

ESCUCHA IMAGINA REPRESENTA

Cuadernos de entrenamiento auditivo para niños

VOLUMEN 1

Cuaderno del profesor

Germán Romero • Mauricio Lazarczyk • Paola Aguilera

AGRADECIMIENTOS: Mercedes Esquivel, Lázaro González, Natalia Morales,
Luis Fernando Muñoz, Nadia Palaviccini, Eleonora Rivera y Rocío Rojas.

ESCUCHA - IMAGINA - REPRESENTA

Cuadernos de entrenamiento auditivo para niños

Volumen 1

Cuaderno del profesor

1ª edición: julio 2015

Diseño, diagramación e ilustraciones: Natalia Gurovich

Revisión y corrección de textos: Marlene Zertuche

© Germán Romero Pacheco, José Mauricio Lazarczyk Márquez, Mónica Paola Aguilera Zertuche

Colaboradores: Rodrigo Cadet, Mirza Guzmán y Genoveva Juárez

© DINSIC Publicacions Musicals, S.L.

Santa Anna 10 Entresòl 3a - 08002 Barcelona

Tel.: + 34 93 3180605

dinsic@dinsic.com

www.dinsic.com

Impreso en los talleres de Grafía Editores S.A. de C.V.

Depósito Legal: B-17128-2015

ISBN: 978-84-96753-62-4

ISMN: 979-0-69210-955-6

DISTRIBUYE:

DINSIC Publicacions Musicals, S.L.

Santa Anna 10 Entresòl 3a - 08002 Barcelona

Tel.: + 34 93 3180605

dinsic@dinsic.com

www.dinsic.com

La reproducción total o parcial de esta obra por cualquier procedimiento, incluyendo la reprografía y el tratamiento informático, así como la distribución de ejemplares mediante el alquiler o el préstamo, quedan rigurosamente prohibidas sin la autorización escrita del editor o entidad autorizada y estarán sometidas a las sanciones establecidas por la ley.

 **CONACULTA**  **INBA**  **ENART**

 **pa did**
Programa de Apoyo a la Didáctica

 **G**
GRUPO EDITORIAL

 **DINSIC**
Publicacions Musicals

PREFACIO	V
INTRODUCCIÓN	VII

PRIMERA PARTE:	REPRESENTACIÓN MENTAL MUSICAL: DEFINICIONES Y APLICACIONES AL DISEÑO DE METODOLOGÍAS DE FORMACIÓN AUDITIVA	1
----------------	--	---

CAPÍTULO 1:	REPRESENTACIÓN MENTAL MUSICAL	3
CAPÍTULO 2:	GUÍA METODOLÓGICA	13

SEGUNDA PARTE:	EJERCICIOS	21
----------------	------------	----

RITMO

UNIDAD 1	I. Encuentra las diferencias	23
	II. Completa la línea rítmica	24

UNIDAD 2	I. Encuentra las diferencias	25
	II. Completa la línea rítmica	26

UNIDAD 3	I. Encuentra las diferencias	27
	II. Completa la línea rítmica	28

MELODÍA

UNIDAD 1	I. Encuentra las diferencias	29
	II. Construye la melodía	31
	III. Completa la melodía	32
	IV. Escribe la melodía	32

UNIDAD 2	I. Encuentra las diferencias	33
	II. Construye la melodía	35
	III. Completa la melodía	36
	IV. Escribe la melodía	36

UNIDAD 3	I. Encuentra las diferencias	37
	II. Construye la melodía	39
	III. Completa la melodía	40
	IV. Escribe la melodía	40

ARMONÍA

UNIDAD 1	I. Reconoce los acordes mayores	41
	II. Reconoce los acordes diferentes	41
	III. Completa la armonía	41

UNIDAD 2	I. Reconoce los acordes mayores	43
	II. Reconoce los acordes diferentes	43
	III. Completa la armonía	43

UNIDAD 3	I. Reconoce los acordes mayores	45
	II. Reconoce el acorde diferente	45
	III. Completa la armonía	45

INTERVALOS

UNIDAD 1	I. Reconoce el intervalo diferente	47
----------	------------------------------------	----

UNIDAD 2	I. Reconoce el intervalo de cuarta justa	47
	II. Reconoce el intervalo de quinta justa	48
	III. Reconoce el intervalo de octava justa	48

UNIDAD 3	I. Completa el intervalo	49
----------	--------------------------	----

REPERTORIO

RITMO

1.	H. Purcell, Marcha en Do mayor, Z. 648, Musick's Handmaid	50
2.	J. S. Bach, Minuet en Sol mayor, Pequeño Cuaderno de Anna Magdalena Bach	51
3.	J. S. Bach, Minuet, Suite 1 para Violoncello BWV 1007	52
4.	A. Vivaldi, Concierto para Flauta en Fa mayor, Op. 10, III. <i>Allegro</i>	52

MELODÍA

5.	I. Stravinsky, <i>Les cinq doigts</i> , 1. <i>Andantino</i>	54
6.	W. A. Mozart, Concierto para Corno en Re mayor, K. 386b, I. <i>Allegro</i>	54
7.	J. Brahms, <i>Wiegenlied</i> Op. 49, IV	55
8.	L. van Beethoven, Sonatina en Fa mayor, I. <i>Allegro assai</i>	56

ARMONÍA

9.	El Salto del tigre , tradicional mexicana	58
10.	Consuelito , tradicional mexicana	59

Desde el inicio de su gestión como director de la Escuela Superior de Música del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) en 2007, el Mtro. Cuauhtémoc Rivera Guzmán demostró un gran interés por incrementar el nivel de la formación musical de los alumnos. En este sentido, consideró como prioridad atender el ciclo básico y, dentro de éste, la asignatura de solfeo.

Por este motivo, el profesor Germán Romero fue invitado a impartir el seminario “Hacia un modelo de educación musical integral” durante el ciclo escolar 2012-2013, en el que se realizó una revisión de los contenidos de solfeo de forma objetiva, profunda y actualizada. Esta tarea involucró a profesores del ciclo básico, de manera destacada a Rodrigo Cadet, coordinador y Mirza Guzmán, coordinadora de solfeo, así como a Mercedes Esquivel, profesora de la Escuela de Iniciación Artística No. 3 del INBA. Todo esto abrió una puerta en la búsqueda de nuevas herramientas pedagógicas para la enseñanza de esta materia.

En marzo de 2014 se nombró a Romero, coordinador del Proyecto de Renovación Curricular de Solfeo y Entrenamiento Auditivo, que entre sus principales objetivos está el de generar material didáctico para la aplicación de las estrategias pedagógicas planteadas.

Este cuaderno es el primero de una colección de varios volúmenes, proyecto ambicioso que pretende cubrir las necesidades de formación auditiva en la materia de solfeo. Es también el resultado tangible que integra aspectos implicados en la escucha musical y que intenta incidir positivamente en la formación de los niños con miras a un desarrollo profesional.

Mauricio Lazarczyk Márquez
México, D.F., marzo de 2015

El objetivo de este libro es contribuir a la formación auditiva de niños que aspiran a convertirse en músicos profesionales ofreciendo un marco conceptual, una guía metodológica y ejercicios para iniciarlos en el proceso de creación de representaciones mentales musicales, y de comparación entre éstas con estímulos musicales. Con esto, se pretende desarrollar en el futuro músico un oído integral, capaz de escuchar e imaginar música estructuradamente, y de representar lo escuchado e imaginado con conceptos adecuados a fin de que pueda comunicarse de manera eficiente en sus actividades musicales.

Los fundamentos teóricos sobre los que se basan los procedimientos metodológicos y los ejercicios aquí propuestos se alimentan principalmente de la obra de tres autores: Albert Bregman, Lawrence Zbikowski y Bob Snyder, que aquí se citan en español y fueron traducidos por el autor de este texto. Bregman, en su extensa obra *Auditory Scene Analysis, The Perceptual Organization of Sound* (1990: Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology), con base en protocolos de investigación en laboratorio, analiza los procesos perceptivos mediante los cuales organizamos los eventos acústicos en estructuras coherentes verticales y horizontales. Bregman sostiene que hay dos tipos de construcción de representaciones auditivas:

una que llamaré **análisis primitivo de la escena** y la otra **construcción de descripciones guiada por esquemas**. El uso de la palabra primitivo es para sugerir que el proceso es más simple, probablemente innato, y guiado por los datos acústicos entrantes. El proceso guiado por esquemas (o por hipótesis) supone el involucramiento de la activación de conocimiento almacenado de patrones familiares o esquemas en el ambiente acústico y de la búsqueda por confirmar la estimulación en la entrada auditiva. (p. 397, negritas: Germán Romero)

Por su parte, Zbikowski, en *Conceptualizing Music. Cognitive Structure, Theory, and Analysis* (2000: New York, Oxford University Press) revisa una serie de conceptos derivados de la psicología cognitiva y los confronta con la teoría musical para proponer una aproximación al análisis musical en el que prioriza la experiencia perceptiva sobre la especulación teórica. Entre los conceptos que revisa se encuentra la **categorización**, que explica el proceso mediante el cual clasificamos las cosas que percibimos. Zbikowski sugiere que categorizamos de acuerdo con **modelos conceptuales**, definidos como “conceptos en una relación específica” (p. 45). Los modelos conceptuales son una “guía para razonar acerca de los miembros aceptados y potenciales de una categoría” (p. 46). Esto es llevado a cabo a través de:

una representación simplificada de la estructura de una categoría que incorpora el conocimiento acerca de los valores que son más típicos de un grupo selecto de atributos para la categoría dada. Estos atributos son seleccionados de acuerdo con el objetivo de la categorización, que son informados por modelos conceptuales más globales aplicables a un rango más amplio de tareas de categorización. (p. 46)

Las aportaciones de Bregman y Zbikowski se integran aquí en **conceptualización primaria y estructurada**. Como se explicará a profundidad más adelante, estos términos se refieren a los dos extremos de un amplio abanico de recursos que usamos de manera interactiva y complementaria cuando entramos en contacto con un estímulo musical con el fin de aprehenderlo conscientemente.

Al ocurrir en el tiempo, la conceptualización de la música está estrechamente vinculada a la memoria, es decir, conceptualizamos secuencias de eventos temporales o que se desenvolverán en el tiempo. Sobre este tema, Snyder aporta información esclarecedora en *Music and Memory: an Introduction* (2000: Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology), libro en el que vincula la extensa investigación sobre memoria desde la perspectiva de la psicología experimental con los diversos niveles temporales de experiencia musical, desde el instante mínimo que necesitamos para identificar las características acústicas básicas de un sonido, hasta la percepción de la forma de una obra. Las aportaciones de Snyder son valiosas para comprender los procesos mediante los cuales almacenamos información en la memoria a largo plazo y la traemos a un plano consciente cuando una señal activa su recuerdo. Estos procesos, como se verá más adelante, son fundamentales para crearnos representaciones mentales de los estímulos musicales.

La capacidad de codificar lo que escuchamos en símbolos musicales o de imaginar cómo suena un código musical es conocida en el lenguaje musical coloquial como tener oído interno, y es la meta principal de una clase de entrenamiento auditivo. Se propone aquí denominar este tipo sofisticado de codificación como Representación Mental Musical (RMM), concepto al que se dedicará una amplia explicación en las páginas siguientes. Una representación musical mental es el resultado de una serie de procesos de conceptualización y de recuperación de memorias asociadas que se activan con un estímulo musical. En la medida que nuestro bagaje incluya una mayor cantidad de conceptualizaciones y memorias especializadas, seremos más capaces de crearnos representaciones mentales más cercanas al estímulo que las origina y por lo tanto, más útiles para la práctica musical profesional. Como la conceptualización y el almacenamiento de memorias firmemente asociadas son procesos muy lentos, que pueden durar incluso años de aprendizaje, es conveniente iniciarlos desde el comienzo de la formación musical. Y ésta es justamente la propuesta presentada aquí: una serie de procedimientos pedagógicos adecuados para encaminar a los niños que comienzan sus estudios musicales en la creación de representaciones mentales musicales. Los ejercicios y actividades que se encontrarán en el libro siguen un orden de complejidad muy gradual, procurando que sean de fácil comprensión y realización, a la vez que permiten crear estrategias de clase lúdicas que favorezcan el desarrollo de esta sofisticada capacidad mental de una manera atractiva y dinámica.

Germán Romero
México, D.F., marzo de 2015

**REPRESENTACIÓN MENTAL MUSICAL:
DEFINICIONES Y APLICACIONES
AL DISEÑO DE METODOLOGÍAS
DE FORMACIÓN AUDITIVA**

CAPÍTULO 1

REPRESENTACIÓN MENTAL MUSICAL

Los verbos que integran el título de esta colección se refieren a tres capacidades que un músico requiere en su vida profesional: **Escuchar**-entendiendo, es decir, prestar atención a lo que se oye, y comprender su significado en términos de un sistema de organización sonora; **Imaginar** música, construyéndola en la mente de acuerdo con sus principios de organización, y **Representar** eso que se escucha o se imagina con códigos musicales. En el lenguaje pedagógico musical común, estas tres capacidades están comprendidas en el término **oído interno**, o **audición interna**, como lo señala el pedagogo musical Roland Mackamul en su libro *Sensibilización al Fenómeno Sonoro* (1982: México, UNAM, p. 18):

El **Adiestramiento Auditivo** pretende formar una conciencia auditiva, para oír conscientemente sonidos y sonidos musicalmente desarrollados entre sí. Pretende desarrollar en el alumno la representación de la escritura, la audición y ejecución musicales, integrándolas en una imagen global, la **audición interna**.

En este libro se propone reemplazar el término de audición interna por el de **representación mental musical**, al considerar que es más cercano a la actividad mental que se realiza cuando se escucha, imagina y representa música. Mientras que **oído interno** o **audición interna** apelan a metáforas fisiológicas y sensoriales, asemejando con poco rigor el acto de imaginar con el de escuchar, **representación mental** se refiere al proceso mediante el cual codificamos un estímulo musical sonoro o nos hacemos una idea de cómo debe sonar un estímulo no sonoro –por ejemplo, una partitura o una indicación verbal–. Y, de manera contraria al ideal oído interno, esto no implica necesariamente que en nuestra mente “escuchemos” sonidos, sino más bien que asociemos la información almacenada en la memoria con la información externa recibida.

Para comprender mejor la naturaleza de una representación mental musical, analicemos algunas situaciones de escucha:

- 1) Supongamos que pedimos a un estudiante de música de un nivel inicial la tarea de imaginar la secuencia de intervalos señalada en el **Ejemplo 1.a** sin contar con ningún referente sonoro previo ni tener la posibilidad de cantarla, y después cotejar lo imaginado con la representación sonora de la secuencia **1.b**. Difícilmente podría imaginarse con exactitud cómo suena la secuencia **1.a**, lo cual no le impediría saber que lo escuchado no coincide con ésta, ya que los contornos melódicos son muy diferentes. Es decir, la observación del contorno melódico le permite al estudiante crearse una representación mental que, aunque no sea sonora, si le es útil para cumplir con éxito una tarea de escucha sencilla.
- 2) Si pedimos la misma tarea a un estudiante con más experiencia y lo confrontamos con la representación sonora de la secuencia **1.c**, posiblemente aún no sea capaz de imaginársela con precisión, pero sí podría saber que la representación sonora de la secuencia **1.c** tampoco corresponde con la secuencia **1.a**, porque ya ha desarrollado una noción de cómo deben sonar los intervalos.

- 3) Es probable que este mismo estudiante pueda reconocer que la interválica de la representación sonora de la secuencia **1.d** es idéntica a la de **1.a**. Si el estudiante ya ha desarrollado cierta memoria de alturas absolutas, no obstante que esta memoria no sea muy refinada, podrá advertir que la secuencia sonora se encuentra transportada, aunque no sea capaz de distinguir el intervalo de transposición.
- 4) Si invertimos el proceso, es decir, si los estudiantes solamente escuchan la secuencia **1.a** y la comparan con las representaciones gráficas de las secuencias **1.b**, **1.c** y **1.d**, ocurrirían situaciones similares: la identificación y codificación de todas o algunas de las características del estímulo sonoro les permitirían hacer comparaciones con niveles diversos de precisión.



Ejemplo 1.

Lo anterior resume el proceso de operación del oído de un músico al momento de resolver situaciones de escucha: de la exposición a un estímulo musical –sonoro o no sonoro– se extrae información de naturalezas diversas -diseño melódico, estructuras interválicas o formales, funciones tonales, registros, texturas, alturas absolutas, etcétera- que sirven para apropiarse del estímulo mediante un proceso que consiste en: 1) en caso de que el estímulo sea sonoro, conceptualizar la información extraída y retenerla total o parcialmente en la memoria, o 2) convertir de manera total o parcial un estímulo no sonoro en una imagen sonora interna, por medio de conocimientos especializados que permiten asociar cómo suena o cómo debería sonar una estructura musical. Esta apropiación del estímulo en una memoria estructurada es una **representación mental**.

El proceso de creación de una representación mental está condicionado por las capacidades cognitivas, conocimientos adquiridos, intereses específicos y el bagaje musical de la persona que lo realiza, por lo que se trata en principio de un acto mental individualizado. Incluso una misma persona puede crearse representaciones mentales diversas a partir del mismo estímulo, dependiendo de los conceptos que utilice. Pero el músico, para ejercer su profesión, necesita aprender a crearse representaciones mentales especializadas, que a partir de ahora llamaremos **Representaciones Mentales Musicales (RMM)** con base en asociaciones entre conceptos musicales y sus representaciones sonoras correspondientes. La creación de estas asociaciones es la esencia de las metodologías de enseñanza del Entrenamiento Auditivo. Es pertinente, por lo tanto, revisar con detalle la naturaleza de las asociaciones.

Cualquier fenómeno musical, por simple que sea, se puede descomponer en varias categorías de conceptos. Una obra tonal se descompone en al menos dieciséis categorías: 1) dinámica, 2) registro, 3) textura, 4) tempo, 5) densidad –acumulación de eventos-, 6) timbre, 7) articulación, 8) contorno melódico 9) alturas absolutas, 10) estructura métrica, 11) estructuras rítmicas, 12) intervalos, 13) organización melódico-motívica, 14) funciones melódicas de los sonidos –relación entre los grados

CAPÍTULO 2

GUÍA METODOLÓGICA

Como se ha visto, se pueden crear RMM tanto desde un estímulo sonoro como de uno no sonoro. En una primera etapa formativa se recomienda concentrarse en la creación de RMM de estímulos sonoros, y compararlos con estímulos gráficos. Esto por dos razones: 1) la música es un arte sonoro, y mientras más pronto el niño entre en contacto con el sonido de manera activa será mejor para su formación, y 2) la creación de RMM desde estímulos no sonoros es una actividad mental mucho más sofisticada, que requiere una capacidad de abstracción considerable y la asimilación de una red de asociaciones conceptuales más compleja. En este sentido, es mejor posponer la creación de RMM desde representaciones gráficas para una etapa de estudio posterior.

Dependiendo de la naturaleza del estímulo inicial, el proceso metodológico propuesto aquí tiene las siguientes etapas básicas:

Desde estímulos sonoros:

- Creación de una memoria sonora –memorizar cómo suena el estímulo–.
- Conceptualización de la memoria
- Realización de una actividad en la que el niño utilice RMM en una situación de escucha cercana a una actividad musical.

Desde estímulos gráficos:

- Conversión de la representación gráfica a una RMM –imaginar cómo debe sonar una partitura–.
- Realización de una actividad en la que el niño utilice RMM en una situación de escucha cercana a una actividad musical.

Creación de una memoria sonora. Se propone la creación de memorias sonoras de cuatro tipos: rítmicas, melódico-armónicas, de acordes y de intervalos. La creación de memorias de los primeros dos tipos se hará desde **modelos** (líneas rítmicas y melodías) incluidos en el libro. En cuanto a acordes e intervalos, los modelos serán el acorde mayor, y los intervalos melódicos de cuarta, quinta y octava justa. Dependiendo de los intereses, edades y habilidades de los niños, se sugiere seguir las siguientes estrategias de memorización:

Modelos rítmicos y melódico-armónicos:

- Poniéndole un texto e inventando juegos que involucren la repetición del modelo tantas veces como sea necesario para su memorización
- Repitiendo o escuchando el modelo tantas veces como sea necesario hasta memorizarlo
- Repitiendo o escuchando el modelo un número limitado de veces
- Imitando el modelo en un instrumento

Acordes mayores e intervalos:

- Haciendo una composición colectiva en la que los acordes e intervalos propuestos jueguen un papel relevante.
- Imitándolos con la voz o con un instrumento
- Contrastándolos con otras estructuras de la misma categoría
- Cantándolos en coro

Conceptualización de la memoria sonora y Conversión de una representación gráfica a RMM. Estos procesos se harán utilizando los conceptos primarios más útiles para la práctica musical y los conceptos estructurados más sencillos:

Modelos rítmicos

- Figuras rítmicas

Modelos melódico-armónicos

- Contornos melódicos
- Figuras rítmicas
- Funciones melódicas¹
- Funciones armónicas de los sonidos
- Dinámica
- Articulación
- Funciones tonales

Acorde mayor e intervalos

- Características sonoras –“color” del acorde–
- Representación gráfica

Casi todas estas categorías requieren de una formación musical mínima para su conceptualización, por lo que los ejercicios propuestos se deberán realizar después de que los alumnos hayan pasado por un periodo de entrenamiento previo en el que aprendan a asociar los conceptos con sus representaciones sonoras. El profesor, mediante otros recursos pedagógicos, como la lectura, comprobará que los conceptos hayan sido asimilados. Durante esta etapa formativa también se pueden realizar actividades de conceptualización primaria, como dibujar o representar con movimientos corporales el contorno de una melodía, figuras rítmicas o intervalos. El **Cuadro 2** muestra una posible secuencia de trabajo de asimilación de conceptos.

¹ Para conceptualizar las funciones tonales se recomienda seguir los procedimientos señalados por Romero en *Formar el oído, metodología y ejercicios* (Ed. Dinsic, Barcelona, 2011)

EJERCICIOS

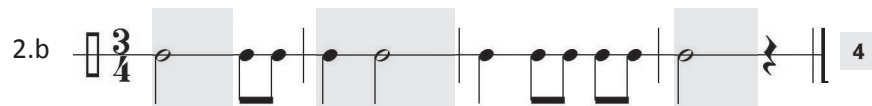
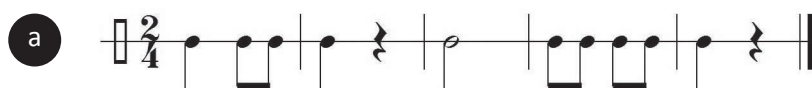


I. Encuentra las diferencias

1. Encierra en un círculo las diferencias que encuentres entre la línea rítmica que está escrita y el modelo.
2. Escribe en los recuadros las diferencias que encuentres entre la línea rítmica que está escrita y el modelo.
3. Escribe en la línea inferior las diferencias que encuentres entre la línea rítmica que está escrita y el modelo.

Las áreas sombreadas indican las diferencias entre el modelo y las variantes.

Los números sombreadados a la derecha indican la página del ejercicio en el cuaderno del alumno.





I. Encuentra las diferencias

1. Encierra en un círculo las diferencias que encuentres entre la melodía que está escrita y el modelo.
2. Escribe en los recuadros las diferencias que encuentres entre la melodía que está escrita y el modelo.
3. Escribe en la línea inferior las diferencias que encuentres entre la melodía que está escrita y el modelo.
4. Señala las diferencias que encuentres entre la dinámica que está escrita y la del modelo.
5. Señala las diferencias que encuentres entre la articulación que está escrita y la del modelo.

Las áreas sombreadas indican las diferencias entre el modelo y las variantes.

Los números sombreados a la derecha indican la página del ejercicio en el cuaderno del alumno.

a

1.a 17

2.a 18

3.a 19

4.a 21

5.a 22



I. Encuentra las diferencias

1. Encierra en un círculo las diferencias que encuentres entre la melodía que está escrita y el modelo.
2. Escribe en los recuadros las diferencias que encuentres entre la melodía que está escrita y el modelo.
3. Escribe en la línea inferior las diferencias que encuentres entre la melodía que está escrita y el modelo.
4. Señala las diferencias que encuentres entre la dinámica que está escrita y la del modelo.
5. Señala las diferencias que encuentres entre la articulación que está escrita y la del modelo.

2

UNIDAD

a

1.a

30

2.a

31

3.a

32

4.a

34

5.a

35



I. Encuentra las diferencias

1. Encierra en un círculo las diferencias que encuentres entre la melodía que está escrita y el modelo.
2. Escribe en los recuadros las diferencias que encuentres entre la melodía que está escrita y el modelo.
3. Escribe en la línea inferior las diferencias que encuentres entre la melodía que está escrita y el modelo.
4. Señala las diferencias que encuentres entre la dinámica que está escrita y la del modelo.
5. Señala las diferencias que encuentres entre la articulación que está escrita y la del modelo.

3

UNIDAD

a

1.a 43

2.a 44

3.a 45

4.a 47

5.a 48



I. Reconoce los acordes mayores

Escucharás cinco acordes. Encierra en un círculo los que sean mayores.

Los números sombreados a la derecha indican la página del ejercicio en el cuaderno del alumno.

a 59

b 59

c 59

d 59



II. Reconoce los acordes diferentes

Algunos acordes del modelo no corresponden con los que están escritos. Enciérralos en un círculo.



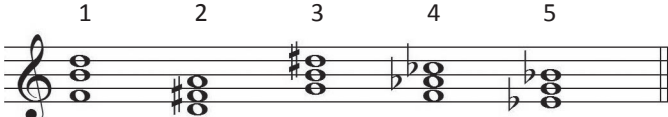
III. Completa la armonía

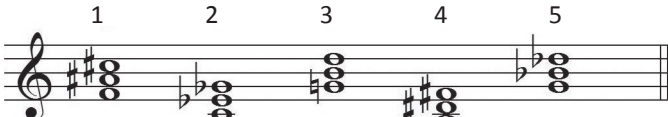
Escribe en los recuadros los acordes correspondientes de acuerdo con el modelo.

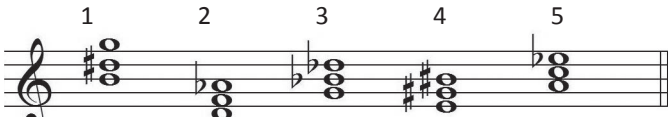


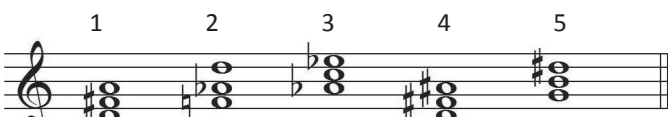
I. Reconoce los acordes mayores

Escucharás cinco acordes. Encierra en un círculo los que sean mayores.

a  62

b  62

c  62

d  62



II. Reconoce los acordes diferentes

Algunos acordes del modelo no corresponden con los que están escritos. Enciérralos en un círculo.



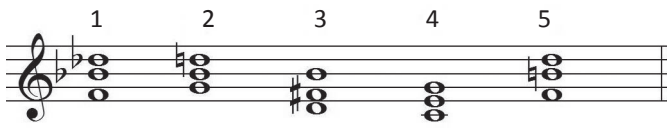
III. Completa la armonía

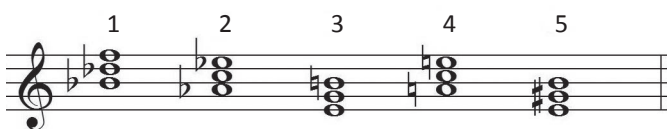
Escribe en los recuadros los acordes correspondientes de acuerdo con el modelo.

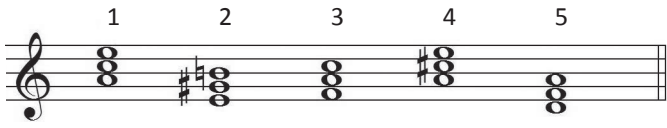


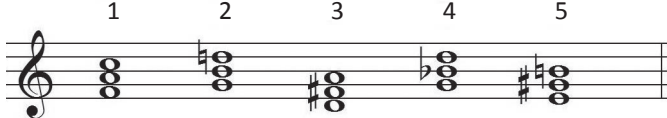
I. Reconoce los acordes mayores

Escucharás cinco acordes. Encierra en un círculo los que sean mayores.

a  65

b  65

c  65

d  65



II. Reconoce los acordes diferentes

Uno de los acordes del modelo no es ni Tónica ni Dominante. Encierra en un círculo el tiempo en el que se encuentra.



III. Completa la armonía

Escribe en los recuadros los acordes correspondientes de acuerdo con el modelo.

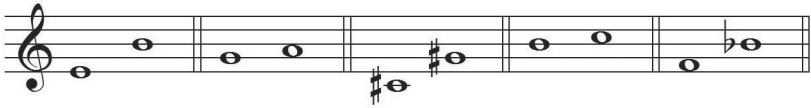
INTERVALOS





I. Reconoce el intervalo diferente

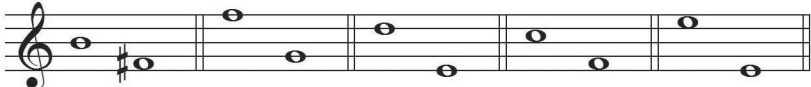
Escucharás cinco intervalos. Encierra en un círculo los que no sean cuarta, quinta u octava justa.

Los números sombreados a la derecha indican la página del ejercicio en el cuaderno del alumno.

a  71

b  71

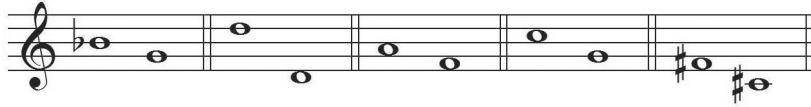
c  71


d  71





I. Reconoce el intervalo de cuarta justa

1. Escucharás cinco intervalos. Encierra en un círculo únicamente los que sean cuarta justa.

a  72

b  72

c  72

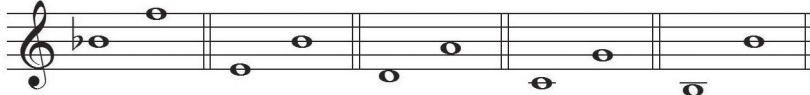
d  72



I. Completa el intervalo

Completa los intervallos escribiendo el sonido correspondiente.

a  75

b  75

c  75

d  75

REPERTORIO

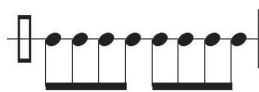
1. H. Purcell, Marcha en Do mayor Z. 648, Musick's Handmaid.

Los números sombreados a la izquierda indican la página del ejercicio en el cuaderno del alumno.

- 79 1. Esta pieza está formada por dos secciones. Escúchala con atención e identifícalas. **R: A y B**
 2. Completa los compases faltantes de la primera sección. **R: 2, 5 y 6**
 3. Cuenta los compases de la segunda sección e identifica en qué lugar se encuentran las estructuras rítmicas siguientes:



R: 5



R: 6

Sheet music for H. Purcell's Marcha en Do mayor Z. 648, Musick's Handmaid. The music is in 4/4 time and consists of two sections, A and B.

Section A: Measures 1 to 5. The first measure is marked with a '79' in the left margin. The section ends with a double bar line.

Section B: Measures 6 to 11. The section begins with a double bar line and a repeat sign. The section ends with a double bar line.

The sheet music is written for a single melodic line on a treble clef staff. The bass line is indicated by a dashed line and a bass clef, but no notes are present. The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 4/4.

57

dolce

65

cresc.

f

9. El Salto del tigre, tradicional mexicana.

- 91
1. Detecta en qué compases hay cambios de acorde y escríbelos en la partitura. **R: 4 y 7-16**
 2. ¿Cuántas veces se repite la canción? **R: 4 veces**
 3. En el último compás de algunas repeticiones la melodía tiene una variación. Escríbela en el compás en blanco que se encuentra en la parte inferior.

I V I V I

x4

2a

2ª y 3ª repeticiones