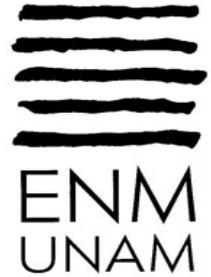




UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Escuela Nacional de Música

“Notas al programa: *El aprendizaje musical significativo en la educación media superior*”

Que para obtener el título de:

Licenciado en Educación Musical

Presenta

LUIS ANGEL SERNA MANRIQUE

Asesora:

Para examen teórico y presentación pública
Mta. Alma Eréndira Ochoa Colunga

México, D.F., 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mi familia, maestros y alumnos...

Agradecimientos

A la UNAM y la ENM por brindarme una educación de calidad.

A los maestros que me dieron su apoyo en toda la carrera y en especial en este trabajo.

Al director de la ENM, el maestro Francisco Viesca Treviño por impulsarme fervientemente a concluir mi carrera.

A mi mamá y hermana que siempre estuvieron al pendiente de mí.

A mis alumnos que se han convertido en amigos y fieles seguidores, porque sin ellos esto no hubiera sido posible.

A mis colegas y amigos que me acompañaron en este maravilloso proceso de ser maestro y guía.

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	1
1. FUNDAMENTO PEDAGÓGICO	5
1.1 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	6
1.1.1 <i>Constructivismo y Aprendizaje Significativo</i>	6
1.1.2 <i>Condiciones del Aprendizaje Significativo</i>	10
1.2 APRENDIZAJE MUSICAL SIGNIFICATIVO	15
2. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.....	19
2.1 CONTEXTO	19
2.1.2 <i>Alumnos:</i>	19
2.1.2 <i>Escuela:</i>	20
2.2 VOCES SOLISTAS DE PREPARATORIA.....	23
2.3 ENSAMBLE INSTRUMENTAL DE PREPARATORIA	27
3. PROGRAMA.....	34
<i>Over the rainbow</i>	35
<i>Go to the distance</i>	37
<i>Beauty and the beast</i>	40
<i>Colores en el viento</i>	42
<i>No hablaré de mi amor</i>	44
<i>Reflection</i>	47
<i>Let it go</i>	51
<i>In dreams</i>	54
<i>A whole new world</i>	57
<i>Yellow submarine</i>	60
<i>Eleanor Rigby</i>	64
<i>Hey Jude</i>	67
<i>Let it be</i>	70
<i>The imperial march</i>	73
<i>The medallion calls</i>	76
<i>He's a Pirate</i>	78
4. CONCLUSIONES.....	81
5. BIBLIOGRAFIA	84
ANEXO 1	86
ANEXO 2	94

INTRODUCCIÓN

La educación media superior en México es el periodo de estudios mediante el cual se adquieren las competencias académicas que permiten el ingreso a la educación superior. En este espacio, el alumno obtendrá una formación vocacional con la que logrará hacer su elección de carrera profesional, por lo tanto, el sistema escolarizado ofrece una amplia gama de asignaturas obligatorias que cubren la curricula y abarcan diversas áreas del conocimiento, entre ellas se encuentran las materias correspondientes a la Educación Artística.¹

La formación artística se imparte de manera desigual en diferentes centros escolares del nivel bachillerato, ya que, a pesar de que está en el mapa curricular, impartir una asignatura de ésta naturaleza dependerá de factores que van desde las propias características de la escuela, en cuanto a infraestructura: espacios, instrumental, etc. Así como el grado de importancia que el trabajo estético tenga en la institución, por lo que esta materia puede cubrirse como asignatura obligatoria o bien optativa, dependiendo del sistema académico que rijan a la institución.

Por ejemplo en las instituciones que están incorporadas al sistema de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) harán hincapié en la educación estética y artística, mientras que es menos riguroso en escuelas incorporadas a la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Por lo que en la parte de aplicación en ocasiones, se forman talleres que pueden cubrir créditos o no, hacia la carga académica del alumno. De manera que cada espacio escolar determina el tipo y grado de compromiso que tiene la educación artística en la formación integral del alumnado.

¹ SEP. (2013) *Dirección General de Bachillerato DGB*. Recuperado 30 de mayo de 2014 de: http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/mapas_curriculares.php

Si bien, contar con un programa de estudios que incorpore la formación artística y cultural en este nivel puede representar una ventaja, a la par, su inserción en la institución educativa marca diversas problemáticas en relación a los fines y medios de enseñanza.

Como una parte bien intencionada de la formación artística se puede decir que propicia un camino para descubrir la vocación en algunos alumnos; permitiendo el desarrollo de aptitudes en aquellos alumnos que ya están inmersos en una educación musical o bien, funciona como actividad estética que abre y puede fortalecer el criterio artístico del educando, sin potenciar una formación profesional en específico.

Uno de los problemas mas recurrentes de la formación artística en el bachillerato es que no existe en México una tradición en este tipo de educación,² es decir, la mayoría de los alumnos no posee referentes musicales formales previos a este nivel, lo que conlleva el hecho de que si el educando descubre su interés por el trabajo musical, se enfrentará a la necesidad de reiniciar o subsanar algunas partes de su formación artística, ante ello el avance musical se verá coartado respecto del nivel grupal. Son pocos los estudiantes que sí cuentan con estos conocimientos, pero que en su mayoría han adquirido en espacios de estudio paralelo a su formación básica, en este sentido, éstos últimos deben esperar el avance de los demás compañeros para interaccionar de manera efectiva.

Quizá otra problemática que juega en contra para generar un aprendizaje significativo en el área artística es la rapidez de nuestro entorno, es decir, vivimos en un mundo acelerado dependiente de la tecnología, donde todo es de prisa y contra reloj. Es evidente que ante la saturación de información y de actividades orientadas a la productividad en este país del tercer milenio, se le resta

² SEP. (2008). *Sistema nacional de Bachillerato en México*. Recuperado el 02 de junio de 2014 de: <http://www.ofmx.com.mx/documentos/pdf/PRESENTACIONDELAREFORMAINTEGRALDELAEMS-SEP,SEMS,COSDAC.pdf>

importancia a actividades que acerquen a las personas a la cultura, al desarrollo de la sensibilidad y al gusto por el arte.

El bachillerato debería situarse como un espacio que apoye a la comprensión y el desarrollo de la enseñanza artística. Sin embargo, parece una instrucción restringida hacia el trabajo cultural, frente a esta situación, el maestro debe tomar una postura que le permita enfrentar las diversas carencias y subsane el proceso de enseñanza–aprendizaje, el cual debe ser acorde a las necesidades e intereses del alumnado. Propiciando con ello las bases necesarias para un buen desarrollo artístico, y en el área que nos ocupa, un buen desarrollo musical.

Es por ello que resulta necesario fomentar actividades dentro de la misma escuela que propicien un aprendizaje con relevancia para los alumnos, donde el conocimiento generado en la escuela esté relacionado con la realidad que vive el alumno en su entorno, que pueda lograr que el alumno se identifique y entienda lo que hace dentro y con la música, evitando de esta manera, una enseñanza efímera.

Lo anterior señala que los pedagogos musicales necesitan encontrar alternativas que propicien una educación que consolide los conocimientos necesarios y que favorezca un educación integral, una educación que trascienda en la formación interna de cada individuo, contribuyendo así, a mejorar la instrucción y el fortalecimiento de la acción educativa en la vida de los alumnos. Son entonces, los profesores de música, en coordinación con la institución, quienes deben estar involucrados en el terreno de lo educativo y lo musical, comprendiendo el contexto de trabajo educativo para poner en práctica las distintas propuestas metodológicas de la enseñanza musical y comprobar las diferentes técnicas del trabajo en el “hacer musical” adaptándolas a la realidad del alumno.

El presente trabajo es una muestra de los avances del rendimiento musical alcanzado con dos grupos de alumnos del nivel bachillerato, que están basados bajo la perspectiva del aprendizaje significativo. Esta intervención toma en cuenta a los alumnos en general, pues fue una convocatoria abierta no solo para quienes cursan el taller de música, sino para todos los alumnos interesados de la escuela preparatoria de la Universidad La Salle.

La herramienta propuesta para lograr este objetivo es el ensamble instrumental y vocal como vehículo que permita que el alumno tenga una práctica musical más clara, pues al aprender ciertos saberes y poner esto en práctica al tocar un instrumento o cantar, se afianzan los saberes necesarios dentro del trabajo musical en este nivel.

1. FUNDAMENTO PEDAGÓGICO

El presente trabajo está fundamentado en la corriente educativa propuesta por el pedagogo estadounidense David P. Ausubel (2006), llamada Aprendizaje Significativo.³ El cual se refiere a que un estudiante relaciona información nueva con la que ya posee, pero la modifica para ajustarla a un nuevo proceso.

En esta intervención educativa ponemos en juego dos propuestas teóricas que se consideraron muy importantes, por el lado meramente pedagógico esta lo expuesto por David Ausubel y por Frida Díaz Barriga (2010), con relación al Aprendizaje Significativo⁴ y por el lado músico pedagógico tomamos las ideas expuestas por Josep Lluís Zaragoza (2009)⁵ con relación al Aprendizaje Musical Significativo.

Ausubel explica que a diferencia de la enseñanza puramente receptiva o memorística, el aprendizaje debe construir nuevos conocimientos por medio de las experiencias de los alumnos y del contexto en el que se encuentran, a esto es lo que él denomina Aprendizaje Significativo. De acuerdo con su teoría los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva a la estructura cognitiva del alumno.

Todo ello se logra cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los adquiridos anteriormente, con la estructura cognitiva que ya posee y muestra un interés intrínseco, es decir, el alumno adquiere un compromiso con su proceso de aprendizaje por sí mismo pero cuenta con la guía del docente como mediador que le ayuda justamente para la comprensión de los nuevos saberes.

³ Véase Aprendizaje Significativo en Ausubel, David P., Novak, Josep D. y Hanesian, Helen. (2006). *Psicología Educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

⁴ Véase capítulo 2 “Constructivismo y Aprendizaje Significativo” de Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.

⁵ Zaragoza, Josep Lluís (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria, Competencias docentes y aprendizaje*. España: GRAÓ.

1.1 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

1.1.1 Constructivismo y Aprendizaje Significativo

El constructivismo es una corriente pedagógica que toma fuerza en los años setenta, en Estos Unidos, dicho paradigma parte con fuerza de las ideas de Jean Piaget y Lev Vygotsky, las cuales se unen a otros pensadores como Jerome Bruner. El constructivismo, fija sus objetivos en una educación basada en la construcción del propio entorno de aprendizaje. Esta teoría surge con la intención de dar respuesta a los problemas que existían respecto de la adquisición del conocimiento por un lado, y por el otro ante la notoria decadencia del conductismo en las últimas décadas del siglo XX.⁶

Sin embargo, hablar de constructivismo hoy en día requiere de aclarar el enfoque al que se refiere, ya que éste puede abarcar diferentes posturas dentro de la psicología educativa. Por ejemplo, la visión psicogenética de Jean Piaget se refiere a un constructivismo que estudia el funcionamiento y contenido de la mente del individuo. Mientras que para Lev Vygotsky, la construcción del conocimiento tiene origen en la sociedad y la interacción del individuo con ésta.⁷

Para el paradigma constructivista no puede haber una sola mirada pues existen planteamientos comunes observables desde diferentes autores. El principal fundamento de la corriente constructivista señala que el aprendizaje adquirido por los alumnos, no es el resultado del ambiente, ni el producto de las disposiciones internas de cada individuo, sino la interacción de ambas a fin de generar un conocimiento nuevo y funcional. Así el conocimiento no es una copia de la realidad, es una construcción y reconstrucción constante de la realidad, que se realiza a través de los esquemas que el individuo posee, con lo que hizo anteriormente y el como lo relaciona con la nueva información que se le presenta.

⁶ Yellon, Stephen L. Y Grace W. Weinstein. (2008). "Teorías del aprendizaje". *La psicología en el aula*. Mexico: Trillas pp. 133-168.

⁷ *op. cit.* (Díaz Barriga, 2010).

Para el constructivismo es muy importante el proceso por el cual se llega al objetivo final, ya que ese objetivo final no es otra cosa más que el resultado del proceso como consecuencia lógica. De manera que son las experiencias que el alumno tenga durante la adquisición del conocimiento las que construirán el nuevo saber.

El aprendizaje aquí depende de muchos otros factores que modifican el resultado. Situándonos en el contexto del aula, los aprendizajes escolares que adquiere un individuo están sujetos a una serie de causas que rodean al ambiente académico, entre ellas están:

- La diversidad de intereses y necesidades de cada alumno
- Los objetivos curriculares que muchas veces están desvinculados de la realidad del aula.
- Poca interacción entre el docente y los alumnos
- Las condiciones psicológicas de cada individuo en el plano intelectual.
- Situaciones de diversidad cultural, muchas veces extremas entre los integrantes de cada grupo.

A diferencia de otros enfoques que plantean por separado el objeto de estudio, o al sujeto como razón final del aprendizaje, el constructivismo busca la integración de ambos elementos para que formen los llamados aprendizajes significativos.

Para entender el aprendizaje significativo, es necesario comprender que no todos aprendemos de la misma manera, ni todo es un aprendizaje tan real. Existen procesos de memorización que nos permiten tener información en un determinado momento, pero esa información desaparece si no se utiliza nuevamente.

Para que el aprendizaje sea significativo dentro del constructivismo, se requiere generar justamente una construcción de nuevos conocimientos, dándoles

un sentido diferente a partir de la estructura que el alumno ya posee y partiendo de lo que sabe.

Para Frida Díaz Barriga (2010) el aprendizaje significativo es uno de los postulados centrales de los enfoques constructivistas, junto con el enfoque psicogenético y el sociocultural.⁸

Enfoque	Concepciones y principios	Metáfora educativa
Cognitivo	<p>Teoría <i>ausubeliana</i> del Aprendizaje Verbal Significativo.</p> <p>Modelos de procesamiento de la información</p> <p>Representación del conocimiento: esquemas cognitivos o teorías implícitas y modelos mentales episódicos.</p> <p>Teorías de la atribución y de la movilización por aprender</p> <p>Énfasis en el desarrollo de habilidades del pensamiento, aprendizaje significativo y solución de problemas.</p>	<p><i>Alumno</i>: procesador activo de la información.</p> <p><i>Profesor</i>: organizador de la información teniendo puentes cognitivos, promotor de habilidades del pensamiento y aprendizaje.</p> <p><i>Enseñanza</i>: inducción de conocimiento esquemático significativo y de estrategias o habilidades cognitivas.</p> <p><i>Aprendizaje</i>: determinado por conocimientos y experiencias previas.</p>

De esta manera se entiende que el Aprendizaje Significativo considera al alumno como poseedor de saberes previos sobre los cuales habrá que reflexionar y analizar procesos, o técnicas, o prácticas para entonces generar nuevos conocimientos, lo que dará un nuevo significado a lo aprendido y permita que los educandos se motiven en aprender convirtiéndose en los actores de su propio aprendizaje.

Partiendo del principio de que todas las personas son distintas y cada quien tiene una serie de experiencias, una estructura interna diferente de los demás, es evidente que no existe una homogeneidad en los conocimientos previos que cada alumno posee. Por lo tanto el grado de relación de conocimientos nuevos va a ser comprendida de distinta manera, es por ello que Díaz Barriga asegura que el aprendizaje es relativo.

⁸ *op. cit.* (Díaz Barriga, 2010) pag. 26

La característica fundamental del aprendizaje significativo es el logro de resolver problemas, a través de un proceso de asimilación, asociación y contextualización, es decir, conocimientos que sean funcionales y que se puedan utilizar más allá del aula, aquellos que faciliten el desarrollo de habilidades en el alumno. Por lo que cuando nos referimos al término “aprender un contenido” quiere decir que el alumno finalmente le da significado, él ha construido una representación del aprendizaje que usará en la resolución de algún problema.

Existen algunas condiciones para que el Aprendizaje Significativo tenga lugar, más adelante se mostrarán a detalle, por el momento podemos mencionar algunas condiciones en general:

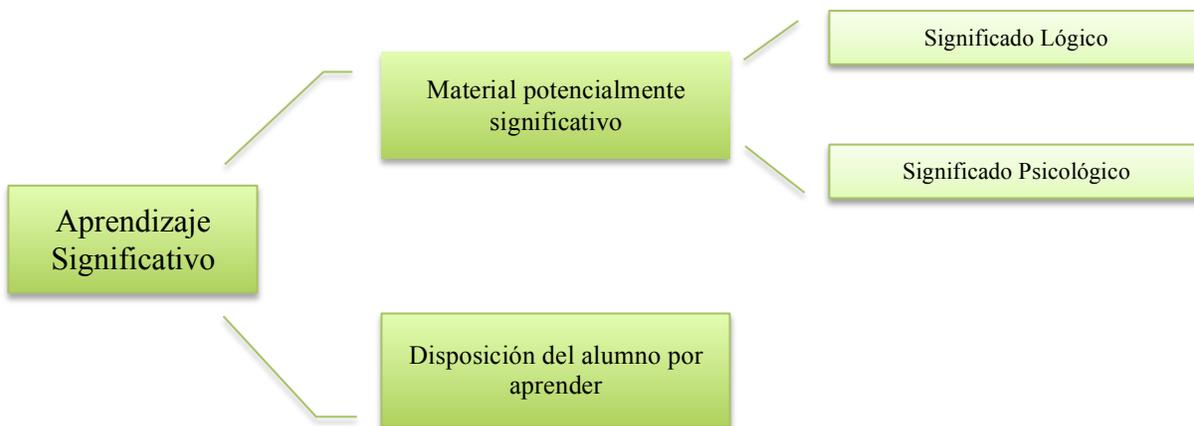
- a. Relación lógica de los contenidos, es decir, que el material pueda estar relacionado de manera no arbitraria y sea sustancial (no al pie de la letra)
- b. Relación psicológica de los contenidos, donde los contenidos estén adecuados a la estructura cognoscitiva de los alumnos con ideas de afianzamiento relevante
- c. Disposición del alumno por aprender.

La modificación de los esquemas de conocimiento, producida por la realización de aprendizajes significativos, se relaciona directamente con la funcionalidad del aprendizaje realizado, es decir, con la posibilidad de utilizar lo aprendido para afrontar situaciones nuevas y realizar nuevos aprendizajes. No obstante, resulta difícil medir el grado de adquisición de significado en cada tarea realizada, no basta con aseverar que existió un aprendizaje significativo, hay que tomar en cuenta que cada persona y cada situación son diferentes, por lo tanto el grado de comprensión y construcción en los nuevos conocimientos será distinto para cada caso en particular.

1.1.2 Condiciones del Aprendizaje Significativo

Consideraremos dos elementos como condiciones generales para que se logre un Aprendizaje Significativo verdadero. Por un lado esta lo relacionado a los contenidos por aprender, que a su vez se divide en dos partes, y por el otro lado tenemos al alumno como agente en el que se producirá el Aprendizaje Significativo.

La siguiente figura formada con base en las ideas de Ausubel (2006),⁹ permite ver que la primer condición acerca del material se divide en dos significados, el lógico y el psicológico, mientras que la condición referente al alumno se encuentra independiente. Más adelante veremos otra clasificación de estas mismas condiciones.



Se reconoce a los contenidos por aprender como materiales potencialmente significativos, siempre y cuando reciba este tratamiento.

Esta condición de “potencial” se refiere a que el material por sí mismo no es significativo de manera aislada, solo logrará serlo una vez que tenga lugar en la construcción mental del alumno. Sin embargo, esta condición presupone, por una

⁹ Ausubel, David P., Novak, Josep D. y Hanesian, Helen. (2006). “Significado y aprendizaje significativo”. *Psicología Educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas pp. 46-84

parte, que el material de aprendizaje esté relacionado de manera no arbitraria, o sea, no de forma azarosa, y que sea sustancial, a esta característica se le denomina “*Significatividad Lógica*”.

Por otra parte, se requiere que la estructura cognoscitiva del alumno sea adecuada para ese nuevo material organizado, es decir, que existan ideas de afianzamiento relevantes con las que se pueda relacionar. Lo que implica que el material que se le presente al alumno sea de acuerdo a su edad y a su nivel comprensivo, a esta otra característica se le conoce como “*Significatividad Psicológica*”, la cual se refiere a que exista una intención concreta con ideas pertinentes que se encuentren al alcance de la comprensión y capacidad humana. La interacción entre estas dos descripciones del material da lugar a lo que se conoce como “*significados reales*”.

Una vez que se ha organizado el material de forma lógica, surge el factor psicológico del alumno, es decir, se toma en consideración la capacidad mental (su estructura cognoscitiva), su desarrollo evolutivo además de aspectos afectivos ligados a sus vivencias y a su entorno. Hay que tomar en cuenta que los aprendizajes que buscamos generar están enfocados a un alumno o grupo de alumnos en específico, no están pensados para una población en general o un grupo demasiado grande de personas como una comunidad.

Por lo tanto, la estructura interna del alumno es fundamental para la construcción del nuevo conocimiento, de nada serviría un material significativamente lógico si no existe la capacidad del alumno para asimilarlo. De igual manera, de nada serviría que el educando tuviese la capacidad suficiente para asimilar un conocimiento si éste se le presente de forma arbitraria y fuera de su contexto, fácilmente se caería en el aprendizaje puramente memorístico y no existiría una significatividad.

En algún momento se podría pensar que el uso de la memoria queda excluido en el aprendizaje significativo, sin embargo, la memoria juega un papel importante en la adquisición de significados. Hablamos de una memoria comprensiva (contraria de la memoria repetitiva o mecánica), en la cual, los significados construidos se incorporan a los esquemas de conocimiento, modificándolos y enriqueciéndolos. No es una memorización "mecánica" es todo un proceso memorístico en donde la retención es fundamental.

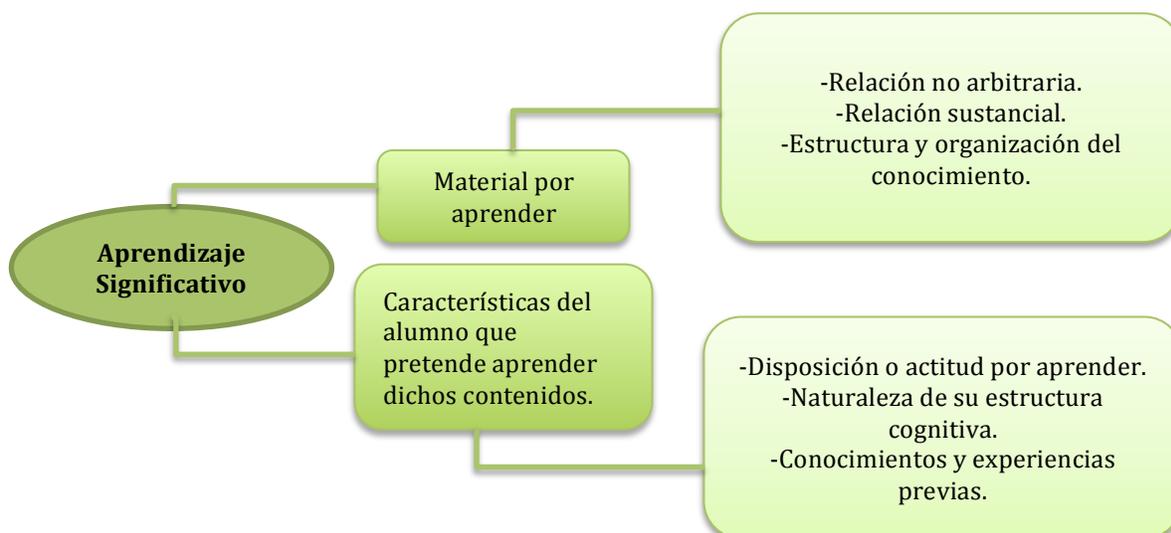
Si el alumno consigue establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre el nuevo material de aprendizaje y sus conocimientos previos, es decir, si lo integra en su estructura cognoscitiva, será capaz de atribuirle significados, podrá construirse una representación o modelo mental del mismo y, en consecuencia, habrá llevado a cabo un aprendizaje significativo.

Finalmente, la disposición por parte del alumno para el aprendizaje, completa esta terna de condiciones mencionadas (significatividad lógica, significatividad psicológica y disposición del alumno). La disposición debe ser favorable para aprender significativamente, el alumno debe estar motivado para relacionar el nuevo material de aprendizaje con lo que ya sabe.

Una vez que están presentes las condiciones, la participación del profesor es fundamental, porque se convierte en un mediador dentro de este complejo proceso. El profesor adquiere la responsabilidad de facilitar la integración entre el material lógico, la significatividad psicológica y la disposición del alumno por aprender. Así el aprendizaje va a ser más o menos significativo en función de las interrelaciones que se establezcan entre estos tres elementos y de lo que aporta cada uno de ellos al proceso de aprendizaje en el educando.



Para Frida Díaz Barriga este tema presenta una clasificación un poco diferente de las condiciones necesarias para el Aprendizaje Significativo¹⁰, las divide en dos grupos de la misma forma como lo hace Ausubel, por un lado esta lo relacionado con el alumno y por el otro lo referente a los contenidos. Sigue los mismos principios del Aprendizaje Significativo pero ahora el área denominada *significatividad psicológica* esta inclinada hacia la responsabilidad del alumno, ya no forma parte del material potencial como lo vimos anteriormente.



¹⁰ *op. cit.* (Díaz Barriga, 2010) pag. 32

La diferencia importante entre ambos autores es que Días Barriga enfoca la responsabilidad de la significatividad psicológica al alumno y no al material, poniendo como centro al alumno y su disposición interna.

Hasta aquí hemos analizado dos enfoques paralelos respecto a las características del Aprendizaje Significativo, no son opuestos, son el resultado de una evolución del concepto y su misma adaptación al contexto educativo.

Encontramos que las variables correspondientes al proceso de Aprendizaje Significativo son bastas y muy variadas, todas deben tomarse en cuenta en las fases de la planeación escolar, las cuales se unen a los contenidos y materiales de enseñanza, porque como ya hemos visto, si estos no tienen una secuencia lógica y potencial, entonces carecen de significatividad y se transforman en solo aprendizajes rutinarios.

1.2 APRENDIZAJE MUSICAL SIGNIFICATIVO

El aprendizaje musical, al ser un proceso sumamente complejo de formación integral para los alumnos, involucra un gran número de elementos cognitivos, afectivos y sociales que influyen en el comportamiento de los educandos. Aprender música exige el desarrollo de habilidades perceptivas, de ejecución, integración y algunas veces de creación.

Al respecto, Josep Lluís Zaragoza (2009)¹¹ utiliza el término de Aprendizaje Musical Significativo en donde se refiere a competencias musicales específicas a desarrollar por el alumno, las cuales divide de la siguiente manera:

- Competencia musical perceptiva
- Competencia musical expresiva
- Competencia musical creativa
- Competencia musicológica
- Competencia instrumental

Por ejemplo, en la Competencia musical perceptiva, Zaragoza afirma que un aprendizaje musical es significativo si el alumno logra ser un buen escucha dentro y fuera del aula. Que sea capaz de explicar con criterios sólidos los fundamentos básicos del discurso sonoro, siendo consciente de los diversos usos que permite la escucha musical, utilizándolos a su voluntad, y sabiendo detectar los mecanismos cognitivos y emocionales, propios que entran en el proceso de escucha musical.

Por otro lado, en la Competencia musical expresiva, el aprendizaje es significativo existe cuando el alumno puede interpretar con los instrumentos, la voz o con el cuerpo, es decir, cuando es consciente del proceso de adquisición de las

¹¹ Zaragoza, Josep Lluís. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria, Competencias docentes y aprendizaje*. España: GRAÓ

habilidades técnicas y expresivas, así como de las destrezas que debe mejorar para progresar en este tipo de aprendizaje.

Igualmente explica el aprendizaje significativo en las demás competencias, de esta forma se puede ver que los materiales musicales que trabaja serán más complejos paulatinamente. Con ello las habilidades expresivas y de ejecución se podrán transferir al siguiente material al que se enfrente el alumno al tiempo que se desarrolle el gusto por la interpretación musical dentro y fuera del aula, generando así, una función activa de lo trabajado en clase hacia la vida cotidiana.

Ahora bien, Zaragozá extiende la proyección del postulado del Aprendizaje Significativo hasta atender el conocimiento procedimental de la música, perceptivo y expresivo.

“Los procedimientos también se pueden y deben conceptualizar, y viceversa, los conceptos se pueden *procedimental*, aunque sólo sea para evidenciar que no podemos adquirir concepto alguno sin un procedimiento de aprendizaje asociado...”¹²

Al respecto, Gabriel Rusinek (2004) de la Universidad Complutense de Madrid hace énfasis en que ni el aprendizaje por descubrimiento es forzosamente significativo,¹³ ni el aprendizaje por recepción forzosamente memorístico, de acuerdo a sus investigaciones y experiencia propia, Rusinek sostiene que para mejorar la forma en que se enseña tanto en música como en otras áreas, no es suficiente constatar que el aprendizaje ha tenido lugar, como ocurre normalmente en nuestro sistema de evaluación dentro de la educación básica de una institución, sino se tiene que contextualizar y darle un uso específico.

¹² *op. cit.* Rusinek (2010) p. 179

¹³ Rusinek, Gabriel (2004). *Aprendizaje Musical Significativo*. Recuperado 17 de diciembre de 2013 de Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical sitio web: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/reciem/v1n5.pdf>

Rusinek explica que dentro del aprendizaje musical significativo es necesario tomar en cuenta las motivaciones del alumno si se pretende que sea él quien realice el esfuerzo para aprender y relacione sus experiencias con el nuevo conocimiento:

“La motivación difícilmente puede entenderse como una relación causa-efecto entre un modelo didáctico y los resultados de los exámenes, ya que la multiplicidad de hipótesis alternativas en cualquier situación social torna pueril esa reducción. Por el contrario, la motivación tiene que ver con los significados que se van construyendo en un aula, es decir, con la significatividad que tienen las experiencias musicales para los propios alumnos.”¹⁴

Que si relacionamos lo anterior con lo expuesto en la teoría de Ausubel, lo podemos ubicar en la tercera condición para que exista un aprendizaje Significativo, la cual se refiere a la disposición del alumno por aprender.

Si bien, la finalidad de la Educación Musical en el nivel medio superior no tiene como objetivo formar músicos profesionales, ésta es parte de la educación integral de los alumnos y les ayuda sensibilizarse y ser más empáticos con las manifestaciones musicales de todo tipo.

Así mismo, la Educación Musical en este nivel puede ayudar a encontrar vocaciones en algunos alumnos; a desarrollar aptitudes en aquellos que ya están inmersos en una educación musical o bien, servir como actividad estética que fortalezca el criterio artístico del educando. Ante ello, los profesores de música como mediadores en este proceso, deben de reconocer la situación que vive el alumno en su entorno para poder adaptarla y permitir que se enlace con su cotidianidad para reforzar su significado.

¹⁴ *op cit.* Rusinel, Gabriel. Pag. 3

Es el docente es quien debe fungir como mediador y propiciar un ambiente de trabajo que guíe y regule la construcción de nuevos conocimientos musicales a partir de lo que el alumno ya trae consigo.

El maestro debe contar con los elementos pedagógicos necesarios, es decir con una didáctica específica que logre que el alumno entienda e interiorice significativamente y se puedan cumplir las expectativas de tener una clase de música funcional que pueda integrarse a la curricula de manera activa.

2. Propuesta de Intervención Pedagógica

2.1 CONTEXTO

A continuación se muestran el contexto en el que se desarrollo esta propuesta, los alumnos y la institución.

2.1.2 Alumnos:

Pertencientes a la generación Z (1995 -)

Es difícil conocer todas sus características ya que es una generación en evolución, pero se debe estar preparado para realizar los cambios que nos permitan entenderla mejor. Lo que más destaca es que su desarrollo emocional e intelectual ha estado sujeto a la era digital, dentro de las características de esta generación sobresalen:

- Poseen un modo diferente de aprender
- Nativos digitales (nacieron inmersos en la tecnología)
- No les satisface el rol pasivo de observadores
- Nacieron en el auge del mercado de consumo
- Escepticismo en las relaciones reales
- Su comunicación gira en torno a las tecnologías
- Poco interés en la comunicación verbal
- Influencias culturales y artísticas basadas en mega tendencias
- Información inmediata

2.1.2 Escuela:

En la preparatoria de la Universidad De La Salle existe la asignatura de Educación Estética y Artística, la cual se lleva en la carga obligatoria de los alumnos de los dos primeros años de bachillerato y se puede cubrir con cualquiera de los talleres que oferta la escuela, uno de ellos es el taller de música, los demás son: Pintura, Teatro, Fotografía, Escultura y Grabado.

Esta asignatura se basa únicamente en abordar los contenidos del programa que indica la UNAM para escuelas incorporadas, el programa apunta impartir una clase a la semana de 50 minutos a un grupo de 25 alumnos máximo. La elección del taller es libre para los alumnos y se lleva durante dos años, tomando en cuenta las clases reales sin las evaluaciones, nos da un aproximado de tan solo 26 sesiones por año, lo cual representa muy poco tiempo para poder hacer algo más allá de los contenidos obligatorios.

Con una experiencia de dos años como docente de la asignatura de “Educación Estética y Artística – Taller de Música” en la preparatoria de la Universidad la Salle, se pudo detectar que varios alumnos cuentan con cualidades musicales que destacan por su ejecución, tanto vocales como instrumentales, sin embargo éstas cualidades no estaban siendo aprovechadas ni consideradas para propiciar la difusión y apreciación musical dentro de la escuela.

Ante este panorama, se tomó la decisión de organizar actividades musicales complementarias al programa de la materia descrita, para que los alumnos pudieran llevarlas a cabo en horario fuera de clase, con el propósito de que los interesados se involucraran por convicción propia, manifestando una participación genuina y buscando potencializar sus aptitudes musicales. Pues no da créditos dentro de la curricula.

A fin de decidir qué actividades hacer y cómo hacerlas, se indagó entre los estudiantes para conocer sus aptitudes e intereses musicales. Para ello, se aplicó

un sondeo estadístico a cada uno de los 16 grupos del taller de música tanto del cuarto año, 8 grupos, y quinto año, 8 grupos, de preparatoria (que corresponden al primer y segundo año de ingreso respectivamente). Fue por medio de dicho sondeo en donde se detectaron tres tendencias de perfiles musicales.

Como ya se mencionó, cada grupo tenía 25 alumnos máximo, de los cuales:

Perfil a) Un promedio de 16 (64%) cantaban regularmente, ya sea por gusto o porque habían participado en alguna actividad vocal en sus anteriores escuelas. Eran afinados y estaban interesados en cantar.

Perfil b) Un promedio de 11 alumnos (44%) tocaban algún instrumento común como piano, guitarra o flauta dulce con un nivel básico.

Perfil c) De 1 a 2 alumnos (6%) tocaban un instrumento menos frecuente, como violín, arpa, saxofón, etcétera o guitarra y piano con mayor nivel, y mostraban interés por continuar con su formación musical.

El *Perfil c)* fue el que más interesó por ser aquel que manifestaba mayor posibilidad para formar una actividad representativa y con miras a realizar actividades musicales destacables en la institución. (actividades de ensamble)

Entonces, si el porcentaje de alumnos que forman el *Perfil c)* era de un 6% aproximadamente, multiplicado por los casi 2600 alumnos de toda la preparatoria, resultaba que podía haber una suma de hasta 156 alumnos potenciales para formar un ensamble instrumental con la finalidad de ser un grupo representativo de la escuela.

Se consideró entonces la posibilidad de fundar un ensamble instrumental que fuera equilibrado en cuanto a la diversidad de instrumentos. Este ensamble

depondría de los alumnos que quisieran participar y con base en eso, se planearían las actividades. Se pretendía además, que el ensamble tuviera presencia durante todo el ciclo escolar de agosto a mayo del siguiente año.

Fue así que se realizó un enlace con la dirección del plantel y se propuso la creación del ensamble instrumental. Una vez que se contó con el apoyo desde la parte académica y administrativa del plantel, se comenzó la difusión de la propuesta, la cual se llamó “Ensamble Instrumental de la preparatoria”. Es importante mencionar que no se podría abarcar una actividad musical con todos los posibles interesados en participar, considerando que se contaría con poco espacio y tiempo destinados a esta actividad, fue así que se convocó a audiciones, a las que llegaron poco más de 50 alumnos.

Las audiciones se realizaron con el apoyo del otro profesor que también imparte el mismo taller de música y fueron seleccionados solamente 24 alumnos. De todos los que participaron en la audición se seleccionó solo a estos 24 por razones de espacio, coordinación y naturaleza del ensamble, a manera de que quedara equilibrado con las familias de instrumentos. Más adelante se muestra el trabajo realizado con este ensamble.

Ahora bien, si la intención propuesta en este trabajo era integrar a la mayoría de alumnos con habilidades musicales que estuvieran interesados, aun quedaba pendiente atender la demanda de alumnos interesados en la parte vocal, *Perfil a*), se debía generar entonces una propuesta que resolviera esta área. La demanda no tardó en llegar, ya que varios alumnos, al enterarse de las propuestas del repertorio a montar con el ensamble instrumental, se acercaron con la intención de cantar algo similar.

Casi a la par con el anterior proyecto, se comenzó a crear un grupo vocal para trabajar con dichos alumnos, sin embargo el trabajo con el ensamble ya había comenzado y lo mejor era crear otro proyecto simultáneo.

Este segundo grupo se propuso como una alternativa al coro que ya existía en la preparatoria y para poder ser una verdadera alternativa, no podía ser otro coro, sería más bien, un grupo en donde se trabajara de manera individual con cada participante, generando entonces un trabajo con solistas. Por lo que este segundo trabajo se denomina “Voces Solistas de preparatoria” el cual atiende a estos alumnos y extiende la oferta de actividades musicales extra clase.

De igual manera se llevó a cabo un proceso de audición previo para formar al grupo, se le asignó un horario y se comenzó con la planeación de actividades.

A continuación se detalla el trabajo realizado con ambos grupos

2.2 VOCES SOLISTAS DE PREPARATORIA

Con el grupo llamado “Voces Solistas de preparatoria” se trabajó en sesiones de dos horas por semana durante 5 meses. Los integrantes participaron por interés propio y sin recibir ningún tipo de compensación académica ni alguna otra motivación externa, como ocurre en otras actividades extracurriculares dentro de la universidad en las que pueden cubrir créditos culturales obligatorios.

Las primeras sesiones fueron para interactuar y conocerse a través de ejercicios vocales y actividades musicales. Después se trabajó la técnica vocal y ejercicios rítmicos vocales enfocados a seleccionar un repertorio. Más adelante fue la selección del repertorio y su interpretación. No se consideraban como clases de canto individuales ni de coro, eran sesiones en forma de taller en las que participaban todos los inscritos y cada quien recibía una asesoría personal en el mismo horario. Fueron un total de 20 sesiones a partir de Noviembre del año 2013, las cuales fueron planeadas de manera general y se siguieron como se presenta a continuación.

Introducción al estudio del canto			
Tema	Actividad	Objetivo	Tiempo
Respiración y relajación.	Realizar ejercicios de respiración y relajación. Emitir sonidos largos y cortos tomando conciencia de la respiración. Hacer ejercicios de relajación de la musculatura abdominal. Observar ejemplos de la estructura corporal relacionada al canto.	Conocer el aparato respiratorio y su uso en el canto.	2 hrs. Sesión 1
Aparato fonador y resonador	Ver y escuchar ejemplos del aparato fonador. Realizar ejercicios de emisión vocal con boca cerrada. Ver y escuchar ejemplos relacionados al aparato resonador. Realizar ejercicios de emisión vocal con boca cerrada y abierta, con la intención de explorar el aparato resonador.	Conocer la funciones del aparato fonador y resonador a fin de entender el origen de la voz hablada y cantada.	2 hrs. Sesión 2
Clasificación de las voces, tesitura.	Realizar ejercicios de vocalización grupal e individual teniendo conciencia del uso de los tres aparatos vistos anteriormente.	Conocer su tipo de voz, registro y timbre.	2 hrs. Sesión 3
Audición e Imitación.	Escuchar distintos ejemplos de tipos de voces profesionales desde música renacentista polifónica hasta cantantes de populares de nuestros días. Escuchar sonidos aislados en el piano e imitarlos con boca cerrada. Cantar intervalos de 5ta, 8va, 3ra mayor y menor, con y sin ayuda del piano.	Mejorar la audición a través de ejemplos variados y emisión acompañada del piano.	2 hrs. Sesión 4

Técnica vocal			
Tema	Actividad	Objetivo	Tiempo
Impostación, articulación y	Realizar ejercicios que ayuden a impostar la voz en el registro medio.	Explorar los recursos vocales	2 hrs. Sesión

pasaje de la voz.	Vocalizar utilizando distintas vocales, consonantes y sus combinaciones. Hacer ejercicios de vocalización en el registro medio grave para detectar el paso de la voz en cada uno de los alumnos.	personales a fin de conocer el pasaje de la voz y mejorar la emisión.	5
Ensamblajes vocales	Escuchar ejemplos de agrupaciones vocales como coros, sextetos y cuartetos. Cantar melodías en canon en parejas y en grupo. Cantar las notas de los acordes que forman una cadencia plagal y perfecta.	Mejorar la audición personal y grupal. Saber escuchar y cantar en conjunto.	2 hrs. Sesión 6
Vocalización y exploración.	Cantar escalas mayores con boca cerrada. Realizar diferentes ejercicios de vocalización en modo mayor y menor ascendentes y descendentes. Explorar las capacidades vocales personales y hacer ejercicios de acuerdo a cada voz.	Mejorar la emisión vocal con diferentes tipos de ejercicios.	2 hrs. Sesión 7
Elección de repertorio.	Entender la temática del proyecto y empezar a elegir el repertorio posible. Discutir la temática y aportar ideas e intereses personales que puedan contribuir a la propuesta de repertorio.	Generar interés y curiosidad para escoger un repertorio posible.	2 hrs. Sesión 8

Ejecución e Interpretación			
Tema	Actividad	Objetivo	Tiempo
Elección de repertorio.	Cantar fragmentos del repertorio posible individual. Explicar las razones por las que se propone ese repertorio. Decidir la obra y fijar la tonalidad.	Definir el repertorio de acuerdo a las características individuales	4 hrs. Sesión 9-10
Precisiones en la afinación	Realizar ejercicios vocales de intervalos de 2ª Mym, 6ª Mym y 7ª Mym	Mejorar la afinación en intervalos disonantes.	2 hrs. 11

Repertorio	Cantar individualmente el repertorio y solucionar las dificultades vocales, de pronunciación y musicales particulares.	Asegurar la ejecución de las piezas.	8 hrs. Sesión 12-15
Interpretación en vivo.	Cantar la pieza seleccionada frente a los demás. Dar comentarios y retroalimentación personal.	Tener la experiencia de cantar frente a un público y recibir la retroalimentación de los compañeros.	2 hrs. Sesión 16
Acompañamiento	Cantar las piezas contando con el acompañamiento de otro compañero del ensamble instrumental. Hacer adecuaciones necesarias entre la voz y el acompañamiento.	Adaptarse al acompañamiento de otra persona a fin de independizarse y mejorar la seguridad en la pieza	4 hrs. Sesión 17-18
Objetivo de la interpretación.	Reflexionar sobre la importancia de poder interpretar una canción que sea del agrado de la persona. Dar razones por las cuales se quiere cantar la obra seleccionada y explicar como ha sido la experiencia desde el principio de los ensayos.	Adquirir confianza y seguridad en la pieza para poderla interpretar mejor. Tener claro el objetivo de por qué se quiere cantar.	2 hrs. Sesión 19
Interpretación	Cantar cada quien su obra junto con el acompañamiento en vivo. Dar comentarios de retroalimentación.	Trabajar la interpretación de la obra exponiéndose a un público pequeño.	2 hrs. Sesión 20

EL anexo 1 presenta transcripciones de las piezas originales a las que se les modifico únicamente la tonalidad, si fuera el caso. Todo lo demás quedó de manera íntegra respecto de la voz, las adecuaciones de acompañamiento fueron ajustadas de a cuerdo a los recursos. En dicho anexo solo se incluye la línea melódica de la voz y la armonía en cifrado universal.

2.3 ENSAMBLE INSTRUMENTAL DE PREPARATORIA

Para el “Ensamble Instrumental de preparatoria” se trabajaron 4 horas a la semana, divididas en dos sesiones de dos horas. Las primeras sesiones con el ensamble fueron para integrar al grupo y conocernos personal y musicalmente, conocer lo que cada quien tocaba en su instrumento, sus gustos de género e intereses dentro de la música. Dentro de las actividades que realizaron al inicio fueron ejercicios rítmicos a cuatro voces y lectura de notas en clave de sol y de fa en cuarta línea.

Desde el principio se notaron las diferencias de nivel, ya que hay alumnos que tienen conocimientos musicales medios por que llevan varios años tocando su instrumento y habían participado en actividades musicales en sus anteriores escuelas o de manera personal, mientras que otros alumnos llevaban poco tiempo de haber empezado. La intención de estas primeras actividades era que todos pudieran leer partitura de manera regular y se integrara a cada grupo de instrumentos de forma homogénea. Después de eso, las sesiones se dividieron para atender a cada grupo de instrumentos, a fin de conocer a cada uno de los integrantes.

En las sesiones por grupos de instrumentos llegaron especialistas de cada instrumento, compañeros de la Escuela Nacional de Música que les dieron clase individual abordando la técnica y el repertorio que se había propuesto, de esta manera se pudieron conocer los recursos y limitaciones de cada instrumento desde la parte práctica y personal de los alumnos participantes.

El trabajo individual comenzó en noviembre del año pasado, después de las primeras sesiones de integración en septiembre y octubre en las cuales no se abordó el material, solo fueron para integrarnos con ensamble, algunas veces con instrumentos y otras no. El trabajo con el ensamble completo fue a partir de febrero de este año tocando el repertorio.

Para solventar las diferencias de nivel de solfeo, se hizo uso del “musicograma” que es una propuesta donde se visualiza solo la melodía principal de cada pieza para que los alumnos se pudieran ubicar en el momento de tocar. Esta herramienta con colores e imágenes fue muy útil una vez que todos ya sabían lo que iban a tocar y en dónde, pues les permitió ver la estructura de la obra de una forma más entendible y amena.

El ensamble se dividió en 4 grupos de acuerdo a la naturaleza de los instrumentos:

Grupo 1) flautas, saxofón contralto y saxofón tenor;

Grupo 2) Violines y violonchelo

Grupo 3) guitarras, mandolina y arpa

Grupo 4) percusiones y pianos.

Fueron un total de 45 sesiones desde el 8 de octubre hasta el 8 de mayo, la forma de trabajo de manera general fue como se describe a continuación:

Actividades de integración			
Sesión	Objetivo	Actividad	Participantes
1	Conocerse entre todos y conocer la forma de trabajo	Presentarse personalmente ante el grupo explicando la razón por la que decidió estar ahí y cuáles son sus expectativas.	Todos
2-3	Integrarse en familias	Conocerse por grupos comentando las características de su instrumento. Ejecutar ejercicios rítmicos a dos y tres voces atendiendo la entrada del director, por cada grupo. Platicar sobre el repertorio a	Todos

		interpretar.	
4	Integrarse en ensamble	Ejecutar ejercicios rítmicos a cuatro voces atendiendo la entrada del director. Todos pero cada voz es por grupo.	Todos
5	Leer en clave de Sol y clave de Fa en cuarta línea	Realizar ejercicios de lectura en clave de Sol y clave de Fa en cuarta línea, por grupos y por voces.	Todos
6	Leer ejercicios rítmico melódicos a cuatro voces	Realizar ejercicios rítmicos melódicos por grupos y por voces.	Todos
7	Integrarse en el ensamble con los instrumentos	Ejecutar en el instrumento los ejercicios rítmicos melódicos vistos previamente.	Todos

Repertorio, trabajo particular y grupal			
Sesión	Objetivo	Actividad	Participantes
8	Comenzar con el repertorio	Discutir y dar opiniones sobre la propuesta de repertorio y	Todos
9-12	Conocer el repertorio de forma individual	Trabajar una sesión con cada grupo y comenzar a ejecutar la primeras obras que fueron <i>In Dreams, Yellow submarine, Un mundo ideal</i> y otras. ¹⁵	Grupo 1 Grupo 2 Grupo 3 Grupo 4
13-14	Coordinarse como ensamble con los instrumentos.	Tocar <i>In Dreams, Yellow submarine</i> y <i>A whole new world</i> , al nivel que se trabajo, poniendo especial atención a las indicaciones del director. Enterarse de las propuestas de estudio para las vacaciones.	Todos
15-16	Corregir errores en la ejecución y en la partitura	Aclarar los errores con los grupos o instrumentos en los que se presentan mayores	Grupo 1 Violines Arpa

¹⁵ Las otras obras que se trabajaron no se mencionan por tres motivos, primero, porque no estaban adecuadas al nivel de todos; segundo, los alumnos no manifestaban un interés por tocarlas; y tercero, fueron piezas navideñas que solo sirvieron como integración previa y para que yo conociera mejor a cada uno de los integrantes.

		dificultades. Revisar la partitura y hacer los cambios necesarios.	
17-20	Trabajar individualmente con cada integrante	Invitar a profesores de cada instrumento para que asesoren a cada uno de los alumnos. Hacer ejercicios técnicos y de interpretación del repertorio.	Violines Flauta Saxofones Violonchelo
21-22	Coordinarse como ensamble con los instrumentos.	Tocar <i>In Dreams, Yellow submarine, A whole new world, Hey Jude y Eleanor Rigby</i> al nivel que se trabajo, poniendo especial atención a las indicaciones del director.	Todos
23-25	Trabajar individualmente con cada integrante	Invitar a profesores de cada instrumento para que asesoren a cada uno de los alumnos. Hacer ejercicios técnicos y de interpretación del repertorio.	Arpa Violines Guitarras
26	Ensamblar el repertorio que se tiene	Tocar <i>In Dreams, Yellow submarine, A whole new world, Hey Jude y Eleanor Rigby</i> al nivel que se trabajo, poniendo especial atención a las indicaciones del director. Sugerir nuevo repertorio. Retroalimentar el avance del ensamble.	Todos
27-34	Conocer el nuevo repertorio	Leer y comenzar a ejecutar el nuevo repertorio por grupos separados, <i>Let it be, Medallion calls y He's a pirate.</i> Corregir los errores que surjan en la partitura. Trabajar a detalle con los pasajes difíciles.	Grupo 1 Grupo 2 Grupo 3 Grupo 4
35-36	Montar el nuevo repertorio	Tocar <i>Let it be, Medallion calls y He's a pirate</i> al nivel	Todos

		que se trabajo, poniendo especial atención a las indicaciones del director.	
37-38	Reforzar lo que ya se tiene trabajado	Tocar <i>In Dreams, Yellow submarine, A whole new world, Hey Jude y Eleanor Rigby Let it be, Medallion calls y He's a pirate</i> al nivel que se trabajo, poniendo especial atención a las indicaciones del director.	Todos
39-42	Trabajar la interpretación	Tocar el repertorio con cada grupo y coordinar las indicaciones de la partitura y de los musicogramas. Reforzar el trabajo con los grupos que tengan mayor conflicto.	Grupo 1 Grupo 2
43-45	Mejorar la interpretación Y hacer los últimos ajustes	Tocar todo el repertorio, trabajando en la interpretación y reforzando las obras que más cuestan trabajo.	Todos

Las partituras que se utilizaron incluidas en el Anexo 2, fueron adaptaciones que se hicieron pensando en las características del ensamble, no hubo cambios o arreglos en la estructura, melodía o armonía. Fueron sacadas de los originales en versión para piano solo, piano y voz, y voz sola.

La primera presentación oficial que se ha realizado fue el 18 de marzo dentro de las instalaciones de la preparatoria en donde se tocaron 5 piezas, *In Dreams, Yellow submarine, Eleanor Rigby, Hey Jude y Medallion Calls*. Esta presentación me permitió identificar los avances obtenidos como ensamble y las fallas superables a corto y mediano plazo para la sustentación de este trabajo.

Después de un serio análisis y con la experiencia del trabajo realizado, es prudente afirmar que sí es posible propiciar un Aprendizaje Significativo en los

alumnos de preparatoria que están interesados en la música, acercándose a ellos a través de lo que ya conocen, es decir, con base al conocimiento previo de cada alumno, experiencias y gustos particulares. Es en el nivel medio superior en donde los educandos buscan una identidad más asertiva, donde los gustos de género y estilo se agudizan dejando atrás el interés mayoritario, por tal motivo, se generará significatividad al acercarse a los alumnos con elementos que estén integrados en su contexto, con la música que la mayoría pueda reconocer o asociar, de tal forma que tenga algo en común con su realidad.

Por tal motivo, la selección del repertorio fue consensada, es decir, se determinó por medio de opiniones y propuestas que surgieron en las sesiones dedicadas para eso, en donde se les preguntaba a los participantes cuáles eran los géneros que les gustaría tocar.

Por supuesto que se presentaron muchas diferencias en cuanto a los gustos, cada quien quería que se tocara lo que ellos conocían y que habían tocado en su instrumento. Al estar en grupo, se fueron delimitando las propuestas y se logró concretar el rubro. La temática que más influyó en grupo es la relacionada con la banda sonora (soundtracks) de algunas películas que significaron algo en su infancia y adolescencia; así como temas populares con los que los alumnos tienen un referente común, especialmente música de la banda británica “The Beatles”.

Después de analizar musicalmente las piezas de Disney, de los Sountracks de las otras películas y las piezas de *the Beatles*, se detectó que son aptas para trabajar con esta propuesta, ya que hay varios elementos pedagógicos que facilitan el abordaje de esas piezas. Podemos destacar que tienen una tonalidad estable y pocas inflexiones o modulaciones, su estructura no es difícil de memorizar, tienen motivos melódicos que se repiten constantemente, no hay pasajes o figuras rítmico melódicas que no se puedan resolver con un trabajo para principiantes.

Por otro lado, cuentan con elementos melódicos que se pueden utilizar como herramientas didácticas para desarrollar un sentido musical en los alumnos. La música para películas es creada con la intención de ser recordada, buscan llegar a un público muy concreto siendo sencillas pero a la vez son de calidad, se quiere dar un mensaje agradable, con un contenido específico siendo concretas, es por eso que los compositores de estas obras utilizan la capacidad de síntesis para que las piezas cumplan su objetivo.

De esta manera fue que se logró realizar un trabajo con los dos grupos musicales en la preparatoria, ensamble instrumental y voces solista”. Ambos se abordaron de manera separada, debido a la disposición de horarios y naturaleza de cada grupo, sin embargo, la temática fue similar y existió comunicación entre ambos.

Para trabajar particularmente con cada grupo, se tomó en cuenta lo que mencionan Gustems y Elegström (2008)¹⁶, para realizar un grupo vocal o instrumental dentro de una institución educativa se requiere de un esfuerzo sostenido por tiempo, es un trabajo en conjunto que depende de varias personas en el rol de actividades. Hay aspectos a considerar tanto materiales y organizativos, como formativos. Una vez que comience el trabajo, se deben de revisar constantemente el cumplimiento de los propósitos y delegar responsabilidades a personas diferentes. Es decir, se articula el trabajo en equipo.

¹⁶ Gustems, Josep y Elgström, Edmon. (2008). *Guía práctica para la dirección de grupos vocales e instrumentales*. España: Grao

3. PROGRAMA

Grupo: "Voces Solistas de preparatoria"

Over the rainbow	Harold Arlen
(2:40)	(1905 –1986)
Go to the distance	Alan Menken
(2:30)	(n.1949)
Beauty and the beast	
(2:10)	
Colores en el viento	
(3:35)	
No diré que es amor	
(2:10)	
Reflection	Matthew Wilder
(1:40)	(n.1953)
Let it go	Kristen Anderson-Lopez
(3:35)	(n. 1975)

INTERMEDIO

Grupo: "Ensamble Instrumental de preparatoria"

In dreams	Howard Shore
(3:00)	(n.1946)
Un mundo ideal	Alan Menken
(2:30)	(n.1949)
Yellow submarine	John Lennon y Paul McCartney
(3:10)	(1940-1980) (n.1942)
Eleanor Rigby	
(2:20)	
Hey Jude	
(3:40)	
Let it be	
(4:05)	
The imperial march	John Williams
(2:30)	(n.1932)
The medallion calls	Klaus Badelt
(2:00)	(n.1967)
He's a pirate	
(5:40)	

Over the rainbow
(*The wizard of Oz*)



Over the rainbow es una pieza compuesta para la película el *Mago de Oz* en 1939 bajo la dirección de Victor Fleming, ganadora del Óscar a la mejor canción original. El compositor de la canción fue **Harold Arlen**, músico estadounidense nacido en Nueva York. Harold Arlen Trabajó como pianista acompañante en sus primeros años pero en 1929 compuso su primera canción conocida, "Get Happy" (con letra de Ted Koehler). Durante los primeros años y la mitad de la década de 1930, Arlen y Koehler compusieron espectáculos para el Cotton Club, un club nocturno famoso de Harlem, musicales para Broadway y películas musicales para Hollywood; durante este periodo, Arlen continuó realizando interpretaciones, con cierto éxito, para la orquesta de Leo Reisman.

Arlen, con más de 400 canciones, es uno de los compositores más prolíficos de música popular del Siglo XX, llegando a ser conocidas en todo el mundo varias de sus composiciones, siendo elegida una de ellas, la canción de 1938 "Over the Rainbow", como la mejor del Siglo XX por la Recording Industry Association of America.¹⁷

Una de las características principales de la pieza es que contrasta con el ritmo de la película pues la mayor parte de la música en la misma es más enérgica, a diferencia de esta melodía mas lenta y suave. Esta pieza fue escrita especialmente para Judy Garland, quien fue la primera interprete y de quien fue tomada la versión para la presente interpretación.

¹⁷ s.a. (2013) *The official Harol Arlen web site*. Recuperado 17 de abril de 2014.
De tributes sitio Web: <http://www.haroldarlen.com/honors.html>

Estructura general

Over the rainbow					
Dotación		Tonalidad		Compás:	
<ul style="list-style-type: none"> Piano Voz 		Mi bemol mayor		4/4	
Duración aproximada:		Número de compases:		Velocidad:	
2:40		44		♩ = 80	
A		B		Parte	
				A	
				B	
				Pte	
				B'	
				ámbito vocal	
				8	
				8	
				5	
				8	

El puente que va del compás 32 al 36 comparte el compás 32 con el último compás de la tercera vez que se toca la parte A, por eso resulta la suma de 44 compases y no 45.

Letra

Somewhere over the rainbow,
way up high
There's a land that I heard of
once in a lullaby

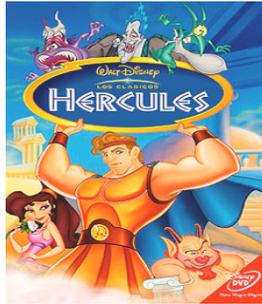
Somewhere over the rainbow,
Skies are blue,
And the dreams that you dare to
dream,
really do come true

Someday I'll wish upon a star

And wake up where the clouds are far
behind me
Where troubles melt like lemon drops
Way above the chimney tops, that's
where you'll find me
Somewhere over the rainbow,
blue birds fly
Birds fly over the rainbow,
why then? oh why can't I?

If happy little blue birds fly
beyond the rainbow Why? oh why
can't I?

Go to the distance
(*Hércules*)



No importa la distancia (go to the distance) es una canción tomada de la película Hércules de Disney de 1997. Fue interpretado por Roger Bart durante la película y por Michael Bolton en los créditos finales. En la versión en español, la canción es interpretada por el cantante Ricky Martin. Para esta presentación se utilizó la pieza que se canta durante la película no la de los créditos al final. La canción fue escrita por Alan Menken y David Zippel, ambos músicos han participado en otras películas de Disney en colaboración con otros compositores.

Alan Menken Nació en Nueva York el 22 de julio de 1949. Es un pianista y compositor conocido por haber compuesto la música para varias películas tanto de la compañía Disney como para otras empresas de la industria cinematográfica. Dentro de las películas de Disney que más destaca su participación encontramos *La sierrita*, *Pocahontas*, *La bella y la bestia*, *Aladdin*, *El jorobado de Notre Dame*, *Hercules* y *Enredados*.¹⁸ Menken ha ganado un total de ocho premios Óscar y ha estado nominado dieciséis veces. También ha compuesto música para programas de televisión y videojuegos. Su participación no ha sido solamente como compositor sino como productor junto con otros compositores y ha tenido una fuerte influencia por su estilo y originalidad.

¹⁸ s.a. (2014). Alan Menken Biography. Recuperado 18 de abril de 2014. de Film Reference sitio web: <http://www.filmreference.com/film/46/Alan-Menken.html>

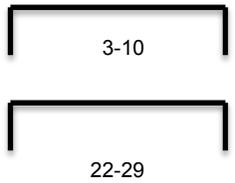
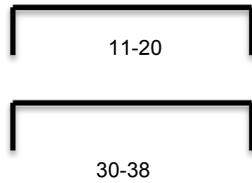
David Zippel nació en Easton, Pennsylvania en 1954. Se graduó en 1976 en la Universidad de Pennsylvania. Ha compuesto música para teatro, en obras tales como *City of Angels* (1989), un musical original con el libro por Larry Gelbart y música de Cy Coleman; Premios Tony al Mejor Musical, Mejor Banda Sonora, Mejor Libro, Mejor Actor (James Naughton) Mejor Actriz Destacado (Randy Graff), y Mejor Diseño de Juego (Robin Wagner) y el Premio Drama Desk a la Mejor Letra .

La música y las letras recibieron una nominación al premio Tony a la Mejor Banda Sonora Original. La demostración fue nominada a cinco Premios Laurence Olivier , incluyendo Mejor Musical.¹⁹ Zippel contribuyó letra de *The Swan Princess* (música de Lex de Azevedo , la canción mucho más tiempo que siempre fue nominado para un Globo de Oro).

En su participación dentro de la empresa Disney escribió la letra de la canción *Go to the distance*, con música de Alan Menken para la película *Hércules*, con la que recibió un premio de la Academia nominación a la Mejor Canción Original. Escribió también la letra para la pieza *Reflection* de la película *Mulan*, en 1998 con música de Matthew Wilder . La música y las letras recibieron un premio de la Academia de nominación para Mejor Musical o Comedia Score . Fue en la película de su agente Richard Kraft *Finding Kraftland* .

¹⁹ s.a. (2014). David Zippel. Recuperado 18 de abril de 2014. de Kraft-Engel Managmen sitio web: <http://www.kraft-engel.com/clients/david-zippel/>

Estructura general

Go to the distance			
Dotación	<ul style="list-style-type: none"> • Piano • Voz • Flauta 	Tonalidad Si bemol mayor	Compás: 4/4
Duración aproximada: 2:30	Número de compases: 41	Velocidad: ♩ = 85	
Intro 	A 	B 	Parte
			Compases
			Intro
			A
			B
			ámbito vocal
			
			39-41 

En la primera vez que se toca la parte B aparecen 10 compases debido a que el compás 16 es de 2/4 a fin de generar una pequeña pausa de dos tiempos. Lo mismo se pudo haber sustituido con un calderón.

Letra

Llegó un sueño a mi,
en algún lugar ,
con un gran aplauso
aclamado me vi.

Alegría sin fin,
había al yo llegar,
una voz insiste
que yo pertenezco ahí.

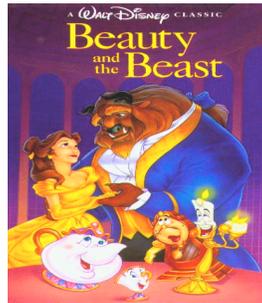
Por mi senda iré,
llegaré a mi meta,
un día triunfare y
mío será el honor.

Cada paso a dar,
mas me acercará
buscare bien por doquier
sin miedo y con valor.

Por mi senda voy,
llegaré a mi meta
si lejana esta
fuerte seré yo.

Cada paso a dar
mas me acercara,
por cualquier lugar iré
sin miedo y con valor.

Beauty and the beast
(*The beauty and the beast*)



Beauty and the beast es el tema principal de la película *La bella y la bestia* (*Beauty and the Beast*) El estreno fue en noviembre de 1991, producida por la compañía Walt Disney y dirigida por Gary Trousdale.

Es la primera película animada nominada al Óscar, puesto que en esa época aún no existía la categoría de Óscar a la mejor película de animación. Es una de las películas más conocidas de los estudios Disney. Esta película intensificó el nivel de animación de la etapa conocida como *El Renacimiento de Disney*, que comenzó con *La sirenita* y terminó con *Tarzán*. Muchas otras películas animadas fueron influenciadas por la combinación de la animación tradicional y la generada por computadora. Esta historia también es uno de los mejores musicales y una de las películas más románticas de los Estados Unidos. *La bella y la bestia* se encuentra en la posición 34 dentro de la lista de las mejores películas románticas estadounidenses.²⁰

El compositor de toda la banda sonora es Alan Menken quien ganó un Óscar por el tema principal de la película *Beauty and the Beast*, y fue nominado por la canción *Bella* de la misma película.

²⁰ s.a (2014) *la bella y la bestia*. Recuperado 15 de marzo de 2014. de Disney Online International sitio web: <http://www.disney.es/la-bella-y-la-bestia/soundtrack/>

Estructura general

Beauty and the beast						
Dotación		Tonalidad			Compás:	
<ul style="list-style-type: none"> Piano Voz 		Mi bemol mayor/ Fa Mayor			4/4	
Duración aproximada:		Número de compases:			Velocidad:	
2:40		46			♩ = 80	
Intro	A	B	B'	C	Parte	Compases
1-4	5-8 13-16 28-31 36-39	9-12 32-35	20-23 24-27	16-19 39-42 42-46	Intro	4
					A	4
					B	4
					B'	4
					C	3 1/2
					ámbito vocal	
						

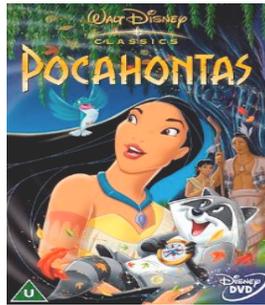
El cambio de tonalidad aparece en el compas 28, la tercera vez que se expone el tema A

Letra

Tale as old as time
 true as it can be
 barely even friends
 then somebody bends
 unexpectedly
 Just a little change
 small to say the least
 both a little scared
 neither one prepared
 beauty and the beast
 Ever just the same
 ever a surprise
 ever as before
 ever just as sure

as the sun will rise
 Tale as old as time
 tune as old as song
 bittersweet and strange
 finding you can change
 learning you were wrong
 certain as the sun
 rising in the east
 tale as old as time
 song as old as rhyme
 beauty and the beast
 Tale as old as time
 song as old as rhyme
 beauty and the beast.

Colores en el viento
(Pocahontas)



Colores en el viento es una canción compuesta por Alan Menken en 1995 como banda sonora para la película Pocahontas de la compañía Walt Disney. La película fue ganadora del Óscar a mejor banda sonora y de otro Óscar y un globo de oro por mejor canción *Colores en el viento*. La cantante original para la película es Judy Kuhn y en la versión latina Susana Zavaleta, quien no fue quien realizó el doblaje, solamente las canciones.²¹

La historia de Pocahontas se basa en la anécdota real de un marinero llamado John Smith y una indígena llamada Matoaka a la cual conocían como Pocahontas por su larga cabellera, ocurrida en el año 1608.

²¹ s.a. (2014). Pocahontas by Alan Menken. Recuperado 18 de abril de 2014. de Film Reference sitio web: <http://www.filmreference.com/film/46/Alan-Menken.html>

Estructura general

Colores en el viento						
Dotación		Tonalidad			Compás:	
<ul style="list-style-type: none"> • Piano • Voz • Arpa 		Sol mayor			4/4	
Duración aproximada:		Número de compases:			Velocidad:	
3:35		71			♩ = 90	
Intro	A	B	pte	fin	Parte	Compases
1-8	9-16				Intro	8
	17-24	25-35			A	8
	36-43				B	11
	44-51				pte	5
		B/	52-56		fin	6
		57-65		66-71	ámbito vocal 	

La segunda vez que se toca la parte B tiene dos compases menos, por eso va del compás 57 al 65.

Letra

Me crees ignorante y salvaje
 tu has ido por el mundo
 y rodado por doquier
 mas no puedo entender
 si hay tanto por saber
 tendrías que aprender a escuchar.

Te crees señor de todo territorio
 la tierra solo quieres poseer
 mas toda roca, planta o criatura
 viva esta, tiene alma, es un ser.

Tu crees que igual a ti es todo el mundo
 y hablas como un gran conocedor
 mas sigues las pisadas de un extraño
 y mil sorpresas hallaras alrededor

¿Escuchaste aullar los lobos a la luna azul?

O, ¿has visto a un lince sonreír?
 O ¿unirte a la voz de las montañas?
 y colores en el viento descubrir,

y colores en el viento descubrir.

Corramos por veredas en el bosque
 robemos de sus frutos el sabor
 descubre que riqueza te rodea
 sin pesar, ni un instante en su valor
 hermanos son el rio y la lluvia
 amigos somos todos como ves
 vivimos muy felices tan unidos
 en un ciclo fraternal que eterno es

Cuan alto el árbol será
 si lo cortas hoy nunca se sabrá.
 Ni oirás aullar los lobos a la luna azul
 sea blanca o morena nuestra piel
 todos tenemos que cantar con las montañas
 y colores en el viento descubrir

Si no entiendes que hay aquí
 solo es tierra para ti
 sin colores en el viento descubrir.

No hablaré de mi amor
(*Hercules*)



No hablaré de mi amor (I won't say I'm in love) es el tema de amor de la película de 1997 de Disney *Hércules* cantada por el personaje Megara, quien en la versión inglesa fue doblada por Susan Egan. En el tema que corresponde a la escena de la película, las musas hacen los coros a Megara mientras ella canta en un jardín griego. Una versión más pop de la canción fue interpretada por Belinda Carlisle incluida en los créditos la película. En la versión en español para América Latina fue interpretada por la actriz y cantante Tatiana.²²

Al igual que *Go to the distance*, la música fue compuesta por Alan Menken y la letra por David Zippel. En esta interpretación, significó un reto superable al crear un ambiente musical del diálogo entre las musas (parte del grupo vocal) y Megara (Laura Escobar).

²² s.a. (2014). *Hercules soundtrack by Alan Menken*. Recuperado 10 de abril de 2014. de Film Reference sitio web: <http://www.filmreference.com/film/46/Alan-Menken.html>

Estructura general

No hablaré de mi amor									
Dotación		Tonalidad		Compás:					
<ul style="list-style-type: none"> • Piano • Voz • Coro 		Do mayor		4/4					
Duración aproximada:		Número de compases:		Velocidad:					
2:10		61		♩ = 112					
A		B		C		Parte	Compases		
1-8		9-16		17-24				A	8
25-32		33-40		41-48				B	8
				C/ 49-55				C	8
				56-61				coda	6
						ámbito vocal			
									

En la tercera vez que se toca la parte C que va del compás 49 al 55 se recorta un compás a consecuencia de la interacción con el coro.

Letra

Meg:

Si a los engaños dieran premios
hubiera varios ya ganado
no me interesa tener novios
eso es historia ya lo se todo

Musas:

A quien crees que engañas el es lo
que tu mas
quieres ocultarlo tratas es hermoso lo
que sientes
no lo disimules piensa bien donde
esta tu corazón

Meg:

Oh no van a oír q lo diga no no

Musas:

Tu sueño es no lo niegues

Meg:

Jamás lo are no hablaré de mi amor

Musas:

shuru shuru uh

Meg:

Creía ya haber aprendido
siempre al inicio es hermoso,
mi mente dice ten cuidado
por que no todo es maravilloso

Musas:

Solamente vemos que tu bien lo
extrañas
no lo aceptaremos date cuenta que lo

amas trata

de admitirlo el es lo que tramas
porque tu muy enamorada estas

Meg:

Oh no van a oír que lo diga no no

Musas:

Ya ríndete tu sonrisa es de amor

Meg:

No insistan mas no diré que es amor

Musas:

Quieras o no esto si es amor

Meg:

No pidan mas que lo diga
no harán jamás que lo diga

Musas:

Su orgullo no deja que hable de
amor

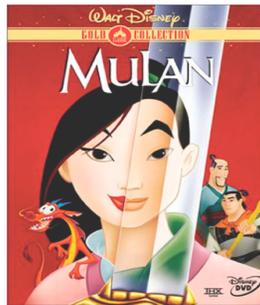
Meg:

Oh nadie sabrá no hablare de mi
amor

Musas:

shua a shua shua shararalala ah.

Reflection (Mulan)



Mulan es una película animada de 1998, dirigida por Tony Bancroft y Barry Cook y escrita por Rita Hsiao y colaboradores e inspirada en la historia de Robert D. San Souci, la película está producida por Walt Disney Pictures. Fue premiada con un Globo de Oro y varios Premios Annie al mejor largometraje animado aparte de ser nominada a los Premios Óscar.²³

Jerry Goldsmith fue el encargado de componer seis de las canciones de la película, mientras que Matthew Wilder y David Zippel compusieron la música y la letra respectivamente de otras cinco. La cantante Christina Aguilera interpretó el tema «Reflection», incluido también en su álbum homónimo de 1999.²⁴

La canción fue grabada por Lea Salonga, quien también fue la voz de Fa Mulan, la protagonista de la historia en la parte musical. Después Christina Aguilera grabó una versión en single en 1998; ambas grabaciones formaron parte del álbum *Mulan: An Original Walt Disney Records Soundtrack*. En el 2000 Christina Aguilera versionó la canción "Reflection" por una en español llamada "Mi Reflejo" la cual esta incluida en el primer álbum en español de la cantante titulado al igual que la canción, *Mi Reflejo*. *Reflection* es una canción que fue escrita y producida por Matthew Wilder y David Zippel para la mencionada película *Mulan*.

²³ Maffetano, Wilson. (2012). *Mulan, discography*. Recuperado 23 de febrero d 2014. de Soundtrack collector sitio web: <http://www.soundtrackcollector.com/catalog/soundtrackdetail.php?movieid=9570>

²⁴ s.a. (2014). *Mulan by David Zippel*. Recuperado 18 de abril de 2014. de Kraft-Engel Managemen sitio web: <http://www.kraft-engel.com/clients/david-zippel/>

Matthew Wilder nació el 24 de enero de 1953 en Nueva York. Es un músico americano , compositor y productor discográfico . En 1983 tuvo un hit Top 5 , " Break My Stride ". Debido a que este fue su único gran éxito, actualmente Wilder es considerado como un *One-hit wonder*.²⁵

El álbum debut de Wilder como solista, *I Don't Speak The Language* (1983), alcanzó el número 49 en el Billboard 200 , impulsado por " Break My Stride ", que alcanzó el número 5 en el Billboard Hot 100 . Wilder tuvo cierto éxito continuo con el single "The Kid's American", que alcanzó el número 33 en 1984, pero dicho sencillo no logró igualar el éxito de "Break My Stride". El Segundo álbum de Wilder, *Bouncin' Off the Walls* (1984), no pudo ganar mucho impulso - incluso con un innovador video musical para el sencillo "Bouncin 'Off the Walls", con sólo el título de la pista haciendo las listas de éxitos (núm. 52), y posteriormente fue considerado un fracaso comercial. A pesar de la desaceleración de su carrera en solitario, Wilder continuó desde entonces su carrera en la industria de la música como compositor y como productor de discos para artistas como No Doubt (el exitoso álbum *Tragic Kingdom*), Christina Aguilera , Kelly Clarkson , Miley Cyrus en su canción de Hannah Montana "GNO (Girls Night Out)", The Belle Brigade , King Charles, IIIScarlett, Joanna Pacitti y muchos otros.

Para el teatro, Wilder trabajó de nuevo con Zippel para proporcionar la música y la letra de *Princesses*, una adaptación de la comedia musical de la novela de Frances Hodgson Burnett *A Little Princess*. La producción corrió a la 5th Avenue Theatre en Seattle pero aún tiene que abrir en Broadway . Wilder también trabajó en el musical *Cry To Heaven*, la adaptación de la novela del mismo nombre, escrita por Anne Rice. Mas recientemente, Wilder trabajó como productor discográfico y compositor en el nuevo álbum del grupo *Retrouvailles*, el cual se publicó en febrero de 2014, según Wilder ha confirmado en su cuenta de Twitter.

²⁵ Wilder, Matthew. (2014) *Matthew Wilder*. Recuperado 23 de febrero de 2014. de Wilder Kingdom music sitio web: <http://www.matthewwildermusic.com/>

Estructura general

Reflection						
Dotación		Tonalidad		Compás:		
<ul style="list-style-type: none"> Piano Voz 		Si bemol mayor/ Re bemol mayor		4/4		
Duración aproximada: 3:30		Número de compases: 82		Velocidad: ♩ = 90		
intro	A ¹	B	C	Bfinal	Parte	Compases
1-4	5-17 A ²	18-26			intro	4
	27-36	37-44			A ¹	13
		45-52	53-59		A ²	10
		60-67			B	8
		68-73			C	7
				74-82	Bfinal	9
					ámbito vocal	
						

La última vez que aparece la parte B que va del compás 68 al 73 tiene dos compases menos ya que la parte final interrumpe en lo que sería el 6to compás de esta sección. El final también podría considerarse como coda, sin embargo hay muy pocos elementos distintos a la parte B, cambia la melodía pero la armonía es muy similar.

Letra

Look at me
You may think you see
Who I really am
But you'll never know me
Every day
It's as if I play a part
Now I see
If I wear a mask
I can fool the world
But I cannot fool my heart
Who is that girl I see
Staring straight back at me?
When will my reflection show
Who I am inside?
I am now
In a world where I
Have to hide my heart
And what I believe in
But somehow
I will show the world
What's inside my heart
And be loved for who I am
Who is that girl I see
Staring straight back at me?
Why is my reflection
Someone I don't know?
Must I pretend that I'm
Someone else for all time?
When will my reflection show
Who I am inside?
There's a heart that must be
Free to fly
That burns with a need to know
The reason why
Why must we all conceal
What we think, how we feel?
Must there be a secret me
I'm forced to hide?
I won't pretend that I'm
Someone else for all time
When will my reflection show
Who I am inside?
When will my reflection show
Who I am inside?

Let it go (Frozen)



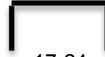
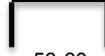
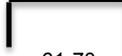
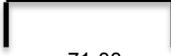
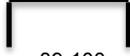
Let it go es una canción que fue escrita por Kristen Anderson Lopez y Robert Lopez para la banda sonora de la película *Frozen* de Walt Disney, es interpretada en la película, de donde se obtuvo la versión para esta presentación, por Idina Menzel en el papel de la Reina Elsa. Esta es la película de animación más reciente de Disney, estrenada el año pasado. Ha sido grande el éxito de esta película y de su banda sonora que Idina Menzel interpretó el tema en la gala de los Óscar celebrada el 2 de marzo de 2014. Además de la canción original, también se hizo para la película otra versión más pop interpretada por Demi Lovato y traducida también al español como «Libre soy» interpretada por la joven cantante, Martina Stoessel.²⁶

El matrimonio formado por **Robert Lopez y Kristen Anderson-López** son los compositores de la canción. Para la película, trataron de seleccionar diferentes géneros para crear así una banda sonora más cercana al predominio de los gustos musicales actuales. Tomando influencias de grandes composiciones como las de *La sirenita* y *La bella y la bestia*, Lopez y Anderson-Lopez también se inspiraron en artistas como Adele y Lady Gaga. Una vez concretada la música, ambos compositores escogieron a Idina Menzel como voz de esta canción, por la sencilla razón de ser una de las voces mayor presencia actual en la industria cinematográfica.²⁷

²⁶ s.a. (2014) *Frozen* Movie. Recuperado 4 de abril de 2014. de Hung mediem Australian-Charts sitio web: <http://australian-charts.com/showitem.asp?interpret=Idina+Menzel&titel=Let+It+Go&cat=s>

²⁷ s.a. (2014) Kristen Anderson Lopez. Recuperado 4 de abril de 2014. de Hung mediem Australian-Charts sitio web: <http://australian-charts.com/showperson.asp?name=Kristen+Anderson-Lopez>

Estructura general

Let it go						
Dotación		Tonalidad		Compás:		
<ul style="list-style-type: none"> • Piano • Voz • Arpa 		La bemol mayor		2/4		
Duración aproximada:		Número de compases:		Velocidad:		
3:35		122		♩ = 80		
intro	A	B	C	pte	Parte	Compases
					intro	8
					A	8
					B	10
					C	18
					pte	12
					ámbito vocal	
						

Letra

The snow glows white on the
mountain tonight
not a footprint to be seen.
A kingdom of isolation,
and it looks like I'm the Queen
The wind is howling like this swirling
storm inside
Couldn't keep it in,
Heaven knows I've tried

Don't let them in,
don't let them see
Be the good girl you always have to
be
Conceal, don't feel,
don't let them know
Well now they know

Let it go, let it go
Can't hold it back anymore

Let it go, let it go
Turn away and slam the door
I don't care
what they're going to say
Let the storm rage on.
The cold never bothered me anyway

It's funny how some distance
Makes everything seem small
And the fears that once controlled me
Can't get to me at all

It's time to see what I can do
To test the limits and break through
No right, no wrong, no rules for me,
I'm free!

Let it go, let it go
I am one with the wind and sky
Let it go, let it go
You'll never see me cry
Here I stand
And here I'll stay
Let the storm rage on

My power flurries through the air into
the ground
My soul is spiraling in frozen fractals
all around
And one thought crystallizes like an
icy blast
I'm never going back, the past is in
the past.

Let it go, let it go
And I'll rise like the break of dawn
Let it go, let it go
That perfect girl is gone
Here I stand
In the light of day
Let the storm rage on

The cold never bothered me anyway!

In dreams
(*The fellowship of the ring*)



Esta obra fue compuesta por Howard Shore para la primer película de la trilogía del Señor de los anillos (the lord of the rings: the feloship of the ring). Si bien, es difícil identificar un solo tema para la trilogía, se puede considerar que esta pieza es la mas representativa para asociar la banda sonora de las tres películas, especialmente por el *leitmotiv* que se interpreta en la parte 'C' de esta presentación.

Howard Shore es un compositor nacido en Canadá en 1946 que ha compuesto un gran número bandas sonoras, entre ellas las de algunas películas de David Cronenberg (“La Mosca”) o David Fincher (“El Silencio de los Corderos”, “Seven”). Su participación en la trilogía de Peter Jackson le ha proporcionado tres Óscares, a la mejor canción con “Into the West” y a la mejor banda sonora con “La Comunidad del Anillo” y “El Retorno del Rey”. Shore también tiene participación en la siguiente película de Peter Jackson, *King Kong*, como director de orquesta en el teatro.²⁸

En 2006 Howard Shore mostró su interés para volver a trabajar con Peter Jackson y hacerse cargo de la banda sonora de la trilogía *El Hobbit*, cuyo rodaje se llevo durante 2011 y 2012. La primer película se estrenó en 2012 con la música de Shore.²⁹

²⁸ Loor, Óscar. (s.a.) *In dreams, Lord of the rings*. Recuperado 17 de enero de 2014. de la clase de música sitio web: <http://www.clasemusica.com/Home/02-segundo-de-la-eso/materiales-y-recursos-de-segundo-de-la-eso/flauta-de-segundo-de-la-eso/07-in-dreams-lord-of-the-rings>

²⁹ Gómez chova, Juan. (2010). *Howard Shore y los temas musicales de ESdIA*. Recuperado 17 de enero de 2014. de Howard Shore foro sitio web: http://www.oromar.net/elbeanor_shore/Conferencia.htm

Estructura general

In dreams												
<p style="text-align: center;">Dotación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Flauta • Saxofón Contralto • Saxofón Tenor • Violín • Violonchelo • Guitarra • Arpa • Percusiones • Piano 	<p>Tonalidad:</p> <p>Re mayor/ Mi mayor</p>											
	<p>Duración aproximada:</p> <p>3:00</p>											
	<p>Número de compases:</p> <p>41</p>											
	<p>Compás: 4/4</p>											
	<p>Velocidad: ♩ = 100</p>											
	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%; text-align: center;">Parte</th> <th style="width: 50%; text-align: center;">Compases</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">a</td> <td style="text-align: center;">8</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">A</td> <td style="text-align: center;">8</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">B</td> <td style="text-align: center;">10</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">C</td> <td style="text-align: center;">5</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">A'</td> <td style="text-align: center;">9</td> </tr> </tbody> </table>	Parte	Compases	a	8	A	8	B	10	C	5	A'
Parte	Compases											
a	8											
A	8											
B	10											
C	5											
A'	9											
<p>The diagram illustrates the structure of the piece 'In dreams' using brackets to denote the duration of different sections. Section 'a' is a single bracket. Section 'A' is a bracket that spans the first part of section 'B'. Section 'B' is a long bracket that encompasses sections 'A', 'B', and 'C'. Section 'C' is a bracket that spans the last part of section 'B'. Section 'A'' is a bracket that spans the first part of section 'B'.</p>												

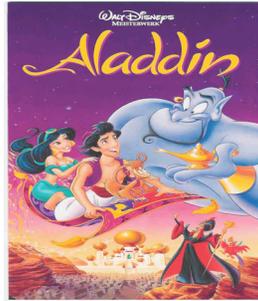
IN DREAMS

Melodía principal

	a	A	B
Flauta 			
Sax C 			
Sax T 			
Violín 			
Guitarra			 
Piano 			

	C	A
Flauta		
Sax C 		
Sax T 		
Violín		
Guitarra		
Piano 		

A whole new world
(Aladdin)



Aladdin (***Aladdín*** o ***Aladino***) es una película de la compañía Walt Disney, estrenada en 1992. La trama se basa en el cuento árabe Aladino y la lámpara maravillosa, incluido en la recopilación de las mil y una noches. Un mundo ideal fue ganadora del Óscar a mejor canción en 1992, su compositor Alan Menken recibió el premio junto con el compositor de la letra Tim Rice.

La versión en inglés fue interpretada por Peabo Bryson y Regina Belle mientras que en español, para Latinoamérica la versión estuvo a cargo de Ricardo Montaner y Michelle. Ha sido una de las piezas mas representativas de Disney para dueto vocal. En esta versión con el ensamble instrumental podemos apreciar el diálogo entre el saxofón contralto y el saxofón tenor.³⁰

³⁰ s.a. (2014). Alan Menken Biography. Recuperado 18 de abril de 2014. de Film Reference sitio web: <http://www.filmreference.com/film/46/Alan-Menken.html>

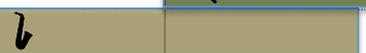
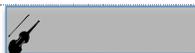
Estructura general

Un mundo ideal		
Dotación <ul style="list-style-type: none"> • Flauta • Saxofón Contralto • Saxofón Tenor • Violín • Violonchelo • Guitarra • Arpa • Percusiones • Xilófono • Teclado • Piano 	Tonalidad:	
	Re mayor/ Fa mayor	
	Duración aproximada:	
	2:30	
	Número de compases:	
74		
Compás: 4/4		
Velocidad: ♩ = 125		
<p>The diagram illustrates the structure of the piece with brackets indicating the duration of each section:</p> <ul style="list-style-type: none"> intro: 4 measures A: 8 measures B: 8 measures B': 10 measures b: 2/7 measures coda: 4 measures 	Parte	Compases
	intro	4
	A	8
	B	8
	B'	10
	b	2/7
	coda	4

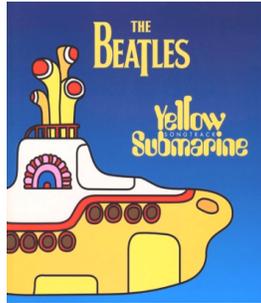
A HOLE NEW WORLD

Melodía principal

		A	A	B	B
Flauta					
Sax C					
Sax T					
Violín					
Guitarra					
Arpa					
Xilófono					
Piano					

	A	B	B'	bb	coda
Flauta					
Sax C					
Sax T					
Violín					
Guitarra					
Arpa					
Xilófono					
Piano					

Yellow submarine



The Beatles

The Beatles fue un Grupo británico de música rock y pop, integrado de forma estable a partir de 1961 por John Lennon, Paul McCartney, George Harrison y Ringo Starr. Es difícil dar una fecha exacta de cuándo se formaron *The Beatles*. En la segunda mitad de la década de 1950, John Winston Lennon y su amigo Peter Shotton (que lo abandonaría poco después) formaron un grupo de música al que llamaron *The Quarrymen*, al cual en 1957 se añadió Paul McCartney, seguido poco más tarde por George Harrison.

En 1962, tras escucharles en una actuación, el productor Brian Epstein, entusiasmado, los contrató para grabar un sencillo. Este primer trabajo discográfico se tituló *Love me do* y logró situarse en las listas de éxitos del Reino Unido. Ya en 1963, *Please, please me* y poco después *From me to you* y *She loves you* accederían de nuevo a puestos de honor en las listas británicas.

Ese año puede ser considerado el del nacimiento de la «beatlemania», un fenómeno de idolatría hacia el grupo cuyo máximo exponente eran los accesos de histeria que el público femenino sufría en los conciertos de la formación. La “beatlemania” se extendió un año más tarde a Estados Unidos, donde temas como *Love me do*, *She loves you* o *I want to hold your hand* alcanzaron el primer puesto en las listas de éxitos.

Simultáneamente, *The Beatles* rodaron diversas películas aprovechando su popularidad, entre las que cabe destacar *¡Qué noche la de aquel día!* (1964) y *El submarino amarillo* (1968). El grupo siguió encadenando discos a una media de dos anuales, la mayoría de cuyas canciones fueron escritas por ellos mismos.

La influencia de la obra de *The Beatles* a lo largo de las décadas subsiguientes ha sido inmensa, hasta el punto de dejarse sentir poderosamente en el fenómeno musical denominado brit pop, uno de los más significativos de los años noventa. Al margen de su indudable importancia meramente artística, *The Beatles* quedaron por siempre como el símbolo de un estilo de vida que entroncó perfectamente con las profundas inquietudes juveniles de la década de 1960.³¹

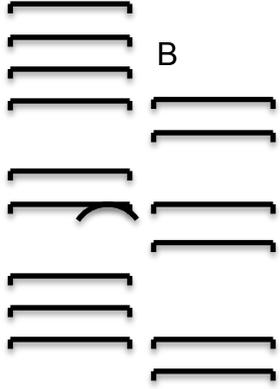
Yellow Submarine

Esta pieza fue una de las primeras en trabajar y lograr una integración como ensamble. *Yellow Submarine* como canción fue grabada en 1966, cantada por Ringo Starr y compuesta por Paul McCartney, fue grabada en EMI Studios. *Yellow Submarine* también es un álbum de la banda *The Beatles* lanzado a principios de 1969. Esta música fue la banda sonora para la película de animación con el mismo nombre. La película fue estrenada en 1968, duraba 90 minutos y es la historia de cómo la agrupación debía cruzar diversos mares para salvar un poblado que amaba la música y que era atacado por unos seres que la odiaban.³²

³¹ Sanz, Miguel. (2014). *Recopilaciones*. Recuperado 3 de febrero de 2014. de Beatlweb sitio web: <http://www.beatlweb.com/recopilaciones/recopilaciones.htm>

³² S.a. (2007) *Eleanor Rigby/ yellow Submarine, Parlophone R*. Recuperado 3 de febrero de 2014 de The Beatles Collection sitio web: <http://thebeatles-collection.com/wordpress/category/beatles-on-polydor-records-singles-albums/>

Estructura general

Yellow Submarine									
Dotación	Tonalidad: Sol mayor								
<ul style="list-style-type: none"> • Flauta • Saxofón Contralto • Saxofón Tenor • Violín • Guitarra • Bajo • Percusiones • Teclado 	Duración aproximada: 2:30								
	Número de compases: 128								
	Compás: 6/8								
	Velocidad: ♩ = 110								
<p>A</p> 	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Parte</th> <th>Compases</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>A</td> <td>8</td> </tr> <tr> <td>B</td> <td>8</td> </tr> <tr> <td>pte</td> <td>4</td> </tr> </tbody> </table>	Parte	Compases	A	8	B	8	pte	4
Parte	Compases								
A	8								
B	8								
pte	4								

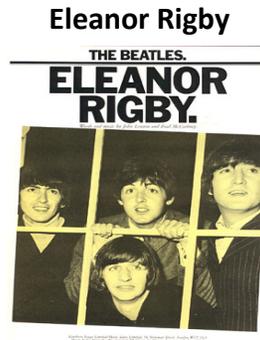
YELLOW SUBMARINE

Melodía principal

	A			B
Flauta				
Sax C				
Sax T				
Violín				
Guitarra				
Bajo				
Piano				

	A	pte	B
Flauta			
Sax C			
Sax T			
Violín			
Guitarra			
Bajo			
Piano			

	Asolo		B
Flauta			
Sax C			
Sax T			
Violín			
Guitarra			
Bajo			
Piano			



Eleanor Rigby es una pieza escrita por la banda británica The Beatles estrenada simultáneamente en el álbum *Revolver* y como sencillo. La canción fue escrita por Paul McCartney pero acreditada a John Lennon y a él. Fue una canción que continuaba con la evolución del grupo al contaba con un doble cuarteto de cuerdas orquestado por George Martin y una letra que trataba de la soledad, esto los hacia ver como un grupo revolucionario y experimental sin dejar de ser rock pop.

Paul McCartney siempre sostuvo que el nombre "Eleanor" lo tomó de la actriz Eleanor Bron, quien actuó en la película y el apellido "Rigby" era una tienda de abastos ubicada en la ciudad de Bristol. Pero durante la época de los 80, alguien encontró una tumba en el patio de la iglesia St. Peter (lugar donde se conocieron Lennon y McCartney), cuyo epitafio tenía grabado el nombre de Eleanor Rigby (muerta el 10 de octubre de 1939 a la edad de 44 años).

La canción fue grabada entre abril y junio de 1966 en EMI Studios, con Paul McCartney como voz principal y John Lennon y George Harrison en los coros, mas la dotación de músicos en las cuerdas.³³

³³ S.a. (2007) *Eleanor Rigby*/ yellow Submarine, Parlophone R. Recuperado 3 de febrero de 2014 de The Beatles Collection sitio web: <http://thebeatles-collection.com/wordpress/category/beatles-on-polydor-records-singles-albums/>

Estructura general

Eleanor Rigby				
Dotación		Tonalidad: Mi menor		
<ul style="list-style-type: none"> • Flauta • Saxofón Contralto • Saxofón Tenor • Violín I • Violín II • Violonchelo • Guitarra • Arpa • Bajo • Piano 		Duración aproximada: 2:20		
		Número de compases: 71		
		Compás: 4/4		
		Velocidad: ♩ = 135		
A	B	C	Parte	Compases
			A	4
			B	5
			C	4
			ultimo	5

ELEANOR RIGBY

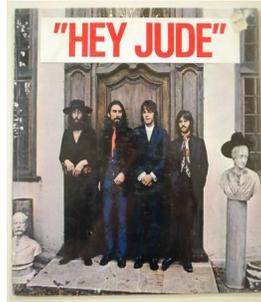
Melodía principal

	A	B	C
Flauta 			
Sax C 			
Sax T 			
Violín 			
Guitarra 			
Arpa 			
Piano 			

	B	C
Flauta		
Sax C		
Sax T		
Violín		
Guitarra I 		
Arpa		
Piano 		

	A	B	C
Flauta 			
Sax C 			
Sax T 			
Violín I 			
Guitarra 			
Arpa 			
Piano 			

Hey Jude



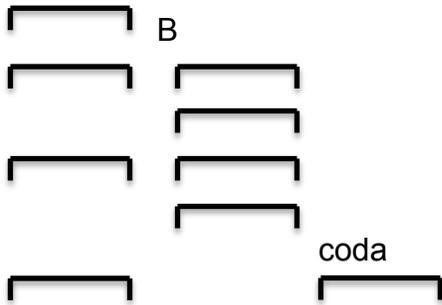
Hey Jude es una canción de la banda de rock británica The Beatles lanzada en agosto de 1968 como primer sencillo del sello discográfico de la formación Apple Records. Fue compuesta por John Lennon y Paul McCartney, el tema es una balada que evolucionó a partir de *Hey Jules*, canción que Paul escribió para consolar a Julian, el hijo de Lennon, después del divorcio de sus padres. Han existido muchas especulaciones acerca del nombre, sin embargo se quedó el nombre de *Hey Jude* por ser mas fácil de cantar. Fue una canción que desde su lanzamiento se mantuvo por varias semanas dentro de las favoritas en la industria discográfica tanto de Estados Unidos como de Inglaterra.

Con más de siete minutos de duración, fue en su tiempo la canción más larga de la historia en ocupar el Top 10 de las listas británicas de sencillos. El sencillo ha vendido aproximadamente ocho millones de copias y se incluye en las listas de las mejores canciones a nivel mundial.³⁴

La estructura es muy concreta y fácil de memorizar, lo que mas destaca de esta pieza para el ensamble es la coda en la cual se hace una dinámica entre grupos de instrumentos, teniendo cada uno un momento para tocar los cuatro compases finales, el turno es indicado por el director al momento de tocar, de esta manera los alumnos se obligan a estar atentos a la entrada que les da el director.

³⁴ s.a. (2014) Hey Jude Single. Recuperado 18 de abril de 2014. de The Beatles on Apple records sitio web: <http://www.schomakers.com//AppleRecords/AppleRecordsIndexVinylUSA.htm>

Estructura genera

Hey Jude									
Dotación <ul style="list-style-type: none"> • Flauta • Saxofón Contralto • Saxofón Tenor • Violín • Violonchelo • Guitarra I • Guitarra II • Arpa • Percusiones • Xilófono • Piano 	Tonalidad: Fa mayor								
	Duración aproximada: 3:40								
	Número de compases: 91								
	Compás: 4/4								
	Velocidad: ♩ = 70								
A  <p>The diagram shows the structure of the piece with brackets indicating the duration of sections. Section A is represented by a single bracket on the left. Section B is represented by two brackets, one above the other, in the middle. The coda is represented by a single bracket on the right.</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Parte</th> <th>Compases</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>A</td> <td>8</td> </tr> <tr> <td>B</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>coda</td> <td>24</td> </tr> </tbody> </table>	Parte	Compases	A	8	B	5	coda	24
Parte	Compases								
A	8								
B	5								
coda	24								

HEY JUDE

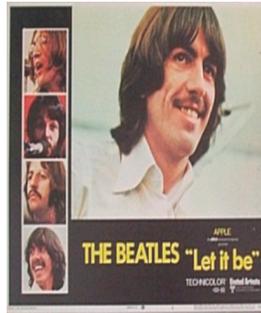
Melodía principal

	A	A	B	B'
Flauta 				
Sax C 				
Sax T 				
Violín 				
Cello 				
Guitarra 				
Arpa 				
Piano 				

	A	B	B'
Flauta			
Sax C			
Sax T			
Violín			
Cello			
Guitarra I			
Arpa			
Piano			

	A'	Coda
Flauta		
Sax C		   
Sax T		   
Violín I		   
Cello		 
Guitarra I		 
Arpa		  
Piano		   

Let it be



Let it be ha sido una de las canciones mas representativas de *the Beatles*, junto con *Hey Jude*, *get back* y *Help!* Además de ser Let it be la obra que mas versiones ha tenido en todo el mundo, desde la misma banda hasta los que han pagado los derechos para utilizarla. La composición se le atribuye a John Lennon y Paul McCartney.³⁵ En los últimos años se han seguido grabando nuevas versiones por el mismo Paul McCartney, a manera de tributo a *the Beatles*, hay incluso, versiones orquestales y para grandes ensambles.

La versión original fue grabada en 1969 como parte del proyecto *Get Back Album*, con McCartney al piano y como voz principal acompañada por Lennon y Harrison. Uno de los aspectos que cambiaba entre cada versión que la banda realizó, fue el solo de guitarra que George Harrison se encargaba se componer ya sea para él o para McCartney. Existe la película-documental del mismo nombre estrenada en 1970 donde se aclaran estas características. Además de haber ganado el premio Óscar por mejor banda sonora en ese año.³⁶

³⁵ Levine, Robert. (2003). Letting 'Let It Be' Be: McCartney Wins. Recuperado 14 de abril de 2014. de New York Time Archives sitio Web: <http://www.nytimes.com/2003/12/14/arts/music/14LEVI.html?ex=1386738000&en=3daebd9799749d55&ei=5007&partner=USERLAND>

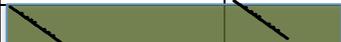
³⁶ s.a.(2009). Movies-Let it Be. Recuperado 14 de abril de 2014. de the Beatles Ultimate experience sitio web: <http://www.beatlesinterviews.org/dbmovie.html>

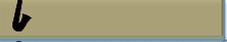
Estructura general

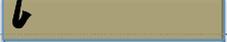
Let it be		
Dotación <ul style="list-style-type: none"> • Flauta • Saxofón Contralto • Saxofón Tenor • Violín • Violonchelo • Guitarra • Arpa • Percusiones • Teclado • Piano 	Tonalidad:	
	Do mayor	
	Duración aproximada:	
	4:05	
	Número de compases:	
	66	
Compás: 4/4		
Velocidad: ♩ = 70		
<p>Intro A B</p>	Parte	Compases
	intro	4
	A	4
	B	4
	pte	2

LET IT BE

Melodía principal

	A	B
Flauta 		
Sax C 		
Sax T 		
Violín I 		
Cello 		
Guitarra 		
Arpa 		
Teclado 		
Piano 		

	A	B	Pte	Solo G	B
Flauta					
Sax C					
Sax T					
Violín					
Cello					
Guitarra					
Arpa					
Teclado					
Piano					

	A	B	Pte
Flauta			
Sax C			
Sax T			
Violín I			
Cello			
Guitarra I			
Arpa			
Teclado			
Piano			

The imperial march (Star Wars)



John Williams es uno de los compositores más destacados dentro de la industria cinematográfica, con mas de cinco décadas como compositor y director de orquesta, ha realizado un gran número de trabajos tanto para cine como para televisión, entre otros. Su trabajo dentro del cine se puede clasificar por décadas, actualmente sigue activo, su trabajo se encuentra presente en películas como *Tiburón*, *La guerra de las galaxias*, *E.T. el extraterrestre*, *Superman*, *Indiana Jones*, *Parque Jurásico*, *La lista de Schindler*, *Memorias de una geisha*, *Inteligencia artificial* entre muchas otras.

Dentro de sus composiciones mas recientes y destacadas esta la banda sonora de las películas de la saga de Harry Potter. Williams ha compuesto más de 50 composiciones más allá del cine y la televisión y ha sido nominado 48 veces para el premio Óscar.³⁷

John Williams Nació en 1932 en Nueva York, hijo de padre músico. Estudio en la escuela Juliard en Nueva York, realizó sus primeras composiciones en la fuerza aérea durante su servicio militar. El estilo más común de las composiciones de Williams suele ser descrito como una forma de neoromanticismo, principalmente con influencias de compositores del romanticismo alemán como Richard Wagner, Max Steiner y Erich Wolfgang Korngold. Al igual que varios compositores de dicho período (principalmente Wagner) hace uso recurrente del leitmotive; sus leitmotiv han identificado a personajes por ejemplo la "*Marcha*

³⁷ s.a. (2008). *The John Williams web pages*. Recuperado 16 de abril de 2014. de Geisha Recording sitio web: <http://www.johnwilliams.org>

Imperial" a Darth Vader, la pieza Gilderoy Lockhart a dicho personaje, el "*Tema del Arca*" en *Raiders of the lost ark*, entre otros.

The imperial march, también llamada *Tema de Darth Vader*, es un tema musical recurrente en las películas de Star Wars, apareció por primera vez en 1980. Es uno de los temas sinfónicos más conocidos de las películas, y es un clásico ejemplo de un tema recurrente asociado con un personaje determinado y es utilizado para películas posteriores de la misma saga.³⁸

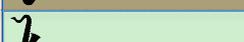
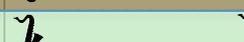
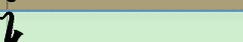
Estructura general

Imperial march		
Dotación		Tonalidad: Sol menor
<ul style="list-style-type: none"> • Flauta • Saxofón Contralto • Saxofón Tenor • Violín I • Violín II • Guitarra • Bajo • Percusiones • Teclado • Piano 		Duración aproximada: 2:30
		Número de compases: 66
		Compás: 4/4
		Velocidad: ♩ = 90
intro A B 	Parte	Compases
	intro	4
	A	4
	B	4
	C	4
	coda	3

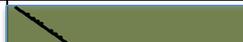
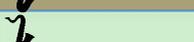
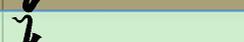
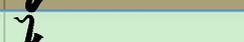
³⁸ s.a. (2014) *The imperial march*. Recuperado 16 de abril de 2014. de StarWars Wiki en español
 sitio web: http://es.starwars.wikia.com/wiki/The_Imperial_March

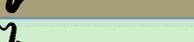
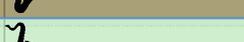
IMPERIAL MARCH

Melodía principal

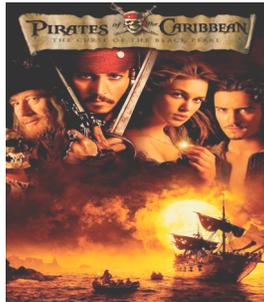
	In	A	B	B
Flauta 				
Sax C 				
Sax T 				
Violín I 				
Percusión 				
Guitarra 				
Teclado 				

	A	B	C	C
Flauta				
Sax C				
Sax T				
Violín I				
Percusión				
Guitarra I				
Teclado				

	A	B	B	AC
Flauta				
Sax C				
Sax T				
Violín I				
Percusión				
Guitarra I				
Teclado				

	A	B	B	Fin
Flauta				
Sax C				
Sax T				
Violín I				
Percusión				
Guitarra I				
Teclado				

The medallion calls
(The curse of th black Pearl)



The Medallion Calls es uno de los temas que se encuentran en la primer película llamada *La maldición del perla negra*, que integra la saga *Piratas del Caribe* de la compañía cinematográfica Walt Disney estrenada en 2003.

El compositor de la música para esta primer película fue Klaus Badelt, bajo la tutela de su mentor Hans Zimmer, a partir de la segunda película, la música estuvo a cargo de este ultimo. Badelt es una promesa para la industria de la música para cine. nació en 1967 en Alemania, ha compuesto música para películas como *La máquina del tiempo*, *The Recruit*, *Equilibrium* y *K-19: The Widowmarker*.³⁹

Estructura general

The medallion calls	
Dotación	Tonalidad: Re menor
<ul style="list-style-type: none"> • Flauta • Saxofón Contralto • Saxofón Tenor • Violín • Violonchelo • Guitarra • Percusiones • Teclado • Piano 	Duración aproximada: 2:00
	Número de compases: 57
	Compás: 3/4
	Velocidad: ♩ = 100

³⁹ Fernández, Joaquin R. (2014) *Klaus Badelt*. Recuperado 11 de febrero de 2014. de score magazine asociación de compositores para música audio visual sitio web: http://www.scoremagacine.com/Resenas_det.php?Codigo=78

	Parte	Compases
	intro	12
	A	9
	A'	9
	B	4
	C	8
	A''	4
	coda	6

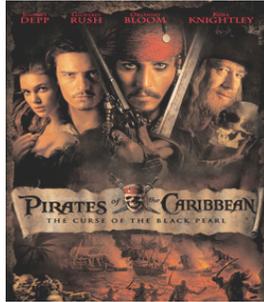
THE MEDALLION CALLS

Melodía principal

	Intro	A	A'
Flauta			
Sax C			
Sax T			
Violín			
Cello			
Guitarra			
Teclado			
Piano			

	B	B	C	A''	Coda
Flauta					
Sax C					
Sax T					
Violín					
Cello					
Guitarra					
Teclado					
Piano					

He's a Pirate
(De la saga *Pirates of the caribbean*)



He's a Pirate es el tema principal de la película La maldición del perla negra y de las cuatro películas que hasta el momento integran la saga piratas del caribe de Walt Disney. El compositor de este tema es del alemán Klaus Badelt, bajo la tutela de Hans Zimmer.

A partir de la segunda película, la banda sonora corrió a cargo de este ultimo quien adaptó en la cuarta película (*Navegando por aguas misteriosas*), este tema a fin de reforzar la composición. Este tema aparece en los créditos de cada película, además de ser el tema principal, es el lietmotiv que identifica al personaje principal, el pirata Jack Sparrow. Este tema es utilizado tanto para las películas como para el video juego.⁴⁰

⁴⁰ s.a. (2014) *He's a Pirate*. Recuperado 8 de abril de 2014. de the Disney wiki sito web: http://disney.wikia.com/wiki/He's_a_Pirate

Estructura general

He's a Pirate														
Dotación <ul style="list-style-type: none"> • Flauta • Saxofón Contralto • Saxofón Tenor • Violín I • Violín II • Violonchelo • Guitarra I • Guitarra II • Arpa • Percusiones • Teclado • Piano 	Tonalidad: Re menor													
	Duración aproximada: 5:40													
	Número de compases: 323													
	Compás: 6/8													
	Velocidad: ♩ = 130													
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Parte</th> <th>Compases</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>intro</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>A</td> <td>16</td> </tr> <tr> <td>A'</td> <td>23</td> </tr> <tr> <td>B</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>C</td> <td>16</td> </tr> <tr> <td>D</td> <td>16</td> </tr> </tbody> </table>	Parte	Compases	intro	6	A	16	A'	23	B	7	C	16	D
Parte	Compases													
intro	6													
A	16													
A'	23													
B	7													
C	16													
D	16													
intro A 														

HE'S A PIRATE

Melodía principal

1ª y 4ª vez	A	A'	B	C	D
Flauta					
Sax C					
Sax T					
Violín I					
Violín					
Cello					
Guitarra					
Guitarra					
Arpa					
Teclado					
Piano					

2ª vez	A	A'	B	C	D
Flauta					
Sax C					
Sax T					
Violín I					
Violín					
Cello					
Guitarra I					
Guitarra					
Arpa					
Teclado					
Piano					

3ª vez	A	A'	B	C	D
Flauta					
Sax C					
Sax T					
Violín I					
Violín					
Cello					
Guitarra I					
Arpa					
Teclado					
Piano					

4. CONCLUSIONES

Después de haber realizado el trabajo vocal e instrumental descrito con los alumnos de la preparatoria de la Universidad la Salle, se puede asegurar que entre los alumnos de nivel medio superior es viable generar aprendizajes musicales significativos a través de actividades incluyentes y adecuadas al nivel de cada participante.

Lo más importante para generar este tipo de aprendizajes es tomar en cuenta el contexto en el que se encuentra el alumno, su entorno social y cultural, no es necesario indagar a fondo a cada persona, basta con involucrarse en los intereses musicales de los educandos, hay que entender el comportamiento del grupo para saber hasta donde está dispuesto a llegar.

La denominada generación Z, a la que pertenecen todos los alumnos, situó en un principio una serie de obstáculos relacionados a la integración grupal, el diagnóstico inicial fue que todos estaban interesados en participar y tenían habilidades musicales, algunos contaban con amplia experiencia como intérpretes, sin embargo, el resultado que vale la pena destacar fue que todos lograron acoplarse como equipo y dirigirse hacia el mismo objetivo.

En el caso del grupo “voces solistas” la temática del repertorio unió a todos logrando un camino equilibrado entre la pieza de cada participante. Para el “ensamble instrumental” se logró unificar en buena medida a todos los integrantes como una sola entidad musical, consiguiendo que los niveles se equilibraran y que cada uno participara de acuerdo a sus posibilidades y recursos.

Respecto al repertorio, se considera que fue una elección adecuada ya que cumplió con los requerimientos básicos para generar el Aprendizaje Significativo. El material estuvo organizado de manera no arbitraria, fue seleccionado bajo un criterio musical y no de manera azarosa (significatividad lógica). Las piezas fueron

pensadas para los alumnos y sus características tanto de su entorno como de su habilidades instrumentales o vocales (significatividad psicológica). Existe un acervo innegable en todos los alumnos respecto de las obras seleccionadas, no hubo quien no conociera alguna de las piezas y la intención fue meramente musical y educativa.

Además de que los alumnos estuvieron interesados en participar, proponían piezas para el repertorio y sugerencias de interpretación, ninguno desertó durante todo el proceso, al contrario, se añadieron tres integrantes más para el “ensamble instrumental” y cinco para “voces solistas”.

Cabe mencionar que el repertorio final fue el resultado de una búsqueda detallada que comenzó de la manera de ensayo y error, pero que finalmente se afinó considerando a todos los participantes y sus recursos. Este repertorio favoreció la integración y el interés de la mayoría.

Hubo repertorio que no se menciona porque solo se intentó una vez, o se comenzó a trabajar desde la planeación y al revisarlo a detalle con la ayuda de colegas se detectaron errores o pasajes muy difíciles o inadecuados para los interpretes.

La función del docente resulta indispensable para cada actividad, en el caso del ensamble instrumental no solo es la dirección frente al grupo en las presentaciones, durante los ensayos el docente se convirtió en profesor, conductor del grupo y mediador entre los intereses individuales y grupales.

Al finalizar esta propuesta de intervención pedagógica se pudo notar un cambio importante en los participantes, la gran mayoría quedó motivada para seguir participando, pues se dieron cuenta del cambio y avance musical que obtuvieron, tanto perceptivo como expresivo y en algunos casos instrumental, al haber participado en cualquiera de los grupos mencionados.

Algunos aprendieron a solfear mejor, otros mejoraron su habilidad de ejecución, pero la mayoría asimiló la importancia de escuchar a los demás y tener la experiencia de hacer música en grupo. Favoreciendo así a su criterio musical, cultura y sensibilidad ante expresiones artísticas en general, ya que durante las sesiones y ensayos se comentaban aspectos relacionados a la composición de las piezas, las películas en las que habían aparecido, así como críticas constructivas hacia diferentes interpretaciones que se escuchaban antes de algunos ensayos a manera de referencia.

La realidad que todos los involucrados en la docencia musical en el nivel medio superior saben, es que en nuestras escuelas de Bachillerato pocas veces se llega a generar un Aprendizaje Musical Significativo, son pocas las instituciones que incluyen en su currícula actividades musicales y cuando lo hacen, carecen de sentido al estar descontextualizadas y faltas de sentido. Es por eso que esta propuesta resulta importante dentro de las escuelas, para dar lógica y funcionalidad a la actividad dentro o fuera del aula.

Por último, existió un *curriculum oculto*, muy importante para cada uno de los participantes, la relación gestada durante las sesiones generó un vínculo afectivos de amistad, de responsabilidad, de auto conocimiento, beneficios a la inteligencia emocional, entre otros, los cuales se ven reflejados en el resultado final, pero que resultan difíciles de medir, sin embargo, forman parte de este proyecto y difícilmente se podrían adquirir todos ellos de manera aislada.

El nuevo conocimiento se generó en gran medida por la aportación de todos pero también, a la postura del docente, que buscaba menos enseñanza y más aprendizaje.

5. BIBLIOGRAFIA

- AUSUBEL, DAVID P., NOVAK, JOSEP D. Y HANESIAN, HELEN. (2006). *Psicología Educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas
- DÍAZ BARRIGA, F. Y HERNÁNDEZ ROJAS G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill
- FLORES ORTEGA, RAFAEL. (1993). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Colombia: Mc Graw Hill
- FROEHILCH, HILDEGARD C. (2011). *Sociología para el profesorado de música*. España: GRAÓ
- GAONAC'H, DANIEL Y GOLDER, CAROLINE (coords.). (2005). *Manual de psicología para la enseñanza*. México: Siglo veintiuno editores
- GIRALDEZ, ANDREA (coord.). (2010). *Música. Investigación, innovación y buenas prácticas*. España: GRAÓ
- GUSTEMS, JOSEP Y ELGSTRÖM, EDMON. (2008). *Guía práctica para la dirección de grupos vocales e instrumentales*. España: GRAÓ
- RUSINEK, GABRIEL (2004). *Aprendizaje Musical Significativo*. Recuperado 17 de diciembre de 2013 de Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical sitio web:
<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/reciem/v1n5.pdf>
- S.A. (2005) *The Beatles best*. EUA: Hal Leonard

- S.A. (2007) Disney Fake Book. EUA: Hal Leonard
- S.A. (s.a.) *40 sheet music bestsellers Hollywood Hits*. EUA: Alfred
- SEP. (2013) Reforma Integral de la Educación Media Superior. Recuperado 2 de mayo de 2014. de Subsecretaría de Educación Pública sitio web <http://cosdac.sems.gob.mx/riems.php>
- YELON, STEPHEN L. Y WEINSTEIN, GRACE W. (2008). *La psicología en el aula*. Mexico: Trillas
- ZARAGOZÀ, JOSEP LLUÍS. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria, Competencias docentes y aprendizaje*. España: GRAÓ

ANEXO 1

Over the Rainbow

Harold Arlen

(1905-1986)

Chords: Eb Cm7 Gm Eb Ab Eb Ab Eb C7

7 F Bb Eb Ab Bb Eb Cm7 Gm7 Eb Ab Eb

13 Ab Eb C7 F Bb Eb Eb

18 Ab Bb Eb F7

23 Bb F Bb Eb Cm7 Gm7 Eb Ab Eb Ab

30 Eb C7 F Bb Bb Eb

35 Bb Eb Fm7

39 Ab Bb Ab Bb Eb

Go the distance

Alan Menken
(n. 1949)

E \flat F B \flat E \flat F B \flat E \flat F Gm E \flat F

6 E \flat F B \flat E \flat F Gm E \flat D Gm B \flat E \flat F B \flat Cm

11 B \flat F B \flat C B \flat F B \flat E \flat Gm

16 Cm E \flat F B \flat F G B \flat E \flat B \flat F E \flat B \flat F E \flat E \flat F B \flat

23 E \flat F B \flat E \flat F Gm E \flat F E \flat F B \flat E \flat F Gm E \flat D Gm B \flat E \flat F B \flat Cm

31 B \flat F B \flat C B \flat F B \flat E \flat

35 Gm Cm E \flat F B \flat F G B \flat E \flat B \flat F E \flat B \flat F B \flat Cm

41 B \flat F B \flat C B \flat F B \flat E \flat

45 Gm Cm E \flat F B \flat F G B \flat E \flat B \flat F E \flat B \flat F E \flat

Bella y bestia

Alan Manken
(n. 1949)

Piano

5 Eb Bb Eb Bb Eb Gm

11 Ab Bb Eb Bb Eb Bbm Eb7

17 Ab Gm7 Fm7 Bb Eb Bb7 Gm Ab

23 Gm Ab Gm Cm Db Eb F

29 C7 F C7 F Am D

35 Bb C7 F C7 F Cm F Bb Am

41 Gm7 C7 F Dm Am Bb Am Gm C7 F

Colores en el viento

Alan Menken

(n. 1949)

D Bm D F#m Bm G Em A D

10 Bm D F#m Bm G Em A

16 Bm D Bm D F#m Bm

22 G Em7 A D Bm F#m G

27 Bm F#m G A D Bm7 G Bm

33 Em7 D Bm D Bm D

39 F#m Bm G Em7 A Bm A D

45 Bm D F#m Bm G Em7 A

51 D F#m G D Bm C G A G A

57 Bm F#m G Bm F#m G A

62 D Bm G Bm Em A

66 F#m G Bm G D Bm G Em/A D

No hablaré de mi amor

Alan Menken
(n. 1949)

C/G F F/G C/G F G7 Am C D7

7 F G7 F G C F G C

12 Am F C Dm G C G/C C

18 Am G/A Am F G/F F C

25 C/G F F/G C/G G7 Am C D7

31 F G7 F G C F G C

36 Am F C Dm F/G

41 C G/C C Am G/A Am F G/F F

47 F G F G C G/C G Am G/A Am

53 F G/F F G C Am

57 F G/F F G C

Reflection

Matthew Wilder
(n. 1953)

B \flat Gm F7 E \flat E \flat B \flat Gm Cm B \flat F

9 B \flat Gm A \flat 7 D \flat Bbm Ebm7 G \flat

16 D \flat D \flat Bbm7 A \flat G \flat G \flat D \flat A \flat Bbm D \flat G \flat G \flat D \flat

26 Bbm B \flat Gm Cm7 F7 D \flat Bbm

33 Ebm7 G \flat D \flat D \flat Bbm7 A \flat G \flat G \flat D \flat A \flat Bbm7 D \flat

42 G \flat C \flat A \flat D \flat Bbm7 A \flat G \flat G \flat D \flat A \flat Bbm D \flat G \flat

51 Bbm7 Ebm7 A \flat Bbm7 Fm7 Ebm7

59 G \flat D \flat Bbm7 A \flat G \flat G \flat D \flat A \flat Bbm D \flat G \flat C \flat A \flat

68 D \flat Bbm7 A \flat G \flat G \flat D \flat A \flat Bbm D \flat G \flat G \flat Bbm7 Bbm Gbm7

76 D \flat A \flat Bbm D \flat G \flat G \flat D \flat Bbm7 D \flat

Let it go

Kristen Anderson-Lopez
(n. 1975)

Fm D \flat Ebm Cm Fm D \flat Ebm Cm Fm D \flat Eb Cm

13 Fm D \flat Eb Cm Fm D \flat Eb Cm A \flat Eb

23 - - Eb D \flat Eb D \flat

33 D \flat A \flat Eb Fm D \flat A \flat Eb Fm D \flat

43 A \flat Eb Fm D \flat Cm B D \flat A \flat Eb Fm

54 D \flat Eb Bbm Fm/c Eb B \flat Eb D \flat

64 Eb D \flat A \flat Eb Fm D \flat

74 A \flat Eb Fm D \flat A \flat /F Eb Fm D \flat Cm B D \flat Em D \flat

87 D \flat fa# D \flat Eb

96 Eb Fm D \flat Eb Bbm D \flat A \flat

106 Eb Fm D \flat A \flat Eb Fm D \flat A \flat /F

114 Eb Fm D \flat Cm B D \flat

ANEXO 2

In dreams

Howard Shore

Flauta

Saxofón Contralto

Saxofón Tenor

Violín I

Violonchelo

Guitarra acústica

Arpa

Percusión

Piano

Detailed description: This system contains the first eight staves of the score. The Flute staff is mostly silent. The Alto Saxophone and Tenor Saxophone staves have melodic lines. The Violin I staff has a simple melodic line. The Viola staff has a sustained chord. The Acoustic Guitar staff has a rhythmic pattern. The Harp staff has a sustained chord. The Percussion staff has a simple rhythmic pattern. The Piano staff has a complex harmonic structure with many notes.



9

Detailed description: This system contains the next eight staves of the score, starting at measure 9. The Flute staff has a melodic line. The Alto Saxophone and Tenor Saxophone staves are silent. The Violin I staff has a melodic line. The Viola staff has a sustained chord. The Acoustic Guitar staff has a rhythmic pattern. The Harp staff has a sustained chord. The Percussion staff has a simple rhythmic pattern. The Piano staff has a complex harmonic structure with many notes. Chord symbols are written below the guitar staff: D, F#m, G, D, G, A, D, A, D, F#m, G, D, G, Bm, A, C, Bm.

21

Musical score for measures 21-31. The score includes a vocal line and piano/guitar accompaniment. The key signature has three sharps (F#, C#, G#). The vocal line begins with a whole note, followed by eighth and sixteenth notes. The piano part features chords and rhythmic patterns. The guitar part has a rhythmic accompaniment.



32

Musical score for measures 32-41. The score includes a vocal line and piano/guitar accompaniment. The key signature has three sharps (F#, C#, G#). The vocal line begins with a whole note, followed by eighth and sixteenth notes. The piano part features chords and rhythmic patterns. The guitar part has a rhythmic accompaniment. Chord symbols are present below the piano part.

E G#m A E A B E B E G#m A E A C#m B E

Un mundo ideal

Musical score for measures 1-12. The score includes parts for Flauta, Saxofón Contralto, Saxofón Tenor, Violín, Violonchelo, Guitarra acústica, Arpa, Teclado, Xilófono, Percusión, and Piano. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The guitar part includes the following chord progression: G A Em F# Bm G D.



Musical score for measures 13-22. The score includes parts for Fl. (Flauta), Alto Sax., Ten. Sax., Vln. (Violín), Vc. (Violonchelo), Contr. II Guit. (Guitarra acústica), Arpa, Tecl. (Teclado), Xil. (Xilófono), Perc. (Percusión), and Pno. (Piano). The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The guitar part includes the following chord progression: G A Bm Em F# G Bm G A D A D A D.

25

Fl.
Alto Sax.
Ten. Sax.
Vin.
Ve.
Contr. II Guit.
Arpa
Tecl.
Xil.
Perc.
Pno.

Chords: G, A, Bm, E7, C, A, A, D, A, D, Bm, E7, G, A, D, A, A#dim, Bm, Am, D, Am, D, Bm, E7, C, A7



37

Fl.
Alto Sax.
Ten. Sax.
Vin.
Ve.
Contr. II Guit.
Arpa
Tecl.
Xil.
Perc.
Pno.

Chords: F, Bb, C, Gm, A, Dm, Dm7, Bb, F, C, D, F, Bb, C, Gm, A, Dm, Dm7, Bb, F, C

48

Fl.

Alto Sax.

Ten. Sax.

Vln.

Vc.

Contr. II Guit.

Arpa

Tecl.

Xil.

Perc.

Pno.

F C F C F C F Dm G7 Bb C F C C#dim Dm F C7 F C7 F



61

Fl.

Alto Sax.

Ten. Sax.

Vln.

Vc.

Contr. II Guit.

Arpa

Tecl.

Xil.

Perc.

Pno.

Dm G7 Eb C7 Dm F Bb F Gm F Bb C F

Yellow submarine

Beatles

Musical score for measures 1-11. Instruments include Flauta, Saxofón Contralto, Saxofón Tenor, Violín, Guitarra acústica, Bajo, Percusión, and Teclado. The score is in G major and 6/8 time. The guitar part includes chords: D, C, G, Em, Am, Cmaj7, D, G, D, C, G. The bass part includes chords: D, G, C, Em, Am, Cmaj7, D, G, D, C.

Musical score for measures 12-23. Instruments include Fl. (Flute), Alto Sax., Ten. Sax., Vln. (Violin), Contr. II Guit. (Contrabass II Guitar), Bajo el. (Electric Bass), Perc. (Percussion), and Tecl. (Keyboard). The score is in G major and 6/8 time. The guitar part includes chords: Em, Am, Cmaj7, D, G, D, C, G, Em, Am, Cmaj7, D. The bass part includes chords: Em, Am, D, G, D, G, Em, Am, D, Cmaj7, C.

Musical score for measures 24-33. Instruments include Fl. (Flute), Alto Sax., Ten. Sax., Vln. (Violin), Contr. II Guit. (Contrabass II Guitar), Bajo el. (Electric Bass), Perc. (Percussion), and Tecl. (Keyboard). The score is in G major and 6/8 time. The guitar part includes chords: G, D, C, G, Em, Am, Cmaj7, D, G, D. The bass part includes chords: G, D, G, Em, Am, D, G, D.

36

Fl.

Alto Sax.

Ten. Sax.

Vln.

Contr. II Guit.

Bajo el.

Perc.

Tecl.

47

Fl.

Alto Sax.

Ten. Sax.

Vln.

Contr. II Guit.

Bajo el.

Perc.

Tecl.

60

Fl.

Alto Sax.

Ten. Sax.

Vln.

Contr. II Guit.

Bajo el.

Perc.

Tecl.

72

Fl.

Alto Sax.

Ten. Sax.

Vln.

Contr. II Guit.

Bajo el.

Perc.

Tecl.

Detailed description of the musical score: The score is for a jazz ensemble. It consists of three systems of music. Each system includes parts for Flute (Fl.), Alto Saxophone (Alto Sax.), Tenor Saxophone (Ten. Sax.), Violin (Vln.), Contrapiano II Guitar (Contr. II Guit.), Bass (Bajo el.), Percussion (Perc.), and Teclados (Tecl.). The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The first system (measures 36-46) shows the Flute and Violin playing a melodic line, while the Contrapiano II Guitar and Bass provide harmonic support with chords and bass lines. The second system (measures 47-59) continues the melodic development with more complex phrasing in the Flute and Violin. The third system (measures 60-71) features a more active Flute part and a more complex bass line. Chord symbols are provided for the guitar and bass parts, including G, D, Em, Am, and C.

86

Fl.

Alto Sax.

Ten. Sax.

Vln.

Contr. II Guit.

Bajo el.

Perc.

Tecl.

98

Fl.

Alto Sax.

Ten. Sax.

Vln.

Contr. II Guit.

Bajo el.

Perc.

Tecl.

110

Fl.

Alto Sax.

Ten. Sax.

Vln.

Contr. II Guit.

Bajo el.

Perc.

Tecl.

119

Fl.

Alto Sax.

Ten. Sax.

Vln.

Contr. II Guit.

Bajo el.

Perc.

Tecl.

Eleanor Rigby

The Beatles

This musical score is for the song "Eleanor Rigby" by The Beatles. It is written for a large ensemble of instruments. The score is divided into three systems, each starting with a double bar line and a repeat sign. The first system includes parts for Flauta, Saxofón Contralto, Saxofón Tenor, Violín I, Violín II, Violonchelo, Guitarras acústicas, Arpa, and Bajo. The second system includes Fl. (Flute), Alto Sax., Ten. Sax., Vln. I, Vln. II, Vc. (Violonchelo), Contr. II Guit. (Contrabass Guitar), Arpa, and Bajo el. (Bajo eléctrico). The third system includes Fl., Alto Sax., Ten. Sax., Vln. I, Vln. II, Vc., Contr. II Guit., Arpa, and Bajo el. The piano part (Pno.) is also present throughout the score. The music is in 4/4 time and the key signature has one sharp (F#).

32

Fl.
Alto Sax.
Ten. Sax.
Vln. I
Vln. II
Vc.
Contr. II Guit.
Arpa
Bajo el.
Pno.

42

Fl.
Alto Sax.
Ten. Sax.
Vln. I
Vln. II
Vc.
Contr. II Guit.
Arpa
Bajo el.
Pno.

52

Fl.
Alto Sax.
Ten. Sax.
Vln. I
Vln. II
Vc.
Contr. II Guit.
Arpa
Bajo el.
Pno.

62

Fl.
Alto Sax.
Ten. Sax.
Vln. I
Vln. II
Vc.
Contr. II Guit.
Arpa
Bajo el.
Pno.

Hey Jude

Beatles

Musical score for the first system of 'Hey Jude'. The score is arranged for a full band and piano. The instruments listed are Flauta, Saxofón Contralto, Saxofón Tenor, Violín, Violonchelo, Guitarras acústicas (two staves), Arpa, Xilófono, Percusión, and Piano. The music is in 4/4 time and D major. The piano part features a prominent bass line with a steady eighth-note rhythm. The guitar parts are mostly rests, with some chords (F, C, C7) indicated in the second guitar staff.

Musical score for the second system of 'Hey Jude', starting at measure 12. This system includes a double bar line at the beginning. The piano part continues with its characteristic bass line. The guitar part provides a chord progression: F, Bb, F, C7, F, F7, Bb, Gm, C7, F, F7, Bb. The piano part has a complex texture with many beamed notes and rests. The guitar part has a steady eighth-note rhythm.

2
24

Chords: Gm, C7, F, F7, C7, C7, F, C, C7, F, Bb, F, C7

37

Chords: F, F7, Bb, Gm, C7, F, F7, Bb, Gm, C7, F, F7, C7, C7, F, Bb, Gm, C7, F, F7, C7, C7

50

F C C7 F Bb F C7 F F Eb Bb F

F C7 C7 F Bb F C7 F F Eb Bb F



64

F Eb Bb F F Eb Bb F F Eb Bb F

F Eb Bb F F Eb Bb F F Eb Bb F

76

F Eb Bb F F Eb Bb F F Eb Bb F F Eb Bb F

F Eb Bb F

Let it Be

The Beatles

Musical score for the first system of 'Let it Be'. The score includes parts for Flauta, Saxofón Contralto, Saxofón Tenor, Violín, Violonchelo, Guitarra acústica, Arpa, Plátillos, Órgano, and Piano. The guitar part includes the following chord progression: C G Am G F C G F C Dm C C G. The piano part features a steady bass line and chords in the right hand.



Musical score for the second system of 'Let it Be', starting at measure 10. The score includes parts for Fl. (Flute), Alto Sax., Ten. Sax., Vln. (Violin), Vc. (Viola), Contr. II Guit. (Contrabass Guitar), Arpa (Harp), Plat. (Cymbals), Org. (Organ), and Pno. (Piano). The guitar part includes the following chord progression: Am G F C G F C Dm C Am G F C C G F C Dm C C G. The piano part continues with its characteristic accompaniment.

18

Fl.

Alto Sax.

Ten. Sax.

Vln.

Vc.

Contr. II Guit.

Arpa

Plat.

Org.

Pno.

Am G F C G F C Dm C C G Am G F C G F C Dm C Am G



26

Fl.

Alto Sax.

Ten. Sax.

Vln.

Vc.

Contr. II Guit.

Arpa

Plat.

Org.

Pno.

F C C G F C Dm C Am G F C C G F C Dm C

34

Fl.

Alto Sax.

Ten. Sax.

Vln.

Vc.

Contr. II Guit.

Arpa

Plat.

Org.

Pno.

SOLO C G Am G F C G F C Dm C C G Am G F C G

C G Am G F C G F C Dm C C G Am G F C G



44

Fl.

Alto Sax.

Ten. Sax.

Vln.

Vc.

Contr. II Guit.

Arpa

Plat.

Org.

Pno.

F C Dm C

F

52

Fl.

Alto Sax.

Ten. Sax.

Vln.

Vc.

Contr. II Guit.

Arpa

Plat.

Org.

Pno.

F C Dm C C G Am G F C G F C Dm C Am G F C

Am G F C



59

Fl.

Alto Sax.

Ten. Sax.

Vln.

Vc.

Contr. II Guit.

Arpa

Plat.

Org.

Pno.

C G F C Dm C Am G F C C G F C Dm C F Em C Bb G F C

C G F C Dm C Am G F C C G F C Dm C

The Imperial March

Musical score for measures 1-9. The score includes parts for Flauta, Saxofón Contralto, Saxofón Tenor, Violín I, Violín II, Violonchelo, Guitarra acústica, Bajo, Triángulo, Plátillos, Caja, Teclado, and Piano. The piano part includes the following chord sequence: Gm, Ebm, Gm Ebm, Gm, Ebm, Gm, Gmmaj7-7C#m.

10

Musical score for measures 10-17. The score includes parts for Fl. (Flauta), Alto Sax., Ten. Sax., Vln. I, Vln. II, Vc. (Violonchelo), Contr. II Guit. (Guitarra acústica), Bajo el. (Bajo), Tri. (Triángulo), Plat. (Plátillos), Sop. D. (Caja), Tecl. (Teclado), and Pno. (Piano). The piano part includes the following chord sequence: C#mmaj7-7Ebm, Gm, Ebm, C#m, Ebm, Gm Ebm, Gm, Gm, Ebm.

18

Fl.

Alto Sax.

Ten. Sax.

Vln. I

Vln. II

Vc.

Contr. II Guit.

Bajo el.

Tri.

Plat.

Sop. D.

Tecl.

Pno.

Gm Ebm Gm Ebm Gm Gm7-7C#m C#m7-7Ebm Gm Ebm Gm Dm D



26

Fl.

Alto Sax.

Ten. Sax.

Vln. I

Vln. II

Vc.

Contr. II Guit.

Bajo el.

Tri.

Plat.

Sop. D.

Tecl.

Pno.

Dm D Gm Abm Dm D Dm D Gm/D Abm/D Gm Ebm Gm Ebm Gm

35

Fl.

Alto Sax.

Ten. Sax.

Vln. I

Vln. II

Vc.

Contr. II Guit.

Bajo el.

Tri.

Plat.

Sop. D.

Tecl.

Pno.

Ebm Gm Gmmaj7-7C#m C#mmaj7-7Ebm Gm Ebm Gm Ebm Gmmaj7-7 C#m

43

Fl.

Alto Sax.

Ten. Sax.

Vln. I

Vln. II

Vc.

Contr. II Guit.

Bajo el.

Tri.

Plat.

Sop. D.

Tecl.

Pno.

Ebm Gm Ebm/C Gm

57

Fl.
Alto Sax.
Ten. Sax.
Vln. I
Vln. II
Vc.
Contr. II Guit.
Bajo el.
Tri.
Plat.
Sop. D.
Tecl.
Pno.

Gm Ebm Gm Ebm Gm Ebm Gm Gmmaj7-7C#m C#mmaj7-7Eb Gm Ebm Gm



59

Fl.
Alto Sax.
Ten. Sax.
Vln. I
Vln. II
Vc.
Contr. II Guit.
Bajo el.
Tri.
Plat.
Sop. D.
Tecl.
Pno.

Ebm Gmmaj7-7 C#m Ebm Gm Ebm/C Gm Gm

The medallion calls

Klaus Badelt

Flauta

Saxofón Contralto

Saxofón Tenor

Guitarra acústica

Violín

Violonchelo

Triángulo

Percusión

Teclado

Piano

Dm

Dm



14

Fl.

Alto Sax.

Ten. Sax.

Contr. II Guit.

Vln.

Vc.

Tri.

Perc.

Tecl.

Pno.

Dm C F C F A7 Dm C Dm

C F C F A7 Dm C Dm

23

Fl.

Alto Sax.

Ten. Sax.

Contr. II Guit.

Vln.

Vc.

Tri.

Perc.

Ten.

Pno.

C F B \flat Dm C Dm Gm Dm A Dm --

C F B \flat Gm Dm A Dm



33

Fl.

Alto Sax.

Ten. Sax.

Contr. II Guit.

Vln.

Vc.

Tri.

Perc.

Ten.

Pno.

43

Fl.

Alto Sax.

Ten. Sax.

Contr. II Guit.

Vln.

Vc.

Tri.

Perc.

Tecl.

Pno.

Dm



49

Fl.

Alto Sax.

Ten. Sax.

Contr. II Guit.

Vln.

Vc.

Tri.

Perc.

Tecl.

Pno.

C F C F G Dm A7

He's a Pirate

Hans Zimmer

Allegro

This musical score is for the piece "He's a Pirate" by Hans Zimmer, marked "Allegro". It is a multi-staff score for a full band. The instruments listed are Flauta, Saxofón Contralto, Saxofón Tenor, Violín I, Violín II, Violonchelo, Guitarra acústica I, Guitarra acústica, Arpa, Platillos, Percusión, Teclado, and Piano. The score is written in 2/4 time and includes a variety of musical notations such as notes, rests, and dynamic markings. A significant portion of the score, particularly for the guitar and piano, includes chord diagrams and chord names: Dm, Bb, Am, F, C, and Gm. The score is organized into systems, with some systems containing multiple staves for different instruments. The overall structure is a continuous piece of music with various rhythmic patterns and melodic lines.

The musical score for page 59 consists of several systems of music. The first system includes a piano part with a treble and bass clef, and a guitar part with a treble clef. The guitar part includes chord diagrams and chord names: Dm, C, F, C, F, A7, Dm, Dm, Dm, C, F, Bb, Dm, Gm, Am, A7, Dm. The second system continues the piano and guitar parts with similar notation. The third system features a piano part with a treble and bass clef, and a guitar part with a treble clef. The guitar part includes chord diagrams and chord names: Gm, F, C, Gm, Dm, Am, Dm, Dm, Bb, F, C, Gm, Dm, Am, Dm. The fourth system continues the piano and guitar parts. The fifth system features a piano part with a treble and bass clef, and a guitar part with a treble clef. The guitar part includes chord diagrams and chord names: Dm, Bb, Am, Dm, Bb, F. The sixth system continues the piano and guitar parts. The seventh system features a piano part with a treble and bass clef, and a guitar part with a treble clef. The guitar part includes chord diagrams and chord names: Dm, Bb, Am, Dm, Bb, F. The eighth system continues the piano and guitar parts. The ninth system features a piano part with a treble and bass clef, and a guitar part with a treble clef. The guitar part includes chord diagrams and chord names: Dm, Bb, F, C, Am, Dm, Dm, Gm, Gm, Dm, Bb, Dm, A, A7, Dm, Bb, Am, Dm, Bb, F.

168

Dm Bb Am Dm Bb F C Am

188

Dm Gm Gm Dm Bb Dm A Dm F Dm Am Gm Gm A7 A7

209

A7 Dm Dm C F C F A7 Dm Dm Dm C F Bb Dm Gm Am A7 Dm Gm

108

Chord progression for measures 108-122:

Measures 108-110: C Am Dm Dm Gm Gm Dm Bb Dm A Dm F Dm Am Gm Gm A7 A7 Dm Dm C

Measures 111-113: C Am Dm Dm Gm Gm Dm Bb Dm A Dm F Dm Am Gm Gm A7 A7

Measures 114-116: C Am Dm Dm Gm Gm Dm Bb Dm A Dm F Dm Am Gm Gm A

Measures 117-119: Dm C F C F A7 Dm Dm Dm C F Bb Dm Gm Am A7

Measures 120-122: F Dm Dm A7 Dm Dm C F C F A7 Dm Dm Dm C F Bb Dm Gm Am A7

Measures 123-125: Dm Gm F C Gm Dm Am Dm Dm Bb F C Gm Dm Am Dm

Measures 126-128: Dm Gm F C Gm Dm Am Dm Dm Bb F C Gm Dm Am Dm

230

231

240

Chords for measures 230-239: Dm Bb Am Dm Bb F C Am

Chords for measures 231-240: Dm Dm Gm Gm Dm Bb Dm A A7 Dm Bb Am Dm Bb F C Am Dm Dm

Chords for measures 240-249: Gm Gm Dm Bb Dm A Dm F Dm Am Gm Gm A7 A7 Dm Dm C

Musical score for measures 286-303. The score is written for guitar and includes a piano accompaniment. The guitar part features a melodic line with various chords indicated below the staff. The piano accompaniment consists of a steady bass line and a treble line with chords. The key signature has one sharp (F#).

Chords: F, Dm, Dm, A7, Dm, Dm, C, F, C, F, A7, Dm, Dm, Dm, C, F, Bb, Dm

Musical score for measures 304-313. The score continues with guitar and piano accompaniment. The guitar part has a melodic line with chords indicated below the staff. The piano accompaniment features a consistent bass line and treble line with chords. The key signature has one sharp (F#).

Chords: Gm, Am, A7, Dm, Gm, F, C, Gm, Dm, Am

Musical score for measures 314-323. The score continues with guitar and piano accompaniment. The guitar part has a melodic line with chords indicated below the staff. The piano accompaniment features a consistent bass line and treble line with chords. The key signature has one sharp (F#).

Chords: Dm, Dm, Bb, F, C, Gm, Dm, Am, Dm, Dm