



Universidad de Valladolid

Facultad de Filosofía y Letras
Departamento de Didáctica de la Expresión Musical,
Plástica y Corporal
Sección de Historia y Ciencias de la Música

Máster en Música Hispana
Trabajo Fin de Máster

**La interpretación musical en el aula
de Música de Educación Secundaria**
La praxis musical como epicentro de aprendizaje

Alumna: María José Pérez Antón

Tutora: Victoria Cavia Naya

Valladolid, 2014

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
1.- Justificación	1
2.- Hipótesis y Objetivos.....	2
3.- Estado de la cuestión y fuentes	3
4.- Metodología.....	5
5.- Marco teórico	5
6.- Estructura del trabajo.....	6
PARTE I: DIMENSIÓN TEÓRICA	7
Capítulo 1: Panorama general sobre la investigación: revisión bibliográfica	8
1.- El área de Música en la Educación Secundaria Obligatoria española actual	8
2.- La filosofía pragmatista aplicada a la Educación Musical.....	10
3.- Conexiones entre la filosofía pragmatista y las competencias básicas.....	14
Capítulo 2: La interpretación musical en Secundaria	16
1. - ¿Qué se entiende por interpretar música?	16
2.- Criterios de selección del repertorio	20
3.- Interpretación instrumental.....	30
4.- Interpretación vocal.....	33
5.- Interpretación a través del movimiento y la danza.....	36
6.- Metodología de la interpretación musical en Secundaria.....	38
7.- Competencias adquiridas a través de la interpretación	43
8.- El concierto como parte imprescindible de la Educación Musical	47
9.- Formación del profesorado.....	49
10.- Las competencias profesionales del profesor de Música	54

PARTE II: DIMENSIÓN EMPÍRICA	56
Capítulo 3: Diseño y descripción de la investigación	57
Capítulo 4: La interpretación musical desde el punto de vista de los alumnos: análisis cuantitativo y cualitativo	59
1.- Descripción de la muestra.....	59
2.- Analisis cuantitativo y cualitativo de los resultados de la encuesta a alumnos	60
Capítulo 5: La interpretación musical desde el punto de vista de los profesores: análisis cuantitativo y cualitativo	74
1.- Descripción de la muestra.....	74
2.- Analisis cuantitativo y cualitativo de los resultados de la encuesta a profesores ...	75
CONCLUSIONES	86
BIBLIOGRAFÍA	88
1.- Libros y artículos.....	88
2.- Normativa legal.....	92
3.- Fuentes electrónicas	92
ANEXOS	94
Anexo 1: Dvd.....	95
Anexo 2: Repertorio	96
Anexo 3: Cuestionario a alumnos	144
Anexo 4: Cuestionario a profesores.....	145
Anexo 5: Autorización para la captación de imágenes.....	146

INTRODUCCIÓN

La práctica musical constituye hoy en día en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria una de las actividades más demandadas por los alumnos. En la práctica, y en sus mejores resultados pedagógicos, se comprueba que no se trata de una parcela estanca dentro de la propia asignatura de Música tal y como se concibe en el currículo, pero sí resulta ser la parte de la materia por la que los alumnos más interés y aceptación muestran cuando se plantea dentro de un determinado contexto y bajo unas condiciones pedagógicas específicas.

Esta realidad se viene observando en las aulas desde hace diez años, periodo que coincide con mi experiencia profesional en ese tipo de enseñanza, y que me permite corroborar este planteamiento. Considero que el interés de los alumnos no forma parte de un hecho puntual, en un lugar concreto y con unos alumnos determinados sino que es algo bastante general. Es también necesario comprobar este interés con argumentos científicos dentro del marco español.

La práctica musical denigrada por muchos a actividad secundaria por ser una actividad más artesanal que intelectual, necesita ser recuperada como epicentro del entramado de aprendizaje que rodea la propia asignatura de Música dentro de las aulas de Educación Secundaria.

1.- Justificación

En primer lugar, la elección de esta temática se basa en mi interés personal por la interpretación musical en el aula de Música de Secundaria desde dos perspectivas. La primera es mi experiencia como profesora de Música de Educación Secundaria, en la que he podido comprobar que alumnos completamente desmotivados y con un número considerable de suspensos en cada evaluación son capaces de interesarse por una materia en la que la concentración y atención que aplican con nulidad en otras materias, en la materia de Música hacen uso de ellas implicándose con dedicación y esfuerzo. Las habilidades musicales exigen un estudio más introspectivo que, evidentemente, es beneficioso para alumnos que están aprendiendo a afrontar retos y vivir en sociedad. Por este motivo, la temática necesita ser considerada.

La segunda perspectiva es la demanda que el alumno hace de la práctica musical. Esto muestra la necesidad de reflexionar acerca del modelo curricular tradicional requiriendo finalmente la revisión de éste y la aplicación de un cambio metodológico en la Educación Musical.

Este cambio metodológico incluye otros planteamientos que afectan a la formación del profesorado, al propio Máster de Música Hispana para el que se desarrolla este trabajo e incluso al Máster en Profesor de Educación Secundaria. Aparentemente, la temática de este trabajo parece exclusiva del último Máster mencionado, sin embargo, es quizá el propio Máster el que necesite una revisión curricular. En este trabajo se dan razones prácticas que justifican la existencia de un Máster único que incluya esta doble perspectiva.

2.- Hipótesis y Objetivos

En este trabajo se cuestionan los procedimientos de la Educación Musical tradicional y se analiza cómo la clase de Música tiene que pasar de ser una exclusiva enumeración de compositores, obras y fechas, para completarse con la propia esencia de lo que representa el aprendizaje musical, la praxis musical. La hipótesis o tesis que se trata de comprobar es, en consecuencia, que la praxis musical es la mejor forma de acercarse a la Educación Musical en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria con alumnos de 12 a 16 años, llevando implícita la adquisición de otros valores y competencias aplicables en la vida futura de los alumnos.

Para ello cuestiono aquí la educación formalista al uso, aunque hay partes de ésta que se consideran necesarias, y reflexiono sobre el paradigma de que este tipo de educación no resulta ser la única vía de acceso a la Educación Musical y, a veces, tampoco es la más apropiada en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria. Sin embargo, estos dos caminos deben ser compatibles y ambos tratados respetuosamente desde el ámbito de la Educación Musical.

“La realidad básica de la música no la constituyen ni las obras ni la composición de las obras musicales, sino el hacer música” (Wolterstorff, 1987, p. 127. Citado en Elliott, 1997, p. 11). Evidentemente con “hacer música” Wolterstorff se refiere a la práctica musical, es decir, a la experiencia práctica de construir sonido sobre la base de una serie de conocimientos. Dentro de esta perspectiva de “hacer música” cabe la interpretación musical que voy a considerar en este trabajo.

Derivada de mi hipótesis principal se puede extraer una hipótesis secundaria. Esta plantea la posibilidad de que el concierto sirva como vehículo para la aplicación práctica de esta enseñanza con el fin de que la clase de Música en el curriculum de Educación Secundaria pueda identificarse con la práctica musical en algunos de sus aspectos si quiere desempeñar una función educativa global, y en consecuencia, no limitarse a una dimensión de aprehensión de contenidos históricos y teóricos de la música.

Para ello, tanto las autoridades educativas nacionales y regionales, la orientación de los centros implicados, la formación del profesorado, el material elaborado por las editoriales han de contribuir a tejer ese entramado que posibilite la adquisición, desarrollo, capacitación del alumno.

En consecuencia, los objetivos de mi investigación son:

1. Investigar en las fuentes y bibliografía existentes la evolución en la concepción de la Educación Musical y el concepto y significado de interpretación musical.
2. Estudiar y revisar nuevos planteamientos de la Educación Musical.
3. Conocer métodos y proyectos de interpretación musical en la Educación Secundaria Obligatoria.
4. Analizar y valorar la formación del Profesorado de Música de Educación Secundaria Obligatoria.
5. Analizar el valor que los alumnos y profesores de Educación Secundaria Obligatoria le dan a la música y a la asignatura de Música.

3.- Estado de la cuestión y fuentes

En este trabajo se intenta luchar contra la idea que rodea a la musicología tradicional y a los estudios musicológicos clásicos, los cuales ponen de manifiesto un exclusivo y unidireccional interés hacia las obras de arte, las obras musicales y los objetos materiales e independientes, obviando el proceso en sí por el que surge toda obra de arte. Esta focalización en el producto ha eclipsado la Educación Musical en la Educación Secundaria Obligatoria en España, dedicada a conocer a través de compositores, obras y fechas la Música Clásica Occidental, sin prestar atención a otros factores imprescindibles para una Educación Musical. No existen muchos estudios serios y rigurosos en este sentido, sobretodo si los comparamos con la inmensa bibliografía acerca de obras musicales.

Parece obvio que si una obra resulta ser de interés para ser estudiada, el proceso por el cual se crea esa obra también merece toda la atención. El proceso musical interpretativo por el cual surge la propia música no se puede si quiera desligar de la obra en sí misma. La obra musical no existiría si previamente no se interpreta. Evidentemente, la obra existe en papel, pero así como una obra pictórica tiene sentido en papel, una obra musical es un ser inerte o al menos no se resuelve en todo su sentido creativo.

En el ámbito académico sí se encuentra bibliografía que analiza el proceso interpretativo en obras musicales concretas, pero lo hacen refiriéndose a determinadas especificaciones técnicas y no con un carácter general que aborde el significado global de la práctica musical. La actuación musical no es un mero e irrelevante paso entre la literatura musical escrita por un compositor y el oyente. La praxis musical es el hecho fundamental por el que la música se define como tal en su acción y sucede en el tiempo.

La bibliografía estudiada y las fuentes consultadas son fundamentalmente artículos en revistas nacionales e internacionales o capítulos de libros, sin embargo, sorprende que no haya prácticamente libros específicos que aborden esta temática con el valor que merece. Además, la mayoría de la literatura encontrada procede de otros países y se encuentra en inglés, lo cual también deja en evidencia el retraso que lleva España en Educación Musical con respecto a otros países. Por eso este vacío hace necesario un trabajo que estudie de manera profunda el tema. Mi trabajo es un primer acercamiento y no pretende suplir esta gran carencia, para lo cual se haría necesaria al menos una tesis doctoral.

El estudio de la praxis musical como actividad imprescindible en las aulas de Secundaria empieza a ser estudiada de una forma rigurosa en el libro *Music Matters* (1995) en el que Elliot plantea una nueva filosofía de la Educación Musical, como reza el subtítulo del libro, renegando de la teoría esteticista que había dominado el panorama de la Educación Musical y apostando por la praxis como verdadera naturaleza y valor de la Música. El planteamiento de Elliott está basado en ideas sugeridas por autores anteriores como por ejemplo Wolterstorff (1987) o Reimer (1994), entre otros. Evidentemente, Elliot habla de ideas en *Music Matters* que llevaban aconteciendo muchos años pero nadie había recogido y plasmado de manera tan organizada y sistemática.

A partir de la aparición de *Music Matters*, empezaron a surgir una gran diversidad de artículos en revistas, la mayoría respaldando la visión de Elliott, entre los cuales destacan Paynter (2002), Jaffurs (2004a y 2004b), Green (2005a y 2005b), Small (2011), dentro del panorama internacional; y Martí (2000), el profesor Rodríguez-Quiles (2003, 2004 y 2012),

Cremades (2008), Flores (2008) y Giráldez (2014) en el ámbito nacional. Todas estas fuentes han servido de base para el estudio y reflexión.

Las fuentes consultadas se citarán siguiendo las especificaciones del estilo APA (American Psychological Association) propuesto por la Asociación Estadounidense de Psicología

4.- Metodología

Cada una de las partes del trabajo ha sido abordada con planteamientos metodológicos diferentes en función del carácter de cada una de ellas.

En la parte I: Dimensión teórica se ha empleado una metodología de trabajo basada fundamentalmente en la revisión bibliográfica, lectura y estudio de distintas fuentes, así como la observación directa en clase, los registros en formato digital de audio y video y la toma de notas a partir de la experiencia y la práctica diaria.

La parte II: Dimensión Empírica, lleva implícita una aproximación a través de la metodología de investigación y análisis cuantitativo y cualitativo, utilizada para describir los resultados de los cuestionarios a profesores y alumnos.

La última parte está dedicada a las conclusiones. En este apartado se emplea una metodología deductiva basada en las opiniones, reflexiones, comprobación experimentada y conclusiones al análisis general de los datos obtenidos en la parte II.

5.- Marco teórico

Es preciso delimitar nuestro objeto de estudio centrado en estudiar y analizar la praxis musical desde distintas disciplinas académicas y áreas de conocimiento como la pedagogía, la filosofía, la musicología y la etnomusicología. También es menester vincular el trabajo con el ámbito de Música y Educación, área de conocimiento próxima a la asignatura “Música y Cultura”, que se imparte en este Máster de Música Hispana.

También se estudiará lo que ha supuesto la praxis musical desde el currículo, analizando la visión de la filosofía esteticista, de la filosofía pragmatista y de la Teoría del Performativo. También se investigará cuál es la postura de la Musicología y de la Etnomusicología. Además, se hará especial hincapié en la visión que tienen los alumnos de esta práctica, para lo cual se realizará un estudio estadístico.

6.- Estructura del trabajo

Se ha tratado de otorgar un equilibrio a la estructura del trabajo, atendiendo a las perspectivas desde las que se trata y a una organización clara y proporcionada. El trabajo está estructurado en tres partes que se corresponden con:

- Parte I: Dimensión Teórica
- Parte II: Dimensión Empírica
- Conclusiones

Parte I: Dimensión Teórica

Se estructura en dos capítulos. El primero estudia y analiza la bibliografía existente sobre la temática elegida. El segundo trata la interpretación musical en Secundaria en todas sus parcelas y desde distintos puntos de vista.

Parte II: Dimensión Empírica

Esta segunda parte se organiza en 3 capítulos. En ellos se hace un estudio pormenorizado basado en cuestionarios realizados a alumnos y profesores y sobre los que se extraen una serie de opiniones y conclusiones.

Conclusiones

Finalmente se analizan las limitaciones del trabajo, los alcances y oportunidades del mismo valorando el grado de consecución de los objetivos planteados.

PARTE I: DIMENSIÓN TEÓRICA

Capítulo 1: Panorama general sobre la investigación: revisión bibliográfica

1.- EL ÁREA DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA ESPAÑOLA ACTUAL

La legislación vigente en la actualidad es la LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). En esta ley, la Educación Secundaria Obligatoria se estructura en 4 cursos, que se siguen ordinariamente entre los doce y los dieciséis años de edad. En la organización de los cursos primero, segundo y tercero el Gobierno Central propone, entre las materias a cursar, la Música. En el cuarto curso la asignatura pasa a ser optativa (artículos 24 y 25).

Aunque la materia de Música aparece como una materia de los tres primeros cursos, no significa que sea cursada en cada uno de ellos. Con la transferencia de competencias a las Comunidades Autónomas, el Currículo legislado por la Administración Central supone un 55 % en las Comunidades Autónomas que tienen una lengua cooficial y el 65 % en aquellas que no la tienen. Según el REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, las horas de Música que la Administración Central establece son 105 en los 3 primeros cursos y de 70 horas en 4º curso.

Por centrarnos en la Comunidad en la que estamos y vamos a desarrollar este estudio, y atendiendo a la ORDEN EDU/1046/2007, de 12 de junio, por la que se regula la implantación y el desarrollo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León, esta región establece la materia de Música tal y como se muestra en la siguiente tabla, con la posibilidad de añadir alguna hora más puesto que el Gobierno Autónomo tiene el margen de establecer ese 35 % de enseñanzas mínimas restantes.

MÚSICA			
TIPO DE MATERIA	OBLIGATORIA		OPTATIVA
CURSOS	2º E.S.O.	3º E.S.O.	4º E.S.O.
Número de periodos lectivos semanales	3 horas	2 horas	3 horas
Edades de los alumnos	13-14 años	14-15 años	15-16 años

Figura 1: Horario de Música en Educación Secundaria Obligatoria en Castilla y León.

El DECRETO 52/2007, de 17 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León desarrolla los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y contribución de la materia a la adquisición de las competencias básicas.

La materia se sigue articulando, al igual que en Educación Primaria, en torno a dos ejes fundamentales: percepción y expresión. Este último eje, el de la expresión, es el que en este trabajo más interesa. Es en él donde se trata el desarrollo de las capacidades relacionadas con la interpretación en los tres ámbitos expresivos: vocal, instrumental, y movimiento y danza. Entre otras cosas el currículo pretende alcanzar cotas más altas de participación de los alumnos como intérpretes.

Tanto en 2º E.S.O. y 3º E.S.O. como en 4º E.S.O. el lugar que se dedica a la interpretación musical en los contenidos es destacado. De los tres bloques de contenidos que existen en 2º E.S.O., el bloque 2 pertenece exclusivamente a la interpretación. Los bloques 1 y 3 tratan La escucha y La creación respectivamente. En 3º E.S.O., de los cuatro bloques de contenidos, el bloque 2 se refiere a la interpretación. Los bloques 1, 3 y 4 pertenecen a Escucha, Creación y Contextos musicales respectivamente. En 4º E.S.O. vuelve a haber 3 bloques de contenidos entre los cuales, el bloque 2 está dedicado a la práctica musical. Los bloques 1 y 3 pertenecen a Audición y referentes musicales y, Música y tecnologías respectivamente.

Si observamos los objetivos de 2º E.S.O. y 3º E.S.O., que aparecen refiriéndose a estos dos cursos en conjunto, observamos que el objetivo 2 dice: “Desarrollar y aplicar diversas habilidades y técnicas que posibiliten la interpretación (vocal, instrumental y de movimiento y danza) y la creación musical, tanto individuales como en grupo” (p. 76). Así mismo, en 4º E.S.O., el objetivo 5 cita: “Participar en la interpretación e improvisación de piezas vocales, instrumentales o coreográficas, adecuando la propia interpretación a la del conjunto y asumiendo distintos roles” (p. 78).

Observamos, por tanto, que el currículo de la Comunidad de Castilla y León da un papel destacado a la interpretación musical. En el siguiente cuadro se puede observar esta información de manera gráfica:

2º E.S.O. y 3º E.S.O.	OBJETIVO			
	Desarrollar y aplicar diversas habilidades y técnicas que posibiliten la interpretación (vocal, instrumental y de movimiento y danza) y la creación musical, tanto individuales como en grupo			
	BLOQUES DE CONTENIDOS EN 2º E.S.O.			
	1. Escucha	2. Interpretación	3. Creación	
	BLOQUES DE CONTENIDOS EN 3º E.S.O.			
	1. Escucha	2. Interpretación	3. Creación	4. Contextos musicales
4º E.S.O.	OBJETIVO			
	Participar en la interpretación e improvisación de piezas vocales, instrumentales o coreográficas, adecuando la propia interpretación a la del conjunto y asumiendo distintos roles			
	BLOQUES DE CONTENIDOS			
	1. Audición y referentes musicales	2. La práctica musical	3. Música y tecnologías	

Figura 2: Papel que el currículo de la Comunidad Autónoma de Castilla y León le da a la interpretación musical

2.- LA FILOSOFÍA PRAGMATISTA APLICADA A LA EDUCACIÓN MUSICAL

El interés que manifiesta el currículo de la Enseñanza de la Música desde las autoridades gubernamentales entroncaría con la orientación pragmática educacional. Esta filosofía de la práctica musical, llamada pragmatismo musical o praxilianismo, fue planteada por Elliott en *Music Matters* (1995). Este autor habla del tema en su libro *Modernity, Postmodernity and Music Education Philosophy* (2001) donde asocia dos periodos (modernidad y postmodernidad) a dos concepciones diferentes de la Educación Musical. Elliott diferencia entre la modernidad y la postmodernidad en lo que a Filosofía de la Educación Musical se refiere, asociando modernidad a una Educación Musical estética y postmodernidad al praxilianismo en esta disciplina.

Para Elliott la modernidad trajo hacia 1700 una Filosofía de la Música según la cual la música era entendida como un concepto unitario, evaluado por los mismos criterios universales y con una selección de un repertorio musical único y distinguido en la tradición musical occidental, referenciado y asimilado como el canon, la norma básica. Las obras

musicales pasaban a ser objetos exclusivos cuyo único fin era la experiencia estética o el deleite estético. La filosofía modernista de la Educación Musical se basa, entonces, en la educación del oído para tener un gusto estético determinado encaminado y dirigido a formar un gusto musical acorde a unos cánones de belleza establecidos. Así mismo, la base de esta enseñanza es el aprendizaje de los distintos elementos musicales. De tal manera que parece que las obras están compuestas para que se aprendan los distintos conceptos musicales.

Ahora, no me opongo a enseñar conceptos musicales. De ningún modo. Conceptos sobre todos los aspectos musicales y obras musicales deberían ser enseñados; pero deberían ser enseñados durante el divertido procedimiento de hacer música (de todo tipo) y centrados en la escucha de piezas de distintos estilos relacionadas con lo que los alumnos están aprendiendo a hacer (p. 36-37)¹.

Elliott, según Cremades (2008, p. 7), piensa que la ideología modernista hizo que la Música solamente sirviera para ilustrar y ejemplificar conceptos teórico-musicales. Desde mi punto de vista, sin embargo, el camino debe ser a la inversa. El proceso de producción musical tiene que llevarnos a esos conceptos. De otra manera quedarían lejanos a nuestro profundo conocimiento y las consecuencias que se derivarían podrían llevar a un conocimiento más precario de la música.

La filosofía estética de la Educación Musical cambió hacia 1970 con la llegada de la postmodernidad (Elliot, 2001, p. 35). No quiere decir que la postmodernidad haya acabado con los principios de la modernidad. Estos principios siguen vivos hoy en día. Sin embargo, con la postmodernidad llegó una nueva filosofía de la Educación Musical que no está limitada a la contemplación y valoración estética de la música sino que contempla más posibilidades. Esta nueva filosofía permite la práctica musical, la participación en grupos musicales, la interacción y la vivencia musical. La visión musical no es unívoca sino multidimensional. No se va a formar al alumno como receptor o público pasivo sino como alguien que hace música y vive la música en primera persona. Elliott propone con esta filosofía postmodernista una aproximación a situaciones prácticas musicales auténticas. En

¹ La traducción es de la autora. Texto original: "Now, I am not opposed to teaching concepts about music. Not at all. Concepts about all aspects of music and musical works ought to be taught; but they ought to be taught during the processes of enjoyable music making (of all kinds) and focused listening related to the pieces and styles students are learning to make".

concreto, habla de “*approximation of authentic music-practice situations*” (Elliot, 2001, p. 39). Esto significa que la música es una forma de acción, una experiencia con unas actividades determinadas. Se puede resumir, en consecuencia, que el pragmatismo plantea una metodología basada esencialmente en la práctica musical y en toda acción que derive de ésta. Los objetivos se centran en el proceso y en los procedimientos más que en saber unos contenidos teóricos. El objetivo no es saber algo sino saber hacer algo.

Según Rosabal-Coto (2008), la visión de Elliott se aleja de las anteriores definiciones de música “como un mero estímulo sonoro externo” (p. 5) y se acerca al fenómeno práctico en el que los seres humanos se involucran para llegar a ser parte indispensable de la acción. “Wayne D. Bowman (2002) sostiene que las personas no valoran la *música* en su totalidad, o por sí misma; más bien valoran prácticas *particulares* y tipos *particulares* de involucramiento o relación con la música en circunstancias *particulares*” (Rosabal-Coto, 2008, p. 6-7).

Por su parte, Small (2011) manifiesta que “la música no es una cosa sino una actividad, es algo que hace la gente” (p. 2). Small reflexiona sobre el tema del significado y función de la música desde la perspectiva de su interpretación:

Cualquier significado que la música pueda tener, cualquier función que pueda desempeñar en la vida humana se encuentra en la acción, en el acto de participar en una interpretación musical, sea en calidad de intérprete, de público o de cualquier otra cosa (Cremades, 2008, p. 10).

Para Small la actuación musical, entendida como acción de tocar o cantar música con o sin público, es donde reside la esencia de la música y no en obras u objetos como podría ser una partitura. La acción en las actuaciones musicales le lleva a crear el verbo “musicar” puesto que toda música es acción y, por tanto, tiene que concretarse en un verbo. Musicar es formar parte de la actuación musical en cualquiera que sea el rol adquirido, desde ensayar hasta bailar, pudiendo tomar parte activamente o pasivamente.

Para la filosofía pragmatista la Educación Musical tiene que estar basada única y exclusivamente en la praxis. También es evidente que hacer música conlleva escuchar música, por tanto, cuanto hablamos de interpretación, también hablamos de audición.

El proceso mismo de la interpretación exige en el intérprete un nivel de cognición profundo en torno a la concepción de propia obra, a nivel rítmico, armónico, melódico, formal, compositivo, etc. Cuanto mejor se conozca la obra mayor nivel de éxito podemos

obtener a la hora de interpretarla. Rosabal-Coto (2008) subraya que “para el pragmatismo, la habilidad musical es una forma de conocimiento, una forma profunda de pensar y conocer” (p. 9). La práctica musical acerca a los alumnos a un conocimiento mucho más exhaustivo de la obra musical. Los alumnos se sumergen en la pieza y aprenden cómo está compuesta, su estructura, el lenguaje musical, la melodía, el ritmo, etc. Y esto lo hacen no desde la dimensión abstracta, sino desde la habilidad y asimilación de los códigos interpretativos. Si nos limitáramos a poner audiciones para dar a conocer piezas musicales caeríamos en un desdichado fracaso ya que inhibiríamos la dimensión experimental y el conocimiento activo que se sustituiría por un aprendizaje pasivo y en consecuencia limitado. En el caso de los adolescentes, la atención se dispersa con mucha frecuencia y aunque las audiciones fueran de su interés y de una duración más o menos aceptable, es probable que éstas no resultaran más que una mera cita que no recordarían al salir de clase. Al vivir la propia música, el conocimiento de los alumnos está asumido, forma parte de ellos mismos y no es un hecho externo cuya lejanía resulta insalvable para llegar a ella. Los alumnos experimentan la propia música.

Rodríguez-Quiles (2012) aplica la Teoría del Performativo a la Música. Para él, el concepto del performativo se refiere a la práctica mientras algo está ocurriendo porque alguien realiza una acción. Musicalmente hablando, sería lo que ocurre mientras alguien está cantando o tocando algún instrumento. La actitud performativa en un aula de Música difiere profundamente de lo que se conoce como clase magistral puesto que, obviamente, en una clase magistral el alumno permanece atento a la actitud declarativa del profesor, escuchando y utilizando exclusivamente la concentración o evadiéndose hacia otros pensamientos. Esta sería la diferencia que Rodríguez-Quiles hace entre la actitud enunciativa de la Educación Musical y la actitud preformativa de la Educación Musical. Rodríguez-Quiles (2013) propone una serie de características para describir las pautas de una y otra. Por ejemplo, una de las características de la actitud enunciativa es que “existe un museo imaginario objetivo de obras musicales que el alumno debe conocer” (p. 57) frente a la actitud preformativa en la que “no existe a priori un museo imaginario. La selección de obras musicales a considerar se entiende como un proceso abierto y negociable (p. 57).

Estas dos actitudes evidencian dos maneras de hacer frente a la Educación Musical. En la actitud enunciativa el alumno es un ente pasivo, que puede atender o no y que se le exige estar callado y finalmente procesar una serie de conocimientos teóricos lejanos a él mismo. En la actitud preformativa el alumno tiene un papel fundamental porque él mismo participa de lo que él quiere aprender, de tal manera que acerca sus intereses individuales y

colectivos a la educación sin que el proceso de enseñanza aprendizaje suponga una brecha insalvable entre la realidad que viven y la escuela. Rodríguez-Quiles realiza un estudio de caso en un colegio alemán sobre esta superación de la actitud enunciativa de la Educación Musical en aras de conseguir que la música se convierta en parte integrante de las vidas de los alumnos.

3.- CONEXIONES ENTRE LA FILOSOFÍA PRAGMATISTA Y LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

Este planteamiento práctico de la clase de Música, propio de la filosofía pragmatista, está avalado por el surgimiento de las competencias básicas con la LEY ORGÁNICA 2/2006 de Educación. El desarrollo y progresiva implantación de esta ley se hace a través del REAL DECRETO 1631/2006, a nivel nacional y el DECRETO 52/2007, a nivel de la Comunidad de Castilla y León, tal y como se ha explicado más arriba. En ellos se especifican las competencias básicas y la contribución que a ella hace cada materia. El concepto de competencia está definido por varios autores. Cremades (2008, p. 2) habla de la aplicación práctica de los conocimientos teóricos que se poseen. La Educación Musical está no solo en el saber sino en el saber hacer. Por ejemplo, a nivel instrumental, que puedan interpretar una partitura a partir de reconocer esos elementos que en ella aparecen. Se trata de salvar la lejanía entre teoría y práctica.

A mi modo de ver, tras las experiencia de la docencia que he impartido durante más de diez años, realmente lo importante de las competencias no es que practiquen lo que ya han aprendido de manera teórica sino que aprendan a través de la propia práctica sin la necesidad de tener unos conocimientos teóricos previos porque a través de la práctica van a llegar a la teoría. Aquí podemos observar los dos tipos de aprendizaje, deductivo e inductivo. El aprendizaje que Cremades le otorga a las competencias es deductivo, partimos de la teoría, de la generalidad, para llegar a la práctica, lo concreto. Sin embargo, el aprendizaje inductivo toma el camino opuesto, parte de la práctica, de lo concreto para llegar a la generalidad, lo teórico.

Independientemente del tipo de aprendizaje inductivo o deductivo, la Música concebida desde el ámbito competencial es eminentemente práctica, por lo que pedagógicamente hablando debemos plantear clases prácticas, en las cuales la música sea la propia acción real.

Lo que se exige en la Educación Secundaria en cuanto a la interpretación musical no es crear músicos e intérpretes profesionales, esta tarea sería imposible de conseguir en una escuela generalista no dedicada específicamente a tal fin. Lo que se pide es que aprendan a canalizar sus emociones y sentimientos a través de su propia Expresión Musical. Lo que se propone, en este caso, no es la composición de sus propias obras musicales, lo cual sería el nivel máximo de poder expresarse a sí mismos, sino que interpreten una música dada con la que sientan especial conexión.

Capítulo 2: La interpretación musical en Secundaria

1. - ¿QUÉ SE ENTIENDE POR INTERPRETAR MÚSICA?

Por interpretar música se entiende recrear la obra musical, darle una nueva vida. Sadie (2000) define interpretación como:

Aspecto de la música que procede de la diferencia entre la notación, mediante la cual se conserva una composición musical, y la ejecución, que renueva la efectividad de la experiencia musical. Si desde la época romántica se ha considerado la interpretación dependiente de la personalidad y preferencias del ejecutante de una obra, así como de su capacidad de hacerla plausible a su auditorio, más recientemente se ha tenido también en consideración el modo cómo el compositor comprendía su obra en tanto que esta comprensión estaba afectada por las convenciones notacionales e interpretativas de su época (que entran en el concepto de la PRÁCTICA INTERPRETATIVA). No habiendo nada que sustituya al conocimiento de la práctica interpretativa, todo cuanto aporten la musicalidad intuitiva y la imaginación entrenada a la expresión de una obra es capital para su interpretación (p. 472).

En primer lugar, Sadie, vinculado a la tradición musical occidental, habla de notación musical. Es evidente que las nuevas tecnologías han posibilitado otras maneras de conservar músicas diferentes a la habitual partitura, por lo tanto, Sadie está presuponiendo que la notación musical es necesaria para la interpretación, lo cual hoy en día es, a todas luces, una visión limitada. Se puede interpretar algo sin la necesidad de una partitura, solamente necesitamos un soporte digital que contenga la grabación musical, memoria y oído. En segundo lugar, Sadie destaca la importancia del intérprete que, de alguna manera, resucita la obra intentando obedecer cada signo escrito del compositor y ser consecuente con las preferencias de éste, imprimiendo su propio carácter y musicalidad. La realidad de las distintas versiones de una misma canción nos hace concluir que muchos intérpretes ya no pretenden ser fieles al compositor sino a sí mismos, a sus gustos y a su estilo. Solamente tenemos que pensar en cualquier estándar de jazz para ver la cantidad de interpretaciones diferentes de un mismo tema. Por lo tanto, Sadie está teniendo en cuenta únicamente un

tipo de música al hacer su definición, la música “clásica”, “seria” o “cultura” dentro del ámbito occidental. La música que ha sido privilegiada y ha establecido el canon occidental.

The New Grove Dictionary of Music and Musicians (1998, p. 276) entiende el concepto Interpretación (“Interpretation”) de la misma manera que Sadie, pero entre las ideas que definen la acepción de Práctica interpretativa (“Performing practice”) añade:

El principio de que a los intérpretes se les permitiera algo de ámbito para “interpretar” la notación subjetivamente ha sido un reto conseguido exitosamente en la primera parte del Siglo XX, con el advenimiento de las grabaciones que han permitido que una composición quede cerrada definitivamente (*The New Grove Dictionary*, 1998, p. 370)².

La idea que subyace a esta definición es la misma que en Sadie, pero contempla un cambio en el siglo XX motivado por el surgimiento de las nuevas tecnologías. Sin embargo, sigue haciendo referencia a la tradición musical occidental y sugiere la grabación más como medio de uso (quizá en la música concreta) que como medio de comunicación de masas. Es decir, se centra única y exclusivamente en definir interpretación de acuerdo con los valores de un determinado tipo de música sin que otros estilos musicales tengan cabida. Y haciendo caso omiso, por ejemplo, a los lenguajes compositivos de la indeterminación y aleatoriedad propios de las vanguardias del siglo XX, o la práctica de la improvisación, cualquiera que sea la estética, estilo o técnica compositiva en que se haya concretado.

Mi idea de interpretación musical se nutre de toda la evolución de la propia historia de la música occidental, de la mirada a las otras músicas no occidentales y de mi propia experiencia, que va más allá y es concebida no solamente como la resurrección de una notación escrita de acuerdo a unas convenciones sino como una práctica vivencial de la música en la que la notación puede o no ser utilizada.

Bajo estas premisas, es ahora pertinente debatir las similitudes y diferencias entre práctica musical e interpretación. En el punto 1 del Capítulo 1 se ha estudiado la importancia que concede el currículo de Música de Educación Secundaria a la interpretación musical. Como se puede observar en la Figura 2, aparecen en los bloques de contenidos los dos conceptos, en 2º ESO y 3º ESO aparece la palabra “Interpretación” y

² La traducción es de la autora. Texto original: “The principle that the performers should be allowed some scope to ‘interpret’ the notation subjectively has been challenged successfully for the first time in the 20th century, with the advent of recordings and electronic means of fixing a composition in its definitive form once and for all”.

en 4º ESO aparece “La práctica musical”. Si se analizan los dos conceptos, se puede decir que toda interpretación engloba una práctica musical pero la práctica musical no tiene por qué ser interpretación, según la concepción de Sadie. Es decir, al interpretar una pieza, se está reviviendo a través de la práctica musical una obra previamente creada. Sin embargo, si se está practicando música, en el sentido de cantar, tocar y bailar, no se tiene por qué estar interpretando una obra ya creada, puede ser que se esté improvisando en el momento. Con todo, la diferencia de nombre de la que el currículo mencionado hace gala, no denota ninguna divergencia en la concepción de una y otra palabra. Es más, nos podemos preguntar por qué se hace esa diferenciación en el nombre si realmente no hay una diferencia semántica evidente, al contrario, parecen referirse a lo mismo. En cualquier caso, puesto que no se consideran términos distintos, los dos son concebidos como vivencias experienciales de la música, como praxis musical, como hacer música, en definitiva. Así, podríamos utilizar también expresión vocal, instrumental y corporal de la misma manera que interpretación vocal, instrumental y corporal.

Otros autores han defendido la importancia de plantear una música vivencial en el entorno escolar. Martí (2000, p. 277) insiste en que la musicología no debe entender únicamente la música como producto sino también como proceso: “Desde un punto de vista vivencial, la música es mucho más que la obra en sí; es el resultado de la combinación interactiva de diversos elementos: el producto musical, el contexto y el mismo individuo”. La importancia de la música en la educación tiene que considerar esta perspectiva desde la nueva musicología. Experimentar la música, aunque sea de una manera no cercana a la ortodoxia de la praxis académica, resulta ser clave para que los alumnos no solamente aprendan a entender la música sino también para que aprendan a sentirla (Martí, 2000, p. 278).

En 1994 Reimer publica su famoso artículo “¿Vale la pena salvar la interpretación musical?” (“Is Musical Performance Worth Saving?”). La palabra performance, tal y como Reimer explica en su artículo, se refiere a dar forma a los sonidos en actos o actuaciones en los que se haga o produzca el sonido. Reimer se pregunta si realmente merece la pena salvar la interpretación musical como forma de experiencia práctica musical en el ámbito de la sociedad en general y en el ámbito de la educación en particular, máxime cuando existen unos medios de grabación y reproducción del sonido de manera digital que pueden suplantar a la música en vivo y en directo y, por tanto, a los intérpretes. Savage (2007), valorando las premisas de Reimer, publica un artículo con el mismo título, añadiéndole un subtítulo: “Is Musical Performance Worth Saving? The importance of musical performance

in teaching and learning” (“¿Vale la pena salvar la interpretación musical? La importancia de la práctica musical en la enseñanza y el aprendizaje”). En este artículo Savage da tres razones que vienen a resumir el pensamiento de Reimer por las que la interpretación musical es una parte necesaria para la educación musical de cada alumno (Savage, 2007, p. 138-139). En primer lugar, es un acto de inteligencia en la que pensamiento y cuerpo están unidos; segundo, es un proceso artesanal, en el que la manifestación de la creatividad musical aúna pensamiento y sentimiento; tercero, es una forma esencial de hacer música que permite relacionar proceso y producto. Por tanto, la interpretación musical es algo esencial y absolutamente irremplazable por las nuevas tecnologías.

No deja de ser curioso que mientras Reimer en 1994 en Estados Unidos se plantea esta pregunta, en España todavía no existe la carrera de Historia y Ciencias de la Música como tal. Es en 1995 cuando el Gobierno implanta esta carrera como licenciatura de segundo ciclo dividida en dos cursos (Capdepón, 2005). Es decir, cuando en España todavía no se contaba con una carrera de estudios musicales en la Universidad que garantizara una formación para profesores de Música en Secundaria, en Estados Unidos ya se afirmaba la necesidad de continuar con la práctica musical en las aulas, pese a la invención de todo tipo de artilugios digitales. En España en 1994, el profesorado no tenía la suficiente formación para poder impartir la asignatura de Música de una manera acorde a las necesidades de los alumnos y mucho menos tenía la formación para hacerlo de una forma práctica.

La interpretación musical tal y como la entienden Reimer y Savage y defendida por la teoría pragmatista parece no haber sido suficiente para muchos docentes que a día de hoy plantean sus clases como las clases de Música hace 20 años o como si fueran clases de universidad. Todavía hoy en día muchos profesores justifican sus clases magistrales de Música por tratar de equipararse en grado de importancia a otras materias. Este intento es inconsistente, evidentemente no porque la Música no sea importante, sino porque es tan obvio que la Música es importante que no necesita ser tratada de la misma manera que se enseñan otras materias. La Música no se puede enseñar como las Matemáticas o la Lengua principalmente porque la materia prima que emplean unas y otra son esencial y radicalmente diferentes. No se necesita dar clases magistrales de Música para dar a entender a los alumnos que es fundamental, lo que hace falta es enseñar desde la base para que ellos mismos puedan a posteriori adquirir los valores que se desprenden de la propia práctica.

La interpretación musical no solamente es un medio para llegar a manejar una serie de conceptos musicales, sino que es un fin en sí misma. El objetivo de interpretar música es

también interpretar música. Saber cómo se procede cuando se encuentra un signo de repetición musical en una partitura es conveniente pero cuando este símbolo se ha visto en muchas partituras, se ha utilizado y se ha interpretado, no solamente se sabe definir porque el alumno conoce la definición de memoria sino porque lo ha vivido, entiende, comprende y ha asimilado su significado. Saber la definición es importante pero conocerlo supone entenderlo de una manera racional y hacer un aprendizaje significativo.

En nuestra paleta de interpretación musical vamos a estudiar después más detenidamente la interpretación instrumental, la interpretación vocal y la interpretación a través del movimiento y la danza. Desde estas tres perspectivas se persigue conseguir una educación integral del alumno basada en el desarrollo afectivo, motriz, perceptivo y cognitivo, así como la adquisición de disciplina y de habilidades sociales que fomenten su integración en la sociedad. Hay que tener en cuenta que las actividades que rodean estos tres tipos de interpretación, producen diversión, son dinámicas, funcionan como método de integración grupal y generan un clima positivo en el aula.

2.- CRITERIOS DE SELECCIÓN DEL REPERTORIO

Según la Real Academia Española (RAE) el repertorio es el “conjunto de obras teatrales o musicales que una compañía, orquesta o intérprete tienen preparadas para su posible representación o ejecución”. Bien es verdad que puede ser que este conjunto de obras esté planificado o seleccionado para su interpretación pero no llegue a estar listo para su ejecución. En adelante con repertorio me referiré a ese conjunto de obras en este sentido.

El repertorio en la Música de Educación Secundaria Obligatoria no es un conjunto de piezas cerrado, catalogado por criterios de dificultad o edad, como podría ser en otros ámbitos como los conservatorios. No quiere decir esto que no atendamos a una programación rigurosa y planificada, pero en la selección se debe tener en cuenta un campo abierto de posibilidades no solo porque el currículo no hace mención expresa de obras concretas sino por el carácter flexible que debe rodear el ámbito del repertorio. En este sentido el profesor puede hacer una selección en función de distintos factores. A continuación, se muestra un cuadro (Figura 3) en el que se trata de reflejar aquello que no debemos dejar de tener en cuenta a la hora de seleccionar distintas obras musicales:

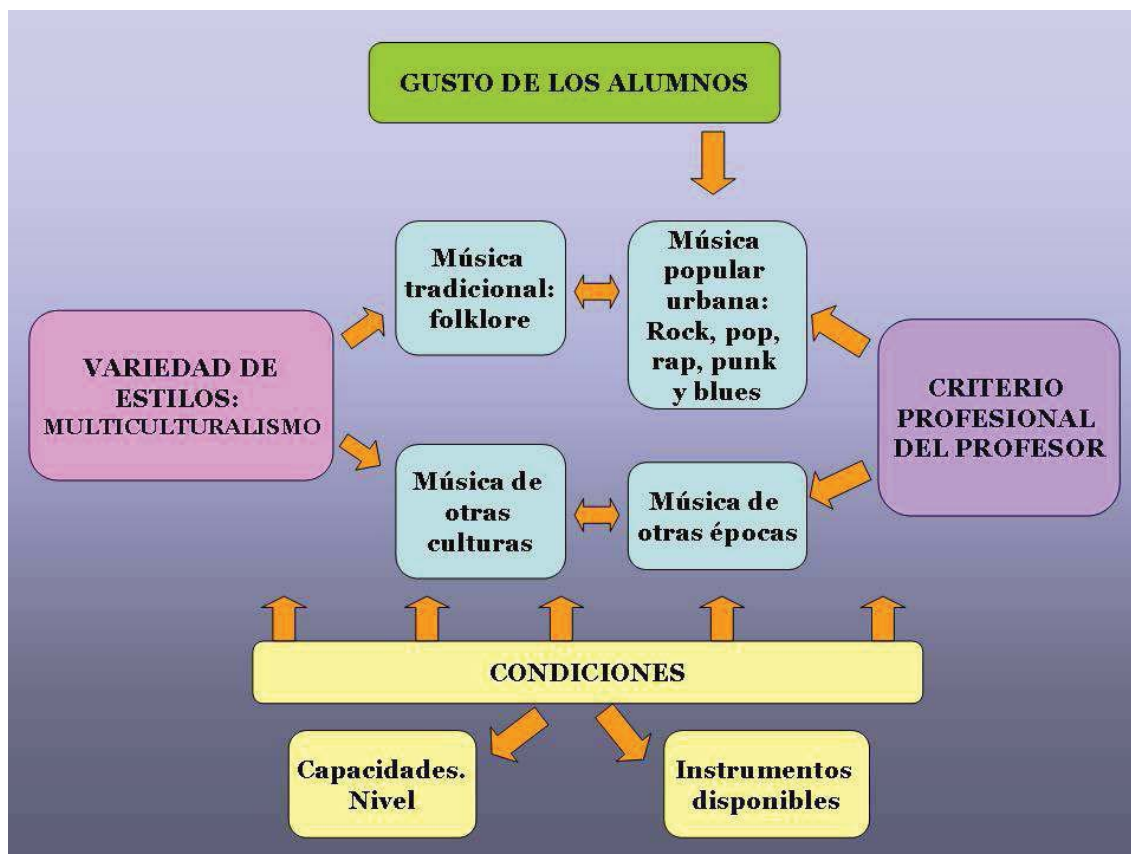


Figura 3: Criterios de selección del repertorio

En primer lugar, en la parte de arriba del cuadro está el gusto de los alumnos. Se propone partir de nuestros propios alumnos, quiénes son, dónde viven, qué aficiones tienen, pero sobre todo qué gustos e intereses musicales poseen.

Tanto la filosofía pragmatista como la teoría del performativo proponen una intervención activa del alumnado en el proceso de enseñanza aprendizaje. El hecho de que los alumnos participen en el diseño de aquello que quieren aprender no les convierte en dictadores ni a los profesores en sumisos a sus deseos. Rodríguez-Quiles (2003) lo expone claramente en el siguiente párrafo:

Podría pensarse por lo dicho hasta aquí que la única forma de poner en marcha una Educación Musical obligatoria con carácter general en todo el territorio español pasaría por replegarse a los gustos y deseos (no sólo musicales) de nuestros alumnos a fin de no perder el clima de extroversión indispensable que permita la adecuada participación de todos ellos en el aula (p. 365).

La cuestión no es excluir aquello que no les gusta sino establecer un marco de diálogo en que ellos mismos se sientan escuchados, comprendidos y respetados tanto personalmente como en lo que a gustos musicales se refiere. Toda esta labor de negociación tiene que estar planteada dentro de un currículo.

El DECRETO 52/2007, en el que se desarrolla el currículo en Castilla y León expone que:

La presencia de la Música en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria debe considerar como punto de referencia el gusto y las preferencias del alumnado, pero, simultáneamente, debe concebir los contenidos y el fenómeno musical desde una perspectiva creativa y reflexiva, intentando alcanzar cotas más elevadas de participación en la música como espectador, intérprete y creador (p. 75).

Aunque el gusto de los alumnos es variado se podría decir que entre las músicas más apreciadas por éstos se encuentra la música popular actual, en la que hemos subrayado el rock, el pop, el rap, el punk y el blues. Josep Martí i Pérez (2000) defiende también la integración de este tipo de músicas en la Educación:

El interés por incluir las músicas populares actuales en los planes de estudio es evidente. No tan sólo por el hecho de no poder ignorar un fenómeno musicalmente tan importante, sino también por la simple razón de que buena parte de las experiencias e intereses musicales de la juventud se centran en este ámbito (p. 275).

En este sentido Martí propone aunar la musicología tradicional con las perspectivas de la nueva musicología.

Las propuestas músico-pedagógicas formuladas por otros autores también recogen estos estilos musicales más apreciados por los alumnos (Cutietta y Brennan, 1991; Boespflug, 1999). Entre ellos podemos citar el método Soundcheck, probado con éxito en la Educación Musical holandesa (Evelein, 2006) y que consiste fundamentalmente en tocar música pop con instrumentos reales como guitarra, batería, bajo y teclado.

El papel fundamental que ejerce la música para los adolescentes como método de identificación social y personal ha sido ampliamente tratado por Susana Flores (2008) en su tesis doctoral *Música y adolescencia. La música popular actual como herramienta en la educación*

musical. Flores explica cómo la música supone para los adolescentes una vía principal para formar su identidad personal por lo que es importante tener en cuenta los gustos de los alumnos dentro de nuestra práctica docente.

Este tipo de acercamiento a la práctica educativa es ciertamente fundamental para mantener un buen clima de convivencia con los alumnos. Sin embargo, no podemos dejar de comentar también el riesgo que supone. En el Aula se pueden encontrar ciertos grupos radicales fuertemente ideologizados desde el punto de vista político, moral y religioso con su correspondiente culto exacerbado hacia ciertos grupos musicales que representan su ideología. Ante estas situaciones se debe obrar con mucha prudencia. Evidentemente las aulas no son la cuna de ningún movimiento religioso o político. En las aulas no se puede dar cabida a un currículum oculto que proporcione un adoctrinamiento condicionado a creencias radicales expuestas sin respeto hacia el otro, es más, se debe hacer frente. Al mismo tiempo, es necesario conciliar esta postura con el respeto a las convicciones de todos y la no discriminación por ideas, raza, género o creencias. Pero el trabajo del profesor va más allá de la enseñanza aparentemente neutral de unos contenidos, abarcando la dimensión de la formación en valores. Por tanto, debemos ser muy cautelosos ante propuestas de tipo radical y abusivo, y manifestar un profundo rechazo ante músicas que representan valores en contra de los derechos fundamentales de las personas.

En segundo lugar, y en igualdad de importancia al gusto de los alumnos, está el criterio de un experto en música, el profesor. Ya hemos comentado cómo cierto sector del profesorado se resiste a salir del marco de la música culta. Este hecho responde a varias razones. La primera, porque es más fácil enseñar aquello que ya se sabe que ponerse a estudiar e investigar cómo se haría otra cosa diferente. La formación musical del profesorado, como se analizará en el siguiente punto, es un condicionante de peso en la elección de cierto repertorio. En segundo lugar, porque quizá el gusto del profesor sea unilateral y desprecie todo tipo de acercamiento a otras músicas diferentes a las que él considera importantes.

Puede ser por tanto, que el gusto de los alumnos y el criterio del profesor de Música entren aquí en colisión. Josep M. Vilar (1997) habla de dos tipos de música. Su punto de vista lo expondremos aquí de manera gráfica en la Figura 4:

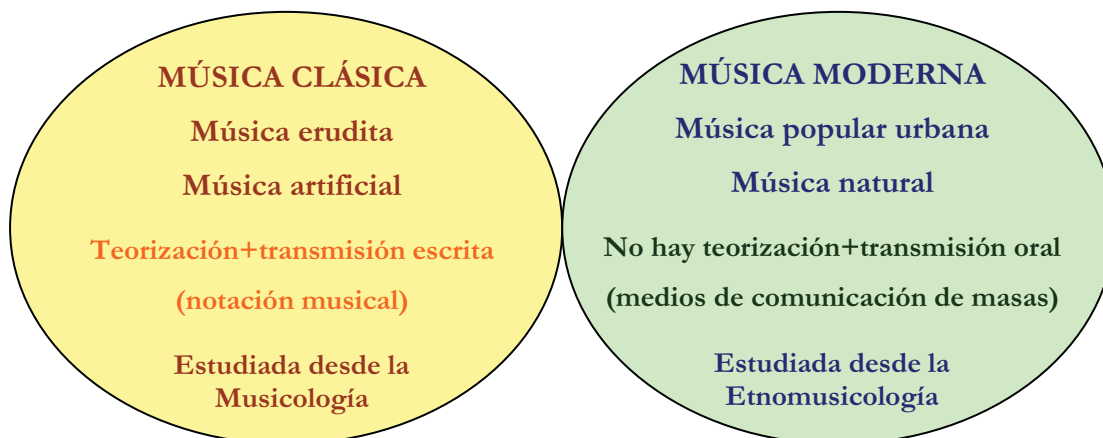


Figura 4: Dos tipos de música según Josep M. Vilar (1997)

Vilar llama música clásica, erudita o artificial a aquella que se puede teorizar y que su transmisión se realiza mediante una notación musical escrita. Esta música tiene interés desde un punto de vista musicológico y está asociada al gusto y criterio del profesor. La música moderna, popular urbana y natural es aquella sobre la cual no se teoriza y normalmente es transmitida de manera oral por los medios de comunicación de masas. Esta música es objeto de estudio desde un punto de vista etnomusicológico y es la música más cercana al alumno.

Esta clasificación de la música muestra un verdadero conflicto entre los intereses de profesores y alumnos y ha sido la base para que la Educación Musical que se ha venido haciendo durante años se aleje profundamente de los alumnos ¿Cómo puede ser que algo tan cercano a los adolescentes como es la música se convierta en la Educación Secundaria en una de las asignaturas cuya impartición puede ser de lo más aburrido?

Según Rodríguez-Quiles (2003):

Querer plantear un currículum obligatorio desde presupuestos exclusivamente musicológicos donde la Historia de la Música (cultura occidental) y el análisis musical sobre la partitura (a partir de supuestos igualmente orientados hacia la música culta occidental) sean las principales vías de acceso, conduce decididamente al fracaso (p. 366).

Por tanto, el profesor no solamente tiene que considerar aquellas músicas en las que él mismo es un experto si su formación ha estado vinculado a la tradición del

conservatorio, lo cual supondría un reduccionismo inaceptable, sino ampliar su margen de acción para proporcionar una variedad que ensanche los puntos de mira de los alumnos y les abra nuevos caminos en su conocimiento. Como docentes, no podemos centrarnos exclusivamente en aquello que nosotros tenemos más cercano por el simple hecho que lo dominamos mejor ya que lo hemos estudiado a lo largo de años y está entre nuestros gustos musicales. Acotar nuestra clase en torno a la música culta denotaría una falta absoluta de perspectiva didáctica, pedagógica y musicológica. Así mismo, establecer grados de importancia diferenciando distintos tipos de música no hablaría más que, por una parte, de nuestro etnocentrismo y, por otra, de nuestro analfabetismo. Etnocentrismo porque consideraríamos nuestra música como eje central y, por tanto, principal. Analfabetismo porque conocer y acercarnos exclusivamente a una tipología musical nos alejaría del conocimiento de otras.

A esto se le añade que si únicamente habláramos de interpretar música culta tendríamos un grave problema porque la capacidad técnica de nuestros alumnos en determinados instrumentos no está en un nivel profesional y, por otra parte, tampoco existe un repertorio específico de música culta compuesta expresamente para grupos de alumnos de Secundaria. Con lo cual, centrarnos en un repertorio clásico, culto, supone un claro sinsentido.

Vulliamy (citado en Swanwick, 2006) corrobora el argumento que se acaba de explicar afirmando que “Los profesores de música han ejercido este poder seleccionando los idiomas apoyados por la escuela y el colegio universitario calificando negativamente ciertos tipos de música frente a la tradición clásica occidental y considerándolos como música subdesarrollada, primitiva y culturalmente inaccesible” (p. 116). Por tanto, para realizar un repertorio adecuado debemos eliminar nuestros prejuicios y también los prejuicios que puedan tener nuestros alumnos.

En tercer lugar, la Figura 3 nos habla de variedad de estilos: multiculturalismo. Tenemos que proporcionar a los alumnos un abanico amplio de obras que garantice un conocimiento rico y plural de todo tipo de música. En los objetivos del currículo de Castilla y León (DECRETO 52/2007) se nos habla de “escuchar una amplia variedad de obras”, lo cual supondrá un “enriquecimiento intercultural” (p. 76). Atendiendo a Rosabal-Coto (2008) “para el pragmatismo, es muy importante el aprendizaje de una variedad de estilos musicales como culturas musicales, es decir, una educación musical muticultural” (p. 8).

Para Swanwick (2006, p. 127) el concepto multicultural es a veces discriminativo, conflictivo e incluso racista, atendiendo a que se usa para tener en cuenta la música como

bandera étnica o ilustración exótica, por lo cual él prefiere utilizar el término “intercultural”, término con un carácter más integrador. Sin embargo, el término “multicultural”, desde una perspectiva puramente académica no se considera como abanderado de ninguna cultura por lo cual tampoco se ve en él el carácter que le atribuye Swanwick. Para este autor la actitud de los profesores de Música y el propósito de la educación musical debe ser intercultural. Si bien es imposible que los profesores de Música dominen todo tipo de música sí que deben ser sensibles a éstas (p. 30).

Para conseguir este carácter pluralista y multicultural en un repertorio los profesores tienen que poder seleccionar un conjunto de piezas que funcionen como ejemplificador de un tipo de cultura y por ende, de música. No se trata exclusivamente de seleccionar estereotipos y etiquetas, muchas veces con un importante carácter de representatividad de una determinada cultura, sino también músicas no estereotipadas pero con un componente de verdad más evidente. La pretensión de querer elaborar un currículo multicultural concreto y cerrado no es imposible pero sí es una idea muy ambiciosa porque exige un importante estudio que no está realizado hasta el momento. Por otra parte, sí se pretende que al terminar la Educación Secundaria Obligatoria, los alumnos puedan conocer y valorar otros tipos de música diferentes a los que están acostumbrados a escuchar.

Así mismo, puede que en nuestras aulas haya también una representatividad de alumnos de distintos lugares. Esta situación puede servir para que estos alumnos presenten su música, sus instrumentos y su cultura. Así, el resto de alumnos puede tener el privilegio de escuchar de primera mano con respeto y admiración estas manifestaciones musicales.

Por otra parte, abordar la interpretación de músicas de otras culturas lleva consigo una dificultad añadida. Los instrumentos musicales que poseemos en el aula de Música asumen el sistema tonal de la tradición musical occidental por lo que no permiten tocar músicas de otro sistema, por ejemplo, músicas microtonales. De esta manera, es fundamental que el profesor seleccione piezas que se puedan interpretar con lo que se posee, por eso, la música pentatónica, es un buen ejemplo de música de otras culturas interpretables desde el aula.

Sin embargo, tampoco podemos afrontar el estudio de músicas de otras culturas si no conocemos nuestras raíces musicales. Por eso, dentro de esa variedad de músicas se encuentra la música que surge de la tradición propia de la tierra en la que vivimos. De este modo, se considera importante añadir a nuestro elenco propuestas derivadas del folklore, no con un afán nacionalista sino como un ejemplo más de música a tener en cuenta. Los planteamientos didácticos derivados del folklore han sido utilizados por profesores y

músicos. Por ejemplo, Kodaly utilizó el folklore húngaro no solo para enseñar música a distintas generaciones sino también para explotar el emergente espíritu nacionalista de su tiempo. Hoy en día muchos profesores incluyen en sus repertorios ejemplos de la tradición popular en su práctica didáctica habitual. El repertorio popular como legado importante y fundamental puede y tiene que ser reavivado de la labor de recopilación de los cancioneros y de la tradición oral transmitida por abuelos y padres.

En cuarto lugar, tenemos que tener en cuenta una serie de condiciones. La primera condición es saber qué nivel tienen y qué capacidades presentan nuestros alumnos. En las clases de Educación Secundaria Obligatoria vamos a encontrar un gran elenco de alumnos con niveles muy diferentes. Es habitual que en un mismo curso, en una misma clase tengamos una gran variedad de alumnos y que entre ellos haya un abismo en el desarrollo de sus competencias. Hay alumnos que van al conservatorio y tienen un talento musical inaudito; también alumnos que no tienen ninguna competencia en el dominio de habilidades básicas para tocar un xilófono; o alumnos con Trastorno de Déficit de Atención por Hiperactividad (TDAH), por ejemplo. Nuestro trabajo es atender a todos de manera que las tareas que realicen sean adecuadas a sus capacidades.

En este sentido debemos adaptarnos a las posibilidades de los intérpretes, tanto vocales como instrumentales y corporales. Elliott (1995) (citado en Rosabal-Coto, 2008, p. 10) nos habla de retos musicales apropiados.

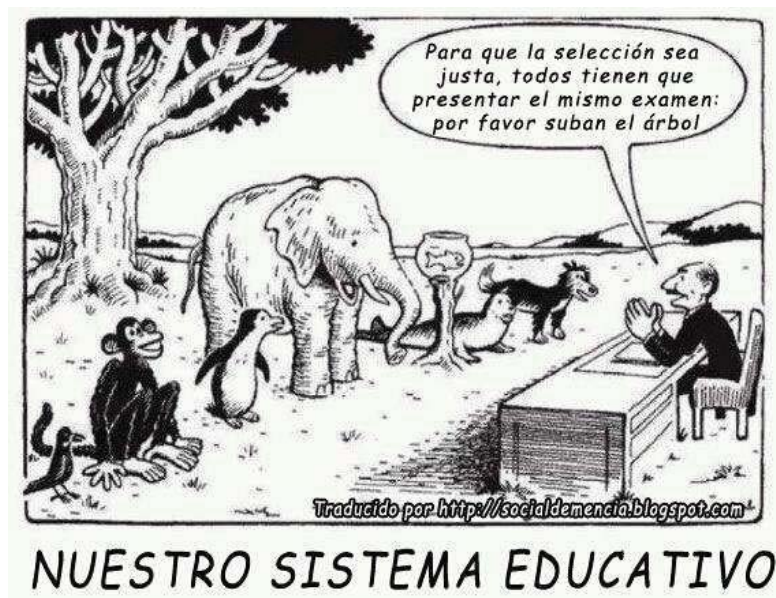


Figura 5: La evaluación en nuestro sistema educativo

Fuente: Imágenes de Internet ³

³ <http://davidlozano1.wordpress.com/2012/12/17/nuestro-sistema-educativo/nuestro-sistema-educativo-2/>

Otro condicionante son los materiales de los que disponemos en nuestra clase. La dotación básica que hizo el Ministerio de Educación eran instrumentos Orff: pequeña percusión, xilófonos y metalófonos, fundamentalmente. Con el paso de los años, cada Departamento de Música ha ido comprando los materiales e instrumentos musicales que consideraba necesarios para su clase de Música en función del presupuesto de cada Instituto. Actualmente, muchas de las clases están dotadas con distintos instrumentos musicales que, desde luego, condicionan nuestro proceder a la hora de elegir el repertorio. El tema de los instrumentos se tratará de manera más profunda en el punto Interpretación Instrumental.

Por tanto, como conclusión se puede decir que no hay repertorios cerrados sino un programa flexible de interpretaciones que tiene en cuenta todas las variables y condicionantes que se han explicado. Cerrar el repertorio de primeras supondría un agravio a toda la filosofía que se acaba de presentar.

Por consiguiente, es preceptivo realizar una propuesta de repertorio que ejemplifique lo que se ha expuesto hasta el momento.

La selección que aquí se presenta (Figura 6) ha sido realizada teniendo en cuenta todos los factores que se han explicado. Este repertorio responde a una programación o plan de acción concreto que tiene en cuenta cada uno de los condicionantes y criterios expuestos anteriormente. Esta selección de piezas está pensada para llevarla a cabo a lo largo de los tres cursos en los que se imparte Música en la Educación Secundaria Obligatoria (2º ESO, 3º ESO y 4º ESO) y ha sido puesta en práctica durante los tres cursos escolares 2011-2012, 2012-2013 y 2013-2014 en el IES “Picos de Urbión” en Covaleta (Soria). No se ha diferenciado el repertorio por cursos porque como ya se ha explicado son las habilidades técnicas de cada grupo las que van a condicionar nuestra elección y no el curso en el que están. El repertorio elegido consta de 40 piezas musicales, 10 por cada uno de los grupos que antes se han explicado.



Figura 6: Repertorio musical para la ESO

Se presentan en el DVD adjunto (ANEXO 1) algunos ejemplos de interpretación vocal, instrumental y corporal grabados en video. Además también se adjuntan las partituras de aquellas que se han interpretado instrumental o vocalmente y alguna coreografía (ANEXO 2).

Todas las obras aquí presentadas han sido interpretadas, la mayoría con un buen resultado, por tanto, podemos juzgar que la selección propuesta es pertinente desde los puntos de vista, musical y pedagógico. Las ventajas de esta selección son precisamente que ya ha sido realizada y la experiencia demuestra que es válida y, además, los alumnos han mostrado una satisfacción que prueba que esta experiencia ha sido de su agrado, por lo que se cuenta con la motivación esencial para el aprendizaje. Sí que podríamos ver los límites de esta selección valorando que en ella no aparecen obras juzgadas por la tradición musical occidental como integrantes del canon más ortodoxo. Sin embargo, ese elenco esencial de obras no cabe en el repertorio interpretable en la Educación Secundaria y se trabaja utilizando otras herramientas más adecuadas como, por ejemplo, la audición.

La manera de interpretar cada pieza ha dependido y ha estado condicionado por el carácter y composición original. Todas las piezas del grupo Pop y Rock han sido

interpretadas con voz e instrumentos reales a los cuales se les han añadido algunos instrumentos Orff o flautas. En el grupo de Música de otras épocas, se ha utilizado la voz en aquellas composiciones vocales y se han acompañado de instrumentos como flautas, xilófonos y pequeña percusión. Otras piezas de este grupo han sido interpretadas con la familia de flautas barrocas que poseemos en el aula. Otras se han trabajado mediante musicogramas (Obertura Carmen, Bizet; y Danza Húngara, Brahms). En el grupo de Música de otras culturas se localizan buena parte de las piezas seleccionadas para ser interpretadas a través de la expresión corporal (Troika, Rusia; Tarantella, Italia; y Circassian circle, Irlanda), por tanto no se reflejan aquí las partituras, pero sí las coreografías. Otras del mismo grupo se han interpretado utilizando el cuerpo como instrumento de percusión (Je veux, Zaz). En el grupo de Música tradicional: folklore se han incluido otros instrumentos tradicionales como, por ejemplo, las cucharas para la Jota “Si vas a la mar” o los palos para realizar un paloteo en “Tiéndeme la red”.

3.- INTERPRETACIÓN INSTRUMENTAL

Los alumnos suelen valorar muy positivamente tocar instrumentos musicales. Para los alumnos, centrar su atención en algo más tangible, menos abstracto y que conlleva “hacer” algo con sus manos o con su cuerpo, incrementa el atractivo de la asignatura. El interés reside en que la música se puede oír y su escucha supone abrir todos los sentidos al goce vivencial y estético.

Ya hemos comentado que no se persigue un grado de maestría en el manejo de los instrumentos, tal y como se haría en las enseñanzas especializadas. Sin embargo, un objetivo a conseguir es que los alumnos comiencen a sentir que a través de un instrumento musical se pueden expresar y pueden llegar a adquirir cierto dominio de éste.

Tal y como ya hemos anunciado antes tratando los condicionantes en la elección del repertorio, los instrumentos que tenemos en clase limitan las posibilidades. Los instrumentos que no suelen faltar en un aula de Música, son los instrumentos de pequeña percusión (panderos, triángulos, crócalos, maracas, güiros, etc), además de xilófonos y metalófonos en todos sus registros. A parte del instrumento por antonomasia que, aunque no se encuentre en la clase, todos los alumnos pueden disponer. Me refiero a la flauta dulce, el cual es muy utilizado debido a dos razones. La primera, que es un instrumento fácil de llevar, con lo cual todos los alumnos pueden disponer de una flauta, ensayar en casa y transportarla a clase sin dificultad; la segunda, que es muy barato. Además también se

puede contar con un conjunto de flautas barrocas (Soprano, Contralto, Tenor y Bajo), muy convenientes para interpretar música polifónica del Renacimiento y del Barroco.



Figura 7: Alumnos de 4º E.S.O. tocando flautas barrocas

Algunos autores han hablado del problema de la autenticidad derivado del uso de instrumentos que no son los apropiados. Hay que contextualizar que aquellos autores para los cuales supone un problema observan la situación desde una perspectiva más musicológica que pedagógica. Swanwick (1997) ve un problema en que la música no esté interpretada por los mismos instrumentos que en la obra original y alude a su lejanía con respecto a la sonoridad original. El punto de vista pedagógico es más abierto y libre ante esta circunstancia. Evidentemente, la autenticidad en clase de Música no se considera un problema, no importa si la música que se interpreta en clase no suena igual que la que hacen los músicos profesionales, cosa que es completamente imposible. Ya se ha puesto de manifiesto que la importancia radica no solamente en el producto sino también en el proceso. Es más importante que alumnos adolescentes sin ninguna pretensión de convertirse en intérpretes profesionales, toquen, interpreten y vivan la música directamente que ser puristas en cuanto a la conservación del estilo y del sonido. Si fuera así, jamás se habrían hecho ni versiones ni variaciones de temas compuestos con anterioridad. Si fuera así, jamás se podría interpretar absolutamente nada de música en Secundaria puesto que no

hay un repertorio específico compuesto para tal fin. Por tanto, a mi juicio imponer este criterio autenticista supondría privar a los alumnos de lo que realmente se pretende.

A los instrumentos musicales ya citados podemos añadir otros instrumentos “reales”, que no solo proporcionan autenticidad sino también un componente de motivación esencial para los alumnos. Los instrumentos a los que aludo son: teclado electrónico, batería, bajo, guitarra eléctrica, guitarra acústica, guitarras españolas, amplificadores, etc. Evidentemente, “reales” son todos los instrumentos, pero se han querido llamar así porque no han sido fabricados ex profeso para el aula de Música. Que tengamos todos estos instrumentos en clase no supone que el profesor sea un experto en todos y cada uno de ellos, sin embargo, tocar de manera básica estos instrumentos permite a los alumnos un claro estímulo y una motivación añadida. La existencia de este último grupo de instrumentos hace posible aumentar las posibilidades del repertorio. Por otra parte, si queremos tocar música pop-rock, lo que algunos autores han llamado el problema de la autenticidad carece de sentido (Martí, 2000, p. 278; Flores, 2008, p. 154-156).



Figura 8: Alumno de 3º ESO tocando la guitarra eléctrica

El cuerpo también puede ser utilizado como un instrumento de percusión. Las propuestas de la Orff-Schulwerk para crear distintos timbres a partir de las percusiones en distintas partes de nuestro cuerpo no han caducado, todo lo contrario, su aceptación y desarrollo continúan hoy en día a través de muchos profesionales que han tratado de integrar estas propuestas didácticas en el entorno de la Escuela Obligatoria como, por ejemplo, Keith Terry, Doug Goodking y Michelle Wirth en el panorama internacional, o

Francisco Javier Romero Naranjo y Antonio Domingo en el panorama nacional, amén de grupos como Mayumana o Stomp, cuyos espectáculos son fuente de inspiración para muchos docentes.



Figura 9: Alumnos practicando percusión corporal

4.- INTERPRETACIÓN VOCAL

Es la interpretación más complicada tanto en su enseñanza como en la propia realización y práctica. Para los adolescentes, tener simplemente que hablar en público o preguntar algo en clase supone muchas veces un problema porque no se atreven, tienen vergüenza. Esta vergüenza que durante la Educación Primaria fue totalmente inexistente, en Educación Secundaria tiene su momento álgido. La superación de esa vergüenza es clave para poder llevar a cabo un aprendizaje vocal interesante.

La voz es uno de los elementos más personales. Es producida por nuestro propio cuerpo sirviendo de canal de expresión de nuestras ideas y de comunicación con otras personas. Nuestra voz es parte de nosotros y es única, no se encuentran dos voces iguales en el mundo, por eso es tan personal.

El cambio de voz en las personas, que coincide con el momento de la Educación Secundaria Obligatoria, puede llegar a representar ciertas molestias y contrariedades, especialmente para los chicos, que empiezan a no tener control de lo que está sucediendo en sus cuerdas vocales. Por esta razón, el profesor tiene que explicar con naturalidad y rigor este proceso y asumir la situación con la máxima normalidad, siendo indulgente y

permisivo en sus juicios de valor, en aras de que los alumnos no se cierren en banda sino que lo asuman también como un proceso natural y un cambio inevitable.

Además, en nuestra sociedad cada vez se canta menos puesto que hemos asumido que cantar es algo que podemos hacer cuando escuchamos música, pero nada más. En el momento actual se asocia cantar exclusivamente con reproducir los sonidos que estamos escuchando por la radio, por la tele o en directo. La actividad de cantar no es algo que se haga habitualmente e incluso puede llegar a estar mal visto o puede manifestar mala educación en determinados contextos. Por ejemplo, si se está esperando en la cola de una tienda y a alguien se le ocurre tararear una canción, todo el mundo le mirará como si estuviera loco o se alejarán un poco de él para no tener ningún contacto.

Todas estas circunstancias personales y sociales hacen que el profesor de Música tenga que luchar más ávidamente para que sus alumnos puedan empezar a expresarse a través de la voz. La preparación para el canto comienza con adquirir una buena técnica de relajación, respiración, articulación y dicción. Es sin duda necesario detenernos siempre en descubrir nuestra propia voz porque los alumnos no están acostumbrados a hacer distintos sonidos con ella, ni siquiera saben qué cosas se pueden hacer. Los alumnos no conocen su registro ni sus posibilidades vocales por lo que la experimentación, búsqueda y descubrimiento es absolutamente imprescindible.

Uno de los primeros problemas que surgen después de conocer cuáles son nuestras posibilidades vocales es el tema de la afinación. Lamentablemente no todos tenemos el mismo oído, hay alumnos que rápidamente se dan cuenta de que un sonido no suena como debería y otros alumnos piensan que lo que están cantando suena bien cuando está un tono por debajo. Por esta razón también debemos dedicar parte del tiempo a realizar ejercicios de escucha atenta y reproducción con el fin de mejorar este particular. En realidad, se trabajaría mejor de manera individual pero ante esta imposibilidad no debemos dejar de atender estas dificultades, sabiendo que siempre viene bien para el grupo. Los problemas derivados de la afinación requieren de mucha mano izquierda para ser resueltos. Si condenamos taxativamente y sentenciamos a un alumno ante toda la clase el primer día que canta diciendo que canta mal, ese alumno puede empezar, con todas las licencias, a odiar el canto, la asignatura completa y evidentemente a nosotros como sus profesores y detractores. La afinación, como todo lo demás hay que trabajarlo y se mejora a través del estudio, trabajo y con el tiempo.

Es conveniente, por tanto, comenzar la práctica del canto en grupo y al unísono. De este modo el alumno empezará a coger confianza expresándose individualmente pero

sintiéndose arropado por otra gente que está haciendo lo mismo que ellos. Cantar con acompañamiento instrumental también facilita la escucha y mejora la afinación. Progresivamente y teniendo en cuenta la evolución de la práctica vocal del grupo, se incluirán canciones y repertorio a más de una voz, canciones con ostinatos, cánones y canciones a dos o más voces. Así mismo, según aumente el grado de autoestima de los alumnos y su aceptación de sí mismos, se propondrán interpretaciones individuales a desarrollar en partes de canciones o canciones al completo cantadas por un único alumno.

Por otra parte, la práctica del canto en grupo es algo revitalizante para los alumnos. Recordemos que en Secundaria tienen 6 horas de clase al día y en la mayoría de ellas están sentados utilizando única y exclusivamente la mente. La necesidad de otro tipo de actividad en la que ellos están completamente involucrados poniendo incluso parte de sí mismos, su voz, es manifiesta. Sir Ken Robinson habla de esto en su conferencia “Las escuelas matan la creatividad” en el Congreso de Tecnología, Entretenimiento y Diseño (TED) en febrero de 2006 en California (Estados Unidos). Robinson hace una audaz y divertida crítica a los sistemas educativos que abogan únicamente por la alfabetización de los alumnos sin tener en cuenta que la creatividad es algo esencial a desarrollar en los albores del siglo XXI.

Otra de las ventajas de la interpretación vocal es que es barata porque no necesita de otros medios materiales para producirse y además es algo que siempre llevamos con nosotros sin precisar de cierta logística para su transporte. Tampoco necesita obligatoriamente de medios de amplificación si estamos cantando en coro. Y si es a solo, hay que valorarlo en función del resto de instrumentos, si es que estos intervienen.



Figura 10: Alumnos de 4º ESO tocando y cantando acompañados por un profesor.

5.- INTERPRETACIÓN A TRAVÉS DEL MOVIMIENTO Y LA DANZA

A pesar de que la frase interpretar música a través del movimiento y la danza suene algo raro, debemos tratar de acostumbrarnos a esta expresión. Evidentemente, la praxis musical está más centrada en la expresión instrumental y vocal puesto que la esencia de la propia música es el sonido y no el movimiento de nuestro cuerpo. Sin embargo, la concepción de interpretación musical que se ha defendido como práctica vivencial, conlleva también una interpretación con el propio cuerpo acorde a una música que se produce de manera externa a nosotros. En este sentido, el cuerpo interpreta la música que suena aunque nuestro cuerpo no la produzca.

Podría ser, por tanto, que el movimiento y la danza también se tratara desde otros ámbitos o disciplinas, por ejemplo, desde la asignatura de Educación Física. No obstante, desde la Educación Física se trataría desde un punto de vista más físico que expresivo, atendiendo a otros parámetros diferentes al que se considera fundamental desde el ámbito de la Educación Musical, el ritmo. Dalcroze fue uno de los pioneros del movimiento y la danza como parte fundamental de su programa de estudios en el conservatorio al ver que los alumnos mejoraban su concepción rítmica a través de ella.

Por otra parte, debemos destacar un sedentarismo creciente en la sociedad en la que nos ha tocado vivir. Esta situación se produce sobretodo en los jóvenes que pasan horas delante del televisor o los videojuegos. En las manos de los profesores está tratar de combatir estas circunstancias inculcando a los alumnos la actividad y el movimiento. Por eso, tomar conciencia del propio cuerpo y sus posibilidades expresivas es esencial.

La fase de cambio en la que se encuentran los adolescentes genera que su cuerpo se convierta en algo cambiante y, por tanto, desconocido. El uso del cuerpo es de capital importancia para aceptar su desarrollo, establecer un control de él y conocer nuestras limitaciones.

En los institutos, normalmente no existe un aula de Música que posibilite llevar a cabo actividades de movimiento y danza puesto que son aulas pequeñas. No obstante, todos los centros cuentan con la disponibilidad de un pabellón deportivo propio o cedido por el ayuntamiento, de tal manera que se pueden llevar a cabo este tipo de actividades en esas instalaciones.

Las danzas llevan muchas veces asociadas unas coreografías determinadas que implican una coordinación en los pasos y un movimiento rítmico que suscita la alegría y la risa momentánea a consecuencia del disfrute.

Los beneficios que conlleva el movimiento y la danza sobrepasan los objetivos puramente musicales y llevan a los adolescentes a disfrutar a través de este tipo de interpretación. De este modo, comienzan a ver estas instalaciones no solamente como educativas sino también como espacios lúdicos. Esto crea una buena sensación en ellos y alumnos que sufren porque en el instituto no tienen amigos o están muy acoquejados, empiezan a sentirse bien dentro del centro, lo cual repercute en su acercamiento a los estudios y en su rendimiento académico.

Además, el uso del movimiento y la danza es también un método eficaz de integración social. El momento de la danza y la coreografía crea lazos sociales mejorando las relaciones entre compañeros e incrementando su autoestima.

Por otra parte, realizar danzas en nuestra práctica docente permite a los alumnos conocer nuestra cultura y otras culturas a través de estas manifestaciones. En este sentido, cabe mencionar a Begoña Rodríguez, una de las grandes impulsoras de la danza en la Escuela española y gran conocedora y difusora de las Danzas del Mundo. Su blog ha recibido más de un millón y medio de visitas debido a su calidad.⁴ En él se pueden encontrar tanto la música como la coreografía de unas cien danzas de todo el mundo.



Figura 11: Alumnos de 2º ESO bailando una coreografía.

⁴ Begoña Rodríguez: <http://danzasdelmundo.wordpress.com/tag/begodanzas/> (consultado 02/04/2014).

6.- METODOLOGÍA DE LA INTERPRETACIÓN MUSICAL EN SECUNDARIA

La metodología que se utiliza para enseñar a interpretar música aúna distintos procedimientos y herramientas que combinan el aprendizaje formal e informal. La diferencia entre uno y otro ha sido definida y estudiada por Jaffurs (2004), Green (2005b) y Flores (2008). Jaffurs (2004a:5) define que:

Las prácticas musicales de la educación formal son aquellos métodos usados por profesores de Música en la clase hoy en día. Las prácticas musicales de la educación informal son métodos que los estudiantes desarrollan por sí mismos”⁵

Por su parte, Flores (2008) precisa que “el aprendizaje formal es el que habitualmente se lleva a cabo en instituciones educativas y por parte de profesorado especializado” (p. 146). Añadiré que normalmente utiliza un repertorio clásico y dedica buena parte del currículo a enseñar a leer y escribir música, de tal manera que parte del estudio que se realiza en los Conservatorios está dirigido a tal fin, de hecho muchos estudiantes llegan a pensar que el fin de este estudio es aprender a leer una partitura.

Por su parte, el aprendizaje informal “está presente en todas las culturas, se lleva a cabo al margen de las instituciones educativas, y no precisa un conocimiento exhaustivo de la escritura musical...” (Flores, 2008, p. 146). Por tanto, se puede deducir que el aprendizaje informal es más rápido porque no necesita el conocimiento de un código simbólico que represente los sonidos. “El aprendizaje musical informal existe en cualquier comunidad en la que haya música. En el nivel más básico, las prácticas informales de la música son respuestas naturales y espontáneas a la música”⁶ (Jaffurs, 2004b, p. 192).

El objetivo del aprendizaje formal e informal es, sin duda, el mismo. En este caso, aprender a interpretar música. El hecho de que este estudio se base en la práctica educativa en una institución educativa gubernamental no quiere decir que no se use y valore el aprendizaje informal. Ambas tipologías tienen en sus sistemas herramientas interesantes que se deben aprovechar por su buen funcionamiento. Por tanto, definiendo una confluencia entre uno y otro.

⁵ La traducción es de la autora. Texto original: “Formal music education practices are those methods used by music teachers in classrooms today. Informal music education practices are methods by which students develop on their own”.

⁶ La traducción es de la autora. Texto original: “Informal music learning exists in any community in which there is music. At their most basic level, informal music practices are natural and spontaneous responses to music”.

Lucy Green realiza un estudio (2005b, p. 19-20) en el que finalmente también defiende en la Educación Secundaria una asimilación e incorporación de estrategias dentro de una u otra tipología. La profesora Green define el aprendizaje formal e informal con 5 características que los diferencian. Podemos hacer un resumen a través del siguiente cuadro (Figura 12)⁷:

APRENDIZAJE INFORMAL	APRENDIZAJE FORMAL
Los alumnos eligen la música	Los profesores eligen la música
Interpretan música tras escucharla en discos	Interpretan música por notación escrita
Aprenden de manera autodidacta y en grupo	Aprenden con la supervisión de un experto
Asimilan habilidades y conocimiento basándose en piezas musicales “reales”	Siguen un aprendizaje basado en la progresión de lo fácil a lo difícil
Integra la escucha, la interpretación, la improvisación, la composición y se hace énfasis en la creatividad	Se estudia por separado la escucha, la improvisación, la composición y se hace énfasis en la “reproducción” (interpretación)

Figura 12: Tabla-resumen de los conceptos aprendizaje formal e informal según Lucy Green (2005b).

Fuente: elaboración propia.

Además Green lidera un proyecto desde 2003 llamado “Musical Futures” en Inglaterra, centrado en la adaptación del aprendizaje informal dentro de la escuela. Esta apuesta por un aprendizaje práctico de la música muestra sus avances y resultados en abierto a través de su página web⁸.

El profesorado tiene que ser capaz de integrar estos aprendizajes informales en la escuela. Los estudios citados abogan por esta inserción tras comprobar su éxito en la actividad docente y a mi modo de ver son fundamentales para que los alumnos sientan que la clase de Música es una clase en la que la Música es el eje central. Giráldez (2014) cita el siguiente ejemplo mencionado por Froehlich (2011, p. 63) de un alumno de Educación Primaria (aunque entendemos que pasa lo mismo en Educación Secundaria): «la respuesta de un alumno de segundo curso cuando preguntado acerca de qué hacía en la clase de música, contestó: “No estamos haciendo música, estamos haciendo ta-ti-tis”» (p. 41). Es

⁷ El resumen y la traducción es de la autora.

⁸ Musical Futures: <https://www.musicalfutures.org/> (fecha consulta: 23 de enero de 2014)

decir, el alumno no identificaba que aquello que estaba haciendo fuera música porque él no consideraba que el estudio de solfeo fuera un estudio de música. Esta respuesta habla de la importancia desmesurada que se ha concedido al estudio del solfeo como punto de partida para hacer música, sin considerar otras formas de aprendizaje u otros métodos por los cuales han aprendido grandes músicos. “La clase de música no se concibe como un espacio para musicar, sino como la preparación de niños a los que hay que introducir en el lenguaje de la música a través del solfeo” (Giráldez, 2014, p. 41).

No se trata de infravalorar el solfeo, de hecho en la clase de Música que planteo la notación musical tiene un peso. En el caso del aprendizaje formal se va a utilizar la notación musical a través de la partitura. Se van a dar dos razones por las cuales se concibe la partitura como algo imprescindible, sobretodo en un primer momento. La primera razón es que también se pretende cierto grado de alfabetización musical en los alumnos, aunque sin una sistematización tan grande como la que se hace con el solfeo o lenguaje musical tradicional. Es suficiente con que los alumnos puedan leer la altura de las notas y, de hecho, suelen poner debajo el nombre de las notas para que les resulte más fácil la lectura. Mediante la partitura aprenden el lenguaje musical y recuerdan la altura de las notas que suenan. La segunda razón deriva de la propia esencia de la música como arte temporal, tal es así que la partitura ayuda a los alumnos a estructurar gráficamente aquello que están oyendo por lo que de la imagen abstracta y del desarrollo musical en el tiempo que tienen en la mente, surge una idea gráfica clara y visible con un simple golpe de vista de qué es lo que está pasando en ese devenir temporal.

En cuanto al aprendizaje informal, se utilizan varias herramientas como por ejemplo, el aprendizaje y comprensión de la pieza musical a través de la audición. Este tipo de aprendizaje es utilizado por grupos de música pop a la hora de realizar versiones. Años atrás “aprender de oído” era una técnica utilizada por los músicos con evidentes facultades musicales pero poco instruidos y nada alfabetizados musicalmente. Lilliestam (1996) realiza un excelente trabajo investigando lo que supone “tocar de oído” y qué tipo de memoria utilizan los músicos para recordar toda la música. Hoy en día no podemos por menos que reivindicar la utilización de lo que se llama “tocar de oído”. Los grandes músicos de jazz escriben esbozos de sus partituras dejando un fuerte peso a la improvisación. Las ideas que suenan en la trompeta por primera vez son asumidas por el oído del pianista que hace guiños basados en lo que ha escuchado. Evidentemente, en la Educación Secundaria no se pretende que los alumnos tengan un oído absoluto, pero sí que aprendan a escuchar y reconocer lo que ocurre musicalmente en una pieza y en algunos casos se utiliza esta

escucha atenta para poder llegar a escribir la música que suena. Sin pretender que los alumnos toquen de oído, sí que es necesario que eduquen el oído, escuchen e intenten imitar lo que están oyendo, por eso la imitación se emplea como base metodológica fundamental, sobretodo con la interpretación vocal.

La sistematización y asunción de las pautas explicadas en el aprendizaje informal por parte de aquellos que forman las instituciones escolares causa que muchos de estos métodos informales pasen a ser formales, produciéndose un trasvase de uno a otro grupo.

A parte del aprendizaje formal e informal, es de rigor mencionar algunos métodos que han servido para que la Educación Musical evolucione y se adapte a las nuevas demandas de la sociedad. Está claro que los métodos pedagógicos musicales (Dalcroze, Orff, Kodaly, Suzuki, Ward, Wuytack) proporcionaron en el siglo XX la base para que desde la escuela se contemplaran otro tipo de estrategias para la pedagogía musical y pasaron de ser en principio parte de un aprendizaje informal para convertirse posteriormente en métodos sistemáticos y aceptados en los que la experiencia y actividad musical es uno de los pilares fundamentales del aprendizaje.

El procedimiento que se sigue para que los alumnos aprendan a interpretar una pieza musical instrumental parte, como ya hemos anunciado, de la partitura. La mayoría de los alumnos no saben leer música con fluidez por lo que suelen escribir las notas con texto debajo de la notación musical. Posteriormente, tras estudiar la pieza por partes e incrementando la velocidad progresivamente, los alumnos suelen aprender la música de memoria y reconocen las notas musicales porque se han trabajado esos sonidos a través del nombre de las notas, de tal manera que pueden cantar de memoria toda la pieza musical con el nombre de las notas. Esto formaría parte de un aprendizaje informal a partir de la audición.

A pesar de que todos los alumnos poseen una flauta dulce y el trabajo de interpretación instrumental casi siempre parte de ella, también se apuesta por el intercambio de instrumentos. Es un objetivo que cada alumno aprenda a tocar de manera básica cada uno de los instrumentos que tenemos en clase. Para lo cual los alumnos van rotando en sus instrumentos. Esto implica una importante motivación que evita el aburrimiento y sienta las bases para que los alumnos empiecen a saber lo que les gusta o no y así, tengan claras las decisiones sobre su dedicación en el futuro. De todos los alumnos que han pasado en la clase de Música por tocar la batería, quizá alguno descubra un vínculo especial con ese instrumento y una facilidad en su manejo que le lleve a empezar clases en academias, acompañar a otros grupos, etc.

Por supuesto, utilizar varios instrumentos incrementa el trabajo del profesor que tiene que enseñar a cada grupo de instrumentos o a cada instrumentista su parte. Esta situación produce en clase una sensación de falso caos que luego explicaré. Utilizar muchos instrumentos implica no solo que el profesor es el director de esta especie de orquesta sinfónica sino que también es el profesor de instrumento de cada alumno. Esta diversificación de las partes exige el funcionamiento de todas las piezas del engranaje y que éstas a su vez encajen a la perfección con el resto. Los alumnos saben que si falta un alumno y su parte es fundamental, la obra no saldrá como estaba planificada y esto supondrá una decepción para ellos, por lo que cada uno se esfuerza al máximo para no quedar mal en el conjunto de la clase.

Como se puede observar se postula por un eclecticismo en el que se van a adaptar distintos métodos a las necesidades que presente el grupo de alumnos. Estos métodos o estrategias para el aprendizaje musical varían en función de las características de las obras y de los instrumentos seleccionados para tocar. Se presentan a continuación las técnicas más empleadas:

- **Aprendizaje dirigido: Observación, audición, imitación y repetición:** el profesor intenta que los alumnos aprendan a escuchar y tengan una memoria visual basada en la observación. Cuando un aprendizaje es técnico se necesita que alguien enseñe los movimientos de las manos, por ejemplo, al tocar el bajo y esto se adquiere a través de la observación. El paso siguiente es poder imitar lo que el profesor ha hecho. A continuación, vendrían las repeticiones que funcionan para afianzar el aprendizaje y sentir seguridad en lo que se está haciendo.
- **Aprendizaje activo y participativo:** el alumno no escucha pasivamente los contenidos explicados por el profesor. El alumno toca, canta y baila en las clases. Es un aprendizaje basado en la acción, el movimiento y la interacción.
- **Aprendizaje significativo:** el alumno experimenta un aprendizaje vivencial por lo que puede comprender y asimilar el conocimiento sin que este se le olvide fácilmente. Esta asimilación de conocimientos lleva a un aprendizaje constructivo.
- **Tutoría entre iguales:** alumnos que ya saben hacer algo porque lo han experimentado previamente ayudan a los compañeros que todavía no lo han hecho, guiando su propio aprendizaje. Buscan su manera de enseñar y construyen su propio método adaptado a las necesidades de sus compañeros. Para realizar esta tarea es preceptivo que haya alumnos que sean autónomos para que dirijan su propio aprendizaje. La apariencia en clase de este tipo de aprendizaje es, como ya se

ha dicho, de un falso caos porque cada grupo trabaja de manera autónoma. Sin embargo, este falso caos en el que se puede escuchar ruido hay que observarlo detenidamente para comprobar que cada alumno o cada grupo de alumnos están ensayando su parte de manera autónoma y con absoluta concentración. Este falso caos desemboca en un orden perfecto que se lleva a cabo en la interpretación musical conjunta.

- **Aprendizaje cooperativo:** el aprendizaje llevado a cabo mediante la tutoría entre iguales lleva parejo una cooperación entre alumnos y un trabajo conjunto. Solamente mediante la colaboración se puede lograr tocar, cantar o bailar juntos. Todos los alumnos tienen un cometido en la interpretación por lo que coordinar el trabajo y cooperar en el conjunto para conseguir los objetivos es fundamental. Cada alumno sabe que si hacen bien su parte va a contribuir a construir el todo. Se utiliza tanto el trabajo en grupo o en pequeños grupos como el trabajo y la interpretación individual. Así mismo, hacer música en grupo favorece el sentido de comunidad además de preservar los valores individuales identificativos de cada alumno.

7.- COMPETENCIAS BÁSICAS ADQUIRIDAS A TRAVÉS DE LA INTERPRETACIÓN

La interpretación musical individualmente o en grupo es uno de los recursos fundamentales dentro de la Educación Musical para contribuir a la adquisición de las Competencias Básicas. La interpretación musical de distinto repertorio es primordial para que los alumnos adquieran, a parte de los conocimientos y habilidades musicales propios de la materia, también una serie de competencias que les serán útiles desde el momento en el que las están trabajando para ser utilizadas a lo largo de su vida adulta y en distintos ámbitos. Siguiendo a Elliott (1997) “los educadores musicales brindan a sus estudiantes la llave de una fuente única, de gran importancia, de numerosos valores de vida fundamentales para el presente y el futuro” (p. 31).

El cuadro que aquí se presenta (Figura 13) no es una tarea concreta, sino la plasmación del carácter general práctico y activo que comprende la concepción de la asignatura de Música que se defiende. Tal es así, que al trabajar el repertorio musical a través de la expresión vocal, instrumental (con distintos instrumentos musicales) y corporal a lo largo del curso y con todos los grupos del Instituto, se está haciendo una labor que tiene mucha más amplitud de miras que únicamente educar musicalmente. La Figura 13

muestra cómo la interpretación musical contribuye a la adquisición de ciertas herramientas propias de cada una de las Competencias Básicas. Se explica a continuación más a fondo cada una de las Competencias Básicas en su relación con la interpretación musical.

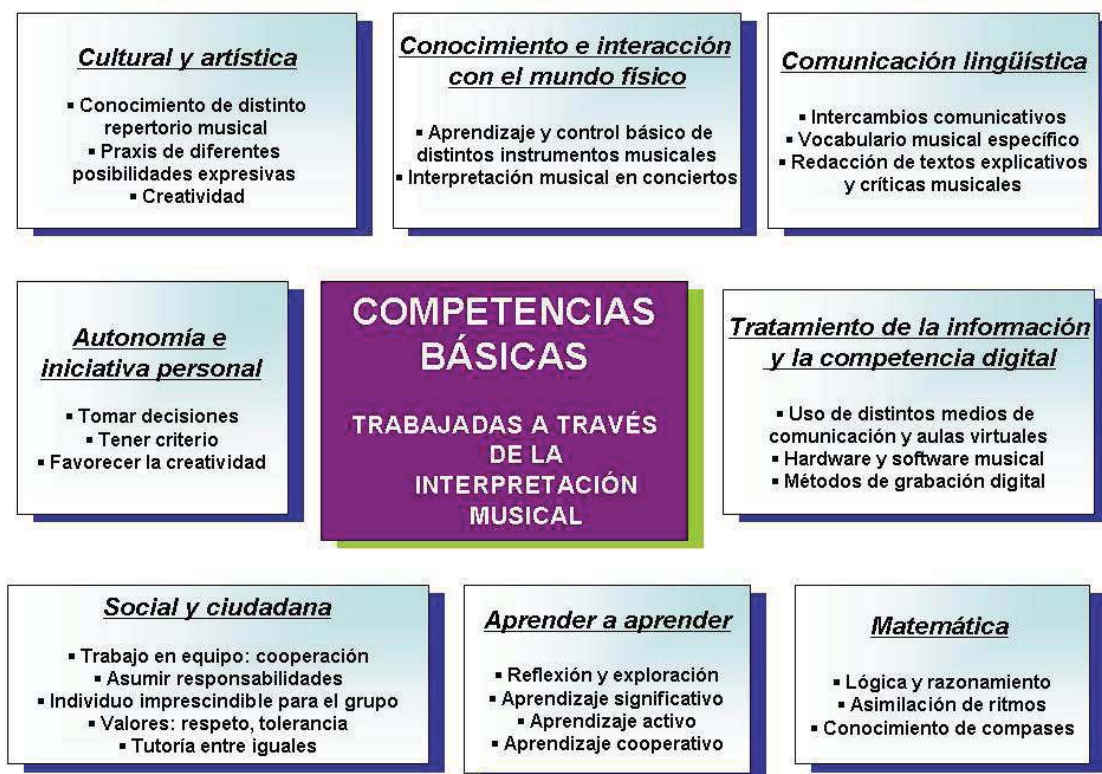


Figura 13: Contribución de la interpretación musical a la adquisición de las Competencias Básicas.

¿Cómo puede contribuir la interpretación musical a adquirir la Competencia Social y Ciudadana?

Al interpretar música se crea una conciencia de grupo y de equipo porque es algo que se realiza entre todos. Todos los alumnos forman parte del grupo y sienten que, de alguna manera, eso es beneficioso para ellos. Según Rosabal-Coto (2008) la educación musical debe ser inclusiva. Todo el mundo puede participar de la práctica musical. En este equipo cada alumno o grupo de alumnos asume una serie de responsabilidades, un alumno toca el bajo, otro alumno la batería, dos alumnos la guitarra, una alumno el teclado, tres alumnos el xilófono bajo y el resto la flauta, por ejemplo. Si se da el caso de que un alumno es el único en tocar un instrumento en una pieza musical su trabajo individual será imprescindible para el conjunto y, sin él, el conjunto no funcionará. Los alumnos se dan cuenta de que son fundamentales y esto repercute en su nivel de aceptación de sí mismos

como individuos y como parte esencial del grupo. Este es uno de los motivos por los que el alumno adquiere autoestima. Por otra parte, también aprenden a aceptar las normas interpretativas absolutamente necesarias para poder llevar a cabo la acción interpretativa. Hay silencio al empezar, se espera a que todo el mundo esté preparado, a veces algún alumno toma la batuta, da la entrada al grupo, etc. En el caso de la expresión corporal, todo esto es mucho más que evidente. En danzas y coreografías los alumnos interactúan los unos con los otros, se dan la mano, se esperan entre ellos salvando las dificultades, intentando, finalmente, crear un producto interesante estéticamente. Lo que se crea en el aula de Música es una pequeña sociedad en la que hay unas normas que tienen que respetar, así como tienen que respetar las diferentes maneras de expresión de sus compañeros siendo tolerantes con los fallos y las equivocaciones. Además, los alumnos se ayudan entre ellos para conseguir las habilidades técnicas creando pequeños grupos de ensayo y realizando tutorías entre iguales. Todas estas razones son esenciales para que los alumnos se sientan bien en clase y no solo eso sino que además, se diviertan y consigan sonreír. Según Elliott (1997), “todas las materias escolares, las experiencias, los objetivos, los conocimientos deberían concebirse en términos de su relación con los valores de vida” (p. 30). En este sentido podemos decir que la interpretación musical aporta, como hemos señalado, valores tales como el compañerismo, el respeto, la solidaridad y la autoestima.

En cuanto a la Competencia Cultural y Artística, a través de la interpretación los alumnos conocen distinto repertorio, practican y viven la experiencia de interpretar música incrementando poco a poco sus posibilidades expresivas y creando sonido donde antes no lo había. El proceso interpretativo necesita también de una implicación mayor del alumno. Éste tiene que aprender a estar concentrado y centrado en una sola cosa sin atender a nada más que a lo que se está haciendo en el momento. La falta de concentración impide que el proceso interpretativo fluya fácilmente, causa interrupciones continuas a parte de fatiga y aburrimiento. Los alumnos aprenden este proceso mental de estar concentrados, lo cual también les sirve para su uso en otras materias y como otro aprendizaje fundamental para la vida. Asociada a la concentración está la memoria. Finalmente, se acaba interpretando una pieza musical de memoria. Tras años de docencia he podido comprobar que el uso de la memoria musical es más potente de lo que puede parecer. Después de diez años de no haber cantado una canción, un alumno que ya ha acabado la Universidad puede cantar una canción que aprendió en el Instituto porque realmente la aprendió, quizá se le olvide alguna frase pero al final la canta por completo. Esto, lamentablemente, no es algo que pase con todas las materias, de hecho, a la mayoría se nos olvidan conocimientos que no estamos

acostumbrados a usar, pero no se nos olvida, por ejemplo, una canción que nos cantaba nuestra abuela de pequeños. Por eso no deja de ser asombrosa nuestra memoria musical asociada al oído. La grabación de distintas melodías en nuestra memoria contribuye a la mejora de la inteligencia emocional.

La adquisición de la Competencia Conocimiento e Interacción con el Mundo Físico se produce a través de varios factores. Uno de ellos es el conocimiento del funcionamiento de los instrumentos musicales. Los alumnos aprenden las leyes básicas de la producción del sonido asociadas a las diferentes familias de instrumentos musicales y experimentan con los timbres de todos los instrumentos disponibles en clase. Por otra parte, los conciertos, tal y como se expondrá después, son un evento clave para interactuar con el público y experimentar y conocer nuevas sensaciones.

Se subrayan en la adquisición de la Competencia en Comunicación Lingüística una serie de factores entre los que destacamos que los alumnos aprenden a establecer diálogos realizando intercambios comunicativos en relación a la interpretación instrumental asumiendo en ellos un vocabulario musical específico fundamental para la comunicación. Otra forma de trabajar esta competencia es a través de las críticas constructivas que hacen de las interpretaciones, bien de forma oral o de forma escrita mediante la redacción de textos.

El Tratamiento de la Información y la Competencia Digital se obtiene a través del uso de las nuevas tecnologías. El ordenador, el cañón proyector, la pizarra digital, la mesa de mezclas, los micrófonos y los distintos amplificadores de instrumentos son el hardware básico de la clase de Música. Además, se incorpora el uso de software específico como programas de edición de audio, como Audacity, y edición de imagen y audio, como Movie Maker, o programas online, como la Página Web de karaoke Canta Okey o Karaoke party, editores on-line como Wix, etc. También se utilizan los medios de comunicación como el Aula Virtual de la Plataforma Educativa dentro de la Página Web del Centro (<http://iespicosdeurbion.centros.educa.jcyl.es/sitio/>) que sirven como canales de comunicación interactiva entre profesor y alumno.

Desde la antigüedad clásica se ha relacionado la Matemática y la Música. El Cuadrivium englobaba en su haber a la Música con la Aritmética, la Geometría y la Astronomía. Actualmente, Matemáticas y Música son disciplinas completamente separadas pero que, sin embargo, tienen elementos comunes. Al interpretar música se hace uso de conceptos matemáticos como las fracciones que expresan los compases, así como la división del tiempo en segmentos que provocan éstos. Pero no solamente los conceptos

más evidentes sino que también se utilizan los conceptos más abstractos relacionados con la lógica y el razonamiento, por ejemplo, a la hora de organizar las partes de una canción o entender cómo funcionan distintas sucesiones armónicas.

La Competencia Aprender a Aprender es clave para que los alumnos sigan aprendiendo con posterioridad a la Enseñanza Obligatoria y a la Enseñanza Universitaria. Es en la Educación Secundaria donde hay que trabajar para que el alumno manifieste interés por el conocimiento y la formación dentro o fuera de las aulas. Con relación a la interpretación musical en el aula de Música, los alumnos aprenden los rudimentos básicos para poder tocar un instrumento pero ese aprendizaje se puede prorrogar indefinidamente en el tiempo y fuera de las aulas, con clases que dirigen el aprendizaje o de manera autodidacta. Se utiliza el aprendizaje a partir de unos conocimientos previos, de la reflexión y la exploración, para garantizar un aprendizaje significativo. El tipo de aprendizaje que se hace en la interpretación musical trasciende las fronteras individuales para convertirse en un aprendizaje activo y cooperativo que ya se ha explicado en el apartado de Metodología.

La interpretación y práctica musical garantiza que los alumnos alcancen autonomía puesto que el aprendizaje es activo y ellos controlan su voz, su cuerpo y los instrumentos musicales que manipulan. Así se trabaja la Competencia de Autonomía e Iniciativa Personal. Por otra parte, muestran su criterio a la hora de organizar la interpretación manifestando sus opiniones personales y tomando decisiones que evidencian su iniciativa.

8.- EL CONCIERTO COMO PARTE IMPRESCINDIBLE DE LA EDUCACIÓN MUSICAL

La plasmación real del proceso de aprendizaje en cuanto a la interpretación de una obra musical se da finalmente en el concierto. El concierto no representa un fin por y para el que trabajar en clase de Música. El concierto no es un objetivo primordial aunque sí una meta y el resultado final de todo el trabajo. La finalidad de la clase de Música no es tocar en un concierto, el fin es el propio proceso cognitivo de la interpretación.

Sin embargo, el concierto presenta muchos beneficios que enriquecen al alumno a nivel personal. El concierto supone un estímulo impresionante para los alumnos y su motivación ante la asignatura crece, lo cual supone una predisposición mayor y una apertura en su mente hacia el saber y el conocimiento.

No solamente se dan beneficios a priori sino que tras la intervención, el nivel de autoestima crece. Los alumnos se ven valorados tras presentar los resultados de su trabajo.

Sus sentimientos y la satisfacción que expresan nos hablan de un crecimiento a nivel personal. El disfrute no solo se da si la pieza a interpretar está plenamente asumida y adquirida sino que ese sentimiento se materializa a un nivel superior tras la actuación. Durante la actuación el nivel de disfrute se oculta tras la concentración y principalmente los nervios.

La actuación reúne las dos condiciones integradas que Elliott (1997) subraya para la realización del auto crecimiento y disfrute:

- (1) un desafío y
- (2) el saber cómo enfrentarlo.

Es cierto que Elliott no se refiere a la situación del concierto pero su teoría funciona aplicándola a esta realidad. En primer lugar, el concierto presenta un desafío puesto que es algo a lo que no se está acostumbrado. Ponerse frente a un público para demostrar que se han adquirido unas destrezas y se sabe hacer algo es un reto y una situación de gran complejidad puesto que supone una separación entre intérprete y público. El público no solo está ahí para disfrutar de la audición sino también para opinar si es buena, si no es buena, si lo hacen bien o mal, si les ha gustado o no. Esto supone que desde el momento que alguien se sube a un escenario está en inferioridad de condiciones con respecto al público puesto que el intérprete va a ser siempre juzgado y valorado. Además, no solamente en el momento de la actuación sino que su interpretación va a quedar en el recuerdo y el público asistente eternamente se va a permitir el lujo del juicio.

Saber enfrentar la situación supone no dejarse llevar por el miedo escénico, mantener la contención y resistir psicológicamente la inestabilidad provocada por la nueva situación, canalizando los nervios en aras de buscar la mejor expresión musical. Para que esto se consiga es primordial que los alumnos conozcan el escenario, sepan el lugar que ocupan en él, sepan cómo subir, bajar y cómo estar en él y dirigirse hacia el público. Y, por supuesto, el dominio de la obra a interpretar. Se sabe enfrentar la situación si cada uno individualmente y como parte de un grupo sabe su papel y conoce y tiene asumida la obra. Aún así, en muchas ocasiones, el resultado obtenido no es el que se ha esperado por distintos y múltiples factores que pueden confluír en ese instante.



*Figura 14: II Encuentro musical de alumnos de Secundaria. Intercentros "Abí va ESO".
Soria. Año 2007.*

Es cierto que el concierto engloba los resultados obtenidos y nos lleva a extraer conclusiones respecto a la calidad de nuestro producto final. Por eso es importante tener un registro gráfico y documental de lo que allí ha ocurrido. Esto servirá de base para que tanto nosotros como nuestros alumnos también hagamos de público a posteriori y nos demos cuenta de la realidad de nuestra interpretación. La reflexión posterior y autocrítica es completamente necesaria para poder completar el proceso de enseñanza aprendizaje.

9.- FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Cuando el docente aterriza en un Instituto de Educación Secundaria Obligatoria ha pasado una oposición en la cual la titulación requerida es ser Licenciado, no es necesario que sea en algo relacionado con Música, basta con ser licenciado. Evidentemente se tiene que pasar pruebas delante de un tribunal que juzgue si se poseen o no los conocimientos necesarios para impartir la materia. Sin embargo, es desde aquí ya evidente que no se exige una formación específica para el profesor de Música de Secundaria porque no la hay. Los profesores de Música en Educación Secundaria en la actualidad se han formado en distintos campos, principalmente en Conservatorio y en Universidades, pero, después de haber pasado una oposición, haber demostrado unos conocimientos y conociendo la ley, es cuestionable si esto garantiza que el profesor sepa dar clase de Música.

Muchos profesores proceden de Historia y Ciencias de la Música, cuyo plan de estudios ha ido mejorado a lo largo de los años que lleva en funcionamiento. En principio, era una carrera de 2º ciclo que contaba con 2 años de duración en los que se estudiaba fundamentalmente Historia de la Música, Estética, Notación y transcripción musical de distintos periodos ¿Alguien pensó que saber transcribir un motete serviría para dar clases en Secundaria?

Posteriormente, la carrera evolucionó y se implantó como Título de Grado en Historia y Ciencias de la Música con la duración de 4 años. Esto conllevó una mejora evidente con la introducción de asignaturas de otro carácter, que podemos contemplar en la Página Web de la Universidad de Valladolid. Estas asignaturas amplían y complementan el panorama anterior. Son: “Música popular urbana: rock y pop”; “Música popular urbana: blues y jazz”; “Tradiciones musicales del mundo, Música y sociedad”; “Didáctica de la Expresión Musical”, entre otras. Parece que la consecución del Grado de esta titulación y el añadido de asignaturas en el plan de estudios atiende más a las necesidades educativas y dan otra perspectiva más práctica, lo cual enriquece el plan de estudios haciéndolo bastante completo y realmente útil. Pero, ¿es suficiente esta titulación para impartir nuestras clases en Secundaria?

Los que hemos estudiado piano en el Conservatorio sabemos cómo interpretar el carácter en una sonata de Beethoven, cómo hacer los trinos en unas variaciones de Mozart o cómo realizar las apoyaturas en Bach. Si queremos dedicarnos a ser músicos profesionales, y hay muchísimos músicos excepcionales que salen de los Conservatorios, sin ninguna duda tenemos que conocer todo esto. Pero ¿para qué nos sirve eso en una clase de Secundaria?

A menudo, cuando personalmente digo a lo que me dedico, la gente suele preguntar “Ah, clase de Música, sí, pero ¿qué hacéis allí, enseñáis a tocar el piano, enseñáis solfeo o qué se hace realmente? No podemos enseñar piano a 30 alumnos en clase y no podemos enseñar a transcribir notación neumática. A cualquier otro tipo de profesor, por ejemplo, de Matemáticas, nadie le pregunta en qué consiste su trabajo, todo el mundo tiene una idea más o menos clara de qué es lo que pasa en una clase de Matemáticas, pero nadie parece conocer qué se hace en una clase de Música.

Recuerdo que en mi época del Instituto, los profesores que me enseñaron Música eran profesores sin ninguna titulación musical que completaban su horario dando esta materia que, por lo visto, tenía un papel secundario. Todo lo que se hacía era copiar unos

apuntes sobre autores, sin escuchar nada ni practicar nada. Si tuviera que elegir un profesor que me ha influido en la época de Secundaria, no elegiría al profesor de Música.

La figura del Profesor de Música de Secundaria es relativamente reciente, por lo tanto, ninguna carrera se hace cargo de enseñar al profesor de Música. El profesor, según Cremades es «un experto en contenidos que trata de “evangelizar” a sus alumnos a través de la conversación». Este proceso evangelizador «consiste en convertir a los estudiantes a la “buena música”» (2008, p. 7).

Hasta que no se ponen los pies en un Instituto no se ve claramente que este “proceso evangelizador” de los alumnos no funciona y que hay que buscar otros sistemas que permitan esa comunicación con los alumnos.

Sí que existe hoy en día el Grado de Maestro en Educación Musical orientado fundamentalmente a la Enseñanza Primaria y, en este sentido, la Educación Primaria nos lleva ventaja, pero no hay Universidad en el sistema español que enseñe a un profesor de Música a ser profesor de Música. No existen unos estudios reglados en este sentido.

Bien es cierto que para suplir esta carencia se estableció un Curso de Aptitud Pedagógica (C.A.P.) con duraciones diversas según las distintas Universidades, en cualquier caso, de 3 meses máximo. Posteriormente este C.A.P. aumentó el número de horas pasando a durar un curso escolar y con ello pasó a ser Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria con especificación de la especialidad y la realización de prácticas presenciales. Ciertamente, la introducción de este máster resulta un primer acercamiento a la subsanación de este problema.

Si analizamos el plan de estudios de este Máster (Figura 15) en la Universidad de Valladolid (Curso 2013-2014), en el módulo específico de la especialidad de Música, observamos que hay un apartado de Contenidos curriculares específicos de Música, en el que resulta interesante la 2^a asignatura puesto que introduce “Prácticas Musicales Populares y de Tradición Oral”. También hay una presencia de “Didáctica de la Música” dividida en tres asignaturas que van a ser útiles posteriormente en la práctica docente: Diseño curricular, Didáctica y Metodología. Además cuenta con un módulo práctico y 10 créditos de prácticas externas. Esto resulta ser bastante positivo. Sin embargo, a pesar del establecimiento de este Máster, la formación del profesor de Música es insuficiente. No sabemos realmente si la asignatura “Teoría de la Música y prácticas Musicales Populares y de Tradición Oral” se imparte de manera teórica y, por consiguiente, se analizan las prácticas musicales populares o si se empieza a tocar música otorgando a la asignatura este carácter práctico que demandamos. En cualquier caso, unificar el Máster en Música

Hispana y el Máster en Profesor de Secundaria, otorgaría una doble perspectiva muchísimo más completa a lo que hoy se puede encontrar puesto que se adquirirían aspectos de la rama musicológica y de la rama pedagógica.

Módulo Específico de la especialidad de Música		
CRÉDITOS	ASIGNATURA	TIPO
14	Contenidos curriculares específicos de Música	
7	Historia de la Música	Obligatoria
7	Teoría de la Música y Prácticas Musicales Populares y de Tradición Oral	Obligatoria
12	Didáctica de la Música	
4	Diseño Curricular en Música	Obligatoria
4	Didáctica de la Música	Obligatoria
4	Metodología y Evaluación de Música	Obligatoria
6	Innovación e Investigación educativa en Música	
3	Innovación docente en Música	Obligatoria
3	Iniciación a la investigación educativa en Música	Obligatoria
Módulo Práctico		
CRÉDITOS	ASIGNATURA	TIPO
10	Prácticas Externas Música	Obligatoria
6	Trabajo Fin de Máster Música	Obligatoria

Figura 15: Tabla del Módulo Específico de la especialidad de Música del Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Valladolid.

Fuente: Página Web Universidad de Valladolid

Lógicamente, desde unos años atrás no solo los docentes sino también los políticos llevan siendo testigo de este problema. En el ámbito político se ha escuchado que en lo referente a Educación la Administración plantea la realización de un MIR⁹. El sistema del MIR plantea seleccionar las mejores notas académicas y hacer un periodo de prácticas de uno o dos años en un Instituto.

Mientras este MIR llega o no al sistema, los docentes buscan otras formaciones adicionales que deberían formar parte de la escuela reglada. Sin embargo, el profesor de Música tiene que enseñarse a sí mismo a través múltiples y diversos medios arropado muchas veces de su propia intuición. En este sentido, es nuestra experiencia diaria la que ha

⁹ (ABC.es, 19/02/2014) (El Confidencial, 04/11/2013).

sentado nuestras bases de orden metodológico. Amén de múltiples estudios no reglados y profesores provenientes de las metodologías activas del siglo XX; Orff, Kodaly, Dalcroze, etc, y que nos han ayudado a echar cimientos en una enseñanza musical digna y apropiada.

Esto nos lleva a concluir que se hace necesaria en España una titulación adaptada a las nuevas necesidades de la sociedad, puesto que la formación del profesorado no está orientada a nuestra realidad educativa. Al entender de Rodríguez-Quiles (2004):

La formación inicial del profesorado de Música en España está no sólo mal planteada en su propia conceptualización, sino además fuertemente impregnada de los tintes de un paradigma técnico de cuya ineficacia el profesor novel cae en la cuenta nada más pisar por vez primera el centro educativo.... (p. 5).

Las enseñanzas que se venían haciendo en la Enseñanza Secundaria Obligatoria hace unos años, y que algunos docentes todavía practican, atendiendo a esta carencia de formación en el profesorado, respondía a que el docente enseñara lo mismo que él aprendió en el Conservatorio o que transmitiera la Historia de la Música general. Rodríguez-Quiles (2003) comenta que “el docente suele o bien perderse con facilidad o bien buscar su tabla de salvación en el Solfeo tradicional y/o en la Historia de la Música, ambas vías igualmente desacertadas” (p. 366).

Esta enseñanza está lejana a la realidad de las aulas, al interés de los alumnos y se superpone a otras enseñanzas no obligatorias orientadas hacia otros derroteros que no forman parte de una educación general y obligatoria, sino que conducen a los alumnos a enseñanzas especializadas concebidas para ser intérpretes profesionales o virtuosos de un instrumento en el caso de los Conservatorios.

No quiero decir aquí que la formación de Conservatorio o de Universidad no sea necesaria pero es insuficiente para atender las necesidades y la complejidad de la Escuela Secundaria Obligatoria y responde a otros fines que ya se han comentado.

No se puede enseñar de la misma manera en un lugar como el Conservatorio en el que hay una prueba de acceso, solamente para entrar a formar parte del grupo de los elegidos, y en que cada curso hay una criba de alumnos que al año siguiente dejan esta enseñanza porque quieren, que en la Enseñanza Secundaria Obligatoria en la que los alumnos tienen el deber de acudir obligatoriamente a clase hasta los 16 años. Da lo mismo que quieran ir o no, que sean más o menos inteligentes, que tengan mejor o peor actitud,

que estén más o menos dotados musicalmente. Esta diversidad tremenda de alumnos está en clase y tú, como profesor, les tienes que enseñar Música a todos.

10.- LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL PROFESOR DE MÚSICA

Evidentemente, la propuesta pragmática está a kilómetros de distancia de lo que representa una clase magistral. El profesor que imparte una clase magistral solamente tiene que saber con maestría la materia y también tiene que saber contarla. El profesor adaptado a la metodología pragmática tiene que tener otro tipo de habilidades además de saber y saber contar.

El perfil profesional de un profesor de Música debe comprender las enseñanzas en Conservatorios y Universidades pero, a parte de esta formación reglada, el docente de la Escuela Secundaria tiene que haber vivido la música de otras muchas y diversas maneras. En este sentido, son fundamentales las experiencias prácticas no institucionalizadas que tenga como, por ejemplo, formar parte de un grupo de música pop que le permita dominar un instrumento, conocer a través de la práctica las metodologías musicales activas, ser miembro de un coro o miembro de un grupo de jazz entre amigos. Esto significa que haya experimentado en diversidad de estilos y esta formación diversa y polivalente le permita tener una mente abierta a distintas posibilidades.

El carácter del profesor de Música ideal que se plantea no tiene nada que ver con la rigidez metodológica de las clases magistrales, su actitud ante la clase como grupo de alumnos tiene que ser distendida, flexible ante distintos planteamientos del grupo-clase y abierta a nuevas ideas.

Tanto Rodríguez-Quiles (2004) como Zaragoza (2009) nos hablan de una serie de competencias que los docentes de Música tienen que tener. Zaragoza habla un docente afectivo-efectivo, es decir, un docente que enseña pero también que tiene mucha mano izquierda para el trato en clase con adolescentes. “La afectividad, pues, además de suponer una relación positiva y cordial que suscita un clima de clase satisfactorio para las partes, tiene el valor añadido de mostrarse eficazmente productiva desde el punto de vista didáctico” (p. 121). Hay que recordar que en clase tenemos mucha diversidad de alumnos; con diferentes intereses, diferentes procedencias, diferentes capacidades, etc, y tenemos que ser capaces de adaptarnos tanto nosotros como ellos. Por eso es esencial crear un clima apropiado en las aulas.

Entre las competencias que tiene este docente afectivo-efectivo Zaragoza subraya cuatro: la competencia epistemológica, es decir, aquella que nos proporciona los conocimientos intrínsecos a la propia asignatura. La competencia psicopedagógica, aquella que hace que sepamos adaptarnos a los alumnos y adaptar también la materia a ellos provocando situaciones de aprendizaje y resolviendo los problemas que éstas presentan a través de la empatía y la asertividad. La tercera competencia que Zaragoza señala es la competencia vicaria. Ésta es fundamental en nuestra materia puesto que los alumnos adquieren conductas nuevas o destrezas musicales a partir de la imitación y el modelado. Finalmente, encontramos la competencia heurística que nos permite tomar decisiones en un momento y lugar determinado en función del desarrollo de la práctica docente. Todas estas competencias son ampliamente tratadas por Zaragoza y desarrolladas a su vez en subcompetencias que las explican y complementan.

Está claro, por tanto, que el docente distante y divo de sus conocimientos no funciona en las aulas de Secundaria. La cualidad de adaptación al medio y entorno es fundamental para que los alumnos aprendan y así lograr el éxito como profesores.

PARTE II: DIMENSIÓN EMPÍRICA

Capítulo 3: Diseño y descripción de la investigación

Esta parte del trabajo va a tratar de aproximarse de forma más real y experimental al objeto de estudio. Se han llevado a cabo encuestas anónimas a alumnos y a profesores que pretenden arrojar luz a las opiniones de parte de la población. Estas encuestas van a clarificar, ejemplificar y servir de nexo de unión al Marco Teórico. El cuestionario que se ha pasado, tanto para unos como para otros, gira en torno al mismo tema, la interpretación musical, lo cual permite analizar qué piensan los dos sectores implicados en la educación sobre una misma temática aunque con dos puntos de vista diferentes. Estas dos perspectivas podrían funcionar como la perspectiva emic y etic en el estudio de las culturas musicales. En este caso, la cultura estaría definida por un ámbito de acción mucho más reducido, que consiste en la propia clase de alumnos. De este modo, la perspectiva emic estaría asumida por los propios alumnos y la realidad vivida por ellos. La perspectiva etic sería la visión del observador, es decir, el profesor. En este caso, el profesor sería un observador participante puesto que tiene un papel dentro de esta pequeña cultura musical.

El marco geográfico en el que se han llevado a cabo las encuestas ha sido la provincia de Soria. La elección de esta provincia se debe a que mi lugar de trabajo se encuentra allí y las relaciones profesionales con otros colegas es más fluida debido a la cercanía.

Tanto los cuestionarios de alumnos como los cuestionarios de profesores constan de 15 preguntas organizadas en 5 apartados. Estos son diferentes niveles de concreción dentro de la temática general. Cada apartado consta de 3 preguntas. Los apartados permiten cuantificar determinados aspectos relacionados con cinco bloques temáticos:

- 1.- Interpretación instrumental, vocal y corporal (Preguntas 1, 2 y 3)
- 2.- Adquisición de las competencias básicas (Preguntas 4, 5 y 6)
- 3.- Enseñanza-aprendizaje de Música: metodología (Preguntas 7, 8 y 9)
- 4.- Profesorado (Preguntas 10, 11 y 12)
- 5.- Calificación general de la asignatura de Música (Preguntas 13, 14 y 15)

Aunque los bloques de contenido son los mismos en los cuestionarios de alumnos y profesores, algunas de las preguntas son diferentes o cambian de orden. Tal y como se va a ver a continuación, las preguntas diferentes son la número 1, 2, 3, 10, 11 y 13; las preguntas similares son la número 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 14. Hay otras dos preguntas que son similares pero

cambian el orden en los dos cuestionarios, la pregunta número 12 de profesores es igual a la número 11 de alumnos y la número 15 de profesores igual a la número 13 de alumnos.

Se ha intentado hacer un cuestionario corto para no cansar a los encuestados y que respondan con el máximo rigor y fiabilidad. Las preguntas son cerradas y los encuestados pueden responder en un rango de 5 grados o categorías (Nada, Poco, Algo, Mucho y Muchísimo) que garantiza el reflejo de todas las posibles respuestas. Hay únicamente 2 preguntas en el cuestionario de profesores que no obedecen a responder en torno a una de esas 5 categorías sino que contestan a una respuesta entre 2 ó 3 posibilidades (Pregunta 2 y Pregunta 13), con la oportunidad de añadir sus comentarios personales.

Capítulo 4: La interpretación musical desde el punto de vista de los alumnos: análisis cuantitativo y cualitativo

1.- DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

En la encuesta a alumnos han participado 2 Institutos de la capital de Soria y 2 Institutos de esta provincia, entre los que se encuentra mi centro de trabajo. Los 4 Institutos seleccionados para la muestra son Institutos públicos de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

El cuestionario ha sido respondido por alumnos de 2º ESO, 3º ESO y 4º ESO. Las edades de estos alumnos están comprendidas entre 12 y 16 años, sin embargo, la existencia de alumnos repetidores hace que el abanico de edad se amplíe en algún caso hasta los 18 años. En total han participado 255 alumnos, 141 en el ámbito rural y 114 en la capital.

Hay que tener en cuenta que los que responden son adolescentes y muchas de sus respuestas pueden estar sujetas a la influencia de hechos puntuales que tienen lugar en su vida y que son vividos como acontecimientos muy sentidos y gravísimos. Estos hechos a veces influyen sobremanera en los estados de ánimo y no dejan responder con meridiana razonabilidad. Esto puede ser calificado como una variable aleatoria, algo que está afectado por el azar momentáneo y que se contempla como elemento de desviación de la prueba. No quiere decir que las respuestas no sean válidas, solamente es un asunto que tiene que ser considerado. Por ejemplo, si un alumno es absentista, ha abandonado la asignatura de Música desde el primer mes y el día de la encuesta estuvo casualmente en clase, sus respuestas también se tienen en cuenta, pero este alumno va a responder con actitud pasiva y desinterés absoluto, importándole poco la veracidad de lo que se explica. Igualmente si el profesor ha reprendido una conducta contraria a las normas de convivencia de un alumno, aunque este alumno manifieste su aprecio hacia el profesor, ese día le calificará negativamente, lo cual no sucedería si la encuesta se llevara a cabo 10 minutos antes del suceso.

Sin embargo, en la lectura de estas encuestas también se ha podido comprobar la inteligencia en las respuestas y el criterio firme y juicioso de la inmensa mayoría de los alumnos en el respeto por sus pensamientos.

Valorando en su justa medida todo este tipo de situaciones, se procede en el siguiente punto al análisis de los resultados obtenidos.

2.- ANALISIS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA A ALUMNOS

A continuación se presenta un gráfico por cada una de las preguntas realizadas y el análisis que se desprende de estos datos.

Las tres primeras preguntas se refieren a la interpretación instrumental, vocal y corporal.

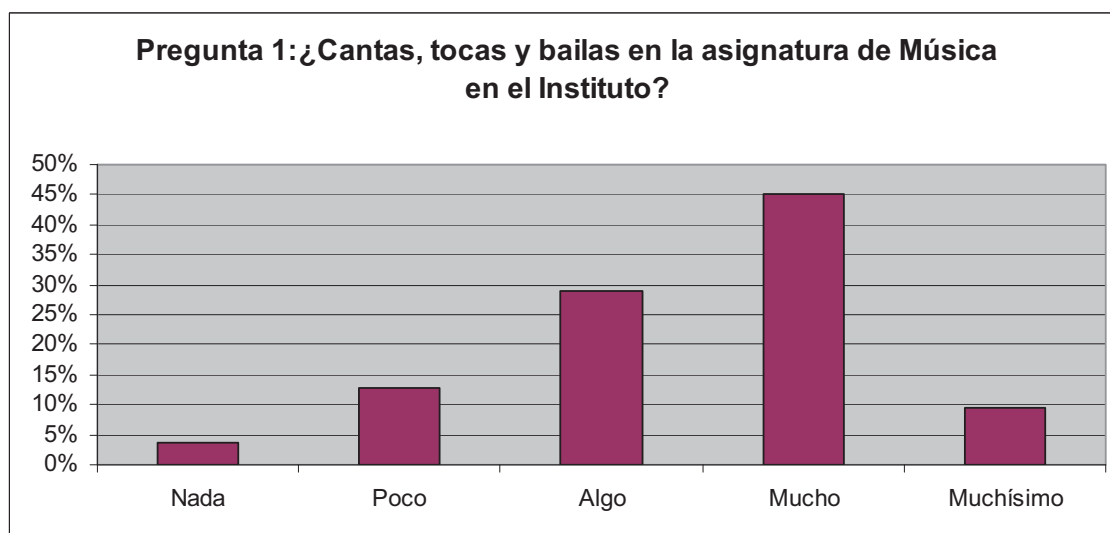


Figura 16: Gráfico con los resultados de la pregunta 1

Al preguntar a los alumnos si practican música en la clase cantando, tocando o bailando, el dibujo del gráfico muestra un resultado piramidal en el que la cúspide, la respuesta más destacable es “mucho” en un porcentaje de un 45 %. El 55 % restante se divide escalonadamente entre las otras columnas, seguido por un 29 % de alumnos que practican música “algo”; un 13 % que responde que “poco”; un 9 % que dice que “muchísimo”; y, tan solo un 4 % de los alumnos encuestados no realiza práctica musical.

A esta pregunta podemos concluir que la práctica musical tiene un papel destacado en la mayor parte de las aulas de Música y, de este modo, puede que la teoría pase a un segundo lugar.

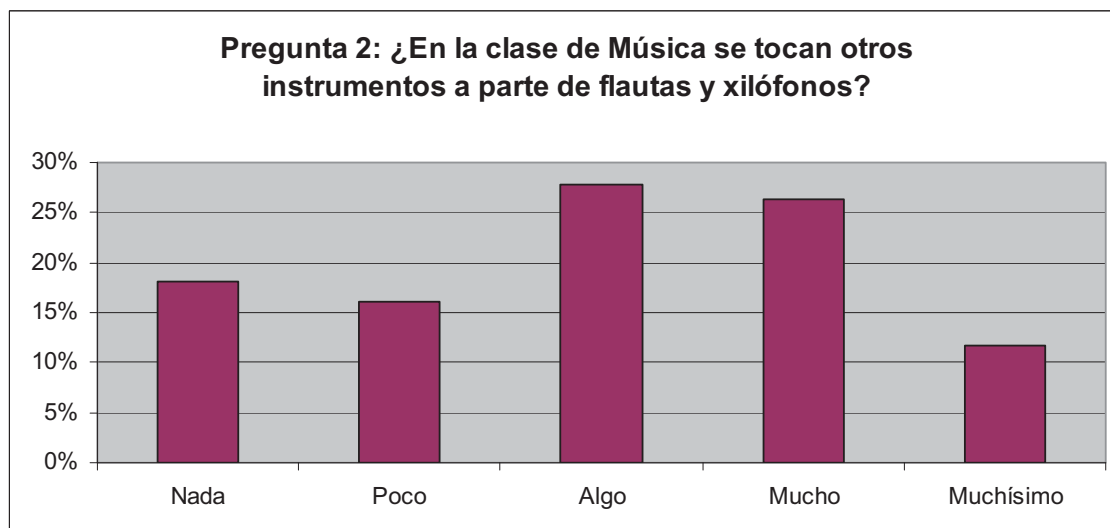


Figura 17: Gráfico con los resultados de la pregunta 2

Al preguntar a los alumnos si en las clases de Música se tocan otros instrumentos diferentes a flautas y xilófonos (Figura 17), los alumnos han contestado de manera diversa. Las cumbres de estas columnas muestran resultados más homogéneos y equitativos (la diferencia entre la columna más alta y la más baja es tan solo de 16 puntos), aunque obviamente con diferencias. La mayoría de los alumnos han contestado que “algo” con un 28 %, seguido de “mucho”, con un 26 %; hay un 18 % que responde que “nada”, es decir, que en clase solamente toca flautas y xilófonos; a este porcentaje le sigue un 16 % que opina que “poco” y finalmente, un 12 % opina que sí toca otros instrumentos diferentes en un grado de “muchísimo”.

El hecho de que haya un 26 % de alumnos que solamente toque en clase flautas y xilófonos, nos lleva a pensar en varias conclusiones. En primer lugar, que las aulas de Música no estén suficientemente dotadas con otros instrumentos, en cuyo caso, los jefes de Departamento, como responsables de la compra y custodia del material, deberían enmendar esa falta. En segundo lugar, y con más motivos para pensar así, podemos deducir que los profesores no se arriesgan a utilizar otros instrumentos diferentes quizá por desconocimiento o simplemente por pereza puesto que supone más trabajo y más dedicación. Sin embargo, también hay un 12 % que considera que toca “muchísimo” otros instrumentos lo cual muestra un porcentaje pequeño, pero por lo menos existente.

En realidad, la pregunta hubiera sido más correcta si preguntara si se tocan instrumentos como la guitarra eléctrica, la batería o el bajo. De este modo, los alumnos pueden estar contestando afirmativamente pero aludiendo a instrumentos como los cascabeles, la pandereta, el triángulo y todos aquellos de pequeña percusión.

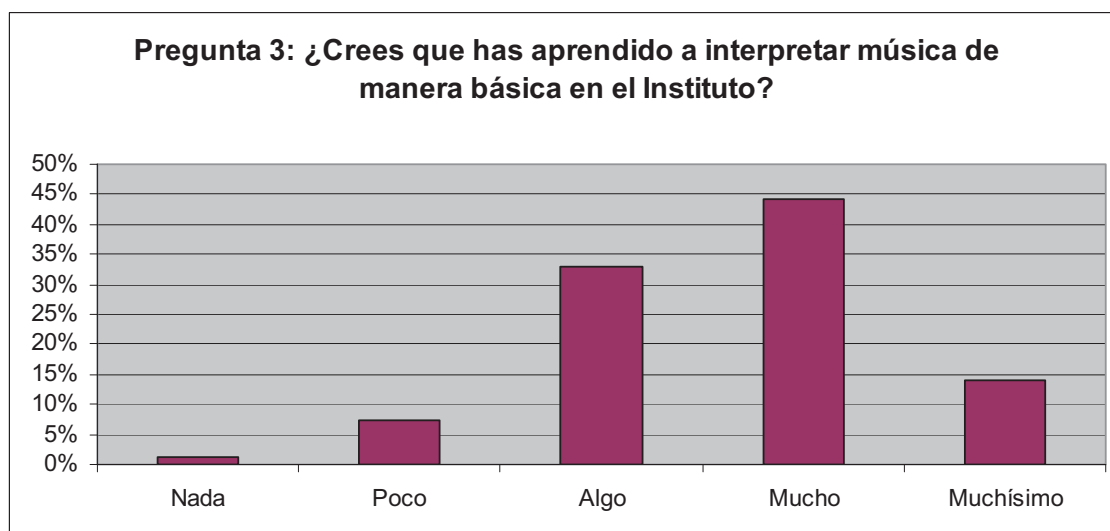


Figura 18: Gráfico con los resultados de la pregunta 3

El gráfico que nos muestra la Figura 18 revela que la mayoría de los alumnos, un 44 %, cree que han aprendido a interpretar música de manera básica en grado de “mucho”; un 33 % piensa que “algo”; un 14 % “muchísimo”; un 7 % “poco” y un inapreciable 5 % “nada”.

Es significativo que la mayoría de alumnos conteste que han aprendido “mucho” a interpretar música. Se repite prácticamente de manera invariable el mismo porcentaje que ha respondido “mucho” en la pregunta 1 (un 45 %) a si tocaba, cantaba o bailaba en clase de Música. Posiblemente, el mismo grupo de alumnos que se encuentra en la columna “mucho” en la primera pregunta sean los mismos que aparecen en la tercera pregunta en la misma categoría. Puede ser también que ese pequeño porcentaje que contesta “nada” y “poco” sean alumnos de 2º ESO, que es el primer año que dan Música en el Instituto y es obvio que no les ha dado mucho tiempo.

Las tres preguntas que siguen nos ejemplifican las respuestas relacionadas con la adquisición de las Competencias Básicas.

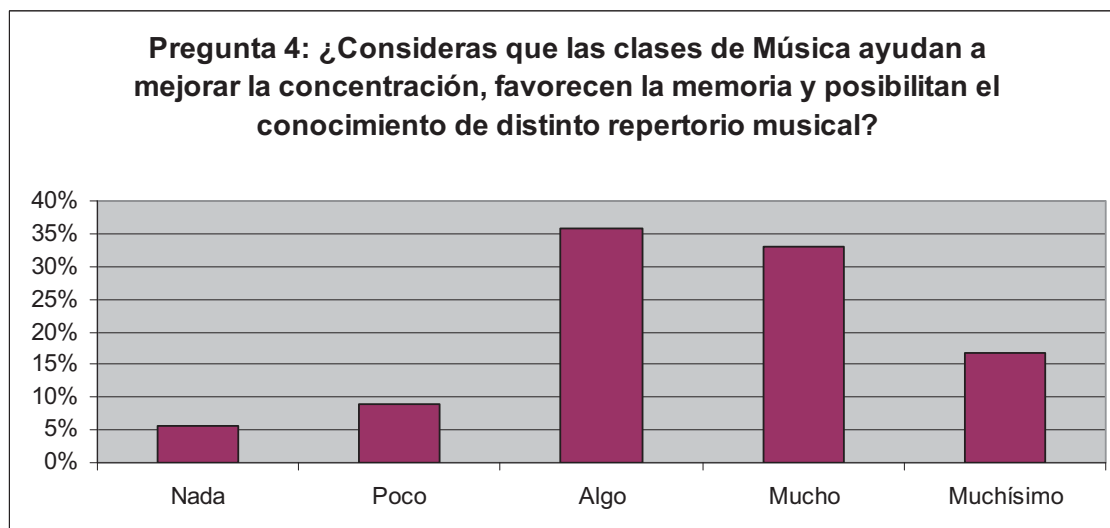


Figura 19: Gráfico con los resultados de la pregunta 4

Un 36 % de los alumnos consideran que las clases de Música ayudan a mejorar la concentración, favorecen la memoria y posibilitan el conocimiento de distinto repertorio musical en grado de “algo” (Figura 19); sigue a este porcentaje un 33 % de alumnos que piensan que “mucho”; un 17 % que representa la categoría “muchísimo”; y un porcentaje de 9 % y 5 % que ejemplifica “poco” y “nada” respectivamente.

Prácticamente, se podría decir que es generalizada la idea de que la Música contribuye además de a conseguir objetivos meramente musicales, al desarrollo de otras capacidades fundamentales. Si sumamos los porcentajes de alumnos que consideran que de alguna manera a través de la Música se adquieren estas capacidades, es decir, las tres columnas más a la derecha del gráfico, obtenemos un 86 % de la muestra, que es un porcentaje muy considerable.

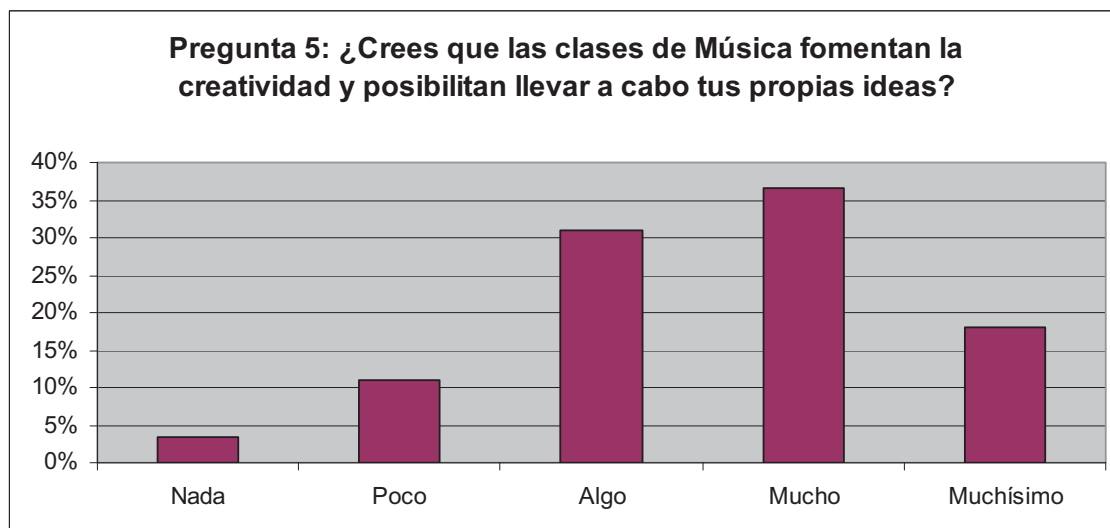


Figura 20: Gráfico con los resultados de la pregunta 5

Vuelve a repetirse el resultado “mucho” como columna más alta con un porcentaje del 36 % que responde a si las clases de Música fomentan la creatividad y posibilitan llevar a cabo las ideas de los alumnos; sigue de cerca la columna de “algo” con un 31 %; “muchísimo” con una representación del 18 %; “poco” con un 11 % y un porcentaje ínfimo de la categoría “nada”, 4 %.

Los alumnos valoran poder expresarse en un sistema educativo en el que básicamente se les condena a recibir, procesar y repetir la información. La creatividad y la puesta en práctica de ideas novedosas significan abrir las puertas a una nueva visión de la educación. La asignatura de Música funciona en este sentido y la inmensa mayoría de los alumnos creen que así es. Si sumamos el porcentaje de las categorías “mucho” y “muchísimo” obtenemos un 54 % que representa más de la mitad de la muestra y que lo corrobora.

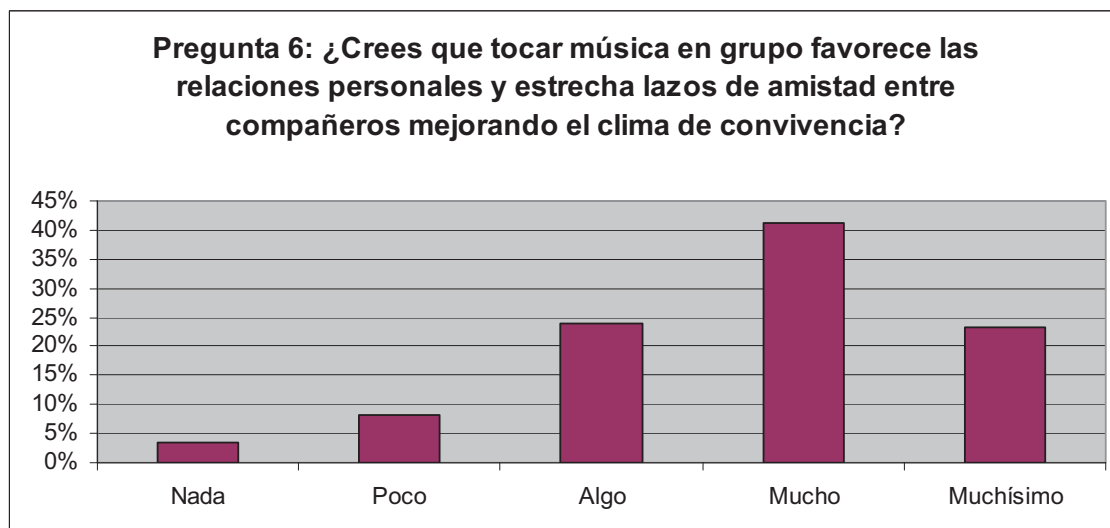


Figura 21: Gráfico con los resultados de la pregunta 6

En la Figura 21 se repite el dibujo del gráfico que representa las respuestas a la pregunta anterior pero con más representatividad en la categoría “mucho” (41 %) y “muchísimo” (23 %) en detrimento de las columnas “algo” (24 %) y “poco” (8%). Si sumamos las dos últimas columnas el resultado es que un 64 % creen que las relaciones personales estrechan lazos de amistad y mejoran la convivencia.

Es decir, los alumnos creen de manera poderosa que la Música favorece la amistad y el compañerismo, algo que a estas edades es fundamental. La aceptación social en los adolescentes es una de las bases para estar bien consigo mismos y tener una salud psicológica saludable. Las frustraciones, los problemas, las conductas calificadas como *bulling* se previenen con la interpretación musical y los alumnos han demostrado con sus respuestas que son conscientes de ello.

Las siguientes tres preguntas hacen referencia a la enseñanza-aprendizaje de Música y a la metodología que emplea el profesor para hacer frente a su tarea docente.

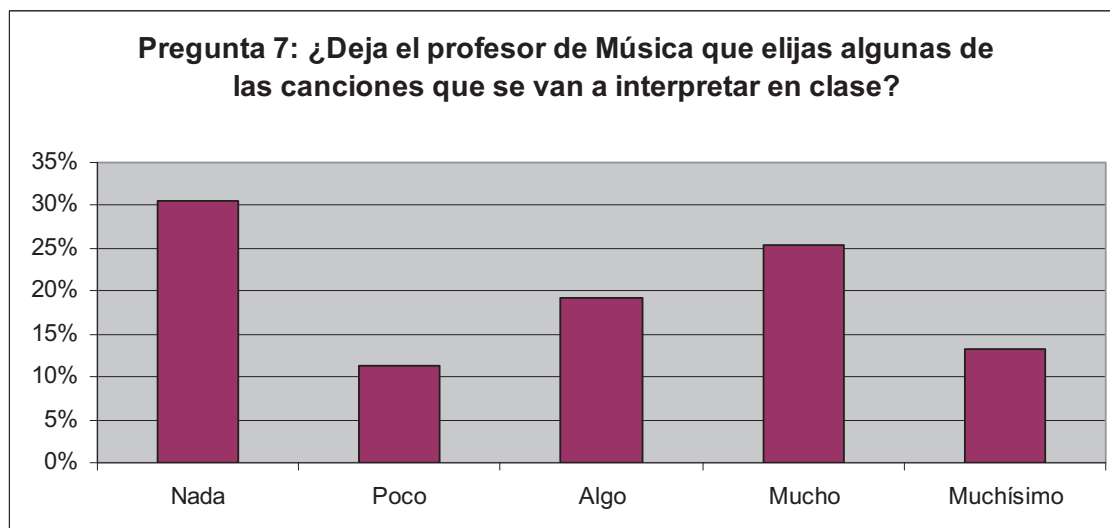


Figura 22: Gráfico con los resultados de la pregunta 7

El dibujo de la gráfica cambia sobretodo atendiendo a una de las columnas (“nada”) que anteriormente estaba prácticamente sin representación, salvo en la pregunta 2, y que ahora pasa a ser la más alta considerablemente. Los alumnos responden que el profesor deja que escojan alguna de las canciones a interpretar en clase en un grado de “nada” un 31 % de la muestra; sigue en altura la columna de la categoría “mucho” con un 25 %; “algo” con un 19 %; “muchísimo” con un 13 % y “poco” con un 11 %.

Realmente hay un contraste entre “nada” (31 %) y “mucho” (25 %) que se produce principalmente porque los profesores de los alumnos encuestados son diferentes y su manera de organizar las clases y dejar intervenir en ellas a los alumnos también lo es. Lo más significativo es que haya un 31 % de alumnos que no participen en nada, es decir, que el profesor no deje que intervengan exponiendo sus gustos musicales y, por tanto, haciendo caso omiso a uno de los criterios que se han defendido en el Marco Teórico de este trabajo que es que los alumnos intervengan a la hora de seleccionar el repertorio aportando sus gustos musicales. El hecho de que los alumnos no puedan intervenir de este modo en clase, les aleja de la fuente de conocimiento y de una motivación e implicación esencial.

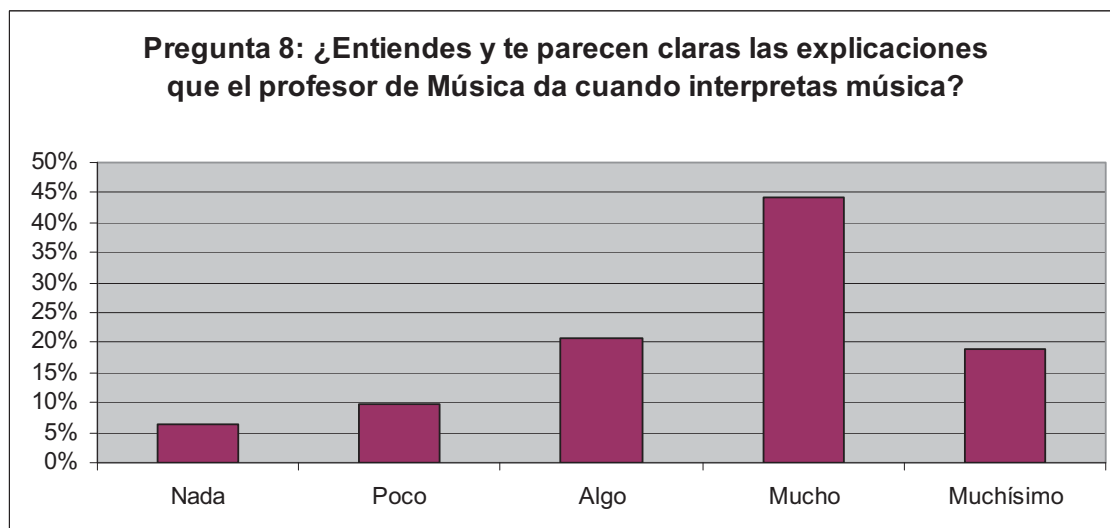


Figura 23: Gráfico con los resultados de la pregunta 8

En general, los alumnos entienden las explicaciones referidas a interpretación musical que da el profesor. Así lo muestra el gráfico de la Figura 3 con un 44 % de los alumnos encuestados que responde en la categoría “mucho”; “muchísimo” y “algo” se acercan en porcentajes, con un 19 % y un 21 % respectivamente; las graduaciones de “nada” y “poco” están representadas con un 6 % y 10 % respectivamente.

Un alto número de alumnos entiende “mucho” a los profesores, es decir, las explicaciones les parecen claras y comprensibles a la hora de interpretar música. Pero todavía sigue habiendo un 16 % (si sumamos “poco” y “nada”) que sigue teniendo dificultades al comprender al profesor. Estas dificultades pueden estar provocadas por múltiples factores, internos o externos al alumno. Pero puesto que la pregunta alude a la claridad del profesor al explicar, los factores internos o propios del alumno, no tienen por qué ser tenidos en cuenta. Evidentemente, hay profesores con más cualidades pedagógicas y que transmiten con meridiana claridad sus pensamientos y otros que rodean de manera continua lo que quieren decir pero no terminan de expresarlos de manera comprensible.

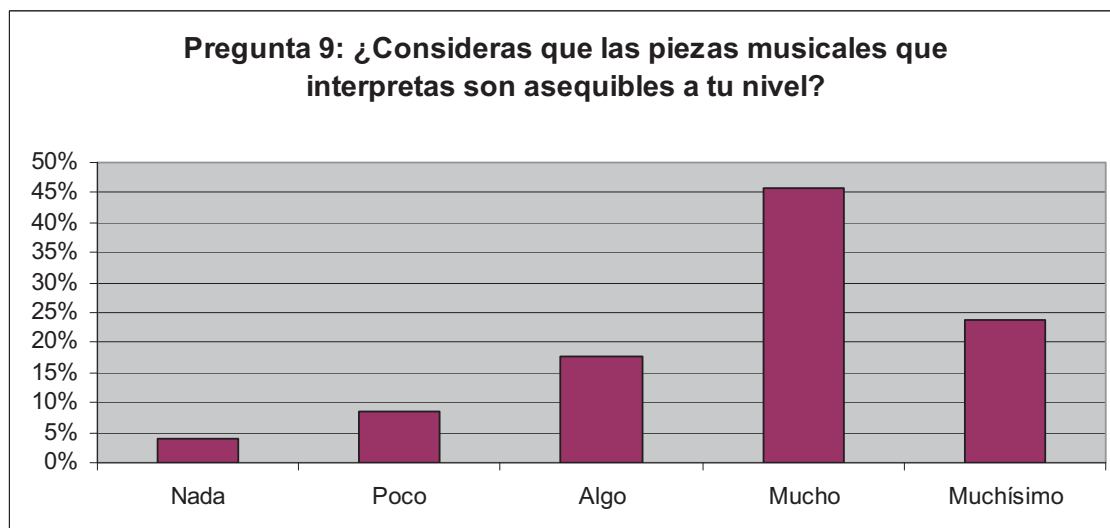


Figura 24: Gráfico con los resultados de la pregunta 9

Volvemos a encontrar que el gráfico de la Figura 24 dibuja una línea creciente hasta “mucho” y vuelve a decrecer en la última columna, “muchísimo”, que resulta ser la segunda en altura. La pregunta alude a la asequibilidad de las piezas que se interpretan. La mayoría de alumnos, un 46 % dice que son muy asequibles y el 24 %, muchísimo. Solamente un 4 % y un 9 % piensan que son “nada” o “poco” asequibles.

De aquí se desprende que los alumnos puedan llegar a pensar que las piezas que se interpretan son “fáciles”. Algunos de los alumnos de los Institutos van también a los conservatorios, sin embargo, el porcentaje de estos alumnos en los Institutos de Secundaria no supone más de un 10 %. Considerando que exista este 10 %, los resultados de esta pregunta muestran que hay más alumnos que piensan que son asequibles. Igualmente puede ocurrir que los alumnos crean o les guste dejar constancia de que tienen más nivel del que tienen y dominan las piezas a interpretar. Puede ser también que el profesor seleccione piezas no muy complicadas para que los alumnos no se frustren o porque no necesariamente lo más complicado técnicamente tiene por qué ser lo más bello o lo mejor.

Esta pregunta hace referencia también a los criterios que emplea el profesor para seleccionar el repertorio a interpretar. En realidad si se seleccionan piezas cuyo nivel está muy por encima de los alumnos, nadie va a poder ni tocar, ni cantar, ni bailar nada, con lo cual los objetivos que está planteando el profesor necesitan ser revisados porque no son adecuados al nivel de los alumnos.

Las tres preguntas que continúan van referidas al profesorado, su manera de hacer la clase, sus métodos de trabajo y su formación.

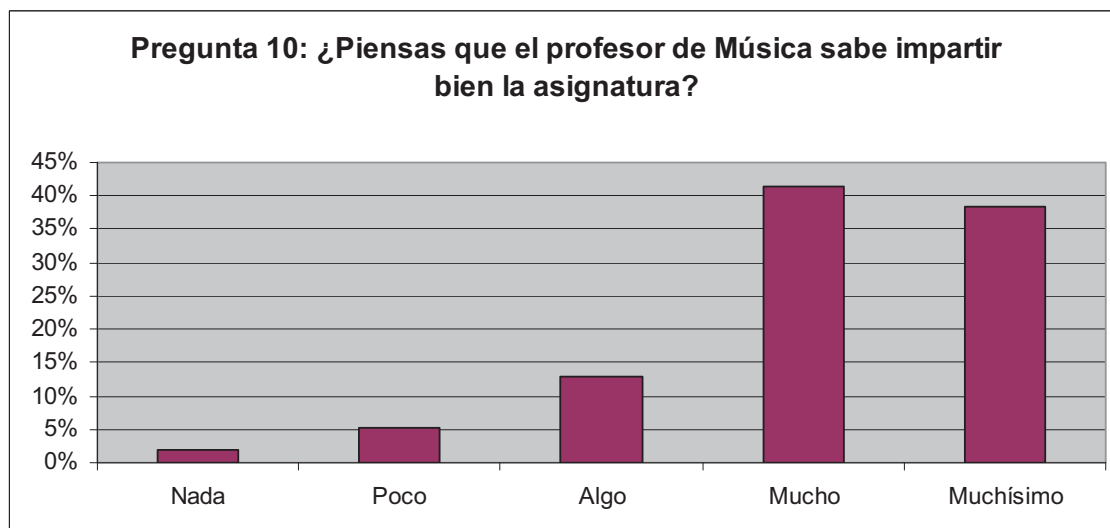


Figura 25: Gráfico con los resultados de la pregunta 10

La Figura 25 muestra un gráfico en el que se pone de manifiesto que el 42 % de los alumnos piensa que el profesor de Música sabe impartir bien la asignatura en un grado de “mucho”; a este porcentaje le sigue un 38 % en “muchísimo”; posteriormente un 13 % en “algo”; un 5 % en “poco” y un 2 % en “nada”.

Esta pregunta revela que los alumnos tienen en alto grado de consideración a sus profesores de Música. Ciertamente, no se puede agradar a todo el mundo y siempre hay defensores y detractores de profesores. Pero la gráfica muestra claramente como los alumnos parecen estar muy contentos con los profesores de Música, de tal manera que si sumamos las dos columnas más elegidas obtenemos un 80 % de alumnos que creen que los profesores de Música saben impartir bien la asignatura.

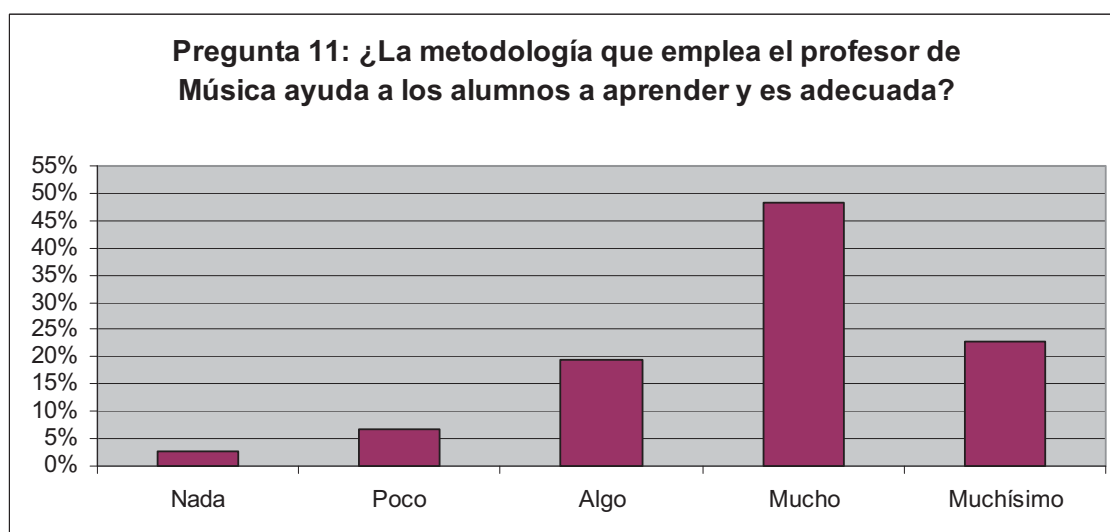


Figura 26: Gráfico con los resultados de la pregunta 11

En la Figura 26 observamos que un 48 % de los alumnos encuestados piensa que la metodología que emplea el profesor ayuda a los alumnos a aprender y es adecuada en un grado de “mucho”; a éste le sigue un 23 % en “muchísimo”; un 20 % en “algo”; un 7 % en “poco” y un 3 % en “nada”

El diseño del gráfico sigue el mismo patrón de cumbres que la pregunta anterior. Esto evidencia una clara aceptación por parte de los alumnos de los métodos de los profesores por su eficacia y validez.

Hay que advertir aquí que esta pregunta ha tenido que ser explicada y concretada a los alumnos porque no entendían la palabra metodología, por lo que se podría haber formulado de un modo más sencillo, por ejemplo, utilizando la palabra método, técnica o manera de enseñar.

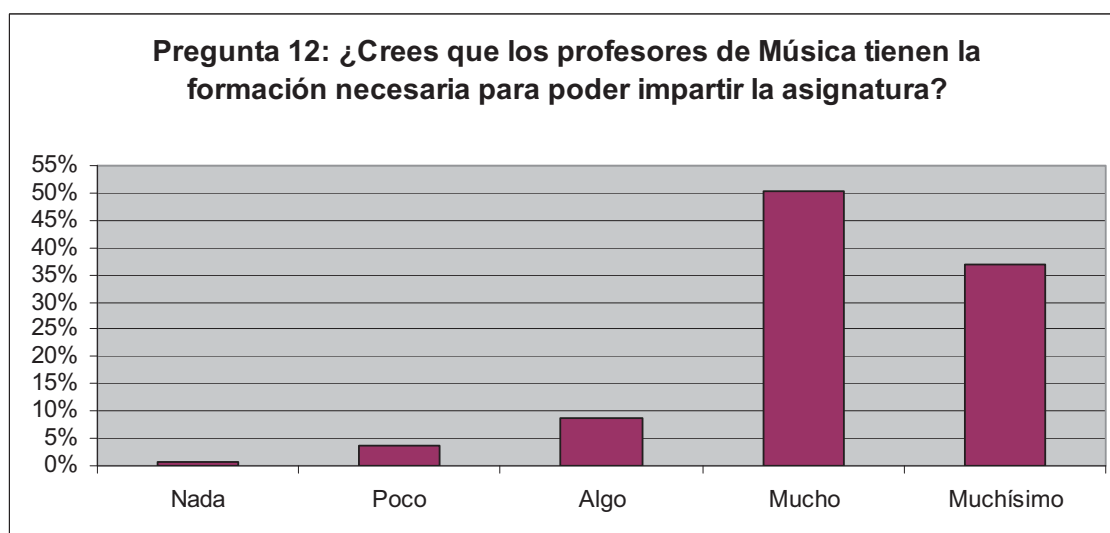


Figura 27: Gráfico con los resultados de la pregunta 12

La Figura 27 plasma que un 50 % de los alumnos encuestados piensa que los profesores de Música tienen la formación necesaria para poder impartir la asignatura en un grado de “mucho”; seguidamente aparece la columna de “muchísimo” con un 37 %. Si sumamos estos dos porcentajes, tenemos el 87 % de la muestra, lo cual representa la inmensa mayoría.

En realidad, esta pregunta sobrepasa un poco el nivel de conocimientos que puede tener el alumno respecto a la formación que tiene el profesor de Música, sin embargo, es el alumno el que mejor puede calificar si su formación es buena o tiene carencias porque es él el que vive todos los días el trabajo del profesor y observa si éste funciona o no.

Hay que puntualizar que los profesores de los alumnos encuestados son la mayoría jóvenes de edades comprendidas entre 35 y 45 años y sobretodo los más jóvenes tienen una fuerte motivación por la enseñanza y, en concreto, por la praxis musical en el aula de Secundaria.

La temática de las 3 últimas preguntas del cuestionario es la calificación general de la asignatura de Música.

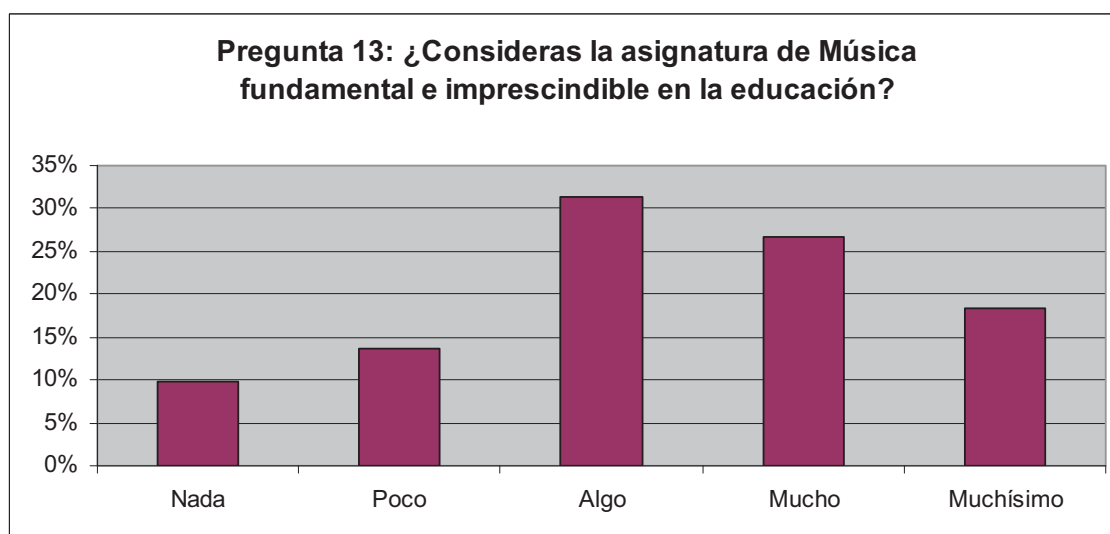


Figura 28: Gráfico con los resultados de la pregunta 13

El gráfico de la Figura 28 revela una de las gráficas con más representatividad de alumnos en todas las opciones. Las respuestas contienen una información importantísima puesto que contestan a si se considera la asignatura de Música fundamental e imprescindible en la educación. La opción con la que más adeptos cuenta es “algo” con un 31 %; continúa la opción “mucho” con un 27 %; le sigue “muchísimo” con un 18 %; finalmente, las opciones menos votadas son “poco”, con un 14 % y “nada” con un 10 %.

La Música sale victoriosa de esta pregunta porque claramente la opción “mucho” y “muchísimo” vencen a “poco” o “nada”, sin embargo, no deja de ser cuanto menos sorprendente cómo todavía hay alumnos que no consideran que la Música pueda tener siquiera un lugar fundamental e imprescindible en la educación. Quizá ese numeroso 24 % que suman las opciones menos votadas sigan creyendo que la Música puede ser estudiada en otros ámbitos como conservatorios o escuelas de Música, o quizá consideren la asignatura de Música como ha venido a considerarse de unos años a esta parte, como una asignatura de tercer orden. Esta tremenda descalificación solamente puede ser dicha por

ignorantes y autómatas cuyo cuerpo, como dice Sir Kin Robinson, sirve para transportar a su cerebro de reunión en reunión. La dignidad de la Música como asignatura dentro de un sistema educativo la hacemos todos con nuestro trabajo día a día.

Estas dos últimas preguntas forman un halo de esperanza en la Educación Musical de Secundaria. Las dos preguntas (14 y 15) muestran las dos únicas gráficas en las que la valoración es creciente desde “nada” como opción menos votada a “muchísimo” como categoría más votada.

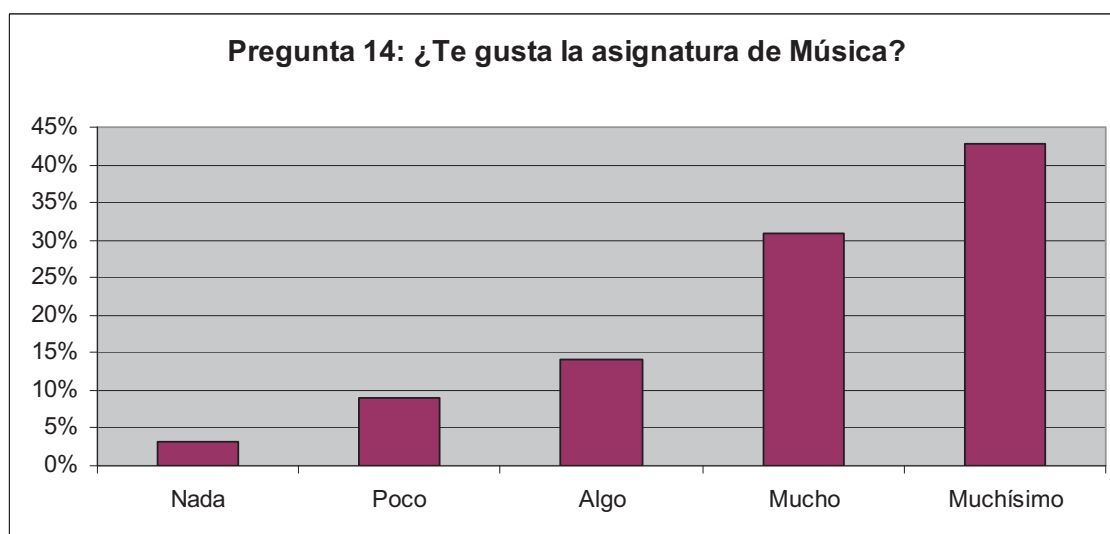


Figura 29: Gráfico con los resultados de la pregunta 14

Observamos que la Figura 29 muestra que la asignatura de Música gusta “muchísimo” a un 43 % de los alumnos encuestados; a un 31 % les gusta “mucho”; “algo” a un 14 %; a un 9 % “poco” y no les gusta “nada” a un 3 %.

Es llamativo encontrar a un 24 % de alumnos (porcentaje extraído de la pregunta 13) que considera la asignatura de Música como algo prescindible, y no encontrar el mismo porcentaje en que no les gusta ni poco ni nada la asignatura. Es decir, todavía a esos alumnos que no consideran la Música fundamental, todavía a esos, les gusta la asignatura de Música, insisto, no la Música sino la asignatura de Música. Ya se ha tratado la importancia que la Música tiene para adquirir una serie de competencias en los alumnos pero además, la música es algo especialmente trascendente en la vida de los adolescentes como medio de formación de su identidad y de consolidación de sus relaciones sociales.

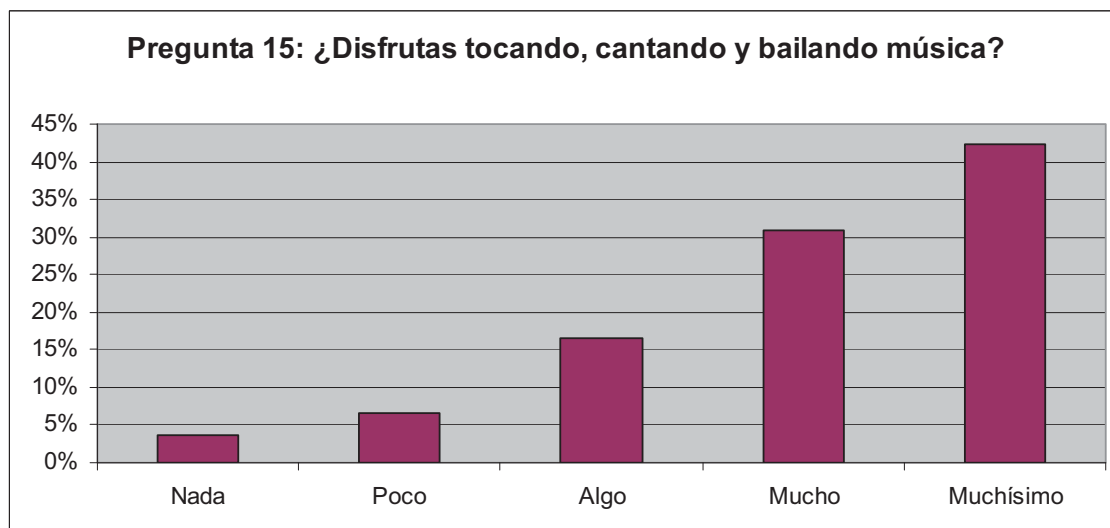


Figura 30: Gráfico con los resultados de la pregunta 15

En la Figura 30 podemos observar los porcentajes de alumnos que disfrutaban tocando, cantando y bailando música y en qué medida. De nuevo encontramos una subida creciente hasta “muchísimo” con un 42 %; vemos “mucho” con un 31 %; “algo” con un 16 %; “poco” con un 7 % y “nada” con un 4 %.

Este escaso porcentaje final puede derivarse de aquellos alumnos tímidos cuya timidez dificulta que desarrollen sus habilidades por miedo a la equivocación y a lo que pensarán sus compañeros. Sin embargo, para esos alumnos es precisamente fundamental tener que poner en práctica algo con su voz, un instrumento o con su propio cuerpo, para aprender a desprenderse de su timidez y despreocuparse del resto de compañeros.

Capítulo 5: La interpretación musical desde el punto de vista de los profesores: análisis cuantitativo y cualitativo

1.- DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

En la encuesta han participado un total de 8 profesores, 4 de ellos imparten docencia en la capital Soriana y los otros 4 en diferentes Institutos de la provincia de Soria.

La edad de los profesores encuestados varía entre 35 años y 45 años. Si la muestra hubiese sido más amplia en número y en rango de edad, intentando que fueran más mayores, seguramente hubieran cambiado más los resultados, pero la cercanía geográfica y la proximidad pedagógica a estos colegas hizo posible la realización de los cuestionarios. Salvo uno de los profesores encuestados, el resto tiene una clara motivación pedagógica musical y tienen muy presente la práctica musical en sus clases. Cada año organizan un festival de Música en la provincia de Soria llamado «Encuentro Musical de alumnos de Secundaria: Intercentros “Ahí va ESO” ». En él participan voluntariamente los centros que quieran de la provincia y consiste en un concierto de alumnos ante el resto de Institutos. Este encuentro lleva haciéndose un total de 9 ediciones con un claro éxito a juzgar por alumnos y profesores.

Las opiniones que se dan en estos gráficos son opiniones de expertos que llevan años de docencia y que su formación, en general, ha sido y sigue siendo bastante amplia. De este modo, todos han estudiado Musicología o Historia y Ciencias de la Música y han terminado el Grado Medio en el Conservatorio en diferentes instrumentos. Además, han pertenecido a bandas municipales de música, orquestas, grupos de cámara y grupos de pop/rock o jazz.

2.- ANALISIS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA A PROFESORES

Las tres primeras preguntas aluden a la interpretación instrumental, vocal y corporal.

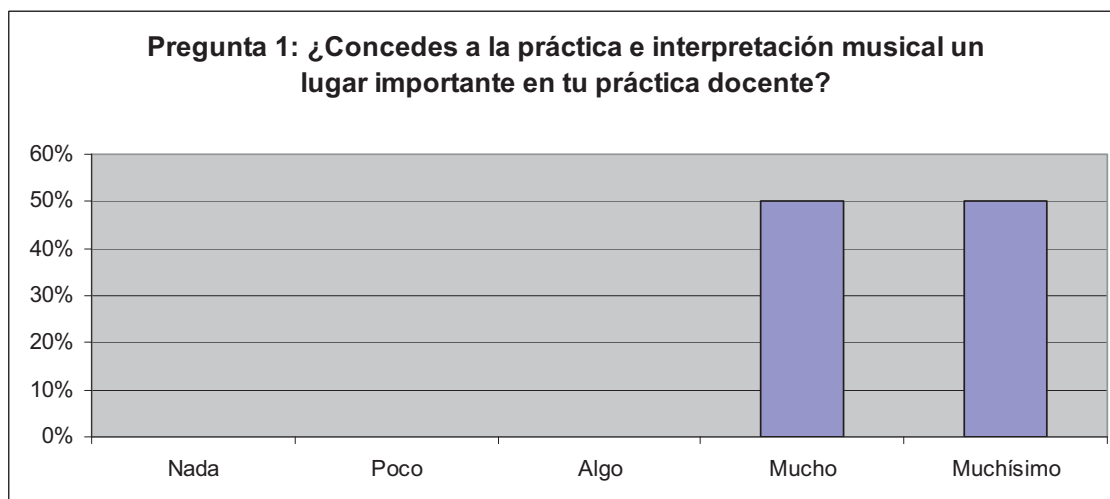


Figura 31: Gráfico con los resultados de la pregunta 1

Todos los profesores encuestados responden en la Figura 31 que conceden un lugar importante a la interpretación musical en sus clases, el 50 % “mucho” y el otro 50 % “muchísimo”. Es decir, la práctica musical está presente y es esencial para todos los profesores apoyando la teoría que hemos defendido a lo largo de este trabajo.

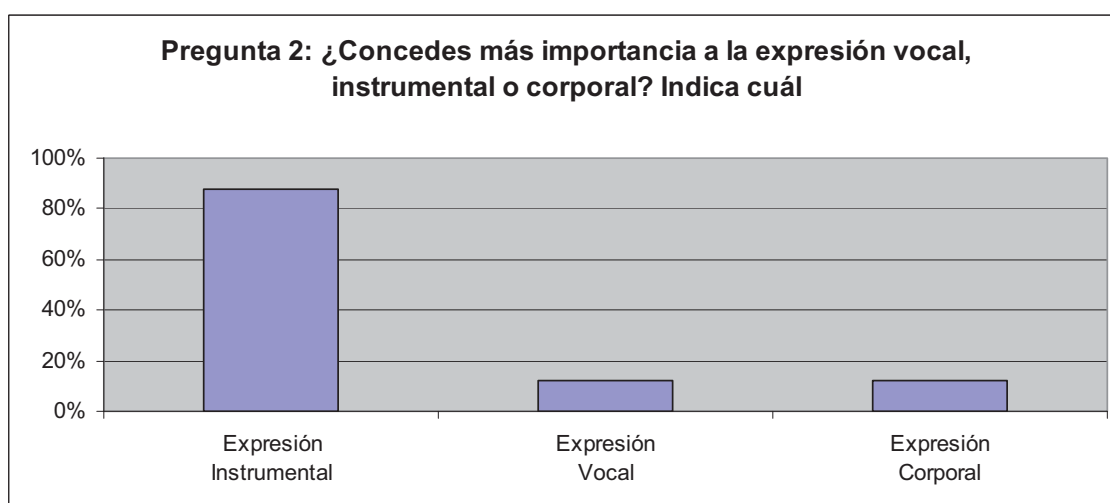


Figura 32: Gráfico con los resultados de la pregunta 2

La Figura 2 muestra un claro dominio de la Expresión Instrumental dentro de las aulas, con un 88 % de profesores que le conceden más importancia. Ha habido un profesor que ha contestado que concede igual de importancia a la práctica de la interpretación instrumental que a la vocal. Tan solo un 13 % concede más importancia a la Expresión corporal, indicando que realiza sobretodo percusión corporal.

Como ya hemos abordado en el trabajo, quizá la expresión instrumental sea con la que más cómodos se encuentren los profesores porque han recibido más formación al respecto. El profesor que ha contestado Expresión Corporal ha realizado cursos nacionales e internacionales con expertos en la materia que le han hecho empezar a interesarse por ese mundo.

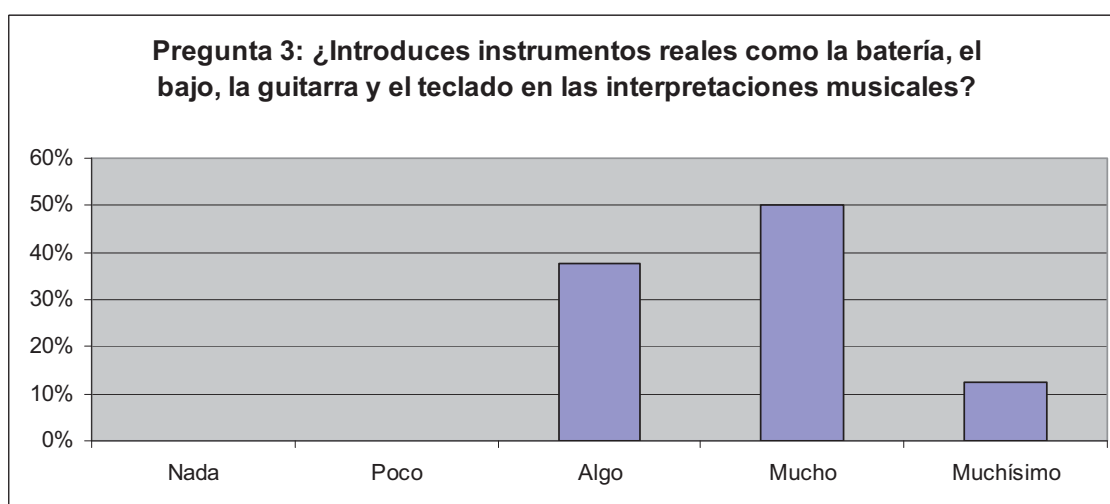


Figura 33: Gráfico con los resultados de la pregunta 3

Todos los profesores tienen e incluyen en sus clases de Música instrumentos “reales” contestando en la columna de “algo” 38 %, un 50 % en la columna de “mucho” y en la columna de “muchísimo” un 12 %, como vemos en la Figura 33. No hay ningún profesor que conteste que no utiliza nada estos instrumentos, con lo cual forman parte de su docencia diaria a los alumnos e intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la interpretación musical.

Las siguientes tres preguntas se engloban dentro de la adquisición de las competencias básicas a través de la interpretación musical.

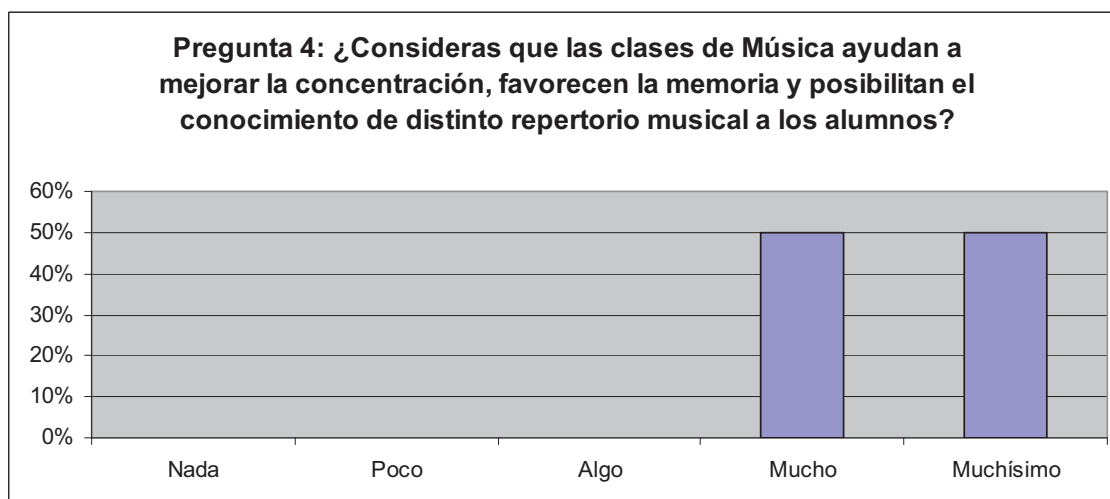


Figura 34: Gráfico con los resultados de la pregunta 4

Todos los profesores, en su opinión de expertos, indican, como vemos en la Figura 34, que la Música ayuda a mejorar la concentración, favorece la memoria y posibilita el conocimiento de distinto repertorio musical a los alumnos. Todo en un grado de “mucho” y “muchísimo” al 50 %.

Los profesores son conscientes de estas mejoras y abogan por ellas comprobando día a día su efectividad.

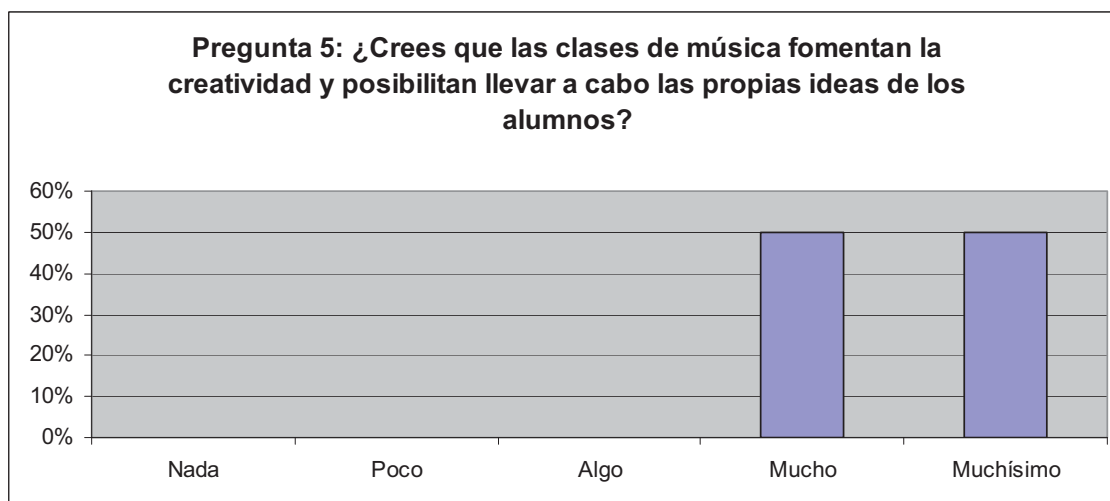


Figura 35: Gráfico con los resultados de la pregunta 5

Igual resultado que la pregunta anterior muestra la Figura 35 en su gráfico. Los profesores vuelven a debatirse entre el “mucho” (50 %) y el “muchísimo” (50 %)

decidiendo el grado de importancia que tiene la Música para fomentar la creatividad y llevar a cabo ideas individuales de los alumnos.

Se vuelve a poner de manifiesto la importancia que conceden los profesores a la creatividad dentro de la asignatura. Esta creatividad puede producirse a través de composiciones instrumentales de los alumnos, creación de coreografías sencillas, improvisación de sonidos vocales, etc.

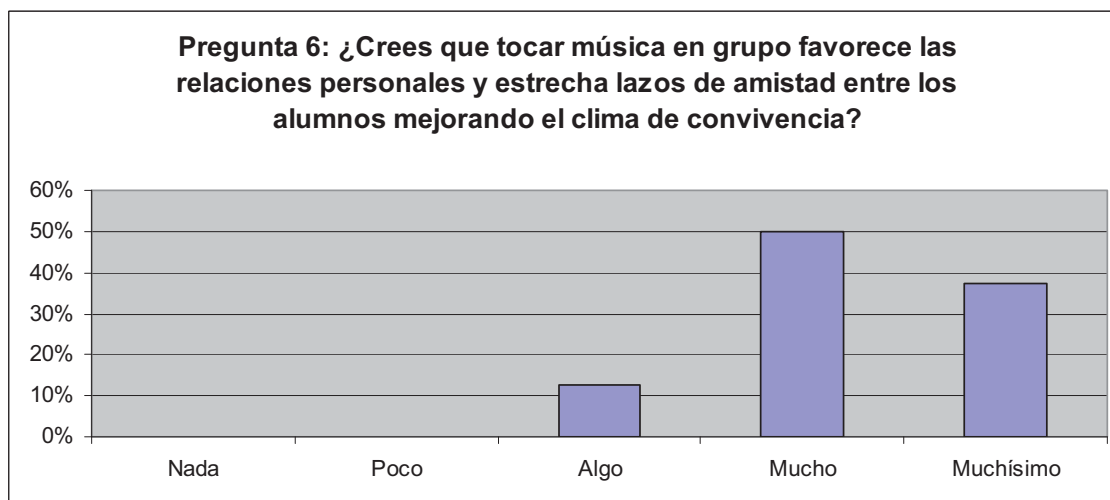


Figura 36: Gráfico con los resultados de la pregunta 6

Tal y como podemos ver en la Figura 36, la mayoría de profesores creen que tocar música en grupo favorece las relaciones personales “algo”, un 12 %; “mucho”, un 50 %; y “muchísimo”, un 38 %. Volvemos encontrar unanimidad en que, de alguna manera, la interpretación musical favorece que socialmente aprendamos a convivir, respetar y estrechar lazos de amistad. Para los profesores es indiscutible que es así, aunque sí hay diferencias en el grado en el que produce esta situación.

Las preguntas 7, 8 y 9 concretan aspectos relacionados con la metodología y enseñanza–aprendizaje de Música.

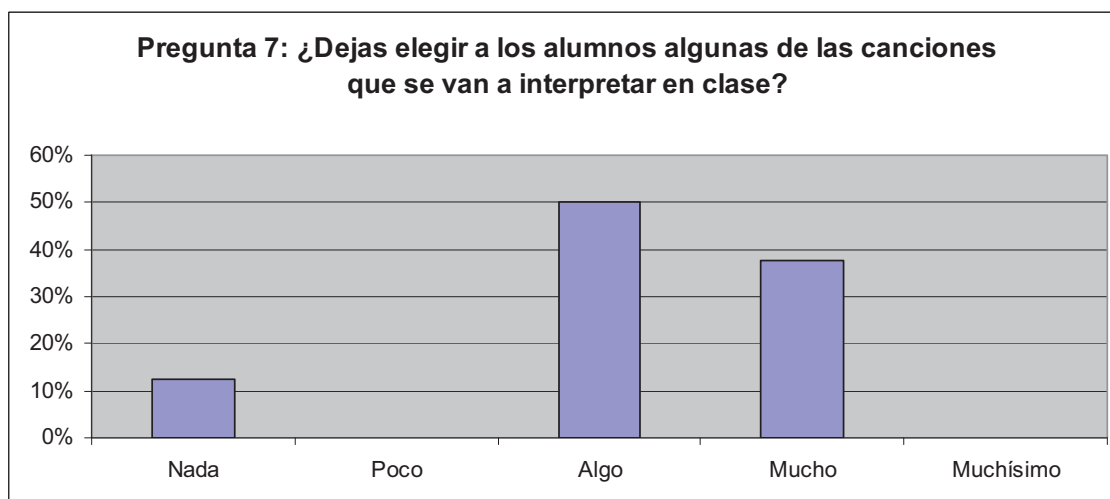


Figura 37: Gráfico con los resultados de la pregunta 7

Se estrena en esta Figura 37 la aparición de la columna sobre la categoría “nada” en los gráficos del profesorado. Preguntados los profesores si dejamos elegir a los alumnos algunas de las canciones a interpretar en clase, hay un 12 % que dice que no, “nada”, todo lo decide el profesor. Un 50 % dice que sí les deja elegir “algo” y un 38 % dice que “mucho”.

La mayoría de profesores dejan intervenir a los alumnos decidiendo las piezas a interpretar pero sigue habiendo profesores que no entablan este diálogo con los alumnos haciéndoles partícipes de su propio camino dentro del aprendizaje.

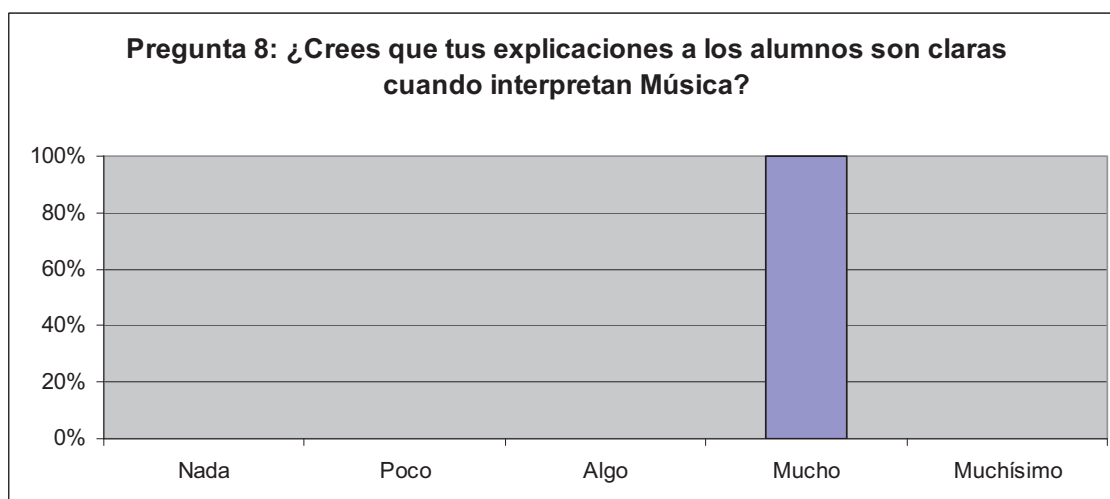


Figura 38: Gráfico con los resultados de la pregunta 8

En la Figura 38 se muestra la unanimidad absoluta al responder en una única categoría a si los profesores creen que sus explicaciones son claras. En este caso, el 100 %, todos los profesores piensan que ofrecen explicaciones muy claras cuando enseñan a interpretar Música. Estas explicaciones se ven siempre respaldadas por el resultado de la interpretación musical. Obviamente si la interpretación es satisfactoria, podemos deducir que los alumnos han comprendido todo.

Sin embargo, también cabe constatar que el nivel de dispersión de los alumnos es mayor en estos días en los que vivimos rodeados de tecnologías por las que la información se transmite velozmente. Las explicaciones necesitan atención y concentración y el nivel de los alumnos en este sentido quizá haya bajado.

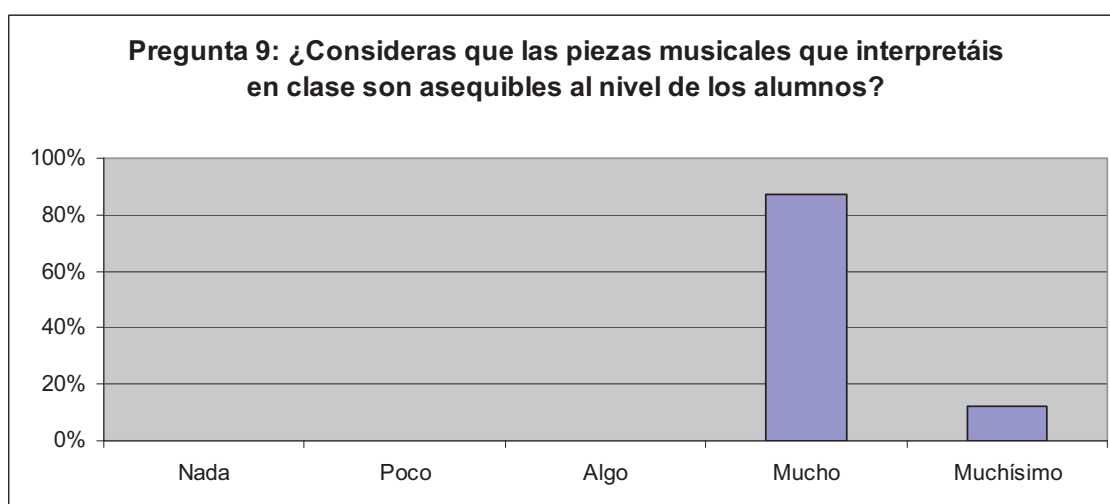


Figura 39: Gráfico con los resultados de la pregunta 9

Si observamos la Figura 39, vemos como un 88 % de los profesores encuestados consideran que el repertorio interpretado por los alumnos es muy asequible a su nivel; un 12 % de profesores piensa que es asequible en la categoría de “muchísimo”.

Es decir, en general, el repertorio que se toca en clase de Música en Secundaria no es una selección de piezas complicadas y difíciles de realizar. La importancia radica en que se pueda llegar a conseguir un resultado óptimo, como hemos defendido en el Marco Teórico de este trabajo.

Las tres preguntas que continúan se enmarcan dentro del marco del profesorado, su formación aludiendo también a sus métodos de trabajo.

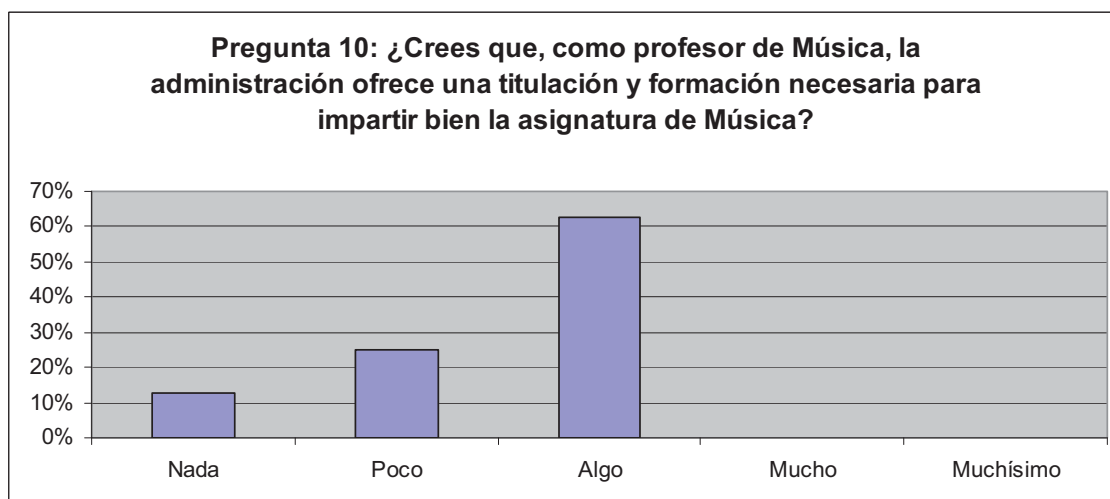


Figura 40: Gráfico con los resultados de la pregunta 10

En la Figura 40 el gráfico habla por sí solo. Los profesores creen que la administración no ofrece una titulación específica ni la formación necesaria para poder impartir bien la asignatura de Música, aunque hay que matizar atendiendo al porcentaje de las opciones elegidas. Un 12 % piensa que “nada”; un 25 % que “poco”; y la mayoría, un 63 % cree que ofrece la titulación y formación necesaria en grado de “algo”. Es decir, se especifica que hay una titulación relacionada con la Música pero que esta titulación no trata en sus planes de estudio la cuestión de la enseñanza de la materia.

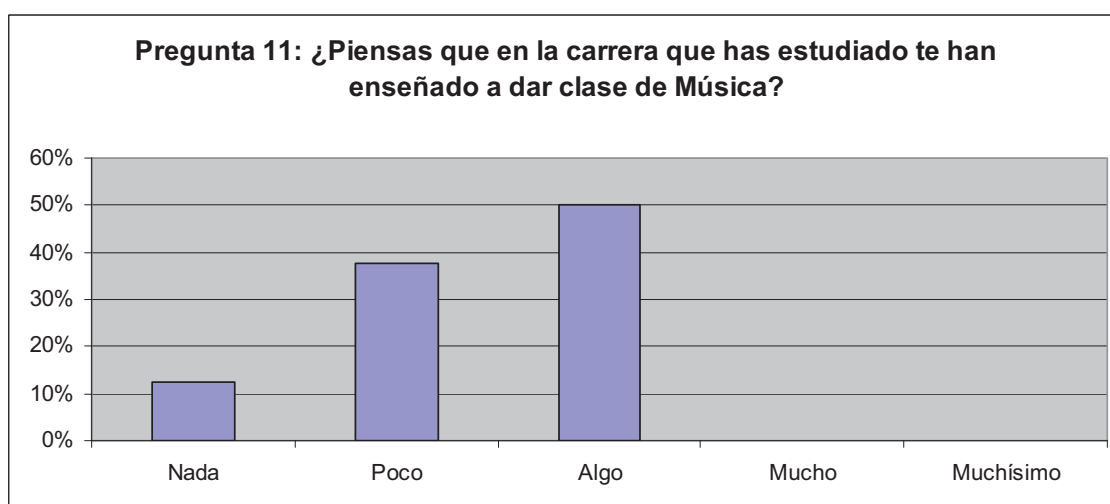


Figura 41: Gráfico con los resultados de la pregunta 11

Con los resultados que nos ofrece la Figura 41 podemos ahondar más en la profundidad de la pregunta anterior. El 50 % de los profesores encuestados creen que en la

carrera que han estudiado, recordemos que todos tienen la titulación de Historia y Ciencias de la Música, les han enseñando “nada” (12 %), “poco” (38 %) o “algo” (50 %) ha impartir la asignatura. Ninguno de los profesores encuestados cree que “mucho” o “muchísimo”, lo que evidencia una carencia en esta carrera o una inexistencia de una formación específica como hemos defendido en este trabajo. Indiscutiblemente en la carrera se han aprendido muchísimas cosas pero no se pueden aplicar en clase.

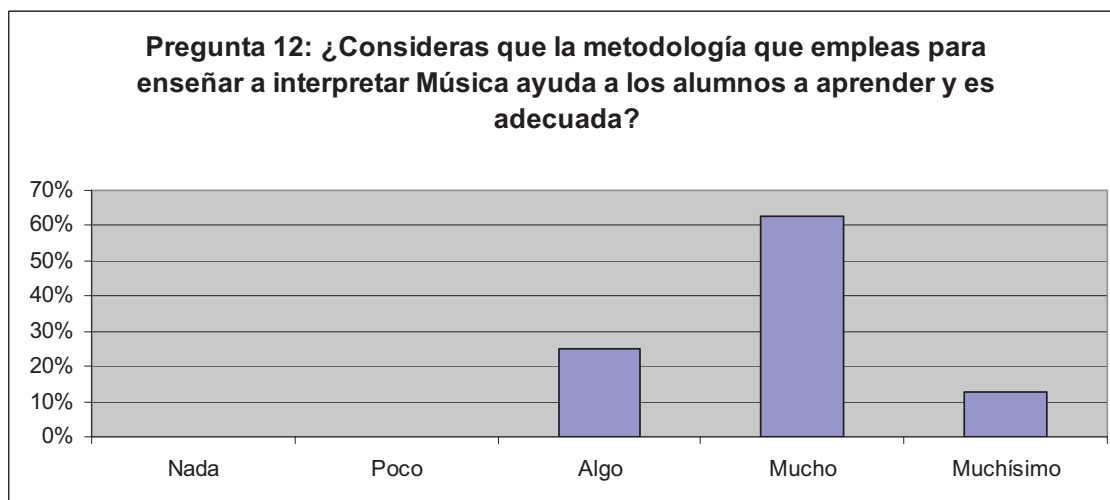


Figura 42: Gráfico con los resultados de la pregunta 12

Independientemente de lo que los profesores hayan aprendido en la carrera estudiada, está la amplitud de su formación dentro de otros ámbitos fuera del ámbito universitario y de las titulaciones oficiales. Es en estos ámbitos donde se ofrecen otro tipo de métodos que debemos incorporar a la práctica docente, tal y como comentábamos al hablar de los proyectos (“Musical Futures”) y las investigaciones sobre aprendizaje formal e informal llevados a cabo por Lucy Green.

En las tres últimas preguntas se pretende hacer una calificación general de la asignatura de Música en el Instituto.

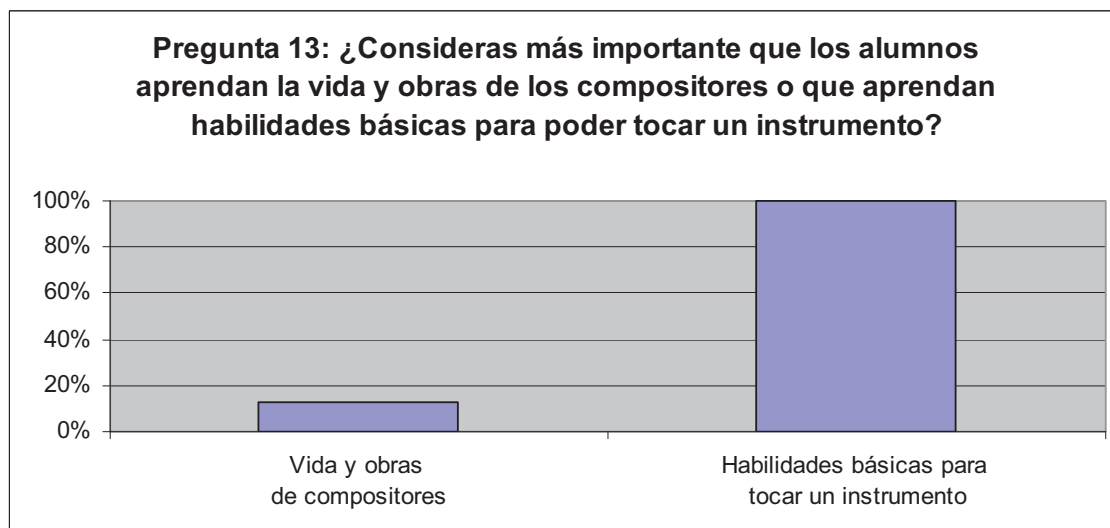


Figura 43: Gráfico con los resultados de la pregunta 13

La Figura 43 evidencia un gráfico también muy elocuente. El 100 % de los profesores encuestados contestan que para ellos es más importante que los alumnos aprendan habilidades básicas para tocar un instrumento que aprender la vida y obras de compositores. Consideran con más relevancia poder enseñar algo que puedan seguir practicando a lo largo de su vida, fuera de la formación musical, que enseñar algo que pueden consultar en los libros. Hay que decir también que el aprendizaje, por ejemplo, de la Historia de la Música se puede y debe hacer ofreciendo al alumno la posibilidad de realizar un aprendizaje constructivo y significativo. No quiere decir esto que la Historia de la Música no sea de capital importancia, pero los profesores encuestados consideran que hay otras cosas más importantes. Solamente un profesor (un 12 %) cree que las dos cosas deben ser tratadas con igualdad de importancia y subraya que no tiene por qué elegir entre una y otra opción.

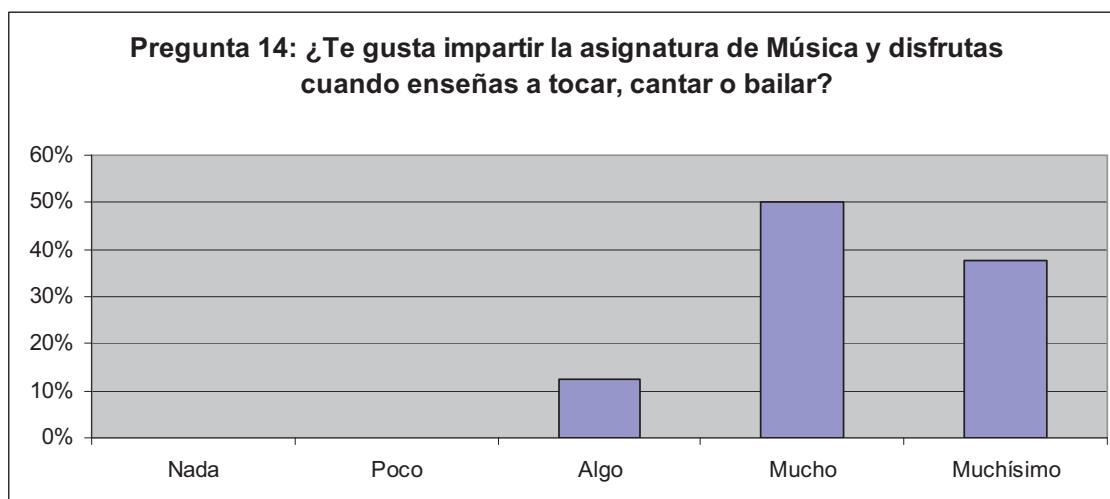


Figura 44: Gráfico con los resultados de la pregunta 14

El 50 % de los profesores, preguntados por su disfrute con lo que hacen, contesta que les gusta “mucho” (50 %) y el 38 % “muchísimo”, como advertimos en la Figura 44. Solamente un 12 % le gusta únicamente “algo”.

Podemos concluir que todos los profesores encuestados están a gusto con su trabajo ya que no hay nadie que conteste “nada” o “poco”, lo cual muestra a profesores dedicados y motivados por la enseñanza de Música en su vertiente más práctica. Uno de los profesores encuestados subraya que “dar clase en secundaria supone no sólo enseñar a tocar, cantar o bailar (o las obras de los compositores y sus características) sino hacer frente a los conflictos que diariamente se producen en nuestras clases. De eso no soy vocacional”.

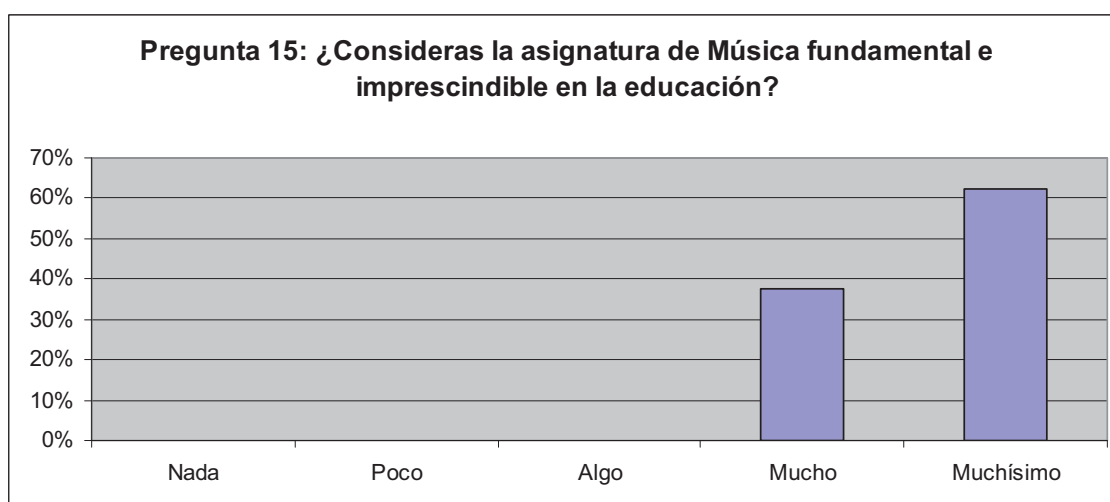


Figura 45: Gráfico con los resultados de la pregunta 15

La pregunta 15 (Figura 45) muestra unos resultados también unilaterales en las respuestas. Todos los profesores consideran la asignatura de Música fundamental e imprescindible en la educación en grado de “mucho” (37 %) y “muchísimo” (63 %).

Una primera conclusión podría ser que evidentemente nadie quiere perder su puesto de trabajo, pero eso sería quedarnos en la opinión más superficial que se puede extraer aquí. Obviamente, los profesores están contestando teniendo en cuenta sus propios principios personales sobre la Educación Musical.

Todo lo que se ha contado a lo largo de este trabajo lleva a la conclusión de que el aprendizaje musical práctico es esencial no solamente como aprendizaje musical sino como aprendizaje competencial para la vida.

CONCLUSIONES

Uno de los objetivos a conseguir con este trabajo fue la investigación de fuentes y material bibliográfico. Este punto no ha presentado ninguna contrariedad, es más, se ha encontrado más bibliografía de la que cabría esperar, por lo que mucha de la bibliografía existente no se ha podido leer y contrastar como merece. Esto ha abierto nuevas posibilidades para continuar investigando esta temática.

Otro de los objetivos propuestos fue estudiar y revisar nuevos planteamientos de la Educación Musical, así como conocer métodos y proyectos de interpretación musical en la Educación Secundaria Obligatoria. A lo largo de este trabajo se ha estudiado el currículo vigente y las propuestas de la teoría pragmatista plasmada en una metodología de enseñanza que lleva implícitos nuevos proyectos y nuevos caminos en la Educación Musical que incluyen el aprendizaje informal.

Conjuntamente, se ha analizado el valor de la formación del Profesorado de Música de Educación Secundaria Obligatoria. En este sentido se ha observado la necesidad de crear un plan de estudios acorde con las necesidades de la educación actual.

Además, se ha analizado el valor que los alumnos y profesores de Educación Secundaria Obligatoria le dan a la música y a la asignatura de Música, siendo este de especial relevancia tanto para unos como para otros, tal y como se ha mostrado a través de las encuestas.

Como final a este trabajo, resta decir que la mayor alegría para un profesor de Música es saber que sus alumnos han montado un grupo de música fuera del Instituto. Este fenómeno es hoy en día habitual. Esto tiene muchos significados. En primer lugar, el profesor ha conseguido no solamente formar a unos alumnos con unos conocimientos musicales sino formar a unos alumnos para seguir aprendiendo por ellos mismos. Esto supone una gran motivación, es decir, tener ganas y la plena convicción que eso es importante. Hemos enseñado a nuestros alumnos a acercarse al hecho musical fuera del ámbito educativo y tomando las riendas de su propia formación. Como subraya Cremades (2008, p. 14):

Esa educación musical para la vida debe tener como finalidad enseñar la habilidad musical para aficionar y hacer sentir la música con el propósito de que el alumnado pueda tener una relación activa con el hecho musical durante toda su vida.

Tenemos que subrayar que en este trabajo se han comprobado la validez de las hipótesis que se planteaban en la introducción. En primer lugar, se ha justificado la importancia de la praxis musical a través de distintas teorías que reflexionan sobre su valor apoyándola y defendiéndola. A su vez, se ha demostrado a través de las encuestas a alumnos y a profesores que esta actividad está adquiriendo un lugar más que destacado en las aulas de Música de hoy en día. En segundo lugar, se han expuesto todas las razones por las cuales la Educación Musical a través de la praxis conlleva otra serie de aprendizajes determinantes para la formación integral de las personas.

Por otra parte, dentro de las limitaciones que podemos encontrar en este trabajo se subrayan las que se extraen de la Parte II: Dimensión Empírica. En ésta, podría haberse realizado la encuesta a una muestra mayor de profesores que comprendiera un rango de edades más amplio y que mostrara otras opiniones diferentes a las que se han presentado aquí, lo cual aportaría un valor añadido enriqueciendo este trabajo.

También hubiera sido interesante haber realizado las mismas preguntas de las encuestas a alumnos y profesores 15 años atrás y así, haber podido comparar los resultados atendiendo al antes y al ahora, posiblemente viendo un cambio y una evolución en éstos.

Además, se podría haber tratado el tema de las propuestas de repertorio por parte de editoriales. Sin embargo, este estudio llevaría muchísimo tiempo y quizá pueda tener cabida si se prosigue y amplía el estudio que se ha realizado aquí a través de una Tesis Doctoral, proyecto plenamente justificable y que daría una proyección de futuro al trabajo que se ha presentado.

BIBLIOGRAFÍA

1.- LIBROS Y ARTÍCULOS

ARACIL, J.; BROCAL, A. y MARTÍNEZ, J. (2011). Proyectos de innovación en el área de música. Análisis de buenas prácticas y nuevas estrategias metodológicas. Disponible en: <http://web.ua.es/en/ice/jornadas-redes-2011/documentos/proposals/184388.pdf> [Fecha consulta 2 de junio de 2014].

BOESPFLUG, G. (1999). Popular music and the instrumental ensemble. *Music Educators Journal*, Mayo. Vol. 85 (6), p. 33-37.

CAPDEPÓN, P. (2005). La musicología. Razones para el optimismo. *Scherzo*, n^o 203, diciembre. Disponible en: <http://www.revistasculturales.com/articulos/60/scherzo/467/1/la-musicologia-razones-para-el-optimismo.html> [Fecha consulta 10 de mayo de 2014].

CREMADES, A. (2008). El pragmatismo y las competencias en educación musical. *Revista electrónica de LEEME. Lista Europea Electrónica de Música en la Educación*, n 21, junio. Disponible en: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/cremades08.pdf> [Fecha consulta 10 de febrero de 2014].

CUTIETTA, R. y BRENNAN, T. (1991). Coaching a pop/Rock ensemble. *Music Educators Journal*, Abril. Vol. 77 (8), p. 40-45.

ELLIOTT, D. (1995). *Music Matters. A new Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.

ELLIOTT, D. (1997). Música, educación, y valores musicales. En V. Hemsy de Gainza (Ed.), *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI*. Buenos Aires: Guadalupe.

ELLIOTT, D. (2001). Modernity, Postmodernity and Music Education Philosophy. En *Research Studies in Music Education. Number 17. Diciembre*.

- ESTEVE, J.M.; MOLINA, M.A.; ESPINOSA, J.A.; BOTELLA, M.T.; CAVIA, M.V. y ESTEVE, R.P. (2013). La docencia en la asignatura Música en Educación Secundaria desde la visión del alumnado.
- EVELEIN, F. (2006). Pop and world music in Dutch music education: two cases of authentic learning in music teacher education and secondary music education. *International Journal of Music Education*, Junio, p. 178-187.
- FLORES RODRIGO, S. (2008). *Música y adolescencia. La música popular actual como herramienta en la educación musical*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- GIRÁLDEZ, A. (Coord.) (2014). *Didáctica de la Música en Primaria*. Madrid: Editorial Síntesis
- GREEN, L. (2005a). The Music Curriculum as Lived Experience: Children's "Natural" Music Learning Processes. *Music Educators Journal*, 91 (4), p. 27-32.
- GREEN, L. (2005b). *Meaning, autonomy and authenticity in the music classroom*. London: Institute of Education. University of London.
- INTERNATIONAL SOCIETY FOR MUSIC EDUCATION (1998). *The New Grove dictionary of music and musicians*. London: Macmillan.
- JAFFURS, S. (2004a). Developing Musicality Formal and Informal Practices. *Action Criticism and Theory for Music Education*, vol. 3, n^o 3, diciembre.
- JAFFURS, S. (2004b). The impact of informal music learning practices in the classroom, or how I learned how to teach from a garage band. *International Journal of Music Education*, Noviembre, p. 189-200.
- LILLIESTAM, L. (1996). On playing by ear. *Popular Music*, Vol 15/2. p. 195-216.
- MARTÍ, J. (2000). *Más allá del arte. La música como generadora de realidades sociales*. Sant Cugat del Vallès: Los 7 mares, 2. Deriva Editorial.

- PAYNTER, J. (2002). *Teaching music in Secondary Schools. A reader*. New York: Gary Spruce.
- PHILPOTT, C. y SPRUCE, G. (editores) (2001) (2007, segunda edición). *Learning to Teach Music in the Secondary School. A companion to School Experience*. New York: Routledge.
- RAE. Real Academia Española. Diccionario de la lengua. <http://www.rae.es/> [Fecha consulta: 28 de marzo de 2014].
- REGELSKI, T. (2010). *Music Education for Changing Times. Guiding Visions for Practice*. New York: Springer
- REIMER, B. (1994). Is Musical Performance Worth Saving? *Arts Education Policy Review*, 95 (3). p. 1-25.
- RODRÍGUEZ-QUILES, J. A. (2003). (Sub)culturas musicales juveniles y formación del profesorado de música. En ÁLVAREZ, J. y otros (2003). *Participación, convivencia y ciudadanía*. Granada: Ed. Osuna (p. 361-367).
- RODRÍGUEZ-QUILES, J. A. (2004). Competencias del profesor y experiencias previas del alumno: Puntos de encuentro para el cambio en el Aula de Música. *Revista electrónica de LEEME. Lista Europea Electrónica de Música en la Educación*, n 13, mayo. Disponible en: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodriguezja04.pdf> [Fecha consulta: 23 de enero de 2014].
- RODRÍGUEZ-QUILES, J. A (2012). Educación musical preformativa en contextos escolares interculturales. Un estudio de caso. Enseñar Música. *Revista Panamericana de Investigación*. Disponible en: <http://www.artesmusicales.org/web/images/IMG/descargas13/Ensenar1-1/06EM1-1ArtRodriguez-Quiles.pdf> [Fecha consulta: 25 de febrero de 2014].
- ROSABAL-COTO, G. (2008). El pragmatismo en la Educación Musical. *Sonograma. Revista de pensament musical*, núm. 002, any 2008. Disponible en: http://www.sonograma.org/num_02/articles/sonograma02_rosabal.pdf [fecha consulta 15 de febrero de 2014].

- SADIE, S. (editor) (2000). *Diccionario Akal/Grove de la Música*. Madrid: Ediciones Akal.
- SAVEGE, J. (2007). Is Musical Performance Worth Saving? En Philpott, C. y Spruce, G., *Learning to Teach Music in the Secondary School. A companion to School Experience*. (135-148). New York: Routledge.
- SEHAN, P. y SCOTT-KASSNER, C. (1995). *Music in Childhood. From Preschool Through the Elementary Grades*. New York: Schirmer Books.
- SMALL, C. (2011). El Musicar: Un ritual en el Espacio Social. *Revista Transcultural de Música*, 4.
- SWANWICK, K. (1997). Autenticidad y realidad de la experiencia musical. En V. Hemsy de Gainza (Ed.), *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI* (p. 141-157). Buenos Aires: Guadalupe.
- SWANWICK, K. (1991) (2006, tercera edición). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ediciones Morata y Ministerio de Educación y Ciencia.
- VILAR, J. M. (1997). La utilización de las músicas del entorno del alumnado en el aula y algunos parámetros de la etnomusicología. *Eufonía. Didáctica de la Música*, num. 6, enero. p. 101-109.
- VILAR, U. (2006). Educación multicultural en el aula de música. Un estudio de caso: La ciudad de Pontevedra. *Revista de Investigación en Educación*, nº 3. Disponible en: <http://webs.uvigo.es/reined/ojs/index.php/reined/article/viewFile/25/16> [fecha consulta 19 de marzo de 2014].
- WOLTERSTORFF, N. (1987). The Work of Making a Work of Music. *What is Music? An Introduction to the Philosophy of Music*. New York: Haven Publications.
- ZARAGOZÀ, J. L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: Graó. Biblioteca de Eufonía.

2.- NORMATIVA LEGAL

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2007).

Decreto 52/2007, de 17 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. Valladolid: BOCYL.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2007).

ORDEN EDU/1046/2007, de 12 de junio, por la que se regula la implantación y el desarrollo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. Valladolid: BOCYL.

JEFATURA DE ESTADO (2006). LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Madrid: BOE.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2007). REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Madrid: BOE.

3.- FUENTES ELECTRÓNICAS

PÁGINA WEB UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. Disponible en: <http://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.02.mastersoficiales/2.02.01.ofertaeducativa/2.02.01.01.alfabetica/Profesor-de-Educacion-Secundaria-Obligatoria-y-Bachillerato-Formacion-Profesional-y-Ensenanzas-de-Idiomas/> [Fecha consulta: 23 de marzo de 2014].

WEB ABC.es. “Educación plantea *inventarse* un MIR para los profesores”. <http://www.abc.es/local-castilla-leon/20140219/abci-educacion-plantea-inventarse-para-201402191740.html> [fecha consulta 28 de febrero de 2014].

WEB El confidencial. El diario de los lectores influyentes. “Un MIR para profesores de secundaria se abre paso en el Congreso vía UPyD” <http://www.elconfidencial.com/espana/2013-11-04/un-mir-para-profesores-de->

[secundaria-se-abre-paso-en-el-congreso-via-upyd_48970/](#) [fecha consulta 28 de febrero de 2014].

ANEXOS

ANEXO 1: DVD

ANEXO 2: REPERTORIO

Cantiga nº 100 Santa María strela do dia Alfonso X El Sabio

Fin



9



17



25

Da Capo



¡Ay!, Linda amiga

Anónimo. Siglo XVI

Musical score for the first system of the piece. It consists of four staves: Soprano, Contralto, Tenor, and Bajo. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 3/4. The Soprano staff begins with a treble clef and a key signature of one sharp. The Contralto staff begins with a treble clef and a key signature of one sharp. The Tenor staff begins with a treble clef and a key signature of one sharp. The Bajo staff begins with a bass clef and a key signature of one sharp. The piece concludes with a double bar line and the word "FIN" written above the Soprano staff.

Musical score for the second system of the piece. It consists of four staves: Soprano (S.), Contralto (C.), Tenor (T.), and Bajo (B.). The key signature is one sharp and the time signature is 3/4. The Soprano staff begins with a treble clef and a key signature of one sharp. The Contralto staff begins with a treble clef and a key signature of one sharp. The Tenor staff begins with a treble clef and a key signature of one sharp. The Bajo staff begins with a bass clef and a key signature of one sharp. The system starts with a measure rest marked with the number 9 above the Soprano staff.

Musical score for the third system of the piece. It consists of four staves: Soprano (S.), Contralto (C.), Tenor (T.), and Bajo (B.). The key signature is one sharp and the time signature is 3/4. The Soprano staff begins with a treble clef and a key signature of one sharp. The Contralto staff begins with a treble clef and a key signature of one sharp. The Tenor staff begins with a treble clef and a key signature of one sharp. The Bajo staff begins with a bass clef and a key signature of one sharp. The system starts with a measure rest marked with the number 15 above the Soprano staff.

M^a José Pérez Antón

Tres morillas m'enamoran. Cancionero de Palacio

Anónimo

Fin

Musical score for Soprano, Contralto, and Tenor/Bajo. The score is in 3/4 time and G minor. The Soprano part starts with a quarter rest, followed by a series of quarter notes: G4, A4, Bb4, C5, Bb4, A4, G4. The Contralto part starts with a quarter rest, followed by a series of quarter notes: G4, A4, Bb4, C5, Bb4, A4, G4. The Tenor/Bajo part starts with a quarter rest, followed by a series of quarter notes: G3, A3, Bb3, C4, Bb3, A3, G3. The piece ends with a double bar line.

Musical score for Soprano (S.), Contralto (C.), and Tenor/Bajo (T.). The score is in 3/4 time and G minor. The Soprano part starts with a quarter rest, followed by a series of quarter notes: G4, A4, Bb4, C5, Bb4, A4, G4. The Contralto part starts with a quarter rest, followed by a series of quarter notes: G4, A4, Bb4, C5, Bb4, A4, G4. The Tenor/Bajo part starts with a quarter rest, followed by a series of quarter notes: G3, A3, Bb3, C4, Bb3, A3, G3. The piece ends with a double bar line.

Musical score for Soprano (S.), Contralto (C.), and Tenor/Bajo (T.). The score is in 3/4 time and G minor. The Soprano part starts with a quarter rest, followed by a series of quarter notes: G4, A4, Bb4, C5, Bb4, A4, G4. The Contralto part starts with a quarter rest, followed by a series of quarter notes: G4, A4, Bb4, C5, Bb4, A4, G4. The Tenor/Bajo part starts with a quarter rest, followed by a series of quarter notes: G3, A3, Bb3, C4, Bb3, A3, G3. The piece ends with a double bar line. The text "D.C. hasta Fin" is written above the Soprano staff.

M^a José Pérez Antón

Pase el agoa

Cancionero de Palacio (siglo XVI)

Pa - se'el a - goa, ma Ju - li - e - ta, Da - ma, pa - se'el a - goa, ve -
7 ni - te vous a moi. Ju - men a - nai en un ver - gel, tres ro - se - tas
13 fui cu ller, ma Ju - li - o - le - ta, Da - ma
16 Pa - se'el a - goa, ve - ni - te vous a moi.

Traducción:

Ven a mí a través del agua, mi Señora Julieta, ven a mí.


Fui al bosque para coger tres rosas.

Ven a mí a través del agua, mi Señora Julieta, ven a mí.

Ríu, ríu, chíu


Anónimo, Siglo XVI
Cancionero de Uppsala

Estríbillo
1^a vez solo;
2^a vez todos.




5 Rí - u rí - u chí - u la guar - da ri - be - ra Dios guar - do del lo - bo a
nues - tra cor - de - ra Dios guar - do del lo - bo a nues - tra cor - de - ra

10
Copla 1
Solo



14



qui - so - le ha - cer que no pu - die - se pe - car, ni a un - o - ri - gi - nal e - sa Vir - gen no tu - vie - ra.

19
Copla 2
Solo



23



Ha nos re - di - mi - do con se - ha - cer chi - qui - to; aun - quee - rain - fi - ni - to fi - ni - to se hi - cie - ra.

28
Copla 3
Solo



32



To - dos le da - re - mos nues - tra vo - lun - tad, pues a sei - gua - lar con el hom - bre vi - nie - ra.

Si Cantemo

ANTONIO CALDARA

1
Si can - te - mo la, la, la, co - si l'ò-re ne pas - se - rà.

2
La, la, la, La, la, la, la, La, la la la ne pas - se - rà.

3
La, la la, La, la, la, La la ne pas - se - rà.

Traducción

Si cantamos la, la, la,
entonces el tiempo pasará.

M^a José Pérez Antón

CANON

PACHELBEL



MARIA JOSÉ PÉREZ ANTÓN

ANDANTE **DONA NOBIS PACEM** **MOZART**

1
VOZ/FLAUTA
DO - NA NO - BIS PA - CEM PA - CEM DO - NA NO - BIS PA - CEM

9
2
VOZ/FLAUTA
DO - NA NO - BIS PA - CEM, DO - NA NO - BIS PA - CEM

17
3
VOZ/FLAUTA
DO - NA NO - BIS PA - CEM, DO - NA NO - BIS PA - CEM



MARIA JOSÉ PÉREZ ANTÓN

Obertura Carmen

Bizet

The musical score for the Overture of Carmen by Bizet is presented in ten systems. Each system begins with a red letter and a dynamic marking:

- A** mf (Mezcla de instrumentos)
- B** mf (Trompas)
- C** mf (Violines)
- A** mf (Violines)
- D** mf (Violines)
- E** mf (Violines)
- A** mf (Tobos)
- CODA** (Coda)

Measure numbers are indicated at the start of each system: 17, 25, 35, 55, 77, 79, 93, 101, and 116. The score includes various musical notations such as stems, beams, and rests, with some systems featuring wavy lines to represent tremolos or sustained textures.

Obertura Carmen

Bizet

A 1-2 PALMADAS

B 17 PALMAS MESA

C 25 PIE CUADERNO CUADERNO

A 35 PALMADAS

D 55 LÁPIZ MESA

B 78 CUADERNO

E 82 PALMAS MESA

A 96 CUADERNO

104 PALMADAS

CODA 119

The musical score consists of ten staves, each representing a different instrument or action. The notation is primarily rhythmic, using stems, beams, and flags to indicate the timing of sounds. The first staff (A) is marked 'PALMADAS' and starts with a 2/4 time signature. The second staff (B) is 'PALMAS MESA'. The third staff (C) is 'PIE' and 'CUADERNO'. The fourth staff (A) is 'PALMADAS'. The fifth staff (D) is 'LÁPIZ MESA'. The sixth staff (B) is 'CUADERNO'. The seventh staff (E) is 'PALMAS MESA'. The eighth staff (A) is 'PALMADAS'. The ninth staff (CODA) is 'CODA'. The notation is written on a single-line staff with a clef-like symbol at the beginning of each line.

ESQUEMA
A A B B C C A B FINAL

Amasa el pan pasándolo de una mano a otra

Sacude las manos

Frota las manos

Frota

Sacude

Añade sal al huevo

Pasa el rodillo

Castle of Glass

Linkin Park

5

11

15 D (nota pedal)
Take me down to the riv - er bend _____ Take me down to the fight - in' end _____

19 C (nota pedal) D (nota pedal)
Wash the poi - son from off my skin _____ Show me how_ to be whole a - gain _____

23 D (nota pedal)
Fly me up_ on a sil - ver wing _____ Past the black where the sir - en sing _____
Bring me home in the bling - in dream _____ Though the sec - rets that I have seen _____

27 C (nota pedal) D (nota pedal)
Warm me up_ in a no - va's glow _____ And drop me down to the dream be - low _____
Wash the sor - row from off my skin _____ And show me how_ to be whole a - gain _____

30 Bb F C D
_____ Cuz I'm on - ly a crack_ in this cas - tie of glass_ Hard ly

35 Bb F C
a - ny - thing there _____ for you_ to see _____ For you to

39 **RITMO RÁPIDO: BATERÍA**
see.

43

M^a José Pérez Antón

When I'm Gone

Anna Kendrick

Ritmo de vasos

Xilófono
(Introducción)



3 C F C

Flauta



I got my ti-cket for the long way round Two bo-tles whis-key for the way And I'm

7 Am G F A G



sure would like some sweet com-pa-ny And I'm lea-ving to-mo-rrow, what do you

10 C Am F Am G



say? When I'm gone When I'm gone You're gon na miss me when I'm gone You're gonna

15 Am G F Am G



miss me by my hair You're gonna miss me e-very-where, oh, You're gon na miss me when I'm

18 C Am F Am Am G



gone When I'm gone When I'm gone You're gon na miss me when I'm gone You're gonna

23 Am G F G C



miss me by my walk You're gon na miss me by my talk, oh You're gon na miss me when I'm gone

M^a José Pérez Antón

Color esperanza

Diego Torres

G F dim B7 Em Dm G7 C

Sé que hay en tus o-jos con so - lo mi - rar que es - tás can - sa - do de an - dar y de an - dar y ca - mi
Es me - jor per - der - se que nun - ca em - bar - car me - jor ten - tar - sea de - jar de in - ten - tar aun - que ya

6 G Am D7 G F dim B7 Em

nar gi - ran - do siem - pre en un lu - gar. Sé que las ven - ta - nas se pue - den a - brir cam - biar el
ves que no es tan fá - cil em - pe - zar. Sé que lo im - po - si - ble se pue - de lo - grar que la tris

12 Dm G7 C G Am

ai - re de - pen - de de tí tea - yu - da - rá va - le la pe - na una vez más. Sa - ber que se
te - za al - gún dí - a sei - rá ya - sí se - rá la vi - da cam - biay cam - bia - rá más.

17 G D7 Em E7 Am C D7 G D7

pue - de que - rer que se pue - da qui - tar - se los mie - dos sa - car - los a - fue - ra pin - tar - se la ca - ra co - lor es - pe

22 Em C D7

ran - za ten - tar al fu - tu - ro con el co - ra - zón

27 2. C Bm Am Al

Sen - ti - rás que el al - ma vue - la por can - tar u - na vez

M^a José Pérez Antón

Déjame

Los Secretos

Flauta/Voz

5

13

21

29

36

43

50

56

64

72

SOLO (3 veces)

Fin 3

Fin 2 al cp.5 Fin 3

Fin Al y al Fin 2

Al y al Fin

Dé ja me no juegues más con mi go es ta vez en se rio te lo di go

tú vis teu nao por tu ni dad y la de jas te es ca par.

Dé ja me no vuel vas a mi la do u na vez es tu vee

quí vo ca do pe ro a ho ra to doe so pa so no que da na da dee sea

mor. no ha ya na da que a ho ra ya. pue das ha cer por que a tu

la do yo no vol ve ré no vol ve ré

Dé ja me ya no tie ne sen ti do, es me jor que si gas tu ca mi no

que yo el mí o se gui ré por e so a ho ra dé ja me

Copyright © M^a José Pérez Antón

See you later, alligator

Robert Guidry

Bill Haley

ESTROFA

Well, I saw my ba-by wal-king with an - oth - er man to - day,
 When I thought of what she told me, near - ly made me loose my head.
 She said I'm so - rry pre - tty dad - dy, you know my love is just for you.
 I said, wait a mi - nute gat - or, I know you meant it just for play.

5 Well, I saw my ba-by wal-king with an - oth - er man to - day,
 When I thought of what she told me, near - ly made me loose my head.
 She said I'm so - rry pre - tty dad - dy, you know my love is just for you.
 I said, wait a mi - nute gat - or, I know you meant it just for play.

9 When I asked her what's the mat - ter?, this is what I heard to say,
 But the next time that I saw her, re - mind - ed her of what she said,
 Won't you say that you'll for - give me, and say your love for me is true.
 Don't you know you rea - lly hurt me, and this is what I have to say.

ESTRIBILLO

13 See you la - ter al - li - ga - tor, af - ter while croc - o - dile.
 17 See you la - ter, al - li - ga - tor, af - ter while croc - o - dile.
 21 Can't you see you're in my way now, don't you know you cramp my style?

Caminando por la vida

Melendi

ESTRIBILLO

Voy ca-mi-nan-do por la vi-da sin pau-sa pe-ro sin pri-sa pro-cu-ran-do no ha-cer rui-do ves-tio con u-na son
5 ri - sa sin com-ple - jos ni te - mo - res can-to rum-bas de co - lo - res y el llo-rar no me ha - ce
8 da-ño siempre y cuan-do tu no llo-res a ey sieem-prey cuan-do tu no llo - res... a ey.

M^a José Pérez Antón

Cuentame

Fórmula V (J. L. Armenteros)

Cuen-ta - me _____ có-mo te ha i- do _____ en tu via- jar por e- se mun-do dea- mor _____

9 _____ vol- ver - rás _____ di-jea-quel dí- a _____ na-da te - ní- a y tú te fuís-te de mí _____

17 _____ Ha- bla - me de lo que has en- con - tra- do _____ en tu lar- go ca- mi nar cuen- ta me có mo te ha _____

23 i - do si has co - no - ci - do la fe - li - ci - dad. cuen - ta me có mo te ha _____

27 i - do si has co - no - ci - do la fe - li - ci - dad. _____

Cuéntame cómo te ha ido
 en tu viajar por ese mundo de amor.
 volverás dije aquel día,
 nada tenía y tú te fuiste de mí.

Háblame de lo que has encontrado
 en tu largo caminar

Cuéntame cómo te ha ido
 si has conocido la felicidad
 cuéntame cómo te ha ido
 si has conocido la felicidad

Como estás sin un amigo
 te has convencido que yo tenía razón.
 Es igual, vente conmigo aún sigue vivo
 tu amor en mi corazón

Háblame de lo que has encontrado
 en tu largo caminar

Cuéntame cómo te ha ido
 si has conocido la felicidad
 cuéntame cómo te ha ido
 si has conocido la felicidad

THE FINAL COUNTDOWN

EUROPE

Xilófono Musical notation for Xilófono in G major, 4/4 time. Chords: Em, C, Am, D (3 VECES+2 CON BATERÍA).

Xyl. Musical notation for Xyl. in G major, 4/4 time. Chords: Em, D, G, C, Bsus4, B7. Starts at measure 5.

Em
We're leaving together,
Am
But still it's farewell

Em
And maybe we'll come back,

Em **D** **G**
To earth, who can tell?

C **D**
I guess there is no one to blame

G **D** **Em** **D** **C**
We're leaving ground [leaving ground]

B **EE EE** **D**
Will things ever be the same again?

Em **C** **Am** **D** **Em**
It's the final countdown...

Em **C** **Am** **D** **Em**
the final countdown... Ohhh,

Em
we're heading for Venus

Em **Am**
and still we stand tall

Em
Cause maybe they've seen us

Em **D** **G**
and welcome us all

C **D**
With so many light years to go

G **D** **Em** **D** **C**
and things to be found [to be found]

Bm **EE EE** **D**
I'm sure that we'll all miss her so.

Em **C** **Am** **D** **Em**
It's the final countdown...

Em **C** **Am** **D** **Em**
the final countdown...

Em **Fa#/Re** **G** **C** **B**
Em
the final countdown... Ohhh!!!

Of Monsters and Men: Little Talks

Introducción

Estrofa 1

Em Cmaj7 G
I don't like walking around this old and empty house
Em Cmaj7 G
So hold my hand, I'll walk with you my dear
Em Cmaj7 G
The stairs creak as I sleep, it's keeping me awake
Em Cmaj7 G
It's the house telling you to close your eyes
Em Cmaj7 G
Some days I can't even trust myself
Em Cmaj7 G
It's killing me to see you this way

bombo)

Estribillo

Em Cmaj7 G D
'Cause though the truth may vary This ship will carry
Em Cmaj7 G
Our bodies safe to shore

Batería (plato +

Estrofa 2

Em Cmaj7 G
There's an old voice in my head that's holding me back
Em Cmaj7 G
Tell her that I miss our little talks
Em Cmaj7 G
Soon it will be over and buried with our past
Em Cmaj7 G
We used to play outside when we were young (and full of life and full of love)

Batería: Bombo

Em Cmaj7 G
Some days I don't know if I am wrong or right
Em Cmaj7 G

Batería: Bombo

Your mind is playing tricks on you my dear

+

plato



Estribillo

Em Cmaj7 G D
'Cause though the truth may vary This ship will carry
Em Cmaj7 G D
Our bodies safe to shore Hey!

Estrofa 3

Em
You're gone, gone, gone away. I watched you disappear
Em
All that's left is a ghost of you
Em
Now we're torn, torn, torn apart, there's nothing we can do.
Em
Just let me go, we'll meet again soon.

Em Cmaj7 G
Now wait, wait, wait for me. Please hang around \Rightarrow Batería: Bombo+ plato

Em Cmaj7 G D
I see you when I fall asleep. Hey!

Estribillo

Em Cmaj7 G D Em Cmaj7 G D

Don't listen to a word I say Hey! These screams all sound the same Hey! Cause though the

5 Em Cmaj7 G D Em Cmaj7 G

truth may vary This ship will carry Our bodies safe to shore

Em Cmaj7 G D

'Cause though the truth may vary This ship will carry

Em Cmaj7 G

Our bodies safe to shore.

Gloria

Umberto Tozzi

Introducción

G C

9 G C G

S. Glo-ria fal - tas en el ai - re fal - ta tu pre - sen - cia cá - li - dai - no -
por quien es - pe - rael di - a y mien - tras to - dos duer - men con la me - mo - riain

15 C G C

S. cen - cia fal - tas en mi bo - ca que sin que - rer te nom - bra
ven - ta aroma en - tre los árbo - les en u - na tie - rra magi - ca

20 G C A A

S. yes - cri - bi - ré mi his - to - ria con la pa - la - bra glo - ria por que a - quí tu la - do
por quien res - pi - ra nie - bla por quien res - pi - ra ra - bia te fun - des en sus pe - chos

26 D G G F F F D C

S. la ma - ña - na sei - lu - mi - na la ver dad, y lamen - ti - ra se lla - man Glo - ri - a
te des nu - das pro vo - can do y ha go som bras en el te cho pen san do en Glo - ri - a

33 G C G

S. Glo - ria fal - tas en el ai - re fal - tas en el cie - lo qué - ma - me en tu

39 C G G A Bb F G G

S. fue - go fún - de - me en la nie - ve que con - ge - la mi pe - cho tees - pe - ro Glo - ri - a

45 C G C

S. Glo - ri - a cam - po de son - ri - sas a - gua en el de

51 G C A A D

S. sier - to co - ra zón a - bier - to a - ven - tu - ra de mi men - te de mi me - say de mi

57 G G E F F D C D.C.

S. le - cho el jar - dín, de mi pre - sen - te tees - pe - ro Glo - ri - a

M^a José Pérez Antón

LAS PANADERAS

Ya vienen las panaderas
por las calles de San Juan
engañando a los chiquillos
cuatro perras vale el pan.

ESTRIBILLO
Dime panaderita
cómo va el trato,
la harina va subiendo
y el pan barato.

Los mozos de Garcibuey
enllenaron bien la bota,
para darle de beber
a los hijos de Carlota
ESTRIBILLO

Por el puente de Congosto
cuatrocientos ciegos van,
unos llevaban el vino
otros llevaban el pan.
ESTRIBILLO

SI VAS A LA MAR **(Jota con ritmo de cucharas)**

Tienes una y buscas otra
queriendo de más valer (bis todo),
mira que vas a quedar
tan blanco como el papel.

ESTRIBILLO
Si vas a la mar
no metas el pié
porque si lo metes
te picará el pez (2 más),
si vas a la mar
no metas el pié.

Cuando me dice mi madre
chiquilla cierra la puerta (bis todo),
doy media vuelta a la llave
y siempre la dejo abierta.

ESTRIBILLO

Si supiera que eres firme
como el sol en el verano (bis todo),
te entregaría las llaves
de mi pecho soberano.

ESTRIBILLO

La despedida les doy
no se la quisiera dar (bis todo),
porque nunca me ha gustado
con amigos quedar mal.

ESTRIBILLO

Madre, mi carbonero

Popular castellana

Ma-dre mi car-bo - ne-ro no vi-noa - no-che
Car - bón car-bón car - bón car-bón car-bón car-bón car-bón car-bón car-bón car-bón car-bón car-bón car-bón car-bón

7

y lees-tu-vees-pe - ran-do has - ta las do-ce car - bón car - bón
bón car-bón car-bón car-bón car-bón car-bón car-bón car-bón car-bón car-bón car-bón

15

Car - bón deen-ci - nay pi-cón car - bón deen-ci-nay pi - cón deo-li-vo ni - ña bo ni-ta ven - te con-mi-go.
Car - bón deen-ci - nay pi-cón car - bón deen-ci-nay pi - cón deo-li-vo ni - ña bo ni-ta ven - te con-mi-go.

D.C.

Madre, mi carbonero, viene de Vélez
y en el sombrero trae cuatro claveles.

Estrillo

Tiene mi carbonero en el sombrero
una cinta que dice "por ti me muero"

Estrillo.

Tiéndeme la red, morena

Danza de Almajano (Soria)
Cancionero de Kurt Schindler

The image shows a musical score for the song 'Tiéndeme la red, morena'. It consists of two staves of music in a 3/4 time signature. The first staff contains the melody for the first line of lyrics, and the second staff contains the melody for the second line. The lyrics are written below the notes.

Tiéndeme la red, mo-re - na, mo-re - ni - ta, tién-de-me la red, mo-re - na, mo-re - né Soy O - se - ra,

11
soy sol - te - ra, soy ca - sa - da, vi - vo en A - guí - lar, soy za - ran - de - ra y me qui - ro za - ran - dear.

Romance del Conde Olinos

Popular castellana

The musical score is written for a single melodic line in 3/4 time. It consists of two staves. The first staff begins with a treble clef and a key signature of one flat (Bb). The melody starts on a quarter note G4, followed by a quarter note A4, and then a quarter note Bb4. The second staff continues the melody with a quarter note C5, followed by a quarter note Bb4, and then a quarter note A4. The lyrics are written below the notes, with some words split across lines. Chord symbols (F, C, Bb) are placed above the notes to indicate the harmonic accompaniment.

Ma - dru - ga - bael con - de O - li - nos ma - ña - ni - ta de San
Juan, a dar a - gua su ca - ba - llo a las o - ri - llas del mar.

NARRADOR (Coro):
Madrugaba el Conde Olinos
la mañana de San Juan
a dar agua a su caballo
a las orillas del mar.

Mientras el caballo bebe
canta un hermoso cantar,
las aves que iban volando
se paraban a escuchar.

CONDE OLINOS:
Bebe, mi caballo, bebe,
Dios te me libre del mal
de los vientos de la tierra
y de las furias del mar.

NARRADOR (CORO):
Desde las torres más altas
la Reina le oyó cantar

REINA:
Mira hija, como canta
la sirena de la mar.

INFANTA.
No es la sirenita, madre,
que ésta tiene otro cantar,
es la voz del Conde Olinos
que por mí pensando está.

REINA.
Si es la voz del Conde Olinos
yo le mandaré matar
que para casar contigo
le falta sangre real.

INFANTA:
No le mande matar, madre,
no le mande usted matar,
que si mata al Conde Olinos
a mí la muerte me da.

NARRADOR:
Guardias mandaba la Reina
al Conde Olinos buscar

REINA:
Que lo maten a lanzadas
y echen su cuerpo a la mar.

NARRADOR.
La infantita con gran pena
no cesaba de llorar.
Él murió a la medianoche
y ella a los gallos cantar.

M^a José Pérez Antón

YA SE VAN LOS PASTORES

POPULAR SOBRIA

ANDANTE

The musical score is arranged in three systems, each with three staves: Voice/Flute 1, Flute 2, and Metallophone. The key signature is one flat (B-flat) and the time signature is 3/4. The tempo is marked 'ANDANTE'. The lyrics are written below the vocal line.

System 1:

- Voz/FLAUTA 1:** YA SE VAN LOS PAS - TO - RES A LA EX - TRE - MA - DU - RA YA SE VAN LOS PAS
- FLAUTA 2:** (Instrumental accompaniment)
- METALÓFONO:** (Instrumental accompaniment)

System 2 (starting at measure 8):

- V/FL 1:** TO - RES A LA EX - TRE - MA - DU - RA YA SE QUE - DA LA SIE - RRA
- FL 2:** (Instrumental accompaniment)
- MET.:** (Instrumental accompaniment)

System 3 (starting at measure 13):

- V/FL 1:** TRIS - TEY OS - CU - RA YA SE QUE - DA LA SIE - RRA TRIS - TEY OS - CU - RA
- FL 2:** (Instrumental accompaniment)
- MET.:** (Instrumental accompaniment)

MARIA JOSÉ PÉREZ ANTÓN

TRES HOJITAS, MADRE

POPULAR ASTURIANA

Musical score for the song "TRES HOJITAS, MADRE". The score is written in a single system with four systems of music. Each system consists of a vocal line (treble clef) and a piano accompaniment line (bass clef). The key signature has one flat (B-flat) and the time signature is 2/4. The lyrics are written below the vocal line.

TRES HO - JI - TAS MA - DRE TIE - NEEL AR - SO - LE, LA U - NAEN LA
TRES HO - JI - TAS MA - DRE TIE - NEEL AR - SO

6
RA - MA LAS DOS EN EL PIE, LAS DOS EN EL PIE, LAS DOS EN EL
LE, LA U - NAEN LA RA - MA LAS DOS EN EL PIE, LAS DOS EN EL

12
PIE I - NES, I - NES I - NE - SI - TAI - NES. I -
PIE LAS DOS EN EL PIE. I - NES I - NES I - NE -

17
NES I - NES I - NE - SI - TAI - NES
SI - TAI - NES I - NES I - NES I - NE - SI - TAI - NES

A LA COMPRA

LETRA DE JESÚS HERNÁNDEZ DE LA IGLESIA

MÚSICA DE FRANCISCO GARCÍA MUÑOZ

ALLEGRO

FLAUTA 1
FLAUTA 2
PERCUSSION

Measures 1-4: Flute 1 plays a melody with triplet markings. Flute 2 and Percussion are silent.

FL.
FL.
PERC.

Measures 5-8: Flute 1 has lyrics: MO-ZA SIA LA COM-PRA VAS. Flute 2 plays a rhythmic accompaniment with triplet markings. Percussion plays a rhythmic pattern.

FL.
FL.
PERC.

Measures 11-14: Flute 1 has lyrics: Y QUIE-RES QUE YO TE QUIE-RA MO-ZA SIA LA. Flute 2 plays a rhythmic accompaniment with triplet markings. Percussion is silent.

FL.
FL.
PERC.

Measures 17-20: Flute 1 has lyrics: COM-PRA VAS TIE-NES QUE BAI LAR CON MI-GO ES - TA. Flute 2 plays a rhythmic accompaniment with triplet markings. Percussion is silent.

2

24

FL. *TAR-DEEN LA PRA DE-RA ES-TA TAR-DEEN LA PRA DE-RA MO - ZA*

FL.

PERC.

32

FL. *SIA LA COM - PRA VAS LA MO-ZAGUEA DO-RO SO RIA-NA SIN PAR*

FL. *CON TO-DA LA POM-PA PON DRA MI JU RAO*

PERC.

FIN

40

FL. *LA COM-PRA DEL TO - RO QUIE RE CE - LE - BRAR A VA-LON-SA DE-RO YO*

FL. *PA-RAIR A LA COM-PRA UN CO-CHEA - DOR - NAO YHAS-TA LA JU - RA-DA QUE*

PERC.

46

FL. *LA LLE - VA - RE EN JA - CO LI - GE - RO EN BU - RRA OA PIE.*

FL. *NUN - CA FUE QUIN TIE - NE PRE - PA - RA - DA ME - RIEN - DA SIN FIN*

PERC.

DA CAPO AL FIN

JESÚS HERNÁNDEZ DE LA IGLESIA **VIERNES DE SAN JUAN (1947)** FRANCISCO GARCÍA MUÑOZ

FLAUTA 1

FLAUTA 2

XILOFONO

DI-CEN SE JUE-GAN EL IL - PO DI-CEN DI - CEN YES VER - DAD

8

FL.

FL.

XYL.

LOS MO-ZOS DE LA BA - RRE - RA EN LOS VIER - NES DE SAN JUAN

16

FL.

FL.

XYL.

DI-CEN QUE NO TIE-NEN MIE - DO DI-CEN DI - CEN PE - RO QUIÁ

24

FL.

FL.

XYL.

PUES CUAN-DO SAL-TAAL-GÜN TO - RO TO-DOS SEHE - CHAN A TEM

2

31

FL. BLAR... LOS TO - RE - ROS QUEA-QUI VIE - NEN PA-RAEL VIER - NES
MIE - DO MU - CHO MIE - DO Y NO SA - BEN

XYL.

38

FL. DE SAN JUAN, TIE-NEN AR - SI SON BRA - VOS LOS TO -
TO - RE -

XYL.

45

FL. RE - TES NO LOS PUE - DEN YA MA - TAR Y LA GEN - TE PI-DEA

XYL.

53

FL. GRI - TOS QUE LOS E CHEN AL CO -

XYL.

57

FL.

FL.

XYL.

REAL

D.C.

D.C.

CODA

CODA

3

The image shows a musical score for three instruments: two Flutes (FL.) and one Xylophone (XYL.). The score is in a key with one flat (B-flat) and a common time signature. It begins at measure 57. The first two measures are marked 'REAL'. The third measure is marked 'D.C.' (Da Capo). The fourth measure is also marked 'D.C.'. The fifth measure is marked 'CODA'. The sixth measure is also marked 'CODA'. The seventh measure is marked '3', indicating a triple measure. The score ends with a double bar line.

JESÚS HERNÁNDEZ DE LA IGLESIA

LAS BAILAS

FRANCISCO GARCIA MUÑOZ

FLAUTA/VOZ 

5
FL. 

13
FL. 

20
FL. 

26
FL. 

33
FL. 

40
FL. 

47
FL. 

52
FL. 

58
FL. 

LAS MAÑANITAS

POPULAR DE MÉXICO

ANDANTE

FLAUTA/VOZ

ES-TAS SON LAS MA-ÑA - NI - TAS QUE CAN - TA - BA EL REY DA - VID A LAS

XILOFONO

METALÓFONO

5

FL

MU - CHA-CHAS BO - NI - TAS SE LAS CAN - TA - BA A - SI ES-TAS SI DES -

XIL

MET.

1 2

10

FL

PIER - TA NI - ÑA DES - PIER - TA MI - RA QUE YAM-MA - ME - CIÓ YA LOS

XIL

MET.

7

14

FL

PA - JA - RI-TOS CAN - TAN LA LU-NA YA SE ME - TIÓ. DES - TIÓ

XIL

MET.

1 2

MARIA JOSÉ PÉREZ ANTÓN

UELE MOLIBA MAKASI

POPULAR DE EL CONGO (AFRICA)

SOLO **FIN**

Voz

0 LE LE 0 LE LE MO LI SA MA KA SI

7

Voz

0 LE LE LU KA LU KA 0 LE LE MO LI SA MA KA SI LU KA
MBO KA

13

Voz

MBO KA NA YE MBO KA NA YE MBO KA MBO KA KA SA MBO KA

19

Voz

0 LE YE LU KA LU KA 0 LE LE MO LI SA MA KA SI LU KA
MBO KA

25

Voz

E E 0 E E E E 0 BEN QUE LA A YA

33

Voz

BEN QUE LA A 0 YA 0 YA KA SA A 0 YA 0 KON GUN DIA A 0 YA 0 YA

DA CAPO: AL C.7 Y SOLO

LINGALA

CASTELLANO

OLELE OLELE MOLIBA MAKASI
OLELE OLELE MOLIBA MAKASI
LUKA LUKA
MBOKA NA YE
MBOKA NA YE
MBOKA MBOKA KAGAI
EEO EE EEO BENQUELA AYA
EEO EE EEO BENQUELA AYA
OYA OYA
YAKARA A
OYA OYA
KONGUNDTA A
OYA OYA

OLELE OLELE LA CORRIENTE ES MUY FUERTE
OLELE OLELE LA CORRIENTE ES MUY FUERTE
REMO REMO
SU TIERRA
SU TIERRA
SU TIERRA ES EL KAGAI
EEO EE EEO, QUE VIENE BENQUELA
EEO EE EEO, QUE VIENE BENQUELA
VEN VEN
EL VALIENTE
VEN VEN
EL GENEROSO
VEN VEN

COPYRIGHT © MARIA JOSÉ PÉREZ ANTÓN

Pezinho

Popular de Brasil

The musical score is written in 4/4 time and consists of three systems. Each system has two staves: the top staff is for Voice/Flute and the bottom staff is for Xylophone. The lyrics are written below the Voice/Flute staff. Chord symbols (C and G7) are placed above the first staff of each system. Measure numbers 1, 3, and 5 are indicated at the start of their respective systems.

System 1 (Measures 1-2):
Voz/Flauta: C G7
Xilófomo
Lyrics: Ai bo taa qui ai bo taa li o teu pe zi nho, o teu pe

System 2 (Measures 3-4):
Voz/Flauta: 3 C
Xilófomo
Lyrics: zi nho bem jun ti nho com o meu

System 3 (Measures 5-8):
Voz/Flauta: 5 G7 C
Xilófomo
Lyrics: la la la la, la la la la la, la la la la, la la la la la.

Ai bota aqui ai bota ali o teu pezinho, Ay pon aquí ay pon allí tu piececito,
o teu pezinho bem juntinho com o meu. tu piececito bien juntito con el mío.

Shalom Chaverim

Popular de Israel

1. 2.

Voz Sha - lom cha - ve - rim, sha - lom cha - ve - rim, sha - lom, sha -

4 3. 4.

Voz lom, le - hi - tra - ot le - hi - tra - ot. Sha - lom, sha - lom.

Paz con vosotros, amigos. Hasta la vista

Coreografía: Verena Maschat

Colocación: 8 personas en corro amplio:

Compás 1 y 2: Con 8 pasos caminar un círculo derecho detrás del propio sitio.

3 y 4: dos pasos lentos hacia el centro y dos hacia atrás.

5 y 6: con 8 pasos cambiar el sitio con la persona en frente:

□□ 4 pasos hacia delante, con el último coger las manos de la persona de en frente

□□ y cambiar de sitio con media vuelta derecha;

□□ con 4 pasos hacia atrás colocarse en el sitio opuesto.

□ 7 y 8: balanceo lento derecha izquierda: 2 veces.

Je veux

zaz

Soprano

Piano

The first system of the musical score for 'Je veux' by Zaz. It features a Soprano line and a Piano accompaniment. The Soprano line is in treble clef with a key signature of one flat and a 4/4 time signature. The Piano accompaniment is in grand staff. Chords are indicated above the Soprano line: A, F G A, and F G. The music consists of eighth and quarter notes in the vocal line and chords and eighth notes in the piano accompaniment.

S.

Pno.

The second system of the musical score. It continues the Soprano and Piano parts. Chords are indicated above the Soprano line: A, F G A, and F G. The piano accompaniment continues with chords and eighth notes.

S.

Pno.

The third system of the musical score. It continues the Soprano and Piano parts. Chords are indicated above the Soprano line: A and G. The piano accompaniment continues with chords and eighth notes.

S.

Pno.

The fourth system of the musical score. It continues the Soprano and Piano parts. Chords are indicated above the Soprano line: F and E. The piano accompaniment continues with chords and eighth notes.

Copyright © M^a José Pérez Antón

MOVIMIENTO Y RITMO

ZAZ: Je veux

En corro, sentados en sillas.

PARTE A: Estrofa

Pie dcho.

Mano izda.

Pie izdo.

Mano dcha.

PARTE B: Estribillo

Palmadas en los muslos

Palmada

Se cruzan las manos y se da una palmada contra los hombros

Palmada del anverso de las palmas

Palmada sobre los hombros con las manos cruzadas

Palmada del anverso de las palmas

Pitos en las dos manos

Palmada

TROIKA Rusia

Disposición: Se baila en grupos de tres (dos chicas y un chico) y en círculo (Fig. 1)

Introducción: 4 compases en el sitio.

Frase A

* Comp. 1-4: Se dan 6 pasos avanzando en círculo, y comenzando con el pie derecho. Luego se dan tres golpes en el sitio (derecho, izquierdo, derecho).

* Comp. 5-8: Igual que comp. 1-4, pero comenzando con el pie izquierdo.

Frase B

* Comp. 9-12: En el sitio la chica de la derecha pasa por debajo del arco que forman el chico y la otra chica. El chico pasa detrás de ella (Fig. 2).

* Comp. 13-16: Lo mismo que comp. 9-12, pero pasa la chica de la izquierda.

Frase C

* Comp. 17-24: Se agarran por los hombros (Fig. 3) y marcan 16 pasos hacia la izquierda llevando siempre el pie derecho por delante y marcando los pasos impares.

* Comp. 25-32: Igual que comp. 17-24, pero ahora hacia la derecha y siendo el pie izquierdo el que va por delante y el que lleva el peso del cuerpo.

Se repite varias veces, en la última más rápido.



Fig. 1

Fig. 2

Fig. 3

Tum tum piscatum

Popular de Brasil

Musical score for 'Tum tum piscatum' in 4/4 time. It consists of two vocal parts. The first part starts with a C6 chord and ends with a G chord. The second part starts with a 3-measure rest and ends with a C6 chord. The lyrics are: 'Tum tum pis ca tum, ga ta pis ca tum ga la ri be, pis ca tum ga tin ga. Au e be re be re be pis ca tum ga la ri be, pis ca tum ga tin ga.'

Cai, cai balao

Popular de Brasil

Musical score for 'Cai, cai balao' in 4/4 time. It consists of two vocal parts. The first part starts with a 5-measure rest and ends with a G chord. The second part starts with an 8-measure rest and ends with a C6 chord. The lyrics are: 'cai, cai ba lao, cai, cai ba lao, na ru a do sa bao; nao cai nao, nao cai nao, nao cai nao, cai a qui na mi nha mao.'

Tum tum piscatum, gata
 piscatumga laribe
 piscatumga tinga.
 Aue bere bere, be
 piscatumga laribe
 piscatumga tinga.

Cai, cai balao,	cae cae globito,
cai, cai balao,	cae cae globito,
na rua do sabao;	en la calle del jabon;
nao cai nao,	no cae no,
nao cai nao,	no cae no,
nao cai nao,	no cae no,
cai aqui na minha mao.	cae aqui en mi mano.

23. TARANTELLA

Italia

Disposición : Se baila por parejas, libremente. Cada uno de los bailarines tiene una pandereta en la mano derecha.(Fig. 1)

Introducción : Tres golpes en la versión de Atlántica. En otras no hay introducción.

Frase A

*Comp. 1-2: Cada uno avanza saltando hacia su pareja y en cada compás dan un golpe con la otra mano a la pandereta por delante del pecho, y otro por detrás.

*Comp. 3-4: Siguen dando los golpes de pandereta, pero se cruzan por los hombros derechos, van hacia la derecha, un paso y vuelven a su sitio de espaldas, cruzándose por los hombros izquierdos.

*Comp. 5-8: Mismo desplazamiento y paso que comp. 1-4, pero en vez de dar palmadas van girando las manos a modo de molinillo y también girando sobre si mismos.

*Comp. 1-8 (repetición): Lo mismo que comp. 1-8.

Frase B

*Comp. 9-16: El chico se pone de rodillas y levanta la mano derecha, mientras lleva el ritmo con la pandereta en la izquierda (Fig. 2). La chica agarra con su mano derecha la del chico y va girando con paso saltando en torno suyo en SAR.

*Comp. 9-16 (repetición): Lo mismo que comp. 9-16, pero cambiando de mano y el chico puesto de pie.

Frase C

*Comp. 17-20: Se enlazan por la cintura con la mano derecha y la izquierda la elevan al aire y giran en SAR (Fig. 3). En el primer tiempo del compás 20, se sueltan y dan un golpe en la pandereta a la vez que la cambian de mano (pasa a la izquierda).

*Comp. 21-24: Lo mismo que comp. 17-20, pero enlazados con la izquierda y girando en SIAR.

*Comp.17-24 (repetición): Lo mismo que comp. 17-24.



<http://danzasdelmundo.wordpress.com>

CIRCASSIAN CIRCLE

Irlanda

Disposición: Se baila por parejas en corro, las chicas a la derecha de los chicos.

A Comp. 1-8: Un paso de contradanza doble hacia adelante y otro hacia atrás. Se comienza con el pie derecho. Dos veces.

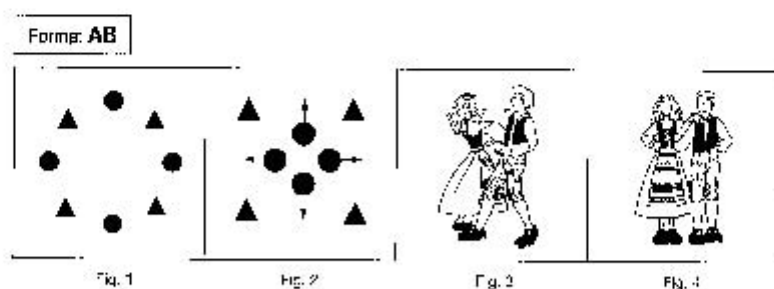
Comp. 1-4 (repetición): Las chicas se sueltan y dan un paso de contradanza doble, hacia adelante y otro hacia atrás. Los chicos en el sitio, aplauden.

Comp. 5-8 (repetición): Los chicos dan un paso de contradanza doble hacia adelante y dan media vuelta hacia su izquierda para ir a buscar a la contrapareja.

B Comp. 9-16: Hacen un molinete, como indica la fig. 3. Llevan la mano derecha al hombro derecho de la pareja y se agarran las manos izquierdas. El cuerpo se echa hacia atrás y se pivota sobre el pie derecho a la vez que se va girando.

Comp. 9-16 (repetición): Agarrados según la fig. 4 dan un paseo en SIAR. Los chicos en el interior y las chicas en el exterior.

Vuelven a comenzar por **A**, quedando la chica a la derecha del chico, haciendo un cambio de pareja en cada ronda.



<http://danzasdelmundo.wordpress.com/>

A

Handwritten musical score for section A, consisting of four staves of music. The first staff begins with a square box containing the letter 'A' and a repeat sign. The chords for this section are: G7, C, G7, G7, F, Fm, G7, C, Am, D7, G7, C, G7, G7, F, Fm, G7, C, Dm7, G7, C, F.

B

Handwritten musical score for section B, consisting of four staves of music. The first staff begins with a square box containing the letter 'B' and a repeat sign. The chords for this section are: C, C°, G7, C, F, G7, C, Am, C, C°, G7, Am, F, A7, D7, G7, G7+, C7, F, C, Am, C, G7, C, Am, Dm7, G7, AmA7, C.

Oh Danny Boy

Oh Danny boy, the pipes, the pipes are calling
From glen to glen, and down the mountain side
The summer's gone, and all the flowers are dying
'Tis you, 'tis you must go and I must bide.

But come ye back when summer's in the meadow
Or when the valley's hushed and white with snow
'Tis I'll be there in sunshine or in shadow
Oh Danny boy, oh Danny boy, I love you so.

And if you come, when all the flowers are dying
And I am dead, as dead I well may be
You'll come and find the place where I am lying
And kneel and say an "Ave" there for me.

And I shall hear, tho' soft you tread above me
And all my dreams will warm and sweeter be
If you'll not fail to tell me that you love me
I'll simply sleep in peace until you come to me.

I'll simply sleep in peace until you come to me.

ANEXO 3: CUESTIONARIO A ALUMNOS

		1 Nada	2 Poco	3 Algo	4 Mucho	5 Muchísimo
INTERPRETACIÓN INSTRUMENTAL, VOCAL Y CORPORAL	1. ¿Cantas, tocas y bailas música en la asignatura de Música en el Instituto?					
	2. ¿En la clase de Música se tocan otros instrumentos a parte de flautas y xilófonos?					
	3. ¿Crees que has aprendido a interpretar música de manera básica en el Instituto?					
ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS	4. ¿Consideras que las clases de Música ayudan a mejorar la concentración, favorecen la memoria y posibilitan el conocimiento de distinto repertorio musical?					
	5. ¿Crees que las clases de Música fomentan la creatividad y posibilitan llevar a cabo tus propias ideas?					
	6. ¿Crees que tocar música en grupo favorece las relaciones personales y estrecha lazos de amistad entre compañeros, mejorando el clima de convivencia?					
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE MÚSICA: METODOLOGÍA	7. ¿Deja el profesor de Música que elijas algunas de las canciones que se van a interpretar en clase?					
	8. ¿Entiendes y te parecen claras las explicaciones que el profesor de Música da cuando interpretas Música?					
	9. ¿Consideras que las piezas musicales que interpretas son asequibles a tu nivel?					
PROFESORADO	10. ¿Piensas que el profesor de Música sabe impartir bien la asignatura?					
	11. ¿La metodología que emplea el profesor de Música ayuda a los alumnos a aprender y es adecuada?					
	12. ¿Crees que los profesores de Música tienen la formación necesaria para poder impartir la asignatura?					
CALIFICACIÓN GENERAL DE LA ASIGNATURA DE MÚSICA	13. ¿Consideras la asignatura de Música fundamental e imprescindible en la educación?					
	14. ¿Te gusta la asignatura de Música?					
	15. ¿Disfrutas tocando, cantando y bailando Música?					

ANEXO 4: CUESTIONARIO A PROFESORES

		1 Nada	2 Poco	3 Algo	4 Mucho	5 Muchísimo
INTERPRETACIÓN INSTRUMENTAL, VOCAL Y CORPORAL	1. ¿Concedes a la práctica e interpretación musical un lugar importante en tu práctica docente?					
	2. ¿Concedes más importancia a la expresión vocal, instrumental o corporal? Indica cuál					
	3. ¿Introduces instrumentos reales como la batería, el bajo, la guitarra y el teclado en las interpretaciones musicales?					
ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS	4. ¿Consideras que las clases de Música ayudan a mejorar la concentración, favorecen la memoria y posibilitan el conocimiento de distinto repertorio musical a los alumnos?					
	5. ¿Crees que las clases de Música fomentan la creatividad y posibilitan llevar a cabo las propias ideas de los alumnos?					
	6. ¿Crees que tocar música en grupo favorece las relaciones personales y estrecha lazos de amistad entre los alumnos mejorando el clima de convivencia?					
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE MÚSICA: METODOLOGÍA	7. ¿Dejas elegir a los alumnos algunas de las canciones que se van a interpretar en clase?					
	8. ¿Crees que tus explicaciones a los alumnos son claras cuando interpretan Música?					
	9. ¿Consideras que las piezas musicales que interpretáis en clase son asequibles al nivel de los alumnos?					
PROFESORADO	10. ¿Crees que, como profesor de Música, la administración ofrece la titulación y formación necesaria para impartir bien la asignatura de Música?					
	11. ¿Piensas que en la carrera que has estudiado te han enseñado a dar clase de Música?					
	12. ¿Consideras que la metodología que empleas para enseñar a interpretar Música ayuda a los alumnos a aprender y es adecuada?					
CALIFICACIÓN GENERAL DE LA ASIGNATURA DE MÚSICA	13. ¿Consideras más importante que los alumnos aprendan la vida y obras de los compositores o que aprendan habilidades básicas para poder tocar un instrumento?					
	14. ¿Te gusta impartir la asignatura de Música y disfrutas cuando enseñas a tocar, cantar o bailar?					
	15. ¿Consideras la asignatura de Música fundamental e imprescindible en la educación?					

ANEXO 5: AUTORIZACIÓN PARA LA CAPTACIÓN DE IMÁGENES

D./Dña. _____ como representante
legal del alumno _____
del curso _____ de la etapa Educación Secundaria Obligatoria en el
IES “Picos de Urbión” de Covalada (Soria).

AUTORIZO

NO AUTORIZO

La captación de imágenes de dicho alumno con fines de investigación educativa en la
asignatura de MÚSICA durante el curso académico 2013-2014.

Fdo.: