

## RESUMEN

*El presente documento plantea una propuesta metodológica para la iniciación de la enseñanza musical, a través de la asignatura que se desarrolla en los centros de educación musical, la cual denominaremos en este trabajo como Lenguaje Musical. (fusión entre la teoría y la práctica musical).*

*Se sustenta en la perspectiva de mirar las manifestaciones musicales como un todo integrador y estas enmarcadas en un contexto socio cultural propio, dando énfasis a la aplicación práctica y apoyada en canciones infantiles, géneros musicales ecuatorianos, latinoamericanos tomados como modelo -ya que estas "sonoridades"- nos permitirán un acercamiento con las experiencias auditivas que traen consigo los niños y niñas.*

*Propone una sistemática paulatina para lograr la consecución del desarrollo musical en los estudiantes, mediante esta asignatura, impartida en los centros de estudios especializados en música, que puede presentarse con diversos nombres como Educación Audio-perceptiva, Solfeo, Lectura Musical, Educación Auditiva, entre otros.*

*Palabras claves: Metodologías, lenguaje musical, Educación Auditiva, Audio-perceptiva.*

## ABSTRACT

*This paper presents a methodology for initiating musical education through the course that develops in music education centers, which are here referred to this work as musical language. (fusion of musical theory and practice).*

*It is based on the prospect of watching the musical as an integrated whole and are framed in a socio-cultural context itself, emphasizing practical application and supported children's songs, genres Ecuadorian American taken as model-as these "sounds" - we allow a rapprochement with auditory experiences that bring children.*

*It proposes a gradual systematic to achieve the attainment of musical development in students through this course, taught in schools specializing in music studies, which may present with different names like Audio-perceptual Education, Music Theory, Music Reading, Hearing Education, among others.*

*Keywords: Methodologies, musical language, Hearing Education, Audio-perceptual.*

Una perspectiva metodológica para la iniciación de la enseñanza de la música, a través de la asignatura denominada: "Lenguaje Musical".  
Pp. 96 a 134

## UNA PERSPECTIVA METODOLÓGICA PARA LA INICIACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA, A TRAVÉS DE LA ASIGNATURA DENOMINADA: "LENGUAJE MUSICAL".

Dr. © Jimena Peñaherrera Wilches\*  
Universidad de Cuenca  
Ecuador

### INTRODUCCIÓN:

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

Estamos pues hablando de la música como lenguaje abstracto y que a pesar de carecer de contenido semántico como señala Umberto Eco<sup>1</sup>, no tener un significado concreto y de ser entendida por cada escucha de distinta manera, no podemos negar su condición de lenguaje y como tal, la música siendo medio de expresión y comunicación; tiene sus códigos específicos de representación e interpretación como *lenguaje hecho arte*, quizá más expresivo que la propia lengua.

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

---

\* Correo electrónico: jmenitap@yahoo.com. Artículo enviado el 22/02/2013 y aprobado por el comité editorial el 12/05/2013

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

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

Así desde el monje benedictino Guido D'Arezzo<sup>2</sup> hasta George Crumb<sup>3</sup>, o desde la aparición del pentagrama hasta el hecho de prescindir de él para plasmar una idea musical junto a la magnificación del sonido como parte del un equilibrio universal, perspectiva de Pitágoras<sup>4</sup> en su "*Música de las esferas*", hasta la "*ausencia aparente de sonido musical*" planteada John Cage<sup>5</sup>, las teorías y metodologías de la enseñanza musical han tenido distintas transformaciones históricas, unificadas por un punto de coincidencia que es la necesidad de buscar respuestas en un tiempo y de acuerdo a las circunstancias de un mundo sonoro, y que aun siendo particulares han servido para globalizar la cultura musical.

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

La propuesta de concebir la enseñanza del lenguaje musical<sup>6</sup> como una herramienta en la que, un mismo concepto musical, se puede trabajar desde diversos contextos sonoros pertenecientes a diferentes épocas históricas obedeciendo a las necesidades y requerimientos del medio nos permite acercarnos a una concepción diferente del trabajo en esta materia.

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

---

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

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

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

6 Concebiremos al *Lenguaje Musical*, como el término utilizado para nombrar le área de la enseñanza musical que se imparte en los Conservatorio o Escuelas Especializadas de Música, y que comprende los siguientes elementos: desarrollo auditivo, el canto, la reproducción, los fundamentos teóricos trabajados en la práctica y su función dentro de la práctica instrumental.

El hecho musical no estuvo ajeno a todas estas corrientes de pensamiento pues como elemento constitutivo de la sociedad el arte musical se vio siempre influenciado por estas ideas llevando a pedagogos como Sinichi Suzuki a proponer su sistema de "*Educación del Talento o Método del Lenguaje Materno*", súmese a estas, las propuestas metodológicas de Kodaly, Orff, Dalcroze, Gardner<sup>7</sup>, entre otros.

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

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

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

La revisión de propuestas metodológicas que prescinden de estos elementos y que vienen cargados de una fuerte dosis fundamentalista, sumadas al empleo

---

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

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

9 E. Umberto(1992). *La obra Abierta*. Barcelona: Editorial Planeta Agostini. p. 28

de ciertas “*recetas pedagógicas*” en cuanto a la producción y lectura de imágenes sonoras, han generado la utilización de sistemas rápidamente localizables en términos históricos siendo por ende normas no transferibles a las producciones de otras épocas y espacios.

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

A mediados del siglo XX tenemos a otra figura representativa dentro de las innovaciones en el campo de la pedagogía Musical y es Murray Schafer<sup>10</sup>, quien, revolucionó la enseñanza de la música con sus propuestas de creatividad y un nuevo enfoque didáctico dado en el hacer.

Estos diferentes enfoques citados sobre educación se cristalizan en las experiencias pedagógico-musicales como por ejemplo las planteadas por Violeta Hemzy de Gainza<sup>11</sup>, pues su propuesta didáctica ha devenido en guías de acción para los maestros de música en Latinoamérica.

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

Esta disciplina, incluso más antigua que cualquier teoría o método está presente en todos los planes de estudios de las escuelas de música, conservatorios e instituciones afines, han puesto en vigencia una disciplina dedicada al desarrollo de habilidades fundamentales para el ejercicio de la música, como la teoría musical, la lectura entonada, lectura rítmica y análisis auditivo, cuyo objetivo es la estimulación y desarrollo de la afinación, memoria y repentización. Dependiendo del momento histórico, país, enfoque pedagógico

---

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

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

y nivel académico, esta materia ha recibido diversos nombres, entre ellos: Solfeo, Entrenamiento Auditivo, Adiestramiento Auditivo, Educación o Percepción Auditiva, entre otros.<sup>12</sup>

## I. APROXIMACIÓN HISTÓRICA A LAS DIFERENTES ACEPCIONES QUE HA TOMADO LA DISCIPLINA QUE DENOMINAREMOS: "LENGUAJE MUSICAL".

### 1. Solfeo, entrenamiento o adiestramiento auditivo.

#### 1.1 Significado y etimología:

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

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

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

#### 1.2 Origen y Fundamentación:

La historia occidental de los métodos didácticos de entonación empieza en el siglo XI. De esta forma surge uno de los primeros sistemas de lectura musical, creado por Guido D'Arezzo, un monje benedictino, a quien se le

---

<sup>12</sup> Estas denominaciones suponen a priori distintas concepciones teóricas, sin embargo partimos del supuesto que en la práctica tienen una misma orientación, siendo más bien términos que se han generado por cambios históricos; por lo que a lo largo de la investigación tomaremos estos términos como sinónimos.

atribuye la creación de un método conocido como *solmización*<sup>13</sup>, que consistía fundamentalmente en asociar la primera sílaba de cada uno de los seis versos del himno *Ut queant laxis* dedicado a San Juan con cada uno de los grados que conforman el hexacorde, sirviendo de esta manera como recurso para memorizar sensaciones interválicas que usaban a partir de diversas alturas mediante un sistema de mutaciones, lo que lo convertía en un método *relativo*, es decir, que las sílabas no están asociadas con una altura fija, sino con una función melódica; que ha sido utilizado sin alteraciones hasta finales del siglo XVI, pero los avances del cromatismo y la modulación lo convirtieron en insuficiente, cabe señalar que los recursos utilizados por las aportaciones de D'Arezzo como el uso de las sílabas, y el uso de líneas horizontales para ubicar alturas, son recursos que no han sufrido transformaciones sustanciales después de cerca de 1000 años, y la esencia del sistema guidoniano sigue siendo hasta nuestros días la base de diversas propuestas pedagógicas.

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

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

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

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

Los métodos pedagógicos italianos fueron ampliamente difundidos y

---

13 Solmization, Grove Music Online ed. Gerson-Kiwi (consultado el 2 de septiembre 2009), [www.oxformusiconline.com](http://www.oxformusiconline.com)

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

Este texto considerado un clásico del solfeo que se reedita hasta nuestros días, consiste en una secuencia cuidadosa de melodías, compuestas casi en su totalidad por los autores, ordenadas de menor a mayor complejidad en todos los parámetros melódicos: registro, ritmo, forma musical, elementos de interpretación y armonía. Sin embargo, como es habitual en los libros de esta tradición, el *Solfège des solfèges* se limita al desarrollo de la lectura entonada, y no contiene indicaciones de estudio ni explicaciones teórico-metodológicas que permitan al maestro solidificar la enseñanza musical como un todo integrador, que es la visión que conduce esta propuesta.

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

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

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



El sistema de Curwen, llamado en inglés *tonic sol-fa*, retoma las sílabas guidonianas, empezando por do para los modos mayores y la para los menores, y las alteraciones ascendentes o descendentes se indican con cambios en las vocales de las sílabas.

Este ha tenido un impacto sumamente importante en Inglaterra y fue introducido en Alemania con el nombre *Tonika-Do*.

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

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

Mientras tanto, en la Alemania del siglo XIX se fue creando de manera gradual un terreno propicio para la creación de nuevos enfoques pedagógicos. Fue en este país donde se inició una profunda reflexión sobre la creación musical y se perfilaron las bases del pensamiento musical moderno, como el concepto de armonía funcional, explicado por primera vez por Hugo Riemann en *Harmony simplified* (London: Augener & Co. 1895).

En este contexto, no es raro que los conservatorios fundados a partir de mediados del siglo se plantearan objetivos más ambiciosos, llevando la enseñanza musical a niveles de más profundidad intelectual.

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

- a) La propuesta de Heacox es integral, es decir, propone la formación auditiva, vinculando todos los aspectos básicos de estructuración tonal. A lo largo de 16 capítulos desglosa su texto de estudio en lectura de melodías en modos: mayor y menor –basándose en el sistema de Curwen-, notación, ritmo, nociones de formas musicales, intervalos, armonía, canon y fuga.
- b) Heacox explica con detalle los procedimientos de estudio a seguir, así como los conceptos teóricos fundamentales de los diferentes temas abordados.

- c) El autor utiliza ejemplos musicales reales tanto en ejercicios de entonación como en sus explicaciones teóricas. Los autores citados abarcan un abanico amplio de compositores, estilos y períodos históricos, entre los que se encuentran Bach, Haendel, Haydn, Mozart, Schubert Beethoven, Chopin, Grieg, Bruch y Wagner.

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

En la primera parte del siglo XX destaca el trabajo realizado por el pedagogo y compositor suizo Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950). Dalcroze es el creador de toda una filosofía educativa basada en la idea de que el alumno debe experimentar la música física, mental y espiritualmente. Su extenso método de trabajo se apoya en ejercicios corporales que permiten vivenciar todos los aspectos de la música, para establecer una relación consciente entre mente y cuerpo. Dalcroze fue pionero en desarrollar procedimientos y conceptos que actualmente son considerados habituales, como el uso de ejercicios corporales para sensibilizarse a la rítmica o un especial cuidado en la adquisición y desarrollo del oído interno.

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

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

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

Por su parte, Mackamul desarrolla la propuesta metodológica más completa y sistemática escrita sobre la materia. Sus libros no son textos de trabajo para el alumno, como sus antecesores, sino una guía para el maestro. Organiza el material de la clase en cuatro secciones: ritmo, intervalos, modo mayor y modo menor, y cinco niveles de complejidad.

En cuanto a la música tonal se refiere, el método empieza con el estudio de la escala diatónica y el reconocimiento de la calidad de acordes mayores aislados, y concluye con extractos de obras con modulaciones lejanas. Mackamul insiste en la audición y realización de la música tonal a partir de la conciencia de las funciones tonales melódicas y armónicas, descartando el uso de los intervalos como herramienta básica para resolver ejercicios tonales. Los intervalos, por su parte, son estudiados en un contexto atonal. Aún sin haber trabajado de manera cercana, ambos autores proponen métodos de trabajo estrechamente relacionados que han servido como modelos para los pedagogos de las décadas posteriores. Sus propuestas metodológicas, sumamente detalladas, inauguran una nueva etapa en la historia de la materia al hacer hincapié en la necesidad de abordar la formación auditiva de manera cuidadosa.

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

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

Actualmente colocar una línea divisoria entre los dos términos *solfeo* y *entrenamiento auditivo*, será siempre impreciso ya que no son nociones estructurales o metodológicas que se desarrollaron independientemente, sino más bien como producto o respuesta a una época histórica y sus demandas.<sup>14</sup>

De esta manera el Lenguaje musical pretende integrar las propuestas tanto

---

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

de los textos de solfeo como los del entrenamiento auditivo como herramientas para el desarrollo de la música.

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

## 2. Diferentes enfoques metodológicos para la enseñanza musical:

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

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

La primera *-método*<sup>15</sup> tiene en el ámbito de la historia de la enseñanza musical connotaciones precisas que se relacionan sobre todo con la enseñanza instrumental y del solfeo, que nos llevan a entender el método como un *manual*, es decir un texto monográfico que tiene como meta facilitar el aprendizaje de una determinada materia, en este caso en el ámbito musical, mediante ejercicios ordenados de acuerdo a diferentes grados de dificultad.

El *método* en este sentido se podría describir como un texto que, según las épocas, contiene solamente ejercicios, o bien reflexiones que los acompañan, llegando así el último a representar más bien un *concepto* de la enseñanza-aprendizaje que podríamos considerarlo como *-metodología*<sup>16</sup>.

De esta manera las propuestas de los diferentes autores pretenden ejemplificar

---

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

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

una metodología utilizada para la enseñanza musical, que podría enmarcarse en la idea de modelo educativo, sobre el cual centraremos nuestro análisis.

Por ejemplo podemos mencionar a Dalcroze, que toma eje central la formación auditiva, que se la consigue mediante la actividad corporal, Kodály que basa su enseñanza en la lectoescritura a partir del canto del repertorio de tradición oral (folklore); y utiliza el solfeo relativo, Orff es determinante el concepto de *música elemental*, y centra sus aprendizajes en tres elementos: palabra, música y movimiento. Para Willems es fundamental la *formación auditiva*, en particular dirigida hacia el aprendizaje de la música tonal del Occidente, a través del juego y la exploración, para Martenot la preocupación fundamental es el aprendizaje de la lectoescritura musical, es decir de una *alfabetización musical*; para Suzuki el aprendizaje de la música consiste en *asimilar la técnica instrumental* como si fuera la lengua materna, etc.

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

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

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

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

## II. PROPUESTA METODOLÓGICA.

### Bases conceptuales.

*... Oír no es sinónimo de escuchar...*  
*Pierre Schaeffer*

#### 1. La música y el lenguaje musical

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

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

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

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

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

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

posibilitar la aprehensión de experiencias que le capaciten para la comprensión de una expresión musical.

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

## 2. La percepción auditiva musical

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

“Es el acto de percibir, es la toma de conciencia de una sensación, un vínculo entre el pensamiento y el sentimiento”.<sup>17</sup>

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

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

En base a estos postulados podríamos explicar algunos modos de receptividad<sup>18</sup>, que se podrían aplicar a los sentidos, en el caso de la música al sentido auditivo:

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

---

17 Belinche D.; Larrege María Elena (2006). **Apuntes sobre Apreciación Musical**. Buenos Aires Editorial de la Universidad de la Plata

18 Crespi, Irene; Ferrario, Jorge( 1989) **Léxico técnico de las artes plásticas**. Buenos Aires: Ediciones Colihue-Eudeba

### Ejemplo 1.

**A LA LUNA**

Moderato JESÚS MANSO

Voz *mf*  
A la luna yo quiero subir a bordo de una estrella que me lleve allí

Piano *mp*

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

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

### Ejemplo 2.

**OJOS AZULES**

Tonada Rubén Uquillas

Voz *mf*  
Ojos azules color de cielo tienes tu guambra para mí rar,  
La bios rosados color de grana tienes tu guambra para besar,

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

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



Ejemplo 3.

*La Bocina*  
Fox Incáico

R. Inga Vélez



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

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

Ejemplo 4.

El cocherito Lere

D.R.A.



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

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

### Ejemplo 5.

Musical score for "Ronda Tradicional" in 3/4 time, marked Moderato. The score is for voice and piano. The tempo is Moderato. The key signature is one flat (B-flat). The score is divided into two systems. The first system is marked *p* and the second system is marked *mf*. The lyrics are: "Cu cú, cu cú can ta ba la ra na cu cú, cu cú de ba jo del a gua." The score is labeled "Ronda Tradicional" and "CU - CÚ".

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

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

### Ejemplo 6.

Musical score for "Naranja Dulce" in 3/4 time, marked Moderato. The score is for voice and piano. The tempo is Moderato. The key signature is one flat (B-flat). The score is divided into two systems. The first system is marked *mf* and the second system is marked *mp*. The lyrics are: "Na ran ja dul ce, lí món par tí do, da me un a bra zo que yo te pí do. Si fue ran fal sos mis ju ra men tos, en o tros tiem pos se ol ví da rán." The score is labeled "Naranja Dulce" and "D.R.A".

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

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

Ejemplo 7.

**SOBRE EL PUENTE DE AVIÑÓN**

Allegro                      Ronda Infantil                      D.R.A

Voz

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

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

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

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

Ejemplo 8.

**Viva la media naranja**

Allegro                      D.R.A

Voz

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

*mf*

Piano

*mp*

7

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

7

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

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

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

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

### ***2.1 El canto***

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

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

### ***2.2. El repertorio***

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

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

### **2.3 El ritmo**

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

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

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

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

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

Definiremos en su sentido global al ritmo (forma cualitativa) como la mezcla



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

*Ejemplo 10.*

*La lluvia*

Moderato Kurth Paheln  
Juan B. Grosso

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

Piano *mp*

*ff*  
pe ro con tor men ta fuer\_ tiem blo con un mie doa troz.

*mf*

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

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

Todas estas consideraciones amplían el espectro de la concepción de ritmo, y al mismo tiempo coadyuvan, para el trabajo de manifestaciones sonoras, sin

importar la procedencia, época, o estilo, generando un punto de convergencia entre las diversas tendencias musicales.

#### 2.4 *La audición y la memoria auditiva:*

El sonido a diferencia de lo visual, (elemento físico) implica una representación del mundo interior. El "hecho sonoro" tiene lugar en el espacio con una interpretación sensorial interna temporal, que se da además dentro de un contexto individualizado, de allí el hecho de convertirse en un fenómeno complejo.

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

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

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

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



- IV. **El sentido tonal, modal o atonal:** como un fenómeno de audición relativa la cual implica la percepción de la afinidad entre sonidos.
- V. **La audición relativa:** que expresa la relatividad y relación entre alturas y sonidos.
- VI. **La audición absoluta:** Es de carácter fisiológico y plantea el reconocimiento sonoro a través de la adjetivación de un nombre de nota.
- VII. **El nombre de nota:** Expresada como la representación física del sonido. Considerada como un elemento convencional, que podrá variar dependiendo el sistema musical que se trabaje.
- VIII. **Los intervalos y el acorde:** Definido como un la simultaneidad de sonidos los cuales son percibidos en masa como un solo elemento.<sup>19</sup>

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

### 2.5 La imitación

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

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

---

19 Tomado de Actas de la VII Reunión, Mirada Constructivista al Programa Del Núcleo Temático De Entrenamiento Auditivo de la Fundación Universitaria Juan N. Corpas, Paola Marcela Márquez Gutiérrez Argentina, <http://www.sacom.org.ar/sacom/VII/35.Marquez.pdf>

### 3. Propuesta de trabajo metodológico.

*"Paradoja de la improvisación: la mejor improvisación es la adecuadamente preparada".*

#### **PRIMERA ETAPA:**

#### **EL CANTO DE MELODÍAS: EL TRABAJO RÍTMICO Y MELÓDICO.**

##### **3.1 Objetivos:**

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

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

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

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

**Bases conceptuales:** El profesor iniciará con un acercamiento a elementos conceptuales básicos, para obtener las herramientas musicales necesarias para el trabajo propuesto.

**Tratamiento rítmico:** las estructuras metro-rítmicas, serán trabajadas desde los



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

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

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

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

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

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

Se recomienda trabajar dentro de la siguiente velocidad:



♩ = 60-80

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

**Afinación y canto de melodías:** El proceso que se llevará en esta primera

etapa intuitiva, se basa en melodías o canciones infantiles, populares del Ecuador y Latinoamérica, tomadas como elementos primarios por su cercanía sonora con las experiencias que traen los niños consigo.

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

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

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

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

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

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

Se trabajará en una extensión desde sol<sup>2</sup> hasta fa<sup>4</sup>,<sup>20</sup> ya que dentro de este rango, se considera como la voz natural de los estudiantes en la etapa infantil, sin realizar mayores esfuerzos en la consecución y reproducción de sonidos y sus combinaciones dentro de estas alturas.

---

20 Do<sup>3</sup>, considerado como do central.

Progresivamente las canciones presentarán nuevos elementos tanto en lo melódico, rítmico y armónico de tal forma que podremos desglosar el trabajo en:

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

### Ejemplo 13.



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

- *Lectura completa de la melodía:*

### Ejemplo 14.

*Tonalidad mayor, centro en Do:*

Musical notation for 'Melodía 1'. It is written on a single staff in treble clef, 2/4 time signature. The tempo is marked 'Moderato'. The melody consists of quarter notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The piece ends with a double bar line. The lyrics are: 'Con la voz yo can ta ré re mi fa mi re re do'. Dynamics are marked 'mp' under the first four notes and 'f' under the last four notes. The initials 'J.P.' are in the top right corner.

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

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

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

Es importante que el maestro apoye siempre la afinación con la ayuda

del instrumento auxiliar (piano), en los momentos en que el alumno tenga dificultades. La intención es justamente, desarrollar el oído interno por lo cual el alumno cantará sin acompañamiento y solo se utilizará el instrumento para dotar de puntos claves en donde requieran los ejercicios o las melodías cantadas. Como otro recurso el profesor puede utilizar el acompañamiento del piano, el mismo que permitirá perfeccionar la afinación e iniciar con la interiorización del desarrollo armónico de la música, ya que dicho acompañamiento se recomienda trabajarlo con énfasis en la conducción armónica de las melodías, más no una reproducción de las melodías que canta el niño. Razón por la cual dichos acompañamientos se presentan elaborados como la base armónica ya sea en forme de acorde:

*Ejemplo 15.*

**MELODÍA 1**

**Moderato**

Voz

*mp* Con la voz yo can ta ré *f* re

Piano

*mp*

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

*Ejemplo 16.*

**Bajó un ángel del cielo**

Voz

*mp* Ba joun án gel del cie los, que del c

Piano

*p*

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

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

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

### Ejemplo 17.

**DEBAJO UN BOTÓN**  
Canción Infantil D.R.A

The musical score is written in 4/4 time. The vocal line (Voz) starts with a *mp* dynamic and includes lyrics: "De ba joun bo tón tón ton, quen con tro Mar tín, tín, tín, Ay que chi qui tín, tín, tín, e ra quel ra tón, tón, tón,". The piano accompaniment (p) starts with a *mf* dynamic and includes lyrics: "ha bí aun ra tón, tón, tón, jay que chi qui tín, tín, tín!, quen con tro Mar tín, tín, tín, de ba joun bo tón, tón, tón." The piano part features a melodic line with a *mp* dynamic marking.

Como resumen podemos decir que las melodías proponen estructuras rítmicas, una secuencia melódica, elementos de agógica y dinámica, los mismos que se abordarán desde el inicio de su lectura. Con esto conseguimos que el alumno se acostumbre a leer las melodías con la idea de "hacer música", y luego este trabajo podrá trasladarlo como un elemento constante dentro de su práctica instrumental.

De la misma manera, se irán incorporando diversos centros tonales, modales, pentafónicos u otros de tal forma que se pueda trabajar un mismo centro de atracción enmarcado en sistemas armónicos diferentes, ampliando las bases perceptivas en los alumnos, ya que se muestran diferentes entornos sobre un mismo elemento. (Eje central o de atracción).



**Ejemplo 18.**  
**Tonalidad menor centro en Do:**



♩ = 60-80

*Ya viene el niño: estructura rítmica*  
Villancico tradicional

*Ya viene el niño: secuencia melódica*

**YA VIENE EL NIÑO**  
Villancico tradicional

**Ejemplo 19.**  
**Sistema pentafónico mayor centro en Do:**



♩ = 60-80

*Pentafónica mayor 1: estructura rítmica*

*Pentafonía mayor 1: secuencia melódica*

Voz 

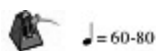
**PENTAFÓNICA MAYOR 1**

Moderato J.P.W

Voz   
*mp* *mf*

  
*mp* *mf*


**Ejemplo 20.**  
**Sistema pentafónico menor centro en Do:**



*Ayayai, mi Jesús: estructura rítmica*

Voz   


*Ayayai mi Jesús: secuencia melódica*

Voz 

**AYAYAI, MI JESÚS**  
 Arrullo, Esmeraldas

Moderato Colector: Tomás García

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

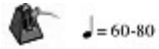
  
 que le man das a Je sús— ay ay ay, mi Je sús, ay ay

10



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

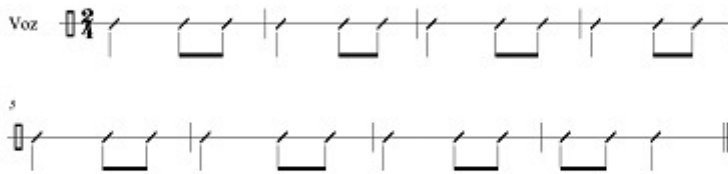
**Ejemplo 21:**  
**Modo Dórico centro en Do:**



*Dórico 1: estructura rítmica*

J.P.W

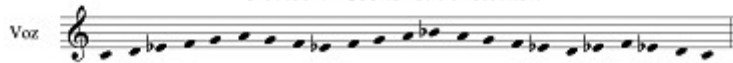
Voz



5

*Dórico 1: secuencia melódica*

Voz



**DÓRICO 1**

**Allegro**

J.P.W

Voz



*mf*

5

**Ejemplo 22.**  
**Modo Mixolidio centro en Do:**



*Mixolidio 1: estructura rítmica*

J.P.W

Voz



The image displays musical notation for 'MIXOLIDIO 1: secuencia melódica'. At the top, a rhythmic pattern is shown with a '6' above it, consisting of six eighth notes grouped in pairs. Below this, a vocal line in treble clef shows a melodic sequence of notes. The title 'MIXOLIDIO 1: secuencia melódica' is written above the vocal line. Further down, a piano accompaniment is shown in 2/4 time, marked 'Moderato'. It includes dynamics markings: 'mf' (mezzo-forte), 'f' (forte), and 'mp' (mezzo-piano). The signature 'J.P.W.' is visible in the upper right of the piano part.

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

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

## BIBLIOGRAFÍA

### TEXTOS:

Belinche, M. E. (2006). **Apuntes sobre Apreciación Musical**. La plata: EDULP.

Ciafardo, M. (2008). "La teoría de la Gestalt en el Marco del Lenguaje Visual". *Arte e Aharonián Investigación*

D. Ausubel, J. M. (1983). **Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo**. México.

Dora Alfonso, Francy Acosta, José Luis Posada. (1994). **Palodeagua, canciones para niños**. Bogota : Lugert Verlag.

- Eco, U. (1992). **La obra Abierta**. Barcelona: Editorial Planeta Agostini
- Fuentes, E. (2000). **Melodías para Cantar a una Voz**. La Habana, Cuba: Literatura Musical Pedagógica.
- Fradera, J. J. (2005). **El Lenguaje Musical, La Jerarquía de los Sonidos, Fundamentos, técnicas y sistemas de organización en la música occidental**. Barcelona, España: Robinbook.
- Frega, A. L. (1975). **Audioperceptiva**. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Gainza, V. H. (1964). **La iniciación Musical del Niño**. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- \_\_\_\_\_ (1976). **La iniciación musical del Niño**. Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- \_\_\_\_\_ (2000). **Problemática actual y perspectivas para la Educación Musical del siglo XXI**. Lima: Centro de estudios de investigación y difusión de la música latinoamericana.
- Gardner, H. (1994). **Educación artística y desarrollo humano**. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1999). **La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI**. Barcelona: Paidós.
- Garmendia, E. (1981). **Educación Audioperceptiva, Bases intuitivas en el proceso de formación musical Libro del Maestro**. Buenos Aires: Ricordi
- Guardia, L. I. (2009). **Hacia un modelo alternativo para la formación musical**. Bogotá: Ediciones Universidad Central.
- Guardia, L. I. (2007). **Tras las Huellas de la Inteligencia Musical, Una propuesta alternativa para la valoración de la musicalidad**. Bogotá: Ediciones Universidad Central.
- Howard, W. (1976). **La Música y el niño**. Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- Kühn, C. (1998). **La formación musical del oído**. Barcelona: Labor.
- Schafer, R. M. (1970). **Cuando las palabras Cantan**. (R. d. Gainza, Trad.) Buenos Aires: Ricordi Americana.
- \_\_\_\_\_ (1975). **El Rinoceronte en el Aula**. Buenos Aires: Ricordi Americana.

Serrallach, L. (1947). **Nueva pedagogía Musical**. Buenos Aires: Ricordi Americana.

Varios autores, C. (2002). **Album Musical, Enciclopedia de la Música Ecuatoriana, Partituras Tomo I y II**. Quito: Conmusica.

Vasely, S. (2000). **Traigo un Cantar**. Stuttgart: Ernst Klett Verlat.

Wertsch, J. v. (1988). **Vigotsky y la formación social de ma mente**. Barcelona: Paidós.

Willems, E. (1961). **Las bases psicológicas de la educación musical**. Buenos Aires: Eudeba

\_\_\_\_\_ (1962). **La preparación musical de los más pequeños**. Buenos Aires: Eudeba

\_\_\_\_\_ (1981). **El valor humano de la Educación Musical**. Buenos Aires: Paidos.

#### **SITIOS WEB:**

Actas de la VII Reunión, Mirada Constructivista Al Programa Del Núcleo Temático De Entrenamiento Auditivo De La Fundación Universitaria Juan N. Corpas, Paola Marcela Márquez Gutiérrez Argentina, <http://www.sacom.org.ar/sacom/VII/35.Marquez.pdf>.

Ariztizabal, L. H. "La percepción musical consciente en la educación no formal para niños". Recuperado el 30 de septiembre de 2009 de *Revista de Investigaciones en música y artes plásticas*, Pamplona Bogotá, <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=87400407#>.

Becco Guillermo, Vygotsky y teorías sobre el aprendizaje, Conceptos Centrales De La Perspectiva Vygotskiana, recuperado el 1 de Octubre de 2009, <http://www.educarchile.cl/Userfiles/P0001/File/Vygotsky%20y%20teor%C3%ADas%20sobre%20el%20aprendizaje.pdf>

Blogclasico. Métodos Musicales-Pedagogía Los compositores y las distintas metodologías de la Educación Musical, recuperado el 20 de septiembre de 2009, <http://blogclasico.blogspot.com/2007/09/metodo-musical-pedagoga-los.html#>

Crespi, Irene; Ferrario, Jorge (1989). **Léxico técnico de las artes plásticas**, Ediciones Colihue-EUDEBA, Buenos Aires.

González, L. "La música como un tipo de Lenguaje". Recuperado el 1 de octubre de 2009. *Foro de Música en clave*. <http://www.musicaenclave.com/forumshowthread.php>.

Jiménez P., "Orígenes de la música occidental: Grecia-Roma", *E-ducalia*, Recuperado el 1 de octubre de 2009, <http://www.e-ducalia.com/descargas/musical/tema28.pdf>

Ramos J., "El cerebro y la música". Recuperado el 20 de septiembre de 2009, de Instituto de Neurociencias, UDEG y Facultad de Psicología, UNAM [http://www.avizora.com/publicaciones/musica/textos/0029\\_cerebro\\_musica.htm](http://www.avizora.com/publicaciones/musica/textos/0029_cerebro_musica.htm)

Romero, G. "Educación Auditiva, solfeo y Entrenamiento Auditivo: Una aproximación Histórica". Artículo publicado en la *Revista Musical Catalana*, No. 281, marzo 2008. Recuperado el 3 de agosto de 2009. <http://educacionauditivagermanromero.blogspot.com/2008/08/solfeo-y-entrenamiento-auditivo-una.html>

Valenzuela, M. (s.f.). "Reflexiones acerca de las asignaturas de Solfeo y Adiestramiento Auditivo en la Escuela Nacional de Música de la UNAM". Recuperado el 2 de Agosto de 2009, de *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical. E-Journal UNAM*: [www.ejournal.unam.mx/cem/vol01-01/CEM01106.pdf](http://www.ejournal.unam.mx/cem/vol01-01/CEM01106.pdf)

#### **ENCICLOPEDIAS:**

Salvat de la música (1967). **Enciclopedia de la Música**. Barcelona.

Guerrero, P. (2002). **Enciclopedia de la Música Ecuatoriana**, Tomo I. Quito: Conmusica.

\_\_\_\_\_ (2005). **Enciclopedia de la Música Ecuatoriana**, Tomo I. Quito: Conmusica.

#### **DICCIONARIOS DE MÚSICA:**

Scholes, P., & Ward, J. (1984). **Diccionario Oxford de la música** (Vol. I). (Edhasa, Ed., & J. O. Ward, Trans.) Oxford.

Simith, R. (1994). **Aural Training in Practice**, Book I. Grades 1 to 3. London: The Associate Borad of The Roayl schools of Music.