

**GUÍA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN DE LOS ESTILOS
CLÁSICO Y ROMÁNTICO A TRAVÉS DE TRES SONATAS PARA
PIANO DE L.V. BEETHOVEN: UNA PROPUESTA A PARTIR DEL
APRENDIZAJE COOPERATIVO**

LAURA VALENTINA MORA ROMERO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE BELLAS ARTES

DEPARTAMENTO DE ARTES

LICENCIATURA EN MÚSICA

BOGOTÁ, COLOMBIA 2025

**GUÍA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN DE LOS ESTILOS CLÁSICO Y
ROMÁNTICO A TRAVÉS DE TRES SONATAS PARA PIANO DE L.V.
BEETHOVEN: UNA PROPUESTA DESDE EL APRENDIZAJE COOPERATIVO**

LAURA VALENTINA MORA ROMERO

Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de:

Licenciado en Música

Juan Daniel Alzate

Asesor específico

Henry Roa

Asesor metodológico

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Bellas Artes

Departamento de Artes

Licenciatura en Música

Bogotá, Colombia 2025

Dedicatoria

A Claudia, mi madre

Conditio sine qua non de este trabajo,

Y mi todo.

A Rogerina, nuestro angelito.

Agradecimientos

Deseo expresar mi más profundo agradecimiento a las siguientes personas:

A mi mamá, mi razón de ser, mi máxima fortaleza. Cada paso que doy, mami, tiene tu guía, tu rostro y tus besos.

A mis abuelitos Carmen y Noé, por su cuidado, ternura y amor inquebrantable, y a toda mi familia, por su apoyo e interés constante en este trabajo.

A Juan Esteban, por el amor, la fuerza y la paciencia con la que me llenas todos los días. A Sofi, porque tu amistad no entiende de imposibles. A Ángela, Julián y Jeison, por darme con sus risas alientos para no desfallecer.

Al doctor Vladimir Bernal, por enseñarme a relativizar las dificultades y llevar una vida más feliz.

A los profesores Henry Roa y Juan Daniel Alzate, por ayudarme a llevar mis ideas al campo teórico, práctico e investigativo. A Luisa, Pedro, Juan Pablo, Claudia y Juan Andrés, por ofrecer su tiempo, disposición e inteligencia para la realización de este trabajo.

A la Universidad Pedagógica Nacional, por abrirme las puertas de sus maravillosas aulas, a mis compañeros y profesores de la Licenciatura en Música, especialmente a los profesores Andrés Pineda Bedoya, por abrirme los ojos al mundo de la teoría musical. A Andrés Villamil Mendoza, por darme un segundo aliento en el camino de la guitarra, cuando yo me había quedado sin aire. A Luz Ángela Gómez Cruz, por mostrarme lo que puede hacer un profesor para transformar a quienes enseñamos (y de quienes aprendemos).

Resumen

Esta monografía desarrolla una guía didáctica fundamentada en principios del aprendizaje cooperativo con el fin de facilitar la comprensión de los estilos clásico y romántico, mediante el análisis de un movimiento seleccionado de tres sonatas para piano del compositor Ludwig van Beethoven, en el contexto de la asignatura Análisis II de la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional. La investigación aborda la problemática de la limitada cantidad horaria de la asignatura, en relación con la densidad de los contenidos de aprendizaje que dificultan la comprensión de los estilos clásico y romántico. Se implementa una metodología cualitativa que integra el aprendizaje cooperativo con el método de análisis del estilo musical SAMERC, propuesto por J. LaRue, para estudiar el I movimiento de la sonata No. 1 en fa menor Op. 2, I movimiento de la sonata No. 8 en do menor Op. 13, conocida como “Sonata Patética” y el I movimiento de la sonata No. 23 en fa menor Op. 57, conocida como “Sonata Appassionata”. Los resultados evidencian que las estrategias que involucran el aprendizaje cooperativo, favorecen la comprensión de las características compositivas del estilo clásico y romántico en la obra musical. La triangulación metodológica confirma que la integración de recursos auditivos, visuales y analíticos guiados por el aprendizaje cooperativo, permite a los estudiantes fortalecer sus habilidades analíticas musicales, mientras cultivan habilidades comunicativas y de trabajo en equipo. El estudio demuestra que las fortalezas individuales, combinadas con el trabajo en equipo facilitan la construcción de un conocimiento colectivo sobre el análisis musical, y valida la interdependencia positiva como principio clave para la formación musical y pedagógica. La guía didáctica resultante constituye una herramienta

didáctica, que aporta en el proceso de enseñanza-aprendizaje del análisis musical en la formación musical universitaria.

Palabras clave: Guía didáctica, Aprendizaje cooperativo, Análisis musical.

Abstract

This monograph develops a didactic guide based on principles of cooperative learning to facilitate the understanding of classical and romantic stylistic elements through the comparative analysis of selected movements of three piano sonatas by Ludwig van Beethoven, within the context of the subject Analysis II in the Bachelor's Degree in Music at the National Pedagogical University. The research addresses the issue of time constraints and content density that hinder the effective learning of these stylistic elements. A qualitative methodology is implemented, integrating the cooperative model with Jan LaRue's analytical categories to study the 1st movement of the piano Sonata No. 1 in F minor, Op. 2, 1st movement of the piano sonata No. 8 in C minor Op. 13, known as "Pathétique Sonata", and 1st piano sonata No. 23 in F minor Op. 57, known as "Appassionata"—works that are representative of stylistic transition.

The results show that cooperative strategies enhance differentiated understanding of features such as the stability and predictability of the classical style, in contrast to the drama and freedom of the romantic style. Methodological triangulation confirms that the integration of auditory, visual, and analytical resources—mediated by collaborative dynamics—enables students to develop sophisticated analytical competencies while cultivating interpersonal skills. The study demonstrates how the distribution of individual strengths within the group facilitates the construction of more complete collective knowledge, validating positive interdependence as a key principle in music education. The

resulting didactic guide constitutes a pedagogical tool that enriches existing practices in the field of university-level musical analysis.

Keywords: Didactic guide, Cooperative learning, Musical analysis.

Tabla de contenido

Introducción	10
Capítulo I: Descripción del proyecto	12
1.1 Planteamiento del Problema.....	12
1.2 Pregunta de investigación.....	15
1.3 Justificación	16
1.4 Objetivos: General y específicos	18
1.4.1 Objetivo general.....	18
1.4.2 Objetivos específicos.....	18
Capítulo II: Marco teórico y Referencial.....	19
2.1 Antecedentes	19
2.2 Bases o fundamentos teóricos	21
2.2.1 El Aprendizaje Cooperativo como Modelo Pedagógico	21
2.2.2 Principios Fundamentales del Aprendizaje Cooperativo	21
2.2.3 La Guía Didáctica: Un Instrumento Fundamental para el Aprendizaje	24
2.2.4 Guía Didáctica: Conceptos y Funciones	26
2.2.5 Categorías para el análisis musical	28
2.3 Variables o categorías de la investigación.....	49
Capítulo III: Marco metodológico.....	52
3.1 Tipo de Investigación.....	52
3.2 Diseño de Investigación	52
3.3 Población.....	55
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	56
Capítulo IV: Análisis.....	58
4.1 Los estilos clásico y romántico en los movimientos seleccionados	58
Sonata No. 1 en fa menor Op. 2.	59

I. Allegro	59
Sonata No. 8 en do menor Op. 13	61
I. Grave	61
Sonata No. 23 en fa menor Op. 57	63
I. Allegro Assai	63
4.1 La triangulación entre el aprendizaje cooperativo y el análisis musical	66
4.2 Análisis de Triangulación del Análisis Musical: Los Estilos Clásico y Romántico .	70
4.3 Análisis de integración de categorías	76
5 Conclusiones y recomendaciones	80
Referencias	82
Anexos	85

Introducción

La Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia se encarga de formar docentes profesionales en música. Uno de los campos teóricos de más importancia para la formación musical es el análisis, que aborda la comprensión del sistema tonal y su evolución estilística.

Paralelamente, en la actualidad se utilizan diversas metodologías para los procesos de enseñanza-aprendizaje, que incluyen el trabajo en equipo, la colaboración y cooperación entre estudiantes. Es importante, dada la relevancia del análisis musical para la formación profesional, ampliar las formas en las cuales puede abordarse, con el ánimo de complementar y enriquecer la labor de los docentes del campo teórico musical.

Esta monografía diseña una guía didáctica fundamentada en los principios del aprendizaje cooperativo, con el fin de profundizar el estudio del estilo musical. Específicamente, de los estilos clásico y romántico, a través del estudio del primer movimiento de tres sonatas para piano del compositor Ludwig van Beethoven, en el marco de la asignatura Análisis II de la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional.

En orden de especificar el desarrollo de la investigación, en el primer capítulo se describen los elementos de rigor del proyecto: el planteamiento del problema, con la pregunta de investigación, objetivos y justificación. El segundo capítulo expone las bases o fundamentos teóricos del aprendizaje cooperativo como modelo pedagógico, así como las funciones y conceptos de la guía didáctica, y las categorías de análisis musical propuestas para llevar a cabo el análisis musical de los movimientos objeto de estudio.

El tercer capítulo describe la ruta metodológica, la población y los instrumentos de recolección de datos utilizados para llevar a cabo la implementación de la guía didáctica, teniendo en cuenta la relación que se establece entre el aprendizaje cooperativo y el análisis musical.

Finalmente, el cuarto capítulo expone el análisis de resultados, en el cual se describe, por un lado, el análisis musical de los tres movimientos seleccionados y su tendencia a los estilos clásico o romántico. Por otro lado, la integración entre el aprendizaje cooperativo y el análisis musical, en la cual se analizan las oportunidades de aprendizaje del estilo musical, a partir del diseño de la guía didáctica.

Capítulo I: Descripción del proyecto

1.1 Planteamiento del Problema

El análisis musical es un campo disciplinar que se aborda como una asignatura de dos niveles en el plan de estudios de la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional. Funciona como un espacio teórico esencial para la comprensión de las obras del lenguaje tonal, enmarcadas en los estilos clásico y romántico musical. En este contexto, se encuentra el aprendizaje de las formas simples -forma periodo, bipartita simple y tripartita simple- y formas grandes -fuga y sonata-.

Además de ello, el campo de análisis musical requiere un dominio de conocimientos previos sobre la disciplina de armonía, y busca “la complejización del pensamiento sobre el fenómeno musical” (Skriagina y Pineda, 2019, p. 12). El volumen de compositores y obras enmarcadas en los estilos clásico y romántico es amplísimo, por ello, en el proceso de enseñanza-aprendizaje se seleccionan algunas obras que contengan los elementos a estudiar (como la forma, la armonía, y la melodía) y se aborda el estudio del estilo a partir de estas categorías.

Sin embargo, el abordaje de las características compositivas de los estilos clásico y romántico es limitada, debido a la escasa asignación horaria semanal (3h) de las asignaturas Análisis I y II, en relación con la extensión y complejidad de los contenidos a estudiar. Esto dificulta un aprendizaje exhaustivo de todos los elementos que constituyen el estilo musical. En el espacio académico de análisis II se aborda la forma sonata, una forma musical que hace parte de los contenidos de aprendizaje. En la evolución del estilo musical (del clásico al romántico), la forma sonata sufre una serie de transformaciones, al igual que

el tratamiento armónico y la construcción de la melodía (Plantinga, 2015). Sin embargo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje algunos elementos de esta evolución no alcanzan a estudiarse completamente.

Las 32 sonatas para piano de Ludwig van Beethoven pueden utilizarse como ejemplos para estudiar los estilos clásico y romántico, ya que demuestran la evolución desde la rigurosidad del estilo clásico, hacia las expresiones dramáticas del estilo romántico (De La Guardia, 1978). En concordancia con el autor, algunas de las obras que suelen abordarse para el ejercicio del análisis en la asignatura, son el I movimiento de la sonata No. 1 en fa menor Op. 2, así como el I movimiento de la sonata No. 8 en do menor Op. 13, conocida como “Sonata Patética”, de L.V. Beethoven, movimientos que funcionan para comprender la música en el estilo clásico y su evolución en el estilo romántico. Sin embargo, no es posible profundizar en el estudio de obras que se acerquen más al estilo romántico, como el I movimiento de la sonata No. 23 en fa menor Op. 57, conocida como “Sonata Appassionata”.

En este contexto, tampoco es posible acercarse a la metodología de análisis comparativo entre un movimiento y otro, para determinar la tendencia de la obra hacia el estilo clásico o romántico. El poco tiempo que se dispone para la asignatura de Análisis, también dificulta abordar la complejidad de las sonatas para piano de L.V. Beethoven a partir del aprendizaje cooperativo, con el fin de enriquecer la comprensión de las características compositivas de cada estilo musical.

Las estrategias de aprendizaje cooperativo para potenciar la comprensión analítica, mediante la incorporación de dinámicas que promueven el intercambio de perspectivas entre los estudiantes, no tienen cabida. Esto dificulta una comprensión más holística de las

obras musicales y el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, propias del desempeño de los profesionales en música.

Esto conlleva a que las oportunidades para cultivar en los estudiantes, no solo competencias técnicas y disciplinares sino también habilidades de trabajo en equipo sean reducidas. Tampoco es posible articular las metodologías cooperativas con el enfoque de enseñanza empleado en el análisis musical, lo cual dificulta que las interpretaciones individuales de una obra musical sean discutidas de manera colectiva, para ser contrastadas y discutidas, y así, conducir a comprensiones más profundas y específicas del fenómeno musical. Este aspecto es particularmente relevante en el estudio de los estilos clásico y romántico, ya que ambos contienen transformaciones sutiles en la obra que requieren habilidades analíticas especialmente complejas.

En conclusión, el poco tiempo disponible para las asignaturas que abordan el análisis musical, dificulta las oportunidades para profundizar en el estudio del estilo musical, específicamente de los estilos clásico y romántico, así como enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera cooperativa, a través de metodologías que involucren la participación individual y colectiva, así como el trabajo en equipo.

1.2 Pregunta de investigación

¿Cómo desarrollar una guía didáctica que incorpore principios del aprendizaje cooperativo, como modelo enriquecedor de las prácticas pedagógicas existentes, para facilitar la comprensión de los estilos clásico y romántico, mediante el análisis de un movimiento de tres sonatas seleccionadas de L.V. Beethoven en la asignatura de Análisis II de la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional?

1.3 Justificación

El análisis musical tiene como objetivo comprender la obra musical (Skriagina y Pineda, 2019), así como el estudio de la técnica de la composición y la argumentación sobre sus recursos e interpretaciones. En la tonalidad, es importante comprender la evolución entre los estilos clásico y romántico, ya que cada uno introduce elementos compositivos distintos. La comprensión de estos cambios permite comparar y diferenciar las obras de manera analítica y argumentada.

En esta monografía, se analiza el I movimiento de tres sonatas para piano de L.V. Beethoven, que representan la transición del estilo clásico al romántico: I movimiento de la Sonata No. 1 en fa menor Op. 2, I movimiento de la Sonata No. 8 en do menor Op. 13 y I movimiento de la sonata No. 23 en fa menor Op. 57. El análisis de estas obras se da a partir de las categorías melodía, armonía y forma, lo cual permite identificar las características compositivas que evidencian la evolución de la tonalidad.

Un aspecto crucial en la educación musical es la importancia del aprendizaje cooperativo como metodología válida en la formación universitaria. Para ello, uno de los recursos didácticos más efectivos es la guía didáctica, diseñada para facilitar la construcción del conocimiento de manera independiente, como afirman Hernández y de la Cruz Blanco (2014). En este proceso, el docente es un facilitador del aprendizaje, guiado mediante actividades planificadas que proporcionan la información técnica necesaria y promueven una visión activa de la educación.

En el caso de la Licenciatura en Música, estas guías permiten a los estudiantes profundizar en el análisis musical y la evolución de la tonalidad más allá de las horas

curriculares de la asignatura Análisis II, y contar con la orientación del profesor para superar dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este orden, esta monografía busca ampliar el repertorio de recursos didácticos para la enseñanza del análisis musical, con el propósito de potenciar las habilidades cognitivas necesarias para el ejercicio del análisis en los estudiantes. Así, este enfoque puede ampliar significativamente la comprensión de la obra musical.

Las guías didácticas se presentan como un recurso didáctico complementario para el estudio de la evolución del estilo musical. Su función principal es facilitar la conceptualización de las categorías de análisis musical, y permitir la comparación de las características compositivas entre ambos estilos y su aplicación en obras específicas. Este enfoque metodológico contribuye al fortalecimiento del pensamiento musical en los futuros educadores de la Licenciatura en Música de la UPN, y proporciona una estructura para el análisis musical de obras tonales pertenecientes a los estilos clásico y romántico.

En síntesis, a través del estudio de los movimientos seleccionados de las sonatas para piano de L.V. Beethoven y la implementación de herramientas como la guía didáctica, los estudiantes pueden mejorar su comprensión sobre el análisis musical y su capacidad de argumentación y conocimiento teórico-práctico. Este enfoque no solo enriquece la formación académica, sino que también aporta nuevas estrategias didácticas para la enseñanza de la música en la formación universitaria.

1.4 Objetivos: General y específicos

1.4.1 Objetivo general

Desarrollar una guía didáctica fundamentada en principios del aprendizaje cooperativo que facilite la comprensión de algunos elementos de los estilos clásico y romántico, mediante el análisis comparativo de tres sonatas seleccionadas de Ludwig van Beethoven en la asignatura de Análisis II de la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional.

1.4.2 Objetivos específicos

Fundamentar teóricamente el modelo de aprendizaje cooperativo como estrategia pedagógica para facilitar la comprensión de los estilos clásico y románticos presentes en las sonatas seleccionadas.

Identificar algunos elementos estilísticos clásicos y románticos a través de las categorías de análisis propuestas por Jan LaRue, que facilite la construcción de una guía didáctica orientada al aprendizaje cooperativo.

Validar la efectividad pedagógica de la guía didáctica mediante un instrumento de evaluación cualitativa que permita verificar el nivel desarrollo de competencias cooperativas en los estudiantes.

Capítulo II: Marco teórico y Referencial

2.1 Antecedentes

El aprendizaje cooperativo ha sido ampliamente estudiado en el ámbito educativo debido a sus múltiples beneficios en el desarrollo de competencias cognitivas y sociales. En el contexto de la enseñanza musical, diversas investigaciones han explorado su aplicación en la comprensión y análisis de obras musicales, y han probado su efectividad en la construcción del conocimiento colectivo.

El presente estudio se inscribe dentro de la línea de investigación Música y pedagogía, y busca desarrollar una guía didáctica fundamentada en principios del aprendizaje cooperativo que facilite la comprensión de algunos elementos de los estilos clásico y romántico. Para ello, se propone el análisis de un movimiento de tres sonatas seleccionadas de L.V. Beethoven en la asignatura de Análisis II de la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional.

A continuación, se presentan antecedentes que sustentan la pertinencia y viabilidad de esta propuesta, basados en estudios previos que han abordado el aprendizaje cooperativo en la formación musical y artística.

Falla (2016) exploró el aprendizaje colaborativo en la apropiación del bambuco, género tradicional colombiano, dentro de un semillero de investigación. Con el uso del enfoque cualitativo y hermenéutico, identificó fortalezas y desafíos en la implementación de estrategias cooperativas y resaltó la importancia de articular la enseñanza disciplinar con este tipo de metodologías. Sus hallazgos son relevantes para esta investigación, ya que enfatizan la oportunidad de generar estrategias didácticas que fomenten el aprendizaje a través del trabajo en equipo.

Borrás y Gómez (2010) investigaron el aprendizaje cooperativo en la enseñanza instrumental y de conjunto, y destacaron la interdependencia positiva, la responsabilidad compartida y la interacción estimuladora como factores clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Basándose en la teoría sociocultural y el concepto de zona de desarrollo próximo de L. Vigotsky, evidenciaron que la cooperación promueve la autonomía y la autorregulación en el aprendizaje musical. Estos principios serán considerados en la elaboración de la guía didáctica propuesta.

García Vázquez (2016) analizó el impacto del aprendizaje cooperativo en la educación musical superior mediante un estudio de caso basado en la investigación-acción. Sus conclusiones subrayan la importancia de la planificación didáctica y la evaluación colaborativa en el desarrollo de competencias expresivas y comunicativas. Este estudio refuerza la pertinencia del aprendizaje cooperativo en el contexto universitario.

2.2 Bases o fundamentos teóricos

2.2.1 El Aprendizaje Cooperativo como Modelo Pedagógico

Este apartado expone de manera general los principios que rigen el aprendizaje cooperativo como modelo pedagógico pertinente para abarcar el proceso de enseñanza-aprendizaje del análisis musical, especialmente en la evolución del estilo musical.

Aguilera (2017) explica el aprendizaje cooperativo como una modalidad de trabajo por equipos, que trasciende la estructura tradicional del trabajo grupal, al establecer como propósito fundamental el planteamiento de desafíos tanto sociales como intelectuales para los estudiantes. Este enfoque, según señala el autor, conduce a los estudiantes hacia nuevos horizontes de aprendizaje mediante procesos de reflexión colectiva.

La singularidad de este modelo radica en su premisa fundamental: el aprendizaje de cada integrante está condicionado por el aprendizaje de los demás miembros del grupo, estableciendo así una interdependencia positiva (W. Johnson y J. Johnson, 1999). Esta concepción se alinea con la teoría sociocultural de L. Vygotsky, que enfatiza la naturaleza social del conocimiento y el papel crucial de la interacción en el desarrollo cognitivo. Bajo esta perspectiva, se vuelve esencial implementar criterios innovadores para el trabajo cooperativo que integren, tanto competencias sociales como intelectuales.

2.2.2 Principios Fundamentales del Aprendizaje Cooperativo

W. Johnson y J. Johnson (1999) han establecido principios esenciales para la implementación del aprendizaje cooperativo:

- **Interdependencia Positiva**

Este principio opera en dos dimensiones fundamentales. En primera instancia, implica la responsabilidad colectiva respecto al aprendizaje individual de los contenidos asignados, así como la responsabilidad compartida sobre el aprendizaje grupal. En primera instancia, Johnson y Johnson (1999) denominan este fenómeno como interdependencia positiva de objetivos (Johnson y Johnson, 1999) en el cual el aprendizaje efectivo solo se materializa cuando todos los integrantes del grupo alcanzan el objetivo propuesto. En segunda instancia, como señala Rozas (2019), existe también la interdependencia positiva de roles o recompensas, que se establece mediante la asignación de funciones específicas a cada miembro, acompañadas de tareas concretas relacionadas con el contenido de aprendizaje (Rozas, 2019).

- **Responsabilidad Individual**

Se refiere al compromiso y trabajo específico que debe desarrollar cada integrante para contribuir al logro del objetivo de aprendizaje. A diferencia de las dinámicas grupales tradicionales, en este modelo cada participante asume una tarea particular asignada por el docente. Johnson y Johnson (1999) sugieren diversas estrategias para evaluar este componente, entre ellas: evaluaciones individualizadas, solicitud de contribuciones específicas de cada miembro, o la designación de un integrante para que explique el trabajo realizado por el conjunto.

- **Participación Equitativa**

Una consecuencia potencial del trabajo individual es la participación desigual entre los miembros del grupo, lo que podría reproducir las limitaciones del trabajo grupal tradicional, en el cual el resultado académico prevalece sobre el proceso cooperativo. Para

contrarrestar este riesgo, Muñiz et. al. (2017) proponen diversas estrategias que garantizan la participación de todos los integrantes, como: la implementación del folio giratorio (estableciendo turnos participativos), la división sistemática de tareas, la incorporación del rol de moderador en las actividades, y la conformación de grupos reducidos para maximizar las oportunidades de participación (Múñiz et. al., 2017).

- **Procesamiento Grupal**

Johnson y Johnson (1999) conceptualizan el procesamiento grupal como "la reflexión sobre una actividad grupal para ver qué acciones de sus integrantes resultaron útiles y cuáles no lo fueron y para tomar decisiones sobre qué acciones se deben conservar y cuáles se deben cambiar" (Johnson y Johnson, 1999, p.18). Desde una perspectiva metodológica, este principio requiere la implementación de recursos evaluativos diferenciados, que permitan al docente verificar el desarrollo de las actividades propuestas, a partir del trabajo cooperativo y el avance en las tareas asignadas.

- **Interacción Constructiva**

Webb (1995) aporta una dimensión significativa al aprendizaje cooperativo al destacar el valor bidireccional de las explicaciones dentro del grupo. Según sus estudios, el proceso de proporcionar explicaciones genera beneficios significativos, tanto para quien las formula como para quien las recibe. Esta dinámica facilita un apoyo pedagógico efectivo que potencia el aprendizaje, siempre que se cumplan dos condiciones: la primera, es que la asistencia debe proporcionarse en el momento preciso, responder a una necesidad explícita, y ofrecerse cuando la persona no ha logrado resolver la situación problemática mediante su reflexión autónoma. La segunda, es que la explicación proporcionada debe caracterizarse por su relevancia y elaboración, y quien la recibe debe comprenderla adecuadamente para aplicarla y consolidar el aprendizaje.

- **Responsabilidad Individual y Grupal**

La estructura del aprendizaje cooperativo contempla una doble responsabilidad: individual y grupal. El entorno cooperativo facilita la construcción del conocimiento y, cuanto más consolidada esté la interdependencia positiva en el grupo, mayor será el desarrollo de la responsabilidad individual. Por consiguiente, resulta imperativo implementar un sistema de evaluación dual que impida situaciones de aprovechamiento del trabajo colectivo sin contribución personal.

- **Revisión del Proceso Grupal**

Es fundamental que el grupo realice periódicamente ejercicios de autoevaluación y disponga del tiempo suficiente para la reflexión colectiva. Aunque este aspecto suele ser desatendido en la práctica educativa, resulta altamente beneficioso dedicar algunos minutos después de cada sesión para que el docente retroalimente a los grupos sobre su desempeño cooperativo.

2.2.3 La Guía Didáctica: Un Instrumento Fundamental para el Aprendizaje

La guía didáctica se presenta como un recurso didáctico que va más allá de los métodos de enseñanza tradicionales. Según Estévez y Sierra (2004), es una herramienta que no solo ofrece orientación, sino que también organiza el aprendizaje autónomo de los estudiantes, y ayuda a construir conocimiento de manera clara y significativa. En concordancia con el autor, su función principal se centra en tres dimensiones esenciales: definir qué debe aprender el estudiante, establecer cómo puede lograrlo y determinar cuándo ha completado su proceso de aprendizaje.

Este enfoque integral amplía las posibilidades de los recursos didácticos convencionales al incluir una variedad de medios, que van desde materiales impresos hasta tecnologías educativas avanzadas, como recursos audiovisuales. La estructura de la guía didáctica comienza con una presentación completa de la asignatura, que no se limita a describir contenidos. Su objetivo es situar al estudiante en un contexto académico y profesional más amplio y precisar la relevancia del conocimiento dentro del plan de estudios y su influencia en la formación profesional.

Por un lado, los objetivos de aprendizaje son el núcleo de este recurso didáctico. Estos objetivos se organizan en dos niveles complementarios: los objetivos generales, que brindan una visión global de los resultados esperados, y los objetivos específicos, que desglosan de manera precisa los conocimientos, habilidades y actitudes que se deben desarrollar. Su formulación sigue los siguientes criterios: deben ser claros, motivadores, coherentes con las actividades propuestas, orientados a resultados y capaces de evaluar de manera integral el proceso de aprendizaje (Estévez y Sierra, 2004).

Por otro lado, elegir los materiales didácticos no es solo hacer una lista de recursos, sino favorecer el contexto de aprendizaje, en el cual cada herramienta, ya sea tradicional o digital, se une de manera estratégica para mejorar la comprensión y el compromiso del estudiante en su proceso de formación. En cuanto al sistema de evaluación, este se ve como un proceso multidimensional que va más allá de asignar una calificación numérica, ya que involucra al profesor, los compañeros académicos y el estudiante.

Esta metodología, conocida como evaluación integradora, permite una valoración completa que tiene en cuenta no solo los resultados, sino también los procesos, las motivaciones y el desarrollo personal del estudiante. Además, las orientaciones para el estudio son el corazón de la guía didáctica. Más que simples instrucciones, ofrecen un

acompañamiento detallado que fomenta habilidades clave como la organización académica, el pensamiento crítico y la capacidad de aprender de forma autónoma.

Su propósito es activar conocimientos previos, proporcionar un marco conceptual sólido y promover un aprendizaje significativo (Estévez y Sierra, 2004). En resumen, la guía didáctica es un recurso didáctico dinámico y multifacético. No es solo un documento de referencia, sino un recurso activo que acompaña y transforma el proceso de aprendizaje, adaptándose a las necesidades individuales y contextuales de cada estudiante.

2.2.4 Guía Didáctica: Conceptos y Funciones

La guía didáctica se presenta como un recurso didáctico que va más allá de las formas tradicionales de enseñanza, convirtiéndose en una herramienta clave para guiar y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Torrens y Arbolaez (2020) permite planificar, organizar y dirigir la enseñanza y crear una interacción dinámica entre los aspectos personales y personalizados del proceso educativo. Su objetivo principal es fomentar la autonomía del estudiante y ayudar a que aprenda de manera independiente a través de una orientación estructurada y sistemática.

García Hernández y de la Cruz Blanco (2014) destacan tres funciones clave de la guía didáctica: la orientación, la especificación de tareas y la autoayuda. La función orientadora ofrece al estudiante un marco de referencia para entender y llevar a cabo las actividades planificadas, mientras que la especificación de tareas define claramente las actividades a realizar, y permite que se concentren en los problemas específicos que deben resolver.

Además, la guía didáctica juega un papel fundamental en motivar y facilitar el aprendizaje. Al establecer metas claras, conectar materiales educativos y sugerir técnicas de estudio, tiene un impacto significativo en la retención de los estudiantes y en la mejora de su rendimiento académico (Mejía, 2013). En concordancia con el autor, diseñar una guía didáctica implica un proceso riguroso de preparación por parte del docente. Es crucial que el profesor tenga un conocimiento profundo de los objetivos, contenidos, estrategias metodológicas y recursos didácticos. Además, debe ser capaz de adaptar la guía a diferentes contextos, estilos de aprendizaje y necesidades de los estudiantes.

García Aretio (1997) destaca la importancia de tener en cuenta aspectos clave en su diseño, como la adecuación del material al perfil de los estudiantes, la coherencia con los objetivos del curso y su capacidad para facilitar un aprendizaje autónomo y efectivo. Por último, es esencial enfatizar que las guías didácticas no son solo documentos instructivos, sino herramientas pedagógicas que actúan como una conexión entre el docente y el estudiante. Su estructura debe ser flexible para permitir ajustes según las necesidades que surjan e incluir elementos como orientación inicial, actividades de sistematización, retroalimentación y autoevaluación.

En resumen, la guía didáctica se establece como un instrumento clave para fomentar el aprendizaje autónomo, la creatividad y la reflexión crítica del estudiante, convirtiéndose en un elemento mediador que eleva la calidad educativa más allá de las limitaciones espaciales y temporales tradicionales.

2.2.5 Categorías para el análisis musical

Este apartado explica los fundamentos teóricos de las categorías de análisis musical melodía, armonía y forma, con la intención de analizar cada una de ellas en las obras seleccionadas, y encontrar su respectiva relación con el estilo clásico o el estilo romántico. De esta manera es posible exponer el análisis de manera más ordenada y comprensible, como explica la Rue (1989) “disponer de algún modo de subdivisión del fenómeno musical en partes más manejables” (La Rue, 1989, p. 7). Estas categorías han sido extraídas de la metodología de análisis del estilo musical, SAMERC, propuesta por este autor.

- **La melodía**

La melodía, según Ernest Toch (2001) tiene dos componentes fundamentales: las altitudes y el ritmo. Así, define la melodía como una “sucesión de sonidos de distinta altura animados por el ritmo”. (Toch, 2001, p. 25). De acuerdo con el autor, este concepto de sucesión indica que la horizontalidad es una de las características propias de la melodía. Sobre este aspecto, La Rue (1989) explica la melodía como un elemento de la música conformado por el movimiento de un conjunto de sonidos, configurado de manera horizontal (La Rue, 1989).

Los autores exponen la horizontalidad de la melodía como un aspecto fundamental en su construcción. Entonces, es posible pensar la verticalidad, una característica propia de la armonía (la construcción de los acordes) como una influencia en la construcción de la melodía, es decir, la melodía tiene en cuenta la armonía.

- **Motivo:**

La Rue (1989) establece el motivo como una estructura para el análisis de la melodía en el marco del estilo musical. Por un lado, la Rue define el motivo como “la más pequeña unidad autosuficiente” (La Rue, 1989, p. 7), es decir, una estructura que significa algo en específico en la melodía. Schoenberg (2000), por otro lado, explica que los elementos que componen un motivo son interválicos y rítmicos, y que su relación forma “un contorno reconocible que usualmente implica una armonía inherente” (Schoenberg, 2000, p. 19).

El motivo, entonces, puede ser uno de los elementos que comprendan el desarrollo de la melodía, ya que los autores coinciden, por un lado, en que ambos incluyen el aspecto interválico y rítmico, y por otro, que la melodía guarda una relación con la armonía. Con respecto a lo mencionado por La Rue (1989) sobre la función del motivo dentro de la melodía, puede interpretarse como una estructura, compuesta por los elementos rítmica, interválica y métrica (en su relación con el ritmo) que es relevante en el desarrollo de la obra.

Schoenberg (2000) indica la unidad y coherencia como cualidades propias del motivo, y menciona que auditivamente se reconoce a lo largo de la obra. Sin embargo, explica que la repetición por sí misma genera monotonía, que solo puede ser evitada por la variación (Schoenberg, 2000). Por ello, es posible establecer distintas categorías que muestren la variación del motivo. Skriagina & Pineda (2019) enumeran las distintas formas de presentar un motivo en la obra, las cuales son “repetición exacta, variación o inversión de sus intervalos, transposición, cambio de perfil rítmico (duplicación o sustracción de los valores de duración) y cambio de perfil métrico (cuando el motivo pasa de ser *a tempo*, a anacrúsico y viceversa)” (Skriagina & Pineda, 2019, p. 24).

La repetición exacta del motivo implica que todos sus elementos rítmicos, melódicos y métricos se vuelven a presentar sin modificación alguna.

La variación o inversión de los intervalos se presenta cuando la relación interválica cambia, por ejemplo, cuando intervalo es una tercera, en la segunda presentación del motivo es una quinta.

Figura 1

Sonata para piano No. 1 en fa menor Op. 2 de L.V. Beethoven. Mov I.



Fuente: Beethoven (1796)

La transposición se presenta cuando el tratamiento exacto del motivo se muestra en una altura diferente, ya sea ascendente o descendente.

Figura 2

Sonata para piano No. 1 en fa menor Op. 2 de L.V. Beethoven. Mov I.



Fuente: Beethoven (1796)

El cambio de perfil rítmico indica que la duración rítmica de cualquiera de las figuras del motivo cambia, ya sea, como mencionan los autores, por duplicación o sustracción de su duración.

Figura 3

Sonata para piano No. 1 en fa menor Op. 2 de L.V. Beethoven. Mov I.



Fuente: Beethoven (1796).

El cambio de perfil métrico se refiere al cambio de acentuación que presenta de nuevo el motivo, por ejemplo, si el motivo es anacrúsico, cuando vuelva a presentarse será *a tempo*.

Figura 4

Sonata para piano No. 1 en fa menor Op. 2 de L.V. Beethoven. Mov I.



Fuente: Beethoven (1796).

Es importante tener en cuenta estas categorías al momento de analizar los motivos de los movimientos objeto de estudio, ya que las modificaciones evidencian, precisamente, rasgos del estilo clásico o del estilo romántico.

- **La frase:**

La Rue (1989) menciona la frase como otra estructura para el análisis en el marco del estilo musical. En primera instancia, Copland (1955) explica la frase como parte de la melodía, que, al igual que en las frases gramaticales tienen comas, punto o puntos y comas -momentos de reposo-, que en la música equivalen a cadencias. En segunda instancia, Kühn (2003) comprende la frase por la suma de dos y dos compases. En concordancia con los autores, la frase puede considerarse una estructura que generalmente es de cuatro compases

y recoge la relación entre los elementos del ritmo, la melodía y la armonía, organizada en los tiempos fuertes y débiles.

A propósito de la relación entre la horizontalidad propia de la melodía y la verticalidad de la armonía, en la frase se encuentran la sucesión de los acordes -llamada progresión armónica-, la cadencia (o semicadencia) y la melodía, como se observa en el siguiente ejemplo.

Figura 5

Sonata para piano No. 1 en fa menor Op. 2 de L.V. Beethoven. Mov I



Fuente: Beethoven (1796)

Una estructura de suma importancia explicada por Copland (1955) son las cadencias. Las cadencias son una progresión de tres o más acordes que tienen la finalidad de terminar la frase. Zamacois (1997) divide las cadencias en cuatro tipos: cadencia auténtica (acordes I- V-I); cadencia plagal (acordes I-IV-I), cadencia rota (acordes V-VI) y cadencia compuesta (acordes IV-V-I). Las cadencias auténticas y compuestas están caracterizadas por generar una sensación auditiva de tensión-resolución, debido a la función de dominante (V) y su resolución en la función de tónica (I). En cambio, la cadencia rota y plagal generalmente se utilizan para extender la idea musical, en una forma específica (por ejemplo, la forma periodo).

- **La armonía**

La armonía tiene como característica fundamental la construcción vertical de sonidos. Específicamente en el sistema tonal, esta superposición ocurre mediante intervalos de tercera que conforman los acordes. Al respecto, La Rue (1989) amplía esta concepción definiendo la armonía como "un elemento analítico del estilo, no solo comprende el fenómeno del acorde asociado con el término, sino también todas las demás relaciones de combinaciones verticales sucesivas" (LaRue, 1989, p. 30). Esta perspectiva trasciende el análisis aislado de acordes individuales, permitiendo examinar las relaciones entre dos acordes (enlaces) y su función dentro de la tonalidad.

Sobre el concepto de función armónica, Zamacois (1997) explica que los tres acordes principales en el sistema tonal, corresponden a aquellos formados a partir de los grados I, IV y V y representan las funciones de *tónica*, *subdominante* y *dominante* respectivamente (Zamacois, 1997). En concordancia con el autor, a partir de esta condición es posible establecer una jerarquía entre los acordes I, IV y V como acordes principales, con respecto a los formados a partir de los demás grados de la escala (II, III, VI y VII), comprendidos como acordes secundarios. Aunque todos los acordes del sistema tonal pertenecen a alguna de estas tres funciones, los principales son jerárquicamente más importantes.

Según Zamacois (1997), en la categoría de los acordes secundarios, el acorde de II grado corresponde a la función de subdominante; el acorde de VI grado corresponde tanto a la función de tónica como a la función de subdominante; y los acordes III y VII grado corresponden a la función de dominante (Zamacois, 1997). En el siguiente ejemplo, el autor presenta una armonización en la cual el acorde de II grado reemplaza al acorde IV en la función tonal de subdominante.

Figura 6

Reemplazo de la función tonal de subdominante por el acorde II grado



Fuente: Zamacois (1997)

- **Progresión armónica:**

La progresión armónica se refiere a los enlaces entre dos o más acordes y su respectiva función armónica, tanto en el modo menor como mayor de la tonalidad. En relación con este concepto, Guzmán (2007) explica un aspecto propio del análisis schenkeriano, el *acorde gramatical* y el *acorde significativa*. El primero es aquel que recibe una clasificación según su respectiva construcción (acorde triada, acorde con séptima, acorde con novena, etc.) y generalmente se indica con números romanos (I, V, VII). Es un acorde aislado de su contexto, ya que esta notación permite identificar su función armónica dentro de la tonalidad.

El segundo, explica el autor “se refiere a la función del acorde dentro de una frase, una sección o la obra entera” (Guzmán, 2007, p. 110). Esta segunda función de los acordes puede interpretarse como la progresión, pues, más allá de la identificación individual de cada uno, es menester comprender dos aspectos: la relación entre un acorde y otro, y su función armónica de tónica, subdominante o dominante, para entender el desarrollo armónico en la obra.

Como se ve en el siguiente ejemplo, la progresión armónica corresponde a I, II, V, I en la tonalidad Bb mayor. Sin embargo, como explica Guzmán (2007) la obra musical contiene progresiones armónicas no únicamente con estos acordes, sino también, con acordes de paso, cuya función es prolongar la función armónica de tónica, subdominante o dominante (Guzmán, 2007).

Figura 7

Progresión armónica según análisis schenkeriano



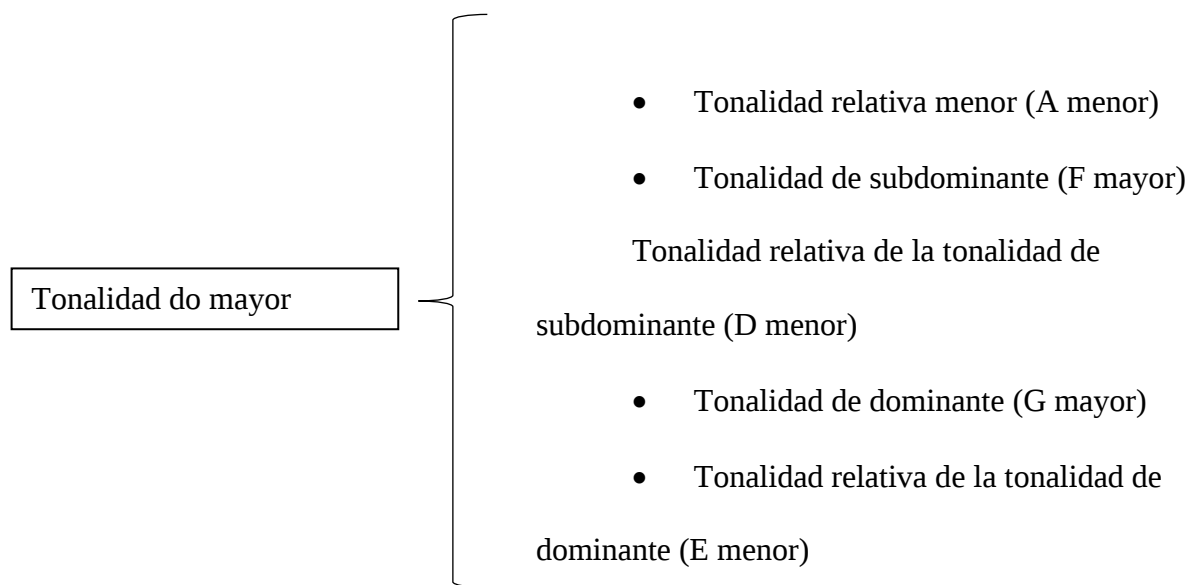
Fuente: Guzmán (2007)

- **Modulación:**

Como menciona Herrera (2022), en orden de llegar a la modulación, las tonalidades se organizan en grados de vecindad. Parafraseando al autor, las tonalidades de primer grado de vecindad son aquellas cuya armadura es la misma o tienen solo una alteración diferente. En este caso, cumplen este principio una tonalidad y su tonalidad relativa (en modo mayor o menor) porque tienen exactamente la misma armadura; tonalidad de dominante (V) y la tonalidad de subdominante (IV), ya que tienen una sola alteración de diferencia. A su vez, estas dos últimas tonalidades (dominante y subdominante) tienen tonalidades relativas, a las que se suma esta condición.

Figura 8

Ejemplo de tonalidades de primer grado de vecindad en el modo mayor

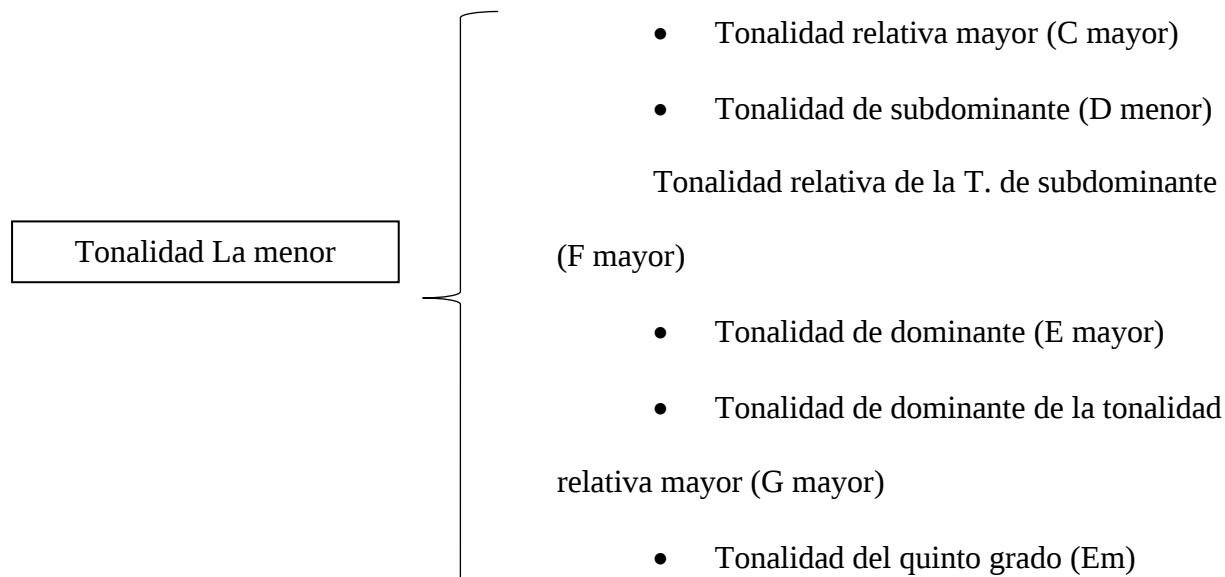


Fuente: elaboración propia.

En el modo menor, a pesar de que la tonalidad de dominante tiene cuatro alteraciones de diferencia, siempre se considera primer grado de vecindad (Herrera, 2022).

Figura 9

Ejemplo de las tonalidades de primer grado de vecindad en el modo menor



Fuente: elaboración propia.

Otro tipo de tonalidad que se desprende de estas relaciones es la tonalidad paralela (Herrera, 2022), un tipo de tonalidad que comparte el mismo centro tonal, aunque no comparte el modo. Por ejemplo, las tonalidades “do mayor” y “do menor”, comparten do como su centro tonal, aunque su modo sea distinto.

En este sentido, las tonalidades de primer grado de vecindad (de 0 a 1 alteración de diferencia) y de segundo grado de vecindad (2 a 3 alteraciones de diferencia) se consideran tonalidades cercanas (Herrera, 2022). Mientras tanto, aquellas tonalidades con más de tres alteraciones diferentes se consideran tonalidades lejanas.

Zamacois (1997) define la modulación como el proceso por el cual se transita de una tonalidad a otra mediante el uso de acordes. Este autor distingue dos categorías principales de modulación: la *modulación pasajera* y la *modulación definitiva*. En la primera, la nueva tonalidad se establece solo temporalmente antes de retornar a la tonalidad inicial, frecuentemente mediante el uso de un acorde común a ambas tonalidades. En la segunda, la tonalidad a la que se ha modulado se mantiene establecida durante el desarrollo de la obra hasta que ocurra un nuevo cambio armónico. Adicionalmente, Zamacois (1997) identifica la *modulación abrupta* como aquella en la que se produce un cambio de tonalidad sin utilizar acordes comunes, secuencias o estructuras de transición que preparen el cambio tonal (Zamacois, 1997).

Para analizar el estilo musical se hace primordial comprender la modulación de cada uno de los movimientos seleccionados, y, sobre todo, encontrar la relación entre las tonalidades y sus grados de vecindad. Esto permite evaluar, la armonía en ambos estilos, y evidenciar, como se verá más adelante, la tendencia del estilo clásico de modular hacia la tonalidad de dominante en la forma sonata.

- **Secuencia:**

La Rue (1989) define la secuencia como una estructura compuesta por la repetición de un motivo, que puede o no estar provisto de la armonía (La Rue, 1989). El funcionamiento de la secuencia se produce cuando el motivo se repite exactamente igual de manera transportada, ya sea ascendente o descendentemente.

Zamacois (1997) también explica el concepto de secuencia modulante, cuando menciona que una forma de modular de una tonalidad a otra, a través de una serie de acordes que pasan por distintas tonalidades. En concordancia con los autores, la secuencia es una estructura que puede enriquecer el desarrollo armónico, especialmente relacionado con la modulación, así como utilizarse como un recurso en el desarrollo de la forma. Por lo tanto, en la secuencia se contempla la horizontalidad (motivo) y la verticalidad (armonía). Sin embargo, al ser una estructura que se construye de manera horizontal, se considera parte de la categoría melodía.

- **Forma musical:**

La forma musical se comprende como la organización de una obra en partes o secciones más pequeñas, con el objetivo de hacerla más inteligible para la escucha (Schoenberg, 2000). El autor menciona que, sin la existencia de la forma, la música sería una continua masa de sonidos, sin coherencia alguna, como si un ensayo no tuviese signos de puntuación y las ideas no se conectaran entre sí. De acuerdo con el autor, la función de la forma es otorgar unidad y coherencia a la música, a través de la división en partes. A continuación, se describen la forma periodo y forma bipartita simple -denominadas formas simples- y forma sonata -forma grande- categorizadas de esta manera por Schoenberg (2000), a razón de ser las formas presentes en los movimientos seleccionados.

- **La forma periodo:**

Skriagina y Pineda (2019) definen la forma periodo como “la forma musical mínima en la obra tonal” (Skriagina y Pineda, 2019, p. 27). Parafraseando a los autores, el periodo tiene la función de mostrar la idea musical, a través de las estructuras del lenguaje tonal (motivo y frase) y de su respectiva organización en una estructura métrica que, como característica del estilo clásico, mínimamente es de ocho compases.

Kühn (2003), por otro lado, comprende el periodo como dos frases, cada una de cuatro compases. Los motivos y armonía de la primera frase se relacionan directamente con los de la segunda, a través de la “correspondencia métrica de los grupos de compases, como concordancia de los motivos entre primera y segunda frase, y como complementariedad armónica de semicadencia y cadencia” (Kühn, 2003, p. 70). Esto quiere decir que los elementos rítmicos, melódicos y métricos presentes en la primera frase tienen coherencia con los de la segunda frase, así como la armonía y el tipo de semicadencia (final de la primera frase) y cadencia (final del periodo).

Lo mencionado por Kühn (2003) se relaciona al concepto de que la forma periodo tiene la función de *exponer* la idea musical, es decir, la presentación de un fenómeno sonoro por primera vez (Skriagina & Pineda, 2019). De acuerdo con los autores, al momento de analizar la forma periodo es posible encontrar las estructuras motivo y frase, la progresión armónica y las cadencias, como se muestra en el siguiente ejemplo.

Figura 10

Forma periodo: Tema principal del I mov. de la sonata para piano No. 1 en fa menor Op. 2 de L.V. Beethoven.



Fuente: Beethoven (1796)

En concordancia con la naturaleza del estilo clásico, la forma periodo puede tener, tanto ocho compases (periodo simple) como dieciséis compases (periodo compuesto). En el segundo caso, las frases tienen una duración de ocho compases cada una. En cuanto a la extensión, esta es un fragmento que puede ser similar a lo presentado melódica, armónica y rítmicamente en el periodo (extensión por complemento). En otro caso, si el material presentado se constituye de forma diferente, se denomina extensión por aumento. (Skriagina & Pineda, 2019).

- **Forma bipartita simple:**

La forma bipartita simple es una forma cuyo origen se remonta a las danzas barrocas, compuestas por dos partes, generalmente la segunda en la tonalidad de dominante (La Rue, 1989). Parafraseando, este autor también menciona la importancia de esta modulación a la tonalidad de dominante, especialmente porque la forma bipartita se concibe como una forma de contraste, con una sensación de concluir con algo nuevo. De esta manera, cada parte de la forma bipartita es equivalente a un periodo. Ambas partes son representadas por el autor como A y B (La Rue, 1989).

Generalmente, se encuentran dos clasificaciones de esta forma, según los autores Skriagina & Pineda (2019), bipartita sin reexposición, utilizada en la música vocal, como la

estrofa y el coro y la bipartita con reexposición, utilizada en la música instrumental.

Teniendo en cuenta las obras objeto de estudio, es primordial ahondar en la forma bipartita simple con reexposición.

La forma bipartita es, como se ha mencionado, dos partes equivalentes a un periodo cada una. Por tanto, cada periodo contiene dos frases. La reexposición, -que implica volver a presentar- significa la repetición de la segunda frase de la parte A, en la segunda frase de la parte B, con la intención de reexponer la cadencia. Esta reexposición puede evidenciarse a través de dos aspectos: el primero, por la presentación motivica (las ideas de la melodía) y por lo armónico, que establece la función de tónica para concluir la forma (Skriagina & Pineda, 2019).

- **Forma sonata:**

Schoenberg (2000) explica la forma sonata como una forma versátil, ya que puede adaptarse fácilmente a las ideas musicales de los compositores. No en vano, tanto en el estilo clásico como en el estilo romántico la forma sonata es de suma importancia, como primer movimiento del género sonata o como primer movimiento de otras formas grandes, como el concierto, la sinfonía o los cuartetos (Schoenberg, 2000). El autor también menciona que aquello que proporciona unidad a la forma es, en esencia las relaciones tonales, que se identifican a lo largo de la obra.

En este sentido, hay una importante distinción entre dos aspectos: el primero, el modo (mayor o menor) en que está escrita la obra. En el modo mayor, la relación entre la tonalidad que inicia la obra -tonalidad inicial- y su respectiva tonalidad de dominante es priorizada, mientras que, en el modo menor, tanto la tonalidad de dominante como la tonalidad relativa mayor tienen preponderancia. El segundo, sus respectivas secciones: *exposición, desarrollo y reexposición*.

La exposición es una gran sección, compuesta por cuatro temas: un tema principal, tema de transición, un tema secundario y un tema de cierre. Según Schoenberg (2000) el tema principal es una forma que puede ser muy variada, sin embargo, en los movimientos objeto de estudio de esta investigación, generalmente es la *forma periodo* (con o sin extensión). El autor determina que las ideas en el tema principal no están ordenadas por el aspecto melódico o armónico, sino como *material temático* (Schoenberg, 2000). Este concepto, entonces, puede interpretarse como el resultado de las interrelaciones explicadas anteriormente, de las categorías melodía, armonía y forma (además de tempo, dinámicas, etc) que tienen como resultado la idea musical. Skriagina & Pineda (2019) coinciden en esta afirmación, al indicar que la función de la forma periodo es *exponer* la idea musical.

Figura 12

Tema principal del I mov. de la sonata para piano No. 1 en fa menor Op. 2 de L.V.

Beethoven



Fuente: Beethoven (1796)

El tema de transición, explica Schoenberg (2000) se caracteriza por ser esencialmente modulante, ya que funciona para pasar del tema principal al segundo tema (Schoenberg, 2000). El tema de transición no tiene forma, se compone de estructuras, como motivos o secuencias que sirven a la intención de modular (en las que puede encontrarse,

por ejemplo, transformación del material temático presentado en el tema principal). En cambio, la característica principal del segundo tema es el contraste temático con respecto al tema principal (Schoenberg, 2000). Parafraseando al autor, las ideas musicales que componen el segundo tema se constituyen de manera diferente al del tema principal. Con respecto a su relación tonal, si el tema principal se encuentra en modo mayor, el segundo tema se presenta en la tonalidad de dominante; cuando el tema principal está en modo menor, por lo general, el segundo tema se presenta en la tonalidad de dominante o en la tonalidad relativa mayor (Schoenberg, 2000).

Figura 13

Segundo tema del I mov. de la sonata para piano No. 1 en fa menor Op. 2 de L.V.

Beethoven



Fuente: Beethoven (1796)

Para finalizar la exposición, se encuentra una estructura denominada tema de cierre, la cual funciona para darle fin a la sección. Suele presentarse en la tonalidad del segundo tema y suele no tener forma (Schoenberg, 2000). En este orden, algunas veces puede presentarse una coda, que, en el estilo clásico, suele enfatizar las funciones de los acordes principales de tónica y dominante (I y V) y demarcar el fin de la sección.

La sección desarrollo se denomina “una sección central contrastante” (Schoenberg, 2000, p. 250), cuya principal característica es la modulación, ya que no posee forma en sí misma (Schoenberg, 2000). El autor explica que normalmente, en esta sección se hace uso del material temático anteriormente expuesto, a través de la transformación de los motivos, construcción de secuencias modulantes, virtuosismo o el uso de otras tonalidades (a propósito de la relación tonal).

La sección desarrollo contiene aquello explicado por Schoenberg (2000) como la transformación del material temático. Parafraseando al autor, esto se da a través de la inclusión de nuevos motivos o la modificación del material anteriormente presentado. En concordancia con la característica contrastante de esta sección, los motivos de los temas de la exposición pueden presentarse en cualquier orden, y cambiar en el ritmo, métrica, tonalidad, estructura y longitud.

En concordancia con el autor, es importante determinar cómo se desenvuelve la sección desarrollo en cada uno de los movimientos objeto de estudio, teniendo en cuenta lo explicado por Plantinga (2015) sobre la diversificación de los recursos musicales en el estilo romántico, como la modulación a tonalidades lejanas, los cambios dramáticos de textura y la inclusión de nuevo material temático. La manera en la cual cada sección desarrollo transforma el material temático e incluye armónica y melódicamente nuevos elementos, puede determinar la tendencia de cada movimiento al estilo clásico o el estilo romántico.

Finalmente, la reexposición corresponde a una nueva presentación de toda la sección exposición, es decir, los cuatro temas ahora presentados en la tonalidad inicial. Según Schoenberg (2000) en esta sección el tema de transición puede tener más importancia, al tener el único contraste, debido a las modulaciones que puede presentar.

Algunas de las características que pueden presentarse en la reexposición son cambio de textura, la omisión de algunos fragmentos del material temático de la exposición, así como adiciones, extensiones de la forma, etc. (Schoenberg, 2000). Para encontrar ejemplos de la sección desarrollo y reexposición, véase anexo 4, 5 y 6.

Esta forma musical es de suma importancia para el análisis de los movimientos seleccionados, debido a que los tres son forma sonata. Para facilitar el análisis de cada uno de los movimientos objeto de estudio, se sustituye en la presentación del análisis de la sección exposición las categorías tema principal, segundo tema, tema de transición y tema de cierre por sus iniciales (T.P. – T.T. – S.T. – T.C.).

- **Los estilos clásico y romántico**

Este apartado describe las características compositivas de los estilos clásico y romántico, e indaga sobre su desarrollo en los movimientos objeto de estudio. Parafraseando a Rosen (2006), el estilo musical, al tratarse de la técnica de composición, cuenta con elementos que pueden verificarse y compararse entre sí (Rosen, 2006). La tonalidad se desarrolla tanto en el estilo clásico como en el estilo romántico, y sufre una evolución de uno a otro (Skriagina & Pineda, 2019). Por lo tanto, las categorías de análisis para abarcar las obras son las mismas, aunque su resultado analítico sea diferente.

El estilo clásico:

Según Charles Rosen (2006) el estilo clásico corresponde a la técnica de composición musical desarrollada posterior al barroco alto, cuyas características son las cualidades de la simetría y el equilibrio (Rosen, 2006). El concepto de simetría abarca los aspectos melódicos, armónicos y formales de la idea musical, lo que genera, por ejemplo, el cumplimiento fiel de la forma musical estipulada en una obra perteneciente al estilo.

Armónicamente, compositores como J. Haydn y W.A. Mozart incluyeron la relación tonal entre la tonalidad inicial y la tonalidad de dominante como primordiales en la obra musical (Rosen, 2006). Es decir, se genera una sensación auditiva de tensión y reposo a través de estas funciones en la progresión armónica y en la modulación. En cuanto a las indicaciones dinámicas y agógicas, Rosen explica que esta relación se acompaña de las dinámicas *crescendo* y *decrescendo* (Rosen, 2006).

En concordancia con el autor, también es posible pensar que el diseño de la textura (el rango de la escritura en cada una de las claves, en este caso la escritura para piano) puede seguir este principio de proporción, ya que no se producen cambios repentinos o dramáticos de textura, lo que favorece el entendimiento de la frase de manera más prolija.

La armonía, la melodía y la forma musical, son elementos de la música que, como se ha mencionado, se interrelacionan para desarrollar la obra. En la forma sonata, la armonía y la forma se configuran de manera específica en el estilo clásico, como menciona Schoenberg (2000), el segundo tema y el tema de cierre se presentan en la tonalidad de dominante (o en la tonalidad relativa mayor, en el caso del modo menor); la sección desarrollo es armónicamente inestable y toda la sección reexposición se presenta en la tonalidad inicial. Rosen (2006) complementa este concepto al explicar que la función de presentar la reexposición en la tonalidad inicial es una resolución discursiva, es decir, generar una sensación de reposo máximo al finalizar la forma.

Rosen (2006) finalmente menciona “la manera más sencilla de sintetizar la forma clásica es la resolución simétrica” (Rosen, 2006, p. 96) para sintetizar las características que se desprenden en el estilo clásico. Este concepto conduce a reflexionar sobre el equilibrio que representa el estilo clásico en la melodía, la armonía y la forma musical en la obra.

- **El estilo romántico:**

El periodo romántico en la música se caracteriza por representar dramatismo, libertad e ideas extramusicales a través de las mismas estructuras propias del sistema tonal, con un tratamiento distinto, como explica Plantinga (2015). Como consecuencia, la melodía, armonía y la forma sufren una serie de transformaciones, especialmente, en la forma sonata. L.V. Beethoven fue uno de los grandes exponente de este estilo, quien, según Einstein (2004) modificó la formas musicales, como la forma sonata y la sinfonía a través de la ampliación de la forma, la impresión de las emociones del ser humano y la inclusión de elementos extramusicales (Einstein, 2004).

Según Plantinga (2015), L.V. Beethoven es un compositor que logra modificar la forma sonata, y así, los compositores siguientes utilizarían la forma de manera más libre (Plantinga, 2015). Esto se refleja en el desarrollo de la forma de los movimientos objeto de estudio, como la presentación de una introducción como parte del I movimiento de la Sonata para piano No. 8 en do menor Op. 13, y la inclusión de dos segundos temas, presentados en tonalidades lejanas, al igual que en el I movimiento de la Sonata No. 23 Op. 57 (Veáse anexo No. 4)

En complemento a esta observación, Plantinga (2015) explica que la forma sonata tiene una expansión progresiva, acomodando el plan compositivo utilizado en el estilo clásico, acomodándolo a nuevas ideas musicales animadas por la libertad y expresividad de los compositores. En cuanto a las categorías de análisis musical propuestas, en la melodía puede manifestarse en el uso de la dinámica, agógica, los cambios dramáticos de tempo y textura, y el virtuosismo; en la armonía, como la modulación abrupta a tonalidades lejanas y secuencias modulantes extensas; en la forma, como el alejamiento del plan compositivo

de la forma, hacia la inclusión de nuevos temas y la extensión o modificación de las partes o secciones.

Además, el autor explica que el estilo romántico hace uso de distintas sonoridades para acercarse a las emociones, por ejemplo, a través de cambios abruptos de textura, variado uso de dinámicas explícitamente escritas, indicaciones de tempo, etc. También, el recurso del virtuosismo (la muestra de destrezas y habilidades excepcionales, en este caso, en la técnica pianística) toma especial importancia, debido a la figura del pianista virtuoso (Plantinga, 2015). En concordancia con los autores, este tratamiento en la obra, al igual que en el estilo clásico, puede ser analizado en la melodía, la armonía y la forma y evidenciar sus transformaciones, como la modulación hacia tonalidades lejanas, la ampliación de la forma, etc.

2.3 Variables o categorías de la investigación

Categoría	Definición conceptual	Variables	Definición:	Indicadores
Aprendizaje cooperativo	El aprendizaje cooperativo se concibe como un modelo pedagógico fundamentado en el trabajo por equipos, en el cual todos los miembros alcanzan el mismo objetivo de aprendizaje a través del trabajo individual y cooperativo (la ayuda mutua). Muñiz et. al. (2017)	Interdependencia positiva y responsabilidad compartida	Principio que integra la responsabilidad del grupo hacia los contenidos de aprendizaje y el compromiso individual, en el que el éxito colectivo depende de la participación equitativa de todos los miembros. Johnson y Johnson (1999)	Grado de consecución colectiva de los objetivos de aprendizaje
				Cumplimiento de las tareas individuales asignadas
				Distribución equilibrada de tareas entre los miembros
				Nivel de participación de cada estudiante
		Interacción constructiva	Dinámica de proporcionar explicaciones por parte del docente al grupo de trabajo, la cual facilita el aprendizaje de los contenidos. Esta intervención debe darse en el momento preciso y resolver una necesidad explícita. Webb (1995)	Calidad de las intervenciones docentes
				Pertinencia temporal de las explicaciones
				Capacidad para coordinar esfuerzos hacia metas comunes
				Efectividad de las aclaraciones para resolver dudas específicas
Análisis musical	Disciplina de la música que se encarga de estudiar sus elementos estructurales y	Evaluación y reflexión del proceso grupal	Análisis sistemático de la dinámica de trabajo para identificar fortalezas y debilidades, permitiendo así ajustes que optimicen el funcionamiento del grupo y el aprendizaje cooperativo. Webb (1995)	Capacidad de autoevaluación grupal
				Identificación de fortalezas y debilidades en el proceso
				Implementación de ajustes basados en la retroalimentación
				Contribución de cada miembro al producto final
				Motivo: Construcción melódica compuesta de elementos rítmicos, métricos e interválicos, reconocible auditivamente y que

	descubrir sus funciones entre sí. (Nagore, 2004)		se repite con variaciones a lo largo de la obra. Schoenberg (2000)
Estilo clásico	Estilo musical caracterizado por la rigurosidad en la forma y la búsqueda del equilibrio y la simetría musical. Rosen (2006)		Frase: Estructura resultante de la relación entre melodía, progresión armónica y tiempos fuertes/débiles, generalmente de cuatro compases, finalizada por una cadencia o semicadencia. La Rue (1989)
Estilo romántico	Estilo musical caracterizado por la búsqueda de la expresividad a través de “efectos únicos y extremos”, en el uso de la armonía, la textura y en general, de la tonalidad. Plantinga (2015)		Secuencia: Estructura compuesta por un motivo que se repite varias veces, con la presencia o no de la armonía. Puede ser unitónica o modulante, y su función es presentar cambios rítmicos o melódicos, que contribuyen al desarrollo de la forma. La Rue (1989)
		Armonía	Progresión armónica: Sucesión de acordes en una obra, contruidos a partir de la superposición de intervalos de tercera, que cumplen funciones jerárquicas de tónica, subdominante y dominante. Zamacois (1997)
			Modulación: Cambio de una tonalidad a otra en la misma obra. Se clasifica como pasajera, abrupta o definitiva. Zamacois (1997)
		Forma musical	Forma periodo: Forma más pequeña de la tonalidad que
			Concepto de organización de la música en partes inteligibles que le otorguen lógica y

	coherencia, a partir de sus elementos. Schoenberg (2000)	expone la idea musical, compuesta generalmente de dos frases de cuatro compases cada una, con posibles extensiones por complemento o por aumento. (Kuhn, 2003)
		Forma bipartita simple: Forma compuesta de dos partes (A y B), cada una equivalente a un periodo, se puede presentar con o sin reexposición. Schoenberg (2000)
		Forma sonata: Forma compuesta por tres secciones (exposición, desarrollo y reexposición), en la cual se presentan cuatro temas contrastantes en diferentes tonalidades y una sección intermedia armónicamente inestable. Schoenberg (2000)

Capítulo III: Marco metodológico

3.1 Tipo de Investigación

La investigación se clasifica como una Investigación Aplicada con enfoque principalmente cualitativo. Según Grajales (2000) “La investigación aplicada busca el conocer para hacer, para actuar, para construir, se caracteriza por su interés en la aplicación, utilización y consecuencias prácticas de los conocimientos” (Grajales, 2000, p. 112). Este tipo de investigación es relevante, ya que busca resolver un problema específico de aprendizaje: la comprensión de las características compositivas de los estilos clásico y romántico, presentes en los movimientos objeto de estudio, a través de una guía didáctica fundamentada en principios del aprendizaje cooperativo. Por ello, no se limita a generar conocimiento teórico, sino que se orienta hacia la aplicación práctica de los principios del aprendizaje cooperativo en un contexto específico del proceso de enseñanza-aprendizaje del análisis musical.

Al tener un enfoque cualitativo, es evidente en los instrumentos de recolección de datos utilizados (observación participante y entrevistas semiestructuradas) y en el énfasis en la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje, más que en la cuantificación de resultados.

3.2 Diseño de Investigación

La investigación se basa en la metodología de Investigación Basada en el Diseño (Design Based Research - DBR), un enfoque que permite establecer conexiones significativas entre la teoría educativa y las necesidades prácticas del aula.

Fundamentación metodológica

La Investigación Basada en el Diseño (DBR) surge como respuesta a la desconexión frecuentemente enmarcada, entre la investigación educativa especializada y los problemas reales experimentados por docentes y estudiantes (Romero-Ariza, 2014). Este enfoque metodológico permite superar la brecha entre teoría y práctica, y aumentar la relevancia de las investigaciones en términos de su utilidad para resolver problemas concretos de aprendizaje.

Romero-Ariza (2014) señala que la DBR pretende “dar respuesta a problemas educativos complejos mediante el diseño, el desarrollo y la evaluación de materiales e intervenciones docentes basados en la investigación” (Romero-Ariza, 2014, p. 161). El autor explica que esta metodología tiene una naturaleza dual: “por una parte, busca resolver problemas prácticos y, por otra, ampliar o validar teorías y principios de diseño que ayuden a entender cómo se aprende y qué procesos apoyan un determinado tipo de aprendizaje” (Romero-Ariza, 2014, p. 161). En el contexto de esta investigación, la metodología DBR resulta idónea para el desarrollo de la guía didáctica, mientras se generan conocimientos sobre la efectividad del modelo de aprendizaje cooperativo.

Estructura metodológica

En concordancia con el modelo cíclico propuesto por Villanueva et al. (2025), la investigación se estructura en tres ciclos interrelacionados:

La DBR es una metodología de investigación que se centra en la creación y evaluación de diferentes productos resultantes, con el fin de cambiar y mejorar la realidad existente, explican Venable et. al. (2017). Se estructura en tres ciclos interrelacionados: el ciclo de relevancia, que identifica el problema y propone las posibles soluciones; el ciclo de diseño y construcción, que desarrolla y construye los productos resultantes; y el ciclo de

rigor, que evalúa los productos, asegura su validez y la construcción de conocimiento teórico (Hevner citado en Villanueva et. al., 2025).

1. Ciclo de relevancia

En esta fase se identifican las necesidades específicas del proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura Análisis II, específicamente en relación con la comprensión de las características compositivas de los estilos clásico y romántico, presentes en los movimientos objeto de estudio. Se realiza un análisis de necesidades mediante:

- Revisión de la literatura sobre análisis musical y aprendizaje cooperativo
- Diagnóstico inicial de los conocimientos previos de los estudiantes (Primer encuentro). Este ciclo se alinea con lo que Romero-Ariza (2014) denomina investigación preliminar, en la cual se realiza un análisis para determinar las necesidades del profesorado en un contexto específico de aprendizaje (Romero-Ariza, 2014).

2. Ciclo de diseño y construcción

Durante esta fase se desarrolla la guía didáctica, que integra los principios del aprendizaje cooperativo con el análisis musical, según las categorías de análisis extraídas del método SAMERC, por Jan LaRue.

- a) Primer prototipo: Diseño inicial de la guía didáctica con actividades cooperativas para el análisis de los movimientos objeto de estudio.
- b) Implementación piloto: Aplicación del prototipo en un grupo de estudiantes para identificar problemas y oportunidades de mejora.
- c) Refinamiento iterativo: Basado en la retroalimentación del primer encuentro, se realizan ajustes para optimizar la guía.

Este proceso corresponde a lo que Villanueva et al. (2025) describen como el ciclo en el cual “se desarrolla y construye los productos resultantes” (Villanueva et. al, 2025, p. 127).

3. Ciclo de evaluación

Este ciclo permite validar, tanto la efectividad práctica de la guía como su contribución teórica al conocimiento sobre el aprendizaje cooperativo, en concordancia con lo explicado por Hevner citado en Villanueva, et al. (2025). De acuerdo con los autores, este ciclo funciona para evaluar la calidad de la guía didáctica y su aplicabilidad en otros contextos de aprendizaje.

En la fase final se evalúa la efectividad de la guía didáctica mediante:

- Observación participante durante la implementación.
- Análisis de producciones de los estudiantes.
- Entrevistas con estudiantes para valorar la experiencia.

3.3 Población

Los estudiantes que participan en esta investigación cursan los semestres octavo y noveno de la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional. El grupo está conformado por cinco estudiantes que ya han aprobado las asignaturas de Análisis I y II, lo que les ha permitido desarrollar un dominio cognitivo de las formas simples, como la forma periodo y la forma bipartita simple, así como de las formas grandes, la fuga y la sonata. El rango de edad de los participantes oscila entre los 23 y 28 años; el 80% son hombres y el 20% son mujeres. En cuanto a su instrumento principal, tres se especializan en violín, uno en tuba y uno en guitarra acústica.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La investigación adopta un enfoque principalmente cualitativo, con los siguientes instrumentos de recolección de datos:

Observación participante:

Kawulich (2005), explica que la observación participante es una técnica cualitativa de recolección de datos, que combina la observación sistemática con la participación del investigador en el contexto que estudia. Kawulich (2005) retoma y sintetiza diversas perspectivas teóricas, como la de Marshall y Rossman citado en Kawulich (2005), quienes entienden la observación como una forma de estructurar los eventos y comportamientos, dentro de un contexto social específico. También incorpora los aportes de DeWalt y DeWalt (2002), quienes subrayan que este método exige una atención constante, buena memoria, entrevistas informales y una actitud receptiva y paciente por parte del investigador.

Además, Schensul et. al. (1999) destacan que la observación participante implica una inmersión en la vida cotidiana de los participantes, y facilita la creación de vínculos de confianza y acceso a las dimensiones del comportamiento del ser humano. En concordancia con los autores, la observación participante no se reduce sólo a registrar aquello que es visible, sino que permite al investigador comprender los significados y dinámicas sociales del contexto que estudia.

Entrevistas semiestructuradas:

La entrevista semiestructurada es una técnica cualitativa que permite explorar en profundidad la experiencia subjetiva de los participantes, y adaptarse a sus particularidades y formas de expresión. Según De Toscano (2009), se trata de un proceso comunicativo en el cual el entrevistado comparte representaciones, emociones y recuerdos ligados a su

historia personal, lo que permite acceder a saberes contruidos desde su propia experiencia. Esta técnica no se limita a recopilar datos, sino que busca comprender al sujeto desde su propia perspectiva, y facilitar la reconstrucción de sentidos y prácticas sociales a través de un diálogo flexible y abierto.

Capítulo IV: Análisis

4.1 Los estilos clásico y romántico en los movimientos seleccionados

Este apartado expone de manera general, las características compositivas del estilo clásico y romántico más relevantes en los tres movimientos seleccionados de las sonatas para piano de L.V. Beethoven, a partir de las categorías de análisis musical: melodía, armonía y forma. En este sentido, la categoría melodía es la más compleja de diferenciar entre ambos estilos, en especial en la subcategoría de frase. Sin embargo, a medida que hay más tendencia al estilo romántico, la melodía tiene dinámicas explícitas estipuladas y cambios cada vez más amplios de textura, aunque mantiene principios de construcción, por ejemplo, el uso de arpeggios ascendentes. En cambio, las categorías armonía y forma guardan una estrecha relación en el desarrollo de la obra, ya que a partir del plan composicional se configuran las relaciones tonales, como ha explicado Schoenberg (2000).

En orden de facilitar la identificación, clasificación y comparación de cada una de las categorías de análisis musical entre los tres movimientos seleccionados, se presentan los anexos No. 4, 5 y 6, en los cuales se organiza cada movimiento de las sonatas en dos tablas: una de melodía, otra de armonía y forma. Las tablas presentan esta categoría y sus subcategorías. (por ejemplo, si la categoría es melodía, presenta las subcategorías motivo, frase y secuencia), así como las partes de la forma sonata (T.P – T.T. – S.T. – T.C. – Desarrollo - Reexposición). También, las categorías de forma periodo simple y/o compuesto y forma bipartita simple son referidas por sus iniciales (P.S., P.C. y F.B.S. respectivamente). Se muestran ejemplos seleccionados de las características del estilo clásico y romántico más relevantes presentes en cada movimiento, una descripción breve y

el ejemplo de la partitura. Los ejemplos con tendencia al estilo clásico se muestran en color amarillo, mientras que los ejemplos con tendencia al estilo romántico se muestran en color azul. Para encontrar los análisis completos de cada movimiento de manera detallada, véase los anexos No, 4, 5 y 6.

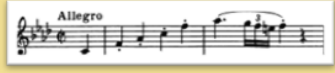
Sonata No. 1 en fa menor Op. 2.

I. Allegro

La melodía:

Fa menor es la tonalidad inicial, y el motivo con el que inicia este movimiento es un arpeggio ascendente, que recuerda al primer compás de la melodía del I mov de la sonata para piano No. 14 en do menor K. 257 de W.A. Mozart. También, en el tema de cierre la melodía tiene cambio de textura. Además, una indicación *sf* en el segundo tiempo de cada compás evita la acentuación fuerte del primer tiempo. En la sección desarrollo, que inicia en A $\flat$ mayor, se presentan secuencias modulantes hacia tonalidades cercanas, y la construcción de estos motivos son sencillos y discretos.

La melodía, entonces, puede tener más tendencia hacia el estilo clásico, debido a características como la simetría entre las frases, la construcción similar de los motivos con compositores clásicos y la modulación. Sin embargo, llama la atención la no resolución de la cadencia en el T.P. y algunos cambios de textura, lo que puede indicar los inicios de un nuevo estilo musical.

Sonata No. 1 en fa menor Op. 2 I. Allegro				
Sección de la forma sonata	EXPOSICIÓN			
Parte de la forma	TEMA PRINCIPAL			
Categoría de Análisis musical	MELODÍA			
Subcategoría de Análisis musical	Motivo		Frase	
	Compases 1-2: Motivo de arpeggio ascendente del acorde I.		Compases 1-4; 4-8: Frases similares, con énfasis en las funciones de tónica y dominante	
			Compás 7-8: Cadencia en acorde V, no presenta resolución.	

(Anexo 4, p. 1)

Armonía y forma:

Este movimiento inicia en fa menor y así se desarrolla el T.P. Al llegar al tema de transición, se modula abruptamente a la tonalidad relativa A $\flat$ mayor. También se presenta una coda al final de la exposición, que enfatiza en los acordes V y I. La sección desarrollo inicia en A $\flat$ mayor y el material temático es similar a lo presentado en la exposición, ahora en otras tonalidades. Una secuencia modulante modula a Fm para iniciar la reexposición, en la cual se presentan los cuatro temas y la coda en esta tonalidad.

La forma periodo y la forma sonata en este movimiento no tienen transformaciones, se presentan tal cual se expone el plan composicional. En cuanto a la armonía, se destaca la modulación abrupta a A $\flat$ mayor en el T.T., así como el uso casi idéntico del material temático (tanto melódico como armónico) en el desarrollo. Esto indica que el uso de la forma musical tiene tendencia al estilo clásico, mientras que aspectos como la modulación, se orienta hacia el estilo romántico.

Sonata No. 1 en fa menor Op. 2 I. Allegro			
Sección	EXPOSICIÓN		
Categoría	ARMONIA Y FORMA		
Subcategoría	Progresión	Modulación	Forma
T.P.	Tonalidad Fm, funciones tónica y dominante con los acordes V y I. Cadencia en V6/5	No modula	P.S.
T.T.	Tonalidad A $\flat$ mayor (relativa mayor), se compone de secuencias modulantes	Modula de manera abrupta a A $\flat$ mayor	No tiene forma
S.T.	Tonalidad A $\flat$ mayor, acordes V/V, V, I	No modula	F.B. S
T.C.	Tonalidad A $\flat$ mayor, hace énfasis en los acordes para la cadencia (K6/4, V7, I)	No modula	No tiene forma
CODA	Tonalidad A $\flat$ mayor, énfasis en las funciones de tónica y dominante a través de los acordes V y I	No modula	No tiene forma
Sección	DESARROLLO		
Subcategoría	Modulación		
	A $\flat$ mayor $\rightarrow$ B $\flat$ menor $\rightarrow$ C menor $\rightarrow$ F menor		

(Anexo No. 1 p. 3)

Sonata No. 8 en do menor Op. 13

I. Grave

Melodía:

En este movimiento, especialmente la primera parte se explora el registro agudo de la clave de sol y el virtuosismo, modulando por varias tonalidades. En esta parte, para la construcción de la melodía se utiliza el primer motivo expuesto, también con cambios de textura. Al llegar al *Allegro di molto e con brio* inicia la forma sonata, en la cual la melodía es muy comprensible a partir del diseño de las frases.

Los temas de la sección exposición tienen cambio de textura, una construcción menos convencional (por ejemplo, un motivo de una única nota) y fragmentos virtuosísticos, como escalas adornadas con bordados. La sección desarrollo se conforma en general, por secuencias modulantes. Es posible identificar en este movimiento la tendencia al estilo romántico de la melodía, sin embargo, la construcción de las frases permite que aún se perciba la rigurosidad en esta estructura, alimentado por las cadencias.

Sonata No. 8 en do menor Op. 13 I. Grave			
Sección de la forma	INTRODUCCIÓN		
Categoría	MELODÍA		
	Motivo	Frase	
Compás 1: Motivo de un arpeggio ascendente del acorde I en C menor. Se presenta dinámica <i>fp</i> en tempo Grave.		Compás 4: Escala virtuosística descendente que termina en la fundamental de I en E♭ mayor (tonalidad relativa mayor).	
Compás 5: El primer motivo se expone de nuevo en E♭ mayor		Compás 10: Escala virtuosística que termina en el acorde V9 con indicación de <i>fermata</i> .	

(Anexo No. 5, p. 1)

Armonía y forma:

Este movimiento inicia en do menor, y presenta una gran transformación de la forma, debido a dos aspectos: En primera instancia, una introducción de 11 compases con modulaciones, virtuosismo y dinámicas explícitas (De la Guardia, 1978). En segunda instancia, se presenta un segundo tema 1 y un segundo tema 2 (De la Guardia, 1978), completamente contrastantes. Además, cada uno de los temas se encuentra en una tonalidad lejana a do menor, y la modulación entre cada uno de ellos es por lo general, abrupta.

Este movimiento es un buen ejemplo para ilustrar los cambios progresivos en relación con la forma sonata en el estilo romántico, y su respectiva relación con la armonía. Mientras que la sección exposición es inestable armónicamente, la sección desarrollo incluye la modulación por tres tonalidades. De otra manera, orientado hacia el estilo clásico está la reexposición, que muestra de nuevo los cuatro temas en la tonalidad inicial, a excepción del S.T.1.

Sonata No. 8 en do menor Op. 13 I. Grave			
Sección	INTRODUCCIÓN		
Categoría	ARMONÍA Y FORMA		
Subcategoría	Progresión	Modulación	Forma
	Tonalidad Cm, uso recurrente del acorde V/V, para enfatizar la función de subdominante, V y el uso de un acorde común para la modulación.	Cm → E♭ mayor → Dm → D → Cm	No tiene forma
Parte	EXPOSICIÓN		
Subcategoría	Progresión	Modulación	Forma
T.P.	Tonalidad Cm, uso de acorde común para modulación	Cm → Fm → Cm → Fm	P.S.
T.T.	Tonalidad Cm, se compone de secuencias modulantes	Cm → A♭ mayor → B♭ mayor	No tiene forma
S.T. 1	Tonalidad E♭ menor, función de dominante con una nota pedal	E♭ menor → D♭ mayor	F.B.S.
S.T. 2	Tonalidad E♭ mayor, la construcción horizontal de una escala produce que no exista progresión armónica	No modula	P.S.
T.C.	Tonalidad E♭ mayor, la construcción horizontal del virtuosismo produce que no exista progresión armónica.	No modula	No tiene forma
CODA	Tonalidad Cm, acordes I, D/D Y V7	No modula	No tiene forma

(Anexo 5, p. 4)

Sonata No. 23 en fa menor Op. 57

I. Allegro Assai

Melodía:

Las características principales de la melodía en este movimiento son el virtuosismo y los cambios dramáticos de textura. Este movimiento explora los registros más agudos y graves del piano, tanto en fragmentos virtuosos como en la presentación de los temas de la exposición. También es muy preciso en el uso de las dinámicas y los adornos de trino, así como en las ligaduras de expresión. Aunque la duración de las frases es de cuatro o cinco compases, su entendimiento es más complejo, en especial porque solo se presentan dos cadencias auténticas (I-V-I) a lo largo de todo el movimiento, lo cual interrumpe su estabilidad. Con respecto a las secuencias, el motivo con el que se construyen es cada vez más virtuoso.

Sonata No. 23 en fa menor Op. 57 I. Allegro Assai			
Sección de la forma sonata	EXPOSICIÓN		
Parte	TEMA PRINCIPAL		
Categoría	MELODÍA		
Subcategoría	Motivo	Frase	
Compás 1-3: Tonalidad Fm, motivo de arpeggio ascendente anacrúsico, a un intervalo de dos octavas en dinámica <i>pp</i>		Compás 1-4: Frase de cuatro compases, modula hacia C mayor, tonalidad de dominante.	
Compás 4-5: Tonalidad C mayor, escala ascendente con adornos de trino y bordado superior*		Compás 5-8: Mismo material temático de la frase anterior, ahora en tonalidad Gb mayor.	

(Anexo No. 6, p. 1)

Armonía y forma:

En este movimiento los temas de la exposición son fáciles de recordar, debido a la sensación auditiva que generan. Además, en el tratamiento armónico las secciones desarrollo y reexposición abarcan una gran cantidad de tonalidades lejanas en relación con la tonalidad inicial, fa menor.

También se identifican, al igual que el primer movimiento de la sonata No. 8 en do menor Op. 13, un tema principal y dos segundos temas en tonalidades lejanas en la exposición (De la Guardia, 1978). Además de ello, este movimiento se caracteriza por dos extensas codas después de la reexposición de los cuatro temas. Una, en la cual se recuerda el material temático de los temas y añade secuencias modulantes con construcción virtuosística, en amplios rangos de textura. Otra, señalada por la indicación *piú Allegro*, que se acerca más a la tendencia del estilo clásico de enfatizar en las funciones de tónica y dominante, e incluye una fuerte resolución en la función de tónica en dinámica *pp* y *ppp*, posterior a la extravagancia de la textura y la modulación.

Este movimiento es aquel con más tendencia hacia el estilo romántico, ya que busca la sensación de dramatismo en la obra. Esto es evidente a través del tratamiento de las categorías de análisis y el uso de los recursos de la textura, dinámica, modulación y cambios progresivos en la forma.

Sonata No. 23 en fa menor Op. 57 I. Allegro Assai			
Sección	EXPOSICIÓN		
Categoría	ARMONIA Y FORMA		
Subcategoría	Progresión	Modulación	Forma
T.P.	Tonalidad Fm, I y uso de V como acorde común para la modulación.	Fm → C mayor	P.S con extensión
T.T.	Tonalidad Fm, acorde I, V y nota pedal para la modulación.	Fm → A $\flat$ menor	No tiene forma
S.T.1	Tonalidad A $\flat$ mayor, la segunda frase tiene la cadencia y enfatiza el acorde V7	A $\flat$ mayor → A $\flat$ menor	P.S. con extensión
S.T. 2	Tonalidad A $\flat$ menor	No modula	P.S.
T.C.	Tonalidad A $\flat$ menor, hace énfasis en la cadencia (I, IV, V7.)	No modula	No tiene forma
Sección	DESARROLLO		
Subcategoría	Modulación		
	E mayor → B mayor → E menor → C menor → A $\flat$ menor → G $\flat$ menor → A $\flat$ mayor → D $\flat$ mayor → B $\flat$ menor → B menor → C mayor		

(Anexo No. 6, p. 6)

4.1 La triangulación entre el aprendizaje cooperativo y el análisis musical

En este apartado se expone la oportunidad para enriquecer la enseñanza del análisis musical a través de estrategias cooperativas, que fomenten el desarrollo de habilidades cognitivas. También explica cómo el aprendizaje cooperativo potencia significativamente la comprensión de las características compositivas de los estilos clásico y romántico, y utiliza como estrategia el análisis comparativo de los movimientos objeto de estudio.

Los estudiantes manifiestan explícitamente que el aprendizaje cooperativo facilita la comprensión del estilo, como expresa en la entrevista uno de los estudiantes participantes: “Si la actividad hubiera sido individual, o si las tareas hubieran sido individuales quizás me hubiera costado más”. Este reconocimiento valida investigaciones previas sobre la construcción social del conocimiento musical, como la de Muñiz et al. (2017), en la cual la interdependencia positiva y la interacción promotora facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El trabajo cooperativo permite, además, una distribución funcional del conocimiento basada en las fortalezas individuales de los participantes en busca de un objetivo común, el aprendizaje de los estilos clásico y romántico, como expresa un estudiante: “entre nuestro grupo creo que había fragmentos donde cada uno tenía como sus fortalezas” —esta especialización complementaria — “como las compañeras son más melódicas... yo por otro lado, como que entiendo más de armonía”— permite un encuentro de habilidades cognitivas para encontrar diferencias o similitudes entre los estilos, a través de múltiples perspectivas y competencias.

Los recursos didácticos empleados (rompecabezas, diapositivas gráficas, análisis comparativo) funcionan como mediadores instrumentales entre la externalización del pensamiento sobre las categorías de análisis musical, y la construcción compartida de

significados. Por ello, hacer uso de nuevas metodologías no solo favorece otras maneras de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que se acerca didácticamente a la comprensión de los estilos musicales.

Características compositivas del estilo clásico

El análisis cooperativo permite identificar con precisión las características compositivas del estilo clásico. Los estudiantes caracterizan la categoría melodía en el marco del estilo como estructuralmente previsible, como menciona uno de ellos: “El estilo clásico se centra mucho en que los elementos que componen la melodía, como la métrica, los acentos, las dinámicas y las texturas, que suelen ser muy predecibles”. Esta percepción coincide con la conceptualización de Rosen (2006) sobre la simetría y el equilibrio como características compositivas del estilo clásico.

En la categoría armonía, la observación participante constata por parte de los estudiantes una deducción sobre el desarrollo de la progresión armónica, desde la relación de las funciones tónica-dominante y el uso de la cadencia auténtica. La modulación cumple con este mismo principio, sobre todo en el desarrollo del plan composicional de la forma sonata, en el cual la relación entre la tonalidad en que inicia la obra y la tonalidad de dominante es primordial, tanto en el modo mayor como en el modo menor.

Respecto a la forma musical, la observación participante constata: “Los estudiantes muestran un dominio de los conocimientos sobre el plan composicional de la forma sonata”, que muestra coherencia con las definiciones de Schoenberg (2000) sobre esta forma musical en el marco del estilo clásico.

Características compositivas del estilo romántico

En la categoría melodía, los estudiantes señalan que el estilo romántico se caracteriza por un uso más frecuente del cromatismo, cambios dramáticos en la textura y dinámica (*fortepiano*, *pianissimo* a *fortissimo*), secciones que evidencian mayor libertad interpretativa y pasajes con un ritmo considerablemente más vertiginoso.

En la categoría armonía, los estudiantes identifican correctamente la tendencia del estilo romántico, mencionando la presencia de “modulaciones bastante abruptas” y “la exploración de tonalidades más lejanas”. Un estudiante señala el análisis de manera específica, sobre la sección exposición del I mov. de la sonata No. 23 en fa menor Op. 57: “estaba en fa menor, pasaba a la bemol mayor y por consiguiente pasaba a la bemol menor por medio de secuencias modulantes”, lo que corresponde a lo mencionado por Schoenberg (2000), sobre una exploración más amplia de las relaciones tonales, como una “explotación más prolífica del múltiple significado de las armonías” (Schoenberg, 2000, p. 47).

Con respecto a la forma, en el estilo romántico los estudiantes expresan una clara evolución de la forma sonata y señalan cómo el plan compositivo se desconfigura para proporcionarle libertad y salir de la rigurosidad. Los estudiantes identifican modificaciones como la presencia de dos segundos temas y codas extensas, alineándose con la caracterización de Plantinga (2015) sobre la expansión progresiva de la forma sonata, como una de las características del estilo romántico.

El análisis comparativo como recurso didáctico

El análisis comparativo realizado entre los movimientos objeto de estudio resulta ser un recurso didáctico efectivo. Un ejemplo de ello es lo dicho por un estudiante sobre los recursos de los audios de los ejemplos seleccionados: “el apoyo que teníamos con los

audios nos hacía pensar de manera menos obvia”, lo cual demuestra la complejización del pensamiento sobre el fenómeno musical (Skriagina y Pineda, 2019). También, la oportunidad de analizar la obra desde lo visual y auditivo, permite una comprensión multidimensional del análisis, como evidencia uno de los estudiantes participantes: “visualmente... no se podía ver una melodía específica... Sin embargo, cuando lo escuchábamos... sí hay una melodía que se entiende perfectamente”.

A lo largo de los encuentros, se evidencia que el rol del docente como facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje es crucial, pues es quien guía el ejercicio de análisis sin imponer sus propias conclusiones. La observación participante expone: “la docente hacía preguntas alrededor del ejemplo, que llevaban al cuestionamiento individual” lo cual demuestra una orientación hacia el descubrimiento propio del estudiante, en el cual se desarrollan las habilidades cognitivas requeridas para el análisis.

El análisis comparativo entre los movimientos objeto de estudio, implementado mediante metodologías cooperativas, permite a los estudiantes mejorar sus habilidades cognitivas sobre el análisis musical, como menciona un estudiante participante: “Estos son conocimientos complejos, conceptos complejos que no son tan fáciles de aprender, pero cuando hacemos uso de los recursos didácticos tenemos un mayor aprendizaje”.

La triangulación metodológica confirma que la integración de recursos auditivos, visuales y analíticos, mediados por estrategias cooperativas, enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje del análisis musical, y logra que los estudiantes complejicen su pensamiento sobre la obra y el estilo musical.

La fundamentación teórica del modelo de aprendizaje cooperativo como estrategia pedagógica demuestra su pertinencia y efectividad para facilitar la comprensión de los estilos clásico y romántico. El marco conceptual elaborado establece conexiones sólidas

entre las teorías del aprendizaje social y las necesidades específicas del análisis musical, validando la interdependencia positiva como principio clave en este proceso.

Con respecto a la interdependencia positiva, uno de los estudiantes expone: “cada uno tenía un tema en específico mucho más claro que el resto”, lo cual evidencia cómo la distribución de fortalezas individuales dentro del grupo, permite construir un conocimiento colectivo más complejo. Esto potencia significativamente la capacidad analítica de los estudiantes y demuestra que el aprendizaje cooperativo constituye una estrategia pedagógica particularmente apropiada para el proceso de enseñanza-aprendizaje del análisis musical.

La identificación de las características compositivas de los estilos clásico y romántico a través de las categorías de análisis propuestas por Jan LaRue, permite la construcción de la guía didáctica. Los estudiantes demuestran capacidad para distinguir con precisión las características melódicas, armónicas y formales de ambos estilos, desde la rigurosidad del estilo clásico hasta el dramatismo del estilo romántico.

La validación de la efectividad pedagógica de la guía didáctica mediante instrumentos de evaluación cualitativa, confirma el desarrollo de competencias cooperativas en los estudiantes. Los estudiantes valoran explícitamente los recursos didácticos innovadores, señalando que observar los fragmentos específicos y escucharlos, facilita la identificación de la tendencia del estilo musical.

4.2 Análisis de Triangulación del Análisis Musical: Los Estilos Clásico y Romántico

La presente triangulación analiza la información obtenida de entrevistas a estudiantes, guías de observación participante y el marco conceptual sobre el análisis

musical, enfocándose en la comparación entre los estilos clásico y romántico. Como explican Skriagina Pineda (2019), el análisis musical es un campo disciplinar que acoge la complejización del pensamiento sobre el fenómeno musical, a través de la argumentación. Esto se demuestra a partir de la observación dada por uno de los participantes: “Por ejemplo, si son figuras muy sencillas, ¿entonces sí o sí tiene que ser clásico? Pues no”. Esta afirmación demuestra la complejización del pensamiento sobre el análisis musical.

La observación participante del primer encuentro complementa esta afirmación, al señalar: “los estudiantes demuestran escuchar analíticamente el movimiento, ya que a partir de la primera y segunda escucha con vista a la partitura, logran identificar el principio y el fin del T.P. y el T.T.” Este desarrollo de la escucha analítica refleja lo que Skriagina y Pineda (2012) denominan condiciones cognitivas para el análisis, en las cuales, a partir de la escucha-comprensión de la música se acerca al proceso de comprensión de la obra musical (Skriagina y Pineda, 2012).

El estilo clásico y sus características

La melodía en el estilo clásico

A partir de las respuestas a las entrevistas semiestructuradas, la observación participante y el marco conceptual, es posible identificar algunas perspectivas relacionadas con la categoría “melodía” en los encuentros realizados.

En primera instancia, se evidencia la importancia de la buena escucha de la música como una condición cognitiva para analizar (Skriagina y Pineda, 2012). Los autores explican que, para analizar la armonía se requiere de la formación en la disciplina del solfeo, de la que se desprenden los elementos auditivos que representan la verticalidad (el principio de la construcción de los acordes en la tonalidad), en relación con la apreciación métrica, rítmica y tímbrica.

En concordancia con los autores, esta capacidad de escucha como un aspecto fundamental para comprender la armonía puede trasladarse a otras categorías musicales, como la melodía, ya que los estudiantes hacen uso de esta habilidad para identificar características esenciales en la obra, no solamente en la identificación de las estructuras verticales de los acordes, sino en el diseño melódico, el reconocimiento de motivos, secuencias, cadencias, etc.

La observación participante del tercer encuentro corrobora esta percepción, ya que las respuestas de los estudiantes sobre los encuentros en los cuales se trata esta categoría, desprenden varias características sobre lo que ellos consideran son los criterios para evaluar la tendencia hacia un estilo u otro. Los estudiantes mencionan que los ejemplos de motivos con tendencia al estilo clásico son más estables, predecibles y “cuadriculados” en su estructura, en contraste con los recursos utilizados en los ejemplos con tendencia al estilo romántico, en los cuales se muestra el uso variado de las dinámicas (uso de *fortepiano* o *pianissimo* para un único motivo), los cambios drásticos de textura o la apertura a la “innovación estilística”, como menciona uno de los estudiantes participantes.

Rosen (2006), sintetiza la idea del estilo clásico en el concepto de la simetría y el equilibrio, por ejemplo, en la construcción de una frase de cuatro compases en la cual, los dos primeros compases estaban en dinámica crescendo, y los dos siguientes en dinámica decrescendo, lo que alimenta la sensación equilibrada de la idea musical. Los comentarios de los estudiantes sobre la manera en que interpretan los motivos considerados clásicos coinciden en esta perspectiva, al encontrar un sentido de estabilidad y predictibilidad en la escucha.

En contraste, Einstein (2004), explica en el estilo romántico el uso de distintos recursos, como la orquestación y la indicación de un tempo específico para aumentar la

sensación de dramatismo en la obra. Entonces, el uso específico de dinámicas y textura funciona como un aspecto que proporciona expresividad a la obra, dotándola de una sensación auditiva diferente.

Este concepto indica que los estudiantes, al escuchar los ejemplos y relacionar estas características con el estilo romántico, se acercan cognitivamente al entendimiento propio del estilo. De otra manera, la observación participante de los encuentros de esta categoría arroja la posibilidad de la comparación entre dos o más ejemplos como una forma de entender la tendencia a ambos estilos musicales, ya que ambos grupos usan este recurso. Esto implica una nueva manera de acercarse al análisis estilístico de una obra, al demostrarse que el análisis puede darse, no solamente a partir de los propios elementos melódicos y armónicos de la obra, sino a través del reconocimiento de similitudes o diferencias con una idea musical diferente, en orden de identificar el estilo musical.

La armonía en el estilo clásico

Armónicamente, los estudiantes demuestran comprensión de las características del estilo clásico. Durante el segundo encuentro, la observación participante indica que los estudiantes “hacen uso de su conocimiento previo, para encontrar la modulación presente en el T.T. hacia la tonalidad de dominante”. Este reconocimiento de la modulación típica del estilo clásico hacia la tonalidad de dominante coincide con lo teorizado por Schoenberg (1994), sobre la forma sonata y las relaciones tonales allí establecidas. La modulación hacia otras tonalidades puede darse, como explica Zamacois (1997) a través de un acorde común o una secuencia modulante. Como se ha demostrado en los ejemplos seleccionados, las modulaciones con tendencia al estilo clásico generalmente son hacia la tonalidad de dominante, en el modo mayor, o en la tonalidad de dominante y/o en la tonalidad relativa

mayor en el modo menor, especialmente en el T.T. de la exposición o en la sección desarrollo.

La forma sonata en el estilo clásico

La observación participante del primer encuentro explica: “los estudiantes muestran un dominio de los conocimientos sobre el plan composicional de la forma sonata”, siendo capaces de responder correctamente a preguntas sobre las secciones principales y sus características distintivas, demostrando coherencia con las definiciones de Schoenberg (1994) sobre la forma sonata. Esto demuestra, por un lado, que en el estilo clásico el plan composicional de la forma sonata se aplica rigurosamente en la obra musical, y por otro, que los estudiantes participantes identifican y explican a cabalidad esta forma.

El estilo romántico y sus características

La melodía en el estilo romántico

Para referirse a la construcción de la melodía el estilo romántico, un estudiante participante afirma contundentemente: “el estilo romántico se caracterizaba como más libertad. Entonces había fragmentos de estos mismos motivos donde había escalado, así que pasaban por más cromatismos”. Otro estudiante destaca: “cambios extremos de *piano* a *forte*” así como “las partes rítmicas, las cuales a veces eran vertiginosas”. Durante el cuarto encuentro, los estudiantes reconocen específicamente el uso de dinámicas que aportan a la expresividad, el cambio drástico de textura, las construcciones de la frase en el estilo romántico, en contraste con la estabilidad y predictibilidad del estilo clásico. Estas observaciones coinciden con Einstein (2004), quien señala el uso de recursos expresivos específicos para aumentar el dramatismo, como parte de la constitución del estilo romántico.

La armonía en el estilo romántico

En la categoría armonía, un estudiante participante señala que en el estilo romántico la modulación se desarrolla de manera diferente, ya que “había momentos donde había modulaciones bastante abruptas”, y otro observa: “en el estilo romántico la sección de desarrollo suele tener más secuencias modulantes y suele modular a tonalidades más lejanas”.

Como se ha mencionado, uno de los estudiantes participantes menciona, sobre el análisis armónico del I mov. de la sonata No. 23 en fa menor Op. 57: “estábamos en fa menor, pasaba a la bemol mayor y por consiguiente pasaba a la bemol menor por medio de secuencias modulantes. Sin embargo, al finalizar volvió a do mayor, que es la dominante de la tonalidad original”. Esta observación demuestra una comprensión del desarrollo de la progresión armónica, que coincide con la caracterización de Plantinga (1992) sobre la exploración de la armonía hacia tonalidades lejanas en el estilo romántico.

La forma sonata en el estilo romántico

La comprensión de la transformación de la forma en el estilo romántico se evidencia en el análisis de los estudiantes. La observación participante expresa cómo comprenden que el plan compositivo de la forma sonata se desconfigura, para proporcionarle libertad y salir de la rigurosidad. Un estudiante observa que los compositores románticos “están más dispuestos a modificar la forma”, lo cual demuestra una comprensión sobre la flexibilidad de la forma musical que se desenvuelve en este estilo.

Durante el análisis del I mov de la sonata No. 23 en fa menor Op. 57, en el sexto y séptimo encuentro, los estudiantes identifican las modificaciones en la forma sonata, como la presencia de dos segundos temas en la exposición y una extensa coda. Esta observación se alinea con lo explicado por Plantinga (2015), quien describe una expansión progresiva de

la forma sonata, como una manera de proporcionar libertad y expresividad a la obra musical.

En complemento a esta observación, Plantinga (2015) explica que en el estilo romántico ocurre una expansión progresiva de la forma sonata, a través de la inclusión espontánea de nuevas ideas musicales en una construcción específica (Plantinga, 2015). De acuerdo con el autor, las ideas musicales pueden ser modificaciones en la misma forma, que atiendan a la intención de la expresividad y el dramatismo, búsqueda del estilo romántico.

En concordancia, los estudiantes encuentran estas modificaciones en la forma e inmediatamente las relacionan con el estilo romántico, alimentado también por la experiencia previa con la que contaban sobre melodía y armonía. También, la observación participante demuestra que los estudiantes hallan una relación importante entre las partes o secciones de la forma, con el recurso empleado en uno de los encuentros de rompecabezas o “jigsaw”, en el cual también se emplean colores para distinguir las partes. Esto significa que es posible añadir distintos recursos a la vista de la partitura, de manera que facilite el entendimiento del desarrollo de la forma.

4.3 Análisis de integración de categorías

A través de los encuentros realizados, la observación participante y las entrevistas semiestructuradas, se puede constatar que el trabajo cooperativo permite la distribución funcional del conocimiento, a partir de las fortalezas individuales de los participantes, tal como expresa un estudiante: “entre nuestro grupo creo que habían fragmentos, donde cada uno tenía como sus fortalezas... como las compañeras son más melódicas... yo por otro lado, como que entiendo más de armonía”, lo cual posibilita un análisis holístico de la obra

musical, que integra las capacidades cognitivas individuales para el análisis, y demuestra la finalidad del aprendizaje cooperativo, para transformar la diversidad cognitiva en un recurso para facilitar el aprendizaje.

Esta experiencia demuestra que el análisis musical puede potenciarse mediante estrategias cooperativas y nuevos recursos didácticos. La triangulación metodológica entre entrevistas, observación participante y marco conceptual, valida la efectividad del aprendizaje cooperativo para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje del análisis musical y la identificación de las características compositivas de cada estilo musical.

El diseño de las actividades didácticamente secuenciales, desde las categorías de análisis musical propuestas -melodía, armonía, forma- proporciona un andamiaje que facilita la construcción gradual del conocimiento sobre el estilo y los movimientos objeto de estudio. Esto demuestra cómo los recursos didácticos y el diseño de las actividades consignadas en la guía didáctica, puede potenciar el pensamiento sobre la obra musical, y la formación de habilidades de comunicación y trabajo en equipo.

Recursos didácticos

En el marco de la efectividad de los recursos didácticos, uno de los estudiantes participantes declara: “Los recursos de tu rompecabezas, de los trabajos colaborativos, de las gráficas, de las analogías funcionan para tener un mejor aprendizaje”. También, el estudiante destaca el impacto de las presentaciones visuales: “al inicio de ese taller la docente hizo unas diapositivas super gráficas dónde puso puntos claves muy elementales como el virtuosismo, digamos dinámicas contrastantes, entonces, esos puntos tan específicos y observar el material y escuchar el fragmento, creo que eso facilitó mucho esa diferenciación”.

La observación participante del sexto encuentro, confirma la efectividad del rompecabezas como recurso didáctico: “los estudiantes encuentran una relación importante entre las partes o secciones de la forma, con los colores utilizados en el recurso del rompecabezas”. Esto demuestra que este recurso facilita la identificación de la forma sonata en el I mov de la sonata No. 23 en fa menor Op. 57, en el cual la forma tiene ciertas libertades, debido a su tendencia al estilo romántico.

Como se ha mencionado, un estudiante participante concluye que estas aproximaciones pedagógicas son valiosas: “son conocimientos complejos, son conceptos complejos que no son tan fáciles de aprender, pero cuando hacemos uso de los recursos didácticos tenemos un mayor aprendizaje”. Esta reflexión demuestra una conciencia individual sobre la importancia de los recursos didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El rol del docente

Como parte de los resultados de la observación participante, las entrevistas semiestructuras y el diseño de la guía, se evidencia la importancia del papel del docente como un facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje. La observación participante del quinto encuentro, señala: “la calidad de las intervenciones del docente fue apropiada para orientar a los estudiantes, sin darles la respuesta”. En el séptimo encuentro se observa: “las intervenciones de la docente alimentan las hipótesis que se acercan más al desarrollo romántico de la forma”, lo cual demuestra el equilibrio entre guiar el proceso y permitir el descubrimiento de los estudiantes.

Finalmente, durante el cuarto encuentro, la observación participante registra: “la docente hacía preguntas alrededor del ejemplo que llevaban al cuestionamiento individual

sobre la decisión, utiliza el audio para darle validez a las preguntas, hasta que el estudiante logra cambiar su criterio y examina más profundamente el ejemplo”. Esta intervención pedagógica ejemplifica cómo el docente puede guiar el proceso de descubrimiento sin imposición de sus propias conclusiones.

5 Conclusiones y recomendaciones

La investigación logró desarrollar una guía didáctica fundamentada en los principios del aprendizaje cooperativo, que facilitó significativamente la comprensión de las características compositivas de los estilos clásico y romántico. El análisis comparativo de los movimientos seleccionados, alimentado por la aplicación de los principios del aprendizaje cooperativo, permitió a los estudiantes complejizar el pensamiento sobre el análisis de la obra musical.

La triangulación metodológica confirmó que la integración de recursos auditivos, visuales y analíticos, enriqueció el proceso de enseñanza-aprendizaje de los movimientos seleccionados, y logró que los estudiantes hicieran uso de conocimientos previos, analizaran la obra musical a partir de las categorías de análisis propuestas y comprendieran los estilos clásico y romántico.

La fundamentación teórica del modelo de aprendizaje cooperativo como estrategia pedagógica, demostró su pertinencia para facilitar la comprensión del estilo musical. El marco conceptual elaborado estableció conexiones sólidas entre las teorías del aprendizaje social y las necesidades específicas del análisis musical, y validó los principios del aprendizaje cooperativo como herramientas para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

También, la identificación de las características compositivas de los estilos clásico y romántico, a través de las categorías de análisis propuestas por Jan LaRue se logró satisfactoriamente y permitió la construcción de la guía didáctica. Los estudiantes demostraron capacidad para distinguir con precisión las características melódicas,

armónicas y formales de ambos estilos, asociándolas con los conceptos de estabilidad y rigurosidad en el estilo clásico, y libertad y dramatismo en el estilo romántico.

La validación de la efectividad pedagógica de la guía didáctica mediante instrumentos de evaluación cualitativa, confirmó el desarrollo de competencias cooperativas significativas en los estudiantes. La observación participante y las entrevistas evidenciaron el rol docente como facilitador, quien orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de los recursos didácticos y su forma de llevar a cabo las actividades.

El uso de recursos visuales y auditivos para el análisis musical, permitió una comprensión más holística de las obras seleccionadas, y demostró cómo esta aproximación fortaleció, tanto las habilidades cognitivas requeridas para el análisis musical, como las competencias de comunicación y trabajo en equipo, propias del aprendizaje cooperativo.

En futuros desarrollos pedagógicos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje del análisis musical y el aprendizaje cooperativo, se recomienda ampliar la implementación de esta metodología a otros periodos estilísticos, que permitan contrastar y comparar su efectividad en otros contextos de aprendizaje.

Finalmente, sería valioso incorporar herramientas tecnológicas interactivas, que faciliten la colaboración asincrónica entre estudiantes, para extender las posibilidades del aprendizaje cooperativo. También se sugiere desarrollar instrumentos de evaluación específicos que permitan medir, tanto el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje del análisis musical, como las habilidades de trabajo en equipo, comunicación, ayuda mutua e interdependencia, propias del aprendizaje cooperativo, para proporcionar datos cuantitativos que complementen los hallazgos de esta investigación

Referencias

- Beethoven, L. V. (1796). *Sonata para piano No. 1 en Fa menor Op. 2*. URTEX edition.
- Beethoven, L. V. (1799). *Sonata para piano No. 8 en Do menor, Op. 13*. URTEX edition.
- Beethoven, L. V. (1807). *Sonata para piano No. 23 en Fa menor, Op. 57*. URTEX edition.
- Benito Blanco Javier; y Comín Juan José. (2022). Música, aprendizaje cooperativo y experiencia emocional: análisis de una intervención literario-musical en la formación inicial del docente. *Educatio Siglo XXI*, 40, 31-54.
- Copland, A. (1955). *Cómo escuchar la música*. México D.F.: Fondo de cultura económica.
- De la Guardia, E. (1978). *Las sonatas para piano de Beethoven: historia y análisis*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- De Toscano, G. T. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. *Graciela Tonon (comp.)*, 45-73.
- DeWalt, K., & DeWalt, B. R. . (2002). La observación participante: una guía para los trabajadores de campo. *Walnut Creek, Estados Unidos: AltaMiraPress*.
- Einstein, A. (2004). *La música en la época romántica*. Alianza.
- Estévez, Reinaldo; Figueroa, Marcia Nancy. (2004). La guía didáctica: sugerencias para su elaboración y utilización. *Mendive*, 2, 201-207.
- Falla, E. (2016). *La investigación creación formativa y el aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica para la apropiación de la música tradicional colombiana*. Bogotá: Repositorio Universidad del Bosque.
- García Aretio, L. (1997). Una propuesta de estructura de unidad didáctica y de guía didáctica.
- García Hernandez, Hernando; De la Cruz Blanco, Graciela. (2014). Las guías didácticas: recursos necesarios para el aprendizaje autónomo. *Edumecentro*, vol. 6, n. 3, 162-175.
- García Vázquez, L. (2016). *Aprendizaje cooperativo en los estudios superiores de música. Un estudio de caso en la asignatura formación corporal y comunicación*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gómez, Isabel; Borrás, Fedra. (2010). Dos experiencias de aprendizaje cooperativo:. *Eufonía*, 109-120.
- Grajales, T. (2000). Tipos de investigación. 112 - 116.
- Guzmán Naranjo, A. (2007). *Historia crítica de las teorías de la música y los modelos de análisis musical*. Cali: Universidad del Valle.
- Herrera, H. (2022). *Teoría musical y armonía moderna Vol. II*. Music distribución.

- Iglesias Muñiz, Jesús C; Laura F González García; y Javier Fernández Río. (2017). *Aprendizaje cooperativo : teoría y práctica en las diferentes áreas y materias de currículum*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Johnson, David; Johnson, Roger. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Aique S.A.
- Kawulich, B. (2005). Participant observation as a data collection method. *Kawulich, B. B. (2005, May). Participant observation aForum qualitative sozialforschung/forum: Qualitative social research (Vol. 6, No. 2)*.
- Kühn, C. (2003). *Tratado de la forma musical*. Huelva: Idea Books S.A.
- La Rue, J. (1989). *Análisis del estilo musical*. Barcelona: Editorial Labor S.A.
- Magraner, José Salvador; Bernabé, Gloria. (2016). Educación Musical y competencia colaborativa: una experiencia con alumnado universitario. *Magíster*, 28, 63-70.
- Mejía, L. G. (2013). La guía didáctica: práctica de base en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la gestión del. *Apertura*, vol. 5, núm. 1, 66-73.
- Mozart, W. A. (1785). *Sonata para piano No. 14 en Do menor, K. 457*. Leipzig: C.F. Peters.
- Pino, Ricardo Enrique; Arbolaez, Graciela. (2020). Guías didácticas en el proceso enseñanza-aprendizaje: ¿Nueva estrategia? *Revista Scientific*, 5, 371 - 392.
- Plantinga, L. (2015). *La música romántica*. Akal.
- Romero-Ariza, M. (2014). Uniendo investigación, política y práctica educativas: DBR, desafíos y oportunidades. *Revista internacional de Investigación en Educación*, 7, 159-176.
- Rosen, C. (2006). *El estilo clásico: Haydn, Mozart, Beethoven*. Madrid: Alianza.
- Rozas, G. M. (2019). *El Aprendizaje Cooperativo en la música. Propuesta de intervención: "Vivamos lo nuestro"*. Valladolid: Repositorio Universidad de Valladolid.
- Schensul, J. J. (1999). Designing and conducting ethnographic research. *Walnut Creek, CA: AltaMira Press*.
- Schoenberg, A. (2000). *Fundamentos de la composición musical*. Real Musical.
- Skiagrina, Svetlana; Pineda Bedoya, Andrés. (2019). *Formas tonales de pequeñas dimensiones*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Skriagina, Svetlana; Pineda, Andrés. (2012). Analizando la armonía en la composición neomodal y neotonal. (*Pensamiento*), (*Palabra*) y *Obra*, núm. 8, 4-23.
- Toch, E. (2001). *Elementos constitutivos de la música. Armonía, melodía, contrapunto y forma*. Barcelona: Idea Books S.A.
- Venable, J. R.-H. (2017). Choosing a design science research methodology.

Villanueva, David López; Palau, Ramón; Raúl, Santiago. (2025). Analizando alternativas metodológicas para la investigación educativa: Design Science Research (DSR). *UTE Teaching & Technology: Universitas Tarraconensis* , 123-137.

Zamacois, J. (1997). *Tratado de armonía*. SpanPress Universitaria.

Anexos

Enlace a los [Anexos](#)