permanente y de calidad que transforma la educación en una necesidad para la sociedad (Torres, 2001).

Aguirre y Vázquez (2004) en sus planteamientos desde la psicología educacional, exponen la existencia de tres tipos de “situaciones educativas”: la formal, la no formal y la informal. Este planteamiento es complementado por Smitter (Smutter, 2006) quien citando a Lázaro (2001) en el artículo *Hacia una perspectiva sistemática de la Educación no formal*, expone que la mayor diferencia que hay entre los contextos educativos radica en que los contextos formales y no formales están separados de los informales al estar estos dos primeros estructurados y sistematizados por medio de secuencias de clasificación en grados y niveles que previamente han sido reconocidos. Se diferencian en el hecho que los procesos formales permiten la obtención de algún título reconocido por el Ministerio de Educación (educación escolar y superior), los no formales son actividades de índole extracurricular en las que, si bien tienen una estructuración en su programa, no se registra un título reconocido por el Ministerio, además de que los informales pasan a contextos de aprendizaje casi autónomo, empírico y normalmente autodidacta.

Desde la perspectiva de la enseñanza de música en Colombia, se puede evidenciar la diferenciación de estos contextos. Dentro de los contextos formales se encuentran los programas de música en la etapa escolar regidos por el carácter de cada colegio, de acuerdo con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, así como las instituciones de educación superior en sus diferentes niveles de formación (pregrado, posgrado, maestría y doctorado). Los

espacios de carácter no formal se presentan en Colombia desde las diferentes escuelas de música, academias, conservatorios (con programas previos de estudios al pregrado) y clases de carácter personalizado de manera particular.

Si bien varias de las instituciones o clases de carácter no formal, cuentan en la estructuración de sus cursos con una forma de enseñanza de la gramática musical propia para la lectura de partituras, se enfocan en su gran mayoría, en la utilización de métodos de carácter europeo con melodías ajenas y poco atractivas a los estudiantes, generando de esta forma la pérdida del interés en esta área del conocimiento. Esos repertorios, varían de acuerdo con el instrumento que los estudiantes tocan y suelen comenzar desde la época del barroco musical, por lo cual tienden a ser poco conocidos, al estar alejados del entorno usual de los estudiantes debido a la poca comercialización de la música de estos períodos musicales, convirtiéndolos en algo completamente apartado y usualmente, con un pensamiento de exclusividad a ciertos sectores socio-económicos de la población.

De igual manera, están aquellas instituciones que no incluyen estos espacios de enseñanza de la gramática musical, haciendo, que dicha enseñanza se vaya dando a medida que el estudiante lo vaya necesitando, con base en las obras que están interpretando en su instrumento, creando en la mayoría de los casos inconsistencias y falta de continuidad en el correcto aprendizaje y en la comprensión del lenguaje musical, generando de esta manera la siguiente pregunta para buscar una solución a esta situación.

## **1.2 Pregunta problema**

¿Cómo desarrollar una propuesta didáctica para estudiantes de música de contextos no formales, para el aprendizaje de la gramática musical, por medio de las canciones de las bandas sonoras de películas animadas de Disney?

## **1.3 Antecedentes**

Los antecedentes que se mencionan a continuación pretenden establecer el punto de partida de esta investigación, la cual busca complementar y reforzar esta propuesta didáctica, gracias al aporte de temáticas paralelas o similares (presentes en esta investigación), de diferentes referentes que aporten elementos de reflexión al presente trabajo de grado.

Como primer antecedente está el trabajo de grado de la maestra Ivón Lorena Gallardo Castañeda, para optar por el título de Licenciada en música de la Universidad Pedagógica Nacional, titulado *Propuesta para la enseñanza de la gramática musical con base en melodías de música tradicional colombiana*.

Este trabajo, realizado en 2016, presenta un proceso de recopilación de diversas melodías de música tradicional colombiana y el análisis de las mismas desde los ámbitos necesarios (estructura rítmica, complejidad melódica y armónica) para su uso como material de apoyo, en el desarrollo de las capacidades de los estudiantes en el espacio académico de gramática musical de la Universidad Pedagógica Nacional.

La observación y empleo de este proyecto como referente, es un aporte fundamental para el desarrollo de la presente investigación al comparar y revisar los criterios de selección en los ámbitos musicales necesarios para la propuesta de Gallardo (rítmico, melódico y armónico) utilizados en pro de seleccionar piezas y fragmentos idóneos para el aprendizaje gramatical musical del estudiante. Así mismo, da una fuente bibliográfica para delimitar dichos criterios.

Un segundo referente es el trabajo de grado para optar por el título de Licenciada en música de la Universidad Pedagógica Nacional de la maestra Damaris Angélica Martínez Díaz, titulado *Desarrollo de aspectos musicales y educativos en un ensamble a cuatro teclados basado en bandas sonoras de Disney (exploración educativa con los estudiantes de piano de la escuela de formación del municipio de Mosquera)*, que desarrolla una alternativa a la enseñanza del piano por medio de los temas de bandas sonoras de Disney.

Este trabajo, realizado en 2014, permite observar el proceso de aprendizaje significativo desarrollado en los estudiantes al evidenciar una evocación de las sensaciones y emociones producidas por bandas sonoras de Disney, las cuales llevaron a desarrollar y perfeccionar habilidades propias de la interpretación del piano.

Al compartir parte fundamental de la investigación, el proyecto de grado de la maestra Martínez es de gran aporte al mostrar algunas fuentes bibliográficas y el vínculo entre el aprendizaje significativo y las bandas sonoras de Disney, así como buenos resultados derivados de este producto.

El tercer antecedente se encuentra en el trabajo de grado del maestro Samuel Palacín Fábregas, para optar al título de Maestro de educación primaria de la Universidad Internacional de La Rioja, titulado *Enseñanza/aprendizaje de la música a través del cine: una propuesta didáctica para el tercer ciclo de Educación Primaria (2013)*. Siendo este una propuesta didáctica que tiene como fin la idea del uso de las bandas sonoras musicales para el desarrollo, principalmente, de la audición o escucha activa, sirve como base bibliográfica y estructural por la gran similitud desde los contenidos con relación a este trabajo de grado.

El cuarto y último antecedente es el artículo de Juan Rafael Hernández Bravo, José Antonio Hernández Bravo y María del Valle de Moya Martínez, titulado *Las bandas sonoras como base de la audición activa: experiencias educativas para el desarrollo musical infantil (2011)*. Este artículo, maneja una relación directa con el desarrollo del presente trabajo de grado al exponer, justificar y validar el uso que se les puede dar a las composiciones vocales e instrumentales de bandas sonoras de películas para el crecimiento musical de los estudiantes.

#### **1.4 Justificación**

El abordaje de la lectura musical se ha realizado tradicionalmente en Colombia desde diferentes compilados y métodos de enfoque musical europeo, tanto para contextos educativos de carácter formal como no formal. Dichos métodos han sido un pilar fundamental en el desarrollo de músicos por muchas generaciones y, aunque sus resultados a nivel general han sido satisfactorios, se ha dejado de lado otro tipo de herramientas musicales que pueden ayudar y fortalecer la comprensión de la gramática musical.

Esta comprensión del lenguaje musical es importante para la formación integral del músico porque se realiza de manera paralela al dominio de la voz o de un instrumento musical. Si bien para los procesos musicales de contextos no formales, se necesita casi el mismo nivel de comprensión y manejo de la gramática musical, los conocimientos de este, se deben ir desarrollando en paralelo y buscando que se despierte el interés en los estudiantes en esta área de la música. Dicho interés se va perdiendo al manejar de manera casi exclusiva las mismas herramientas y metodologías que se usan en los procesos de contextos formales, ligadas a los repertorios europeos de carácter clásico o académico, que usualmente son desconocidos por la mayoría de los estudiantes.

La música comercial<sup>1</sup> creada para las bandas sonoras musicales de las películas animadas de Disney, ha producido un movimiento artístico interdisciplinar en torno a ella; al tener un gran impacto de difusión y comercialización a nivel mundial, esta música ha logrado crear un movimiento artístico significativo. Gracias a la difusión global de dichas películas, así como de las canciones de bandas sonoras musicales que las acompañan, han logrado trascender en la memoria de los espectadores de las películas creando un recuerdo significativo. Por esta razón, en la búsqueda de nuevas herramientas que motiven el interés de los estudiantes por el aprendizaje del lenguaje musical, se plantea el uso de aquellas canciones cercanas al recuerdo dejado por las películas de Disney.

Partiendo de este recuerdo y complementado con los conocimientos ya adquiridos por los estudiantes (como se plantea desde el aprendizaje significativo) se propone una selección de melodías que hacen parte de las canciones de las bandas sonoras musicales de las películas animadas de Disney, como esa herramienta y alternativa que facilite el aprendizaje, la lectura y la comprensión de la partitura, en la que el recuerdo generado por las películas funcionará como conector fundamental, para llegar a la comprensión de la gramática musical.

Desde una perspectiva netamente personal, el uso casi exclusivo de los métodos y repertorios de carácter europeo, no siempre permite un aprendizaje y comprensión completa de los elementos del lenguaje musical presentados en las partituras. Independientemente de la formación instrumental, ligada completamente a este repertorio académico, el apropiarse del lenguaje musical implica una exploración de la música como una lengua más, en el cual la forma más efectiva de aprenderlo se da desde los contextos y ambientes que ya son conocidos, o bien de los que ya se tiene establecida cierta familiaridad.

## **1.5 Objetivos**

### **1.5.1 Objetivo general**

Desarrollar una propuesta didáctica para el aprendizaje de la gramática musical con base en el modelo del aprendizaje significativo, a través del uso de melodías de canciones populares de

---

<sup>1</sup> Se puede definir la música comercial como aquella realizada con fines lucrativos por grandes compañías discográficas, usualmente alejadas de la música tradicional de cada país o de la música académica.

bandas sonoras de las películas animadas de Disney, con estudiantes de música en contextos no formales.

### **1.5.2 Objetivos específicos:**

- Establecer desde las bases conceptuales y prácticas de los planteamientos pedagógicos del aprendizaje significativo, aquellas que propicien el desarrollo de la lectura musical en estudiantes de música en contextos no formales.
- Propiciar el desarrollo de habilidades rítmicas, auditivas, vocales y motrices propias en un nivel de solfeo básico.
- Valorar el proceso y los resultados de los estudiantes ante la propuesta didáctica implementada.
- Establecer criterios de clasificación y selección de las canciones de las bandas sonoras de las películas animadas de Disney, que faciliten el aprendizaje del lenguaje musical.
- Elaborar una cartilla con variedad en las melodías populares de bandas sonoras de películas animadas de Disney, para el desarrollo de la lectura de la partitura.



## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO

El desarrollo de esta investigación se soporta desde la exploración histórica y contextual del uso del cine como herramienta didáctica para la enseñanza y su correlación con la música; así mismo desde las bases conceptuales del aprendizaje significativo ya establecidas por medio de su análisis, comparación y exploración, se fundamenta la creación y desarrollo de la propuesta didáctica, siendo complementado, por los parámetros propuestos en la creación de dos de los métodos de solfeo actuales.

#### 2.1 Cine, Disney, música y educación

##### Historia del Cine

El cine es una expresión artística que nace, según la mayoría de registros históricos, el 28 de diciembre de 1895 en París cuando se presentó y patentó el cinematógrafo<sup>2</sup> por parte de Louis y Auguste Lumière. Sin embargo, su desarrollo comienza con la aparición de la fotografía aproximadamente en el año 1850 por parte de William Henry Fox Talbot y Louis Daguerre, quienes, desde Inglaterra y Francia, respectivamente, lograron el desarrollo y posicionamiento de las imágenes estáticas que posteriormente ayudarían al desarrollo del cinematógrafo. Gracias a su invento, los hermanos Lumière vieron su éxito instantáneo al verlo expandirse de manera sin precedentes por toda Europa y América del norte, siendo en este último lugar, desarrollado un invento similar y de manera paralela por William K. L. Dickson (un ayudante de Thomas Alva Edison), cuyo trabajo en el mecanismo de engranajes aún se utiliza en los aparatos electrónicos de grabación actuales.

El éxito de los hermanos Lumière se basó en mostrar cosas cotidianas, sencillas e inocentes en tirajes de 17 metros de cinta que duraban sólo un par de minutos. Entre las diez cintas que impulsaron su popularidad se encontraban *La salida de los obreros de la fábrica Lumière (L'arrivée d'un train en gare de la Ciotat, 1895)* y el primer filme de humor, *El regado del regador*

---

<sup>2</sup> Caja de proyección inspirada que permitía por medio de un rayo de luz proyectar imágenes en movimiento.

(*L'arroseur arrosé*, 1895). Poco después, diversos empresarios de la nueva industria cinematográfica comenzaron con la producción de paisajes naturales y planos en cámara fija, hasta que en 1896 Alice Guy presentó la primera película de la historia llamada *El hada de los repollos* (*La Fée aux Choux*), creando y mostrando de esta forma el cine narrativo y sentando las bases de la ciencia ficción, siendo así la precursora y motivante del surgimiento de los primeros grandes directores como George Méliès, Murnau, Erick von Stroheim y Charlie Chaplin, grandes desarrolladores del cine mudo.

Particularmente el ilusionista George Méliès fue uno de los grandes representantes en la construcción de lo que hoy en día es la industria del cine cuando en 1896, y continuando desde la perspectiva de Alice Guy, expuso un filme donde la realidad se modificaba y falseaba por medio de técnicas novedosas para la época, en donde lograba crear efectos de desapariciones, superposiciones y difuminaciones. Alejado completamente del carácter documental de los hermanos Lumière, en 1902 presentó *Viajes a la Luna*, un filme que ya superaba los 10 minutos de duración.

Gracias al auge que fue adquiriendo exponencialmente el cine, partiendo del desarrollo tecnológico, se empezó a encaminar poco a poco hacia la mejora de la experiencia en la producción y proyección de los filmes, logrando en 1927 presentarse la primera película con sonido y diálogos sincronizados llamada *El cantante de jazz*, gracias al sistema sonoro desarrollado por la productora Warner Brothers denominado *Vitaphone*<sup>3</sup>, permitiendo así abrirle paso a una nueva era en la que el cine mudo fue quedándose atrás, aún más con el desarrollo ese mismo año del doblaje.

## **El cine de Disney**

Un año después de esta primera película con sonido simultáneo de Warner Brothers, aparecería un joven llamado Walt Disney con un corto animado y musicalizado titulado *Willy y el barco de vapor*, siendo en 1928 la primera aparición del personaje principal de la compañía, Mickey Mouse<sup>4</sup>, que se constituyó en un éxito rotundo que con el tiempo se convertiría en la mayor compañía de creación, producción y distribución de corto y largometrajes animados.

---

<sup>3</sup> Fue un sistema de cine sonoro que permitía grabar el sonido y los diálogos en discos separados.

<sup>4</sup> Originalmente llamado Mortimer, siendo modificado antes del lanzamiento del corto a petición de Lillian Disney, esposa de Walt Disney.

Una vez establecido en 1923 el Disney Brothers Studio, que posteriormente se llamaría Walt Disney Studios (1925), comenzaron a trabajar en pequeños cortos basados en las historias de *Alicia en el país de las maravillas*, la famosa novela de Lewis Carroll. Sobre la década de los 30ta aparecerían varios de los personajes principales y más memorables de la franquicia: Goofy, Pluto y el pato Donald, así como los cortometrajes basados en los cuentos infantiles tradicionales, ganando sus primeros reconocimientos, entre los que se cuentan varios premios Óscar<sup>5</sup>, el hito final que catapultaría a los estudios a la cumbre del éxito.

Por otro lado, la lista de largometrajes comenzó con *Blancanieves y los siete enanitos* (1937), con la que los estudios de Disney se posicionarían a la cabeza de las producciones animadas, basadas en cuentos infantiles, permitiéndoles de esta forma una gran suma de beneficios económicos. Repitiendo los logros de este primer filme, se irían sumando los éxitos considerados hoy los grandes clásicos: *Pinocho* (1940), *Dumbo*<sup>6</sup> (1941), *Bambi* (1942), *La Cenicienta* (1950), *Alicia en el país de las maravillas* (1951), *Peter Pan* (1953), *La Dama y el Vagabundo* (1955) y *La espada en la piedra* (1963), siendo esta la última gran película animada en vida de Walt Disney.

Poco después de su fallecimiento en 1966, el estudio entró en dos décadas de dificultades creativas y financieras en las que solamente las películas de *El libro de la selva* (1967), *Los Aristogatos* (1970) y *Robin Hood* (1973) supusieron un mediano ingreso financiero. Gracias a la poca recaudación que estaban recibiendo los estudios, producto de la muerte de su fundador y a su vez aún perjudicados por la crisis que conllevó el fin de la Segunda Guerra Mundial, se decidió crear el canal de televisión Disney Channel, dándole a la compañía un pequeño respiro económico que solamente tuvo fin con la llegada de la película de *La sirenita*<sup>7</sup> en 1989 (Historia y Biografía, 2019).

En la actualidad cuentan con 58 películas animadas de Disney las cuales se complementan con las películas de los estudios Pixar (22), DisneyToon (47) y Blue Sky (13), estudios de propiedad de The Walt Disney Company (Studios, s.f.), entre las que se destacan las películas ganadoras al Óscar en las categorías de mejor banda sonora y mejor canción *La Bella y la Bestia* (1991)<sup>8</sup>,

---

<sup>5</sup> Los tres cerditos (1933), La liebre y la tortuga (1934), El toro Fernando (1938), El patito feo (1939).

<sup>6</sup> Considerado uno de los filmes más cortos de la compañía con sólo 62 minutos de duración, esto debido a la situación que se vivía con la Segunda Guerra Mundial, además de planearse como herramienta para recuperar las pérdidas dejadas por “Fantasía” la tercera película animada con la que se pretendía crear un nexo directo entre la animación y la música clásica.

<sup>7</sup> Ganadora de los Óscar a mejor banda sonora y mejor canción.

<sup>8</sup> Nominada al Óscar a mejor película.

*Aladdín* (1992), *El rey león* (1994), *Pocahontas* (1995), las ganadoras al Óscar a mejor película animada *Buscando a Nemo* (2003), *Los Increíbles* (2004), *Ratatouille* (2007), *Wall·E* (2008), *Up* (2009)<sup>8</sup>, *Valiente* (2012), *Frozen* (2013), *Grandes Héroes* (2014), *Coco* (2017) y los éxitos de taquilla *Toy Story* (1995), *El jorobado de Notre Dame* (1996), *Hércules* (1997), *Mulán* (1998), *Tarzán* (1999), *Monsters INC* (2001) y *Frozen 2* (2019) (Delaware, s.f.)

## **El cine de Disney como herramienta didáctica**

Además de la concepción original de entretenimiento de los hermanos Lumière, con el paso del tiempo el arte cinematográfico ha llegado a cumplir un papel igualmente didáctico e incluso motivante, en donde la visión de los directores y los diversos hechos históricos y sociales se ha visto representada en la búsqueda de la preservación de la memoria del ser humano.

El uso didáctico del cine se evidencia desde las 4 funciones que se le asignan: motivar, ejemplificar, desarrollar o sustituir a otros elementos y como conclusión, al ser utilizadas no siempre en la misma proporción dependiendo de la perspectiva que aborde. Las 3 perspectivas usualmente utilizadas dentro de estas funciones son *el cine como disculpa o ejemplificación*, *el cine como discurso* y *el cine como identidad propia* (García, 2007).

Las películas producidas por la compañía Walt Disney Studios, al enfocarse en un público infantil con películas de carácter familiar, suele abordar cine como recurso didáctico de manera directa o indirecta. Desde la perspectiva *el cine como disculpa o ejemplificación*, siendo definida esta perspectiva como aquella que ilustra una determinada manera específica idea o hecho (García, 2007), se puede evidenciar la película *El zorro y el sabueso* de 1981, en la que presenta en diferentes momentos la importancia de la amistad, la lealtad y el trabajo en grupo.

La perspectiva *El cine como discurso*, que se puede definir como una manera más detallada y amplia en la que se expone un ejemplo más largo y detallado que la perspectiva anterior (García, 2007), se puede citar como ejemplo la película *Frozen* de 2013, en la cual se maneja de manera constante la lucha por la aceptación personal y el amor filial entre hermanas.

Finalmente, la perspectiva de *El cine como identidad propia* se define como aquella que abarca la obra como un todo, siendo analizada desde contextos globales o específicos (García, 2007). Un ejemplo de esta mirada puede ser la película de *El Jorobado de Notre Dame*, en donde se permite

abordar la enseñanza de un contexto histórico de una Francia *at portas* del Renacimiento, como referente parcial de la obra de Víctor Hugo (1831) *Nuestra Señora de París* y como muestra, nuevamente, de los valores de la lealtad y la amistad.

Estas perspectivas no limitan el uso del cine como herramienta didáctica enfocada a la enseñanza moral, sino que permiten el abordaje de diferentes áreas del conocimiento humano como son la historia, el desarrollo social y cultural, los idiomas. Particularmente en lo referente a este trabajo de investigación, permite el desarrollo de la gramática musical al convertirse en la materia prima de la que se extraen los elementos musicales necesarios para el aprendizaje significativo de esta área de estudio de la música.

## **2.2 Aprendizaje significativo**

### **Bases del aprendizaje significativo**

El aprendizaje significativo nace como una teoría de David Ausubel, Joseph Novak y Helen Hanesian (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1983), especialistas en Psicología de la Educación, siendo este el primer modelo sistemático de aprendizaje significativo donde se plantea que, para la relación de nuevos aprendizajes, es necesario contar con conocimientos o ideas previas por parte del estudiante.

Esta teoría es considerada como una propuesta constructivista e interaccionista, en donde el aprendizaje no es una asimilación de la información, sino que la interpreta, estructura e incluso modifica, mientras que la interrelaciona con los esquemas de conocimiento previo y las características personales de cada estudiante. (Díaz Barriga & Hernández Rojas, 2002).

Así mismo, plantea que el aprendizaje es un proceso sistemático y organizado en el que el estudiante es un ser que procesa activamente la información sin que sea únicamente enfocado a la memorización, y no solamente adquirirá los conocimientos por medio del descubrimiento, al no ser completamente factible para el entendimiento real de los conocimientos. El modelo educativo entra en contraste con lo que se plantea desde el aprendizaje memorístico, en el que los conocimientos no se relacionan entre sí o su relación se da de manera superficial o trivial.

Dentro de este proceso, Ausubel plantea que el conocimiento se incorpora a las estructuras del saber de los estudiantes gracias a una relación que se establece desde el esquema cognitivo

existente, siempre y cuando el estudiante tenga la actitud propicia para poder extraer el significado de estos conocimientos sin que sea de una manera impuesta. Usando los conocimientos previos de los estudiantes, se busca crear un *anclaje* desde el cual se pueda construir una red conceptual, promovida por medio de estrategias diseñadas y propias de acuerdo al estudiante. “El aprendizaje significativo es aquel que conduce a la creación de las estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes” (Díaz Barriga & Hernández Rojas, 2002).

César Coll complementa planteamientos, exponiendo que en el aprendizaje significativo se debe exaltar como el eje central el significado como un proceso de construcción entre enseñanza y aprendizaje (Coll, 1988). A su vez, permite proyectar la enseñanza no como un simple proceso de transmisión de conocimientos, sino también como una transformación de los mismos para que de esta forma puedan ser asimilados.

Eje central se evidencia, según Ausubel, desde la asimilación de nuevos conocimientos siempre y cuando haya una serie de circunstancias que permitan realizar cambios en estos, facilitando la comprensión total de la información y creando una conexión abstracta en la mente.

Esta abstracción permite que, por medio de objetos, situaciones, conceptos o hechos, la información sea procesada de manera escalonada, buscando que los elementos menos relevantes sean *absorbidos* por aquellos más relevantes y que permitan una completa retención y comprensión, aspectos importantes para el docente, el conocimiento de estos entramados que generan la estructura cognoscitiva.

Esta estructura cognoscitiva no solamente depende de la forma de abstracción sino también del historial de los estudiantes con respecto a sus conocimientos previos, el vocabulario y el contexto personal, índice para conocer y a la vez, su madurez intelectual. Considerando estas como piezas claves para la enseñanza, Ausubel (1976) afirma que “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, diría lo siguiente: el factor aislado más importante que influencia el aprendizaje es aquello que el aprendiz ya sabe. Averíguese esto y enséñese de acuerdo con ello.”

Dentro del aprendizaje significativo se habla de dos tipos de relación en la información con respecto a los conocimientos previos de los estudiantes, el *no arbitrario* y el *sustancial*. Cuando se habla de una relación *no arbitraria* de los conocimientos, es cuando se puede percibir directamente

la intención con la cual se transmiten los conocimientos y cómo se da la relación con las capacidades de entendimiento de los estudiantes. Por otro lado, la relación *sustancial* (aquella no es completamente exacta y textual), es cuando un concepto puede darse como un sinónimo sin que cambie el significado de la información.

Con relación a este trabajo de grado, la importancia del aprendizaje significativo entra a ser clave en la apropiación de los conceptos propios del lenguaje musical al usar el recuerdo de las películas de Disney (generalmente vistas en la infancia), como la base para afianzar, entender y comprender dichos conceptos. En este abordaje del conocimiento se puede observar cómo los conceptos de la gramática musical se van desarrollando en los estudiantes, principalmente desde una relación *sustancial*, lo que encamina al estudiante a llegar desde varias herramientas (en este caso son los fragmentos de las canciones de bandas sonoras de las películas de Disney) al entendimiento y comprensión de elementos presentes en la partitura y propios de la gramática musical como los conceptos y usos de tresillos, síncopas, etc.

### **El aprendizaje significativo en la música**

Desde un enfoque propiamente musical uno de los principios claves de los postulados de Ausubel, Novak y Hanesian (1978) implica la negación de una necesidad que el descubrimiento, en cualquier etapa de desarrollo, sea necesario para entender y utilizar los principios de cualquier conocimiento. En el estudio de la música Gabriel Rusinek, plantea que en el caso de la pedagogía musical se puede hablar de tres tipos de aprendizaje significativo (Rusinek, 2004):

- Significativo por recepción
- Significativo por descubrimiento guiado
- Significativo por descubrimiento autónomo.

El aprendizaje significativo por recepción es aquel que se da ante la adquisición verbal de los conceptos cuando estos no se relacionan de manera no arbitraria. Un ejemplo de ello en la enseñanza de la música corresponde a cuando el docente expone un concepto musical de forma verbal y logra que los estudiantes lo comprueben y refuercen de manera analítica o auditiva (Rusinek, 2004). El segundo tipo es el aprendizaje significativo por descubrimiento guiado, el cual se desarrolla desde la práctica o la aplicación de los conocimientos, encaminados a la comprensión del concepto siempre y cuando la guía con la que se desarrolla la práctica esté diseñada y

desarrollada correctamente. Esto se puede ver ejemplificado desde los ejercicios de improvisación y composición escolar (Rusinek, 2004). El tercer tipo es el aprendizaje significativo autónomo en el que, por medio de los conocimientos ya existentes (que se encuentran en la estructura cognitiva), se da un proceso creativo artístico intuitivo permitiendo llegar a los parámetros musicales ya estructurados (Rusinek, 2004).

Pese a que se puede interpretar que por estos tipos de aprendizaje musical significativo exista algún tipo de antagonismo entre la parte declarativa y la procedimental de los conocimientos musicales, realmente lo que existe es un complemento entre ambas partes, sin tener que llevarlas necesariamente al mismo nivel de desarrollo. Esto quiere decir que una persona que desarrolle de manera autodidacta su inteligencia musical y tenga conocimientos sobre el lenguaje musical, necesariamente estructurados, no pueda llegar al desarrollo de la parte declarativa estructurada de la música y viceversa.

Es por esto que, para llegar a un verdadero aprendizaje musical significativo del lenguaje musical, se plantea el desarrollo de esta propuesta didáctica como una herramienta que propicie el fin de utilizar el recuerdo generado por las películas de Disney para llegar al entendimiento y comprensión del lenguaje musical, desde un aprendizaje musical significativo guiado en donde la práctica y la ejecución de las canciones, como parte procedimental, lleve a la parte declarativa de los conceptos.

## **2.3 El solfeo**

### **Significado y uso del solfeo**

La música siempre ha sido parte importante del desarrollo del ser humano. La música ha crecido en su organización y estructura en la medida en que el desarrollo de la lengua para la comunicación humana, como dispositivo para la comunicación en contexto, se iba dando a la par al ser una parte importante en la construcción de las primeras lenguas. En la actualidad se habla de lenguaje musical en donde el solfeo se podría señalar como la parte que estudia la gramática musical desde la entonación, lectura y escritura del mismo.

Este estudio de los elementos de la gramática musical (que se realizan a través del solfeo), se puede dividir en dos grandes categorías, el desarrollo auditivo y el pensamiento musical (Ibáñez,



2012). El desarrollo auditivo es aquel que se encarga de trabajar la capacidad auditiva del músico, permitiendo la identificación mental y correcta reproducción vocal de los sonidos, estructurados usualmente en los sistemas tonal y modal, lo cual facilita la escritura y lectura correcta de dichos sonidos por medio de la generación de imágenes sonoras cerebrales, facilitando de esta forma, los procesos memorísticos (Ibáñez, 2012).

El pensamiento musical es el análisis, comprensión y ejecución de las imágenes sonoras, creadas desde el desarrollo auditivo, por medio de las normas gramaticales ya establecidas (Ibáñez, 2012). Esas normas se dan en todos los campos de la música, auditiva, interpretativa (en este caso se refiere específicamente a la entonación) y gráfica (notación escrita), permitiendo así el entendimiento de la partitura en la que se representan simultáneamente la altura, duración y la intensidad de la música.

### **El solfeo desde cinco pedagogos representativos del siglo XX**

Desde finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, la educación a nivel general tuvo una evolución en sus planteamientos y principios al alejarse de la escuela autoritaria, vertical, de aprendizajes teóricos y procesos netamente memorísticos, para encaminarse más hacia una escuela participativa, con pensamiento más constructivista y progresista, la cual se conoce como Escuela Activa.

Su influencia en la enseñanza musical tiene su acierto por cuanto generó algunos de las propuestas pedagógicas y métodos en los cuales se tiene en cuenta el Ser Humano y su Integridad. La lúdica y el juego pasaron a ser elementos claves para que el estudiante tome parte activamente de la construcción del conocimiento y esto le permita hacer una posterior comprensión.

En el ámbito musical se destacan principalmente cinco grandes pedagogos y músicos: Émile Jaques Dalcroze, Zoltán Kodály, Edgar Willems, Carl Orff y Maurice Martenot, quienes establecieron diferentes herramientas para contribuir al desarrollo de los procesos de aprendizaje real y significativo para el solfeo.

Émile Jacques Dalcroze (1865 – 1950), músico y pedagogo suizo, es considerado el precursor de esta gran transformación educativa musical. Trabajó en el Conservatorio de Ginebra donde desarrolló su propuesta pedagógica, *La Rítmica Dalcroze*, basada directamente en el desarrollo del

ritmo como base de la musicalidad, con el fin de unir el movimiento con la parte auditiva (Valencia Mendoza, Londoño LaRotta, Martínez Azcárate, & Ramón Rojas, 2018), realizando ejercicios de relajación, acentuación métrica (regular e irregular), memorización rítmico-motriz, disociación corporal, audición interna, equilibrio corporal, fraseo y polirritmias (Ipiña, 2014). Su propuesta para la vivencia y comprensión del solfeo se fundamenta en la conexión del movimiento, manejo del espacio y elementos del solfeo para el logro de una consciencia corporal, musical y expresiva, en la cual la improvisación siempre está presente durante los procesos.

Zoltán Kodály (1882 – 1967) fue un músico, compositor y pedagogo húngaro a quien se le atribuye la invención de un método propio, que realmente se podría decir que fue una propuesta construida entre él y sus estudiantes en la búsqueda de herramientas que permitieran unificar y democratizar la enseñanza musical en su país. Bajo el lema de *A Zene Mindekié*<sup>9</sup> logró la inclusión de la música en las escuelas de Hungría, proponiendo un entrenamiento para el solfeo dividido en cuatro partes, el oído, la mente, la sensibilidad y las manos en donde el repertorio utilizado para el aprendizaje mantenga un equilibrio entre las cuatro partes (Valencia Mendoza, Londoño LaRotta, Martínez Azcárate, & Ramón Rojas, 2018). Proponía que este repertorio se basará en música popular y tradicional, con el fin de que la enseñanza del lenguaje musical se desarrollará de la misma manera que la lengua materna, sin importar la edad del estudiante, a través de un contacto constante del entorno para el desarrollo paralelo de una identidad cultural.

Sus herramientas para el método de solfeo consisten en tres propuestas de diferentes autores recopiladas por él: las sílabas asociadas a las notas, los signos manuales y el silabeo rítmico. Las sílabas asociadas a las notas o también denominada *Tonic Sol-Fa*, es una técnica pedagógica inventada por la educadora musical inglesa Sarah Ann Glover (1785-1867), rescatada y popularizada por John Curwen (1816 – 1880), que consiste en el uso del do móvil<sup>10</sup>, usando las sílabas propuestas por el monje Guido D'Arezzo<sup>11</sup> (do, re, mi, fa, sol, la, si<sup>12</sup>, do) y realizando modificaciones de las vocales de acuerdo con las alteraciones cromáticas, de manera que cuando

---

<sup>9</sup> Palabras en húngaro utilizadas por Kodály para expresar que la música pertenecía a todos.

<sup>10</sup> Propuesta musical que consiste en que la tónica de toda escala mayor es Do y la tónica de toda escala menor es La.

<sup>11</sup> Monje del siglo XI quien propuso el nombre de las notas musicales desde un himno religioso tradicional.

<sup>12</sup> Originalmente “ti” en inglés.

hay sostenidos se reemplazan por la vocal *i*<sup>13</sup> (do, di, re, ri, mi, fa, fi, so, si, la, le, te, ti, do), y cuando bemoles con la vocal *e*<sup>14</sup> (do, ra, re, me, mi, fa, sa, so, le, la, te, ti, do). (Borland, 1932)

El signo manual, propuesto también de Sarah Ann Glover y popularizado igualmente por John Curwen, se utiliza para facilitar la memorización de las alturas de las notas y las melodías por medio de siete gestos de la mano, cada uno en una altura diferente en el cuerpo, los cuales buscan representar los sonidos de la escala de do, y de esta manera reforzar la memoria tonal y el refuerzo del reconocimiento de intervalos (Valencia Mendoza, Londoño LaRotta, Martínez Azcárate, & Ramón Rojas, 2018). Por último, el silabeo rítmico es una propuesta de un método francés en el cual se emplean las sílabas *Ta* para indicar la unidad de pulso, y *Ti-ti* para indicar la primera división del pulso, buscando de esta forma facilitar la percepción auditiva de las agrupaciones rítmicas. (Valencia Mendoza, Londoño LaRotta, Martínez Azcárate, & Ramón Rojas, 2018).

Edgar Willems (1890 - 1980), pedagogo belga quien desarrollo su labor docente y musical en Suiza, encaminó su propuesta buscando una conexión psicológica en donde la formación del ser humano se enlaza directamente con la música, propiciando que haya una participación total del ser humano desde sus facetas dinámicas, sensoriales, afectivas, mentales y espirituales en unión con el ritmo, la armonía y la melodía (Valencia Mendoza, Londoño LaRotta, Martínez Azcárate, & Ramón Rojas, 2018). Considera que el ritmo y el sonido, al ser elementos pre-musicales presentes en la naturaleza humana y el entorno, se transforman en musicales mediante el empleo que les da el hombre, los cuales se van ensamblando junto con la audición, los materiales sonoros y las canciones, logrando así un mecanismo orgánico que generará una relación de la voz con el oído.

La importancia que da al trabajo de la canción se fundamenta en que la considerar un *elemento sincrético* por excelencia para el aprendizaje de los elementos teóricos de la música, ya que todos están presentes en ella. Dichos procesos se pueden trabajar desde la canción, en procesos continuados rítmicos y melódicos en conexión con la audición, llegando a la lectoescritura musical.

El desarrollo de una consciencia del sonido se implementa con el trabajo tímbrico, el cual conduce al reconocimiento de alturas, para llegar al ordenamiento de intervalos, escalas y arpegios por medio de un proceso de apaar, clasificar y ordenar los sonidos (Valencia Mendoza, Londoño

---

<sup>13</sup> Con excepción del La# que es Le

<sup>14</sup> Con excepción de Reb que es Ra y de Solb que es Sa

LaRotta, Martínez Azcárate, & Ramón Rojas, 2018). El énfasis que da al timbre para llegar a la altura, lo fundamenta en las acciones de oír, escuchar y comprender. Por otro lado, la audición la lleva a cabo desde tres momentos: la receptividad sensorial auditiva (vivencia sensorial intensa, despertar sensorial), la sensibilidad afectiva auditiva (predisposición al sonido, la cual genera una escucha atenta y posteriormente una emoción) y la consciencia mental auditiva (disposición mental, discriminación y análisis de lo escuchado) (Valencia, 2011). Considera así mismo la improvisación como una herramienta que permite valorar la apropiación del conocimiento.

Carl Orff (1895 - 1982), músico, compositor y pedagogo alemán, reconocido por grandes obras del repertorio sinfónico-coral, entre las que se destaca su cantata profana *Carmina Burana*<sup>15</sup>, fue el creador, junto a Dorothee Günther de la Günther-Schule, Escuela para la gimnasia, la danza y la música en Múnich, en la cual se buscaba la integración de la danza, la música y el lenguaje verbal para llegar a la formación artística integral. Para Orff no había niños o personas *amusicales* salvo ciertos casos particulares, por lo que consideraba que cualquier actividad bien estructurada es buena para el aprendizaje musical ya que el niño participará, interpretará y creará (Jorquera, 2000).

Su propuesta se construye sobre la tríada Palabra – Música - Movimiento para el trabajo de la parte rítmica, desde el lenguaje recitado de adivinanzas, retahílas, coplas, entre otros, para llegar a los *gestos sonoros* como él los llamaba, que consistían en cuatro niveles de sonido (pies, muslos, palmas y castañetes) (Valencia Mendoza, Londoño LaRotta, Martínez Azcárate, & Ramón Rojas, 2018). Plantea la escala pentatónica como base para la improvisación, la cual propone también tanto con los recitados rítmicos como con las coreografías, donde se unen la voz, el ritmo percutido y el movimiento.

Propuso en cinco libros el uso progresivo de un set instrumental específico para el desarrollo integral de los estudiantes, en el que se encontraban los instrumentos de lámina (carillón, xilófonos y metalófonos, altos y sopranos) e instrumentos de percusión menor (instrumentos de parche, percusión de madera, percusión de metal y sonajeros), lo cual es el resultado de su interés, porque los niños tuvieran oportunidad de “vivir la experiencia orquestal”.

Maurice Martenot (1898 - 1980), violinista, violoncellista, pianista y compositor francés, fue reconocido por sus grandes aportes a la pedagogía musical y a la música en general con la creación

---

<sup>15</sup> Cantata escénica compuesta por Carl Orff entre 1935 y 1936 usando como texto, varios poemas goliárdicos medievales

del instrumento denominado *Ondas Martenot*<sup>16</sup>. Su trabajo nació como una necesidad y deseo de poder mejorar la enseñanza del solfeo, siendo su principal inquietud el que se pudiera llegar a una lectoescritura correcta en un ambiente tranquilo y con una motivación constante (Jorquera, 2000).

Su propuesta pedagógica se basa en procesos para el desarrollo de siete habilidades musicales: ritmo, canto inconsciente, canto libre por imitación, canto consciente, ejercicios asociados, audición e improvisación (Valencia Mendoza, Londoño LaRotta, Martínez Azcárate, & Ramón Rojas, 2018). Martenot establece el ritmo como la base de la educación musical, siendo apoyado en el lenguaje silábico, con el fin de llegar al ritmo en estado puro<sup>17</sup>. Posteriormente realiza la apropiación por medio de fórmulas y células rítmicas habladas<sup>18</sup> para potenciar la atención, la memoria y la improvisación.

El canto inconsciente es aquel se da de manera espontánea nacido, de una necesidad momentánea que se desarrolla desde diversos ejercicios de respiración, duración y altura, con el fin de llegar a la correcta ejecución vocal. Por otro lado, el canto libre por imitación es el refuerzo directo para el desarrollo auditivo, vocal y de la musicalidad, al ser el parte del desarrollo integral del ser humano desde la primera infancia.

El canto consciente es el resultado del proceso realizado desde el canto libre por imitación al permitir un conocimiento del aparato fonador, constituyendo así una correcta técnica vocal, la cual Martenot denomina *Gimnasia vocal*, que se trabaja por medio de frases melódicas de corta duración que propician llegar a la automatización y mecanización de las relaciones entre la voz, el gesto y la lectura. A su vez, el canto consciente es perfeccionado por los ejercicios asociados, que ya son ejercicios preparatorios para la correcta entonación, basada a su vez en tres momentos que son la imitación vocal, el reconocimiento auditivo y la reproducción, que se desarrollan por medio del gesto, el esquema y la partitura; el gesto relativo indica con la mano la altura del sonido, el esquema facilita la parte gráfica de los grados de la escala y el pentagrama asigna ya los nombres de notas (Valencia Mendoza, Londoño LaRotta, Martínez Azcárate, & Ramón Rojas, 2018)

---

<sup>16</sup> Es un instrumento electrónico creado en 1928 por Maurice Martenot. Está formado por un teclado, altavoz y un generador de frecuencias

<sup>17</sup> Es la reproducción del ritmo por medio de sílabas organizadas rítmicamente sin que se asocien con la melodía.

<sup>18</sup> La célula rítmica es una expresión rítmica que se contiene en dos pulsos, mientras que los motivos son la unión de varias células rítmicas.

Por último, el trabajo de la audición lo plantea como un proceso evolutivo natural donde la familia del niño comienza con este desarrollo, al ser la primera fuente sonora en la que puede reconocer y registrar sonidos. Posteriormente lo divide en tres campos correspondientes a la audición activa (realizada inconscientemente), la audición pasiva (realizada desde la escucha consciente y con reconocimiento de sonidos e imágenes sonoras) y la audición interior (que es la escucha mental) (Valencia Mendoza, Londoño LaRotta, Martínez Azcárate, & Ramón Rojas, 2018). Por último, está la imitación, que es el punto en el que toda la creatividad del estudiante sale a flote, marcando para Martenot la expresividad del niño por medio de juegos musicales.

### **Proceso de creación de dos métodos de solfeo**

Para la creación de los métodos de solfeo los diferentes autores han establecido secuencias procedimentales en la organización del material utilizado, con el fin de propiciar la comprensión total de los contenidos y competencias necesarias para el aprendizaje de la gramática musical. Sí bien cada uno de estos autores maneja unos criterios propios de selección y organización del material, que son influenciados por la población a la que va dirigida el método, todos ellos buscan el desarrollo progresivo y gradual de los estudiantes ante el aprendizaje de la gramática musical.

A continuación, se relatan los procesos de creación de dos métodos de solfeo utilizados en la Universidad Pedagógica Nacional, ambos con estructuras que facilitan el aprendizaje y comprensión de la gramática musical, siempre y cuando se ejecuten de manera correcta. Estos se escogen por la clara indicación de cómo fueron creados y cuáles son los criterios de selección y clasificación utilizados, así como la influencia de los 5 pedagogos musicales representativos del siglo XX, lo cual facilita establecer los criterios de selección y organización necesarios para la creación de la propuesta didáctica

El primero, es el método de solfeo desarrollado por el maestro Fabio Ernesto Martínez Navas, reconocido pedagogo musical colombiano egresado de la Universidad Pedagógica Nacional en 1977 como Licenciado en Pedagogía Musical, especialista en Educación a Distancia y Magíster en Tecnologías aplicadas a la Educación. En este método, publicado en 2016, el maestro Fabio Martínez compiló, clasificó y organizó los ejercicios compuestos por él, principalmente como

ejercicios para el entrenamiento auditivo durante su carrera docente entre los años 1980 y 2014 (Martínez Navas, 2020)<sup>19</sup>.

Plantea el desarrollo del solfeo desde las escalas tritónicas A y B (La-Sol-Mi y Mi-Re-Do)<sup>20</sup>, para posteriormente abordar la escala pentatónica y luego el concepto de tonalidad mayor y menor. Clasifica los ejercicios, de tal manera que los que tuvieran un movimiento melódico por grados conjuntos aparecieran primero, después se presentan los que tienen saltos sobre el acorde de tónica y el de dominante, siempre buscando que se acomoden por niveles de dificultad desde los grados de atracción.

Soporta el uso de la música tradicional colombiana como repertorio propicio para el desarrollo del lenguaje musical, desde el postulado de Zoltán Kodály, el que plantea que la enseñanza se debe realizar por medio del uso de las melodías propias del entorno cultural del estudiante, al buscar el aprendizaje musical como al igual que la lengua materna. (Valencia Mendoza, Londoño LaRotta, Martínez Azcárate, & Ramón Rojas, 2018). De este mismo compositor y pedagogo, Martínez Navas plantea el uso del sistema *Tonic Sol-Fa*, con el fin de propiciar un mejor entrenamiento auditivo del estudiante al crear una forma verbal diferente para entonar las alteraciones de las notas, sin el uso del do móvil (Martínez Navas, 2020).

El segundo método de solfeo del cual se extrajeron las herramientas para la creación de los criterios es el método *A New Approach to Sight Singing* de los pedagogos musicales Sol Berkowitz, Gabriel Fontrier y Leo Kraft (Berkowitz, Fontrier, & Kraft, 1988).

Este método de solfeo dividido en cinco capítulos, cada uno con cuatro secciones, presenta un sistema gradual en el que se desarrollan las habilidades de entonación por medio melodías de corta duración y de carácter progresivo, desde el desarrollo melódico, complementados por ejercicios de temas con variaciones, duetos, tocar y cantar (también conocidos por su nombre original en inglés de *sing and play*), y de fragmentos escogidos de la literatura folclórica de algunos países y de la literatura universal de música académica.

---

<sup>19</sup> La entrevista completa sobre el proceso de creación del método de solfeo del maestro Fabio Martínez, se encuentra en el Anexo 1

<sup>20</sup> Mencionado también por Zoltán Kodály en su propuesta pedagógica

En el prefacio de este libro<sup>21</sup>, se pueden encontrar los procesos de selección utilizados por los tres autores, así como indicaciones que ellos mismos sugieren para el uso correcto del método, con el fin de propiciar el aprendizaje y llegar a una comprensión de la gramática musical.

Con base en ambos métodos se logró la creación de una secuencia procedimental adecuada para la correcta organización de los fragmentos, evidenciada en la aplicación de los talleres con el fin de llegar al aprendizaje significativo y a la comprensión de la gramática musical.

---

<sup>21</sup> La traducción del prefacio de la 4ª. Edición, realizado por el investigador del presente trabajo de grado, se puede encontrar en el Anexo 2.



## **CAPÍTULO III.**

### **MARCO METODOLÓGICO**

#### **3.1 Enfoque investigativo**

Esta investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo con el fin de dar a conocer una experiencia desde el punto de vista de quienes la viven (Bogdan & Taylor, 1984) así como el contexto en el cual se encuentran los estudiantes (Blasco, 2007), esto quiere decir, que la propuesta se desarrolla centrado en el sujeto de estudio (en este caso los estudiantes) y el trabajo ellos mismos, para realizar el aprendizaje musical de manera plena y completa.

Así mismo se plantea la propuesta en la búsqueda de un ambiente natural, cómodo y propicio para los estudiantes con el fin de permitir que ellos al sentirse en un contexto habitual, se dé una mayor amplitud en la recolección de datos de tal manera que haya una riqueza interpretativa al momento de realizar el análisis de los resultados (Hernández, 2010).

Por medio de la creación y aplicación de la propuesta didáctica, se busca establecer un proceso de indagación inductivo en donde la interacción con los estudiantes de música en un contexto no formal permita dar opciones al momento de abordar los conocimientos básicos de lectura musical para continuar posteriormente con el desarrollo de sus intereses particulares relacionados con su formación musical integral.

#### **3.2 Tipo de investigación**

El presente trabajo se desarrolla principalmente a partir de una investigación acción en educación teniendo como subtipo, la investigación creación artística. La investigación acción en educación se define como la metodología que permite entender la enseñanza y no sólo investigarla (Lewin, 1946), lo cual propicia el conocer una realidad determinada y resolver los problemas que se puedan presentar, así como la participación de los mismos sujetos de estudio en el desarrollo de la investigación (Torres Hernández, 2018).

La construcción dada desde la práctica es una premisa de la investigación acción en la educación, la cual se ajusta a las características de esta propuesta al estar en búsqueda de la creación de una

propuesta didáctica, permitiendo el desarrollo de unas competencias que son necesarias para el desarrollo de la gramática musical en los estudiantes. Es ejecutada de manera cíclica durante su aplicación, en pro del beneficio de los estudiantes en la medida en que se da la realización de las actividades, con base en la observación de los resultados obtenidos en cada sesión.

El subtipo desarrollado, la investigación creación artística es definida como el resultado de la vivencia personal siendo reconocida desde los campos imaginarios, sensibles y fantásticos, en el que se busca la recolección de aspectos de índole perceptual, emocional y sensible en una correlación con el contexto cultural sin desconocer los aspectos teóricos. El proceso se vuelve integrador y simultáneo, lo que permite que las ideas desarrolladas en la investigación creación no se den completamente por terminadas, sino que estas se van transformando a medida que el investigador crece de manera integral (Niño Morales, Castillo Ballén, Camacho López, & Gutierrez Castañeda, 2016).

### **3.3 Instrumentos de indagación**

Se realizó una observación directa como fuente principal de investigación, en la que la relación del investigador con los participantes como sujeto de estudio, permitió la creación de la propuesta didáctica con base en los resultados de cada sesión. Así mismo a los participantes se les hizo una entrevista estructurada, para obtener la información necesaria sobre sus conocimientos de bandas sonoras de películas de Disney conocidas y, desde allí, estructurar los talleres de aplicación de la propuesta.

Se manejó un diario de campo que permitió el registro de las actividades, observaciones, análisis y evaluaciones de las actividades, facilitando la obtención de resultados que, al momento de realizar la correspondiente compilación, evidenciaron la efectividad de la propuesta didáctica.

Tanto el desarrollo y uso de estos instrumentos de indagación, como el progreso de la propuesta didáctica, se realizaron por medio de elementos y herramientas virtuales, dadas las condiciones de emergencia sanitaria mundial.

### **3.4 Población**

La propuesta didáctica se realizó con diez estudiantes de música en contextos no formales entre las edades de 14 a 37 años, de diferentes sexos (hombres y mujeres), en ambientes cómodos para

ellos gracias al desarrollo virtual de las clases, lo cual permitió que el desempeño se llevara a cabo en entornos seguros, en clases en la modalidad *uno a uno*.

Esta elección de estudiantes, se dio justamente porque ellos están en proceso de aprender un instrumento musical con fines personales, como herramienta para el manejo del estrés, dispersión de su cotidianidad y para ampliar sus horizontes culturales y cognitivos.

**Tabla 1. Participantes del proyecto**

<b>NOMBRE</b>	<b>EDAD</b>	<b>INSTRUMENTO</b>
Gabriel Briceño	14	Violoncello
Sofía Jamaica	17	Violoncello
Holman Antolines	17	Violín
Diana Sanabria	17	Violoncello
Jasay Restrepo	18	Violín
Daniel Oviedo	18	Canto/Violoncello
Heidi Hernández	20	Violín
Alejandra Durán	20	Violoncello
Carol Villalobos	21	Violoncello
Paul Cooper	37	Canto

### **3.5 Ruta metodológica**

La ruta planteada para el desarrollo del presente trabajo incluyó una serie de actividades progresivas, con el fin de propiciar el aprendizaje de la lectura musical en los estudiantes de música de contextos no formales, a través de dos secciones. La primera sección se dividió en tres etapas (indagación y selección de bandas sonoras, creación y aplicación de la propuesta, valoración de los resultados) con el fin de presentar la creación y aplicación de la propuesta didáctica, mientras que la segunda sección es la realización del material didáctico resultado del desarrollo de la propuesta del presente trabajo.

### **SECCIÓN 1: Talleres**

Esta primera sección se dedicó completamente al trabajo de la propuesta didáctica desde tres etapas, mediante un desarrollo circular y de retroalimentación que permitió el correcto diseño y aplicación de la propuesta y posteriormente el material didáctico (cartilla).

- **Etapa 1: Recolección y selección de bandas sonoras**

Objetivo: Realizar una revisión sobre las películas que han visto los participantes, con el fin de escoger las bandas sonoras musicales, lo cual permitiría definir los parámetros para hacer la selección de los fragmentos melódicos que se utilizarán en la propuesta.

- **Etapa 2: Creación y aplicación de la propuesta**

Objetivo: Realizar diez talleres con aumento gradual de dificultad en los que se apliquen los fragmentos seleccionados de tal manera que permitan una retroalimentación entre ellos.

- **Etapa 3: Valoración de los resultados**

Objetivo: Evidenciar los resultados obtenidos de las sesiones de actividades trabajadas con los participantes por medio de diversos procesos de evaluación (videos y entrevistas).

## **SECCIÓN 2: Material didáctico (cartilla)**

La segunda sección se dedicó al diseño y elaboración del material didáctico, compuesto por una cartilla en donde se encuentran los fragmentos utilizados revisados, organizados y divididos en las 10 sesiones de talleres presentados en el desarrollo de la propuesta didáctica. La cartilla contiene como material de apoyo, una serie de códigos QR que redireccionan a la respectiva referencia auditiva de cada fragmento, con la melodía y sus correspondientes acompañamientos, como material complementario para el correcto estudio e implementación de la propuesta a futuro.

### 3.6 Desarrollo metodológico

#### SECCIÓN 1: Talleres

##### Etapa 1: Recolección y selección de bandas sonoras

*Objetivo:* Realizar una revisión sobre las películas que han visto los participantes, con el fin de escoger las bandas sonoras musicales, lo cual permitiría definir los parámetros para hacer la selección de los fragmentos melódicos que se utilizarán en la propuesta.

El proceso comenzó con la selección de películas de The Walt Disney Company, las cuales se escogieron por su carácter de película musical o con canciones representativas del filme. Las películas seleccionadas fueron:

1. Blancanieves y los siete enanitos (1937)
2. Dumbo (1941)
3. La dama y el vagabundo (1955)
4. El libro de la selva (1967)
5. Los Aristogatos (1970)
6. La sirenita (1989)
7. La bella y la bestia (1991)
8. Aladdín (1992)
9. El rey león (1994)
10. Pocahontas (1995)
11. Toy Story (1995)
12. El jorobado de Notre Dame (1996)
13. Hércules (1997)
14. Mulán (1998)
15. Tarzán (1999)
16. Lilo & Stitch (2002)
17. Tierra de osos (2003)
18. Ratatouille (2007)
19. Bolt (2008)
20. La princesa y el sapo (2009)

21. Enredados (2010)
22. Frozen (2013)
23. Moana (2016)
24. Coco (2018)
25. Frozen 2 (2019)

Una vez seleccionadas las películas representativas, se procedió a realizar una encuesta a los estudiantes participantes, con el fin de conocer aquellas ya vistas, para de esta manera establecer y confirmar aquellas que se utilizaron en este proyecto.

A continuación, se presenta la tabla con la respectiva encuesta:

**Tabla 2. Películas conocidas por los participantes**

<b>Película/Estudiante</b>	<b>Gabriel Briceño</b>	<b>Sofía Jamaica</b>	<b>Holman Antolínez</b>	<b>Diana Sanabria</b>	<b>Jasay Restrepo</b>	<b>Daniel Oviedo</b>	<b>Heidi Hernández</b>	<b>Alejandra Durán</b>	<b>Carol Villalobos</b>	<b>Paul Cooper</b>
<b>Blancanieves y los siete enanitos (1937)</b>	X	X	X	X		X	X	X	X	X
<b>Dumbo (1941)</b>	X	X	X	X		X	X	X	X	X
<b>La dama y el vagabundo (1955)</b>		X		X		X		X	X	X
<b>El libro de la selva (1967)</b>	X	X	X	X		X		X	X	X
<b>Los Aristogatos (1970)</b>		X		X				X	X	
<b>La sirenita (1989)</b>		X		X		X	X	X	X	X
<b>La bella y la bestia (1991)</b>		X	X	X		X	X	X	X	X
<b>Aladdín (1992)</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>El rey león (1994)</b>	X	X	X	X			X	X	X	X
<b>Pocahontas (1995)</b>	X	X		X	X	X	X	X	X	X
<b>Toy Story (1995)</b>	X	X		X	X	X	X		X	X
<b>El jorobado de Notre Dame (1996)</b>		X	X	X	X				X	X
<b>Hércules (1997)</b>	X	X	X	X					X	X

<b>Mulán (1998)</b>		X	X	X	X	X	X	X	X	
<b>Tarzán (1999)</b>	X	X	X	X				X	X	
<b>Lilo &amp; Stitch (2002)</b>		X	X	X		X		X	X	X
<b>Tierra de osos (2003)</b>		X	X	X		X	X	X	X	
<b>Ratatouille (2007)</b>		X		X	X			X		X
<b>Bolt (2008)</b>	X	X	X	X	X	X		X	X	
<b>La princesa y el sapo (2009)</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
<b>Enredados (2010)</b>	X	X		X	X	X	X	X	X	
<b>Frozen (2013)</b>	X	X		X	X	X		X	X	
<b>Moana (2016)</b>	X	X	X	X		X		X	X	
<b>Coco (2017)</b>	X	X	X	X		X	X	X	X	X
<b>Frozen II (2019)</b>	X	X		X	X	X		X	X	

## Etapa 2: Creación y aplicación de la propuesta

**Objetivo:** Realizar diez talleres con aumento gradual de dificultad en los que se apliquen los fragmentos seleccionados de tal manera que permitan una retroalimentación entre ellos.

La selección de las canciones y de los fragmentos a utilizar en la propuesta, se realizó de acuerdo con los criterios establecidos (y previamente mencionados en el marco teórico) por el reconocido pedagogo colombiano, el maestro Fabio Ernesto Martínez Navas, creador del *Método de Solfeo. Formación teórico-auditiva niveles I, II, III* (Martínez Navas, 2020), así como por los criterios presentados en el libro *A New Approach to Sight Singing* de los pedagogos musicales Sol Berkowitz, Gabriel Fontrier y Leo Kraft.

A continuación se presenta la tabla que detalla el nombre de la canción de la que se extrajo la canción - fragmento, la película a la que pertenece, el año de estreno, la métrica, la tonalidad, la cantidad de compases utilizados y la sesión del taller en la que se presentó a los participantes (La tabla se encuentra cronológicamente organizada con respecto al año de estreno de la película, siendo esta la forma como se realizó la revisión de las canciones de las bandas sonoras de filmes ya seleccionados en la encuesta a los estudiantes participantes.)

**Tabla 3. Listado de fragmentos y sus características**

	<b>Canción (Fragmento)</b>	<b>Película</b>	<b>Año</b>	<b>Tonalidad</b>	<b>Métrica</b>	<b>Compases</b>	<b>Características</b>	<b>Sesión</b>
<b>1</b>	Heigh-ho 1	Blancanieves y los siete enanitos	1937	G	♩	9	Intervalo recurrente de 4a justa,	1
<b>2</b>	Heigh-ho 2	Blancanieves y los siete enanitos	1937	G	♩	8	Movimiento melódico por grados conjuntos	1
<b>3</b>	Hijo del corazón	Dumbo	1941	Bb	♩	14	Tresillo de negras, intervalo recurrente de 3a menor	2
<b>4</b>	Bella notte 1	La dama y el vagabundo	1955	F	4/4	8	Tresillo de corcheas, movimiento melódico por grados conjuntos	2
<b>5</b>	Bella notte 2	La dama y el vagabundo	1955	F	4/4	12	Síncopa interna, diversos saltos de notas	4
<b>6</b>	Los gatos siameses 1	La dama y el vagabundo	1955	Bb	4/4	8	Intervalo recurrente de 3 <sup>a</sup>	1
<b>7</b>	Los gatos siameses 2	La dama y el vagabundo	1955	Bb	4/4	8	Tresillo de corcheas, intervalo recurrente de 3 <sup>a</sup>	1
<b>8</b>	Busca lo más vital 1	El libro de la selva	1967	C	4/4	16	Cromatismo, síncopa interna, inicio acéfalo	4
<b>9</b>	Busca lo más vital 2	El libro de la selva	1967	C	4/4	8	Síncopa interna, inicio acéfalo, intervalo recurrente de 5a justa	3
<b>10</b>	Escalas y arpegios 1	Los Aristogatos	1970	D	4/4	10	Arpegios, movimiento melódico por grados conjuntos	1
<b>11</b>	Escalas y arpegios 2	Los Aristogatos	1970	F	4/4	11	Arpegios, movimiento melódico por grados conjuntos	1
<b>12</b>	Todos quieren ser gato jazz 1	Los Aristogatos	1970	Em	4/4	8	Saltillo <sup>22</sup> , tresillo de corcheas, uso del 7o grado descendido	7

<sup>22</sup> Se denomina Saltillo a la célula rítmica compuesta de una corchea con puntillo y una semicorchea (Sentis A.)



13	Todos quieren ser gato jazz 2	Los Aristogatos	1970	Em	4/4	13	Saltillo, tresillo de corcheas, alteraciones accidentales	10
14	Bajo del mar 1	La sirenita	1989	Bb	4/4	16	Síncopa interna, intervalo recurrente de 4a justa	2
15	Bajo del mar 2	La sirenita	1989	Bb	4/4	16	Síncopa interna, intervalo recurrente de 6a mayor	4
16	Bésala 1	La sirenita	1989	C	4/4	11	Síncopa interna y externa, movimiento melódico por grados conjuntos	3
17	Bésala 2	La sirenita	1989	C	4/4	9	Síncopa interna, movimiento melódico por grados conjuntos	2
18	Bella 1	La bella y la bestia	1991	C	♯	16	Modulación pasajera, intervalo recurrente de 3a menor	7
19	Bella 2	La bella y la bestia	1991	C	♯	13	Modulación pasajera, intervalo de 10a mayor	5
20	Fábula ancestral 1	La bella y la bestia	1991	Db	4/4	15	Arpegios, movimiento melódico por grados conjuntos	1
21	Fábula ancestral 2	La bella y la bestia	1991	Eb	4/4	19	Arpegios, movimiento melódico por grados conjuntos	1
22	Noches de Arabia 1	Aladdín	1992	Am	4/4	16	Métrica ternaria, intervalos de 8a, 9a y 11 <sup>a</sup>	10
23	Noches de Arabia 2	Aladdín	1992	Am	4/4	8	Tresillo de negras, notas enarmónicas, tonalidad menor	10
24	Un mundo ideal 1	Aladdín	1992	D	4/4	17	Síncopa interna y externa, alteraciones accidentales	6
25	Un mundo ideal 2	Aladdín	1992	D	4/4	10	Síncopa interna y externa, tresillo de negras, intervalo de 7a mayor	8
26	Esta noche es para amar 1	El rey león	1994	F	4/4	8	Síncopas internas y externas, intervalos de 6a menor, 7a menor y 8a justa	4
27	Esta noche es para amar 2	El rey león	1994	G	4/4	9	Síncopas internas y externas, intervalos de 4a y 8a justa	4

28	Hakuna Matata	El rey león	1994	C	♩	18	Síncopa interna y externa, tonalidad relativa menor	4
29	Yo quisiera ya ser el rey 1	El rey león	1994	Gb	4/4	9	Alteraciones accidentales, Saltillo	6
30	Yo quisiera ya ser el rey 2	El rey león	1994	Ab	4/4	10	Contrasaltillo <sup>23</sup> , tonalidad paralela menor	8
31	Colores en el viento 1	Pocahontas	1995	Db	4/4	16	Síncopa interna, intervalo recurrente de 6a mayor, anacrusa	3
32	Colores en el viento 2	Pocahontas	1995	Db	4/4	10	Anacrusa, arpegio, síncopa interna	5
33	Yo soy tu amigo fiel 1	Toy Story	1995	Eb	4/4	12	Shuffle <sup>24</sup> , síncopa interna y externa	10
34	Yo soy tu amigo fiel 2	Toy Story	1995	Cm	4/4	11	Shuffle, tresillo de negra, intervalo marcado de 6a mayor	9
35	Dios ayude a los marginados 1	El jorobado de Notre Dame	1996	Bb	3/4	16	Movimiento melódico por grados conjuntos	1
36	Dios ayude a los marginados 2	El jorobado de Notre Dame	1996	Bb	3/4	16	Movimiento melódico por grados conjuntos	1
37	Dios ayude a los marginados 3	El jorobado de Notre Dame	1996	Bb	3/4	17	Movimiento melódico por grados conjuntos, saltillo	2
38	Sueña	El jorobado de Notre Dame	1996	D	12/8	9	Métrica ternaria, intervalo recurrente de 5ª	7
39	De cero a héroe 1	Hércules	1997	F	4/4	16	Síncopa interna y externa, tonalidad paralela menor	8
40	De cero a héroe 2	Hércules	1997	G	4/4	8	Síncopa interna, intervalos de 6ª	4
41	Llegaré a mi meta 1	Hércules	1997	A	4/4	8	Síncopa interna y externa, intervalo recurrente de 5a justa	6

<sup>23</sup> El Contrasaltillo o Saltillo inverso es la célula rítmica compuesta por una semicorchea y una corchea con puntillo (Sentis A.)

<sup>24</sup> El shuffle o swing es el término utilizado por las escuelas de jazz para indicar cuando una célula rítmica se debe ejecutar imitando un tresillo independientemente a cómo esté gráficamente representada. (Carles, Clergeat, & Comolli, 1988)

42	Llegaré a mi meta 2	Hércules	1997	A	4/4	11	Síncopa interna y externa, cambios de métricas, intervalo recurrente de 5ª	9
43	Nació un campeón 1	Hércules	1997	C	4/4	11	Síncopa interna y externa, células rítmico-melódicas de complejidad alta	9
44	Nació un campeón 2	Hércules	1997	D	4/4	9	Síncopa interna y externa, células rítmico-melódicas de complejidad alta	9
45	No diré que es amor 1	Hércules	1997	C	4/4	8	Síncopa interna y externa, intervalo recurrente de 8a	6
46	No diré que es amor 2	Hércules	1997	C	4/4	9	Síncopa interna y externa, movimiento melódico por grados conjuntos	5
47	Hombres en acción 1	Mulán	1998	Em	4/4	15	Síncopa interna y externa, intervalo recurrente de 4a justa	5
48	Hombres en acción 2	Mulán	1998	Em	4/4	11	Síncopa interna y externa, intervalo recurrente de 7a menor, arpeggios	8
49	Nos vas a brindar honor 1	Mulán	1998	C	4/4	8	Movimiento melódico por grados conjuntos, intervalo recurrente de 6ª	2
50	Nos vas a brindar honor 2	Mulán	1998	C	4/4	8	Anacrusa, intervalo recurrente de 4a justa	2
51	Reflejo 1	Mulán	1998	A	4/4	16	Arpeggio, movimiento melódico por grados conjuntos	4
52	Reflejo 2	Mulán	1998	F#- A	4/4	9	Modulación definitiva, células rítmico-melódicas de complejidad alta	10
53	Dos mundos 1	Tarzán	1999	F	4/4	8	Síncopa interna, intervalo recurrente de 5a justa y 8a justa	5
54	Dos mundos 2	Tarzán	1999	Eb	4/4	9	Síncopa interna y externa, tonalidad relativa menor	9
55	En mi corazón estarás 1	Tarzán	1999	F#	4/4	16	Síncopa interna y externa, movimiento conjunto	5
56	En mi corazón estarás 2	Tarzán	1999	Eb	4/4	15	Síncopa interna y externa, intervalos recurrentes de 4a y 5a justa	8

57	Hawaiian Roller Coaster Ride 1	Lilo & Stitch	2002	F	4/4	8	Síncopa interna, movimiento melódico por grados conjuntos, células rítmico-melódicas de complejidad alta	7
58	Hawaiian Roller Coaster Ride 2	Lilo & Stitch	2002	F	4/4	8	Síncopa interna, movimiento melódico por grados conjuntos, células rítmico-melódicas de complejidad alta	7
59	He mele no Lilo 1	Lilo & Stitch	2002	G	4/4	8	Síncopa interna y externa, intervalo recurrente de 4a justa	3
60	He mele no Lilo 2	Lilo & Stitch	2002	G	4/4	15	Tresillo de negras, movimiento melódico por grados conjuntos	6
61	Bienvenido 1	Tierra de osos	2003	C	4/4	12	Síncopa interna, células rítmico-melódicas de complejidad alta	7
62	Bienvenido 2	Tierra de osos	2003	C	4/4	8	Síncopa interna, intervalo recurrente de 7a menor	7
63	En marcha estoy 1	Tierra de osos	2003	C	4/4	8	Síncopa interna, movimiento melódico por grados conjuntos	5
64	En marcha estoy 2	Tierra de osos	2003	Cm	4/4	10	Anacrusa, síncopa interna y externa	8
65	Le festin	Ratatouille	2007	Eb	4/4	19	Anacrusa, síncopa externa, intervalo recurrente de 6a mayor	5
66	Ladrando a la luna 1	Bolt	2008	A	♩	15	Síncopa externa, intervalo recurrente de 4a y 5a justa	2
67	Ladrando a la luna 2	Bolt	2008	A	♩	8	Acorde en inversión, intervalo de 7a menor, síncopa interna y externa	2
68	Ma belle Evangeline 1	La princesa y el sapo	2009	Eb	3/4	15	Síncopa interna, intervalo de 8a	9
69	Ma belle Evangeline 2	La princesa y el sapo	2009	Eb	3/4	16	Tresillo de corcheas, síncopa interna y externa, intervalo recurrente de 6a y 7a menor	8
70	Todos al pantano 1	La princesa y el sapo	2009	A	♩	8	Síncopa interna, intervalo recurrente de 4a justa, antecompás	5

<b>71</b>	Todos al pantano 2	La princesa y el sapo	2009	A	♩	8	Síncopa externa, arpegio	3
<b>72</b>	Ya llegaré 1	La princesa y el sapo	2009	C	4/4	17	Síncopa interna y externa, contratiempo	6
<b>73</b>	Ya llegaré 2	La princesa y el sapo	2009	C	4/4	19	Síncopa interna y externa, intervalo recurrente de 6a mayor, alteraciones accidentales	7
<b>74</b>	¿Cuándo empezaré a vivir? 1	Enredados	2010	E	4/4	16	Síncopa interna, modulación pasajera, células rítmico-melódicas de complejidad alta	9
<b>75</b>	¿Cuándo empezaré a vivir? 2	Enredados	2010	E	4/4	16	Intervalos de 7a y 8a, síncopa interna, tresillo de negras	7
<b>76</b>	Hechizo de sanación	Enredados	2010	Bm	4/4	9	Modulación pasajera, Saltillo	10
<b>77</b>	Mi sueño ideal 1	Enredados	2010	E	4/4	8	Antecompás, movimiento melódico por grados conjuntos	3
<b>78</b>	Mi sueño ideal 2	Enredados	2010	E	4/4	8	Síncopa interna, intervalos de 5a y 8a	8
<b>79</b>	Veo en ti la luz 1	Enredados	2010	C	4/4	8	Síncopa interna, movimiento melódico por grados conjuntos	3
<b>80</b>	Veo en ti la luz 2	Enredados	2010	Eb	4/4	8	Síncopa interna, tresillo de negras, intervalo recurrente de 8a	6
<b>81</b>	Veo en ti la luz 3	Enredados	2010	Eb	4/4	18	Síncopa interna y externa, intervalos recurrentes de 2a, 3a, 4a y 5a	6
<b>82</b>	¿Y si hacemos un muñeco? 1	Frozen	2013	Eb	4/4	17	Síncopa interna, tresillo de negras	4
<b>83</b>	¿Y si hacemos un muñeco? 2	Frozen	2013	Eb	4/4	17	Tresillo de negras y de corcheas, síncopa interna, intervalo recurrente de 5a justa	9
<b>84</b>	Finalmente y como nunca	Frozen	2013	F	4/4	9	Intervalo recurrente de 5a justa, síncopa interna y externa	3

85	Libre soy 1	Frozen	2013	AB	4/4	16	Síncopa interna y externa, bordaduras, tonalidad menor	8
86	Libre soy 2	Frozen	2013	Ab	4/4	17	Movimiento melódico por grados conjuntos, síncopa interna y externa	6
87	Verano	Frozen	2013	E	4/4	9	Tresillo de corcheas, alteraciones accidentales	9
88	Cuán lejos voy 1	Moana	2016	E	4/4	12	Síncopa interna, células rítmico-melódicas de complejidad alta	10
89	Cuán lejos voy 2	Moana	2016	E	4/4	13	Síncopa interna, células rítmico-melódicas de complejidad alta	10
90	De nada 1	Moana	2016	C	4/4	15	Alteraciones accidentales, tresillo de corcheas, síncopa interna y externa	4
91	De nada 2	Moana	2016	C	4/4	7	Síncopa interna y externa, intervalo recurrente de 5a justa y 6a mayor	3
92	Tu lugar 1	Moana	2016	E	4/4	10	Síncopa interna, células rítmico-melódicas de complejidad alta, anacrusa	8
93	Tu lugar 2	Moana	2016	E	4/4	13	Síncopa interna y externa, células rítmico-melódicas de complejidad alta, movimiento melódico por grados conjuntos	10
94	El latido de mi corazón 1	Coco	2017	G	3/4	16	Síncopa interna, movimiento melódico por grados conjuntos	3
95	El latido de mi corazón 2	Coco	2017	F	3/4	18	Anacrusa, síncopa interna	2
96	Llorona	Coco	2017	Am	3/4	16	Síncopa interna y externa, tonalidad menor, intervalo de 4a aumentada	7
97	Recuérdame	Coco	2017	G	4/4	8	Antecompás, saltillo, intervalos complejos de entonar y afinar	5
98	Un poco loco	Coco	2017	G	6/8	12	Métrica ternaria, síncopa externa, anacrusa	6

<b>99</b>	Mucho más allá 1	Frozen II	2019	Cm	12/8	7	Métrica ternaria, intervalos de 8a, 9a y 11 <sup>a</sup>	10
<b>100</b>	Mucho más allá 2	Frozen II	2019	Eb	12/8	10	Antecompás, métrica ternaria, tonalidad relativa menor	9

Se presenta a continuación la planeación general de los 10 talleres de aplicación de la propuesta (desarrollados en clases individuales con cada participante), posteriores al estudio, clasificación y distribución de los fragmentos seleccionados.

<b>TALLER 1</b>	<b>SEMANA:</b> 1 (8 al 14 de Junio)	<b>DURACIÓN:</b> 1h	<b>OBJETIVO:</b> Comprender y ejecutar la partitura desde sus ámbitos melódico, rítmico y armónico	
<b>COMPETENCIA</b>	<b>CONTENIDOS</b>	<b>DESEMPEÑOS</b>	<b>ORDEN DE LAS CANCIONES</b>	
<b>RITMO - MOTORA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Tresillo de corchea</li> <li>➤ Puntillo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar, comprender y ejecutar el tresillo de corchea.</li> <li>• Identificar, comprender y ejecutar el uso del puntillo en diferentes figuras musicales.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Gatos siameses 1</li> <li>2) Heigh-ho 2</li> <li>3) Gatos siameses 2</li> <li>4) Heigh-ho 1</li> <li>5) Escalas y arpegios 2</li> <li>6) Escalas y arpegios 1</li> <li>7) Fábula ancestral 2</li> <li>8) Fábula ancestral 1</li> <li>9) Dios ayude a los marginados 1</li> <li>10) Dios ayude a los marginados 2</li> </ol>	
<b>MELÓDICO AUDITIVA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Movimiento conjunto</li> <li>➤ Intervalos marcados de tercera y cuarta</li> <li>➤ Arpegios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar auditivamente los intervalos de tercera y cuarta de manera ascendente y descendente.</li> <li>• Identificar auditivamente los arpeggios.</li> <li>• Cantar los arpeggios y los intervalos de tercera y cuarta.</li> </ul>		
<b>ARMÓNICO CONTEXTUAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Acompañamiento armónico básico a las melodías propuestas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar y comprender los acordes que se utilizan en la ejecución e interpretación de las partituras en las canciones de las bandas sonoras.</li> </ul>		
<b>ACTIVIDADES</b>		<b>BITÁCORA</b>		<b>EVALUACIÓN</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presentación del objetivo general del taller</li> <li>2. Ejecución de los 10 fragmentos en el orden previamente establecido</li> <li>3. Revisión de dudas y asignación de los vídeos de retroalimentación</li> </ol>		<ul style="list-style-type: none"> <li>– El taller comienza con una revisión de los conceptos básicos presentados en la partitura (armadura de tonalidad, métrica, acordes guía en la parte superior).</li> <li>– Posterior a esto cada fragmento se presenta primero cantado (con el texto, no con nombres de notas) por el tallerista y luego por los estudiantes. Estos se fueron cantando con un acompañamiento básico en el piano siendo apoyado por el gesto manual relativo, en el orden previamente establecido, y deteniéndose en los espacios en los que los estudiantes presentaban fallas o no conocían el tema, lo que ocurrió principalmente con los tresillos.</li> <li>– A medida que se van cantando los fragmentos se va explicando y mostrando la forma de reconocer visualmente los intervalos marcados en la partitura.</li> <li>– Particularmente se muestra dificultad en los fragmentos de “Gatos siameses 2”, “Dios ayude a los marginados 1” y “Dios ayude a los marginados 2”.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Revisión de un fragmento escogido al azar</li> <li>✓ Solicitud de la grabación en video de un fragmento escogido por el estudiante</li> </ul>

Tabla 4. Planeación Taller 1



<b>TALLER 2</b>	<b>SEMANA:</b> 15 al 21 de Junio	<b>DURACIÓN:</b> 1h	<b>OBJETIVO:</b> Comprender y ejecutar la partitura desde sus ámbitos melódico, rítmico y armónico	
<b>COMPETENCIA</b>	<b>CONTENIDOS</b>	<b>DESEMPEÑO(S)</b>	<b>ORDEN DE LAS CANCIONES</b>	
<b>RITMO - MOTORA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Tresillo de corchea y de negra</li> <li>➤ Puntillo</li> <li>➤ Síncopa (interna y externa)</li> <li>➤ Métricas compasillo (4/4) y <i>alla breve</i> (C)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar, comprender y ejecutar tresillo de corchea y tresillo de negra.</li> <li>• Identificar, comprender y ejecutar el uso del puntillo en diferentes figuras musicales.</li> <li>• Identificar y comprender las métricas de compasillo (4/4) y <i>alla breve</i> (C).</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Nos brindarás honor 2</li> <li>2) Nos brindarás honor 1</li> <li>3) Hijo del corazón</li> <li>4) Bella notte 1</li> <li>5) Dios ayude a los marginados 3</li> <li>6) El latido de mi corazón 1</li> <li>7) Ladrando a la luna 1</li> <li>8) Bésala 2</li> <li>9) Bajo del mar 1</li> <li>10) Ladrando a la luna 2</li> </ol>	
<b>MELÓDICO AUDITIVA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Movimiento conjunto</li> <li>➤ Intervalos marcados de tercera, cuarta, quinta, sexta y séptima</li> <li>➤ Arpeggio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar auditivamente los intervalos de tercera, cuarta, quinta, sexta y séptima de manera ascendente y descendente.</li> <li>• Identificar auditivamente los arpeggios.</li> <li>• Cantar los arpeggios y los intervalos de tercera, cuarta, quinta, sexta y séptima.</li> </ul>		
<b>ARMÓNICO CONTEXTUAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Acompañamiento armónico básico a las melodías propuestas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar y comprender los acordes que se utilizan en la ejecución e interpretación de las partituras en las canciones de las bandas sonoras.</li> </ul>		
<b>ACTIVIDADES</b>		<b>BITÁCORA</b>		<b>EVALUACIÓN</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presentación del objetivo general del taller</li> <li>2. Ejecución de los 10 fragmentos en el orden previamente establecido</li> <li>3. Revisión de dudas y asignación de los videos de retroalimentación</li> </ol>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- El taller comienza con el repaso, con fines de refuerzo, de los conceptos básicos presentados en la partitura (armadura de tonalidad, métrica, acordes guía en la parte superior).</li> <li>- Posterior a esto cada fragmento se presenta primero cantado (con el texto, no con nombres de notas) por el tallerista y luego por los estudiantes. Estos se fueron cantando con un acompañamiento básico en el piano siendo apoyado por el gesto manual relativo, en el orden previamente establecido, y deteniéndose en los espacios que los estudiantes presentaban fallas o no conocían el tema.</li> <li>- Durante el transcurso de los fragmentos se muestra de manera visual y auditiva los temas nuevos (tresillo de negra y síncopas)</li> <li>- A medida que se van cantando los fragmentos, se va explicando y mostrando la forma de reconocer visualmente los intervalos marcados en la partitura.</li> <li>- Particularmente se muestra dificultad en el fragmento de “Bella notte 1”</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Revisión de un fragmento escogido al azar</li> <li>✓ Identificación visual de las síncopas</li> <li>✓ Solicitud de la grabación en video de un fragmento escogido por el estudiante</li> </ul>

**Tabla 5. Planeación Taller 2**

<b>TALLER 3</b>	<b>SEMANA:</b> 22 al 28 de Junio	<b>DURACIÓN:</b> 1h	<b>OBJETIVO:</b> Comprender y ejecutar la partitura desde sus ámbitos melódico, rítmico y armónico	
<b>COMPETENCIA</b>	<b>CONTENIDOS</b>	<b>DESEMPEÑO(S)</b>	<b>ORDEN DE LAS CANCIONES</b>	
<b>RITMO - MOTORA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Síncopa (interna y externa)</li> <li>➤ Antecompás</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar, comprender y ejecutar las síncopas (internas y externas).</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Mi sueño ideal 1</li> <li>2) Veo en ti la luz 1</li> <li>3) Colores en el viento 1</li> <li>4) El latido de mi corazón 2</li> <li>5) Todos al pantano 2</li> <li>6) Finalmente y como nunca</li> <li>7) Busca lo más vital 2</li> <li>8) Bésala 1</li> <li>9) De nada 2</li> <li>10) He mele no Lilo 1</li> </ol>	
<b>MELÓDICO AUDITIVA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Movimiento conjunto</li> <li>➤ Intervalos marcados de cuarta, quinta y sexta ascendente y descendente</li> <li>➤ Arpegio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar auditivamente los intervalos de cuarta, quinta y sexta.</li> <li>• Identificar auditivamente los arpeggios.</li> <li>• Cantar los arpeggios y los intervalos de cuarta, quinta y sexta.</li> </ul>		
<b>ARMÓNICO CONTEXTUAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Acompañamiento armónico básico a las melodías propuestas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar y comprender los acordes que se utilizan en la ejecución e interpretación de las partituras en las canciones de las bandas sonoras.</li> </ul>		
<b>ACTIVIDADES</b>		<b>BITÁCORA</b>		<b>EVALUACIÓN</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presentación del objetivo general del taller</li> <li>2. Ejecución de los 10 fragmentos en el orden previamente establecido</li> <li>3. Revisión de dudas y asignación de los videos de retroalimentación</li> </ol>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- El taller comienza con una revisión de los conceptos básicos presentados en la partitura (armadura de tonalidad, métrica, acordes guía en la parte superior)</li> <li>- Posterior a esto cada fragmento se presenta primero cantado (con el texto, no con nombre de notas) por el tallerista y luego por los estudiantes. Estos se fueron cantando con un acompañamiento básico en el piano siendo apoyado por el gesto manual relativo, en el orden previamente establecido.</li> <li>- Se explica la síncopa por medio visual y auditivo, resaltando el pulso para facilitar la identificación visual.</li> <li>- A medida que se van cantando los fragmentos, se va explicando y mostrando la forma de reconocer visualmente los intervalos marcados en la partitura.</li> <li>- Particularmente se muestra dificultad en los fragmentos de “El latido de mi corazón 2” y “He mele no Lilo 1”</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Revisión de un fragmento escogido al azar</li> <li>✓ Identificación visual de las síncopas</li> <li>✓ Solicitud de la grabación en video de un fragmento escogido por el estudiante</li> </ul>

**Tabla 6. Planeación Taller 3**

<b>TALLER 4</b>	<b>SEMANA:</b> 29 de Junio al 5 de Julio	<b>DURACIÓN:</b> 1h	<b>OBJETIVO:</b> Comprender y ejecutar la partitura desde sus ámbitos melódico, rítmico y armónico	
<b>COMPETENCIA</b>	<b>CONTENIDOS</b>	<b>DESEMPEÑO(S)</b>	<b>ORDEN DE LAS CANCIONES</b>	
<b>RITMO - MOTORA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Tresillo de corchea y de negra</li> <li>➤ Síncopa (interna y externa)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar, comprender y ejecutar tresillos de corchea y negra.</li> <li>• Identificar, comprender y ejecutar la síncopa (Interna y externa).</li> </ul>	1) ¿Y si hacemos un muñeco? 1 2) Reflejo 1 3) De cero a héroe 2 4) Busca lo más vital 1 5) Bajo del mar 2 6) De nada 1 7) Bella notte 2 8) Hakuna matata 9) Esta noche es para amar 1 10) Esta noche es para amar 2	
<b>MELÓDICO AUDITIVA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Movimiento conjunto</li> <li>➤ Intervalos marcados de cuarta, sexta, séptima y octava ascendente y descendente</li> <li>➤ Cromatismo</li> <li>➤ Arpegio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar auditivamente los intervalos de cuarta, sexta, séptima y octava.</li> <li>• Identificar auditivamente los arpegios.</li> <li>• Identificar auditivamente el cromatismo.</li> <li>• Cantar los cromatismos, arpegios e intervalos de cuarta, sexta, séptima y octava.</li> </ul>		
<b>ARMÓNICO CONTEXTUAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Acompañamiento armónico básico a las melodías propuestas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar y comprender los acordes que se utilizan en la ejecución e interpretación de las partituras en las canciones de las bandas sonoras.</li> </ul>		
<b>ACTIVIDADES</b>		<b>BITÁCORA</b>		<b>EVALUACIÓN</b>
1. Presentación del objetivo general del taller 2. Ejecución de los 10 fragmentos en el orden previamente establecido 3. Revisión de dudas y asignación de los videos de retroalimentación		<ul style="list-style-type: none"> <li>– El taller comienza con una revisión de los conceptos básicos presentados en la partitura (armadura de tonalidad, métrica, acordes guía en la parte superior)</li> <li>– Posterior a esto cada fragmento se presenta primero cantado (con el texto, no con nombre de notas) por el tallerista y luego por los estudiantes. Estos se fueron cantando con un acompañamiento básico en el piano siendo apoyado por el gesto manual relativo, en el orden previamente establecido.</li> <li>– Se refuerza la síncopa por medio visual y auditivo, resaltando el pulso para facilitar la identificación visual.</li> <li>– A medida que se van cantando los fragmentos, se va explicando y mostrando la forma de reconocer visualmente los intervalos marcados en la partitura.</li> <li>– Particularmente se muestra dificultad en los fragmentos de “De nada 1” y “Bella notte 2”</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Revisión de un fragmento escogido al azar</li> <li>✓ Identificación visual de las síncopas</li> <li>✓ Solicitud de la grabación en video de un fragmento escogido por el estudiante</li> </ul>

Tabla 7. Planeación Taller 4

TALLER 5	SEMANA: 6 al 12 de Julio	DURACIÓN: 1h	OBJETIVO: Comprender y cantar la partitura desde sus ámbitos melódico, rítmico y armónico	
COMPETENCIA	CONTENIDOS	DESEMPEÑO(S)	ORDEN DE LAS CANCIONES	
<b>RITMO - MOTORA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Puntillo</li> <li>➤ Síncopa (interna y externa)</li> <li>➤ Saltillo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Identificar, comprender y ejecutar el uso del puntillo.</li> <li>➤ Identificar, comprender y ejecutar la síncopa (interna y externa).</li> <li>➤ Identificar, comprender y ejecutar el saltillo.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Bella 2</li> <li>2) Colores en el viento 2</li> <li>3) Recuérdame</li> <li>4) Le festin</li> <li>5) No diré que es amor 2</li> <li>6) Todos al pantano 1</li> <li>7) Hombres en acción 1</li> <li>8) En marcha estoy 1</li> <li>9) Dos mundos 1</li> <li>10) En mi corazón 1</li> </ol>	
<b>MELÓDICO AUDITIVA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Movimiento conjunto</li> <li>➤ Intervalos de cuarta, quinta, sexta, octava y décima ascendente y descendente</li> <li>➤ Arpegio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Identificar auditivamente los intervalos de cuarta, quinta, sexta, octava y décima.</li> <li>➤ Identificar auditivamente los arpeggios.</li> <li>➤ Cantar los arpeggios y los intervalos de cuarta, quinta, sexta, octava y décima.</li> </ul>		
<b>ARMÓNICO CONTEXTUAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Acompañamiento armónico básico a las melodías propuestas</li> <li>➤ Modulación pasajera</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Identificar y comprender los acordes que se utilizan en la ejecución e interpretación de las partituras en las canciones de las bandas sonoras</li> <li>➤ Comprender el concepto de la modulación pasajera</li> </ul>		
ACTIVIDADES		BITACORA		EVALUACIÓN
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presentación del objetivo general del taller</li> <li>2. Ejecución de los 10 fragmentos en el orden previamente establecido</li> <li>3. Revisión de dudas y asignación de los videos de retroalimentación</li> </ol>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- El taller comienza con una revisión de los conceptos básicos presentados en la partitura (armadura de tonalidad, métrica, acordes guía en la parte superior)</li> <li>- Posterior a esto cada fragmento se presenta primero cantado (con el texto y nombres de notas, siendo las alteraciones dichas desde la teoría de Kodály) por el tallerista y luego por los estudiantes. Estos se fueron cantando con un acompañamiento básico en el piano siendo apoyado por el gesto manual relativo, en el orden previamente establecido.</li> <li>- Se refuerza la síncopa por medio visual y auditivo, resaltando el pulso para facilitar la identificación visual.</li> <li>- A medida que se van cantando los fragmentos, se va explicando y mostrando la forma de reconocer visualmente los intervalos marcados en la partitura.</li> <li>- Particularmente se muestra dificultad en los fragmentos de “Le festin”, “Hombres en acción 1” y “Recuérdame”.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Revisión de un fragmento escogido al azar</li> <li>✓ Identificación visual de las síncopas</li> <li>✓ Identificación visual de las alteraciones accidentales</li> <li>✓ Solicitud de la grabación en video de un fragmento escogido por el estudiante</li> </ul>

Tabla 8. Planeación Taller 5

<b>TALLER 6</b>	<b>SEMANA:</b> 13 al 19 de Julio	<b>DURACIÓN:</b> 1h	<b>OBJETIVO:</b> Comprender y ejecutar la partitura desde sus ámbitos melódico, rítmico y armónico	
<b>COMPETENCIA</b>	<b>CONTENIDOS</b>	<b>DESEMPEÑO(S)</b>	<b>ORDEN DE LAS CANCIONES</b>	
<b>RITMO - MOTORA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Tresillo de negra</li> <li>➤ Puntillo</li> <li>➤ Saltillo</li> <li>➤ Métrica ternaria</li> <li>➤ Contratiempos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar, comprender y ejecutar los tresillos de negra.</li> <li>• Identificar, comprender y ejecutar el puntillo.</li> <li>• Identificar, comprender y ejecutar el saltillo.</li> <li>• Identificar, comprender y ejecutar contratiempos.</li> <li>• Identificar y comprender la métrica ternaria.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Yo quisiera ser el rey 1</li> <li>2) Veo en ti la luz 2</li> <li>3) No diré que es amor 1</li> <li>4) Veo en ti la luz 3</li> <li>5) Ya llegaré 1</li> <li>6) Llegaré a mi meta 1</li> <li>7) Libre soy 2</li> <li>8) Un mundo ideal 1</li> <li>9) Un poco loco</li> <li>10) He mele no Lilo 2</li> </ol>	
<b>MELÓDICO AUDITIVA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Movimiento conjunto</li> <li>➤ Intervalos de segunda, tercera, cuarta, quinta y octava ascendente y descendente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar auditivamente los intervalos de segunda, tercera, cuarta, quinta y octava.</li> <li>• Cantar los intervalos de segunda, tercera, cuarta, quinta y octava.</li> </ul>		
<b>ARMÓNICO CONTEXTUAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Acompañamiento armónico básico a las melodías propuestas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar y comprender los acordes que se utilizan en la ejecución e interpretación de las partituras en las canciones de las bandas sonoras.</li> </ul>		
<b>ACTIVIDADES</b>		<b>BITÁCORA</b>		<b>EVALUACIÓN</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presentación del objetivo general del taller</li> <li>2. Ejecución de los 10 fragmentos en el orden previamente establecido</li> <li>3. Revisión de dudas y asignación de los videos de retroalimentación</li> </ol>		<ul style="list-style-type: none"> <li>– El taller comienza con una revisión de los conceptos básicos presentados en la partitura (armadura de tonalidad, métrica, acordes guía en la parte superior).</li> <li>– Posterior a esto cada fragmento se presenta primero cantado (con el texto y nombres de notas, siendo las alteraciones dichas desde la teoría de Kodály) por el tallerista y luego por los estudiantes. Éstos se fueron cantando con un acompañamiento básico en el piano siendo apoyado por el gesto manual relativo, en el orden previamente establecido.</li> <li>– Se refuerza la síncopa por medio visual y auditivo, resaltando el pulso para facilitar la identificación visual.</li> <li>– A medida que se van cantando los fragmentos se va explicando y mostrando la forma de reconocer visualmente los intervalos marcados en la partitura.</li> <li>– Particularmente se muestra dificultad en los fragmentos de “He mele no Lilo 2” y “Un poco loco”.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Revisión de un fragmento escogido al azar</li> <li>✓ Identificación visual de las síncopas</li> <li>✓ Identificación de las alteraciones accidentales</li> <li>✓ Solicitud de la grabación en video de un fragmento escogido por el estudiante</li> </ul>

<b>TALLER 7</b>	<b>SEMANA:</b> 20 al 26 de Julio	<b>DURACIÓN:</b> 1h	<b>OBJETIVO:</b> Comprender y ejecutar la partitura desde sus ámbitos melódico, rítmico y armónico	
<b>COMPETENCIA</b>	<b>CONTENIDOS</b>	<b>DESEMPEÑO(S)</b>	<b>ORDEN DE LAS CANCIONES</b>	
<b>RITMO - MOTORA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Tresillo de corchea y de negra</li> <li>➤ Puntillo</li> <li>➤ Métrica ternaria</li> <li>➤ Saltillo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar, comprender y ejecutar los tresillos de corchea y de negra.</li> <li>• Identificar, comprender y ejecutar los puntillos.</li> <li>• Identificar, comprender y ejecutar los saltillos.</li> <li>• Identificar y comprender la métrica ternaria.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Bella 1</li> <li>2) Bienvenido 1</li> <li>3) Bienvenido 2</li> <li>4) Llorona</li> <li>5) ¿Cuándo empezaré a vivir? 2</li> <li>6) Ya llegaré 2</li> <li>7) Hawaiian Roller Coaster Ride 1</li> <li>8) Hawaiian Roller Coaster Ride 2</li> <li>9) Todos quieren ser gato jazz 1</li> <li>10) Sueña</li> </ol>	
<b>MELÓDICO AUDITIVA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Movimiento conjunto.</li> <li>➤ Intervalos de tercera, quinta, sexta, cuarta aumentada y séptima</li> <li>➤ Uso del séptimo grado descendido</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar auditivamente los intervalos de tercera, quinta, sexta, cuarta aumentada y séptima.</li> <li>• Identificar auditivamente el séptimo grado descendido.</li> <li>• Cantar los intervalos de tercera, quinta, sexta, cuarta aumentada y séptima.</li> <li>• Cantar el séptimo grado descendido.</li> </ul>		
<b>ARMÓNICO CONTEXTUAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Acompañamiento armónico básico a las melodías propuestas</li> <li>➤ Tonalidad menor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar y comprender los acordes que se utilizan en la ejecución e interpretación de las partituras en las canciones de las bandas sonoras.</li> <li>• Identificar y comprender auditivamente la tonalidad menor</li> </ul>		
<b>ACTIVIDADES</b>		<b>BITÁCORA</b>		<b>EVALUACIÓN</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presentación del objetivo general del taller</li> <li>2. Ejecución de los 10 fragmentos en el orden previamente establecido</li> <li>3. Revisión de dudas y asignación de los videos de retroalimentación</li> </ol>		<ul style="list-style-type: none"> <li>– El taller comienza con una revisión de los conceptos básicos presentados en la partitura (armadura de tonalidad, métrica, acordes guía en la parte superior).</li> <li>– Posterior a esto cada fragmento se presenta primero cantado (con el texto y nombres de notas, siendo las alteraciones dichas desde la teoría de Kodály) por el tallerista y luego por los estudiantes. Éstos se fueron cantando con un acompañamiento básico en el piano siendo apoyado por el gesto manual relativo, en el orden previamente establecido.</li> <li>– Se refuerza la síncopa por medio visual y auditivo, resaltando el pulso para facilitar la identificación visual.</li> <li>– A medida que se van cantando los fragmentos se va explicando y mostrando la forma de reconocer visualmente los intervalos marcados en la partitura.</li> <li>– Particularmente se muestra dificultad en los fragmentos de “Hawaiian Roller Coaster Ride 1”, “Hawaiian Roller Coaster Ride 2” y “Sueña”.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Revisión de un fragmento escogido al azar</li> <li>✓ Identificación visual de las síncopas</li> <li>✓ Identificación de las alteraciones accidentales</li> <li>✓ Solicitud de la grabación en video de un fragmento escogido por el estudiante</li> </ul>

**Tabla 9. Planeación Taller 7**

TALLER 8	SEMANA: 27 de Julio al 2 de Agosto	DURACIÓN: 1h	OBJETIVO: Comprender y ejecutar la partitura desde sus ámbitos melódico, rítmico y armónico	
COMPETENCIA	CONTENIDOS	DESEMPEÑO(S)	ORDEN DE LAS CANCIONES	
<b>RITMO - MOTORA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Tresillo de corchea y tresillo de negra</li> <li>➤ Saltillo y contrasaltillo</li> <li>➤ Síncopa (interna y externa)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar, comprender y ejecutar los tresillos de corchea y de negra.</li> <li>• Identificar, comprender y ejecutar el saltillo y el contrasaltillo.</li> <li>• Identificar, comprender y ejecutar la síncopa (interna y externa).</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Mi sueño ideal 2</li> <li>2) Libre soy 1</li> <li>3) Hombres en acción 2</li> <li>4) En marcha estoy 2</li> <li>5) De cero a héroe 1</li> <li>6) En mi corazón 2</li> <li>7) Yo quisiera ya ser el rey 2</li> <li>8) Un mundo ideal 2</li> <li>9) Ma belle Evangeline 2</li> <li>10) Tu lugar 1</li> </ol>	
<b>MELÓDICO AUDITIVA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Movimiento conjunto.</li> <li>➤ Intervalos de cuarta, quinta, sexta, séptima y octava</li> <li>➤ Arpegio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar y comprender los intervalos de cuarta, quinta, sexta, séptima y octava.</li> <li>• Identificar y comprender el arpegio.</li> <li>• Cantar los arpegios y los intervalos de cuarta, quinta, sexta, séptima y octava.</li> </ul>		
<b>ARMÓNICO CONTEXTUAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Acompañamiento armónico básico a las melodías propuestas</li> <li>➤ Tonalidad menor</li> <li>➤ Modulación pasajera</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar y comprender los acordes que se utilizan en la ejecución e interpretación de las partituras en las canciones de las bandas sonoras.</li> <li>• Identificar auditiva y visualmente la tonalidad menor.</li> <li>• Comprender el concepto de modulación pasajera.</li> </ul>		
ACTIVIDADES		BITÁCORA		EVALUACIÓN
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presentación del objetivo general del taller</li> <li>2. Ejecución de los 10 fragmentos en el orden previamente establecido</li> <li>3. Revisión de dudas y asignación de los videos de retroalimentación</li> </ol>		<ul style="list-style-type: none"> <li>– El taller comienza con una revisión de los conceptos básicos presentados en la partitura (armadura de tonalidad, métrica, acordes guía en la parte superior).</li> <li>– Posterior a esto cada fragmento se presenta primero cantado (con el texto y nombres de notas, siendo las alteraciones dichas desde la teoría de Kodály) por el tallerista y luego por los estudiantes. Estos se fueron cantando con un acompañamiento básico en el piano siendo apoyado por el gesto manual relativo, en el orden previamente establecido.</li> <li>– Se refuerza la síncopa por medio visual y auditivo, resaltando el pulso para facilitar la identificación visual.</li> <li>– A medida que se van cantando los fragmentos se va explicando y mostrando la forma de reconocer visualmente los intervalos marcados en la partitura.</li> <li>– Particularmente se muestra dificultad en los fragmentos de “Ma belle Evangeline 2” y “Tu lugar 1”.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Revisión de un fragmento escogido al azar</li> <li>✓ Identificación visual de las síncopas</li> <li>✓ Identificación de las alteraciones accidentales</li> <li>✓ Solicitud de la grabación en video de un fragmento escogido por el estudiante</li> </ul>

Tabla 10. Planeación Taller 8

<b>TALLER 9</b>	<b>SEMANA:</b> 3 al 9 de Agosto	<b>DURACIÓN:</b> 1h	<b>OBJETIVO:</b> Comprender y ejecutar la partitura desde sus ámbitos melódico, rítmico y armónico	
<b>COMPETENCIA</b>	<b>CONTENIDOS</b>	<b>DESEMPEÑO(S)</b>	<b>ORDEN DE LAS CANCIONES</b>	
<b>RITMO - MOTORA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Tresillo de corchea y de negra</li> <li>➤ Síncopa (interna y externa)</li> <li>➤ Shuffle</li> <li>➤ Métrica ternaria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar, comprender y ejecutar los tresillos de corchea y de negra.</li> <li>• Identificar, comprender y ejecutar la síncopa (interna y externa).</li> <li>• Identificar, comprender y ejecutar el shuffle.</li> <li>• Identificar y comprender la métrica ternaria.</li> </ul>	1) Dos mundos 2 2) Mucho más allá 2 3) ¿Y si hacemos un muñeco? 2 4) Yo soy tu amigo fiel 2 5) Ma belle Evangeline 1 6) Llegaré a mi meta 2 7) Nació un campeón 1 8) Nació un campeón 2 9) Verano 10) ¿Cuándo empezaré a vivir? 1	
<b>MELÓDICO AUDITIVA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Movimiento conjunto</li> <li>➤ Intervalos de quinta, sexta y octava</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar auditivamente los intervalos de quinta, sexta y octava.</li> <li>• Interpretar vocalmente los intervalos de quinta, sexta y octava.</li> </ul>		
<b>ARMÓNICO CONTEXTUAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Acompañamiento armónico básico a las melodías propuestas</li> <li>➤ Tonalidad menor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar y comprender los acordes que se utilizan en la ejecución e interpretación de las partituras en las canciones de las bandas sonoras.</li> <li>• Identificar auditiva y visualmente la tonalidad menor.</li> </ul>		
<b>ACTIVIDADES</b>		<b>BITÁCORA</b>		<b>EVALUACIÓN</b>
1. Presentación del objetivo general del taller 2. Ejecución de los 10 fragmentos en el orden previamente establecido 3. Revisión de dudas y asignación de los videos de retroalimentación		<ul style="list-style-type: none"> <li>– El taller comienza con una revisión de los conceptos básicos presentados en la partitura (armadura de tonalidad, métrica, acordes guía en la parte superior).</li> <li>– Posterior a esto cada fragmento se presenta primero cantado (con el texto y nombres de notas, siendo las alteraciones dichas desde la teoría de Kodály) por el tallerista y luego por los estudiantes. Estos se fueron cantando con un acompañamiento básico en el piano siendo apoyado por el gesto manual relativo, en el orden previamente establecido.</li> <li>– Se refuerza la síncopa por medio visual y auditivo, resaltando el pulso para facilitar la identificación visual.</li> <li>– A medida que se van cantando los fragmentos se va explicando y mostrando la forma de reconocer visualmente los intervalos marcados en la partitura.</li> <li>– Particularmente se muestra dificultad en los fragmentos de “Ma belle Evangeline 1” y “¿Cuándo empezaré a vivir? 1”.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Revisión de un fragmento escogido al azar</li> <li>✓ Identificación visual de las síncopas</li> <li>✓ Identificación de las alteraciones accidentales</li> <li>✓ Solicitud de la grabación en video de un fragmento escogido por el estudiante</li> </ul>

Tabla 11. Planeación Taller 9



<b>TALLER 10</b>	<b>SEMANA:</b> 10 al 16 de Agosto	<b>DURACIÓN:</b> 1h	<b>OBJETIVO:</b> Comprender y ejecutar la partitura desde sus ámbitos melódico, rítmico y armónico	
<b>COMPETENCIA</b>	<b>CONTENIDOS</b>	<b>DESEMPEÑO(S)</b>	<b>ORDEN DE LAS CANCIONES</b>	
<b>RITMO - MOTORA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Tresillo de corcheas y de negras</li> <li>➤ Síncopa (interna y externa)</li> <li>➤ Saltillo</li> <li>➤ Métrica ternaria</li> <li>➤ Shuffle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar, comprender y ejecutar los tresillos de corchea y negra.</li> <li>• Identificar, comprender y ejecutar la síncopa (interna y externa).</li> <li>• Identificar, comprender y ejecutar el saltillo.</li> <li>• Identificar, comprender y ejecutar el shuffle.</li> <li>• Identificar y comprender la métrica interna.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Noches de Arabia 1</li> <li>2) Hechizo de sanación</li> <li>3) Todos quieren ser gato jazz 2</li> <li>4) Cuán lejos voy 2</li> <li>5) Mucho más allá 1</li> <li>6) Yo soy tu amigo fiel 1</li> <li>7) Tu lugar 2</li> <li>8) Reflejo 2</li> <li>9) Noches de Arabia 2</li> <li>10) Cuán lejos voy 1</li> </ol>	
<b>MELÓDICO AUDITIVA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Movimiento conjunto.</li> <li>➤ Intervalos de octava, novena y onceava</li> <li>➤ Notas enarmónicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar auditivamente los intervalos de octava, novena y onceava.</li> <li>• Identificar auditivamente las notas enarmónicas</li> </ul>		
<b>ARMÓNICO CONTEXTUAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Acompañamiento armónico básico a las melodías propuesta</li> <li>➤ Modulación definitiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar y comprender los acordes que se utilizan en la ejecución e interpretación de las partituras en las canciones de las bandas sonoras.</li> <li>• Comprender el concepto de modulación definitiva.</li> </ul>		
<b>ACTIVIDADES</b>		<b>BITÁCORA</b>		<b>EVALUACIÓN</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presentación del objetivo general del taller</li> <li>2. Ejecución de los 10 fragmentos en el orden previamente establecido</li> <li>3. Revisión de dudas y asignación de los videos de retroalimentación</li> </ol>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- El taller comienza con una revisión de los conceptos básicos presentados en la partitura (armadura de tonalidad, métrica, acordes guía en la parte superior).</li> <li>- Posterior a esto cada fragmento se presenta primero cantado (con el texto y nombres de notas, siendo las alteraciones dichas desde la teoría de Kodály) por el tallerista y luego por los estudiantes. Estos se fueron cantando con un acompañamiento básico en el piano siendo apoyado por el gesto manual relativo, en el orden previamente establecido.</li> <li>- Se refuerza la síncopa por medio visual y auditivo, resaltando el pulso para facilitar la identificación visual.</li> <li>- A medida que se van cantando los fragmentos se va explicando y mostrando la forma de reconocer visualmente los intervalos marcados en la partitura.</li> <li>- Particularmente se muestra dificultad en los fragmentos de “Noches de Arabia 2”, “Todos quieren ser gato jazz 2” y “Reflejo 2”.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Revisión de un fragmento escogido al azar</li> <li>✓ Identificación visual de las síncopas</li> <li>✓ Identificación de las alteraciones accidentales</li> <li>✓ Solicitud de la grabación en video de un fragmento escogido por el estudiante</li> </ul>

Tabla 12. Planeación Taller 10

# Ejemplos de los fragmentos de los talleres

Musical score for "Los gatos siameses". The score is in G major, 4/4 time. It features two staves of music with lyrics in Spanish. Chords are indicated above the notes: Bmaj7, F7, Cm7, F7, and Bb.

Mi la que co si ta ple cio - o sa Po ble ci to que sal ga del a gua  
 Si nos a cel ca mos con si gi lo a si La ca be za pa latu y la co la pa la mi

Imagen 1. Fragmento de "Los gatos siameses". Taller 1

Musical score for "Bella Notte". The score is in F major, 4/4 time. It features two staves of music with lyrics in Spanish. Chords are indicated above the notes: F, C7, Gm7, C7, Gm7, C7, and F.

No tie nei gual ques ta no ches pe cial la lla ma mos Be lla no tte  
 Ven a mi rar e sas lu ces bri llar ques tan ma ble Be lla no tte

Imagen 4. Fragmento de "Bella Notte". Taller 2

Musical score for "He mele no Lilo". The score is in G major, 4/4 time. It features two staves of music with lyrics in Spanish. Chords are indicated above the notes: G, C, G, D, G, G, G, G/B, D7, and G.

'O ka la ku a he i no a 'O ka pua mae 'o le i ka la a  
 Ka pu a mai la i ka ma u na a i ke kua hi wi o mau na Ke a

Imagen 7. Fragmento "He mele no Lilo". Taller 3

Musical score for "De nada". The score is in C major, 4/4 time. It features two staves of music with lyrics in Spanish. Chords are indicated above the notes: C, F/C, C sus, C, F/C, C7 sus, F/C, C7 sus, F/C, Bb, C/B, and C.

Ya sé qué pa sa a qui en cuen tras la gran de za fren ten  
 ti y no sa bes bien que sen tir que ja más los hu ma ni tos cam bia  
 rán des pier ta ya o ye bien es te co mo ves en ma ui  
 se que co mo yo no en cuen tras dos lo que mi ras es un se mi díos

Imagen 4. Fragmento "De nada". Taller 4

Musical score for "Recuérdame". The score is in Bb major, 4/4 time. It features two staves of music with lyrics in Spanish. Chords are indicated above the notes: Db, Gbm/A, Db, B, F, F/A, Bbm, B, Gb/Db, Gb, A dim, and Ab.

Re cuer da me hoy me ten go quei mia mor recuer da me no  
 llo res por fa vor te lle vo en mi co ra zón y cer ca me ten drás a  
 so las yo te can ta ré so ñan do en re gre sar

Imagen 5. Fragmento "Recuérdame". Taller 5

Musical score for "Un poco loco". The score is in G major, 6/8 time. It features two staves of music with lyrics in Spanish. Chords are indicated above the notes: D, G, D7, G, D, G, D7, G, D7, G, D7, and G.

Que el cic lono es azul ay mia mo ay mia mor Que ro jo di ces tu ay mia mor  
 ay mia mor Vez to do al re vez ay mia mor ay mia mor

Imagen 6. Fragmento "Un poco loco". Taller 6

Imagen 5. Fragmento "Recuérdame". Taller 5

Imagen 6. Fragmento "Un poco loco". Taller 6

D D/C# G/B F#m/A  
 Sueña que no existen fronteras ya mor sin ba  
 G G D/F# A Em7 A/C# G/D D/F# G sus  
 3  
 rre ras No mi res a trás Ví ve con la ilu sión de vol ver  
 Em/B Bm Em7 A/G G A D  
 7  
 a sen tir A vi vir la paz

Imagen 7. Fragmento "Sueña". Taller 7

E E/A E A sus  
 Mo a na A qui A qui Yo quie ro que se pas ya  
 E A B E  
 5  
 Que el pue blo de Mu tu ni Es tu lu gar Dan zan tes queen sa yan hoy  
 A sus E A B E  
 8  
 El bai le más an ces tral ¿Por qué un nue vo son siel vie joes ca li dad

Imagen 8. Fragmento "Tu lugar". Taller 8

B E5 B E5 C  
 Sic te a m un dí a má as i ni' ció A los que ha ce res y a ba rrer muy bien Pu loy en ce ro la vo y sa co  
 G B B/A E/G# F#7/A# B7 E E/A F#m7 E  
 6  
 bri llo Ter mi né ¿Qué ho ra es sic te con dies ci seis un li bro le e ré o tal vez dos o tres o en mi  
 C#m7 F#7 A E B/D# C#m7 F#7 A G#7 C#m7 F#sus B E  
 11  
 ga le ria al go pin ta re Gui ta rra to co te jo hor neo yya no se yo ¿cuán do em pe za ré a vi vir?

Taller 8

Imagen 9. Fragmento "¿Cuándo empezaré a vivir?". Taller 9

A m C m A m C m  
 De a ra bí a soy no chey día por i gual in ten si ca  
 A m E m A m F7 E A m  
 5  
 lor no he visto algo peor to do pue de pa sar

Imagen 10. Fragmento "Noches de Arabia". Taller 10

Imagen 10. Fragmento "Noches de Arabia". Taller 10

### **Etapas 3: Valoración de los resultados**

*Objetivo:* Evidenciar los resultados obtenidos de las sesiones de actividades trabajadas con los participantes por medio de diversos procesos de evaluación (videos y entrevistas).

Los resultados obtenidos de los talleres de aplicación se valoraron por medio de un video en el que los participantes cantan dos de los fragmentos (que ya habían entonado previamente en las evaluaciones de cada taller), que fueron escogidos por el tallerista investigador, como herramienta para ver el progreso a través del proceso realizado. Así mismo se realiza una entrevista en la que se plasman las reflexiones y opiniones de cada estudiante con el fin de crear una retroalimentación para la estructura de la cartilla.

#### **Valoración a los participantes (Videos)**

Durante el desarrollo de los talleres de aplicación de la propuesta didáctica, se planteó la grabación de un video en el que los estudiantes escogieron el fragmento que más les gustó o se les facilitó en esa clase, como la evaluación de retroalimentación de cada sesión y como parte de la evaluación general.

Estos videos permitieron hacer un seguimiento de los avances de los participantes, respecto a las habilidades desarrolladas a través de la lectura y apropiación de los fragmentos musicales, contenidos en la cartilla, que se trabajaron en cada una de las sesiones de los talleres de aplicación en la propuesta didáctica. Dentro de estos contenidos se pueden encontrar el reconocimiento y reproducción de los intervalos, las síncopas, los arpeggios y los tresillos, entre otros elementos de la gramática musical.

A continuación, se presenta la valoración individual de cada uno de los participantes en la aplicación del proyecto, en la cual se presentan brevemente su proceso y los resultados obtenidos con base en los conceptos trabajados en cada taller.

## Participante 1

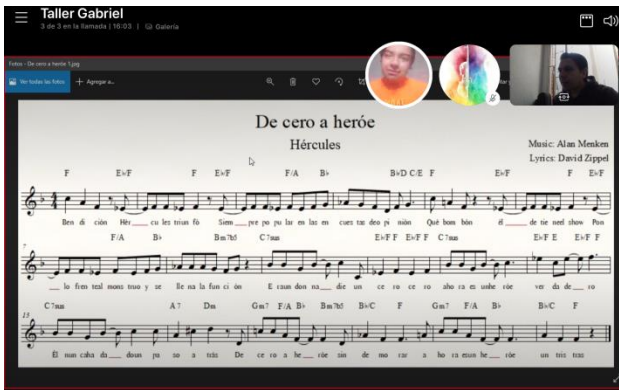


Imagen 11. Evidencia de taller de Gabriel Briceño

El proceso con el participante 1 comenzó con inseguridades con respecto a la lectura en clave de sol y al manejo de su voz (en proceso de cambio). Poco a poco empezó a confiar en sus capacidades y a hacer los procesos asociativos entre las canciones de las películas y los conceptos presentados en la propuesta

Imagen 11. Evidencia de taller de Gabriel Briceño

didáctica.

Al finalizar los talleres, el participante mostró una gran mejoría con respecto al reconocimiento auditivo, entonación y comprensión rítmica.

## Participante 2

La participante 2 comenzó los talleres con un nivel bastante bueno con respecto a sus habilidades auditivas y de entonación, pero con poca comprensión de los conceptos rítmicos y de lectura de clave.

Al ser una de las participantes que más ha visto películas de Disney y que, por consiguiente, conoce la mayoría de las canciones de las bandas sonoras, el proceso de apropiación gráfica de la música fue sencillo y rápido, permitiendo de que el cambio fuera notorio, al punto de realizar los fragmentos de los últimos talleres sin necesidad de una guía inicial, lo que demuestra un inicio de habilidades propias para la *primera vista*<sup>25</sup>.



Imagen 12. Evidencia de taller de Sofía Jamaica

Imagen 12. Evidencia de taller de Sofía Jamaica

<sup>25</sup> Término utilizado para expresar el ejecutar adecuadamente una partitura sin necesidad de una revisión previa o una guía auditiva.

### Participante 3

El participante 3 comenzó en los talleres con habilidades para la lectura de partitura en cuanto a elementos gráficos y rítmicos, aunque con pocos conocimientos referentes a la entonación y el desarrollo auditivo, principalmente por inseguridad, por lo cual el trabajo con él se enfocó en fortalecer sus habilidades vocales.

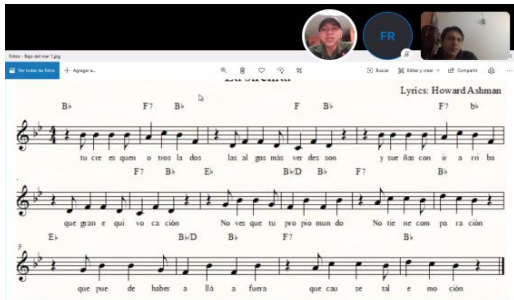


Imagen 13. Evidencia de taller de Holman Antolínes

Poco a poco durante el transcurso de los talleres, el estudiante fue desarrollando la confianza necesaria para permitir una correcta comunicación entre el reconocimiento auditivo y la producción vocal, siendo de gran apoyo el uso de las canciones de Disney (en la que el intérprete fuera un hombre), al permitir primero una imitación y luego una comprensión de la entonación.

### Participante 4

La participante 4 comenzó los talleres con conocimientos muy básicos de los conceptos propios del lenguaje musical (métrica, tonalidad, figuras rítmicas), pero con un desarrollo vocal alto.

Durante el transcurso de las sesiones de talleres, se trabajó en la comprensión de los elementos del lenguaje musical presentes en cualquier partitura, además se reforzaron las habilidades vocales.

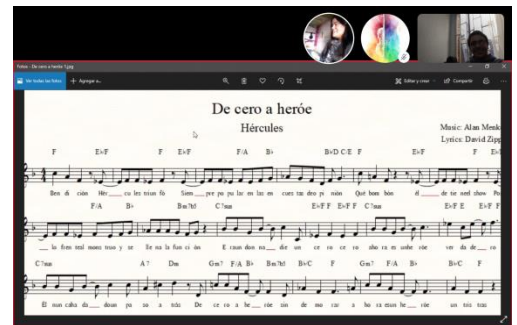


Imagen 19. Evidencia de taller de Diana Sanabria

### Participante 5

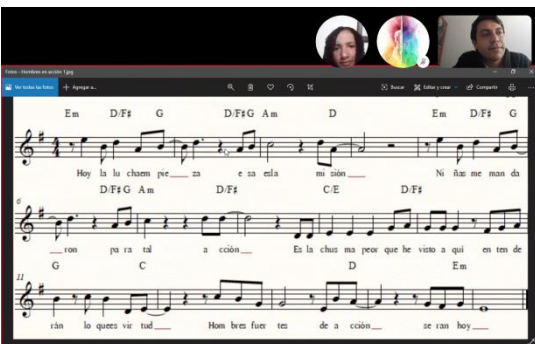


Imagen 15. Evidencia de taller de Jasay Restrepo

La participante 5 comenzó el proceso con bases muy sólidas del lenguaje musical en un nivel básico, al igual que un entrenamiento auditivo y vocal.

El trabajo con ella se centró en afianzar y reforzar la comprensión de los patrones rítmicos, particularmente por medio de los fragmentos con predominancia a las síncopas y de compases de carácter ternario.

Así mismo se reforzó la entonación, logrando una mejora rápida de esta habilidad, al conocer bien las canciones de las bandas sonoras de las películas, conllevando un aprendizaje completo de los temas de los talleres.

## Participante 6

El participante 6 comenzó los talleres de aplicación con pocos conocimientos previos del lenguaje musical, particularmente con respecto a la lectura en clave de sol, al ser cellista principiante; sin embargo, su nivel de entonación era bastante bueno.

Durante el desarrollo de los talleres se trabajó la comprensión de las figuras rítmicas, uso de ligaduras, comprensión de los acordes que acompañan los fragmentos y del uso de las ligaduras para crear síncopas.

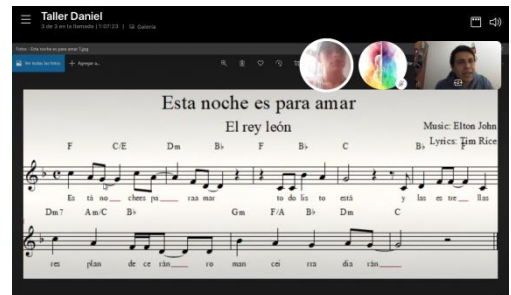


Imagen 110. Evidencia de taller de Daniel Oviedo

## Participante 7

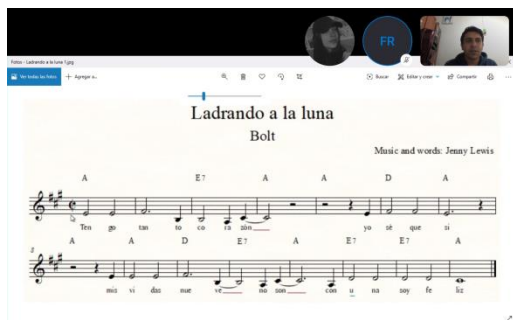


Imagen 17. Evidencia de taller de Heidi Hernández

La participante 7 comenzó los talleres únicamente con el conocimiento de ubicación de notas en el pentagrama en clave de sol.

El trabajo desarrollado con ella por medio de los talleres, consistió en adquirir las bases del reconocimiento auditivo del movimiento melódico, del proceso de entonación en el que se discriminen alturas, la comprensión de las células rítmicas y la comprensión

del uso de los acordes que acompañan la melodía.

## Participante 8

La participante 8 comenzó los talleres con unos conocimientos básicos en los elementos del lenguaje musical, pero con un desarrollo auditivo y vocal significativo.

Al ser otra de las participantes con mayor recuerdo de las películas de Disney (y por consiguiente de las canciones pertenecientes a las bandas sonoras de las mismas), el proceso de la comprensión de los elementos gramaticales de la música fue importante al permitir llegar a un entendimiento y apropiación de las figuras y células rítmicas, síncopas y tresillos.

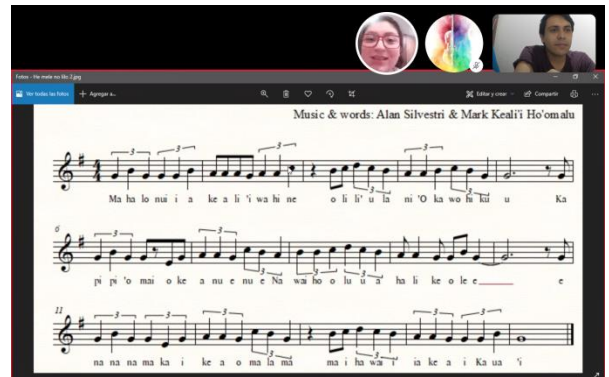


Imagen 18. Evidencia de taller de Alejandra Durán

## Participante 9

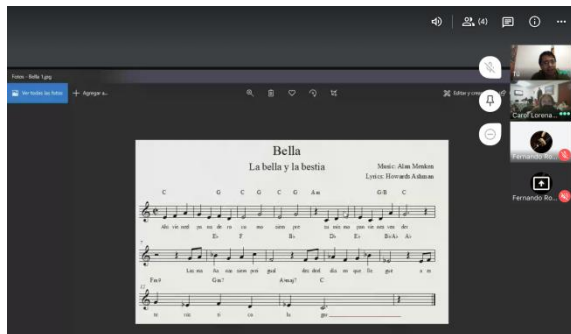


Imagen 19. Evidencia de taller de Carol Villalobos

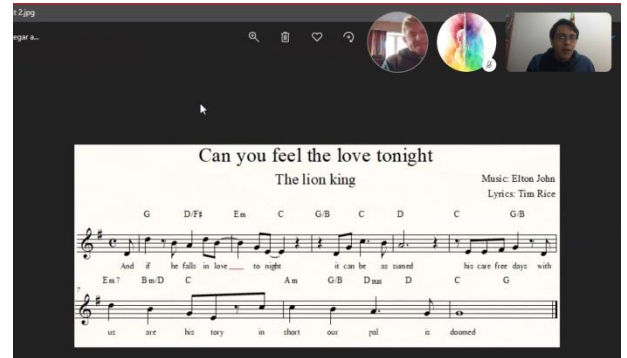
Al momento de comenzar con los talleres, la participante 9 tenía conocimientos bastante avanzados de los elementos básicos del lenguaje musical, lectura rítmica, ubicación de notas en el pentagrama, y un nivel básico en desarrollo auditivo, sin embargo, no tenía un entrenamiento adecuado en la entonación y producción vocal.

El trabajo con ella se centró en llegar al entendimiento de una correcta entonación, en la cual el desarrollo auditivo debe ir aunado al desarrollo vocal, para lograr una mayor comprensión de la música y mejorar en la afinación del instrumento.



## Participante 10

El proceso con el participante 10 tuvo una diferencia ligeramente significativa con respecto a los demás, al realizarse los talleres en su lengua natal (inglés). Él comenzó únicamente con un conocimiento básico de las figuras rítmicas y las bases de la discriminación de altura de manera auditiva y vocal.



Esto conllevó a que los talleres tuvieran la finalidad de **Imagen 20. Evidencia de taller de Paul Cooper** que el estudiante participante conociera y comprendiera los elementos básicos del lenguaje musical y el desarrollo inicial de la entonación y producción vocal correcta.

## Valoración de los participantes (Entrevista)

Como actividad de cierre de los diez talleres de aplicación de la propuesta didáctica con su respectivo material, se agendó un espacio de reunión virtual con los participantes con el fin de conocer sus experiencias, vivencias, opiniones y sugerencias. Cada uno de ellos dieron respuesta a las 10 preguntas diseñadas para la entrevista (ver Anexo 3).

En estas entrevistas, los participantes manifestaron cómo su inquietud y motivación para aprender la gramática musical a través del solfeo, se vio significativamente aumentada al encontrarse con un material cercano a ellos, de fácil comprensión e incluso de carácter jovial y divertido. Sí bien en su mayoría manifiestan que las canciones y películas escogidas hacen parte de las más representativas del mundo de las películas animadas de Disney, algunas hicieron falta para hacer más variado el repertorio.

Así mismo, destacaron que las canciones de algunas películas en particular (Aladdín, Hércules, Mulán y Moana y Coco), generaron una mayor comprensión de la competencia rítmico-motora, además de la exploración del inglés, hawaiano y francés con las canciones de las películas de Lilo & Stitch y Ratatouille.

Dentro de los contenidos que más destacan haber aprendido y comprendido de los talleres, se encuentran los tresillos de corchea y negra, las síncopas, saltillos, el uso del puntillo y las combinaciones de figuras rítmicas. Igualmente resaltan el inicio del reconocimiento de los

intervalos y la estrategia del *Tonic Sol-fa* y del gesto manual relativo para la comprensión de las alteraciones y el movimiento melódico.

Sin embargo, se evidenció que la cantidad de los talleres es escasa para una comprensión más completa de los temas trabajados, al no poder llegar a un nivel homogéneo de manejo de la gramática musical con todos los participantes, lo cual generó una inquietud y motivación de ellos a seguir su proceso de formación en esta área de la formación musical.

## **SECCIÓN 2: Material didáctico (Cartilla)**

La creación de la cartilla, es el producto compilatorio de las melodías utilizadas para el desarrollo de los diez talleres de aplicación de la propuesta didáctica, con el fin de proveer un material que sirva como apoyo y refuerzo para el aprendizaje de la gramática musical.

La cartilla *Al solfeo con Disney* contiene un total de 100 fragmentos melódicos, organizadas de manera progresiva, en los que se abordan temas relacionados a las competencias rítmico motora, melódico auditiva y armónico contextual trabajados en los talleres. Los fragmentos melódicos fueron revisados exhaustivamente con el fin de lograr una concordancia casi perfecta entre las partituras y un audio de referencia, correspondiente a la respectiva interpretación original de la canción.

Acompañando a cada una de las partituras se encuentra un código QR<sup>26</sup>, que direcciona a un video de YouTube que comienza a reproducirse en el punto exacto correspondiente al fragmento. Esto se da con el fin de proporcionar un acompañamiento auditivo que facilite la comprensión y aprendizaje de los contenidos del fragmento, al tener una referencia guía.

Por último, se presenta la bibliografía de la que se extrajeron las partituras originales, correspondientes a las películas en su formato inicial en inglés, con el fin de generar la inquietud acerca de las variaciones que las partituras puedan tener al momento del cambio entre sus versiones originales y su posterior edición latinoamericana.

---

<sup>26</sup> Código de barras bidimensional

## CONCLUSIONES

Esta investigación y aplicación de propuesta didáctica, conllevó una serie de conclusiones no solamente a partir de las propuestas, herramientas metodológicas y repertorio utilizado, sino también sobre el ámbito personal respecto al abordaje de la enseñanza y aprendizaje de la gramática musical. Cabe resaltar que fue muy importante la participación tanto de las 10 personas que completaron el ciclo de talleres como de las 3 que no pudieron terminarlo, puesto que sin ellas no se hubiera podido llegar al desarrollo del objetivo y a los aprendizajes recibidos por el Investigador.

Las conclusiones se presentan desde dos enfoques diferentes, el primero de ellos hace referencia a los contenidos y procesos desarrollados en la investigación, y por consiguiente al cumplimiento de los objetivos propuestos. El segundo enfoque corresponde a los aprendizajes que surgen a través del transcurso y finalización parcial de la investigación, y los aportes generados en mi formación personal y profesional.

Con respecto al primer enfoque se puede concluir que el desarrollo de la investigación permitió esbozar la historia del Cine y su uso como herramienta pedagógica, siendo en este caso las películas animadas de Disney (y sus bandas sonoras) las escogidas para extraer el material sonoro que funge como materia prima de la cartilla como producto de la propuesta didáctica.

La propuesta didáctica y su respectivo material, permitió que el uso de un repertorio cercano y del conocimiento de los estudiantes, se convierta en una herramienta que facilita el aprendizaje de la gramática musical, al tiempo que enriquece y/o complementa los métodos de solfeo tradicionales cuyo contenido, son melodías de carácter europeo o de la literatura musical académica. Lo complementario aquí facilita el aprendizaje significativo gracias a la variedad de fragmentos que evocan imágenes visuales y excelentes interpretaciones musicales de las películas de Disney.

Esto permitió que se cumpliera con el objetivo de establecer desde las bases pedagógicas del aprendizaje significativo, aquellas necesarias para la apropiación y comprensión de la gramática musical, y de los criterios de selección y clasificación precisos para los fragmentos de las canciones los cuales son organizados secuencialmente, gracias al resultado generado del análisis de dos métodos de solfeo actuales, todo esto con el fin de facilitar a una posible continuación de la propuesta didáctica o complementar esta investigación y desarrollo de otro material didáctico.

Si bien los resultados concernientes a los criterios de selección son buenos, el desarrollo de las habilidades para un correcto solfeo quedó inconcluso, al evidenciarse el poco tiempo de aplicación de los talleres que permita un proceso más completo y nutrido para un entendimiento integral de la gramática musical.

Esto abre las puertas para la continuación y ampliación de la propuesta y del material didáctico, al punto de incluso permitir que no sea solamente pensado como una herramienta para la enseñanza de la gramática musical en procesos no formales, o como una herramienta complementaria a los métodos de solfeo tradicionales de los procesos formales, sino como un método propio y completo de los procesos formales de música, siendo reforzado este postulado, con los resultados obtenidos por los participantes en el poco tiempo que duró la aplicación los talleres.

Así mismo, la presente investigación y su producto subsecuente, son un aporte de significancia a la Universidad Pedagógica Nacional, al presentar una herramienta *poco ortodoxa* que sirva para complementar los procesos de los estudiantes de los espacios académicos de Formación Teórico Auditiva y Gramática Musical de la Licenciatura en Música, y como guía para los procesos no formales desarrollados en los programas de Bienestar Universitario y de Extensión Universitaria.

Con respecto al segundo enfoque de las conclusiones, el desarrollo de la investigación y creación de material didáctico, me permitió vivenciar de primera mano el proceso real del aprendizaje significativo, puesto que no solamente durante la aplicación de los talleres los participantes aprendían los conceptos y elementos de la gramática musical, sino que yo, como tallerista investigador, iba reforzando e incluso solventando dificultades propias en los procesos de entonación y comprensión rítmica de la música.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre Pérez, C., & Vázquez Molini, A. (2004). Consideraciones generales sobre la alfabetización científica en los museos de ciencia como espacios educativos no formales. *Revista Electrónica de Enseñanza para las Ciencias* .
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Berkowitz, S., Fontrier, G., & Kraft, L. (1988). *A new approach to sight singing*. Estados Unidos: W.W. Norton & company.
- Blasco, J. E. (2007). *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes*. España: Club Universitario.
- Bogdan, R., & Taylor, S. J. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós .
- Borland, J. E. (1932). Musical Training through Tonic Sol-Fa. *The Musical Times*, 136-139.
- Carles, P., Clergeat, A., & Comolli, J.-L. (1988). *Dictionnaire du Jazz*. París : Robert Laffont Edt.
- Coll, C. (1988). Significado y sentido del aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y aprendizaje. Universidad de Barcelona*.
- Delaware, U. o. (s.f.). *University of Delaware Library*. Obtenido de Award Winning Films: Oscar Winners-Best Animated Feature: <https://guides.lib.udel.edu/c.php?g=85648&p=3991579>
- Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- García, R. (2007). El cine como recurso didáctico. *Eikasia. Revista filosófica*.
- Hernández, S. R. (2010). *Metodología de la investigación* . Chile: Ed. McGraw Hill.
- Historia y Biografía. (28 de Marzo de 2019). *Revista web*. Obtenido de <https://historia-biografia.com/historia-walt-disney-company/>
- Ibáñez, T. (2012). El cuerpo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura rítmica en la clase de lenguaje musical. *Tesis para el mágister de Artes con mención en Musicología*. Santiago de Chile, Chile: Universidad de Chile.
- Ipiña, A. (2014). *Método Dalcroze. Musicalidad y ritmo* . Obtenido de <http://es.slideshare.net/alicreativa/mtodo-dalcroze-musicalidad-y-ritmo> , : <http://es.slideshare.net/alicreativa/mtodo-dalcroze-musicalidad-y-ritmo>,

- Jorquera, C. (2000). *Métodos históricos o activos en educación musical*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Lázaro, L. (2001). *Problemas y desafíos para la Educación del siglo XXI en Europa y América Latina*. Valencia, Venezuela: Publicaciones universitarias de Valencia .
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal for social issues*.
- Martínez Navas, F. E. (28 de Mayo de 2020). (M. F. Rodríguez Peña, Entrevistador)
- Niño Morales, S., Castillo Ballén, S., Camacho López, S., & Gutierrez Castañeda, R. (2016). Diálogos sobre investigación-creación. Perspectivas, experiencias y procesos de la Maestría en Estudios Artísticos Facultad de Artes ASAB. *Diálogos sobre investigación-creación* (págs. 9-12). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas .
- Rusinek, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista electrónica complutense de Investigación Musical*.
- Sentis A., C. (s.f.). *Campus libre Universitas NC*. Obtenido de Clase de teoría musical: <http://www.uvirtual.net/sites/default/files/2016-08/Clase%20Teor%C3%ADa%20333.pdf>
- Smither, Y. (2006). Hacia una perspectiva sistemática de la Educación no formal. *Laurus Revista de Educación no. 22, Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Caracas*, 241-256.
- Studios, T. W. (s.f.). *The Walt Disney Studios*. Obtenido de Studios services: <https://studioservices.go.com/disneystudios/history.html#:~:text=The%20Walt%20Disney%20Company%20started,collectively%20called%20the%20ALICE%20COMEDIES>.
- Torres Hernández, A. (11 de 04 de 2018). La importancia de la investigación educativa. *Mileno*.
- Torres, R. (2001). Comunidad del aprendizaje: la educación en función del desarrollo local y el aprendizaje. *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona.
- Valencia Mendoza, G., Londoño LaRotta, R. E., Martínez Azcárate, M. T., & Ramón Rojas, H. W. (2018). *Fundamentos de Educación Musical*. Bogotá: Ed. Magisterio; Universidad Pedagógica Nacional.
- Valencia, G. (2011). Los pedagogos musicales del siglo XX. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

## ANEXOS

### **Anexo 1. Entrevista al maestro Fabio Ernesto Martínez Navas**

#### **Fernando Rodríguez Peña: ¿Cómo surgió la idea de la creación del método de solfeo?**

**Fabio Martínez:** Es el fruto de los ejercicios realizados en clase desde 1980 hasta el 2014 que guardé en los cuadernos como control de las clases. La mayoría de esos ejercicios fueron pensados más como dictados para la clase que como ejercicios de lectura para la misma. Una vez revisados y pasados “a limpio” pude ver que se podían clasificar en tres niveles de 700 melodías y 250 duetos como elementos importantes para la enseñanza de la formación teórico auditiva en sus primeras etapas.

#### **FRP: ¿Cuáles fueron los criterios de organización del método?**

**F.M:** Bueno, primero que todo el método está estructurado desde la escala tritónica A y B, o sea La – Sol – Mi y Mi – Re –Do, después la unión de esas dos escalas me da la escala pentatónica, después aparece el concepto de tonalidad mayor y posteriormente la tonalidad menor. Entonces se fueron clasificando primero melodías que estuvieran con grados conjuntos, luego con saltos sobre el acorde de tónica, el acorde de dominante, se fueron teniendo en cuenta los giros melódicos, los grados de atracción y de esta manera se iban acomodando las melodías de acuerdo a los niveles de dificultad. Al principio fue muy general y luego muy particular, estas melodías tienen estas dificultades en cuanto a melodía, en cuanto a ritmo y las fui agrupando. Luego se fue armando el libro poco a poco, sin embargo, cuando uno analiza, errores siempre aparecen, por ejemplo, hay melodías repetidas. En algún momento aparece una melodía en un lado y luego se repite en otro lado. Digamos que el valor agregado importante que tiene el libro es que se hace sobre música colombiana y que tienen cifrado armónico la mayoría de las melodías, lo que permite que se pueda hacer un acompañamiento bien sea con tiple o guitarra o con algún otro instrumento armónico. Sirven para hacer *sing and play*, para hacer montajes instrumentales, algunas se pueden convertir en canciones sí les colocan letra. Más o menos así se fue armando el libro

#### **FRP: En el orden de estructura del método ¿Primó el desarrollo melódico, melódico o armónico?**

**F.M:** Yo nunca he trabajado pensando en el problema de los intervalos. Yo pienso que el intervalo se vuelve como una consecuencia del estudio melódico en vez de que el intervalo sea un elemento suelto. Hay muchas personas que se quedan pensando en el intervalo y a veces para coger un dictado están pensando en suma de intervalos en vez del concepto melódico, en los grados de atracción, hacia dónde va la melodía desde el punto armónico. Entonces no, yo no estoy pensando especialmente en los intervalos. He sido enemigo del estudio de los intervalos como elemento de estudio en el solfeo, para mí el intervalo se vuelve consecuencia del estudio. Uno aprende el intervalo desde la lectura musical y la audición, pero sin estar psicorrégido en el intervalo.

**FRP: ¿Por qué el uso de la música colombiana?**

**F.M:** Yo he sido un enamorado de la música colombiana, especialmente de la región andina, y ya este método de solfeo, al igual que el Czerny aplicado a la música colombiana, el libro de música de cámara para conjunto de guitarras, el que salió después que es música colombiana para piano: repertorio para niños y jóvenes, y el que va a salir, espero este año, de estudios de música colombiana para piano, es decir que todo mi trabajo está centrado en la música colombiana. Yo pienso que eso es lo que ha hecho falta, que defendamos lo nuestro. Es muy importante todo el trabajo que se realiza por fuera pero poco defendemos lo nuestro y más en un trabajo académico, entonces ¿Por qué la música colombiana?, porque soy colombiano y debemos trabajar con la música nuestra, primero que todo, antes de estudiar con la música foránea.

**FRP: ¿Cree que el uso de la música colombiana, al ser nosotros colombianos, va a ayudar con el desarrollo de las habilidades necesarias para solfear?**

**F.M:** Claro que si porque es algo que está en el ambiente. Por ejemplo, la síncopa y el contratiempo se vuelven mucho más naturales porque el oído nuestro nos ayuda a entender esas variaciones rítmicas que son propias de nuestro folklore y de nuestra tradición popular

**FRP: En contraparte del uso de la música colombiana ¿Qué opina de los métodos “tradicionales” de solfeo? Principalmente aquellos que se usan en la Universidad Pedagógica Nacional (Ostrovsky, Berkowitz, Pozzoli, etc.)**

**F.M:** Pues yo cariñosamente le digo al Ostrovsky el “Horrorosky”, pero hay cosas interesantes, todos esos métodos tienen cosas muy interesantes. Están bien estructurados, digamos que tienen



una tradición y han sido usados por mucho tiempo, pero también hay otros que las melodías se sienten como “extraterrestres” porque las melodías no tienen ningún tipo de centro tonal claro. Me parece que son extraídas de segmentos de obras que así, entonces muchas veces no se tiene la claridad de la tonalidad, le hace falta conducción armónica. Hay muchas melodías que le falta la armonía y cada persona cifra como cree, pero nunca se sabe realmente qué fue lo que el compositor quiso en cuenta al concepto armónico. Yo por eso, en contraposición, cifré las melodías y algunas que dejé sin cifrado eran para que el estudiante las pudiera cifrar, pero a mí me parece que eso hay que enseñarlo no solamente en la clase de armonía sino también en la clase de solfeo debería trabajarse la armonía desde el comienzo. Pues los métodos todos son muy buenos, personalmente me gusta más el Berkowitz que los libros rusos, me gusta trabajarlos. Y hay otros métodos que realmente poco me gustan como el Cordero, la música atonal poco me atrae, por eso me gustaba más dictar en las bases para dar un buen piso teórico y armónico, y sobre todo que amaran el solfeo, yo le decía “Solbonito” en esa contraposición. Por ejemplo, el ritmo de *Studying Rhythm* de Anne Carls, ese perfectamente se podría ser con ritmos colombianos. A veces los métodos son áridos porque son ejercicios que les falta algo que sea “música”, que les encienda la música en verdad. Hoy día ya es importante que los libros estén acompañados con un cd o que haya un banco de sonidos o de melodías en internet para que los libros vuelvan un poco más actuales, eso ayudaría mucho al estudio del solfeo. Imagina un dueto dónde esté el audio de las dos voces pero que tú puedas callarle una de las voces y decir bueno “Toque la primera y yo voy cantando la segunda”, entonces ese tipo de cosas ya es posible hacerlo, estos libros se pueden modernizar y convertirlos en Ebooks. En eso estoy ahorita, buscando modernizar todo ese estudio de la música para que estos períodos de transición, dados por la pandemia o por lo que sea y más que soy un enamorado de la educación virtual, eso ayude a que los futuros estudiantes tengan una multimedia en la que suene la música y no solamente una partitura “pelada” que sí no tiene el piano al lado no puede estudiar.

**FRP: Usted menciona el método de Berkowitz. ¿Qué opina del último capítulo del mismo en el que se usan fragmentos de obras de literatura universal como parte del desarrollo del solfeo?**

**F.M:** Pues es algo excelente y hay una cosa que tenía muy buena el Berkowitz en sus primeras ediciones que era una sección de improvisación. Siempre enseñar improvisación ha sido muy difícil. Lo que más me llamó la atención del método fueron los *sing and play* y los duetos. Es lo

que yo siempre decía “¿Por qué los profesores de la Pedagógica no hacemos equipo y hacemos un libro propio de solfeo?”

**FRP: ¿Qué opina de la música de carácter comercial como herramienta para el solfeo?**

**F.M:** Muy bueno. Todo lo que suene, me parece buenísimo como complemento. Deberían meter incluso rap, hip-hop, vallenato, rock, pop, música de películas.

**FRP: ¿Por qué el término solfeo?**

**F.M:** Es como se conoce universalmente el arte de leer música, solfejar, que viene de “Sol-fa”. Solfejar es cantar con nombres de notas, el más antiguo que tiene la lectura musical. Luego que quisieron poner nombres más rimbombantes como “Literatura musical” o “gramática musical” o “Elementos del lenguaje musical” pero a la hora de la verdad eso es solfeo.

**Anexo 2. Traducción realiza por Fernando Rodríguez Peña, prefacio 4ª. Edición del libro  
“A New Approach to Sight Singing” de Sol Berkowitz, Gabriel Fontrier y Leo Kraft**

**Sobre este libro**

Este libro consiste en un conjunto de materiales musicales compuestos específicamente para el estudio de la lectura musical, así si como un nuevo capítulo de melodías de la literatura clásica universal y de los repertorios tradicionales folklóricos. Dominar la lectura musical es esencial para cualquier intérprete, estudiante, compositor, profesor y cualquier músico incluso sí es aficionado. En un mundo ideal, los estudiantes instrumentistas y cantantes deberían aprender sobre la lectura musical desde el comienzo de su entrenamiento, pero en la realidad pocos reciben ese nivel de enseñanza. La lectura musical usualmente se deja de lado por los estudios académicos y el trabajo interpretativo. Los cursos de lectura musical, por lo tanto, se han convertido en una parte esencial del currículo en las escuelas secundarias, conservatorios y universidades.

Mientras que muchos de los textos actuales ofrecen únicamente melodías de la literatura musical, estos no fueron creados con propósitos pedagógicos. *A New Approach to Sight Singing* consiste en música compuesta para proveer un material gradual para las clases de lecturas musicales. Ejercicios realizados en clases fueron las bases de las ediciones previas de este libro. Diseñado desde la

experiencia de cuatro décadas de enseñanza, así como los valiosos comentarios de diferentes usuarios de este libro, para esta edición escribimos nuevo material, arreglado algunos ejercicios, borrado otros y añadido un capítulo completamente nuevo.

### **Melodías de la literatura**

Impulsado por nuestra propia experiencia docente y las sugerencias de muchos colegas, añadimos un nuevo capítulo 5, “Melodías de la literatura” para la cuarta edición. Mientras que en los diferentes capítulos de las ediciones previas fueron completamente nuestro propio material, este nuevo capítulo provee melodías del repertorio estándar junto con material folklórico. Estudiar estas melodías permitirá a los estudiantes hacer la transición de aprender desde ejercicios sencillos, a la música con la que trabajarán por el resto de sus carreras profesionales. Las melodías del capítulo cinco fueron escogidas para representar una gran variedad de estilos musicales, tanto vocales como instrumentales. Algunas de ellas han sido adaptadas para el estudio de la lectura musical. El nivel de dificultad de cada sección dentro del capítulo cinco, corresponde a su vez con los niveles que hay dentro de los otros capítulos. Cada melodía tiene su correspondiente referencia.

### **Organización del libro**

La cuarta edición consta de en cinco capítulos, así como sus ejercicios complementarios, dos apéndices y una nueva página llamada “calentamientos” al principio del capítulo uno. El capítulo uno contiene melodías sin acompañamiento que es el núcleo del libro. El capítulo dos presenta duetos vocales. El capítulo tres contiene melodías con acompañamiento de piano, incluyendo diversas variaciones de acompañamiento. El capítulo cuatro presenta temas con variaciones que no tienen acompañamiento al piano. El nuevo capítulo cinco presenta melodías de la literatura musical diseñada y transmitida tanto desde lo oral como de lo escrito. Los ejercicios suplementarios contienen ejercicios específicos en escalas y acordes, cromatismos de todos los tipos y problemas de complejidad rítmica. El apéndice 1 es un glosario de términos musicales utilizados en el libro, que incluye muchos de los utilizados en la actualidad. El apéndice 2 explica el uso de los signos musicales más utilizados.

Cada capítulo está dividido en cuatro secciones: La sección 1 es de nivel básico, las secciones 2 y 3 son de nivel intermedio y la sección 4 corresponde al nivel avanzado. En un promedio de dos clases por semana, cada sección correspondería a un semestre de trabajo, lo que es decir 30 horas

de clase. El material de cada sección es gradualmente progresivo: la unidad de trabajo es la sección. Los materiales de la sección 1 de cada capítulo forman un cuerpo coordinado de ejercicios para ser usados de manera continua, siendo suficiente por un semestre. Lo mismo aplica para las secciones 2, 3 y 4.

### **Una clase típica**

Los estudiantes principiantes comienzan con la primera sección de cada capítulo. Una clase de iniciación podría comenzar cantando un grupo de melodías del capítulo 1, sección 1. La clase después podría continuarse con los duetos del capítulo dos, usando nuevamente la sección 1; las melodías sin acompañamiento del capítulo tres, sección 1; o las melodías con variaciones del capítulo cuatro, sección 1; o las melodías de la literatura musical del capítulo cinco, sección 1. Mucho del tiempo de estas clases probablemente se desarrollarán cantando esas melodías, las cuales comprenden la mitad del libro. Pero el uso frecuente de los capítulos dos, tres, cuatro y cinco, permiten la apertura desde diferentes perspectivas al tema de estudio, lo que le ofrece un cambio deseable dentro de las clases y también muestra cómo las habilidades se van adquiriendo en un área que se puede aplicar a otras situaciones musicales.

### **Lugar en el currículo**

*A New Approach to Sight Singing* está organizado de tal manera que se puede adaptar a diferentes programas de estudio. Siendo esencialmente diatónico, las secciones 1 y 2 pueden integrarse al estudio de la armonía diatónica y el contrapunto, mientras que las secciones 3 y 4 pueden coordinarse para integrar el estudio de la armonía cromática.

Este libro ofrece un enorme material con una expectativa mínima para su futuro uso por cada profesor. Más bien, nosotros ofrecemos un generoso número de opciones para su uso práctico. Cada instructor destacará estos aspectos en la lectura musical que les parezcan apropiados para las clases de músicos aspirantes a una escuela particular, diseñando desde varios materiales en varios capítulos en la forma que sea más aplicable a cada situación de enseñanza.

### **Temas centrales**

Como ayuda a la organización del curso, para los problemas técnicos introducidos en el Capítulo Uno, están identificados por pequeños encabezados, cada uno de ellos seguido por un grupo de

melodías que se enfocan en un tema en específico. Inmediatamente después, hay un gran grupo de melodías que combinan todas las temáticas en un punto.

## **Los cinco capítulos**

Un breve resumen de cada capítulo, dará una vista generalizada de la organización del libro:

Las melodías del Capítulo Uno, Sección 1, introducen problemas técnicos de manera progresiva: mientras que las primeras melodías son simples y relativamente cortas, las siguientes van aumentando progresivamente su longitud y complejidad. Estas melodías son diatónicas, haciendo un énfasis fundamental en los aspectos de la tonalidad. Moviéndose gradualmente, se presentan saltos basados en los acordes familiares y de patrones rítmicos básicos. Un grupo de melodías modales concluyen esta sección.

Las melodías de la Sección Dos, en su gran mayoría diatónicas, introducen algunas notas cromáticas, así como modulaciones simples hacia la dominante o la relativa mayor, junto con a saltos más grandes y con ligeras complejidades rítmicas.

La Sección Tres incluye más cromatismos y modulaciones adicionales. Melodías más largas, estructuras de frases más complejas y ritmos más diversos. La Sección Cuatro del Capítulo Uno, ofrece retos más grandes en cuanto a la tonalidad, ritmo, métrica y fraseo; las dinámicas, las estructuras de las frases y la interpretación musical son de un nivel más sofisticado. La sección concluye con material basado en el lenguaje del siglo XX. Las claves de Sol, Do en tercera línea y Fa se encuentran en todas las secciones; la clave de Do en cuarta línea es introducida en la Sección Cuatro.

El propósito del Capítulo Dos, “Duetos”, es para desarrollar un ensamble de canto. Los estudiantes no solamente cantan su parte individual, sino que también escuchan la otra parte cantada por una voz diferente. Los duetos pueden ser entregados como trabajos asignados; muchos colegas también los han encontrado como un gran aporte para el desarrollo de dictados auditivos en clase. La experiencia ha fortalecido nuestra convicción de que el piano es esencial en el desarrollo de la musicalidad.

El Capítulo Tres ofrece oportunidades para desarrollar la musicalidad tocando al piano una parte mientras que se va cantando la otra voz. Al hacerlo, el estudiante aumenta su habilidad de escuchar

mientras que también desarrolla una buena entonación y de pulir sus habilidades rítmicas. *Sing and Play*, también ofrece una forma efectiva de estudio en la relación entre armonía y melodía. Este capítulo incluye un grupo de temas con variaciones. Mientras que el profesor puede solicitarles a algunos estudiantes que realicen el *Sing and Play* como ejercicios de primera vista, aunque muchos serán asignados como trabajos en casa. Nosotros recomendamos asignar ejercicios del Capítulo Dos para trabajo en casa por cada semana.

*Temas y variaciones*, que es el Capítulo Cuatro, ofrece composiciones relativamente extensas, las cuales pueden cantarse de manera completa o por fragmentos. Gracias a los cambios de carácter musical que se presentan de una variación a otra, el estudiante se estimula para pensar sobre la interpretación musical.

En respuesta a las sugerencias de diferentes colegas de todo el país y de acuerdo a nuestro propio diseño de agregar una nueva dimensión al libro, preparamos el Capítulo Cinco, que incluye melodías del repertorio estándar de la música folklórica de varias culturas. Utilizado en conjunto con los otros capítulos, estas melodías proveen de una transición para nuestros ejercicios de la literatura tradicional. Escritos originalmente para instrumentos o para voz, las melodías en este nuevo capítulo ofrecen una gran riqueza en diversidad de estilos musicales.

### **Usos adicionales de este libro**

La sección de Ejercicios Suplementarios, provee una variedad de ejercicios de relación interválica, saltos de todos los tipos, entonación y ritmo. La Parte Uno de los Ejercicios Suplementarios, es para ser realizada con las Secciones Uno y Dos de los cinco capítulos, mientras que la Parte Dos es para realizarla junto con las Secciones Tres y Cuatro. Este libro se ha usado de diferentes maneras, incluyendo dictados de clase. Los duetos han sido considerados valiosos para esta propuesta. Esos deseos de encontrar una manera de desarrollar las habilidades auditivas fuera del salón de clases pueden consultarse en el libro de Leo Kraft *A New Approach to Ear Training*. Una excelente manera de que los estudiantes continúen el trabajo por su cuenta es escribir melodías que conozcan o que hayan escuchado recientemente, o a las que tengan acceso a través de grabaciones. De igual forma esto es muy valioso para tocar música que es familiar para el oído, en el piano o en algún otro instrumento.

### **Agradecimientos**

Tomamos esta oportunidad para expresar nuestro aprecio y agradecimiento a las muchas generaciones de estudiantes del Queen College, quienes nos enseñaron mucho y cuyos aportes a nuestro libro, ayudaron a formar nuestras ideas. Estamos muy agradecidos también por las sugerencias de compañeros tanto en nuestro campus como fuera de este, especialmente en la selección de ejemplos de la literatura. Estamos especialmente en deuda con el profesor John Castellini, nuestro paciente y devoto editor, quien continuamente trabajó con nuestro manuscrito y ayudó determinantemente en el producto final. Muchas de nuestras primeras ideas concernientes a música y teoría musical fueron obtenidas durante nuestro año como estudiantes y colegas del difunto Karol Rathaus. Con él, entonces, le debemos un especial agradecimiento. Más allá de eso, la gran reacción favorable a las tres primeras ediciones nos animó a continuar en la búsqueda de tantos enfoques hacia el canto como podríamos crear.

Cualquiera puede aprender a cantar y disfrutar el hacerlo. No importa el tipo de voz que posea, al canto se puede llegar desde la práctica constante. La satisfacción ganada será más que un justificante para el esfuerzo y el tiempo invertido. Seguramente se puede decir que el estudio de la lectura musical nunca termina: abre una puerta para experiencias musicales de diversas formas. La habilidad de cantar melodías, desde la lectura, es una de esas aptitudes que un buen músico debe poseer. La música no vive en el papel. Para traerla a la vida debe existir un instrumento para que sea interpretada, un oído que escuche, y una mente musical que pueda escuchar y cantar incluso en los silencios.

**Berkowitz/Fontrier/Kraft**

**Queen College 1996**

### Anexo 3. Entrevistas finales de los talleres

	<b>1. ¿Considera que con los talleres ha mejorado su lectura en el lenguaje musical? ¿Por qué?</b>
<b>Gabriel Briceño</b>	Si, mucho. Sigo con algunos problemas con identificar las notas en el pentagrama, pero sí me ha ayudado mucho.
<b>Sofía Jamaica</b>	Sí porque realmente no estaba acostumbrada a leer partituras y por medio del taller he podido conocer cosas que no sabía que existían como las síncopas.
<b>Holman Antolínez</b>	Sí, me ayudaron bastante, especialmente en la interpretación de la partitura y en la comprensión de la misma.
<b>Diana Sanabria</b>	Sí, se me facilita ahora mucho más leer partituras.
<b>Jasay Restrepo</b>	Sí, había muchas cosas y detalles de la gramática musical que no conocía.
<b>Daniel Oviedo</b>	Considero que con los talleres he enriquecido más mis conocimientos musicales en cuanto a la parte teórica y a la lectura a primera vista en clave de sol. Antes de los talleres se me complicaba un poco ubicar las notas en el pentagrama en clave de sol y, aunque aún no lo hago tan rápidamente, las puedo ubicar en menor tiempo.
<b>Heidi Hernández</b>	Sí, gracias a los talleres he podido conocer a profundidad acerca del lenguaje musical ya que era un campo desconocido para mí. Sí había visto algo de ellos, pero gracias a los talleres tuve más claridad en el tema.
<b>Alejandra Durán</b>	Sí. Me facilitó mucho el leer clave de sol y tener guías de referencia para establecer visualmente las notas y su entonación.
<b>Carol Villalobos</b>	Sí, porque ahora al momento en el que me pasan una partitura, sé cómo abordarla más fácil gracias a lo que aprendí de los talleres. Por ejemplo, una



	figura rítmica rara para mí, como los saltillos, ya sé cómo abordarla al momento de leerla y tocarla en mi instrumento.
<b>Paul Cooper</b> <sup>27</sup>	Sí, aunque no se haya dado un gran cambio, se pueden destacar algunos conceptos nuevos y que pude aprender con los talleres.

---

<sup>27</sup> Original en inglés

	<b>2. A su parecer, ¿alguno de los temas de los talleres quedó inconcluso?</b>
<b>Gabriel Briceño</b>	No.
<b>Sofía Jamaica</b>	No, creo que no.
<b>Holman Antolínez</b>	No, podrían seguirse reforzando, pero no quedó nada inconcluso.
<b>Diana Sanabria</b>	Sí, se me facilita ahora mucho más leer partituras.
<b>Jasay Restrepo</b>	No.
<b>Daniel Oviedo</b>	A mi parecer el taller estaba enfocado en una “iniciación musical” y los temas de cada taller, en lo personal, quedaron completamente adecuados para este fin.
<b>Heidi Hernández</b>	Sí, me hubiera gustado más profundidad en los intervalos para tener más claridad.
<b>Alejandra Durán</b>	Sí. Me facilitó mucho el leer clave de sol y tener guías de referencia para establecer visualmente las notas y su entonación.
<b>Carol Villalobos</b>	No realmente.
<b>Paul Cooper</b>	No realmente y cuando quedaban algunas dudas, el profesor las respondía hasta que todo estuviera claro.

	<b>3. ¿Qué temas considera que quedaron comprendidos o reforzados por medio de los talleres?</b>
<b>Gabriel Briceño</b>	Sí, todos los temas explicados y abordados en el taller quedaron muy bien entendidos.
<b>Sofía Jamaica</b>	Sobre todo, las síncopas y los tresillos son los temas que más aprendí y comprendí durante los talleres.
<b>Holman Antolínez</b>	La lectura de las notas en el pentagrama y la comprensión de combinaciones de figuras rítmicas.
<b>Diana Sanabria</b>	La síncopa en general.
<b>Jasay Restrepo</b>	La síncopa es el tema que para mí quedó más marcado.
<b>Daniel Oviedo</b>	Considero que los temas que quedaron comprendidos fueron elementos rítmicos como el saltillo y el contrasaltillo, así como el desarrollo de la primera vista y la afinación por imitación.
<b>Heidi Hernández</b>	Los temas que comprendí mejor fueron las estrategias para leer partituras, facilitando el solfeo de las alteraciones, escalas y uso de la clave de sol.
<b>Alejandra Durán</b>	Las síncopas, sea interna o externa, me quedó muy claro, también los tresillos y las ubicaciones de las notas con sus cambios cuando son sostenidos y bemoles.
<b>Carol Villalobos</b>	Las síncopas. Siento que fue el tema más trabajado en los talleres.
<b>Paul Cooper</b>	La lectura de clave de sol y las síncopas.

	<b>4. ¿Cree que el uso de las canciones de Disney ayudó a la comprensión de los elementos del lenguaje musical?</b>
<b>Gabriel Briceño</b>	Sí ya que al ser canciones conocidas es más sencillo entender los temas de la gramática musical.
<b>Sofía Jamaica</b>	Muchísimo. Guiarse con las melodías que ya conocías de las canciones de películas mientras estás aprendiendo algo nuevo fue muy bueno además de efectivo, ahora comprendo mucho mejor las partituras y sí tengo alguna duda, sé cómo resolverlas buscando el fragmento que más se le parezca.
<b>Holman Antolínez</b>	Sí, porque son canciones que están muy marcadas de cuando era más pequeño y plasmarlas en un contexto más teórico de la música es más sencillo.
<b>Diana Sanabria</b>	Sí.
<b>Jasay Restrepo</b>	Sí, son canciones que en general agradan mucho y al ser conocidas ayudan a la comprensión de los temas.
<b>Daniel Oviedo</b>	Sí porque las canciones de Disney son asociadas propias a cuando era niño por lo que las conocía desde hace un buen tiempo, entonces esto ayudó a que no fuera tan difícil el entendimiento de los temas abordados en los talleres.
<b>Heidi Hernández</b>	Bastante porque gracias a las canciones de Disney pude reforzar lo que ya sabía e ir aprendiendo los contenidos nuevos sobre lenguaje musical.
<b>Alejandra Durán</b>	Sí, ayudó mucho. Ahora cuando tengo alguna duda sobre ritmo, busco a cuál se parece de las canciones de los talleres y desde ahí empiezo a solucionar mis dudas.
<b>Carol Villalobos</b>	Sí, en su totalidad.

<b>Paul Cooper</b>	Sí, las canciones eran de gran ayuda al ser bastante conocidas.
--------------------	---

	<b>5. ¿Considera que la cantidad de talleres era suficiente o hicieron falta? ¿Debería haber una segunda serie de talleres con otras canciones?</b>
<b>Gabriel Briceño</b>	Yo consideraría que sería mejor una segunda tanda de talleres.
<b>Sofía Jamaica</b>	Considero que sería ideal que hubiera más talleres.
<b>Holman Antolínez</b>	No. Considero que no son necesarios más talleres.
<b>Diana Sanabria</b>	Sería mejor una segunda serie de talleres.
<b>Jasay Restrepo</b>	Sí, sería interesante seguir con el aprendizaje de la gramática musical por medio de este tipo de música desde una segunda serie de talleres.
<b>Daniel Oviedo</b>	Se podría hacer una segunda serie de talleres si el aprendizaje que se quiere aportar es progresivo y más avanzado que la primera serie.
<b>Heidi Hernández</b>	Considero que con las 10 sesiones tuve claridad en la mayoría de temas, pero estaría bien otras sesiones con las demás canciones como refuerzo de los temas.
<b>Alejandra Durán</b>	Considero que los temas trabajados durante los talleres tuvieron el tiempo necesario, pero a su vez me gustaría más talleres con temas de gramática nuevos.
<b>Carol Villalobos</b>	Yo consideraría que sería interesante una segunda serie de talleres para atacar y resolver otros problemas del lenguaje musical.
<b>Paul Cooper</b>	Considero que la duración de los talleres era correspondiente con los temas a trabajar.

	<b>6. ¿Cuáles fragmentos o canciones de los talleres fueron los más representativos para usted en el aprendizaje del lenguaje musical?</b>
<b>Gabriel Briceño</b>	“Recuérdame”, “Yo soy tu amigo fiel” y “Cuan lejos voy”.
<b>Sofía Jamaica</b>	Las de Moana y las películas tradicionales películas de princesas como Mulán, Aladdín y La bella y la bestia.
<b>Holman Antolínez</b>	“De nada” de Moana fue la que más me marcó.
<b>Diana Sanabria</b>	“Un poco loco” y “Ma belle Evangeline”.
<b>Jasay Restrepo</b>	Las canciones de “La princesa y el sapo”, “Enredados” y las de “Aladdín”.
<b>Daniel Oviedo</b>	Considero que las más representativas para mí por su mayor dificultad y gusto personal, fueron las canciones de Hércules y Mulán. Siento que aprendí más con ellas.
<b>Heidi Hernández</b>	Los fragmentos más representativos fueron “Todos quieren ser gato jazz”, “De nada” y “Yo soy tu amigo fiel”.
<b>Alejandra Durán</b>	“Los gatos siameses” siempre será mi guía para los tresillos, también “Un mundo ideal” y “Escalas y arpegios” de los Aristogatos. Las canciones de Moana resolvieron muchas de mis dudas de ritmos complejos.
<b>Carol Villalobos</b>	A mí me aportaron mucho, y me gustaron también, las canciones de “Un mundo ideal”, “Fábula ancestral” y “He mele no Lilo”.
<b>Paul Cooper</b>	Las canciones de Coco. al ser tan complejas y estar en un idioma diferente.

	<b>7. ¿Considera que hicieron falta canciones representativas de las películas animadas de Disney?</b>
<b>Gabriel Briceño</b>	No, las canciones que están en los talleres me parecen las más representativas.
<b>Sofía Jamaica</b>	No, me parece que estaban las canciones que son más conocidas de las películas.
<b>Holman Antolínez</b>	No, me parece que eran muy variadas y de las más conocidas de Disney.
<b>Diana Sanabria</b>	No, en general está bien.
<b>Jasay Restrepo</b>	Me parece que eran bastantes y que estaban variadas.
<b>Daniel Oviedo</b>	Aunque no conocía algunas de las canciones, o no las recordaba bien, considero que había canciones muy típicas de las películas de Disney por lo que considero que no hizo falta ninguna.
<b>Heidi Hernández</b>	No, las canciones fueron variadas entre todas las películas.
<b>Alejandra Durán</b>	Siento que algunas películas tuvieron más protagonismo que otras, pero en general me parece que estuvieron bastante completas las canciones que se trabajaron.
<b>Carol Villalobos</b>	Si, para mí sí. Por ejemplo, otras canciones del “Rey León”, “La sirenita”, también de las otras películas de princesas que se dejaron de lado y quizás podría ser incluir algunas de “High School Musical”.
<b>Paul Cooper</b>	No, el repertorio era bastante completo con canciones que incluso no recordaba.



	<b>8. ¿Qué añadiría o quitaría a esta serie de talleres?</b>
<b>Gabriel Briceño</b>	Podría ser interesante hacerlas con el instrumento mientras se están también cantando.
<b>Sofía Jamaica</b>	Podría ser que los fragmentos de los talleres fueran un poco más largos, nada más.
<b>Holman Antolínez</b>	No le agregaría nada más.
<b>Diana Sanabria</b>	Nada, así están bien.
<b>Jasay Restrepo</b>	Realmente nada. Considero que fue muy entretenido, eficaz e informativo.
<b>Daniel Oviedo</b>	Añadiría un poco más de tiempo para cada taller y así enfatizar un poco más en cada fragmento.
<b>Heidi Hernández</b>	Los talleres fueron muy completos, aunque sería interesante que se desarrollaran de manera presencial en un futuro.
<b>Alejandra Durán</b>	En mi caso, yo añadiría un espacio dedicado hacia los ritmos que es lo que más se me dificulta.
<b>Carol Villalobos</b>	Realmente me pareció muy completo y no le añadiría o le quitaría algo.
<b>Paul Cooper</b>	No, considero que estaba bastante completo

	<b>9. ¿Continuaría con el estudio del lenguaje musical?</b>
<b>Gabriel Briceño</b>	Sí.
<b>Sofía Jamaica</b>	Sí, me pude dar cuenta que es muy importante para el desarrollo de uno como músico así no sea profesionalmente.
<b>Holman Antolínez</b>	Sí, me parece muy importante para el manejo de la partitura con el instrumento y además de la forma de estudiar las piezas en el instrumento.
<b>Diana Sanabria</b>	Sí, me parece muy necesario.
<b>Jasay Restrepo</b>	Sí, claro. La música no es sólo tocar por tocar, sino tener los conocimientos para interpretar lo que los compositores quieren que suene.
<b>Daniel Oviedo</b>	Sí, claro que lo haría. Al ser parte de mi proyecto de vida, el poder llegar a ser músico profesional lo considero algo importante y valioso.
<b>Heidi Hernández</b>	Sí, es un tema muy interesante que me gustaría seguir aprendiendo.
<b>Alejandra Durán</b>	Sí claro, más si es desde una perspectiva, así como fueron las canciones de Disney. Considero que el aprendizaje de la gramática musical es muy denso y con ayuda de herramientas como estas, se facilita mucho más.
<b>Carol Villalobos</b>	Sí, nunca está de más seguir aprendiendo.
<b>Paul Cooper</b>	Sí.

	<b>10. ¿Qué reflexión puede generar de haber conocido mejor el lenguaje musical por medio de las canciones de Disney?</b>
<b>Gabriel Briceño</b>	El saber más sobre el lenguaje musical y cantar me parece algo muy importante para el conocimiento de todos.
<b>Sofía Jamaica</b>	Me sirvió para darme cuenta de que conozco elementos de la gramática, pero de una manera inconsciente, así mismo que elementos que no conocía fueron de mayor apropiación por medio de las canciones que ya conocía.
<b>Holman Antolínez</b>	No pensé que desde Disney se pudiera aprender tanto sobre la gramática musical y que sirva como un refuerzo permanente cuando tenga dudas sobre abordar una partitura.
<b>Diana Sanabria</b>	Para aprender música siempre dicen que se debe aprender desde la música clásica y con los talleres se puede evidenciar que no es así. Desde otros géneros o expresiones musicales también se puede aprender.
<b>Jasay Restrepo</b>	Fue una herramienta que me ayudó mucho para mirar los detalles y entender mejor las partituras cuando estoy tocando con mi violín.
<b>Daniel Oviedo</b>	Creo que al ser Disney una compañía dirigida a un público infantil, se podría pensar que las canciones no son tan complicadas y que no hay mucho que aprender de ellas, sin embargo, al participar en este proyecto me di cuenta que tiene un nivel alto en la estructura de sus temas.
<b>Heidi Hernández</b>	El lenguaje musical es un tema muy importante para mí, no sólo en el ámbito académico sino para la vida general al ser un tema muy enriquecedor. El uso de las canciones de Disney para lograr este aprendizaje fue muy bueno y divertido al permitir la comprensión de los temas de manera agradable y bonita.

<b>Alejandra Durán</b>	Me pareció interesante y divertido aprender sobre el lenguaje musical mientras iba cantando canciones que me gustan mucho. Es un método para mí muy eficaz.
<b>Carol Villalobos</b>	La reflexión que yo saco de los talleres es que el lenguaje musical se puede aprender de cualquier forma porque la música está en todas partes. Ahora cosas que me parecen difíciles de una partitura las puedo asociar con temas de mi infancia y esto hace que sea mucho más fácil la lectura de la partitura.
<b>Paul Cooper</b>	Realmente cualquier tipo de música se puede utilizar para la enseñanza del lenguaje musical, en este caso considero que todas las canciones se pueden utilizar para el aprendizaje sin importar la edad el participante.

**Anexo 4. Link de acceso a la cartilla “Al Solfeo con Disney”**

[https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/dem\\_mfrodriuezp510\\_pedagogica\\_edu\\_co/EUSW1xtV0ytKm3wJ90ZaSDoBsRj4QbdV1C3S222HOXtC9Q?e=gowvDe](https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/dem_mfrodriuezp510_pedagogica_edu_co/EUSW1xtV0ytKm3wJ90ZaSDoBsRj4QbdV1C3S222HOXtC9Q?e=gowvDe)