



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS
DE GRAN CANARIA

PROGRAMA DE DOCTORADO:
FORMACIÓN DEL PROFESORADO

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICAS ESPECIALES

TESIS DOCTORAL

**DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN
DE PROPUESTAS DIDÁCTICAS
BASADAS EN LA OBRA DE XAVIER ZOGHBI
PARA LA MEJORA DE LA HABILIDAD MUSICAL
EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

Doctorando:

Francisco Quintana Guerra

Directoras:

Doctora doña María del Carmen Mato Carrodegüas

Doctora doña Manuela Guerra Martín

Las Palmas de Gran Canaria, junio de 2009

*Deseo expresar mi más profundo agradecimiento a Xavier Zoghbi.
Un sabio cabalgando entre dos siglos del que hemos aprendido
y queremos seguir aprendiendo de su universal saber vital.
Agradecimiento infinito a mis Directoras de Tesis.
Gracias por su paciencia y por dejarme impregnar de algo de su sabiduría.
Gracias a todo el alumnado, profesorado y a los equipos directivos
de los C.E.I.P.s 24 de Junio, Gran Canaria y Santa Catalina,
así como al Departamento de Didácticas Especiales de la U.L.P.G.,
por su viva implicación y colaboración.
Gracias a mi familia y amigos, especialmente a mis hijos Pablo y Kiko,
fuente eterna de paz e inspiración.
Sin ellos jamás se hubiera realizado esta Tesis.*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN:	9
----------------------------	---

I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES Y TRAYECTORIA MUSICAL DE XAVIER ZOGHBI

Introducción.....	17
1.1. De la Prehistoria al Clasicismo.....	18
1.2. La música posterior al Clasicismo.....	21
1.3. La música Contemporánea.....	24
1.4. La música en Canarias.....	29
1.5. Música Clásica y música Contemporánea: el lenguaje musical de Xavier Zoghbi.....	33
1.6. Trayectoria musical de Xavier Zoghbi.....	35
1.6.1.Desarrollo profesional: etapas implicadas.....	38
1.6.1.1. Primera etapa: fecunda producción.....	38
1.6.1.2. Segunda etapa: lucha por su lenguaje propio.....	39
1.6.1.3. Tercera etapa: apogeo orquestal.....	41
1.7. Bases que sustentan la obra de Xavier Zoghbi.....	45
1.7.1. Influencias musicales.....	45
1.7.2. Nuevo idioma: el Taskur.....	48
1.7.3. Influencias culturales del Taskur: la religión Kramog y la civilización Taskur.....	50
1.8.Análisis de las obras más relevantes.....	52
1.8.1. <i>Primera Sinfonía</i>	55
1.8.2. <i>Concierto para Dos Violines y Orquesta</i>	57
1.8.3. <i>Segunda Sinfonía</i>	60

**CAPÍTULO 2. TEORÍAS Y MÉTODOS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE MUSICAL**

Introducción.....	69
2.1. Tres teorías paralelas: Willems, Gainza y Bruner.....	72
2.1.1. La percepción musical según Willems y Copland.....	75
2.1.2. Implicaciones para la educación musical.....	76
2.2. La teoría evolutiva de Swanwick.....	77
2.3. La teoría neurológica según Despins.....	82
2.3.1. Fundamentación neurológica de la teoría: hemisfericidad natural y concordancia funcional como soporte del funcionamiento global del cerebro.....	82
2.3.2. Diferencias perceptivas entre sexos.....	84
2.3.2.1. Preponderancia perceptiva femenina.....	84
2.3.2.2. Preponderancia perceptiva masculina.....	85
2.3.3. Relación de los elementos musicales con los hemisferios cerebrales.....	86
2.3.3.1. Implicaciones para la enseñanza musical.....	88
2.4. Teoría semiológica según Stefani.....	92
2.4.1. La Percepción visual-espacial del sonido.....	94
2.4.2. Percepción temporal-secuencial del sonido.....	94
2.4.3. La percepción del sistema tonal como sintaxis.....	95
2.5. Teoría de la conservación musical de Marilyn Pflederer.....	98
2.6. La cognición musical de Mary Louise Serafine.....	98
2.7. Aspectos del desarrollo musical de Frega.....	100
2.8. Los principales métodos de Pedagogía Musical del siglo XX.....	109
2.8.1. El método Dalcroze.....	109
2.8.2. El método Kodaly.....	111
2.8.3. El método Orff.....	112
2.8.4. El método Martenot.....	115
2.8.5. El método Willems.....	116
2.9. Habilidad musical.....	121
2.9.1. Evaluación de la habilidad musical.....	123
2.9.2. Instrumentos (test) de medida de la habilidad musical.....	125

II. DISEÑO Y DESARROLLO EXPERIMENTAL

CAPÍTULO 3. MARCO EMPÍRICO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA FUNDAMENTADA EN LA OBRA DE XAVIER ZOGHBI

Introducción.....	133
3.1. Objetivos de investigación.....	133
3.2. Hipótesis.....	134
3.3. Variables.....	134
3.4. Diseño.....	137
3.4.1. Muestra-contexto.....	137
3.4.1.1. C.E.I.P 24 de Junio.....	139
3.4.1.2. C.E.I.P. Gran Canaria.....	141
3.4.1.3. C.E.I.P. Santa Catalina.....	143
3.4.2. Instrumentos de medida.....	146
3.4.2.1. Razones para la utilización de un test de grupo.....	146
3.4.3. Instrumento de evaluación: test de Arnold Bentley para medir la habilidad musical.....	149
3.4.3.1. Condiciones para la aplicación del test.....	151
3.4.3.2. Guía de interpretación de los resultados.....	152
3.4.3.3. Clasificación de las puntuaciones.....	152

CAPÍTULO 4. DISEÑO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Introducción.....	157
4.1. Panificación previa a la intervención e información a los profesores.....	157
4.2. Objetivos específicos de la propuesta didáctica.....	158
4.3. Competencias Básicas en Educación y su relación con las actividades.....	159
4.4. Estructura y secuencia metodológica.....	163
4.5. Aplicación y desarrollo de la propuesta didáctica.....	166
4.6. Características del aula destinada a la aplicación del programa.....	167

CAPÍTULO 5. DISEÑO Y DESARROLLO DE ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

Introducción.....	171
5.1. Estructura y contenido del programa.....	171
5.2. Estructura del bloque de actividades de audición.....	175
5.3. Estructura del bloque de actividades rítmicas.....	190
5.4. Estructura del bloque de actividades melódicas.....	195
5.5. Estructura del bloque de actividades sobre la trayectoria de Xavier Zoghbi..	202

CAPÍTULO 6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Introducción.....	209
6.1. Instrumentos de análisis estadístico de resultados.....	211
6.2. Descripción de la muestra y las principales variables.....	214
6.3. Análisis descriptivo y visual de los datos.....	217
6.4. Análisis cuantitativo de los datos.....	230
6.5. Discusión de los resultados.....	234
6.6. Conclusiones.....	241
6.7. Líneas de investigación abiertas para futuras investigaciones.....	242

RELACIÓN DE GRÁFICOS, IMÁGENES Y TABLAS UTILIZADAS

Gráfico 1: desarrollo histórico de la música hasta la actualidad.....	28
Gráfico 2: orígenes y desarrollo de la música en Canarias.....	32
Gráfico 3: situación geográfica de las localizaciones descritas más importantes.....	37
Gráfico 4: algunos de los personajes intelectuales significativos en la vida y obras de Zoghbi.....	47
Gráfico 5: esquema de la Teoría Evolutiva de Swanwick.....	81
Gráfico 6: esquema de la Teoría de Hemisfericidad de Despins.....	91
Gráfico 7: esquema de la Teoría Semiológica de Stefani.....	97
Gráfico 8: C.E.I.P. 24 de Junio y su situación geográfica.....	139
Gráfico 9: C.E.I.P. Gran Canaria y su situación geográfica.....	141
Gráfico 10: C.E.I.P. Santa Catalina y su situación geográfica.....	143
Gráfico 11: resumen de la situación geográfica dentro de la ciudad de los centros educativos implicados.....	145

Gráfico 12: distribución porcentual de la temporalización de una sesión.....	164
Gráfico 13: histogramas de distribución de frecuencias y función de densidad..	218
Gráfico 14: distribución de los resultados de la discriminación de alturas.....	220
Gráfico 15: distribución de los resultados de la memoria melódica.....	221
Gráfico 16: distribución de los resultados de la discriminación de acordes.....	222
Gráfico 17: distribución de los resultados de la memoria rítmica.....	223
Gráfico 18: diagramas de caja de la dimensión altura.....	225
Gráfico 19: diagramas de caja de la dimensión motivo.....	226
Gráfico 20: diagramas de caja de la dimensión sonidos.....	227
Gráfico 21: diagramas de caja de la dimensión ritmo.....	228
Imagen 1: diferentes momentos del desarrollo de la historia de la música.....	17
Imagen 2: Xavier Zoghbi.....	37
Imagen 3: Juan José Falcón Sanabria.....	36
Imagen 4: Josep Soler.....	41
Imagen 5: Francisco Guerrero.....	42
Imagen 6: Sindo Saavedra.....	43
Imagen 7: Hubert Borgel.....	43
Imagen 8: Manuel Padorno.....	44
Imagen 9: Manuel Padorno (izquierda) y Xavier Zoghbi (derecha).....	44
Imagen 10: imagen acompañada de texto en taskur.....	48
Imagen 11: información expuesta en uno de los links de la página web de Xavier Zoghbi.....	49
Imagen 12: presentación de la página web de Xavier Zoghbi en taskur.....	51
Imagen 13: José Ramón Encinar.....	55
Imagen 14: Xavier Zoghbi (izquierda) y José Ramón Encinar (derecha).....	57
Imagen 15: Xavier Zoghbi.....	57
Imagen 16: estreno del <i>Concierto</i> . Víctor Yampolsky (izquierda) y los violinistas Anatol Romanov (centro) y Mikhail Vostokov (derecha).....	58
Imagen 17: Adrian Leaper.....	60
Imagen 18: Carl Gustav Jung.....	62
Imagen 19: Adrian Leaper (izquierda) y Xavier Zoghbi (derecha) al término del estreno de la 2ª Sinfonía.....	64
Imagen 20: Rafael Nebot.....	52
Imagen 21: Lothar Siemens.....	52

Imagen 22: diferentes momentos del desarrollo de la entrevista a Xaxier Zoghbi.....	421
Tabla 1a: catálogo cronológico provisional de las obras musicales de Xavier Zoghbi.....	54
Tabla 1b: cuadro resumen de las más destacadas obras de Xavier Zoghbi.....	65
Tabla 2a: enfoques educativos sobre la enseñanza-aprendizaje de la música....	72
Tabla 2b: comparación de las teorías de Willems, Hemsy de Gainza y Bruner...	75
Tabla 2c: aspectos musicales del logro <i>rítmico-métrico</i> de Frega (2005).....	101
Tabla 2d: aspectos musicales del logro <i>melódico-armónico</i> de Frega (2005).....	102
Tabla 2e: aspectos musicales del logro <i>estético-formal</i> de Frega (2005).....	103
Tabla 2f: aspectos musicales del logro <i>canto</i> de Frega (2005).....	104
Tabla 2g: aspectos musicales del logro <i>percusión corporal</i> de Frega (2005).....	105
Tabla 2h: aspectos musicales del logro <i>movimiento</i> de Frega (2005).....	106
Tabla 2i: aspectos musicales del logro <i>actividad instrumental</i> de Frega (2005)..	107
Tabla 3: resumen de las Teorías de Serafine, Pflederer y Frega.....	108
Tabla 4a: resumen de las características pedagógicas generales de Dalcroze, Kodaly, Orff, Martenot y Willems.....	120
Tabla 4b: test más utilizados en la enseñanza aprendizaje musical.....	126
Tabla 5: cuadro resumen con el número de alumnos, edades, niveles, y centros implicados.....	138
Tabla 6: <i>Hipótesis y Variables de la investigación</i>	135
Tabla 7: modelo de clasificación del test. Fuente: A. Bentley (1992).....	153
Tabla 8: ejemplo de clasificación de un sujeto de 9 años con varias posibilidades de interpretación.....	153
Tabla 9: organización de las actividades.....	172
Tabla 10: ejemplo de programa de actividades para el primer mes.....	174
Tabla 11: calendario de implantación de la L.O.E. en Canarias.....	159
Tabla 12: distribución porcentual de la temporalización de una sesión.....	164
Tablas 13 al 24: programa de actividades del primer al cuarto mes de intervención en el primer, segundo y tercer ciclo.....	265
Tabla 25: estructura de los grupos Solomon (Fuente: Psicothema, 1999).....	212
Tabla 26: características de la muestra.....	215
Tabla 27: tratamiento previo de los datos obtenidos tras la aplicación del test de Bentley.....	217

Tabla 28: formula general utilizada por el programa <i>R</i>	230
Tabla 29: resultados ANCOVA para altura.....	231
Tabla 30: resultados ANCOVA para motivo.....	232
Tabla 31: resultados ANCOVA para sonidos.....	232
Tabla 32: resultados ANCOVA para ritmo.....	233
Tabla 33: mejoras del grupo experimental (ge) sobre el grupo control (gc).....	236
GLOSARIO	247
BIBLIOGRAFÍA	257
DISCOGRAFÍA	265

ANEXOS

<u>ANEXO -I-</u> . Distribución y organización de actividades.....	269
<u>ANEXO -II-</u> . Actividades de la propuesta didáctica: ritmo.....	283
Actividades de la propuesta didáctica: melodía.....	303
Actividades de la propuesta didáctica: audición.....	341
<u>ANEXO -III-</u> . Actividades sobre la trayectoria de Xavier Zoghbi.....	391
<u>ANEXO -IV-</u> . Textos utilizados en el test Bentley.....	413
<u>ANEXO -V-</u> . Entrevista a Xavier Zoghbi.....	421

INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la educación musical, y especialmente en España, la sucesiva implantación de estudios y contenidos musicales en la escuela a través de áreas y materias específicas así como una dedicación temporal concreta dentro de la planificación escolar de los centros, han motivado la necesidad de crear materiales curriculares variados y originales que deben adaptarse y renovarse al mismo tiempo que madura y se asienta este marco normativo. De esta necesidad de crear dimanan constantemente reflexiones sobre materiales didácticos ya elaborados y que han hecho de su puesta en práctica un ejercicio continuo de interpretación e innovación. Esto ha abierto el campo a nuevos caminos que van enriqueciendo el recorrido.

La evaluación de las aptitudes musicales de los alumnos es uno de estos caminos. El interés y preocupación es cada vez mayor por parte de los docentes, no por un puro interés en evaluar, excluir o incluir a quienes *valen* o no, sino desde la perspectiva de la correcta evaluación de dichas aptitudes, ya que proporciona una herramienta decisiva a la hora de enfocar las intervenciones en el campo didáctico.

Por otro lado, las características intrínsecas de la educación musical en España, todavía con limitaciones en cuanto a inversión horaria y programática, nos obliga a buscar nuevos campos, formas más imaginativas para llegar con mayor significatividad a los alumnos.

En esta investigación se llevará a cabo un programa específico de intervención con alumnos de Educación Primaria que pretende ser más significativo que los programas comunes normalmente aplicados y que mejore las aptitudes o habilidades en los alumnos de forma representativa.

Destacaremos la justificada importancia de un compositor canario como Xavier Zoghbi, analizando su obra y sus vivencias, y planteamos la posibilidad de dar a conocer la validez de su obra tanto desde el punto de vista meramente musical, formal e inventivo, como desde el punto de vista didáctico.

Se utilizarán composiciones musicales y vivencias personales del autor para luego proyectarlas y relacionarlas con contenidos musicales. Se elaborarán actividades con la *Zarzuela Canaria La Sirena*, obra que orquestó, *Una experiencia atlántica*, donde musicó poemas de Manuel Padorno, la *Sinfonía número 1*, la *Sinfonía número 2*, la *Sonata para Chelo y Piano*, y el *Rondó* para cuarteto de cuerda de Xavier Zoghbi, al ser sus obras editadas y al estar algunas relacionadas, en su

espíritu, con profundas raíces isleñas (caso de la *Sinfonía número 2* o la *Zarzuela canaria La Sirena*) para llegar luego a las grandes sinfonías románticas. Todo ello con una organización y progresiva adaptación en dificultad y complejidad para ser utilizadas en la Educación Primaria.

La vida de Xavier Zoghbi es lo suficientemente motivadora como para centrarse exclusivamente en ella y realizar un trabajo erudito. Por otro lado su obra es muy significativa y válida didácticamente. El compositor es un ejemplo de cómo las Islas Canarias, tras algo más de quinientos años de incorporación a la antiquísima cultura europea, han evolucionado con rapidez y capacidad de adaptación al devenir de los tiempos. De la casi desconocida y devastada música aborígen o prehispánica y su exiguu legado pasamos a una música hispánica en Canarias que se desarrolló en un período de tiempo muy corto. El proceso inicial, tras la conquista, de importar la cultura europea a las islas, marcó definitivamente su devenir. Las características propias del aislamiento por su situación geográfica y la profunda influencia de ida y vuelta del continente americano, que por motivos socioeconómicos y culturales llegó a ser mayor aún que la peninsular, hacen que surja una música propia, rica en mestizaje.

En ciertos aspectos actualmente estamos al mismo nivel musical que en el resto de Europa donde la evolución de la música se desarrolló de forma mucho más pausada. Este nivel musical se presta desde hace ya algún tiempo a ser resaltado desde un punto de vista tanto artístico como didáctico-musical. Xavier Zoghbi es un ejemplo de ello tal y como afirma Lothar Siemens cuando se refiere a él como el más importante compositor canario de música contemporánea.

No es intención de este trabajo de investigación establecer un debate sobre este nivel, la forma en que se ha llegado al mismo, las posibles carencias y sus soluciones, o sobre si es posible mejorar y desde dónde debe partir esa mejora: instituciones, sociedad, profesionales, formación, etc. Partimos de la afirmación de que la música en Canarias, está en muchos aspectos junto a la vanguardia (Martínez, 1993). A pesar de la importante problemática musical actual (formación, proyección, reconocimiento, consolidación) podemos hablar de músicos en diferentes modalidades a nivel mundial de gran prestigio, de otros que ejercen fuera de las islas cargos de responsabilidad, de otros músicos relevantes que al llegar descubren que en Canarias existe un caldo de cultivo interesante esperando oportunidades y cómo no, de compositores.

El análisis de la obra de Zoghbi, con su lenguaje moderno, busca ser tan válido didácticamente como el de los grandes compositores clásicos expertos en la materia. La intención es dar un paso adelante en el reconocimiento del desarrollo de las artes en Canarias, sin desmerecer al riquísimo mundo que nos rodea e influye, proponiendo la obra de Xavier Zoghbi desde el punto de vista didáctico como ejemplo de ello y como oferta didáctica a la formación general del profesorado de música.

Uno de los objetivos de este trabajo es reivindicar la verdadera importancia de compositores e intérpretes relacionados con la música en Canarias, colaborar en su conocimiento y en la aportación que hicieron o siguen haciendo y sobre todo dar validez a la eficacia de su trabajo desde un punto de vista educativo y didáctico. En Canarias hay y ha habido grandes intérpretes, compositores, directores y didactas. Desde Diego Durón, en el siglo XVII, pasando por el maestro Valle o Néstor de la Torre, llegamos a nombres ilustres como Blas Sánchez, Francisco Brito, Alfredo Kraus o Pedro Espinosa. Por ello, en el trabajo que se plantea se persigue reconocer lo cercano y darle la debida importancia. Zoghbi es sólo un ejemplo, muy válido, pero no el único, ni la música es el único campo de las artes en donde destacan personalidades autóctonas o afincadas en las Islas.

De acuerdo con ello los objetivos generales planteados se centran en los siguientes:

- Partir de la música elaborada en Canarias por Xavier Zoghbi, para llegar a un mejor conocimiento y comprensión de la obra musical de otros compositores clásicos tanto en los aspectos musicales como en los socio-culturales.
- Utilizar la obra musical de Xavier Zoghbi para trabajar con ella desde un punto de vista didáctico con alumnos de Educación Primaria.
- Abordar el estudio de la música en Canarias a través de la trayectoria personal y artística de Xavier Zoghbi.
- Conseguir una mejora en las habilidades musicales de los alumnos de Educación Primaria mediante un programa de intervención.

La vida del compositor es tan completa que, afortunadamente, nos obliga a dar un constructivo repaso a la historia de la música, incluida las vertientes musicales canarias, que iniciamos en el Capítulo 1, donde además abordamos su trayectoria musical y su lenguaje. Queda esto completado con el análisis de sus obras más representativas.

En el Capítulo 2 se exponen los principales métodos de pedagogía musical y teorías psicológicas del aprendizaje y la enseñanza musical. A partir de ellos se tratará la adquisición y el desarrollo de diversas habilidades musicales a través de obras del compositor canario mediante el diseño de estrategias metodológicas. El proceso de construcción de las actividades que conforman este trabajo nace de estas teorías. Todos estos planteamientos tienen en común destacar la importancia de la educación musical para el desarrollo integral de la personalidad y coinciden en señalar como objetivo básico de educación musical desarrollar las cualidades rítmicas, auditivas y creativas de los alumnos.

El diseño y el desarrollo experimental se exponen a partir del Capítulo 3 y en el Capítulo 4. El primero establece el marco empírico, concluyendo en la concreción de los objetivos, la hipótesis planteada, el diseño, las correspondientes variables e instrumentos de medida, las condiciones de aplicación, la guía de interpretación y la clasificación de las puntuaciones llevadas a cabo. El segundo determina las características del diseño de la propuesta didáctica.

El diseño y el desarrollo de las actividades de audición, ritmo y melodía está fundamentado por la sólida experiencia de grandes expertos en materiales didácticos, como María Cateura o Carlo Delfrati y se especifica detalladamente en el Capítulo 5. El análisis, la discusión de los resultados de estas actividades, junto al modelo estadístico elegido, el análisis descriptivo-cuantitativo de los datos y las conclusiones apropiadas están especificadas en el Capítulo 6.

Sigue a este Capítulo un glosario de términos musicales utilizados, junto a la instrumentación orquestal que Xavier Zoghbi ha usado en sus *sinfonías*, además de la relación de los diversos gráficos, imágenes, tablas, discografía y bibliografía que conforman este trabajo.

Concluye este trabajo de investigación con una detallada relación de anexos donde se incluyen entrevistas al compositor, características de la aplicación del test utilizado y la distribución, organización y relación de las actividades de nuestra propuesta didáctica que han sido llevadas a cabo por el alumnado, con la intención de crear un material cercano y al mismo tiempo significativo para ellos. Se considera que el diseño de estas actividades es cercano debido al material utilizado, como la *Zarzuela Canaria La Sirena*, obra de Sindo Saavedra a la que Xavier Zoghbi orquestó sabiamente. El desarrollo de la obra es de fácil asimilación debido a los lazos culturales con la historia cercana de las Islas Canarias. Es por lo que se han

seleccionado fragmentos para, en primer lugar, buscar un punto de motivación a través de las costumbres de un típico pueblo marinero, y posteriormente para relacionar la historia de la música *popular* en Canarias con la música *culta* mediante la comparación entre temas populares canarios y la interpretación que de éstos lleva a cabo Xavier Zoghbi.

Los poemas de Manuel Padorno en *Una Experiencia Atlántica* están cargados de constantes referencias a la naturaleza de Canarias, unas veces explícita y otras, implícita. Se ha decidido trabajar con ellos debido a lo significativo y sus características de alta sugerencia visual y sobre todo a lo adecuado de la música que en ningún momento deja de cobrar importancia y termina de modelar la intención común de los dos autores. Es música muy asequible que abarca diferentes estilos y que empasta perfectamente con el texto. Una vez más se ha buscado intencionadamente la significatividad en los poemas y la cercanía en la música.

Se ha llevado a cabo un análisis minucioso de obras musicales tan densas como sus *sinfonías*. Especialmente a finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI la forma sinfónica a derivado en un progresivo alejamiento en el lenguaje y en la forma. Asimismo, la concepción mayoritariamente tautológica de la música en la actualidad marca una distancia cada vez mayor entre la música *culta* y el interés popular, sin embargo, esto no ocurre con Xavier Zoghbi debido a que es plenamente consciente de ello. Es por lo que se ha estudiado la forma de partir del eje de motivación que supone su cercanía física e intelectual para luego poder hacer más significativo el análisis en las actividades garantizando que la elaboración de éstas facilite el aprovechamiento y favorezca la adquisición de mejoras en las habilidades musicales.

CAPÍTULO 1

ANTECEDENTES Y TRAYECTORIA MUSICAL DE XAVIER ZOGHBI

Introducción

Es importante partir de un cierto conocimiento sobre la historia de la música anterior a nuestra época para poder considerar con mayor perspectiva la obra de Xavier Zoghbi. Dentro de la originalidad de su obra se integran multitud de influencias y en este trabajo nombraremos con cierta frecuencia su cercanía a los esquemas y formas *clásicos* combinados con un *contemporáneo* lenguaje. La variedad de influencias tiene aspectos positivos, resulta atractiva para el compositor ya que puede desarrollar otros aspectos interpretativos y otros lenguajes y esto, además, hace que se aborden los esquemas clásicos de una forma distinta, aportando matices que sin la experiencia contemporánea posiblemente no se manifestarían.

Es importante considerar la evolución de la historia de la música desde sus orígenes hasta la actualidad, particularmente los periodos clásico y contemporáneo, ya que esta perspectiva contribuirá a que se pueda percibir con mayor efectividad el lenguaje de Xavier Zoghbi.

La música se remonta a los orígenes más ancestrales del ser humano y ha caminado junto a él a lo largo de toda su historia de forma natural. Para el hombre primitivo existían dos señales que evidenciaban la separación entre vida y muerte. El movimiento y el sonido. Los ritos de vida y muerte se desarrollan en esta doble clave. Danza y canto se funden como símbolos de la vida. Quietud y silencio como símbolos de la muerte. El hombre primitivo encontraba música en la naturaleza y en su propia voz. Las manifestaciones musicales del hombre consistían en la exteriorización de sus sentimientos a través del sonido emanado de su propia voz, con el fin de distinguirlo del habla que utilizaba para comunicarse con otros seres.

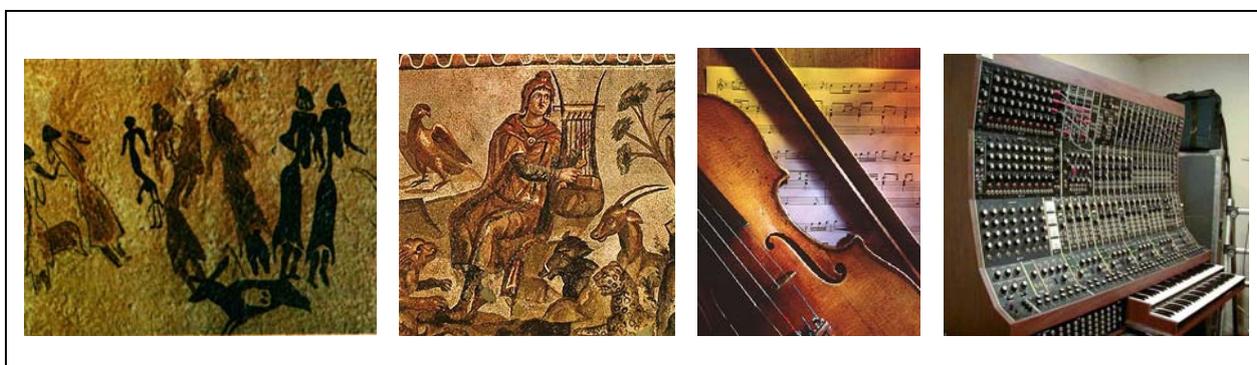


Imagen 1: diferentes momentos del desarrollo de la historia de la música

1.1. De la Prehistoria al Clasicismo

Los primeros instrumentos fueron los objetos o utensilios (huesos, cañas, troncos, conchas) o el mismo cuerpo del hombre que podían producir sonidos (imagen 1). Hay constancia de que hace unos 50 siglos en *Sumeria* ya contaban con instrumentos de percusión y cuerda (liras y arpas). En *Egipto* (siglo XX a.C.) la voz humana era considerada como el instrumento más poderoso para llegar hasta las fuerzas del mundo invisible. Lo mismo sucedía en la India. Mientras que en la India incluso hoy se mantiene esta idea, en Egipto, por influencia mesopotámica, la música adquiere en los siguientes siglos un carácter profundo, concebida como expresión de emociones humanas. Hacia el siglo X a.C., en *Asiria*, la música profana adquiere mayor relieve gracias a las grandes fiestas colectivas (Mundy, 1989).

Es muy probable que hacia el siglo VI a.C., en *Mesopotamia*, ya conocieran las relaciones numéricas entre longitudes de cuerdas. Estas proporciones, fueron estudiadas por Pitágoras (siglo IV a.C.) y llevadas a *Grecia*, desde donde se extendería la teoría musical por Europa. El término *música* proviene del griego *musiké* (de las musas). Por eso la paternidad de la música, tal como se la conoce actualmente, es atribuida a los griegos. En la mitología griega, las musas eran nueve y tenían la misión de proteger las artes y las ciencias en los juegos griegos, bajo la obediencia del dios Apolo. En la antigua Grecia la música abarcaba también la poesía y la danza. Tanto la danza como el atletismo se sabe que tenían su acompañamiento musical en tiempos de Homero. Hacia principios del siglo V a.C., Atenas se convirtió en el centro principal de poetas-músicos que crearon un estilo clásico, que tuvo su expresión más importante en el ditirambo. El ditirambo se originó en el culto a Dionisos (Baco). Las obras -tragedias y comedias- eran esencialmente piezas músico-dramáticas. La poesía, la música y la danza se combinaban y las piezas eran representadas en los anfiteatros por cantores-actores-danzadores.

Paralelamente, frente a las costas griegas coexistía una poderosísima cultura, la *egipcia*. Es un misterio cómo era la música egipcia. Se admite su influencia sobre la cultura musical griega y la existencia de indicios sobre instrumentos conservados, y el hallazgo de bajorrelieves en templos religiosos (Pérez, 2007). Se deduce que los egipcios poseían instrumentos de cuerda, viento y percusión, ya que se encontraron en algunas tumbas faraónicas figuras de flautas, etc. Empleaban el movimiento de la mano para indicar la ondulación melódica, se marcó el ritmo con palmadas, sistros,

crótalos, carracas, platillos y tambores. También para indicar la marcha de la melodía los cantantes se valían de movimientos de las manos. La música se asignaba con una doble posibilidad. Por un lado la capacidad de motivar en el hombre una sensación de gozo o alegría, y por el otro, la de crear sensaciones de naturaleza mística y mágica.

El pueblo *Romano* se preocupó por la música y el lenguaje, por ejemplo, algunos oradores estaban acompañados por un flautista. Cuando se inicia la época de los emperadores con Octavio (Augusto) comienza la "paz octaviana" época de gran prosperidad para las artes. Se desarrolla el virtuosismo musical entre profesionales y aficionados y ocupa una preferente atención de los emperadores.

Tras el comienzo del cristianismo la música en Europa pasa a ser protagonizada por la iglesia. En la *Edad Media* (siglos V-XV) se suceden varios períodos de importancia. Es aquí donde se sientan las bases, junto a la influencia griega, en donde la música adquiere ciertas reglas comunes. Aunque la música religiosa y profana ya convivían, a partir de ahora se comienzan a diferenciar y a tomar aspectos formales característicos. La música se refugia en la Iglesia, como toda la cultura de la época. Es por ello que aparece un auge de la música sacra. La música religiosa se guió estrictamente por la liturgia cristiana. La música profana, principalmente, fue extendida por juglares y trovadores. La convivencia de ambas corrientes no fue sencilla, hecho que influyó a la hora de varios intentos de sintetizar y resumir los muy variados dialectos musicales del momento. El canto ambrosiano y el canto gregoriano fueron claro ejemplo, triunfando finalmente el último. La polifonía, nueva forma de expresión, la notación musical común, inexistente hasta la época conforman el nuevo sistema musical occidental que junto a la poderosa influencia de la expansión del saber mediante la imprenta dieron paso a la Edad Moderna (Sandved, 1962).

La influencia de Francia, las cruzadas y el mundo musulmán abren paso al *Renacimiento* (siglos XV-XVI) y al nuevo estilo musical; el *Ars Nova*, donde se renovó y perfeccionó la notación y el lenguaje musical. Se introdujo paulatinamente la importancia los semitonos, fortalecimiento del concepto tonal, y la preparación de una música instrumental independiente, liberada de los elementos puramente vocales que desemboca en el riquísimo y exuberante *Barroco* (siglos XVI-XVIII). Es ahora Italia la que marca la pauta de la música occidental: se exploran nuevas sonoridades y disonancias con obras poco extensas y marcando diferencia entre las obras vocales e

instrumentales; aparecen las primeras óperas y oratorios y comienza a hacerse uso del continuo. En el aspecto profano el desarrollo y auge de la ópera es notorio. En la música religiosa el oratorio y la cantata surgen y se consolidan como nuevas formas musicales, adquiriendo mayor dimensión y duración. Se desarrolla la música instrumental y domina sobre la vocal (Pérez, 2007).

Con el desarrollo de la ópera, triunfan definitivamente, la melodía y la armonía sobre el rígido contrapunto escolástico que cae en descrédito. El elegante y delicado Período Rococó, con su estilo galante y su sentimentalismo, comenzó pues, a abandonar la polifonía, el contrapunto y el uso del bajo continuo tradicional. Hacia finales del siglo XVIII, tanto la simetría del Barroco, como los adornos y redundancias del Rococó, habían empezado a desvanecerse. Se buscaba ahora un punto de equilibrio.

Comenzó el *Clasicismo* (siglo XVIII-XIX) con el gran desarrollo de la sonata-sinfonía como forma musical fundamental de la época y como máximo representante de ese equilibrio. Los preceptos clásicos expuestos por los músicos aspiraban a la unidad en la libertad y el orden, buscaban el equilibrio de la forma y ponían énfasis en la selección de las tonalidades. El resultado obtenido fue la instauración de un individualismo universalizado. Logra así, el Clasicismo Musical, una mayor expresividad y un sentido melódico nuevo que, unidos a una concepción diferente de la armonía, implican un abandono del Estilo Barroco y de sus técnicas. Menos ornamentación en provecho de una utilización más específica de las dinámicas de intensidad, la supresión del bajo continuo y el establecimiento de la forma sonata, integrada ahora por tres o cuatro movimientos, unidos entre sí por el parentesco tonal y cuyo primer tiempo o movimiento está basado en la forma de sonata bitemática. El segundo, en la forma de lied, romanza o canción. El tercero, en la forma minuetto, y luego con Beethoven, en scherzo. Y el cuarto, en la forma de rondó. Este mismo plan se aplicará a la gran sonata para orquesta: la sinfonía (Pérez, 2007).

Así mismo, en este período se desarrolla y perfecciona la utilización del cuarteto de cuerdas, basado en la misma estructura o plan de la sonata, así como el mejoramiento técnico y también el advenimiento de nuevos instrumentos, lo cual favorece su incorporación a las más variadas y novedosas combinaciones y ensambles de cámara. Y por supuesto, el desarrollo de toda una literatura musical para dichos instrumentos. Uno de ellos será el piano, llamado al principio pianoforte, instrumento que sustituirá al clavicémbalo, clavecín o clave y que acapara la atención

de los compositores y ejecutantes por el hecho de permitir un mayor sonido y mejores posibilidades expresivas de la dinámica musical a través de sus pedales.

En el Clasicismo se fijaron patrones que han perdurado en el tiempo para lograr definir las estructuras y características formales de las obras (Mundy 1989). Estas reglas les llegaron a los clasicistas no como exigencia predeterminada, sino como un hecho inherente a la ley y el orden, auto engendradas. Serán el equilibrio y la simetría algunos de las premisas fundamentales del clasicismo musical. En el Clasicismo Temprano estas normas eran estáticas y objetivas. En el Clasicismo de finales del siglo XVIII son dinámicas, es decir, se convierten en funciones y principios.

1.2. La música posterior al Clasicismo

Los años precedentes a la Revolución Francesa se caracterizan por gran agitación y turbulencia política en toda Europa. Junto al idealismo y al liberalismo, frente al academicismo literario y al intelectualismo filosófico, crece y se desarrolla, tanto el Romanticismo teórico y especulativo, como el Romanticismo práctico, sentimental y moral Occidente recorre una oleada de libertad. En ese ambiente, los jóvenes alemanes hacen patente su inquietud, lo cual convierte a Alemania en la cuna de las anticipaciones violentas o reflexivas que dieron decisivo impulso a la renovación cultural y literaria del siglo, convirtiéndola en la cuna de grandes románticos. Se empieza a fraguar el *Romanticismo* Musical del siglo XIX (Pérez, 2007).

Sus raíces se encuentran en el campo de la filosofía y la teoría socio-política inspirada por los principios liberales que desembocan en 1789 en la Revolución Francesa, cuando de ser mero espectador durante el siglo XVIII, el pueblo pasó a ser actor y protagonista en el siglo XIX. Las revoluciones liberales y socialistas formaron un frente muy similar que culmina en el Nacionalismo empeñado en sacudir las dominaciones extranjeras. El capitalismo impone nuevos esquemas en su afán de controlar las actividades mediante el monopolio comercial. Los procesos industriales adquieren nuevas perspectivas ante la automatización y la producción en masa. Se colectivizaron hombres y materiales, y se vieron inmediatamente afectadas muchas de las pequeñas industrias. Surgen nuevas ciudades al lado de nuevas industrias y la

religión y la filosofía también impulsan la organización eficiente, además del Protestantismo frente Catolicismo.

Beethoven es sin duda el gran creador que transita entre las dos épocas al ser ya patente en sus obras la emotividad, pasión, sentimientos y vivencias que hasta ahora quedaban relegadas por los corsés formales, que de todas maneras no se abandonan definitivamente (Sandved, 1962). Se amplían los límites formales de la sonata y la sinfonía. El concierto y la música de cámara logran protagonismos inalcanzados y se establecen nuevas formas musicales, destacando la música basada en un programa previo (programática) y el uso libre del *leitmotiv* o tema musical repetido y utilizado como nexo en la obra. La orquestación, ayudada por nuevos avances en la fabricación de instrumentos llega a su punto álgido en el aspecto sonoro.

El movimiento denominado *Posromanticismo* (finales siglo XIX-principios siglo XX) corresponde a un período de gran convulsión en todos los ámbitos culturales y artísticos europeos. Las grandes óperas de Wagner abren paso a nuevas posibilidades expresivas con la utilización del cromatismo y la expansión de la tonalidad. Es principalmente a los compositores influidos poderosamente por la música de Wagner a los que se refiere la etiqueta de postrománticos, por estar creando obras bajo los cánones del romanticismo en una época en la que conviven muchas manifestaciones culturales y artísticas de carácter innovador, como el Impresionismo, el Futurismo, el Expresionismo, etc. La libertad de escritura se manifiesta en el nuevo tratamiento de la melodía y la armonía en la obra de Debussy, la sensualidad del colorido orquestal en la música de ballet de Stravinsky y en el proceso de desintegración, primero de la tonalidad y, posteriormente, de la melodía, la armonía y la textura que inicia Schoenberg a partir de la segunda década de siglo XX. No obstante, las músicas de signo más conservador, al gusto de amplios sectores de la aristocracia y de la burguesía, siguen teniendo sus cultivadores entre compositores como la familia Strauss. Ellos, junto a Brahms, Mahler y posteriormente Schoenberg, hacen que Viena siga siendo uno de los principales centros musicales, a la vez que París registra una alta concentración de músicos, entre los que pueden citarse a Debussy y Massenet además de a Stravinsky (Samuel 1965).

Para comprender la música del siglo XX, es importante acercarse primero a la del siglo XIX, y en especial a una corriente llamada *Impresionismo*. El impresionismo nace como una auténtica revolución en la que los artistas van a expresar el mundo

según lo ven y no guiados por las convenciones y costumbres del momento. Supone una auténtica liberación. Se va a luchar por una música más individual y personal, saliéndose para ello de las normas establecidas. La música impresionista pretende destacar el impacto que provoca la obra al ser escuchada. Para ello, la melodía se va a convertir en algo fragmentario, va a evocar lo esencial, creando una atmósfera sonora, no siempre precisa ni explícita. Es igualmente destacable la ruptura con las armonías tradicionales. Se aplican nuevos acordes, colores, sonoridades y escalas no convencionales.

En esta música, el sonido va a constituir el alma de la música. Los sonidos independientes se van a yuxtaponer unos con otros creando diversos efectos y colores (Pérez, 2007).

Uno de los músicos más importantes de este movimiento fue Claude Debussy. Generó ideas completamente nuevas en la forma, la orquestación, además de una depurada utilización del sonido y del timbre. Fue uno de los renovadores más eficaces y relevantes de la historia de la música en el mundo occidental. Su obra es original y diversa, recurre a una armonía inédita para su época. Da un papel completamente nuevo al piano, al que buscó efectos resonantes, tímbricos y sonoros realmente novedosos, usando para ello un juego de pedal esencial y único. Las innovaciones realizadas para el piano no cayeron en el olvido, siendo guía y ejemplo para compositores posteriores. En su obra pianística encontramos diversas formas como baladas, arabescos, suites, preludios e imágenes. No fue menos Debussy en lo referente a la orquesta. Como ejemplo, en el *Preludio a la Siesta de un Fauno*, se apartó de los esquemas clásicos referentes a exposición y desarrollo, para ofrecernos una forma generada a partir de un único tema. La melodía va a ser tocada varias veces por la flauta travesera, con gran sentido cromático y cierto aire oriental, creando un aire de ensoñación y desenfoque. Se nota además una importante riqueza armónica. El comienzo del preludio para piano "*La catedral sumergida*", resulta un buen ejemplo de música impresionista para piano. Teniendo en cuenta que se trata de una melodía real, esta no comienza hasta avanzada la obra, donde surge de una forma casi imperceptible, fuera de las reminiscencias de los complejos armónicos del comienzo.

A partir de la ruptura que supuso el Impresionismo, el panorama artístico europeo, lo mismo en arte que en música, va a cambiar enormemente. La diferencia se puede resumir en un término que usan los historiadores, la *disgregación del*

fenómeno artístico, es decir, si hasta ahora teníamos grandes períodos como el Barroco o el Romanticismo en lo que se integraban todos los artistas de todas las artes, en adelante no ha de registrarse un movimiento de tipo integrador, sino que van a surgir varios que conviven al mismo tiempo y que por otra parte se suceden con rapidez (Samuel 1965).

Cada músico tiende a crear su arte independiente. Además, los diversos estilos se irán sucediendo a gran velocidad y eso dificulta enormemente el estudio de la época. Por otra parte, ya no es posible establecer estilos paralelos entre música y arte. Otras características generales a tener en cuenta son que la música deja de ser un fenómeno que se da en ciertas regiones, los compositores tienden a abandonar el carácter nacionalista para hacer un arte universal

Una de las figuras más importantes del siglo XX es Igor Stravinsky. Tocó en su obra los aspectos más variados. Investigó en todos los aspectos de la música, y la hizo evolucionar en el ritmo, sonido, instrumentación, etc. Tras investigar el folklore de su país, estrenó el 29 de Mayo de 1913 en París su obra *La consagración de la Primavera*. Este estreno supuso un gran escándalo por lo agitado de su rítmica y su sonoridad apabullante. Se subió al carro del Neoclasicismo, donde trata de acomodar su música (*Pulcinella*, *Octeto*) a la de finales del Barroco. También investigó con el dodecafonismo al final de su vida musical (*Canticum sacrum*).

1.3. La música Contemporánea

Si hay algo que caracteriza al siglo XX (gráfico 1) es la ruptura con la tonalidad: el *Atonalismo*. Esta regla consiste en crear una música completamente distinta, obviando reglas que rigieron durante siglos que se ceñían a una tonalidad. La sensación auditiva es completamente nueva y los sonidos se liberan. Primero se rompe con la armonía, luego con la melodía, el ritmo y todo lo establecido (Pérez, 2007).

El austríaco Arnold Schoenberg será uno de los precursores de esta corriente con obras como *Pierrot Lunaire* (1912), o las *Tres piezas para piano Op 11*. Schoenberg fue esencialmente autodidacta y en un principio estudió violín, violoncello y piano. Estuvo influido por Brahms y Wagner. El atonalismo va a dar paso a un nuevo sistema por él ideado, el *Dodecafonismo*. Este sistema consiste en componer

música partiendo de los 12 sonidos de la escala cromática y colocados en serie. Esta serie sufrirá tres cambios, llamados retrogradación, movimiento contrario y retrogradación de este movimiento contrario. Esto hace crear una música de carácter melódico, pero muy nueva al oído. Schoenberg va a crear a través del expresionismo, corriente artística en la que el hombre europeo grita ante la sociedad que va a correr hacia el caos de la Primera Guerra Mundial. Es un lenguaje desesperado, con el que se fuerza la realidad para expresar dolor y angustia. La *Escuela de Viena*, formada por Schoenberg, y sus discípulos como Alban Berg y Anton Weber van a seguir el sistema del dodecafonismo. Esta escuela se va a relacionar con pintores y arquitectos, poniendo muchas ideas en común.

El húngaro Bela Bartok es otro de los músicos influyentes en la música del siglo XX. Junto con Zoltan Kodály recogió el *folklore popular* de diversos países. Como consecuencia de esto, trabajó sobre la escala pentatónica y ritmos completamente novedosos. En su obra *Mikrokosmos* muestra una colección de 156 obras para piano de carácter pedagógico y vitales en la música del siglo XX. En el *Concierto para instrumentos de cuerda y celesta* sublima los elementos folklóricos. Bartok consigue unir la música moderna con la tradicional creando un lenguaje nuevo.

El *Neoclasicismo* surge hacia 1920 como reacción frente al Romanticismo, incluyendo el Impresionismo y el Expresionismo. La actitud antirromántica rompe con el pasado inmediato y se siente familiarizada con los conceptos anteriores al Romanticismo, especialmente los del siglo XVIII. De nuevo se adoptan modos de interpretación, formas y géneros del Barroco y el Preclasicismo, como suites, conciertos, sinfonías y sonatas. Los músicos utilizan para sus composiciones toda la historia de la música, con sus diferentes estilos, así como la música de culturas no europeas y el jazz. Al igual que en la literatura, se pretende destruir la rutina tanto en la creación como en la audición a través de efectos de distanciamiento y parodia. El Neoclasicismo es muy cercano a lo tonal y a partir de los años treinta se acentúa la tendencia hacia un ordenamiento racional de las formas y los géneros.

Al mismo tiempo que sucedían estos cambios, promovidos por la Escuela de Viena, en Italia aparecen una serie de músicos que incorporan a su música nuevos objetos sonoros: la incorporación de ruidos. Esta corriente se llamó *Futurismo*, y afectó tanto a la música como a la literatura y el arte. Este movimiento no es importante por sus obras, sino por lo que supusieron. El Futurismo pone como punto de partida el ruido, no el sonido. Intentan orquestrar, por ejemplo, a las multitudes que

van atropelladamente a las fábricas, estaciones de ferrocarril, ruidos de la guerra, etc. Lo importante de esta música es el hecho de haber incorporado un elemento prácticamente nuevo que no había sido usado de esa forma hasta entonces. En Francia se dio paralelamente el *Bruitismo* (del francés *bruit*, ruido) que parte de esta misma premisa. Aparecen músicos pioneros como Edgar Varèse, que partiendo del ruido componen obras de gran valor artístico, como *Ionización*, para trece percusionistas, y *Desierto*, que desembocará en otro concepto, la *Música Concreta*, que nació de manos de Pierre Schaeffer, que concibe la música creada con ruidos y cajas electrónicas. Schaeffer utilizaba materiales sonoros concretos: ruidos, papeles arrugados o rasgados, sonidos de pájaros y otros sonidos grabados previamente en cinta magnetofónica. Le sigue Maurice Martenot con su invento de las Ondas Martenot. Yannis Xenakis y Krzysztof Penderecki son autores de importantes obras orquestales y el experimentalista Witold Lutoslawski, compositor destacado sobre todo, durante las décadas de los años cincuenta y sesenta (Pérez, 2007).

El *Serialismo* surge en la década de los 50, a partir del pensamiento serialista de Anton Webern y Alban Berg, destacando igualmente Oliver Messiaen, quienes para sus composiciones se basan en las series de 12 semitonos cromáticos para la altura del sonido.

El *Microtonalismo* parte de los trabajos de los compositores checos Alois Hába y Karel Hába, quienes sostuvieron un sistema musical basado en subdivisiones menores del tono (cuartos de tono, etc.), tomando en cuenta el estudio de los sistemas musicales de las más antiguas civilizaciones.

La *Música Aleatoria* también es llamada Estocástica, nombre que incorporó Jacques Bernouille para referirse en el terreno de las matemáticas a lo sometido a la probabilidad, lo aleatorio, o resultado del azar. Yannis Xenakis utiliza un numeroso cálculo de probabilidades, logrando así un Suceso Acústico Global. Introduce los métodos matemáticos en la música a partir de 1955 y le otorga a la música tres estados o categorías: Música Estocástica, cuya base es el cálculo de probabilidades; la Teoría del Juego, o estrategia musical; y la Teoría del conjunto y de la lógica matemática, o música simbólica. No importa si se toca o no una cierta nota, únicamente han de observarse muy estrictamente los límites extremos especificados para el ejecutante (Samuel, 1965).

La *Música Electrónica* y *Electroacústica* surge en Alemania en 1951 bajo la dirección de Herbert Eimert y luego por el compositor alemán Karl Heinz

Stockhausen, compositor de la primera obra basada en sonidos sinusoidales, es decir sonidos musicales puros carentes de armónicos, logrados mediante filtración electrónica. György Ligeti se incluye también en el área de la electroacústica. Es importante señalar que, tanto la Música Concreta como la Música Electrónica han tenido que adaptar un grafismo particular o manera de escribir propia y que nada tiene que ver con la grafía habitual y tradicional utilizada para la música.

El *Minimalismo* Musical incluye toda la música que funcione a partir de materiales limitados o mínimos: obras que utilizan solamente algunas notas, palabras, obras escritas y concebidas para instrumentos de recursos limitados, obras que mantienen algún efecto electrónico durante un prolongado período u obras que consisten, por ejemplo, en grabaciones exclusivamente de ríos o cursos de agua. Obras que evolucionan en ciclos sin fin, obras de lenta evolución de un tipo de música a otro, es decir, obras que implican una cierta reducción o simplificación. Como señala una de sus premisas, la psicología moderna ha demostrado, como Pascal previó, que las reacciones humanas son, en parte, automáticas. La cibernética va aún más lejos y dice que el hombre mismo es un mensaje complicado o un sistema de información. A partir de esta corriente se han investigado varias formas de suprimir al ser humano, no solamente de la interpretación, sino de la composición. Una máquina compositora llamada *Datatrón* ha sido programada especialmente para producir melodías. En una hora este ordenador ha logrado producir más de cuatro mil canciones completamente nuevas a partir de informaciones básicas suministradas.

La producción de música en nuestros tiempos sigue con el natural proceso de efervescencia y creación con innumerables propuestas, corrientes, tendencias y nombres trascendentes en prácticamente todos los países de cultura occidental, sin existir grandes movimientos de tipo integrador sino creadores independientes, aunque con la absoluta influencia del medio.



Gráfico 1: desarrollo histórico de la música desde el hombre primitivo hasta la actualidad

1.4. La música en Canarias

Las Islas Canarias, a lo largo de su historia, han ofrecido siempre una relevante presencia musical (unida en muchas ocasiones a la poesía), unas veces *popular* y otras veces *culta*, transmitida de generación en generación. Existen crónicas sobre la actividad *artística* de las poblaciones aborígenes en las que se alude a las *endechas de Canarias* (cantos tristes y de lamento) y sones y danzas tempranas como *el canario*. Por ejemplo, la existencia del baile *el canario* es avalado por documentos y textos de cronistas y músicos barrocos, recopilados y descifrados por historiadores como Lothar Siemens o Lola de la Torre. Seguramente se extendió por Europa debido, entre otras circunstancias, a la venta de esclavos de las islas. Se interpretaba, en sus orígenes, con instrumentos rudimentarios, cortos y rápidos movimientos, y batir de palmas. Fue evolucionando y *culturizando* hasta convertirse en danza cortesana, que llegó a bailarse en Italia y en Francia tal y como se relata en una expedición portuguesa a las Islas en 1341, descrita por Bocaccio, recogida en la *Historia General de las Islas Canarias* de Agustín Millares Torres (*cantan dulcemente, danzan como los franceses y son risueños, alegres y más civilizados que muchos españoles*). Por otro, lado también se nos dice que no existía normalmente tal *dulzura*, sino un griterío unas veces o un canto triste otras. Debe tenerse en cuenta que para los cronistas de la época todo aquel sistema musical diferente al europeo, al no ser entendido, era interpretado como desordenado y triste (Siemens, 1977). La música fue desarrollándose sustentada en su raíz, por la complicada historia de supervivencia y desarrollo de las islas y sus pueblos. Este desarrollo se extendió en las islas en general y en Gran Canaria, concretamente, en dos vertientes.

La primera vertiente se desarrolla en función de la progresiva llegada de grupos de personas que fueron repoblando las islas tras su conquista en el siglo XV. Éstos, en sus inicios, procedían de diversas culturas, principalmente de la península ibérica y su entorno. Arrastraron en esa emigración el saber cultural propio, formando una amalgama de influencias, que junto al exiguo legado aborigen, el entorno económico, social, cultural y las características geográficas, conformaron una idea artística que pronto se diferenció de esa suma original.

Se reafirma durante siglos como necesidad, como algo inherente al desarrollo vital, como seña de identidad propia. Llega entonces a su máximo esplendor en el

siglo XX, amparada por la mejora del nivel de vida, de las comunicaciones, de la inversión extranjera, del flujo migratorio, etc. Esa misma historia ha motivado que la música tradicional sufriera una importante transformación, sin perder su esencia ni tampoco la memoria de su historia (se mantienen aún los *Ranchos de Ánimas* o el *Baile-bajada de la Rama*, en sus orígenes baile ritual aborigen, según narra Leonardo Torriani en su *Descripción e Historia del Reino de las Islas Canarias*), y verse enriquecida con gran variedad de grupos folclóricos y de música popular, coreografías, investigación y rescate del pasado. Esto fomentó la llegada de creaciones nuevas con firma de autor. Muchas de esas canciones han sido de tal modo asimiladas por la sociedad que han ido perdiendo la referencia de éste para convertirse en tradicionales, incorporadas habitualmente al repertorio folklórico. La posteriormente llamada canción de autor ha contado con importantes cantautores en grupo o en solitario, además de una nueva y personalísima canción protesta. A esto se unió la llegada de nuevas creaciones líricas con aire ligero y popular (Siemens 2001). Al mismo tiempo, músicos grancanarios se han sumado a distintos géneros musicales al compás del momento artístico y sociocultural, como el rock, que se introdujo tempranamente en las islas debido a la poderosa influencia anglosajona de nuestra sociedad. El jazz sí fue un nuevo género musical que ha tenido una amplia afición, celebrándose actualmente eventos de considerable relevancia.

La segunda vertiente, la *música culta*, procede del siglo XVI (gráfico 2). Concretamente de la capilla musical de la Catedral de Las Palmas. Muchos de estos músicos profesionales eran canarios y se mantuvo intensa actividad durante más de tres siglos. Los maestros de capilla cultivan la polifonía de los más acreditados compositores europeos del momento. El archivo de la Catedral conserva un rico corpus de estas piezas musicales creadas por músicos españoles o extranjeros. Entre los compositores destacados a partir del siglo XVII brilla el polifonista Diego Durón, importante nombre del Barroco español que trabajó silenciosamente en el marco de la capilla y dejó numerosas obras, algunas de inspiración canaria. La desaparición de la capilla de la catedral en 1820 hizo que sus músicos se organizaran en una orquesta y que fundaran en 1845 la Sociedad Filarmónica de Las Palmas (la más antigua de las que actualmente existen en España). El último tercio del XIX y el primero del XX fueron brillantes para la música culta. Se incrementó la afición, nacieron importantes textos de lírica teatral (zarzuelas canarias y óperas). Con el cambio de siglo viene la presencia en Gran Canaria de Camilo Saint-Saëns quien,

entre sus periodos de descanso, dejó en la isla obras como *Las Campanas de Las Palmas* y el *Vals Canariote*. La situación estratégica en cuanto a comunicaciones de Gran Canaria propició una época fructífera en actividades artísticas pues muchas importantes compañías recalaban en las islas de paso a otros lugares del mundo (Siemens, 1995). En esta época, la muerte del maestro Valle y de Néstor de la Torre, supuso un duro golpe para el arte en Gran Canaria. La danza clásica llegó a las islas a través de espectáculos acreditados generando artistas como Trini Borrul o Gelu Barbu. Ésta halló su desarrollo en Canarias en determinadas escuelas de ballet. Si Trini Borrul fue una pionera con su escuela abierta en 1950, Gelu Barbu, que inició escuela en 1969, ha logrado consolidar una escuela canaria de danza, ha paseado el nombre de Canarias por Europa con su Compañía de Danza de Canarias y ha creado hermosas coreografías sobre textos de distintas épocas, autores o estilos (de lo clásico a lo vanguardista), con la colaboración de distintos artistas plásticos. Uno de sus discípulos más aventajados fue el agaetense Lorenzo Godoy, un espléndido primer bailarín cuya temprana muerte truncó una brillante trayectoria. Destacan posteriormente, en la década de los 60, guitarristas y compositores como Francisco Alcázar, Efrén Casañas, y Blas Sánchez. Aparecen nuevos lenguajes musicales entre los que el multidisciplinar Juan Hidalgo es ejemplo relevante. Destacan también las últimas tendencias con nombres como Guillermo García Alcalde, Lothar Siemens, Francisco Brito, Xavier Zoghbi, espléndidos intérpretes como Alfredo Kraus o Pedro Espinosa, corales, bandas de música, Conservatorio Superior de Música de Las Palmas de Gran Canaria, escuelas de música, Orquesta Filarmónica de Gran Canaria junto a otros grupos orquestales, asociaciones de compositores y musicólogos o el importante Festival de Música de Canarias. Se han prodigado, además, espacios escénicos nuevos o renovados, como el Auditorio Alfredo Kraus, Teatro Pérez Galdós, CICCÁ, Gabinete Literario, Museo Canario, Paraninfo de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Teatro Cuyás, Teatro Guiniguada, teatros en Telde, Gáldar, etc.

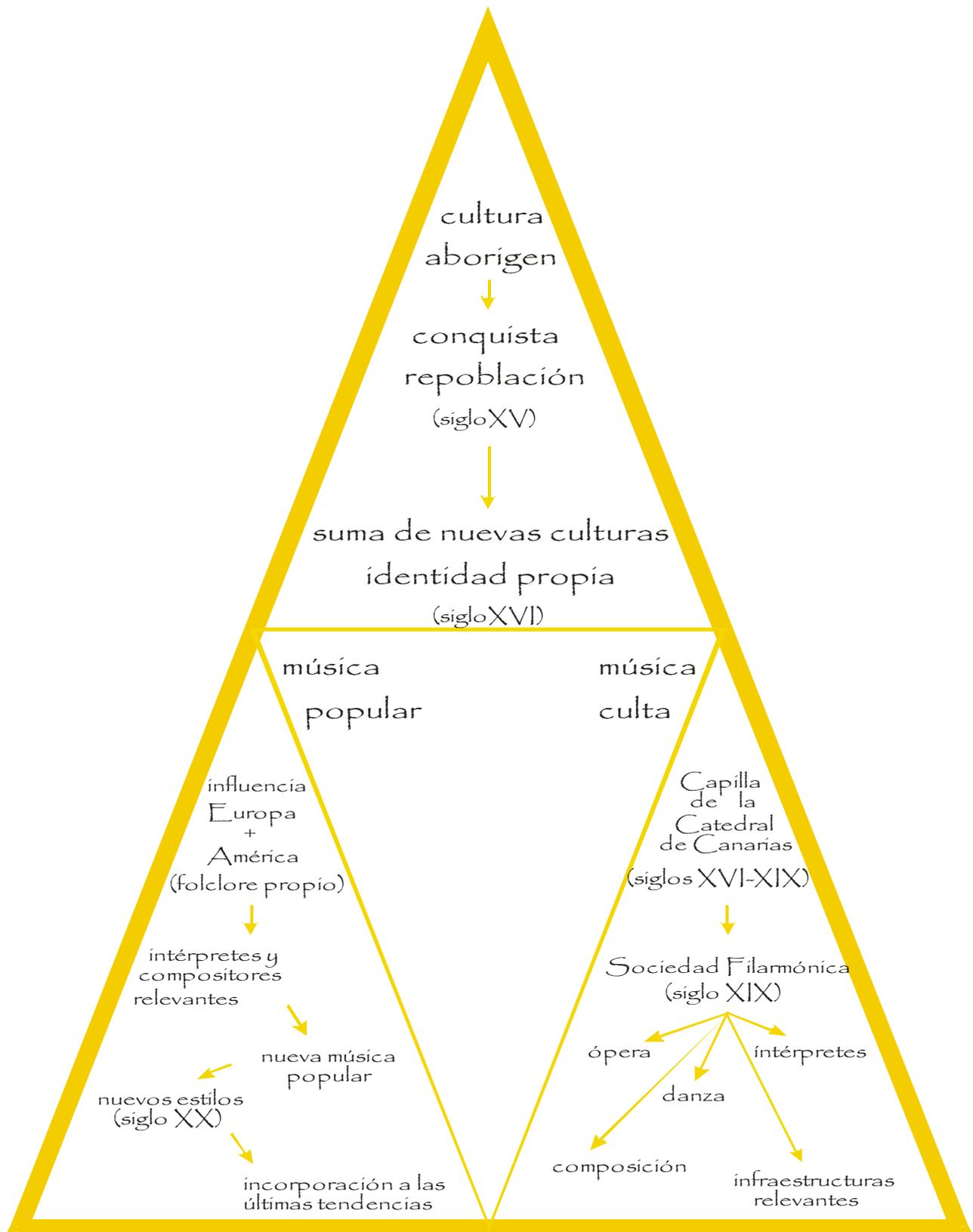


Gráfico 2: orígenes y desarrollo de la música en Canarias

Se ha citado ya a un importantísimo elenco de artistas en diversos ámbitos artísticos y culturales. La importancia de la música en las Islas Canarias es un hecho que paulatinamente va cobrando más relevancia sin ningún género de dudas. Actualmente se cuenta con una gran inversión en educación, potentes orquestas sinfónicas, excelentes músicos solistas a nivel nacional e internacional, escuelas y conservatorios oficiales y privados más abundantes y con mayor calidad al igual que el profesorado de los distintos niveles educativos, una formación a nivel universitario con una calidad cada vez más contrastada, oferta de material didáctico amplio e interesante, hasta llegar al creciente interés por los actos culturales y musicales. Sin embargo estos avances en el terreno musical han sido experimentados con relativa rapidez. Entendiendo la música como un elemento inalienable en la formación global del ser humano, en Canarias, carece en algunos aspectos de la importancia propia que se le debe dar, desde el ámbito político hasta el social. No es el fin último de este trabajo, pero sí se deben reseñar algunas de estas carencias que van desde la importancia que dan los legisladores educativos hasta la sociedad en general, a la enseñanza musical, con escasa presencia en el sistema educativo, influyendo directamente en la formación de la sociedad. Esto dificulta un mayor conocimiento que nos acerque a sensibilidades musicales suficientes que igualen o aproximen a las que podemos palpar, por ejemplo, en el resto de Europa. Esta evolución es uno de los retos más importantes del campo de la enseñanza musical.

1.5. Música Clásica y Contemporánea: el lenguaje musical de Xavier Zoghbi

La relación de la música clásica y la contemporánea por parte de Xavier Zoghbi se inicia a temprana edad. A diferencia de multitud de compositores actuales Zoghbi no desprestigia ni huye de la música tonal por sistema. En sus comienzos su música es principalmente tonal en el estilo que más le atraía, el de los barrocos Scarlatti y Bach, y da los primeros pasos para acercarse a cierto atonalismo no complejo. Son formas sencillas y exentas de virtuosismo, pero tampoco banales. Su escritura va transformándose sustancialmente. La producción es menor y los resultados más minuciosos. La influencia barroca va dando paso a una mayor preocupación armónica y despierta el gusto por la voz y las formas polifónicas.

Desarrolla textos en castellano y en la lengua *taskur*, de invención propia. Es

un momento de lucha por preservar las propias convicciones, descartadas por otros, al considerarlas ajenas a las vanguardias. En esta etapa reside en Barcelona, donde se encuentra con la agradable sensación que produce la admiración por su voluntad creativa. Pero también encuentra el rechazo estético de su lenguaje por parte de otros, acusándolo de tradicional.

Una vez de vuelta a Las Palmas de Gran Canaria, su lenguaje vuelve a tropezar irónicamente con la rigidez del Conservatorio, donde las críticas son totalmente opuestas a las recibidas en Cataluña. Tras diversas actividades en Madrid y Barcelona, y al establecerse definitivamente en su ciudad natal, se centra en la enseñanza en el Conservatorio Superior y desarrolla finalmente la exposición de su lenguaje a través de un brillante discurso orquestal. Diversos encargos hacen que Zoghbi elabore una serie de obras densas y contundentes en este aspecto, lo que ayudó a trasladar al gran público toda su intención creadora. El progresivo dominio de la paleta de colores, su profunda sabiduría rítmica y la menor relevancia en profundizar nuevos lenguajes, dando prioridad a la exposición de su saber acumulado, hacen que su música guste y sea aceptada y requerida.

En este último apogeo creador observamos con claridad cómo Zoghbi se apoya en formas *clásicas* para expresar y hacer una interpretación de las mismas con su lenguaje: sonatas, suites, sinfonías, etc. Las utiliza como forma de expresión, no como corsé estricto, afirmando que *la sinfonía clásica es una referencia consciente, pero el conjunto de la obra es más complejo* (García, 1996).

Partiendo de la afirmación anterior de Xavier Zoghbi se nos abre un amplio campo de investigación y un apasionante debate entre la capacidad comunicativa de la música clásica, comúnmente aceptada, y la capacidad (o incapacidad) comunicativa de la música contemporánea, discutida por muchos, tanto a favor de un signo como del otro.

El ensamble que hace el compositor entre esa referencia consciente de las formas clásicas y su lenguaje propio, sin duda contemporáneo, unido a ciertas teorías psicológicas de la evolución y el desarrollo musical producen una rica reinterpretación de las mismas.

Escuchando e interpretando el mensaje musical de Zoghbi no nos cabrá la menor duda de su clara intención comunicativa, eje fundamental del lenguaje. Sin embargo, autores como Stefani (1987), dudan de dicha intención en la música contemporánea, para él, sólo en determinados casos se puede instituir una

comunicación musical verdadera, es decir, la cadena directa emisor-mensaje-destinatario. Esto ha sido muy consistente en la música tradicional, que implicaba un lenguaje muy socializado, pero más equívoco en la música contemporánea.

Como veremos en el Capítulo 2, en algunos autores el término “lenguaje” se usa de forma errónea en la música contemporánea. En realidad esta música es un sistema o conjunto de elementos organizados: reglas lógicas, técnicas o lúdicas. Los sistemas inventados por los compositores para organizar los sonidos, son simplemente técnicas, no lenguajes. Se tiene un verdadero lenguaje cuando el conjunto de signos y su comportamiento apunta a un significado: por eso la música tonal es un lenguaje, tanto que puede llegar incluso a imitar la estructura gramatical (Stefani, 1987).

Por tanto Zoghbi es un claro elemento de discusión sobre esta teoría. Su música *contemporánea* está cargada de un profundo carácter comunicativo a través de su propia simbología. Que su música comunique debido a sus referentes clásicos o no es un atractivo debate abierto del que se nutre también esta investigación en su apartado didáctico.

1.6. Trayectoria musical de Xavier Zoghbi

La biografía de Xavier Zoghbi Manrique de Lara (imagen 2) ha sido ya adelantada por García (1996) para el XIII Festival de Música de Canarias. De estos textos se nutre la presente investigación para conocer su devenir vital y artístico pues, a petición del propio compositor hecha al autor de este trabajo, en el momento actual no desea ser prolífico en declaraciones acerca de su vida e incluso, por diferentes causas explicadas en la entrevista mantenida (Anexo V), no siente especial predilección en recordar ciertos momentos de su etapa compositiva.

Se sitúa su nacimiento en Las Palmas de Gran Canaria en 1954. Despierta a la música en la intimidad familiar. Su abuela materna Avelina Díaz Arquer, nacida en Navarra y que pudo ser concertista, se sienta cada día al piano para interpretar, sobre todo, a Scarlatti, Chopin y otros románticos. El niño escucha y filtra esta experiencia. El abuelo materno, Alberto Manrique de Lara y Fierro, educado en las costumbres de la alta burguesía grancanaria, fomenta en el hogar familiar la expresión plural de la cultura. Ambos influyen en el modelado interior del joven Zoghbi, quien, por línea

paterna, recibe vivencias no menos determinantes. Su abuelo, nacido en Líbano (gráfico 3), contrae matrimonio con una joven de Firgas y del cruce cultural derivan enseñanzas o costumbres que el nieto asimila con precocidad. Su propio padre, profesional de la abogacía, conserva la nacionalidad libanesa hasta los 40 años y es organista aficionado. La madre toca el piano. Los tres hijos del matrimonio comparten el amor a la música, pero solamente Xavier la emplaza en el núcleo central de su vida.

La integración de las tres culturas, la libanesa, la española peninsular y la canaria, enriquece su personalidad y le habitúa a un pensamiento más complejo. Entre la filosofía y el sentido de la vida de Oriente próximo y la pluriculturalidad de la España atlántica, ideas y conceptos enriquecen el juego de la fantasía. La poca edad no impide la percepción de esos contrastes, de los que retiene diferencias esenciales ante la muerte (la cultura occidental la aparta y esconde, en tanto que la oriental convive espontáneamente con ella) y sobre todo, en algo que será decisivo para el desarrollo intelectual: la expresión metafórica del lenguaje oriental frente a la directa linealidad del occidental. Las preguntas infantiles dirigidas al abuelo, e incluso al padre en muchos casos, son respondidas con parábolas. Ese hábito estimula sin proponérselo el ejercicio de la imaginación en la diversidad del lenguaje. Las primeras lecciones de solfeo más allá del círculo familiar se remontan a la guardería infantil. Una y otra vía convergen en el dominio de una fácil lectura y describen anticipadamente lo que ha de ser la formación del compositor. Formación autodidacta, con maestros ocasionales de los que guarda buena memoria pero no colman su curiosidad ni su afán de saber. Entre los primeros recuerda a Juan José Falcón Sanabria (imagen 3), veinte años mayor y convecino en Vegueta.



Imagen 3: Juan José Falcón Sanabria

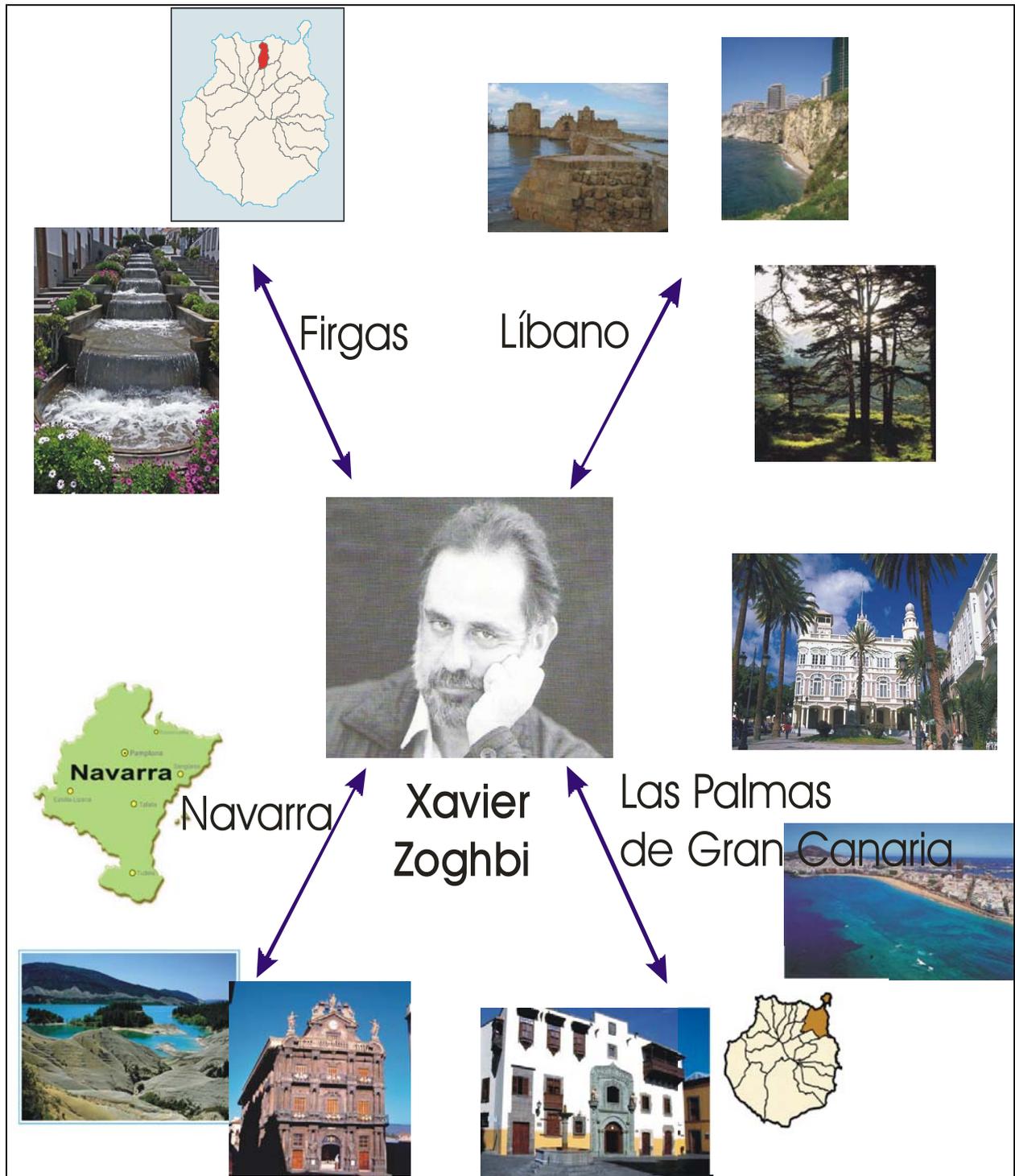


Imagen 2: Xavier Zoghbi y Gráfico 3: situación geográfica de las localizaciones descritas

El compositor dirige la Banda Juvenil de la Caja Insular de Ahorros y necesita un trombón. Aunque parezca sorprendente, el pequeño Xavier se hace trombonista y alterna pronto la boquilla con el teclado del piano. Quien deja en él la mayor huella y provecho es Crescencio Díaz de Felipe, entonces director de la Banda Municipal de Telde, que le toma como alumno de Armonía cuando tiene quince años. Aún sin franquear el umbral del contrapunto y la composición, ese conocimiento desencadena un incontenible instinto de escritura.

1.6.1. Desarrollo profesional: etapas implicadas

Xavier Zoghbi hace gala de una carrera profesional, que ha transcurrido por un período inicial difícilmente igualable en productividad, pasando por otro de una creatividad y originalidad importante, llegando hasta la fecha a la madurez, mayor receptividad y conocimiento en el ámbito musical en general y orquestal en particular.

1.6.1.1. Primera etapa: fecunda producción

Desde que empieza a trabajar con Díaz de Felipe hasta los veinte años, Xavier Zoghbi escribe más de mil piezas. Es un periodo compulsivo, casi febril, en el que apenas puede conciliar el sueño si no ha dejado terminada una nueva partitura. Salvo excepciones que le ocupan dos días seguidos, la inmensa mayoría son producto de una sola jornada. Muchas, no duran más de un minuto. El piano, la flauta de pico en todas sus tesituras, la flauta travesera, el violín y una antigua trompa de pistones en mi bemol que Falcón Sanabria le cede en préstamo, son los medios que dan cuerpo sonoro a su desbordante imaginación. Pasando por alto otros casos geniales, no demasiado numerosos, como el de Mozart, no constan en la Historia de la Música precedentes de esa fecundidad en edades análogas. Estos progresos carecían de base formal determinada, pero el dominio de la armonía le da herramientas para generar ideas e imágenes concebidas en las largas horas de escucha del piano de la abuela materna (García 1996).

La música de ese lustro es rigurosamente tonal. Hay motivos musicales originales que, obviamente, acaban haciéndose reiterativos debido al escaso desarrollo. Zoghbi se resiste a destruir y conserva toda su producción perfectamente numerada. No la incluye en su catálogo. Es una parte de sí para sí. Cuando tiene

tiempo de volver a ella se promete revisar lo que, con la perspectiva de la edad y la experiencia, todavía sigue gustándole. Por ejemplo, elabora un libro de *Cien binarias sonatas para piano*, en el estilo que le apasionaba más allá de toda mimetismo: el de Scarlatti. También le complacen dos libros de *Veinticuatro preludios para piano*, en todos los tonos, donde también ensaya esporádicamente cierto atonalismo. Son formas sencillas, sin virtuosismo, pero tampoco elementales. Junto al gran italiano, la influencia dominante es la de Juan Sebastian Bach, el más grande de todos, modelo que aún hoy permanece en el ápice de sus admiraciones. Tampoco faltan huellas de Chopin y Schumann y, en menor medida, Brahms y Tchaikowski. Las diarias interpretaciones de la abuela navarra troquelan, sin duda, el gusto más temprano.

Es el tiempo en que Xavier concluye el bachillerato e ingresa en la Universidad. Lo hace a los 18 años en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Industrial de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, con la intención de especializarse en electrónica, un campo que le atrae. Es curioso que el estímulo paterno a una exclusiva dedicación musical no encuentre eco en él. Tiene prejuicios contra la música como profesión. Los profesionales que conoce y trata no le parecen personas cultas, el ambiente de la enseñanza oficial limita las inquietudes en lugar de proyectarlas y por convicción personal quiere ser universitario a toda costa. Desoye, en definitiva, la disponibilidad familiar, e intenta encontrarse a si mismo y desarrollarse como persona en la Ingeniería, sin resultados.

1.6.1.2. Segunda etapa: lucha por su lenguaje propio

En la entrevista mantenida con el compositor (Anexo V) confirma que en los estudios de ingeniería se siente descentrado y mal. Percibe problemáticamente la discordia entre su única vocación indudable y los estudios, hasta que decide cambiar de rumbo sin abdicar la obstinación universitaria. Se traslada a la Universidad de La Laguna y hace los tres cursos comunes de Filología Extranjera, confiado en su gusto y facilidad por los idiomas. El propósito es especializarse en semíticas, rama no impartida en el centro lagunero. Cambia a Filología Hispánica y no consigue culminar la licenciatura.

Como compositor inicia una segunda etapa que ha de cerrarse cinco años después, a los veinticinco años de edad. Su escritura cambia sustancialmente,

haciéndose menos frecuente y más cuidadosa de los resultados. Las ideas son más armónicas que contrapuntísticas. Crece la gama de acordes a medida que la reflexión reemplaza al puro instinto. La obra bien hecha es una obsesión creciente, pero ya puede dormir sin la auto-obligación de tener que terminar lo que empieza en el día. El piano no cede en protagonismo, pero el hecho de integrarse en la Coral Universitaria despierta el gusto de la forma polifónica y se centra en canciones para voz acompañada. Casi todos los textos son propios, en la lengua *taskur*, y si toma poemas castellanos son, por lo general, anónimos. Tampoco descuida la escritura instrumental, procurando desplegar en cada campo su propio sentido de la forma y su más plena libertad de estilo, porque tampoco recibe enseñanzas ajenas. La dedicación universitaria acentúa su formación autodidacta musical (García, 1996).

Lo cierto es que en La Laguna lo pasa muy mal. Aunque cuida y valora los que tiene, es hombre de pocos amigos. El disgusto de las disciplinas que no satisfacen sus expectativas, unido a un aislamiento difícilmente soportable, magnifican la susceptibilidad y genera cierto desorden mental. Son años complicados. Desea dejarlo todo, pero no se siente motivado a salir de Canarias

Regresa a Las Palmas de Gran Canaria con la voluntad de concluir Filología Hispánica por libre y hace asignaturas de cuarto curso. Ya en quinto, que no concluye, consigue superar definitivamente la turbulenta motivación universitaria y centra en la música la totalidad de su tiempo y trabajo. Entra en el Conservatorio Superior de Música de Las Palmas de Gran Canaria y encuentra gente nueva, un profesorado y un alumnado más jóvenes y con otras miras. Se examina de los cursos de Solfeo, cinco de Piano y cuatro de Armonía. Se asoma al violonchelo y desiste de un conato con la trompeta. El Cabildo de Gran Canaria le concede una beca que le permite trasladarse a Barcelona. Los cursos 1983/84 y 1984/85 son intensos pero no despejan las contradicciones, los sinsabores, la constante lucha por preservar las propias convicciones en un ambiente que las desestima por conservadoras o rebeldes a las vanguardias, lo que le supone un nuevo contratiempo en su desarrollo.

El compositor Josep Soler (imagen 4) no es partidario de la música de Zoghbi, aunque respeta y aprecia a la persona. Por problemas administrativos, el estudiante no logra ingresar en el Conservatorio Municipal de Música de Barcelona, donde explica Soler, pero le recibe allí en sus clases y le examina en el de Badalona, del que es director.

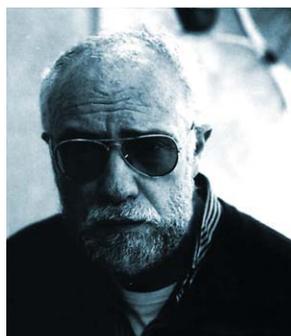


Imagen 4: Josep Soler

El primer año hace los tres cursos de Contrapunto (con matrícula de honor en uno de ellos), y el primero de Composición. Durante el siguiente concluye segundo de Composición, Transporte, Historia de la Música y las demás asignaturas complementarias para la titulación.

Es momento de un duro debate estético. Soler no quiere a un discípulo al que acusa de carecer de estilo propio, además de vicios y malos hábitos musicales. Los resultados académicos no le suponen ningún obstáculo, aunque sí el rechazo de su propio lenguaje. A pesar de esto, su talante liberal y calidad humana saben valorar la vocación y perseverancia del canario. Aunque a regañadientes, mantiene sus lecciones e incluso le recibe a solas en horas libres del Conservatorio para redondear un trabajo absolutamente personalizado. Nunca hasta entonces había sentido la mezcla agri dulce de la admiración por su voluntad creativa y el rechazo estético en un mundo de dogmas musicales, pequeñas o grandes dictaduras que dictan censuras contra los escépticos empeñados en expresar su propio yo, como es el caso de Zoghbi, en un lenguaje a la vez tradicional y nuevo. Una vez concluida la beca del Cabildo de Gran Canaria, vuelve a Las Palmas de Gran Canaria, y en el Conservatorio intenta examinarse de tercero y cuarto de Composición. Paradójicamente, el hipotético conservadurismo musical que tantos problemas le ocasionara en Barcelona no es suficiente para el rígido escolasticismo del Conservatorio de su ciudad natal, donde le acusan de lo contrario de su experiencia catalana, y suspende.

En 1986 contrae matrimonio con una compañera, violonchelista de la Orquesta Filarmónica de Gran Canaria. Ambos se trasladan a Madrid, nuevamente becados y junto a las ayudas familiares, pueden proseguir sus estudios. El objetivo es ahora la técnica orquestal de Francisco Guerrero (imagen 5), con el que no congenia: dos personalidades singulares en dos talentos nada fáciles.



Imagen 5: Francisco Guerrero

Soler había hecho en Barcelona lo humanamente posible para que los estudios fueran gratuitos, pero Zoghbi no puede pagar en Madrid las clases de Guerrero, quien por otra parte, le niega la enseñanza de la orquestación.

Quería adeptos a su música (la de F. Guerrero) y repetía que no era profesor de orquestación, pero yo rehusaba a verme obligado a escribir como él. Una cosa es que disfrute determinadas músicas, y otra distinta que me apetezca escribirlas. Me interesó bastante intelectualmente hablando, porque su estética no me atrajo demasiado. La experiencia musical admite muchas perspectivas, no sólo la emoción sensible. También existe una emoción intelectual (García, 1996).

Frustrada la expectativa madrileña, llama a Soler y éste le invita a viajar a Barcelona una vez por trimestre. Así consigue culminar los cursos tercero y cuarto de Composición, si bien con la calificación de notable: último coletazo de su rechazo estético.

1.6.1.3. Tercera etapa: apogeo orquestal

Regresa de Madrid a Las Palmas de Gran Canaria y en octubre de 1987 empieza a trabajar en el Conservatorio Superior de Música de la ciudad. Arranca así su tercera etapa, en principio vacilante. El escaso entusiasmo de Josep Soler y la incompatibilidad con Francisco Guerrero le han llenado de dudas. Compone muy poco y vuelve a hacerlo para sí mismo, sin ganas de estrenar. También descarta la participación en concursos, convencido de que el dogmatismo aún imperante subestimarán su obra. Resuelto a la docencia como actividad central, se vuelca en los alumnos. Son numerosísimos los que han recibido sus enseñanzas de Armonía, Contrapunto y Fuga y Composición.

Una característica importante en su técnica de enseñanza consiste en que en los últimos años de Armonía intenta estimular en ellos la creatividad en la escritura musical, evitando en lo posible la composición meramente formal, aportando el

lenguaje propio de cada uno, y presenta los mejores productos en conciertos de fin de curso. No pretende imponer talentos sino fomentar la expresión personal. Evidentemente, unas veces se logran destellos esperanzadores y, otras, ejercicios formales o puros mimetismos.

El autor y compositor canario Sindo Saavedra Padrón (imagen 6) quiere estrenar su zarzuela *La Sirena* y pide a Falcón Sanabria que la orqueste. Ocupado en diversos encargos no puede tomar el compromiso. Lo acepta Xavier, en su momento de mayor desmotivación, y realiza un brillante trabajo. Aquella música ligera y amable se convierte en la primera oportunidad de contrastar con el público su lenguaje orquestal (García, 1996).

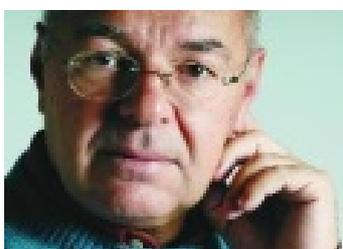


Imagen 6: Sindo Saavedra

Escrituras anteriores, sobre todo de los años barceloneses, permanecían archivadas sin perspectivas de salida. El éxito de *La Sirena* es, para él, más anecdótico que significativo pero tiene algo de providencial por arrancarle del estado escéptico. La posibilidad de trabajar las características orquestales centra por completo su interés.



Imagen 7: Hubert Borgel

Nace aquí la tercera etapa creadora, sin tener aún plena conciencia de haber llegado o no a una cuarta tras los encargos del Festival de Música de Canarias. Se le encarga una obra para la Orquesta Filarmónica de Gran Canaria y Xavier escribe con entusiasmo la *Suite de Danzas Sinfónicas* estrenada en el Teatro Guiniguada (1989) bajo la dirección de Hubert Borgel (imagen 7). El bloque sonoro no crea un equilibrio en todo el material, pero de sus discordias extrae Xavier una experiencia acústica impagable: tanto lo que funciona como lo que se frustra se convierte en enseñanza

para el próximo intento. Lo más que le ilusiona es que el público reacciona complacido: los déficits formales no bloquean algo tan tangible como la comunicación de primer grado. Esa música gusta y tan sólo hay que perfeccionarla.

La *Suite* acredita la concienzuda laboriosidad con que accede al dominio del oficio. Es una escritura menos preocupada de personalizar el lenguaje que de exponer el saber acumulado en rítmica, instrumentación y contrapunto. Zoghbi se plantea en ella una serie de retos técnicos y los supera con imaginación y brillantez.



Imagen 8: Manuel Padorno

Un año después, en 1990, estrena su melodrama *Padorno, Una Experiencia Atlántica* (imagen 8). Poeta y compositor se estimulan recíprocamente para desarrollar en común la metáfora del mar, del vuelo, del espacio y del mundo exterior (imagen 9). Zoghbi propone una música crepuscular, de intenso sabor nocturno incluso en los eventuales motivos de ritmo.



Imagen 9: Manuel Padorno (izquierda) y Xavier Zoghbi (derecha)

La palabra del poeta toma altura y dimensión envuelta en preciosas miniaturas instrumentales que, en contraste con la heterodoxia poética, se atienen a las formas de la tradición: arias a solo, danzas barrocas, reminiscencias de los dúos de laúdes y violones y de los rítmicos motetes renacentistas, preludios, sonatas, cánones, fugas y

dobles fugas, temas variados, etc. Es un completo repertorio del saber formal, miniaturizado en la mayoría de los casos y sometido a tratamientos de contrapunto cuya personalidad melódica deriva un poco de Hindemith y Stravinski.

1.7. Bases que sustentan la obra de Xavier Zoghbi

En la vida interior de alguien tan comprometido con la soledad, todo se relaciona y articula sobre leyes y parámetros extraños a la psicología más popular. No le sirve la cultura heredada ni consigue expresarse con mestizaje idiomático. Su obra está basada en sólidas influencias musicales y personales que desembocan en un fulgurante proceso creador global. Abordaremos a continuación sus ricas influencias tanto musicales como fuera de este ámbito (gráfico 4) y el efecto de éstas en la creación de su personal visión vital.

1.7.1. Influencias musicales

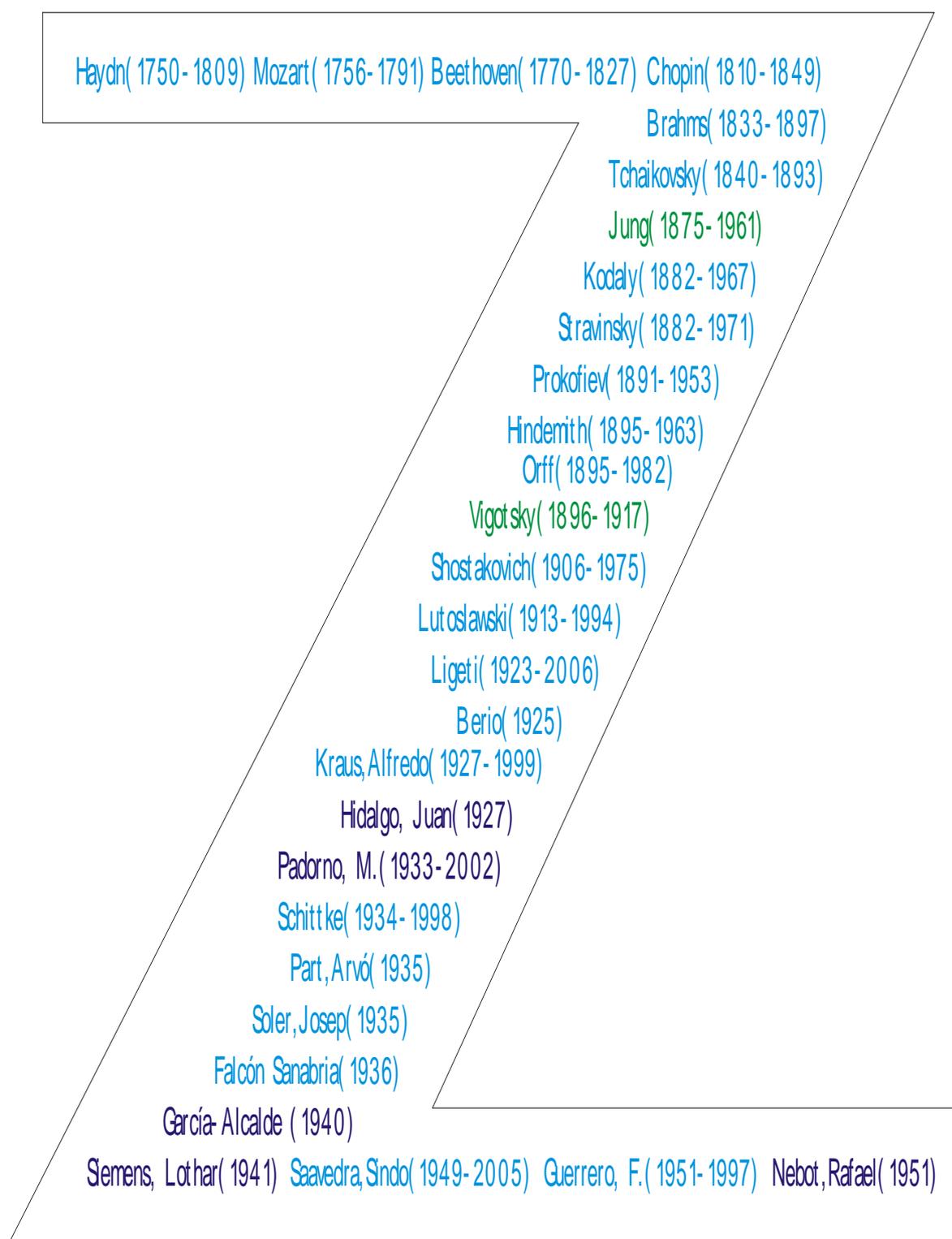
Tras la entrevista mantenida con el compositor (Anexo V) se observa desde la más temprana edad Xavier Zoghbi se sintió atraído por los autores del período romántico, aunque una de sus predilecciones siempre fue el barroco Scarlatti, inspiración de muchas de sus primeras obras, únicamente superado en interés por la grandiosidad de Juan Sebastián Bach. De los románticos Chopin y Schumann ocupan un lugar preferente, sin descartar a Brahms o Tchaikovski. En cuanto a influencias históricamente más cercanas reconoce el impacto de Hindemith. Del universalmente presente en la mayoría de los compositores coetáneos, Stravinski, ignora si su obra refleja alguna influencia pero no lo cuenta entre sus preferencias conscientes. Se deduce igualmente cierta admiración por Lutoslawski, Berio y Ligeti. La obra de Prokofiev le atrae y algo menos la de Shostakovich. El ruso Alfred Schnittke o el estoniano Arvo Pärt están presentes en su *Concierto para Dos Violines y Orquesta*.

De los comentarios del compositor a García (1996) se extractan varias reflexiones y reveladores comentarios acerca de sus influencias musicales y de cómo son sentidas con gran profundidad:

Cuando estoy solo en el Conservatorio me siento al piano y toco preludios y fugas del "Clave bien Temperado" (J. S. Bach). Al tiempo que analizo e intento concretar síntesis para lo que en ese momento tengo en la mesa de trabajo.

La contemporaneidad ha llegado a un punto de crisis, sobre todo en interesantes experimentos con el timbre que ya no dan más de sí, ni conectan con el público. Busco otras posibilidades. Mi música es al tiempo consonante y disonante, tiene cosas tonales y atonales, juega con elementos románticos, barrocos... pero no desarrolla polaridades tonales. Una cosa es estilizar elementos tonales en funciones de adorno y para lograr efectos, y otra mantener estructuralmente un punto de vista tonal. Huyo de eso, pero tampoco puedo decir que experimente demasiado con el timbre, que acaso sea la tendencia más generalizada.

Retomo un poco la consonancia, no la tonalidad, que son conceptos distintos. Meto escalas modales, también escalas zíngaras, sugerencias sonoras orientales, fragmentos barrocos (incluso barroco arcaico, en modo menor sin sensible), etc. Las armonías son bastantes más. El que escuche mi Primera Sinfonía conociendo obras anteriores puede detectar mi manera armónica, pero no un sistema deliberado. En todo caso, hablaría mejor de un estilo. La llamo Sinfonía y es evidente que me remito a una época clásica, pero al oírla en conjunto, la forma así catalogable se escinde de los temas, cuyo carácter va por otro lado. La sinfonía clásica es una referencia consciente, pero el conjunto de la obra es más complejo (García, 1996).



■ Músicos
 ■ Otros artistas, periodistas, políticos
 ■ Teóricos, pensadores

Gráfico 4: algunos de los personajes intelectuales significativos en la vida y obras de Zoghbi

1.7.2. Nuevo idioma: el Taskur

Empieza Xavier Zoghbi desde muy temprana edad inventando una escritura en clave por el simple cambio del orden de las sílabas. Consciente de su insuficiencia, a los 17 años afronta la construcción de un nuevo idioma, el *taskur* (imagen 10 y 11), que nace rápidamente con todas sus reglas gramaticales, ortográficas y fonéticas. Según sus declaraciones: *Me sentía extranjero en esta civilización y necesitaba un lenguaje para crear la mía propia*. Lejos de cualquier otra intención es un lenguaje, en todo caso, más cercano a la fantasía que al dogma.



Imagen 10: imagen acompañada de texto en taskur (fuente: www.zoghbi.es)

Sus elementos formales no proceden de investigaciones léxicas, sino de la pura invención: reúne en un vocablo los fonemas que le suenan bien, y de ahí surgen las palabras. Cada una de ellas sustituye arbitrariamente a las castellanas y poco a poco alcanza niveles de designación suficientes para una comunicación

dilatada y rica. La primera gramática es demasiado compleja y pronto queda sometida a una rectificación casi espontánea. Cuanto más enriquece el idioma, mayor es la densidad del pensamiento puramente lingüístico. Idea y palabra van alcanzando el punto de fusión y la coherencia sobreviene con la simplificación normativa. Xavier habla exclusivamente en *Taskur* con sus hijos, de corta edad, que lo entienden sin esfuerzo y le responden en castellano. Aunque no quiere forzarlos, ambos podrán, en poco tiempo, hablar con naturalidad. Redacta un diccionario *castellano-taskur* que no contiene, obviamente, la integridad de las voces de la lengua materna sino aquéllas consideradas apropiadas por el autor y sus necesidades funcionales. Como expone García (1996), en palabras del compositor, *no me interesa, por ejemplo, la equivalencia de cosas o conceptos como berenjena*.

El diccionario de equivalencias delata su limitación y da paso al ideológico, *taskur-taskur*, en que cada voz es definida en términos taskures. Este proceso, que no deriva del mero gusto de la filología, es inseparable de la condición de *extranjero* en que Xavier se percibe.

salmos cristianos

INTRODUCCIÓN

Frente a un Yahvé que se enoja con ira, que odia al impío con rabia, furia, y sin aparente misericordia para aquél que se ha extraviado, Cristo nos habla de un Padre bueno, perfecto, que hace llover sobre justos e injustos, y que se asoma todos los días en la esperanza de recuperar al hijo perdido.

Cristo, expresión visible del Padre, no viene a recoger a los justos sino a los pecadores. Ésos son su principal motivo de preocupación. Amenaza para salvar, para abrir los ojos de los hombres, nunca para condenar "Yo no he venido a juzgar al mundo, sino a salvarlo". "Ni siquiera os juzgaré yo, sino que será mi Palabra la que os juzgue."

Muchos párrafos del libro de los salmos recuerdan más la oración del fariseo que la del publicano. El hombre que se considera justo y que bendice a Dios en contra del pecador. Que cuando se siente agredido, no pone la otra mejilla, sino que pide a Yahvé que el impío se hunda en su pecado para siempre.

Siendo el libro de los salmos hermoso y lleno de poesía y de verdad, sin embargo a veces está muy lejos de acercar al hombre al verdadero Dios, cuyo santo Nombre es Amor, y que es Padre bueno, cariñoso "Papá" de todos los hombres.

En el mismo orden en el que aparecen en la Biblia, yo, desde mi corazón en estrecha comunión con mi Padre celestial, he ido poco a poco rescribiendo todos los salmos, sin ánimo de reemplazar ni de mejorar nada, sino de sacar de ellos, de su poesía y de su verdad, el tesoro que encierran y que no podía mostrarse plenamente sino hasta después de la resurrección del Cristo y la llegada del Paráclito.

→

Todos los textos de esta página están registrados en el registro de la propiedad intelectual. 

Imagen 11: información expuesta en uno de los links de la página web de Xavier Zoghbi (fuente: www.zoghbi.es)

1.7.3. Influencias culturales del Taskur: la religión Kramog y la civilización Taskur

La historia del pueblo judío atrae especialmente a Xavier Zoghbi al haber estado diseminado en patrias y culturas muy diversas, pero inalienable en la conservación de su lengua, religión y costumbres. El *Taskur* asocia elementos de raíz románica con otros de origen árabe y eslavo, lenguas estudiadas por Zoghbi tras recibir la primera de su familia paterna y leer asiduamente cuentos rusos en los años infantiles. También tiene en cuenta el alemán, que le fascina por la coherencia léxica aunque rechace su dureza fonética.

Ningún idioma es una invención de laboratorio. La palabra expresa un mundo, y con el *Taskur* nació *Taskuria*: un país, un pueblo, o mejor, una cultura o una civilización con historia, mitos, héroes y creencias. La religión de los *taskures* es el *Kramog*, algo así como cristianismo esotérico y alternativo, con sus dogmas, misterios y rituales.

No me separé de la iglesia pero quería entender a Cristo a mi manera. El Kramog no revisa ni contradice el Cristianismo sino que lo reconstruye para mí. Nada tiene de profético en el sentido de una nueva verdad revelada, sino que es la verdad vertebradora de mi propia espiritualidad (García, 1996).

La práctica descansa, sobre todo, en la meditación. Se escinde en tres órdenes o disciplinas de acceso sucesivo y rigurosamente jerárquico. Cada paso adelante traduce un control más profundo de sí mismo y del entorno. Familiares y amigos conocen el mundo de Xavier, que lo comunica sin afanes apostólicos, aunque también, sin muchos datos. Es indiferente a las reacciones, tanto si hace gracia como si es tomado en serio.

Taskuria y *Taskur*, la fe *Kramog* y el discurso de la espiritualidad (imagen 12) refieren el extrañamiento de un compositor en su mundo, el impulso de inventar otro y llevarlo a la música, desde los títulos (impronunciables por los no iniciados) o los textos de las partituras vocales (de no menos ardua fonética) hasta los guiones programáticos unas veces publicados y otras no, pero siempre escritos como noticia de la vivencia y el pensamiento que movilizan el gesto creador. Toda la *Primera Sinfonía*, el movimiento lento del *Concierto para Dos Violines y Orquesta* y los tiempos primero y tercero de la *Segunda Sinfonía* son programáticos y alegorizan

distintos momentos de la vida del compositor como hombre. Al igual que siente la necesidad de crear ese mundo, se niega a organizar sonidos que no salgan directamente de él.



Imagen 12: presentación de la página web de Xavier Zoghbi en taskur(fuente: www.zoghbi.es)

1.8. Análisis de las obras más relevantes

Xavier Zoghbi ha llegado sin duda alguna a la más pura madurez compositiva con un contundente dominio del ritmo, el fraseo, la instrumentación, lo espiritualmente trascendente de muchos de sus pasajes y un claro lenguaje propio. Su lealtad al mismo no ha compartido los gustos de ciertos autores que lo tildan de *continuidad imperturbable* y de *no dar paso a la fantasía* (García, 1996). Estos hechos, así como el uso de su mundo propio como medio para intentar desacreditar la valía profesional y el alejamiento, cada vez mayor, de la música actual con respecto al interés popular, tal y como se ha repetido cíclicamente en la historia de la música, le han conducido a una pausa compositiva y a volcarse de forma intensa en la enseñanza. El artista domina la herramienta del oficio y está en condiciones no solo de abrir en plenitud las compuertas de su descubrimiento interior sino de proyectar sin límites lo descubierto. Lo intuyó Rafael Nebot (imagen 20) al encargarle, en el momento justo, una *Segunda Sinfonía* para el 13 Festival de Música de Canarias. Una vez preparado su espíritu musical y retomado su interés y disposición en la escritura, esa obra ha compartido espacio y tiempo a lo largo de 1996, con un *Quinteto para guitarra y cuerdas* y un cuaderno de *Inventiones a dos voces*, para piano, que renueva completamente la forma estética de Xavier. Su paso en 1995 por el Festival Internacional de Música Contemporánea de Alicante, estimulado por el musicólogo Lothar Siemens (imagen 21), pudo influir en un ensanchamiento considerable del punto de mira. La trayectoria seguida hasta ahora confirma un salto y reconocimiento definitivo, además de expectativas sorprendidas, típicas del compositor.



Imagen 20: Rafael Nebot



Imagen 21: Lothar Siemens

En la actualidad el compositor se encuentra en una pausa creadora, al menos pública, absolutamente intencionada. En la entrevista mantenida para esta investigación (Anexo V) muestra el desgaste de luchar denodadamente durante tanto tiempo contra poderosos *clanes cerrados* y se siente *desencantado, principalmente por la actitud que músicos y compositores actuales, como Tomás Marco, tuvieron hacia mi música*. Hecho que contrasta con la motivación que le produce el constante surgir de nuevas generaciones de músicos y compositores a los que contagia su experiencia y sabiduría.

De entre la numerosísima obra de Xavier Zoghbi se muestra una selección, supervisada y avalada por el compositor, en la tabla 1a. Posteriormente se profundizará en tres destacables trabajos suyos: la *Primera Sinfonía*, el *Concierto para Dos Violines y Orquesta* y la *Segunda Sinfonía*, ya que, aparte de mostrar la validez didáctica de la obra, uno de los objetivos de esta investigación consiste en dar a conocer su envergadura musical. En este apartado se resaltarán sus más importantes trabajos, estrictamente desde el punto de vista musical ya que didácticamente se han incluido otras obras para la investigación.

Diferentes causas motivan esta diferenciación. Musicalmente, las obras de mayor peso, densidad compositiva y trascendencia mediática son las tres que se presentan, sin dejar de tener en cuenta las ya tratadas anteriormente *Zarzuela la Sirena*, *Padorno: Una Experiencia Atlántica* y la *Suite de Danza Sinfónicas*. Didácticamente aplicaremos actividades sobre las dos primeras además de la *Primera Sinfonía*, *Segunda Sinfonía*, *Sonata para Violonchelo y Piano* y *Rondó para Cuarteto de Cuerda*. Esto es debido, por un lado, a que son las seis obras de Xavier Zoghbi publicadas, y por lo tanto de acceso sencillo y público. Por otro lado, el compositor recomienda en la entrevista mantenida (Anexo V), el uso en algún momento de la citada *Sonata para Violonchelo y Piano*, por ser de una alta calidad de grabación. Este hecho, según él, no ocurre con en el resto de las grabaciones. Aún así, desde un punto de vista didáctico, éstas sí son de gran interés y serán analizadas bajo ese prisma en el Capítulo 5 a través de diversas actividades de audición, ritmo y melodía que se exponen en su totalidad en los Anexos I y II.

El presente catálogo es provisional, pudiendo ser ampliado en el futuro con obras de música coral, religiosa y profana, textos bíblicos en latín, el *Tao-Te-King* y varias obras retomadas de sus etapas anteriores.

Xavier Zoghbi: Catálogo cronológico de sus obras musicales	
TÍTULO Y FECHA	TIPO DE COMPOSICIÓN
GXOEXNEJD. 1976 y GXOEZPUCSJOEA. 1976.	Suites para piano.
PUSCJOEA. 1976 // MISA. 1976-77.	Dos cánones, piano//Kyrie, Sanctus, Agnus Dei. Tenor, bajo órgano.
GRAOMON. 1978.	Suite para piano.
DIPSONVAEDST. 1978.	Siete piezas para piano en forma de "triedrasma".
KARNJEVAAL, OTKLAWKNOS y ARBE. 1979.	Tres piezas para piano.
HOANTE JEMNER. 1979.	Canto religioso. Barítono y piano con texto taskur.
KUMI ALOV JOSTVIN E. 1979.	Piano.
DANZA DE LA MUERTE. 1979.	Coro mixto sobre anónimo en castellano antiguo.
GEJMFSCJAM. 1979.	Para tres violonchelos.
GEJTSOSVAEDST. 1979.	Obra didáctica, 3 violonchelos y 3 voces infantiles.
JOSTVINDZAXRA. 1980.	Suite de siete danzas de amor para piano.
KSE BAHKODZAXRA. 1980.	Tres danzas de amor para piano.
GRAWMOSCJOV. 1980.	Violín y piano.
KSEPSONVAEDST. 1981.	Tres piezas para piano en forma de "tripsou.
KUMI ALOV LEWZDUME, HARKSCJIN y NEKJA. 1981	Tres piezas para piano.
LEVRA I Y II. 1980/81.	Para violonchelo y piano.
BREVZIN. 1981.	Álbum didáctico. Diversos conjuntos instrumentales.
CONCIERTO BARROCO. VIOLÍN y ORQUESTA. 1981/95	Orquesta de cuerda, clave y violín solista.
MISCRAMOSCJO. 1981.	Cantata: coro, solistas y pequeña orquesta, en taskur.
SUITE N°1. 1981 // KSJACMIN. 1981.	Violonchelo solo // Tres piezas para violonchelo solo.
ÁLBUM PARA PIANO Y VIOLONCHELO. 1981	Piezas para principiantes.
ACSMIN AW KAVMAST. 1981.	Violonchelo y piano.
LYTZKIN. 1981.	Piano. Estr. Pedro Espinosa, Madrid 1987.
SUITE PARA DOS VIOLONCHELOS. 1982.	Suite.
XRIZTMOSCJO. 1982.	Cuarteto de cuerdas.
NIRU. 1982.	Viola solista y orquesta de cuerdas (sin violines).
ETZNAJ. 1982/83.	Suite para piano.
SUITE N°2. 1983.	Violonchelo solo.
LA PRINCESA ETZNAJ. 1983.	Piano.
KSE JEMNERA. 1983.	3 canciones para soprano y piano, con texto taskur.
JEMNER. 1983.	Soprano y piano, con texto taskur.
GROCKOJEL. 1983.	Trío: clarinete, fagot y piano. En Conservatorio del Bruch
CJIJAKAT I. 1984.	Violín y piano.
VJASCMIN. 1984.	Dos piezas barrocas para flauta y piano.
HOLLYWOOD. 1984.	Para dos sopranos y piano, texto B. Brecht.
SUITE DE DANZAS SINFÓNICAS. 1984.	Orquesta.
CUATRO DANZAS ANTIGUAS. 1984.	Cuarteto cuerdas. En Círculo Bellas Artes Madrid, 1990.
RAPUK. 1985/86.	Pequeños estudios para piano.
REQUIEM. 1987.	Gran orquesta, coro y solistas (inacabado).
MANUEL PADORNO. UNA EXPERIENCIA ATLÁNTICA. 1990	Saxo, trompa, violonchelo, contrabajo, piano, percusiones, texto
CONCIERTO, DOS VIOLINES Y ORQUESTA. 1994.	Solistas y orquesta.
SINFONÍA N° 2. 1995/96.	Gran orquesta.
QUINTETO. 1996.	Guitarra y cuerdas.
KYEKSA. 1996.	Invenções a dos voces para piano.

Tabla 1a: catálogo cronológico de las obras musicales de Xavier Zoghbi

1.8.1. *Primera Sinfonía*

La *Primera Sinfonía* fue encargo de la Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria. Su estreno tuvo lugar en el Teatro Pérez Galdós de Las Palmas de Gran Canaria en mayo de 1993, bajo la dirección de José Ramón Encinar (imagen 13).

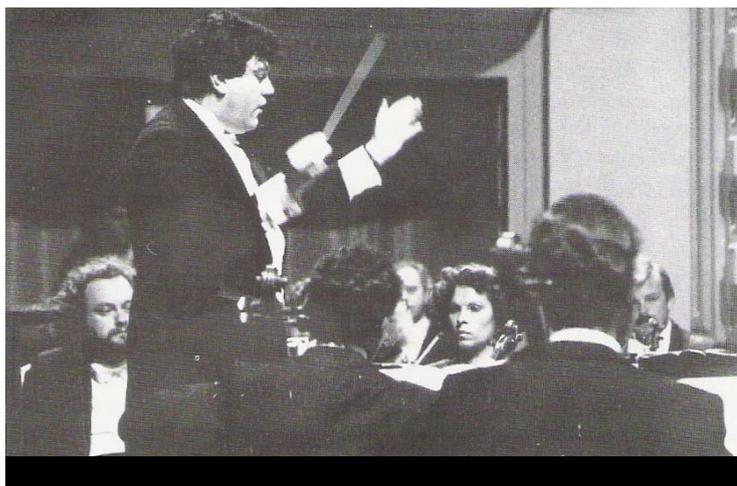


Imagen 13: José Ramón Encinar

El fabuloso interés por la orquestación de Xavier se vuelve a activar con el encargo, puesto a ello con fervor absoluto, aunque siempre con una intención racionalista que le pide cautela para realizar un trabajo al mismo tiempo personal y accesible al público.

La *Primera Sinfonía*, con una duración aproximada de 40 minutos se estrena el 21 de mayo de 1993 en el Teatro Pérez Galdós. El estreno, dirigido por José Ramón Encinar y con la Orquesta Filarmónica de Gran Canaria, es un éxito rotundo (imágenes 14 y 15).

Zoghbi llama sinfonía a lo que también cabría interpretar como un concierto para orquesta, con solos orquestales de gran compromiso. Más que en los conjuntos, se desarrolla en los solos una aguda inteligencia del timbre. Aunque en su nota de programa aborda el compositor una justificación estética, los acontecimientos de la creación a nivel mundial ya han justificado sus *nuevas formas*.

La mayor reserva podría ser la excesiva fijación de episodios rítmicos y la utilización del *tempo*. Cierta ausencia de una combinatoria más elástica da a los

movimientos un cierto aire procesional con diferentes secuencias de paso. Pero no es menos cierto que ese *maquinismo*, como también el trabajo armónico del material (con sacrificio de una invención melódica más variada) adquiere por momentos tintes de parodia atribuibles a la voluntad o el inconsciente del autor.

La plantilla consta de dos flautas y píccolo, dos oboes y corno inglés, dos clarinetes y clarinete bajo, dos fagotes y contrafagot, saxofón, cuatro trompas, tres trompetas, tres trombones, tubas, cuerdas completas y clave. El efectivo de percusiones exige siete percusionistas al timbal, xilófono, varias cajas, bombo, platillo, triángulo, tam tam, templeblocks, tom-toms, cuatro cajas chinas, campanas y látigo. Están prescritas baquetas diversas, blandas y duras.

Dividida en cuatro movimientos sin relaciones cíclicas, los compases son simples, a tres y cuatro partes, y las estructuras rítmicas se basan en métricas elementales sin variantes ni relaciones complejas. El lenguaje armónico oscila entre un cromatismo diluido y el sabor diatónico derivado de las escalas musicales modales.

El plano dinámico es muy abierto y recorre todos los grados de intensidad, relacionado con las tensiones creadas por las frases melódicas y la evolución de la armonía.

El *primer movimiento*, que suma en total 235 o compases, se inicia con un prólogo lento (a la manera de Haydn y Beethoven) a tres partes, armado sobre un motivo principal que presentan las cuerdas graves, pasa a violines con esquemas rítmicos veloces y a maderas agudas sobre arcos en trémolo. El bloque principal del movimiento, a cuatro partes y mucho más animado, inaugura el protagonismo del clave, muy presente en toda la obra. Los rozamientos de los intervalos de segunda y tercera, oscilando cromáticamente, son característicos de este tiempo, que mezcla las texturas camerísticas con las acumulaciones masivas. La alternativa entre los tiempos 1º y 2º confiere movilidad a una rítmica uniforme y deliberadamente monótona.

El *segundo movimiento* es un *andante* de 167 compases, rítmico y a tres partes (marcadas en acordes del clave), con un tema melódico principal que introducen las violas y recoge la primera trompa. Denota evidente sentimentalidad y apasionamiento junto a un trabajo armónico de gran complejidad e interés.

El *tercero*, un *scherzo* muy veloz también a tres, como marcan los cánones escolásticos. La primera parte, bitemática, que se repetirá *da capo* en la conclusión,

suma 113 compases y exige un fraseo *staccato* sobre motivos rítmicos diferentes (corchea, tresillo de corchea, negra el primero, y blanca, negra el segundo). El *trío* (109 compases) no es más tranquilo, como de costumbre, sino aún más vivo, muy percutido en la regularidad y con el pulso repartido entre las secciones.

El *cuarto* y último movimiento, *compasillo* de 215 compases, es un *moderato* muy elaborado, como cierre estético y formal de la obra, concebido de forma disonante y atonal en muchos pasajes y desarrollos, con valores irregulares que duplican la pulsación rítmica sin salir de la pauta preestablecida. Hay un acento pomposo en los fuertes orquestales, que concretarán en la coda una atmósfera de gran eficacia sonora y triunfal (García, 1996).



Autor y director tras el estreno



Zoghbi ante el aplauso final

Imagen 14: Xavier Zoghbi (izquierda) y José Ramón Encinar (derecha) **Imagen 15:** Xavier Zoghbi

1.8.2. *Concierto para Dos Violines y Orquesta*

El *Concierto para Dos Violines y Orquesta*, fue compuesto expresamente para los violinistas rusos Anatol Romanov y Mikhail Vostokov (imagen 16), y fue estrenado en marzo de 1995 por la Orquesta Filarmónica de Gran Canaria, bajo la dirección de Víctor Yampolsky.

Pocos estrenos absolutos en Canarias son tan celebrados por el público como este *Concierto para Dos Violines y Orquesta* presentado el 31 de marzo de 1995 en el Teatro Pérez Galdós de Las Palmas de Gran Canaria (García, 1996).

Compositor, director, solistas y orquesta reciben una larga ovación. Parece insólito en un programa de temporada, ajeno a los ambientes contemporáneos especializados, pero lo es menos al valorar lo agradable de la obra. Xavier anuncia en su propio comentario una voluntad de consonancia y sintonía con las tradiciones formales, descartando cualquier experimentación. En ese marco estético y estilístico, la directa expresividad de la obra propicia una escucha placentera que facilita el esfuerzo de percepción cultural o de comunicación subjetiva más allá de los sentidos. Es música agradable y sin conflicto, fiel al gusto del compositor y de la gran mayoría del público. Desde un inicial racionalismo, que intenta encontrar el porqué de las cosas, no trata tanto de inventar música sino de descubrirla en su interior.



Imagen 16: estreno del *Concierto*. Víctor Yampolsky (izquierda) y los violinistas Anatol Romanov (centro) y Mikhail Vostokov (derecha)

En el *Concierto para Dos Violines y Orquesta* Zoghbi prescinde de las formas escolásticas porque su propósito es dejar el material sinfónico en segundo plano. Surgen fragmentos de intensa densidad y, pese a ello, el trabajo es de suma utilidad como preparación del compromiso decidida y absolutamente orquestal de la *Segunda Sinfonía*.

El *Concierto* resulta ser, en forma y contenido, un *Concerto Barroco* más decididamente apoyado en el molde histórico que en las formas de los contemporáneos como el ruso Alfred Schnittke o el estoniano Arvo Pärt, por citar ilustres ejemplos de su afinidad. Pero así como éstos miran atrás con sutiles

precauciones, la mirada de Zoghbi es más directa y frontal. La jovialidad, dinamismo y desenvoltura de la forma barroca, el pulso rítmico de los movimientos y la originalidad de las combinaciones tímbricas, propician el juego del compositor, mejor dotado para el divertimento que para la ironía; y ello sin merma de la densa sentimentalidad del segundo movimiento.

El plantel orquestal incluye flautas, oboes, clarinetes y fagotes a 2; saxo barítono, tenor y alto; trompas a 4, tuba; timbales y percusiones variadas (vibráfono, xilófono, marimba, tam-tam, plato suspendido y triángulo); dos arpas, piano y cuerdas.

El *primer movimiento*, *allegro moderato*, se estructura en dos bloques bitemáticos separados por una pequeña cadencia de los violines solistas, siendo el segundo bloque una variación del primero. No sólo presenta una plantilla rítmica muy pronunciada sino una cuadratura del tiempo casi férrea en que los efectos de velocidad se obtienen de la acumulación progresiva de valores breves, regulares o irregulares, pero no del cambio de metrónomo. Es, literalmente, un movimiento barroco conformado a la sensibilidad armónica de Zoghbi y a su fantasía tímbrica: tres tesituras de saxofón (que desaparecen en el resto de la obra) colorean a veces a las demás maderas, y los metales callan salvo en 20 de los 178 compases. Leyendo la partitura se impone la sensación de *moto obstinado*, que se pospone en la instrumentación y en la escritura aguda de los solistas.

La voz personal del autor está, sobre todo, en el *segundo movimiento*, *adagio* para el que propone un programa descriptivo sobre uno de sus mitos *taskures*. Piano y metales tienen aquí muy escaso papel. Los solistas y el vibráfono crean delicadamente un ambiente de suspensión y encantamiento que secundan pronto el xilófono, la flauta y las arpas. Con la entrada de las cuerdas, que desarrollan un bajo contracantado, adquiere espesor el sonido. En tiempo *piú mosso* cambia la instrumentación y se delinea el movimiento en tresillos de semicorchea con secos y sincopados acordes en fusas. Vuelve el *tempo primo* para superponer los dos ambientes en una urdimbre muy tensa que va ascendiendo al *fortíssimo*. El final reclama el comienzo, regresando a las cuatro *pppp* (*pianísimo*).

El *tercero* y último movimiento, *presto*, es una poderosa *toccata* con sensación de cuadratura inflexible. También aquí es circunstancial la intervención de los metales -como queriendo evitar peso, conforme al modelo tradicional- pero toman el primer plano la marimba, las arpas y el piano. Un bloque *meno mosso*

centra la escritura con un formidable contrapunto que introduce y concluye el timbal a solo. El frenesí y el control se alternan en un juego desbordado y variado que traduce la vitalidad y la alegría del compositor.

1.8.3. *Segunda Sinfonía*

La *Segunda Sinfonía*, encargo del Festival de Música de Canarias se estrenó en el treceavo Festival de Música de Canarias el 25 de enero de 1997 en el Teatro Pérez Galdós.

Encargada por el propio Festival de Música de Canarias, la *Segunda Sinfonía* de Xavier Zogbhi fue escrita entre 1995 y 1996. Su gestación resume y proyecta el lenguaje orquestal que el compositor comenzó a trabajar desde 1984 con la Suite de Danzas Sinfónicas (estrenada por Hubert Borgel en 1989) y prosiguió con un Réquiem en 1987 (inacabado), la *Primera Sinfonía* de 1992/93 y el *Concierto para Dos Violines y Orquesta* de 1994. El éxito de estas dos últimas obras, dirigidas respectivamente por José Ramón Encinar y Víctor Yampolsky con la Orquesta Filarmónica de Gran Canaria, estimuló la continuidad de un trabajo que cristaliza en la obra de encargo, confiada a la misma Orquesta y su titular Adrian Leaper (imagen 17).



Imagen 17: Adrian Leaper

La *Segunda Sinfonía*, con una duración indicativa de 35 minutos, suma cinco movimientos y requiere una amplia plantilla orquestal: maderas a tres, dos saxofones, trompas y trompetas a cuatro, trombones a tres, dos tubas, cuerdas completas, piano, arpa y numerosas percusiones (xilófono, vibráfono, timbal, caja, bombo, campanas tubulares, plato suspendido, claves, tam-tam y triángulo).

El material, muy homogéneo, rota sobre un motivo principal -el tema del héroe- y un conjunto de temas relacionados que, sin menoscabo de su propia

entidad, se subordinan al primero en ricos esquemas de variación y grandes recurrencias cíclicas. La imagen sonora resultante es deliberadamente austera en el plano melódico y deriva del pensamiento poemático vertido en el material. Contribuye a ratificar esa imagen, la unión de ritmos, entrelazados sobre valores diversos a dos, tres y cuatro partes (y sus respectivas subdivisiones) confluyendo en una grave solemnidad binaria.

Las texturas armónicas muestran un expuesto atonalismo, más sugerido que realizado, en cuyo espacio ensaya Zoghbi su voz personal con un sentido transgresor de los procesos cadenciales. El gusto del contrapunto, de inocultable presencia, aparece muy controlado y se limita a la evolución de algunos desarrollos temáticos.

Existe un programa escrito por el compositor para cuatro de los movimientos de la obra (tan sólo el segundo carece de contenido poemático). Ese programa, nacido en unos casos antes de la elaboración musical y en otros en paralelo con ella, ha sido parcialmente modificado y, al final, desechado. Describe en sus aspectos literarios un asunto mítico en el país imaginario - Taskuria- creado por el autor como epicentro de su origen, con los héroes y las masas taskures en los que articula una representación del bien y el mal.

El propio Zoghbi desmiente que la obra sea una descripción musical del programa (García, 1996), más bien cree que texto y música son descripciones independientes de la misma realidad, que es la de sus sentimientos durante los meses en que pensó y escribió la sinfonía. En definitiva, crea o utiliza símbolos sonoros relacionados con el texto, pero cada uno de los discursos tiene autonomía y coherencia.

El héroe es *Rezdingel*, transcripción *taskur* del compositor: un solitario buscador de la belleza que se enfrenta a los clanes de su pueblo. Arrojado al desierto, muere de tristeza. Los símbolos sonoros más evidentes serían la marcha de la bajada de la Virgen en *La Restinga* (el primer movimiento se titula *Génesis en La Restinga*, y es notoria la afinidad del topónimo herreño con el nombre del héroe); la marcha fúnebre del tercer movimiento, con siete golpes de campana como llamada a la reconciliación.

El propósito mágico del cuarto movimiento representa el clima del irracional conocimiento de las cosas a través de los símbolos, influencia de Jung (imagen 18) y la tesis de la *sincronía universal*. El movimiento final, el cierre de las puertas de la

ciudad y la tormenta (un estruendoso *glissando* conclusivo) contradicen la euforia de las batallas y las victorias.



Imagen 18: Carl Gustav Jung

En concordancia con estos símbolos sonoros, los títulos programáticos serían *Los Clanes* para el primer movimiento, *La muerte de Rezdíngel* para el tercero, *El poder de la Mente* para el cuarto y *La Disgregación* para el final. Estos conceptos, seleccionados del programa, parecen suficientes para una aproximación al pensamiento abstracto de la obra que, en comentarios de Xaxier Zogbhi supone una crítica a la sociedad individualista y egoísta. El programa y sus alegorías aluden a hechos y experiencias concretas que pueden tener una significación importante para el compositor, pero limitarían la percepción puramente musical de su escritura si hubieran de tomarse al pie de la letra, cosa que él mismo rechaza.

El *primer movimiento*, *Génesis en la Restinga* es lento, dura siete u ocho minutos y alterna métricas a 2, 3 Y 4 partes. Un saxofón plantea a sólo el motivo básico de la obra, que habrá de reiterarse en toda ella bajo formas literales o variadas, inversiones, aumentaciones y otros artificios de contrapunto. Sus primeras notas en intervalo de sexta aumentada ascendente y descendente (tema de *Rezdíngel*), constituyen la célula primordial que habrá de generar los momentos más significativos, acreditando gran dominio de la variación temática y de carácter. Acordes staccato del viento pautan el flujo melódico en corte verticales que definen desde el principio la también cortante armadura rítmica, proyectada incluso en efímeros diseños horizontales.

El discurso del tema básico, que pasa por diversos solos y secciones, se fragmenta y transfigura en finas texturas en los *climas del tutti*, alternando con figuras originales como un brillante pasaje de las cuatro trompetas o la marcha de *La Restinga* en cuerdas graves punteadas por un bombo procesional. Variando el

primer tema, el saxofón cierra el movimiento fragmentándose en un gradual pianísimo.

El *Scherzo* (cuatro minutos) es un interludio formalista, disociado del carácter general de la sinfonía y con la aparente función de aligerar las cargas sonoras y conceptuales. Su levedad propicia el lucimiento técnico del compositor y el colorismo de una paleta que se somete en el resto de la obra a la servidumbre de una cierta ideología. La métrica cambiante y compleja (24/16, 12/8, 6/8) agiliza hábilmente la sucesión sonora. Las flautas presentan un motivo nervioso, enseguida contracantado por una melodía en los arcos de las cuerdas. En la sección central, a modo de *trío* heterodoxo, entonan los contrabajos el arranque de un pasaje de contrapunto aligerado más tarde en diversas filigranas. Destaca un ritmo popular en las trompas y un curioso canto de tuba.

El *tercer movimiento*, titulado *Esxatos* (en el primer manuscrito fue *La muerte de Rezdingel*) levanta una vasta ceremonia fúnebre de 8 o 9 minutos de duración. Sobre graves y largas percusiones subrayadas por pedales en los contrabajos, las dos tubas entonan una variación del tema básico. Bien tejidas, las superposiciones del motivo integran pesadamente un *tutti* sofocante hasta que los fagotes recuperan la evocación del héroe. Los pulsos rítmicos vuelven a ser cortantes y las campanas, luminosas, introducen en dos tramos la llamada a la reconciliación.

El *contrascherzo*, de unos cinco minutos, simboliza su contenido en el mismo título. También podría llamarse *adagio* porque es el más lento de la obra. El material se hace más especulativo que descriptivo y tiene en las cuerdas su mejor voz. Las trompas entonan un canto elegíaco característicamente cortado por staccato verticales, y los coloquios del concertino con las flautas inducen pasajes prescritos, misteriosos en las indicaciones de matiz. La *sincronía universal* explorada por Zoghbi toma cuerpo en disoluciones y suspensiones más mágicas que lógicas. Es, en suma, una bella meditación musical.

El *quinto* y último movimiento *Finale (abruptus)*, de unos ocho minutos, utiliza otra vez el metro 24/16 y un valor de 60 pulsaciones para la negra con puntillo. Bombo y timbal puntean la entrada de fagotes y violonchelos *staccato* y el progreso orquestal solidifica el sentimiento de disgregación literariamente descrito como cierre de las puertas de la ciudad. Un hermoso diseño de trompas desemboca en el *maestoso* que prepara al *cantábile*. El timbal recupera el *tempo primo* para un diseño de piano, arpa y cuerdas. Los episodios sucesivos describen una tormenta y

concluyen en el poderoso *glissando* descendente que recuerda la batalla precedente. El solo de piano cierra lentamente la sinfonía. El compositor (imagen 19) escribe estas palabras en la última página: *Ningún hombre tiene ánimo para aliarse o pelearse con sus semejantes cuando el cielo está enfurecido* (García, 1996).



Imagen 19: Adrian Leaper y Xavier Zoghbi al término del estreno de la 2ª Sinfonía

	Primera Sinfonía	Segunda Sinfonía	Concierto para Dos Violines y O.
ENCARGO	Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria	Festival de Música de Canarias. 13ª edición.	Compuesto para los violinistas Anatol Romanov-Mikhail Vostokov.
ESTRENO	Teatro Pérez Galdós.	Teatro Pérez Galdós.	Teatro Pérez Galdós.
FECHA	21 de mayo de 1993.	25 de enero de 1997.	31 de marzo de 1995.
DIRECTOR	José Ramón Encinar.	Adrian Leaper.	Victor Yampolsky
INTERPRETE	Orquesta Filarmónica de Gran Canaria	Orquesta Filarmónica de Gran Canaria	A. Romanov, M. Vostokov y la O. F. G. C.
CARACTERÍSTICAS GENERALES	<p>-Concierto para orquesta con solos orquestales de gran compromiso</p> <p>-Reiterada fijación de episodios rítmicos y utilización del <i>tempo</i>.</p> <p>-Lenguaje armónico que oscila entre un cromatismo diluido y el sabor diatónico derivado de las escalas musicales modales.</p> <p>-Plano dinámico muy abierto y recorre todos los grados de intensidad, relacionado con las tensiones creadas por las frases melódicas y la evolución de la armonía.</p>	<p>-Música programática que rota sobre un motivo principal -el tema del héroe "Redzinge".-</p> <p>-Expuesto atonalismo.</p> <p>-Se desarrolla en "Taskuria", siendo una representación del bien y el mal.</p> <p>-Símbolos sonoros: marcha de la bajada de la Virgen en "La Restinga"; marcha fúnebre del tercer movimiento, con siete golpes de campana como llamada a la reconciliación; propósito "mágico" del cuarto movimiento como clima del irracional conocimiento de las cosas a través de los símbolos (Jung y la tesis de la "sincronía universal") y, en el movimiento final, el cierre de las puertas de la ciudad y la tormenta que contradice la euforia de las batallas y las victorias.</p>	<p>-Consonancia y sintonía con las tradiciones formales, descartando cualquier experimentación.</p> <p>-Directa expresividad de la obra que propicia una escucha placentera que facilita el esfuerzo de percepción</p> <p>-Prescinde de formas escolásticas porque su propósito es dejar el material sinfónico en segundo plano.</p> <p>-Es en forma y contenido un <i>Concerto Barroco</i> apoyado en el molde contemporáneo.</p> <p>-Desenvoltura de la forma barroca, pulso rítmico, originalidad de las combinaciones tímbricas.</p> <p>-Densa sentimentalidad del segundo movimiento aludiendo a mitos "taskures".</p>
PLANTILLA	<p>-Dos flautas y piccolo, dos oboes y como inglés, dos clarinetes y clarinete bajo, dos fagotes y contrabajo, saxofón, cuatro trompas, tres trompetas, tres trombones, tubas, cuerdas completas y clave. El efectivo de percusiones exige siete percussionistas al timbal, xilófono, varias cajas, bombo, platillo, triángulo, tam tam, templeblocks, tom-toms, cuatro cajas chinas, campanas y látigo. Baquetas, blandas y duras.</p>	<p>-Amplia plantilla orquestal: maderas a tres, dos saxofones, trompas y trompetas a cuatro, trombones a tres, dos tubas, cuerdas completas, piano, arpa y numerosas percusiones (xilófono, vibráfono, timbal, caja, bombo, campanas tubulares, plato suspendido, claves, tam-tam y triángulo).</p>	<p>-Flautas, oboes, clarinetes y fagotes a 2; saxo barítono, tenor y alto; trompas a 4, tuba; timbales y percusiones variadas (vibráfono, xilófono, marimba, tam-tam, plato suspendido y triángulo); dos arpas, piano y cuerdas</p>
MOVIMIENTOS	4 Allegro moderato - Andante Scherzo - Finale	5 Génesis en La Restinga – Scherzo – Exatos - Contrscherzo - Finale	3 Allegro Moderato - Adagio – Presto

Tabla 1b: cuadro resumen de las más destacadas obras de Xavier Zoghbi

CAPÍTULO 2

TEORÍAS Y MÉTODOS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE MUSICAL

Introducción

El estudio de los principales métodos de pedagogía musical y las teorías psicológicas del aprendizaje y la enseñanza musical suponen una herramienta útil y necesaria para la adquisición y el desarrollo de diversas habilidades musicales. Estos métodos y teorías sirven de base, junto a las obras de Xavier Zoghbi, para el diseño de estrategias metodológicas concretadas en la construcción de diversas actividades de ritmo, melodía, audiciones y musicogramas. Todos estos planteamientos tienen en común destacar la importancia de la educación musical para el desarrollo integral de la personalidad y coinciden en señalar como objetivo básico de educación musical desarrollar las cualidades rítmicas, auditivas y creativas de los alumnos.

No podemos decir que las teorías referidas al desarrollo musical y a la definición y evaluación de la habilidad musical que existen hasta el momento han sido aceptadas de forma unánime. Expondremos en este capítulo las más destacadas. Posiblemente existe un desfase con respecto a otras disciplinas artísticas. Este desfase se puede atribuir a la dificultad inherente de la naturaleza del medio expresivo que nos ocupa (el sonido-la música) que es inmaterial y su desarrollo se produce en el tiempo (Guerra, 2003).

La atracción que sienten los niños hacia la música es inmediata y directa. En la primera infancia el atractivo principal parece ser la cualidad de los sonidos: el sonido placentero de la madre que canta, sonajeros, campanillas, e incluso sonidos de instrumentos como el violín o el piano. Al mismo tiempo, el componente rítmico de la música induce al niño a reaccionar físicamente a través de una respuesta corporal, que irá variando gradualmente desde un movimiento confuso hasta una completa identificación con la pulsación de la música. Después de todo, el ritmo es, tal como decía Platón, la ordenación del movimiento. Ya desde muy temprana edad el niño comienza a *ordenar* sus movimientos, y tras poco más de los dos meses y medio, el niño produce movimientos rítmicos tales como el balanceo, aunque es a partir de los cuatro a siete meses (el momento en que el niño puede sentarse erguido) cuando estos movimientos se hacen más frecuentes. Podemos afirmar que el desarrollo de la expresión musical se investiga generalmente mediante la observación. En este sentido, la distinción entre *aculturación* y *entrenamiento* resulta especialmente útil para comprender la naturaleza complementaria de las explicaciones psicológicas y

pedagógicas del desarrollo infantil. Sloboda (1990) ha establecido los criterios que deben emplearse para saber si un cambio de conducta relacionado con la edad se corresponde a una u otra categoría.

Básicamente, la *aculturación* se refiere a los cambios que se producen de forma espontánea, sin esfuerzo o dirección consciente. La mayoría de los niños pertenecientes a un determinado grupo cultural muestra una sucesión semejante de logros causados por sus experiencias comunes de socialización. En este caso, las diversas etapas de sucesión aparecen aproximadamente a las mismas edades.

El *entrenamiento*, por su parte, se refiere al proceso de tratar de promover cambios conductuales específicos de forma consciente y directiva.

Los currículos de educación musical parten de diferentes *teorías educativas* para diseñar los planes de estudio. Dentro del panorama educativo actual se observan diversos planteamientos educativos. Unos currículos parten de la base de que la finalidad de la educación musical es familiarizar al alumno con la música clásica y la tradición folclórica. Otros se basan en la importancia de la música para estimular la creatividad del niño a través de una práctica educativa enfocada en la exploración del sonido y sus posibilidades. Una tercera opción se centra en impartir una educación musical acorde con la cultura representada por los *mass media*. Por último, la gran mayoría confecciona un programa ecléctico, en el que se opta por lo que parece más práctico de cada sistema, según los recursos disponibles y la propia experiencia (Muñoz, 2003).

La educación musical basada en el aprendizaje de la herencia y la tradición cultural representa el *primer enfoque* y la teoría sobre educación más antigua y quizás con mejor fundamento: como los alumnos son herederos de una serie valores y prácticas culturales, necesitan dominar ciertas destrezas y acumular información para participar de los acontecimientos musicales. La educación musical, consiste fundamentalmente en iniciar a los alumnos en las tradiciones musicales reconocibles. Por ello se atribuye gran importancia al dominio de la práctica instrumental y al conocimiento de obras maestras. Una metodología representativa de esta teoría es el método Kodaly (Guerra, 2003).

Los profesores que aceptan implícitamente esta teoría, normalmente se consideran primero músicos y después profesores. Se da una gran importancia al aprendizaje de las reglas de notación musical y tiene un sistema de evaluación muy elaborado e influyente.

Para Swanwick (1991), la aplicación práctica de esta teoría puede resultar incómoda en la educación obligatoria pues aglutina alumnos con una gran diversidad cultural. Sin embargo, se ha realizado una gran labor con todas las metodologías que presentan este esquema teórico. Aprender a tocar un instrumento o cantar, como medio para conocer la música, es una buena forma para disfrutar con ella, aunque esta actividad en muchos países deba realizarse fuera del horario y del currículum escolar.

El *segundo enfoque*, la educación musical centrada en la creatividad de los niños, desplaza la atención del alumno como heredero de una tradición cultural al alumno que explora y descubre. El primer educador que desarrolló estas ideas fue el compositor Carl Orff. Según Orff (1980), las destrezas de notación y la enseñanza instrumental se subordinan a la improvisación y al desarrollo de la fantasía musical realizada en grupo. Para él, los alumnos deben centrarse más en explorar el sonido en lugar de desarrollar las destrezas y las prácticas estilísticas de lenguajes musicales específicos.

Una de las críticas que recibe esta perspectiva es que la educación musical puede convertirse en un callejón sin salida al carecer de un propósito definido. Swanwick (1991), afirma que un currículum musical basado sólo en las experiencias de los niños con sus propios productos musicales resulta estéril y empobrece la inspiración y el desarrollo musical. Imaginemos lo que sucedería en el proceso de adquisición del lenguaje si los niños sólo hablasen con su propio grupo de edad. Además, tal perspectiva, para tener éxito, exige unos profesores muy sensibles a los productos musicales de los niños.

La gran aportación que implica el desarrollo de este enfoque es que incita al profesor a mirar y escuchar con más cuidado y atención lo que hacen los niños.

El *tercer enfoque*, el aprendizaje de la cultura musical reflejada por los *mass media*, se plantea cuando los profesores se cuestionan qué hacer con los alumnos que acceden a la escuela acostumbrados a escuchar un tipo de música determinado (pop, rock, etc.).

Siguiendo la línea marcada por Swanwick (1991) se parte de la base de que la educación musical debe dar oportunidades para que los alumnos puedan adquirir las habilidades instrumentales, las capacidades de improvisación y las sensibilidades estilísticas necesarias para el rock, pop, etc. Sin embargo, dicho autor, defensor de este enfoque, advierte que una de las dificultades que presenta está en la diversidad

de estilos musicales que se pueden abordar, cada cual con sus propios procedimientos técnicos y estilísticos.

De la amalgama de todos los enfoques anteriores surge un *enfoque general* al que podemos denominar enfoque ecléctico. Este sistema adapta varias metodologías en función de la experiencia del docente y de los recursos disponibles.

ENFOQUES EDUCATIVOS EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA MÚSICA			
Primer Enfoque	Segundo Enfoque	Tercer Enfoque	Cuarto Enfoque
La herencia y la tradición cultural: <i>Kodaly</i>	La creatividad: <i>Orff</i>	La influencia de los <i>mass media</i> : <i>Swanwick</i>	Compendio de todos. Basado en la experiencia y recursos.

Tabla 2a: enfoques educativos sobre la enseñanza-aprendizaje de la música

2.1. Tres teorías paralelas: Willems, Gainza y Bruner

Desde el punto de vista educativo, existen ciertas teorías sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje musical de carácter algo más general, y entre ellas citaremos como punto de referencia las de E. Willems, V. Hemsy de Gainza y Bruner (tabla 2b).

Comenzaremos por los momentos del desarrollo musical según Willems. A la hora de establecer las diferentes etapas evolutivas en la vida musical del niño, Willems (1985) habla de tres momentos diferentes.

- Primero, la vida inconsciente, donde el niño utiliza la música sin tener un criterio exacto lo que hace. En este período el niño es capaz de cantar y moverse siguiendo un impulso espontáneo interior.
- Con la toma de conciencia, que es la siguiente etapa, el niño va percibiendo poco a poco los elementos constituyentes de la música. Este momento coincide aproximadamente con el inicio de la escolaridad obligatoria.
- En tercer y último lugar está la vida consciente, en la cual el niño, conociendo y manejando los elementos constitutivos de la música, es capaz de utilizarlos con un propósito.

En las etapas del desarrollo musical que Hemsy de Gainza (1977 y 1982) establece se suceden tres de ellas que denomina y explica de la siguiente forma:

- *Etapa sincrética* (de alimentación): el objeto musical es percibido globalmente, determinando una experiencia de marcado carácter sensorial. El sujeto reacciona o responde de forma motriz frente a un estímulo sonoro.
- *Etapa analítica*: como consecuencia de una exposición prolongada al fenómeno sonoro, se van aclarando progresivamente las partes, lo que determina la aparición y localización de formas concretas: timbres, melodías, ritmos, armonías, estructuras formales. El niño manifiesta a través del lenguaje hablado una respuesta de carácter afectivo al estímulo musical. La diferenciación de formas induce una respuesta activa del individuo al fenómeno musical, que resulta posible gracias a una correlativa maduración del sistema neurofisiológico. Esta etapa caracteriza el periodo de iniciación a la música.
- *Etapa de abstracción o generalización* (síntesis): se reintegran al todo los elementos y formas diferenciadas y se proyectan hacia el conocimiento de otros objetos musicales (formas nuevas o ya experimentadas), con los que se establecen relaciones de correspondencia: analogía, diferencia, etc., tendiendo así a la formación de conceptos musicales.

Desde el punto de vista de la enseñanza musical, la teoría de Bruner (1988) de los modos de conocimiento ha sido utilizada como base para el desarrollo del aprendizaje musical en los primeros años.

Según Bruner (1988) el *modo enactivo* consiste en una representación directa a través de una adecuada respuesta motora. Incluye un mínimo de reflexión. El ejemplo musical más sencillo es la representación de un tiempo constante mediante la marcha, o a través del balanceo repetido de otra parte del cuerpo. No se necesitan imágenes ni palabras para esta experiencia del tiempo. Esta manera de conocer podría llamarse *conocer a través de los sentidos* o conocer a través de las sensaciones. La sensación se obtiene, tanto a través de los sentidos, como a través de las emociones (Guerra, 2003).

En el *modo icónico*, aquello que ha sido visto, oído o experimentado por el niño a través del movimiento se ha transformado en imágenes mentales que representan acontecimientos, como sucede en los cuadros. Estas imágenes –visuales, auditivas o kinestésicas- constituyen su *sistema de almacenaje* que corresponde a su entorno. El

niño es cada vez más capaz de separar lo que es interno, y pertenece a su propia experiencia, de lo externo, en el sentido de que está siendo compartido con otros. A medida que desarrolla las técnicas para llenar, completar y extrapolar del modelo del que ha almacenado, adquiere la capacidad de ir más allá de la información encontrada en una sola oportunidad. No sólo puede recordar esquemas rítmicos y tensiones musculares, sino que puede reproducir nuevas secuencias de esas representaciones. Las experiencias motrices del niño y su práctica parecen necesarias para desarrollar una imagen simultánea que represente la secuencia de los actos involucrados. Del mismo modo, sus repetidas respuestas mediante el movimiento -caminar, correr, galopar- pueden ser organizadas en función de la música que acompaña exactamente a esas representaciones inactivas.

Al usar la *representación simbólica*, el niño puede decirse a sí mismo o a otros lo que ha hecho o va a hacer. Con palabras u otros símbolos puede llegar más lejos que con actos o imágenes. Puede ir más allá de la experiencia del momento y usar una secuencia más larga de hechos. Puede dar o seguir indicaciones para actuar de una determinada manera. En una actividad musical, puede anotar sus improvisaciones, al principio quizás con sus propios símbolos, y posteriormente con la notación convencional. Experimentando con los símbolos, puede incluso llevar la realidad hasta sus mismos límites, entregándose a una especie de *garabateo creativo*. A medida que aprende a traducir los símbolos en sonidos, la música de otras épocas y otros lugares será accesible para él (Bruner 1988).

A pesar de que los tres modos de conocimiento –mediante la acción, la imaginación y el símbolo- son paralelos en el sentido de que pueden ser aplicados independientemente, es sólo su interacción y transferencia lo que ayuda al niño a aprender. La tarea pedagógica supone una orquestación óptima de los tres sistemas de representar el conocimiento (Aronoff, 1974).

Observamos que estas tres teorías no sólo no se contradicen, sino que se en cierta forma podrían complementarse (Guerra, 2003), coincidiendo en el establecimiento de los tres niveles o fases que atraviesa el niño en su relación con la música, tal y como se muestra la tabla siguiente, a modo de resumen de los tres modelos evolutivos.

AUTOR	ETAPAS DEL DESARROLLO MUSICAL		
Willems	Vida inconsciente	Toma de conciencia	Vida consciente
Hemsey de Gainza	Etapa sincrética	Etapa analítica	Etapa sintética
Bruner	Modo enactivo	Modo icónico	Modo simbólico

Tabla 2b: comparación de las teorías de Willems, Hemsey de Gainza y Bruner

2.1.1. La percepción musical según Willems y Copland

La percepción es la forma en la cual el cerebro organiza la información sensorial. Los psicólogos alemanes que fundaron la escuela de la Gestalt, a principio del siglo XX fueron los pioneros en investigar éste campo. Para esta escuela, la forma *gestalt*, es la configuración global que los elementos individuales presenta en nuestra mente. Percibimos el todo antes que las partes. Así, una melodía está formada por la combinación de notas individuales, o la visión de un árbol frondoso, es mucho más que una mera combinación de manchas de luz, sombra y formas separadas. La teoría de la Gestalt, guarda relación con la epistemología genética de Piaget, en el sentido de que la inteligencia necesita una organización para relacionarse con el ambiente.

Desde el punto de vista de la percepción musical, dos autores diferentes (Copland, 1976 y Willems, 1985) coinciden en que percibimos la música como una totalidad, por medio de tres actividades, funciones o planos distintos que interactúan entre sí: el plano sensorial, el plano expresivo y el plano puramente musical. Escuchamos en los tres planos simultáneamente de una manera instintiva:

- El *plano sensual*, es el más primario. Oímos la música por el placer que produce el sonido musical mismo, sin pensar en ella ni examinarla.

- El *plano expresivo*, es el de los sentimientos, es decir, la capacidad que tiene la música para expresar estados de ánimo que no pueden comunicarse con palabras.
- El *plano puramente musical*, es por el que apreciamos los elementos de la música en sí mismos.

Willems (1979), profundiza más en éste tema deduciendo implicaciones muy importantes para la educación musical. El contacto por el oído de los sonidos, la reacción emotiva a las relaciones sonoras y la conciencia de los elementos constitutivos del material musical son funciones que el oído realiza unas veces de forma aislada y otras en interacción. La sensorialidad musical puede tomar en el ser emotivo una mayor difusión y puede terminar en el intelectual en una conciencia más completa. Por el contrario, si está, por ejemplo, demasiado centrado sobre la sensorialidad, el afectivo y el mental pueden resentirse. No es necesario que una facultad funcione en detrimento de las otras. Desde el punto de vista de la evolución de la música, como de la del ser humano se puede, sin embargo concebir, aunque no sea nada más que para un período, la necesidad o la ventaja del predominio de una facultad sobre otras. El oyente ideal está dentro y fuera de la música al mismo tiempo, la juzga y la goza. Tanto la creación como la audición musical implican una actitud que es subjetiva y objetiva al mismo tiempo. Por tanto, en él, las tres actividades o planos de la audición funcionan como un todo.

2.1.2. Implicaciones para la educación musical

El *plano primario* de la audición, es decir, la sensorialidad auditiva (o función enactiva en la terminología utilizada por Bruner) consiste en un estado de receptividad orgánica y de reacción puramente física. Desde el punto de vista educativo es muy importante desarrollarla antes de la edad de la razón (6, 7. 8 años según el desarrollo evolutivo de los alumnos). Su entrenamiento debe mantenerse durante toda la educación musical y a que en el estudio de los intervalos y los acorde, por ejemplo, hay una vinculación entre la fineza de percepción del órgano y la capacidad para comprenderlos. Es lo que los fisiólogos denominan el *poder separador del oído*, cuanto más fino es el oído más *poder separador* tiene. Un buen oído puede ser torpe, y un menos bueno puede dar buenos resultados por una utilización inteligente.

El *plano expresivo*, es decir, el de la afectividad auditiva, es la reacción de la sensibilidad afectiva a las relaciones sonoras así como a las cualidades materiales de los fenómenos sonoros. De aquí surgen las emociones, los sentimientos y el amor por la belleza musical. Constituye la esencia característica del arte musical. Desde el punto de vista educativo, para Willems (1979) es posible desarrollar la conciencia de la afectividad musical en el alumno por el estudio de intervalos, modos y acordes, por ejemplo.

El *plano puramente musical*, la audición mental, debería ser la representación sonora o pensamiento sonoro. La verdadera inteligencia auditiva, supone una experiencia sensorial, afectiva e intelectual. Para desarrollarla, desde el punto de vista educativo, el niño debe ser centrado en el sonido y en todas sus manifestaciones rítmicas, melódicas y armónicas. Además los elementos más abstractos de la ciencia musical (la lectura y la escritura) deben postergarse hasta que el desarrollo auditivo y cognitivo se integren.

2.2. La teoría evolutiva de Swanwick

Swanwick (1991) establece una elaborada versión del desarrollo musical, en la cual establece diferentes *modos evolutivos* basados en la teoría del juego de Piaget y en la observación y análisis de las composiciones de un grupo de niños en edad escolar.

Se agrupan en cuatro procesos y cada uno de ellos incluye dos de estos *modos*, tal y como se indica a continuación:

a) *Dominio*

- *Modo sensorial*: hasta la edad de tres años aproximadamente, los niños responden directamente a las impresiones de sonido y especialmente de timbre. Sienten atracción por los contrastes de intensidad, sobre todo por los extremos de fuerte y suave. Tienden a producir sonidos: experimentación con instrumentos y otras fuentes sonoras. A este nivel, los elementos musicales aparecen muy desorganizados, el tiempo de compás es inestable y las variaciones de colorido tonal parecen ser musicalmente arbitrarias, sin una clara significación estructural o expresiva. La exploración imprevisible e irregular del sonido es característica de estos primeros años.

- *Modo manipulativo*: los niños se interesan sobre todo por las técnicas implicadas en el manejo de los instrumentos. Comienzan a organizar el tiempo de compás regular y a utilizar recursos técnicos sugeridos por la estructura física y el diseño de los instrumentos disponibles. Las composiciones tienden a ser más prolifas y confusas porque los niños prefieren reiterar los recursos que dominan antes de pasar de modo arbitrario a la siguiente posibilidad. El creciente control manipulativo es más evidente en las composiciones de los niños de 4 y 5 años.

b) *Imitación*

- *Modo de expresividad personal*: la expresión directamente personal aparece primero y con la máxima evidencia en el canto. En éste y en las piezas instrumentales se manifiesta la expresividad en el uso de cambios de tempo y niveles de altura, a veces intensificando ambos aspectos de forma totalmente anárquica. Hay signos de frases elementales –gestos musicales- que no siempre son susceptibles de repetición. Se observa un ligero control estructural y la impresión es de unas ideas musicales espontáneas y descoordinadas que nacen directamente de los sentimientos inmediatos de los niños, sin una reflexión ni adaptación crítica. La edad óptima para la expresividad personal suele ser de los 4 a los 6 años.

- *Modo vernáculo*: comienzan a aparecer modelos: figuras melódicas y rítmicas susceptibles de ser repetidas. Las piezas son a veces muy breves en comparación con las del modo de expresividad personal y se mantienen dentro de las convenciones musicales vigentes. En especial las frases melódicas comienzan a adoptar modelos de 2, 4 u 8 compases. La organización es la ordinaria, junto con recursos como la síncopa, los ostinatos y las secuencias melódicas y rítmicas. Los niños han entrado en la primera fase de producción musical convencional. Sus composiciones son bastante previsibles y muestran que han captado ideas musicales externas: cantando, interpretando y escuchando a otros. A veces los niños reproducen melodías ya existentes como si fuese creación suya. Como dice Gardner (1985) las composiciones de esta etapa distan mucho de mostrar la creatividad de etapas anteriores. Los productos de los chicos de esta edad suelen ser prosaicos y anodinos. El modo vernáculo comienza a aparecer alrededor de los cinco años, pero se manifiesta con más claridad a los 7 u 8.

c) *Juego Imaginativo*

- *Modo especulativo*: una vez asentado el modo vernáculo, la repetición deliberada de modelos abre el camino a la variación imaginativa: el modo especulativo. Se producen sorpresas y variaciones, aunque quizás sin integrarse plenamente en el estilo de la pieza. El control del tiempo del compás y frase –patente ya en el nivel anterior- aparece ahora menos claro cuando los niños persiguen la nota más adecuada o intentan una variación que no funciona en absoluto. Hay una considerable experimentación, un deseo de explorar posibilidades estructurales, buscando el contraste o modificando ideas musicales establecidas. Una de las principales formas de producir sorpresa musical o especulación consiste en concluir con un final diferente después de establecer unas normas musicales con la repetición frecuente. A veces aparecen composiciones especulativas a edades más tempranas, pero la cronología más común se establece entre los 9 y 11 años.

- *Modo idiomático*: las sorpresas estructurales se integran ahora con más claridad en un estilo concreto. El contraste y la variación suelen producirse sobre la base de unos modelos a los que se quiere emular y de unas prácticas idiomáticas definidas, aunque no siempre se inspiren tradiciones musicales populares. Los adolescentes de 13 y 14 años se sienten especialmente motivados para ingresar en grupos musicales y sociales establecidas e identificables. La autenticidad armónica e instrumental es importante para ellos. Son elementos comunes las frases de respuesta, llamada y contestación; el cambio por elaboración; y las partes de contraste. Sin embargo, el control especulativo aparece a veces sumergido por la necesidad de seguir modelos externos. El control técnico, expresivo y estructural es más fácilmente detectable en composiciones largas. El fin perseguido parece ser *llegar a adulto* en la producción musical emulando a intérpretes conocidos, componiendo incluso piezas que se asemejan notablemente a modelos conocidos.

c) *Metacognición*

- *Modo simbólico*: el fruto del modo idiomático es una fuerte identificación personal con determinadas piezas de música. Ciertos músicos y algunas piezas, incluso determinados giros de frase y progresión armónica, pueden resultar altamente significativos para un individuo. En este nivel se produce una mayor conciencia del poder afectivo de la música. El compromiso con la música se funda en la intensidad de un sentimiento personal decisivo. El modo simbólico del desarrollo musical se distingue por la capacidad de reflexionar sobre la experiencia musical y está

relacionado con un mejor conocimiento de sí mismo y el rápido desarrollo de unos sistemas de valores generales. Parece poco probable que estos procesos musicales metacognitivos aparezcan antes de los 15 años y es posible que algunos sólo alcancen en contadas ocasiones, quizá nunca, este elevado modo de respuesta musical.

-Modo sistemático: en el nivel sistemático se encuentra la persona altamente evolucionada, capaz de reflexionar y razonar sobre su experiencia con la música por una vía intelectualmente estructurada. Esta persona podrá hacer una lúcida exposición de las cualidades que subyacen en la experiencia musical y confeccionar mapas conceptuales de tipo histórico, musicológico, psicológico o filosófico. En este nivel la composición musical puede estar presidida por la búsqueda y el estudio y desarrollo de nuevos sistemas, de principios organizativos originales. Encontramos aquí un elemento de teoría musical en el sentido estricto del término. El trabajo puede basarse en materiales musicales nuevos, como una escala de tonos enteros, un sistema dodecafónico, un sistema nuevo de generación de armonía de sonidos creados electrónicamente o mediante tecnología por ordenador. Aparte de la composición, algunos hablan y escriben sobre música como tema que les interesa, en calidad de críticos, de investigadores, de pensadores teóricos. En el modo sistemático, el universo del discurso musical se expande y es objeto de reflexión, debate y puesta en común.

Vemos pues, que las teorías formuladas por Swamwick son más desarrolladas que las enunciadas por Bruner, Hemsy de Gainza y Willems. Sin embargo, esto no quiere decir que éstas últimas sean menos válidas, ya que todas tienen como punto de referencia la forma progresiva en la que nos adentramos en el mundo musical. Y es aquí, donde todas las teorías son bastante similares, independientemente de su complejidad.

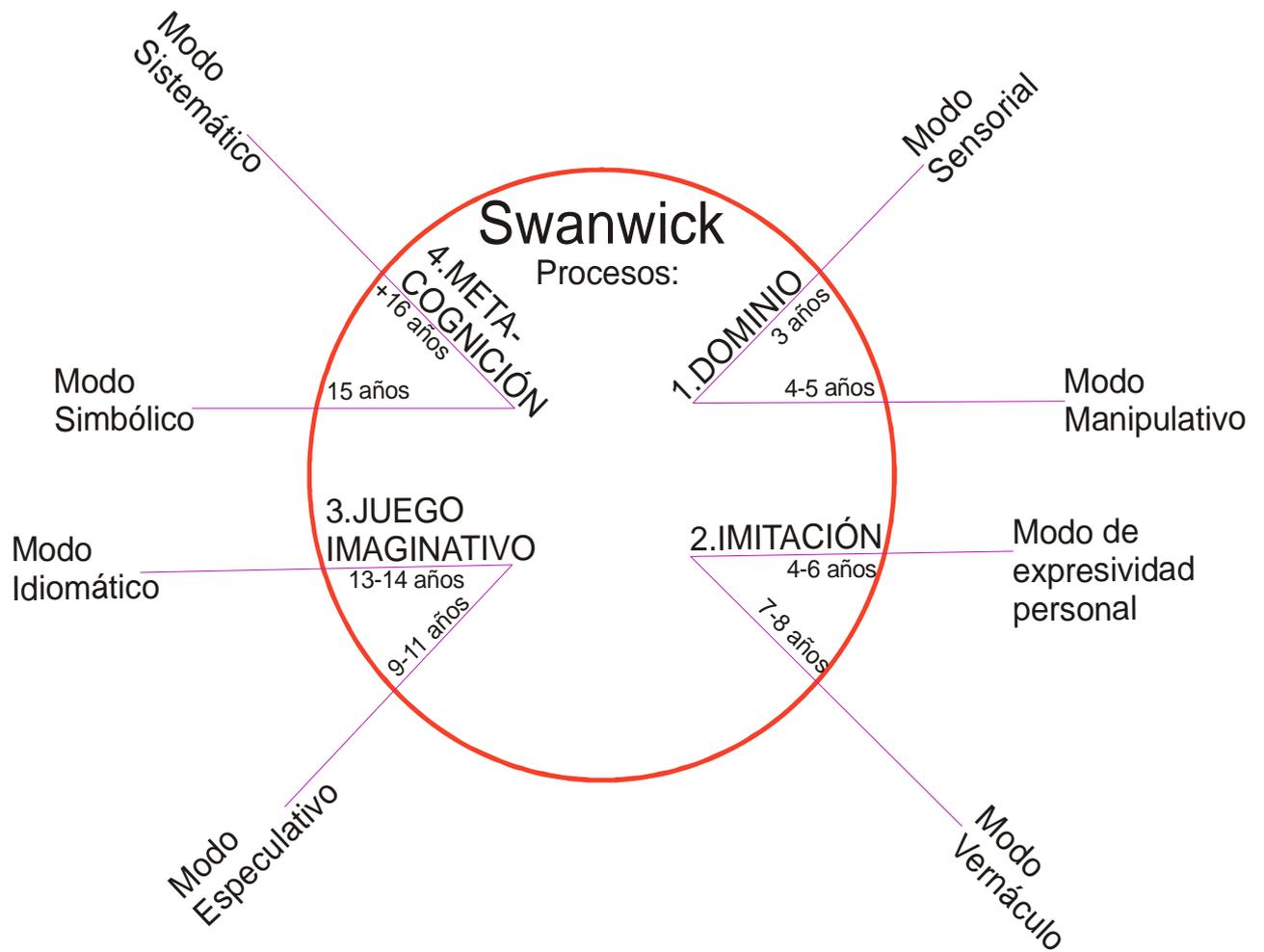


Gráfico 5: esquema de la Teoría Evolutiva de Swanwick

2.3. La teoría neurológica según Despins

Jean-Paul Despins (Québec, 1935), profesor de la Escuela de Música de la Universidad de Labal (Québec), propone esta teoría que es una síntesis de los descubrimientos actuales sobre el funcionamiento específico del cerebro y sus aportaciones a las diversas formas de actividad musical. Explica la inadaptación de los niños a ciertos tipos de aprendizaje musical y aboga por una pedagogía diversificada y adaptada a los distintos *estilos cognitivos* que se aprecian en los niños apoyada en la concepción *natural* del funcionamiento cerebral.

2.3.1. Fundamentación neurológica de la teoría: hemisfericidad natural y concordancia funcional como soporte del funcionamiento global del cerebro

La hemisfericidad natural es la situación por la cual los diferentes sistemas especializados de cada hemisferio pueden participar naturalmente en la administración y la elaboración de los estímulos o de las informaciones que derivan de una situación dada. Ésta hemisfericidad natural no es estática: está sometida a un continuo de procesos dinámicos, que varían y evolucionan con las distintas fases de la vida (Despins, 1989). La lateralización de la función cerebral es un hecho biológico determinado antes del nacimiento en la especie humana. Se manifiesta, por ejemplo, en que en la mayoría de los niños pequeños se observa el reflejo de volver la cabeza más bien hacia la derecha, y la dirección de este reflejo parece estar en correlación con la dominancia manual hacia los diez años.

Por tanto, cada hemisferio desarrolla capacidades cognitivas de acuerdo con sus potencialidades propias y especializadas. Es lo que se denomina *asimetría perceptual*, es decir, el hemisferio izquierdo está especializado en el procesamiento de las funciones lingüísticas y el hemisferio derecho, lo está en funciones no lingüísticas (Kimura, 1961).

El hemisferio izquierdo es el primero en intervenir cuando se trata de traducir cualquier percepción en forma de representaciones lógicas y fonéticas de la realidad, y de comunicarse con el exterior sobre la base de esta codificación lógico-analítica del mundo circundante. Está especializado en la elaboración de secuencias que implican

una dependencia en la sucesión temporal del orden. Las lesiones del hemisferio izquierdo acarrear, en distintos grados, deficiencias más o menos permanentes en el nivel de la elocución, de la escritura, del cálculo, del juicio y del razonamiento, del sentido rítmico y del dominio motor necesario en la ejecución musical.

El hemisferio derecho, aparece altamente especializado en la percepción holística de las relaciones de los modelos, de las configuraciones y de las estructuras. Es de su incumbencia, relacionar mentalmente los puntos o las partes de un todo dentro de su sentido global. Es decir, está especializado en el manejo y elaboración de las configuraciones de los estímulos (auditivos, táctiles visuales) que no dependen de una secuencia temporal. Responde con mayor rapidez a la novedad, a lo desconocido y a la creatividad artística. Las lesiones del hemisferio derecho pueden acarrear, de manera más o menos intensa, trastornos en la percepción de las imágenes, de las estructuras y de las proporciones espaciales.

La lateralización de las funciones se desarrolla con la edad y para Despins (1989) está en relación con el desarrollo e las capacidades cognitivas o estadios de estructuración de la inteligencia de Piaget. Cada hemisferio poco a poco se vuelve más especializado y, a la vez, menos capaz de asumir las funciones propias del otro hemisferio. La pubertad cierra, por la general el proceso de lateralización.

Pero las interconexiones entre los dos hemisferios, en especial por mediación del cuerpo calloso, son muy ricas y los dos *semicerebros* funcionan en unidad amalgamándose las informaciones que se intercambian según distintos niveles de motivación y de atención. Es lo que se denomina *plasticidad cerebral*. Por lo tanto, por la importancia que hay que dar a las especializaciones específicas de cada hemisferio, se habla unas veces del papel prioritario o predominante de un hemisferio en una tarea que se ha de realizar, y otras veces de un papel complementario del otro, frente a esa misma tarea. El desempeño de una tarea cognitiva específica raras veces depende de una operación mental bien definida o de una sola operación. El individuo considerado globalmente tiene sólo una personalidad y, por eso, un mismo y único estilo cognitivo.

Así, el desarrollo filogenético de nuestro sistema nervioso central, con su división anatómica en dos hemisferios con capacidades perceptivas funcionales propias, se puede considerar como la manifestación de adaptación biológica frente a las exigencias ambientales halladas a lo largo de millones de años. El resultado estructural de este período de evolución implica la colaboración entre los dos

hemisferios, es decir, el proceso horizontal de intercambios de informaciones – llamado interhemisfericidad- y los intercambios en el interior mismo de cada hemisferio, es decir, el proceso vertical –llamado intrahemisfericidad-. Los dos hemisferios se han formado para funcionar como un conjunto bien integrado. A éste fenómeno se le denomina *concordancia funcional*.

La concordancia funcional es, pues, el hecho de un equilibrio dinámico que debe existir entre la disponibilidad de las funciones analítico-lógicas, con manejo lineal y sucesivo del hemisferio izquierdo, y entre la disponibilidad de las funciones holísticas de síntesis, con integración de las elaboraciones simultáneas del hemisferio derecho. Es el fenómeno que se produce cuando un músico se presenta en un concierto. Debe establecer, en forma global, un equilibrio dinámico entre la ejecución y la interpretación, es decir, ser capaz e vibrar emocionalmente (hemisferio derecho) mientras mantiene un grado de ejecución técnica impecable (hemisferio izquierdo). Esta confluencia que mantiene entre ambos polos puede permitirle subyugar al auditorio (Despins, 1989).

2.3.2. Diferencias perceptivas entre sexos

Despins (1988) apoya la idea de que los varones, por lo general, superan a las niñas en los tests que evalúan las funciones espaciales. Está demostrado que el lenguaje se desarrolla más temprano en las niñas que en los varones. La superioridad de los varones en las funciones videoespaciales parece mantenerse al menos durante toda la infancia; mientras que en las niñas lo que predomina es la facilidad de elocución. Algunos han tratado de explicar estas diferencias mediante cierto condicionamiento social impuesto por el ambiente. El hemisferio izquierdo de las niñas crecería con más rapidez como respuesta a un ambiente que privilegia la función verbal, mientras que el hemisferio derecho de los varones estaría más favorecido por ese mismo medio en la resolución de tareas videoespaciales.

2.3.2.1. Preponderancia perceptiva femenina

En general parece admisible que las mujeres superan a los hombres en la mayor parte de las funciones que exigen un rápido procesamiento de datos informales y que los aventajan en las tareas que requieren una capacidad de retención de

informaciones pragmático prácticas (en especial en las que se emplean en las interacciones socioeconómicas). Tal como lo establecen las investigaciones, las niñas parecen mejor dotadas para captar y almacenar las informaciones mediante simple memorización (sea comprendiendo o no el material a retener) y percibir los detalles secundarios de una película, sean verbales o no, mediante memorización estrictamente verbal.

Las mujeres, por tanto, tienen mejor capacidad para memorizar la información de índole informal que no puede ser percibida, por el momento, como lógicamente estructurada. De esta manera, manifiestan a menudo un tipo de intuición que les permite captar globalmente estados afectivos y decodificar por instinto los menores detalles referidos a la expresión del rostro o a la tonalidad de la voz. Todas estas comprobaciones sugieren la idea de que las funciones hemisféricas femeninas son más difusas y que están reguladas por un sistema cerebral más flexible (Kühn, 1988).

El lenguaje, para la mujer, consiste más bien en un significado global procedente no sólo de un contenido denotativo sino también de un contenido connotativo especificado por el contexto social, el tono, la expresión y el movimiento corporal.

En todos los casos en que de modo prioritario los estímulos audioespaciales y, de modo secundario, los estímulos videoespaciales deban interconectarse con estímulos verbales, la mujer se muestra mejor conformada en lo funcional para realizar naturalmente esta unión. Tal vez se pueda ver en esto, en cierta medida, su mayor facilidad para enseñar a los niños pues éstos captan globalmente los diversos elementos de la comunicación. Aún cuando los hemisferios cerebrales de la mujer se lateralizan de distinta manera que los del hombre, poseen, además, esa facilidad de integrar en diferentes niveles las funciones, prioritariamente bajo el dominio de uno u otro hemisferio. Su asimetría es más ágil. Parecen poseer la capacidad de realizar estrategias respectivas de análisis y de síntesis que se parecen mucho más que en el caso del hombre (Despins, 1989).

2.3.2.2. Preponderancia perceptiva masculina

Las funciones hemisféricas masculinas permiten a los hombres, por lo general, extraer de las informaciones percibidas diversas relaciones espaciales o lógicas, independientemente del contexto estructural del que provienen las mismas, tanto del

hemisferio izquierdo como mediante el derecho. Los hombres con frecuencia ignoran los aspectos contextuales de los sistemas racionales: instintivamente se ven llevados primero a extraer de éstos las asociaciones formales, a partir de las señales físicas o lingüísticas, y luego tienden a ignorar sus aspectos informales (Despins, 1989). Respecto al lenguaje, en el hombre, por lo general, predomina el contenido denotativo sobre cualquier otra consideración. Por eso, un lenguaje formal, como las matemáticas o el estudio teórico de la composición musical, de la musicología, de la estética musical, cuyo significado es totalmente denotativo, le permite manifestar, en algunos casos, cierta superioridad. Siempre que los estímulos audioespaciales no tengan que estar relacionados por fuerza con estímulos verbales, el hombre parece mejor adaptado naturalmente a estas situaciones (preponderancia de estímulos vídeo-espaciales).

En 1972, Hutt, mediante un test de pensamiento divergente, estableció que las mujeres generaban más respuestas que los hombres, en conjunto, pero que la proporción de originalidad era menor que la obtenida por los hombres. Este resultado se puede explicar porque la mujer es más dependiente de las asociaciones que puede realizar sencillamente mediante la memoria, mientras que en el hombre sea el reflejo de una capacidad de asociación por medio de procesos cognitivos estructurados.

En el hombre, los hemisferios toman mayor distancia por las distintas estrategias que usan para procesar la información verbal o no verbal. Por tanto, la comunicación interhemisférica depende más de una integración de la información, por un hemisferio, y luego de una decodificación realizada por el otro hemisferio: esto reemplaza a la información que el hemisferio predominante no puede captar en forma prioritaria.

2.3.3. Relación de los elementos musicales con los hemisferios cerebrales

Se han realizado bastantes estudios sobre la localización cerebral de las funciones musicales, situando ésta en el hemisferio derecho, del mismo modo que las funciones lingüísticas lo están en el izquierdo. Si se quiere admitir que la música primero se capta en su totalidad mediante los mecanismos del hemisferio derecho, en el que parece que se activan más las fuentes de la emoción, no hay que creer, en especial, que el hemisferio izquierdo es insensible a la emoción musical. Mediante su

totalidad cerebral el hombre capta tanto el lenguaje como el mensaje musical. Suponer lo contrario sería sobreentender que en todo momento se funciona con medio cerebro, es decir, sólo con el derecho respecto a la música. Todo músico formado debe cumplir un equilibrio dinámico entre potencialidades hemisféricas izquierdas y derechas. Sin embargo, la lingüística musical puede mucho más que la emoción musical y tiende a falsear la orientación de las estrategias empleadas (Despins, 1989).

En cuanto a la localización de las funciones musicales, Kimura (1961, 1969) demuestra que el hemisferio derecho es superior en la identificación de melodías. Bever y Chiarello (1974) y Bever (1983) verifican que las personas no músicos detectan mejor melodías mediante el hemisferio derecho, mientras que los profesionales las captan más a través del hemisferio izquierdo. Sin embargo, Despins cree que los músicos profesionales manifiestan más bien una mayor bilateralización de la percepción musical que los aficionados.

Kellar y Bever (1980) sugieren que los músicos emplean más su hemisferio derecho en la percepción global de la música. Es probable que esto se deba a una mayor bilateralización o a una mayor potencialidad interhemisférica entre ellos, con motivo de un entrenamiento profesional de largo tiempo. Cada hemisferio puede analizar con mayor o menor facilidad las informaciones transmitidas por uno u otro. En cambio, en el no músico, estos dos procesos musicales receptivos parecen más unilateralmente localizados sólo en el hemisferio derecho. El ritmo o la sensación del sentido rítmico es casi la única función musical que parece seguir estrictamente las reglas del predominio cerebral izquierdo en el procesamiento de funciones lingüísticas.

Los estudios de Wagner y Hannon (1981) demuestran que, si bien el hemisferio derecho regula ciertas funciones musicales –tales como la tonalidad melódica, el timbre, la tonalidad vocal cantada y el sentido de la emoción y de la expresión musical- hay a menudo en músicos que poseen una sólida base de educación musical un traslado de los controles de las funciones musicales hacia el hemisferio izquierdo, que en especial domina el sentido del ritmo, sobre todo si es complejo, y regula los mecanismos de la ejecución musical. Cualquier percepción audioespacial, o videoespacial compleja es mejor decodificada por el hemisferio derecho. Cuando este tipo de percepción es fácil e integrado, podemos creer que hay regulación bilateral (Despins, 1989). Las funciones musicales distintas del ritmo, en

especial el canto, pueden estar representadas de modo bilateral: por un lado, la pronunciación de las palabras y su comprensión son reguladas en principio por el hemisferio izquierdo y, por otro lado, la expresión melódica y la tonalidad (el timbre) que cubre las palabras lo son mediante el hemisferio derecho. Así, la vocalización exige un mayor dominio hemisférico derecho que el canto con letra. Vocalizar y ejecutar la rítmica corporal al mismo tiempo será más fácil, en el sentido de que la vocalización estará dominada por el hemisferio derecho, mientras el izquierdo se hará cargo del elemento rítmico. En el contexto musical, como su mayor parte está estrechamente ligada al campo de las emociones y al de la expresión artística y, por tanto, a todo lo que se refiere a la comunicación no verbal, podríamos decir, que el que regula las funciones musicales es el hemisferio derecho, pero que en cambio, le está reservado al hemisferio izquierdo el papel de supervisar, en definitiva, el sentido rítmico y la ejecución musical (Despins, 1989).

2.3.3.1. Implicaciones para la enseñanza musical

Para Despins (1989), en el campo de la educación musical resulta un eufemismo señalar cuantas veces la formación musical –dada a los niños en las escuelas, y a los futuros maestros, en las universidades- se ha centrado en el aspecto puramente intelectual de la música, de tal forma que la pedagogía sucumbe ante las exigencias más administrativas. Esta situación ha tenido como consecuencia más inmediata que, con mucha frecuencia, las metodologías musicales desarrolladas por grandes pedagogos, tales como Jaques Dalcroze, Martenot, Orff y Willems, se hayan llevado a cabo no siempre de la forma más idónea, por insistir demasiado en el aspecto técnico en detrimento del aspecto artístico y creador. En las clases de música el descubrimiento y la emoción muchas veces son aniquilados por la necesidad de dominar y de establecer la disciplina a cualquier precio. Quizás porque el pensamiento *hablante* y la lógica lineal y secuencial son más fáciles de dominar y están más adaptadas a todos los imperativos de normalización y de cuantificación de los conocimientos adquiridos, se puede observar, en muchos de los programas oficiales de educación musical, hasta qué punto está presente la recomendación de hacer verbalizar a los niños, en relación con su emoción artística:

¿Se olvida que las emociones se viven más de lo que se dicen y que sólo se dicen si uno quiere? En los niños, las emociones están estrechamente ligadas a su vivencia y, por esto, son difíciles de verbalizar en detalle por estar demasiado integradas (Despins, 1989).

Los métodos tradicionales insisten demasiado en el aspecto escrito y analítico de la música, propiedad del hemisferio izquierdo. Los alumnos menos dotados para la expresión verbal o cuyo estilo está más bien controlado por el hemisferio derecho, se sienten perdidos si la enseñanza está demasiado orientada hacia un método verbal y analítico. A pesar de que, en algunos aspectos, se puede desarrollar el potencial de una gran cantidad de niños cuya conducta y estilo de aprendizaje se combina bastante bien con las normas exigidas, también es cierto, que en otros niños se ejerce influencia negativa en el nivel de la adaptación, de la motivación y de la atención, que puede ser una posible causa de trastornos conductuales. Si se respeta la hemisfericidad natural de cada niño y se favorece así una concordancia funcional intra e interhemisférica, entonces se puede pensar en trabajar como decente por el mayor bienestar del niño. Este trabajo sólo exige más intuición, más flexibilidad, más dinamismo y originalidad en su acción (Despins, 1989). Según Despins, hay que apostar menos a la disciplina y al control como tales, ya que éstos, a la larga, se establecerán por sí mismo. Todo lo que no respete la esencia íntima del acto musical y los mecanismos propios del funcionamiento neurológico del niño va contra la naturaleza:

Es evidente que, en música, la adquisición y el dominio de ciertas técnicas, el control de los hechos y de los movimientos se imponen de entrada. Pero la técnica abordada con demasiada rapidez o intensidad, como objetivo que trasciende todos los demás, se presenta como un claro obstáculo para la expresión en muchos niños, aún cuando una mayoría silenciosa se avenga a eso de manera servil (Despins, 1989).

En la enseñanza hay que armonizar las estrategias para que se adapten al ritmo de cada niño y le permitan establecer un equilibrio dinámico entre los recursos *científicos y monológicos* de su hemisferio izquierdo y las potencialidades *artísticas y holológicas* de su hemisferio derecho. Todo lo que frena la facilidad de aprendizaje natural se opone, por lo mismo, a las fuerzas vivas del estilo cognitivo del educando y, por lo tanto, paraliza en distintos grados el equilibrio dinámico que debe existir entre conexiones cerebrales intra e interhemisféricas. En la enseñanza musical es muy frecuente presenciar *pseudomaniobras*: por un lado, tendencia a insistir demasiado en un enfoque teórico cuyo simbolismo lingüístico carece de rigor, en una técnica

instrumental que hace pensar que se forma una minoría deportiva musical: en un control de lo enseñado *aprendido*. Por otro lado, tendencia al liberalismo *creativo*, a la improvisación gratuita, al abandono de toda regla, olvidando, por eso mismo que toda libertad debe formarse dentro de cierto marco. Para evitar tales dicotomías, es necesario que la sed por lo lineal, lo proporcional y lo temporosecuencial, no obstaculice la necesidad de lo videoespacial, de la intuición, de la emoción y de lo oposicional. Pero en un mundo jerarquizado se tiene tendencia a separar la emoción del intelecto, a adoptar una más que el otro, a creer que una domina al otro o que éste precede a la primera.

El *saber tácito* siempre ha tenido sus defensores y ha sido el socio fundamental de todos los avances. El cerebro izquierdo puede organizar una nueva información en la totalidad de las estructuras existentes, pero no puede generar nuevas ideas, mientras el cerebro derecho ve el contexto y, luego, el significado. Cada salto adelante en la historia ha dependido de la conciencia del cerebro derecho, de la facultad holista del cerebro para detectar las anomalías, para procesar lo novedoso y percibir las relaciones. La enseñanza musical bien sentida y adaptada sigue siendo el medio más excepcional para permitir la integración de los valores verbales y de los otros, no verbales. Todo pensar musical y toda ejecución musical que no pueden transformarse en pensamiento emocional o en sensaciones reales ridiculizan la esencia misma de la música y el papel fundamental que ella desempeña en el nivel del equilibrio cerebral (Despins, 1989).

Pero, por desgracia, a la educación musical se le da un papel muy secundario en las escuelas primarias o secundarias. Al tomar el campo lingüístico y las ciencias matemáticas como objetivos que se han de alcanzar, en definitiva sólo se considera la música como un pasatiempo educativo. No hay que sorprenderse por descubrir el poco ardor que se manifiesta en la evaluación de las potencialidades artísticas en comparación con lo que se hace con las capacidades lingüísticas y científicas.

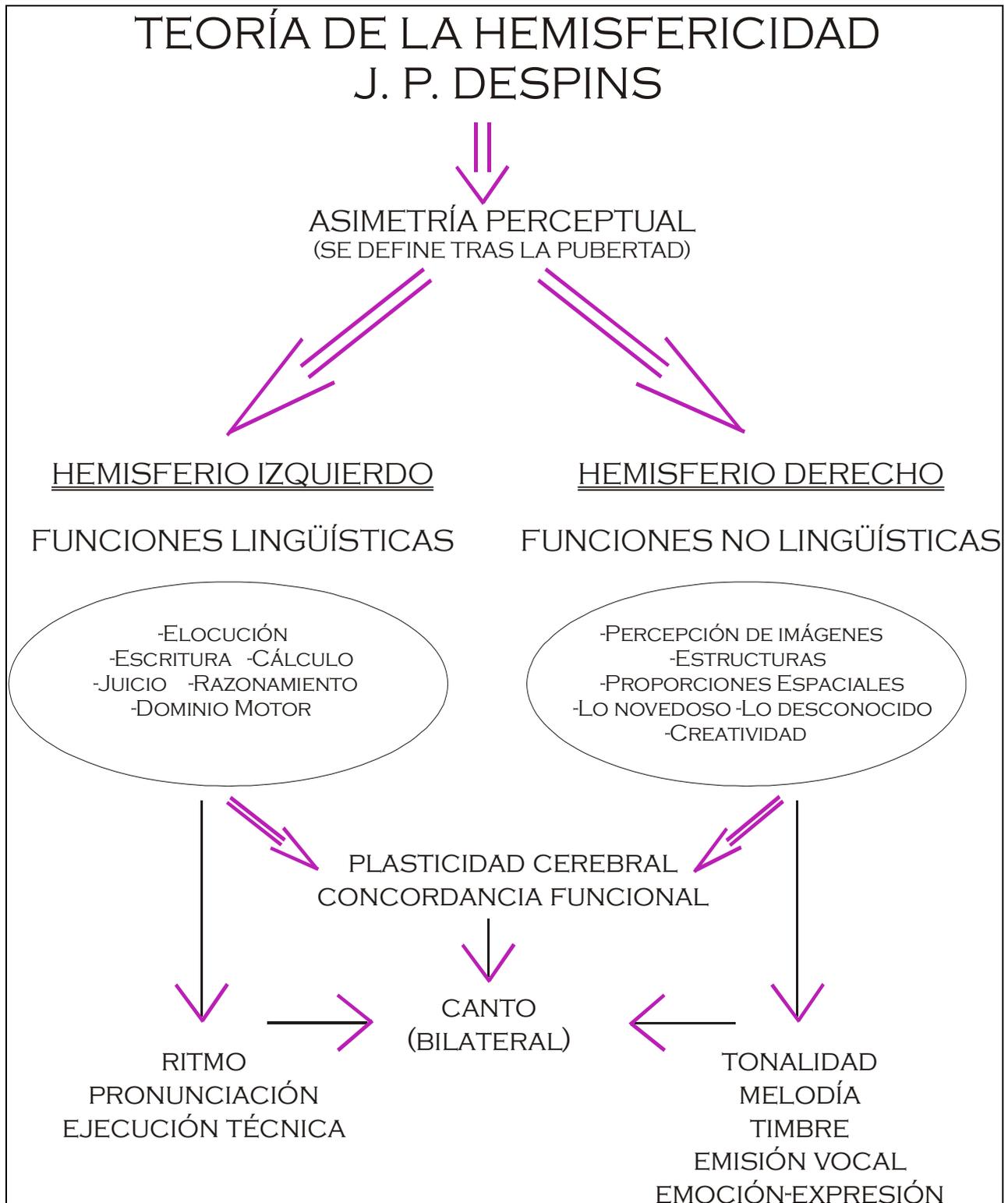


Gráfico 6: esquema de la Teoría de Hemisfericidad de Despíns

2.4. Teoría semiológica según Stefani

La semiología es la ciencia que estudia los sistemas de signos: lenguajes y códigos. Fue concebida por F. Sausurre como *la ciencia que estudia la vida de los signos en el seno de la vida social* (Guiraud, 1979). De acuerdo con esta definición, la música sería una parte de la semiología y Stefani (1987) se pregunta por el significado que ésta encierra y en qué sentido es un lenguaje.

Cada práctica musical da lugar a procesos de significación. Pero sólo en determinados casos se puede instituir un proyecto de comunicación musical verdadero, es decir, la cadena directa emisor-mensaje-destinatario. Este proyecto ha sido muy importante y consistente en la música tradicional, que implicaba un lenguaje muy socializado, pero más equívoco en la música contemporánea.

Para Stefani el término *lenguaje* se ha usado de forma errónea en la música contemporánea. Se ha hablado de lenguaje cuando en realidad se debería decir sistemas o conjuntos de elementos organizados, es decir: reglas lógicas, técnicas o lúdicas. Los sistemas inventados por los compositores para organizar los sonidos, son simplemente técnicas, no lenguajes. Se tiene un verdadero lenguaje cuando el conjunto de signos y su comportamiento apunta a un significado: por eso la música tonal es un lenguaje, tanto que puede llegar incluso a imitar la estructura gramatical, mientras que la música de Webern casi nunca lo es (Stefani, 1987).

Pero el término lenguaje, desde el punto de vista semiótico, no equivale siempre a comunicación. Esta última es una práctica más amplia y no necesariamente sistemática. Cuando ciertos compositores contemporáneos como logran comunicar sus intenciones (Stefani, 1987), lo hacen a través de formas de representación o comportamientos *premusicales*, es decir basados en convenciones comunicativas generales de nuestra civilización, que quizá no han sido aplicadas a los sonidos, pero que ya están funcionando en otros campos y son, por tanto, extensibles al campo sonoro.

Podemos comunicarlos gracias a los aspectos elementales de la experiencia musical: la aproximación gestual y corpórea del sonido, que da lugar a la danza, el timbre de los instrumentos como color y como una experiencia táctil (un sonido oscuro o claro, duro o blando, etc.) sentir sonoridades fuertes o débiles como impulsos eufóricos y agresivos o lo contrario, etc.

Por otra parte, en casi todas las culturas, la música es utilizada conscientemente para estimular comportamientos externos e internos; en las prácticas mágicas, religiosas, terapéuticas, en las salas de baile, en las manifestaciones políticas y en las fiestas, en las fábricas y grandes almacenes, la música funciona como una matriz dentro de la cual se plasma el comportamiento de los *sujetos* según los modelos deseados. Y también ocurre con la música contemporánea.

Desde éste punto de vista, la música puede servirnos en la vida para muchas cosas, y según Stefani (1987) no debemos desperdiciar las ocasiones de nuevos estímulos. Ésta será la forma de aproximarse y participar con la nueva música.

Las sensaciones, percepciones y operaciones mentales implican, en la experiencia musical, que casi siempre estén conectadas con otras formas de expresión: la palabra, el signo gráfico, el gesto y el comportamiento. Además, el oído se hace, se forma.

No existe un oído musical innato, y ni siquiera es demostrable una específica disposición a la música, una musicalidad congénita. Desarrollar el oído en un campo acústico determinado depende, sobre todo, del ejercicio y de la motivación: el pastor ha adiestrado el oído en los ruidos del viento y de los árboles, el mecánico en los sonidos de los motores y el músico en los instrumentos (Stefani, 1987).

Por tanto, la música es muchas cosas: juego, expresión, construcción de objetos sonoros, representación. Con la música se puede comunicar. Cantando, tocando en grupo o en público, inevitablemente se comunica. Esto se ve, por ejemplo, en las señales de las trompas militares y en las sintonías de la radio y televisión, en el cine, en la canción y en la ópera, en los ritos y en las fiestas tradicionales, en las ceremonias religiosas y civiles, tanto históricamente como en la actualidad.

Con la música se puede evocar, sugerir veladamente, como hace la *Sinfonía Pastoral* de Beethoven, o en el *Mar* de Debussy. Se puede llegar a describir y a representar en forma más o menos convincente, como en las óperas de Verdi, y en *Pedro y el Lobo*, de Prokofiev. Y con la música se puede también relatar, discurrir y razonar. Por eso también la música está organizada, sobre todo la clásica, en la forma de un lenguaje.

2.4.1. La Percepción visual-espacial del sonido

Las sensaciones y percepciones más importantes son quizás las visuales-espaciales. La cultura occidental, como es sabido, tiende a expresar en términos espaciales una gran cantidad de experiencias, incluso temporales. La imagen espacial de los sonidos no es una especie de diseño neutro, sino que está colmada de referencias a la experiencia. Así, un movimiento ascendente se asocia a la idea de elevación interior, de sublimación: *Celeste Aida* es precisamente una melodía de forma ascendente; y los sonidos del prelude de la *Traviata* celebran en su registro más alto y celestial la victoria final del espíritu sobre la carne en *Violeta* (Stefani, 1987).

La concepción espacial del sonido se acentúa con la estructuración tonal. Se percibe la nota como un sonido de determinada altura y el intervalo, como distancia entre dos sonidos. La escala como una sucesión de varios sonidos por orden de altura; y todo confirmado por la correspondiente notación escrita. En la música clásica, a través de construcciones culturales cada vez más complejas, el pensamiento espacial lleva a concebir la música como arquitectura, es decir, el arte del espacio: de ahí el paralelismo establecido entre el estilo gótico y la polifonía medieval, de líneas estrechamente entrecruzadas.

2.4.2. Percepción temporal-secuencial del sonido

La sensación y la percepción del tiempo son siempre fundamentales en el sonido. Es evidente que la organización rítmica es común a todos los acontecimientos que se desarrollan en el tiempo y que por ello resultan sincronizables. Revisando los esquemas elementales que dan una forma común a la palabra, a la imagen en movimiento y al gesto, se observa que desde siempre en nuestra civilización, la poesía, la música y la danza han sido organizadas con los mismos módulos rítmicos-métricos; la alternancia y diferentes agrupaciones de un tiempo largo y un corto, de una unidad acentuada y una átona.

Según Stefani (1987) de éste esquema deriva el sistema binario de figuras musicales (redonda, blanca, negra, etc). Con esto, la práctica musical quiere hacerse autónoma, quedando en deuda sólo con la aritmética. Pero en realidad, el ritmo no

pierde sus raíces biológicas y sociales; incluso con un allegro de Bach tendemos a marcar el tiempo con una mano, un pie o la cabeza.

2.4.3. La percepción del sistema tonal como sintaxis

El aspecto del sonido tradicionalmente considerado más importante ha sido altura. De la misma forma que subdividimos una *línea* continua de luz en zonas de colores, o seleccionamos en la continuidad de una emisión vocal un cierto número de sonidos para obtener una alfabeto, así articulamos la *línea* sonora continua (como por ejemplo, la del sonido de una sirena), en cierto número de zonas o puntos de determinada altura. Esta organización morfológica ya implica un mínimo de sintaxis: las notas organizadas en *escala*, es decir, en una sucesión ordenada ascendente-descendente (Stefani, 1987).

Cada cultura musical tiene sus escalas que están en relación con el contexto social. El origen de la escala de siete sonidos, por ejemplo, pudo deberse a la importancia que el número siete tuvo en la cultura mediterránea y del medio oriente. Así en el tratado de Kepler sobre la armonía del mundo (*Harmonices mundi*) se explica la vinculación entre la escala y la astronomía. Según Stefani (1987), queda por explicar por qué continuamos diciendo que las notas son siete, cuando desde Bach en adelante la escala occidental culta es de doce sonidos.

A través de la historia de la música occidental se han inventado varios sistemas para organizar las escalas: desde los modos griegos hasta los gregorianos renacentistas y, finalmente nuestro sistema tonal. Es como si se hubieran ido construyendo sucesivamente diferentes lenguas sobre una misma serie alfabética, aunque emparentadas como el latín y el castellano. Éste proceso morfosintáctico es muy diferente de una árida operación aritmética. No es una invención salida del gabinete de un teórico, tal como pueden hacer creer ciertas presentaciones mitologizantes y expeditivas de algunos personajes como San Gregorio Magno o Guido d'Arezzo (Stefani, 1987).

En realidad, los modos griegos y gregorianos (como las ragas indias) eran clichés de melodías o tipos de entonación. De hecho, cada modo estaba asociado a caracteres emotivos determinados y a ciertos contextos y circunstancias. Por ejemplo, en el canto litúrgico medieval el modo de Re es el típico del período de

adviento, por su carácter melancólico y ordenado, mientras que el modo triste y quejoso de Mi corresponde a la cuaresma y a la pasión. En los modos de la tonalidad moderna, el mayor y el menor, subsiste un resto de estos antiguos modos: el modo de mayor es abierto, claro, sereno, optimista, tiene todos los caracteres del bienestar. Es el modo de las serenatas de Mozart y el que predomina en la música de Rossini. El menor es melancólico, triste, velado, es decir, tiene los caracteres opuestos.

Por tanto, el sistema tonal es una especie de sintaxis donde cada nota de la escala occidental culta tiene una determinada función. Todos los que pertenecen a la cultura occidental, percibimos y entendemos esta sintaxis cuando escuchamos música: estamos cultivados para la música tradicional aunque no estemos alfabetizados, es decir, no sepamos leer y escribir música. En la lengua pasa lo mismo; los niños hablan su idioma mucho antes de aprender el alfabeto y el análisis gramatical y lógico (Stefani, 1987). Los sistemas y convenciones que constituyen la base del lenguaje musical clásico -la música del período clásico y barroco que presentan esas estructuras lingüísticas de forma simple y nítida- son todavía actuales para los estratos más populares de nuestra cultura. Por ejemplo, la música de Mozart, casi toda, tiene un conjunto de códigos en común con mucha música popular y tradicional europea y con buena parte de la música ligera de hoy (Stefani, 1987).

Actualmente podemos observar en la publicidad y la política como otro recurso de la música barroca, el discurso, sigue vigente. En la época barroca, la consolidación de las estructuras musicales modernas coincide con el apogeo de la retórica y la oratoria clásica. El modelo retórico se emplea en la música con sus tres fases: la *inventio*, o sea, la elección del tema y argumento; la *dispositio*, es decir, su concatenación lógica, y la *eloutio* la forma del discurso, poner en palabras las ideas dándole una forma concreta y definitiva. Estas figuras barrocas son técnicas codificadas de persuasión y expresión de emociones, que todavía hoy siguen vigentes (Stefani, 1987).



Gráfico 7: esquema de la Teoría Semiológica de Stefani

2.5. Teoría de la conservación musical de Marilyn Pflederer

Son muchas las teorías que se han dado sobre la *conservación* en música (Hargreaves, 1998). La primera de todas es la aportación de Marilyn Pflederer Zimmerman (2002), quien promulgó varias leyes de la conservación musical destacando:

La *identidad*, esto es, el reconocimiento de la melodía cuando no cambian ni los intervalos ni el ritmo, ya que el alumnado de la Educación Infantil considera diferentes dos melodías interpretadas por instrumentos diferentes.

Los *agrupamientos métricos*, o sea, los cambios de figuras.

El *aumento y disminución*, es decir, el desarrollo de la capacidad de la comprensión de las variaciones proporcionales entre motivos.

La *transposición*, al entender que la melodía conserva su sentido, aunque se interprete en diferentes tonalidades.

La *inversión*, es decir, la capacidad de entender que la melodía no cambia al sustituir valores graves por agudos, o viceversa.

A partir de su experiencia en la Universidad de Illinois y del estudio de los test de aptitud musical más usuales, realizó su propio test, basado en seis pruebas. En todos los casos se presenta una melodía modelo y otra u otras a continuación que difieren en un aspecto que el sujeto ha de descubrir. Su estudio adolece de ciertas carencias metodológicas. El número de sujetos de estudio no fue muy elevado. Usó músicas muy conocidas originando problemas de familiaridad y sesgo cultural. Sin embargo su investigación aportó sugerencias potencialmente fructíferas sobre lo que debería ser una tarea de *conservación musical* y estableció las bases para un considerable número de futuros estudios, muchos de ellos revisados por ella misma y colaboradores como Sechrest (1968), Webster y Zimmerman (1983) o Serafine (1980).

2.6. La cognición musical de Mary Louise Serafine

Su consideración parte de la idea de que la música es un fenómeno social y cultural ya que ninguna sociedad existe sin música, por lo que cualquiera de sus miembros adopta una postura frente a ella, sea como creador, intérprete u oyente, o más de un de éstas a la vez.

El concepto de *cognición* se debe a que la música para Serafine es *la actividad de pensar con sonidos, como actividad humana de conocimiento sonoro que resulta de la formulación de trabajos de arte expresando finitos y organizados conjuntos de sucesos temporales descritos en el sonido* (Serafine, 1988). Es decir, que interviene:

- El *contexto temporal* (al ser la música un arte en el tiempo).
- La *relación del sujeto con la música* (como creador, o bien al estar influenciado por la presencia de la música en su entorno, ya que la música es un hecho socio cultural).
- La *actividad cognitiva* (que sólo afecta a los procesos sonoros, audibles o internos).

Por ello la cognición musical sólo afectará a la composición (como acto de creación consciente y deliberado), la audición (como escucha en el tiempo) y la interpretación (que integra elementos compositivos y de audición).

Estos procesos de cognición musical, según se sucedan o no en el tiempo, pueden ser:

Temporales. Los procesos que dependen del tiempo se pueden dar, a su vez:

-*Sucesivamente* (en sucesión, esto es, uno detrás del otro). La sucesión se basa en la manera de agrupar elementos para dar lugar a otros más coherentes (como por ejemplo, las notas para construir un motivo, éstos para constituir semifrases, y así sucesivamente). En este proceso hay cuatro pasos:

La construcción idiomática, que se basa en la existencia de un idioma que proporciona un sentimiento de continuidad (como por ejemplo la existencia de la tonalidad en la música occidental).

La cadena temática; si varios motivos se combinan (de manera que dan lugar a un todo), no se aprecia discontinuidad entre esas estructuras.

El modelo, es decir, la estructura básica o unidad que da lugar a estructuras mayores (el ejemplo más simple es la repetición idéntica, luego la repetición *como primera y segunda vez* y, finalmente, la variación sobre un tema).

La frase, que incluye la apreciación de sus límites no por su longitud, sino por su sentido.

-*Simultáneamente.* Se basa en la producción simultánea de elementos diferentes. A su vez se divide en tres procesos:

La síntesis del timbre, o creación de nuevos timbres debido a la simultaneidad de diferentes instrumentos.

La síntesis temática, o superposición de ideas musicales diferentes.

La abstracción de la textura, es decir, de qué manera se solapan, yuxtaponen y organizan esos temas

No temporales. En cuanto a los procesos de cognición musical no temporales, Serafine define:

-*Abstracción*, o presencia de alguna estructura musical de forma habitual, a través de la recolocación en otros momentos de la obra o en otras obras, que facilitan un reconocimiento.

-*Transformación*, o cambios producidos en la obra. Hay tres clases de transformación: el primer tipo es la repetición (que a su vez puede ser idéntica o exacta, o con cambios figurativos que afecten a la tonalidad, armonía, dinámica...).

La segunda clase es la ornamentación. La tercera es la transformación substantiva, más abstracta (como por ejemplo la que se produce en la música dodecafónica al ser tratada la serie en inversión, retrogradación, etc.).

-*Estructuración jerárquica*; se basa en la distinta y gradual importancia que tienen los diferentes elementos estructurales.

-*Conclusión o fin*, agrupando los procesos que generan un final o conclusión, más o menos evidente (intervalos sin resolver, procesos cadenciales...)

La aplicación más importante de sus ideas estudia la apreciación temporal en la melodía.

2.7. Aspectos del desarrollo musical de Frega

Según Ana Lucía Frega (1996 y 1997), el desarrollo musical de los niños pasa por los siguientes siete logros, en relación con diferentes aspectos de la educación musical. Su propuesta es bastante concreta en lo que se refiere a estas metas (Mad, 2005):

a) Aspecto rítmico-métrico
<u>Primer Ciclo:</u>
<p>Reproduce motivos rítmicos. Crea motivos rítmicos. Diferencia estímulos sonoros por su duración. Diferencia estímulos sonoros por su intensidad. Reconoce canciones sencillas por su ritmo. Camina y palmea el pulso en distintos tiempos. Alterna manos y pies en distintos tiempos. Ejecuta instrumental mente el pulso. Representa gráficamente el pulso. Realiza el acento empleando diversos medios. Representa acentos. Palmotea el ritmo de secuencias de palabras. Mide duraciones en el pulso. Comprende la noción de compás. Maneja compases de dos y de tres tiempos.</p>
<u>Segundo Ciclo:</u>
<p>Maneja el compás de cuatro tiempos. Mantiene la conversación del conjunto a pesar de los cambios perceptivos. Comienza a manejar figuras. Comprende relaciones de equivalencia. Maneja al dictado esas relaciones. Crea con las figuras en distintos compases. Conoce subdivisiones binarias y ternarias del compás. Lee compases simples y compuestos. Maneja empíricamente valores irregulares. Crea ostinatos. Crea enlaces de motivos rítmicos. Identifica inicios téticos y anacrúsicos. Maneja empíricamente síncopas y contratiempos.</p>
<u>Tercer Ciclo:</u>
<p>Opera con compases simples y compuestos. Maneja conscientemente valores irregulares. Identifica auditivamente la naturaleza rítmico-métrica de las obras musicales. Mide síncopas de compás y de tiempo. Escribe síncopas de compás y de tiempo. Mide y escribe contratiempos de compás. Capta la noción del tiempo libre. Aborda otros compases. Se inicia en la medición "cronológica" del tiempo musical.</p>

Tabla 2c: aspectos del logro rítmico-métrico de Frega (2005)

b) Aspecto melódico-armónico
<u>Primer ciclo:</u>
Discrimina movimientos sonoros ascendentes y descendentes. Discrimina agudo y grave. Escucha el silencio. Representa corporal mente los movimientos ascendentes y descendentes. Representa gráficamente la línea sonora. Realiza reuniones de elementos por su altura. Aparea estímulos sonoros por su altura. Forma series de estímulos sonoros por su altura. Representa espontáneamente relaciones de altura. Denomina los sonidos naturales. Entona canciones identificando las características de altura que conoce. Identifica pasos y saltos melódicos. Comienza a manejar pentagrama y notas en forma relativa.
<u>Segundo ciclo:</u>
Comprende el significado de la clave. Lee en clave de sol. Escribe el dictado en clave de sol. Maneja escalas. Comprende el sentido modal. Identifica auditivamente la importancia tonal de la tónica. Realiza transportes empíricamente. Describe las diferencias entre tono y semitono. Crea con la grafía que maneja. Conoce la pentafonía. Ubica distintas organizaciones tonales conocidas en el cancionero popular o tradicional. Identifica intervalos (sin clasificar). Utiliza empíricamente las alteraciones.
<u>Tercer ciclo:</u>
Comprende la tonalidad. Organiza escalas mayores y menores hasta con dos alteraciones. Organiza y describe lo que conoce. Conoce el semitono cromático y diatónico. Diferencia heptafonía y pentafonía. Improvisa motivos melódicos en ámbitos sonoros dados. Crea ostinatos melódicos. Escribe sus creaciones. Conoce otras organizaciones tonales.

Tabla 2d: aspectos del logro melódico-armónico de Frega (2005)

c) Aspecto estético-formal
<u>Primer ciclo:</u>
Diferencia estímulos sonoros por su timbre. Identifica los "pensamientos" musicales. Reconoce canciones sencillas por su tema melódico. Realiza secuencias en canciones forma A-B. Realiza reuniones de elementos por su timbre. Diferencia temas por su carácter. Aprende a expresarse dinámicamente. Se inicia en la selección del instrumento adecuado para acompañar una obra. Conoce auditiva y visual mente los instrumentos de la orquesta.
<u>Segundo ciclo:</u>
Identifica auditivamente instrumentos. Conoce compositores. Investiga sobre sus vidas. Ubica preguntas y respuestas en un tema. Crea preguntas y respuestas. Maneja formas A-AB-ABA. Identifica estas formas en las obras que interpreta o escucha. Realiza dinámica según forma y carácter. Identifica distintos registros en voces infantiles. Identifica distintos registros en voces adultas. Maneja expresiones de dinámica (<i>forte-piano, crescendo-decrescendo</i>). Denomina distintos tiempos.
<u>Tercer ciclo:</u>
Comprende el valor expresivo de la música. Improvisa acompañamientos adecuados a las canciones que interpreta. Conoce la evolución de los instrumentos a lo largo de la historia. Conoce la evolución de la voz a lo largo de la historia. Comprende el significado funcional de la música en popular, tradicional y culta. Identifica las grandes épocas de la creación musical. Sabe realizar investigaciones en diccionarios y enciclopedias musicales. Compara distintas interpretaciones en la búsqueda de un mejor poder expresivo. Conoce las formas más evolucionadas. Sabe qué pasa en el mundo contemporáneo de la creación.

Tabla 2e: aspectos del logro estético-formal de Frega (2005)

d) Canto
<u>Primer ciclo:</u>
Respira costo-diafragmáticamente de forma espontánea. Se inicia en el control del soplo respiratorio. Canta con los músculos faciales relajados. Comprende la colocación de su voz. Entona, adecuadamente y al unísono, canciones sencillas. Pronuncia con claridad el texto de las canciones. Matiza cuanto canta. Comprende y expresa el significado del repertorio que aborda. Canta según el carácter de la obra. Gusta cantar.
<u>Segundo ciclo:</u>
Controla el soplo espiratorio. Coloca su voz. Entona adecuadamente canciones con cromatismos y modulaciones. Entona -por grupos- canciones al unísono con <i>ostinatti</i> rítmicos y melódicos. Emite relajadamente. Entona cánones a dos partes. Entona unísonos con efectos. Entona cánones a tres partes. Entona dos voces sencillas. Articula sin perder la colocación lograda. Todo su cuerpo participa del cantar. Cuida la expresión, con matices y articulaciones. Se integra al cantar polifónico, controlando su parte. Goza cantando. Busca integrar el canto con otras actividades (teatro, plástica, paseos...). Comprende que la técnica espiratoria y vocal del canto difiere de la técnica hablada. Diferencia la respiración para cantar de la deportiva.
<u>Tercer ciclo:</u>
Controla el soplo respiratorio según fraseo y dinámica. Aprovecha los resonadores faciales. Entona correctamente canciones tonales, modales, y no tonales. Entona cánones a tres y cuatro partes. Entona cánones con efectos. Canta a dos y tres voces. Mantiene homogeneidad de color a lo largo de todo su registro. No pierde ni relajación ni articulación en su trabajo vocal. Canta con naturalidad. Aborda y resuelve estilos diferentes, en música popular, folclórica, y culta o clásica. Resuelve satisfactoriamente las dificultades del canto polifónico. Trabaja creativamente, aportando interpretación. Trabaja creativamente sugiriendo enriquecimientos de la obra. Participa con interés. Enfoca con conocimiento los problemas de muda de voz.

Tabla 2f: aspectos del logro *canto* de Frega (2005)

e) Percusión corporal
<u>Primer ciclo:</u>
Realiza ecos en laleos y con onomatopeyas. Realiza ecos con palmoteos. Realiza ecos con los pies. Realiza ecos con ambas manos simultáneamente sobre las rodillas. Realiza ecos con manos alternadas sobre rodillas y muslos. Crea motivos rítmicos con la secuencia anterior de dificultades motrices. Su actitud general de trabajo es suelta.
<u>Segundo ciclo:</u>
Combina manos y pies para realizar ritmos por imitación y creativamente. Improvisa utilizando las figuras que conoce y adecuándose a las características de la obra. Maneja los chasquidos. Desarrolla la capacidad creativa. Realiza ritmos combinando palmas y chasquidos. Por grupos y con distintos efectos sonoro-corporales, interpreta los elementos del ritmo y del metro musicales. Canta acompañándose con palmeos de pulsos y acentos. Combina, sucesivamente, percusión corporal y desplazamiento. Conserva un buen tono de relajación en la realización de los distintos ejercicios.
<u>Tercer ciclo:</u>
Combina tres posibilidades distintas en la interpretación de patrones rítmicos (palmas, boca, pie). Combina cuatro posibilidades distintas en la interpretación de patrones rítmicos (palmas, chasquidos, pie, manos en rodillas). Combina, simultáneamente, percusión corporal y desplazamiento. Canta acompañándose con movimientos rítmicos interpretados en percusión corporal. Trabaja relajadamente, física y mentalmente hablando.

Tabla 2g: aspectos del logro *percusión corporal* de Frega (2005)

f) Movimiento
<u>Primer ciclo:</u>
Camina y corre en distintas direcciones, a partir de estímulos sonoros adecuados. Salta con dos pies en distintas direcciones, sobre estímulos sonoros adecuados. Toma conciencia de la organización de su esquema corporal. Salta en distintas direcciones con estímulos sonoros adecuados. Expresa corporalmente las cualidades del sonido. Palmea pulso en distintos tiempos. Camina, corre, salta, galopa, con inhibición del movimiento. Expresa pulso y acento con movimientos diversos. Expresa pulso y acento en distintos movimientos básicos de locomoción. Investiga materiales auxiliares. Galopa lateralmente, con estímulos sonoros.
<u>Segundo ciclo:</u>
Combina uno a uno elementos de percusión corporal con desplazamientos. Expresa corporalmente contenidos concretos de las canciones. Realiza y crea movimientos expresivos en razón del carácter de los estímulos musicales. Ordena movimientos expresivos según forma de los estímulos musicales. Coreografías sencillas en parejas. Realiza paso-vals y desplazamientos: filas, círculos y rectángulos. Maneja y fabrica material auxiliar con soltura. Lo integra naturalmente al movimiento.
<u>Tercer ciclo:</u>
Se expresa individualmente a través del movimiento y musicalmente a través del cuerpo. Expresa sus sentimientos y valoraciones, solo o en grupo, a través del movimiento expresivo que elige. Tiene buena postura estética y dinámica. Trabaja en grupo, de acuerdo con la tarea o personaje asignado, respetando las normas de participación. Comprende los cambios que se dan en él, en los aspectos esquema corporal, fisiológico y emocional. Régimen de vida y alimentación adecuado: lo ayuda a crecer y mantener su energía física y mental. Organiza coreografías para danzas. Movimientos según estímulos musicales y poéticos. Ilustra corporalmente estímulos gráficos. Maneja organizadamente las posibilidades corporales expresivas.

Tabla 2h: aspectos del logro *movimiento* de Frega (2005)

g) Actividad instrumental
<u>Primer ciclo:</u>
Conoce tímbricamente la pequeña percusión. Interpreta el pulso en instrumentos adecuados. Interpreta el acento en instrumentos adecuados. Resuelve <i>glissandos</i> y pequeñas melodías en instrumentos de placas. Supera correctamente las dificultades técnicas que afronta. Realiza <i>ostinatti</i> rítmicos en distintos instrumentos. Lee un código gráfico sencillo.
<u>Segundo ciclo:</u>
Ejecuta temas en flauta dulce soprano. Ejecuta bajos y acompañamientos en instrumentos de placas. Construye sencillos instrumentos para enriquecer la batería de la pequeña percusión. Selecciona los instrumentos según carácter. Interpreta alternadamente distintas partes en la orquesta escolar. Lee las partituras. Incorpora acompañamientos acórdicos en guitarra, acordeón o piano, cuando estos materiales se encuentran a su alcance.
<u>Tercer ciclo:</u>
Ejecuta en la flauta dulce contralto o sopranino, además de en la soprano. Utiliza creativamente sus instrumentos, buscando nuevos efectos en función de canciones, dramatizaciones, etcétera. Construye instrumentos buscando la calidad estética en lo auditivo y en lo visual. Instrumenta obras según carácter, forma y estilo. Está capacitado para conducir la orquesta escolar. Lee partituras. Aprovecha grabadoras (cuando se dispone de ellas) para juzgar el producto de su creatividad instrumental. Clasifica familias instrumentales. Comprende básicamente las leyes de la acústica.

Tabla 2i: aspectos del logro *actividad instrumental* de Frega (2005)

MARY LOUISE SERAFINE		MARILYN PFLEDERER	ANA LUCÍA FREGA
Cognición Musical	Cognición Musical	Leyes de la conservación musical	Logros del aprendizaje musical
Características	Procesos		
-Contexto Temporal -Relación del sujeto con la música -Actividad cognitiva	-Composición -Audición -Interpretación Los <i>Procesos</i> pueden ser: - <i>Temporales</i> : *Sucesivamente *Simultáneamente - <i>No temporales</i> : *Abstracción *Transformación *Estructuración jerárquica *Conclusión	1-Identidad (melodía) 2-Agrupamientos métricos (figuras) 3-Aumento y disminución (variaciones) 4-Transposición (tonalidades) 5-Inversión (en 8ª)	-Aspecto rítmico-métrico -Aspecto melódico-armónico -Aspecto estético-formal -Canto -Percusión corporal -Movimiento -Actividad instrumental

Tabla 3: resumen de las Teorías de Serafine, Pfelderer y Frega

2.8. Los principales métodos de Pedagogía Musical del siglo XX

Una característica importante de la pedagogía musical actual radica en la libertad con que se manejan los distintos métodos. Hay que tener en cuenta todo lo que éstos aportan para la consecución de objetivos. Por tanto, se pueden combinar entre sí en función de los aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje que se quieran trabajar.

En este apartado se han seleccionado los principales métodos de pedagogía musical: Dalcroze, Kodaly, Orff, Martenot y Willems (tabla 4a), ya que por contar con una dilatada experiencia en la práctica educativa en diversos países, sirven como punto de referencia en la elaboración del programa de actividades. Como ya citamos todos estos métodos tienen en común el destacar la importancia de la educación musical para el desarrollo integral de la personalidad y coinciden en señalar como objetivo básico de la educación musical el desarrollar las cualidades rítmicas, auditivas y creativas de los alumnos (Sanjosé, 1997). Además, salvo el caso de Willems, que desarrolla una teoría previa que desemboca en su método, el resto carece de ésta y se han elaborado en base a la experimentación y la práctica directa.

2.8.1. El método Dalcroze

El método Dalcroze, creado por el pedagogo suizo Jaques Dalcroze (1865-1950) está centrado en la educación rítmica y el movimiento. Parte del supuesto de que las primeras experiencias de aprendizaje son de orden motor: las estructuras musicales, y en particular el ritmo, sólo se pueden adquirir a través de una participación global del acontecimiento sonoro por parte del niño, ya que -al menos en los primeros estadios del desarrollo del pensamiento- no existe distinción entre acto motor y acto cognitivo.

Para Dalcroze (1973), el ritmo tiene una génesis muscular que se desarrolla por medio del movimiento y gestualidad corporal. La educación rítmica se lleva a cabo a través de estímulos sonoros que provocan en el sujeto una dinámica física (marchas, movimientos corporales, etc.) cada vez más libre y creativa. El cuerpo se convierte en el intermediario entre los sonidos y el pensamiento, solicitando la

formación de la capacidad de escucha activa que en fases sucesivas del método se afinarán en el plano melódico, tonal y armónico.

La aportación de Jacques Dalcroze a la música es presentada habitualmente como una educación rítmica a través del movimiento corporal. Según la concepción de Dalcroze, la percepción por el oído está íntimamente ligada al papel que juega el cuerpo como intermediario entre los estímulos del sonido y la conceptualización de estos sonidos. Así, a través de actividades espontáneas o sugeridas, como el canto o la improvisación vocal, la percepción del oído se refuerza, las aptitudes auditivas se desarrollan y el proceso de lectura y escritura se facilita enormemente.

Para Dalcroze (1973), la formación del oído debe comenzar en edad temprana, pero el entrenamiento rítmico (que puede comenzar a cualquier edad) debe preceder al estudio de las relaciones de los sonidos. El oído estará así preparado por actividades rítmicas basadas sobre las respuestas de los estímulos auditivos. Para él, la primera meta de la formación del oído será la de desarrollar la capacidad de producir sonidos vocalmente. Es primero a través de la voz como puede ser comunicada la comprensión de los sonidos.

Reiteradas las percepciones de oído y la utilización de la voz, conducen a una *consciencia del sonido*. Esta *consciencia*, tal como la explica Dalcroze, es la facultad del espíritu de percibir y reconocer sin la ayuda de la voz o del instrumento, toda combinación de sonidos y de distinguir cualquier melodía o armonía comparando los sonidos que lo componen.

La sola posesión de un buen oído o de una buena voz no prueba la capacidad musical. Un músico es el individuo que tiene un buen oído, imaginación, inteligencia y capacidad de sentir y comunicar las emociones artísticas. Así para desarrollar un oído musical, el individuo debe ser capaz, no solamente de percibir y responder a todas las cualidades de los sonidos, sino, también, al cambio de ritmos, articulaciones y matices. Esta constante preocupación por desarrollar las cualidades musicales de los estudiantes está presente en todos sus escritos.

Dalcroze (1973) proclamó el *ritmo es movimiento*. Los principios de la rítmica desarrollados por Dalcroze y sus continuadores son los siguientes:

- La relación tiempo, espacio, energía, que se hallan en el movimiento corporal, tienen un complemento en la expresión musical donde son promovidos el pensamiento y el sentimiento.

- La musicalidad puede ser incrementada utilizando los propios movimientos corporales en combinación con la percepción auditiva más penetrante y con la imaginación (audición interior).
- El fin es obtener una perfecta comprensión entre la sensibilidad y la habilidad al utilizar los elementos musicales. Cada ejercicio deberá constituir por sí mismo una experiencia musical.

El movimiento corporal, incluso si es tan simple como la percusión de los tiempos del compás, debe provenir del centro del cuerpo. Debe ser el resultado de la fusión concentrada de uno mismo, intelectual, emotiva y física.

Este pedagogo estimó que el cuerpo humano es un instrumento musical, por lo que la ejecución musical sobre el cuerpo-instrumento es un objetivo a alcanzar por el individuo, gracias a su propia coordinación e integración del pensamiento, sentimiento y acción.

Dalcroze (1973) inventó ejercicios musicales con música improvisada. La atención completa y la concentración sobre los sonidos escuchados estimulan el desarrollo de la libertad del cuerpo. Los estudios técnicos de la rítmica ideada por Dalcroze son flexibles respecto a las necesidades y niveles de la clase.

2.8.2. El método Kodaly

Ideado por el compositor y pedagogo Zoltán Kodály (1882-1967) constituye la base de toda la enseñanza musical en Hungría, que es el país pionero en incorporar la música como una asignatura obligatoria más dentro del sistema educativo.

En la enseñanza básica, la música se practica regularmente con dos sesiones semanales de canto de treinta minutos en los primeros cursos y de cincuenta minutos en los cursos superiores, la imparten maestros que han efectuado estudios especiales de música, y según sean éstos estudios de amplios podrán dedicarse a niveles más o menos superiores.

La fundamentación teórica del método parte de la importancia del canto y de la canción popular: al ser ésta la lengua materna musical del niño y debe aprenderla de la misma forma que aprende a hablar desde pequeño.

Está basado en un amplio repertorio de canciones populares seleccionadas de una forma progresiva en función de la etapa escolar: parvulario -de tres a seis años-,

escuela primaria -entre los seis y los catorce- y escuela secundaria -desde los catorce a los dieciocho años-. A través de este repertorio de canciones se lleva a cabo un programa de formación musical cuyo objetivo fundamental es desarrollar las aptitudes musicales básicas por medio del solfeo, entendido como la práctica y el conocimiento de los elementos constitutivos del lenguaje musical -el ritmo, la melodía, la textura y la forma musical- que se encuentra en las canciones trabajadas (Choksy, 1988).

La aportación más importante del método Kodaly es la concerniente al estudio del solfeo. Utiliza el denominado solfeo relativo, en el que cada tonalidad mayor comienza con la escala de *do* y cada tonalidad menor con *la*, siguiendo, en parte los principios de Guido d'Arezzo, y el uso del *do* móvil, que aparece en un método suizo para la enseñanza del canto escolar a mediados del siglo XIX.

También destaca la característica *fononimia* del método - representación de los sonidos mediante signos manuales- basada en el método de solfeo del inglés Curwen de 1816. Sirve para introducir al canto de los intervalos y, en general, la enseñanza de la melodía, representando con la mano el pentagrama (Swinburne, 1981).

Las escalas que utiliza están basadas en la pentatonía típica de la tradición musical húngara. Para el estudio del ritmo utiliza esquemas rítmicos nombrados por sílabas tomados del francés Emile Joseph Chavé en el siglo XIX.

Según dice Hegyi (1999), en Hungría se han realizado numerosas investigaciones sobre la influencia de la música en el desarrollo mental del niño en las que se demuestra cómo el aprendizaje musical en edades tempranas (0 a 6 años), favorece el aprendizaje de lenguaje, de las matemáticas, de la cultura y el folclore, de otros idiomas y del dibujo. Además, desarrolla la memoria, la capacidad de concentración, y el sentido de pertenencia al grupo.

2.8.3. El método Orff

Esta basado en la obra del compositor y pedagogo alemán Carl Orff (1895-1982). Su presupuesto teórico es que el lenguaje verbal y el musical tienen la misma génesis estructural: la lengua materna y el folclore son los elementos esenciales para la socialización musical. De ahí la relación esencial entre el valor rítmico y expresivo del lenguaje hablado con el lenguaje musical, del que éste método toma su punto de arranque.

Según Orff la palabra engendra por sí misma una gran variedad de esquemas rítmicos y un mundo inigualable de expresión: hablar es hacer música. El hablar con pausas y ejercitar la buena pronunciación -que repercutirá en una mejor formación del oído y del ritmo- nos lleva, al fin, cantar, que es la continuación del hablar. Los principios del canto (timbre, agógica, dinámica, rítmica, etc.) están comprendidos, por tanto, en la palabra. Por medio del recitado de rimas, adivinanzas, refranes o simples combinaciones de palabras, se pondrá de manifiesto la riqueza rítmica, dinámica y expresiva que sugerida por las inflexiones naturales y los acentos del idioma (Graetzer, 1963).

El ritmo que nace del lenguaje, se va musicalizando de forma progresiva, siendo posteriormente transmitido y vivenciado por el cuerpo, que funcionará como un instrumento de percusión capaz de producir las más variadas combinaciones de timbres. Esta percusión corporal es una de las aportaciones más importantes de Orff a la actual pedagogía musical. Del mismo modo que la palabra se transmite al cuerpo, puede trasmitirse a los instrumentos de percusión.

Es en la orquesta de percusión, constituida por instrumentos de sonido determinado o indeterminado, donde Orff centra la educación musical, dando un gran margen a la creación por medio de la composición de rimas, melodías etc. que posteriormente se armonizan o instrumentan individual o colectivamente (Sanuy y González Sarmiento (1969).

Küntzel-Hansen (1981) resume el proceso seguido en esta metodología de la siguiente manera: 1º, partir de una palabra cualquiera y buscar su acento tónico y un ritmo que se adapte a la misma (podría decirse *su ritmo ideal*). 2º, tomar una frase entera y articularla poniendo especial cuidado en no marcar los acentos, para que el alumno los descubra, coloque y adapte un ritmo (este trabajo obliga al alumno a buscar, comparar, reflexionar y escoger una palabra entre las diversas posibilidades, hasta encontrar el ritmo que mejor cuadre y revalorice el texto de la frase). 3º, a continuación, se puede trabajar un poema entero con música, instrumentación y movimiento:

- Se buscan los acentos tónicos y se adapta un ritmo, como se hizo anteriormente con las frases.
- El alumno deberá crear una melodía que se adapte al ritmo escogido.
- El alumno tratará de encontrar una instrumentación basada en la utilización de los instrumentos musicales (de placa, de percusión, o flauta dulce).

En resumen, para esta metodología el objetivo principal de la educación musical es estimular la creatividad de los niños. Así se confirma, cuando Karl Orff, funda en el año 1924 en Munich una escuela de música, danza y gimnasia. Esa fecha marca el comienzo de una nueva visión acerca de la educación musical en el mundo que, basándose en la sencillez de lo elemental, había de romper inmediatamente las costumbres, cada vez más desfasadas, que imperaban en el campo de la educación musical en la escuela. Allí comienza Orff a experimentar prácticamente toda la teoría que había ido elaborando y que sería conocida como *Orff-Schulwerk* (Schott, 1990).

Estos son los principios básicos:

- El Orff-Schulwerk es una unidad compuesta de música, palabra y movimiento, considerado de forma elemental y acomodada al mundo del niño que juega.
- El conocimiento teórico de la música no tiene cabida en la escuela ya que la teoría es una consecuencia natural de la experiencia práctica y sensorial, por tanto, no tiene un interés excesivo el estudio de la teoría musical o el solfeo, aunque forme parte indirectamente de la educación musical.
- La educación musical en la Escuela Primaria no se refiere al adiestramiento de futuros técnicos músicos. Esto pertenece al cuerpo de especialización.
- La música ha de ser practicada por los niños en todas sus versiones, vocal, instrumental y de movimiento, atendiendo más a lo que de formativo o educacional contiene que a lo estrictamente musical.
- La música, al ser un componente más de la educación integral, ha de estar en manos de la persona encargada de la educación: el maestro. Pero el maestro debe poseer una educación o preparación musical capaz de transmitirla a los niños.
- Orff rechaza el *falso modernismo*. Todo lo que se utiliza no es, en ningún momento, nuevo ni moderno. Todo ha existido ya, e incluso en algunas épocas, se ha utilizado como base de la educación.
- El desarrollo musical del niño corresponde al mismo que se dio históricamente, desde el pentatonismo al diatonismo.
- Hay que programar la actividad musical de los niños conforme a su edad y mentalidad.

2.8.4. El método Martenot

Músico francés (1898-1980), compositor, profesor del Conservatorio de París, desarrolló una amplia y profunda actividad pedagógica que culminó con la publicación de un método, en 1952, y la fundación de la escuela que él creó y dirigió.

Este procedimiento de enseñanza es seguido en el Conservatorio Nacional Superior de París, en otros conservatorios franceses, en las denominadas Escuelas Martenot (existentes en Francia y en otros países) y en numerosos centros de formación del profesorado de música).

El desarrollo del sentido rítmico, realizado para que sea accesible a todos y asignando una gran importancia al *tempo natural*; el valor de la afinidad del oído, obtenida inicialmente sin el soporte del nombre de las notas y la limitación de los elementos teóricos a aquellos que se desprenden de experiencias concretas y con una aplicación práctica inmediata, son los principios básicos de esta metodología (Martenot, 1993).

Se pretende estimular la imaginación creadora y la expresión gestual a través del movimiento sonoro. Es decir, en la educación musical importa más sentir la música que comprenderla.

Siempre teniendo presente las dos vertientes que suponen la enseñanza de la música y la enseñanza a través de la música, los fines pedagógicos de esta metodología pretenden incitar un interés tanto para los niños con dotes musicales como para aquellos que no lo tienen. Hoy día es bien unánime el criterio de que la enseñanza musical debe ser aplicada a unos y otros.

En su enseñanza hay que señalar la separación de los elementos ritmo, oído, entonación y lectura; aspectos que lógicamente luego se irán globalizando para llegar a formar una síntesis. El motivo de dicha separación es evitar que el alumno tenga que situarse entre varios y distintos tipos de dificultades que han de ser superadas simultáneamente, lo cual originaría una negativa dispersión de la atención.

Sin embargo, cuando la atención es dirigida a un sólo aspecto, se puede obtener una mayor profundidad de percepción y sus repercusiones serán beneficiosas tanto para la educación integral como para la educación musical. Además, teniendo en cuenta que un elemento deficitario puede originar la paralización de los demás, cuando se trabajan elementos por elementos hay mayores posibilidades de un

desarrollo más coherente y seguro, y las dificultades pueden superarse con más facilidad.

Según Martenot (1993) la práctica del ritmo debe iniciarse con fórmulas rítmicas que se repiten insistentemente al mismo tiempo que se toma conciencia de la pulsación. Más adelante se establece un diálogo de preguntas y respuestas que dan ocasión para la improvisación rítmica, la comprensión de la estructura formal, la memoria rítmica, el oído interior y la representación mental, lo que equivale a un primer embrión de pensamiento musical.

La lectura de las notas se inicia separada de la entonación, pero siempre con el estímulo del ritmo y pretendiendo obtener desde el principio una destreza en la lectura, aspecto de una gran importancia y que repercutirá después en una buena repentización.

Aconseja practicar la audición y la entonación sin una asociación a los nombres de las notas. El esfuerzo de atención exigido para tomar conciencia de la sensación auditiva, o para la creación vocal al entonar, tiene más eficacia si la *etiqueta* que supone el nombre de la nota no está todavía fijada. Para el alumno, como para todos, no es la nota, ni incluso el sonido aislado, quien debe contar, sino el movimiento o curso melódico (Martenot, 1993).

La creatividad a través de la improvisación melódica se realiza espontáneamente, bien sea respecto a un sonido, girando en torno a él, ornamentándolo o subrayándolo con un obstinado rítmico; luego, practicando la técnica de preguntas y respuestas, en los que el profesor entona una frase que llega a la dominante y los alumnos hacen otra para concluir en la tónica. Toda esta realización sensorial de las fluctuaciones atractivas de los sonidos servirá según Martenot (1993) para desarrollar el sentido tonal y modal.

2.8.5. El método Willems

El método Willems, basado en la obra del pedagogo belga Edgar Willems (1929-1978), destaca las bases psicológicas de la educación musical. Las aportaciones más interesantes de esta metodología son las relativas al desarrollo del oído musical. La conciencia del movimiento sonoro (ascensos y descensos del sonido), de la altura, de la capacidad del oído para diferenciar sonidos compuestos o

simultáneos, del ritmo, etc., constituyen las bases de la musicalidad. A través de ejercicios adecuados se puede desarrollar la facultad auditiva en sus tres dimensiones: sensorial, emotiva y racional.

En el primer caso se trata de la recepción del estímulo auditivo a través del oído; en el segundo de escuchar con participación emotiva; en el tercero de tener conciencia de lo que se ha oído, a través de la actividad de confrontación, juicio, asociación, análisis, síntesis, memoria e imaginación creativa.

Willems resume la esencia de su metodología, caracterizada por la toma de conciencia del factor psicológico y pedagógico en la enseñanza, en el prólogo de su obra *L'oreille musicale (1985): El verdadero pedagogo es al mismo tiempo un psicólogo. Debe ser capaz de interpretar la actividad interior del alumno durante la ejecución de un ejercicio, advirtiendo los mecanismos que intervienen en cada momento, la movilización del intelecto, de la sensibilidad emotiva, de la sensorialidad, de la motricidad.*

Esta metodología ha explorado exhaustivamente en la música como lenguaje de comunicación humana y como arte-ciencia. Del estudio profundo del hombre y de la música establece una serie de paralelismos basados en que tanto la música como la naturaleza humana tienen en esencia los mismos ordenamientos y leyes.

Para Willems (1985), los elementos fundamentales de la música -el ritmo, la melodía y la armonía- son tributarios respectivamente de la vida fisiológica, afectiva y mental, y, a su vez su vez, cada uno de estos elementos puede percibirse en su triple dimensión física-o sensorial-, afectiva -o emotiva- y mental.

Además, cada uno está constituido por elementos básicos: el ritmo por el tempo, el compás y las subdivisiones del tiempo (binarias o ternarias). La melodía, por los sonidos, los intervalos melódicos, las escalas y los modos. La armonía, por los intervalos armónicos, los acordes y las cadencias.

Estos elementos no son únicamente distancias mensurables o correspondencias de vibraciones físicas, sino, sobre todo, realidades psíquicas que pueden ser valoradas por la sensibilidad.

Las aportaciones más destacadas de éste pedagogo a la didáctica musical serían las siguientes:

Con relación al sonido, Willems (1985) considera que éste, como elemento material de la música, es lo primero que se debe explorar, ya que es necesario partir de bases materiales firmes y seguras. Sus propuestas sobre material sonoro para

discriminación de los diversos parámetros del sonido, los carillones y demás instrumentos para la exploración del espacio intratonal, sus recursos para la educación de la sensorialidad auditiva y sus experiencias pedagógicas con los sonidos de la naturaleza, son aportaciones inestimables a la moderna pedagogía musical.

Con relación al ritmo, Willems (1979) mantiene que la esencia del ritmo radica en el movimiento y que su génesis debe buscarse en la imaginación motriz. El ritmo para Willems es un elemento vital y es diferente de la métrica -de carácter esencialmente mental- en la que estuvo basada casi toda la educación rítmico-musical anterior. El sentido rítmico es innato en el hombre: el niño que respira, camina, habla, etc., es naturalmente rítmico. La función del maestro será la de ejercitar éste sentido rítmico natural, manteniendo viva la posibilidad de enriquecerlo en las fuentes de los ritmos vivientes de la naturaleza y el hombre, evitando el monopolio de los ritmos métricos.

Con relación a la melodía, asegura Willems (1985) que la melodía nace de la afectividad. En la improvisación melódica el ritmo puede servir como sostén y, en algunas ocasiones, como desencadenante de la misma. Willems afirma la existencia de un sentido tonal innato en el niño, que proviene de que la música que ha venido escuchando desde su nacimiento ha dejado impresiones en su sensibilidad auditiva las huellas básicas de la tonalidad.

Willems (1985) habla también de la correspondencia de los tres ordenamientos durante el proceso de la educación auditiva y de la lectura:

- Serie de sonidos.
- Serie de nombres de notas.
- Serie de signos escritos.

Los ejercicios globales de Willems (1985) para las líneas de orientación sonora, para el reconocimiento de diseños melódicos básicos (ascensos y descensos), unidos a una importante educación del sentido tonal basada en el trabajo sobre el pentacorde y el acorde, lo hacen uno de los máximos representantes de una corriente educativa musical que podría denominarse *de la audición global o estructura de la melodía*.

Con relación a la armonía según Willems (1979) se podrán despertar tempranamente la conciencia de los elementos armónicos básicos a nivel sensorial y afectivo, pero no debe profundizarse en éste campo de la organización sonora hasta

que, de acuerdo con la evolución psicológica del educando, no pueda participar plenamente con sus facultades mentales, es decir, hasta que su pensamiento lógico haya evolucionado suficientemente.

Willems insiste en que sólo la música puede musicalizar al niño. El maestro debe ser un guía, un conductor en el proceso de musicalización. Sus ideas sobre la audición musical, de la memoria musical, de la musicoterapia, de la naturaleza del oído absoluto y relativo, lo colocan a la vanguardia del pensamiento musical de este siglo.

En su obra *La preparación musical de los más pequeños* (Willems, 1962) afirma que la manera de aplicar los principios establecidos, permite numerosas variantes. Los profesores deben realizar una tarea de continua creación y mantener así el fuego sagrado, indispensable para la vocación de educador, que tratará de despertar en el niño facultades muy diversas: dinamismo ordenado, sensibilidad sensorial y afectiva, memoria, imaginación, inteligencia creadora. *Es cuestión sobre todo de tener interés en el constante devenir del niño.* Con estas palabras nos anima Willems a seguir explorando el mundo sonoro, descubriendo posibilidades educativas en aplicación de sus principios.

AUTOR	Iniciación	Lenguaje Musical	Pedagogía- Metodología	Otros aspectos
JACQUES DALCROZE	Se basa en el movimiento corporal y su sentir métrico y rítmico.	Combina la audición con el análisis. Y el instinto con la tonalidad y armonía.	La educación rítmica- incluyendo la psicomotricidad). Debe conseguir el equilibrio cerebro-cuerpo.	El movimiento es la respuesta natural a la música. Hay que aprovecharlo.
ZOLTAN KODALY	Empleo de sílabas para diferenciar la métrica de los sonidos. Movimiento= sentido de ritmo métrica.	Progresión de dificultades melódicas y rítmicas basadas en canciones húngaras.	La base de la educación musical de un pueblo es su folklore autóctono.	Fononimia. Presentación de los sonidos con un orden determinado.
CARL ORFF	En cuanto se tenga un mínimo vocabulario para expresarse, trabajar la rítmica.	Importancia de la imitación o eco.	Palabra, música y movimiento han de trabajarse unidas, antes en grupo que individual.	Instrumentación temprana e improvisación.
MAURICE MARTENOT	Comienza con las cualidades del sonido. Fórmulas melódicas y rítmicas con la vocal U, por imitación.	Comenzar cuando se hayan superado ciertos cuadernos de niveles previos y cuando se esté suficientemente sensibilizado.	Estudio separado del ritmo audición y lectura. Proceso: sentir-re sentir-comprender. El diseño melódico está por encima de sus notas.	Progresión de ejercicios - papel fundamental del profesor. Despertar principalmente la musicalidad. 1º pentatónica - 2º sentido tonal
EDGAR WILLEMS	Discriminación de las cualidades del sonido. Movimiento corporal.	Basado en una buena educación auditiva y el canto.	Practicar con instrumentación como apoyo. Más hincapié en lo afectivo que en lo intelectual.	Escuchar - buscar fuentes sonoras - retener - sensibilizar - reproducir - comprender - inventar melodías- aprender – escribir

Tabla 4a: características pedagógicas generales de Dalcroze, Kodaly, Orff, Martenot y Willems

2.9. Habilidad musical

Según Gembris (2002) las habilidades musicales son entendidas como una amalgama de diversos factores que incluyen habilidades vocales e instrumentales, procesos cognitivos específicamente musicales, experiencias emocionales, experiencias con la música, motivación y preferencias, actitudes e intereses. Desafortunadamente, los términos *talento*, *musicalidad* y *aptitud*, han sido considerados en muchos casos sinónimos de habilidad específica y en diversas oportunidades utilizados para aludir a la falta de condiciones musicales más que a la posesión de las mismas. Las controversias respecto de la naturaleza de las habilidades musicales y el peso de tales concepciones a la hora de diseñar estrategias de intervención, señalan la necesidad de acrecentar la masa crítica disponible en estudios relativos a diferentes competencias demandadas a los músicos (Malbrán, 2007).

Definir lo que es habilidad musical no es pues una empresa fácil. A través de las distintas teorías de autores considerados fundamentales en el campo de la pedagogía musical como Carl Seashore, Herbert Wing o Arnold Bentley, constataremos la dificultad de establecer una definición que consiga una aceptación unánime.

Seashore (1960), por ejemplo, sostenía que la musicalidad consistía en habilidades diferentes, no necesariamente interrelacionadas: un buen oído para el timbre no ha de estar obligatoriamente acompañado de un buen oído para la duración, por ejemplo. Por ello, consideraba posible trazar un *perfil de la musicalidad* de un individuo en el cual se reflejasen sus puntos fuertes junto a los débiles. Sin embargo, creía en la unidad de la habilidad musical.

Esto nos lleva a hacer un estudio de lo que se considera que son las cuatro habilidades básicas –discriminación de alturas, memoria rítmica, memoria melódica y discriminación de acordes- englobadas dentro de la habilidad musical. La habilidad o aptitud musical se podría definir como la característica que diferencia a las personas con capacidades para la música de las que no las poseen. Ahora bien, el problema está en plantear quiénes tienen esas capacidades y quiénes no. Es un hecho innegable que algunas personas tienen más talento musical que otras. Sin embargo, el problema que surge a continuación es cómo y dónde se establece la frontera.

Podríamos aventurar que las personas con talento musical son aquellas dotadas de forma instintiva para la creación y apreciación de la música. Estos individuos pueden manifestar su habilidad musical de múltiples formas: pueden ser compositores, intérpretes, oyentes o las tres cosas a la vez. Los compositores, por su capacidad para crear música, pueden ser considerados personas con talento musical, con independencia de que haya diferencias de opinión sobre la calidad de su obra. También el intérprete puede ser considerado una persona con talento musical, pero de una manera distinta; éste recrea con el sonido las ideas que el compositor ha imaginado y transcrito en la partitura con símbolos visuales. El oyente que comprende y aprecia lo que escucha, aunque no componga ni interprete, puede de la misma forma considerarse una persona con aptitudes para la música.

Los tres: compositor, intérprete y oyente, tienen talentos musicales. Todos tienen características que los distinguen de aquellos que no componen, ejecutan, ni escuchan música, ya que participan activamente de una experiencia musical. Tienen, por tanto, algún tipo de habilidad. Lo complicado es identificar las características particulares de esta habilidad musical en cada caso concreto.

Para Seashore (1960) lo que él llama *espíritu musical* se caracteriza por la capacidad sensorial (de sensaciones auditivas), la imaginación creativa, la memoria musical, la sensibilidad musical y la capacidad para ejecutar obras musicales. La inteligencia musical es semejante a la filosófica, matemática o científica. *Hablamos de inteligencia musical cuando ésta se basa en unos conocimientos musicales, se mueve por unos intereses musicales y se alimenta de experiencias musicales.*

En cualquier caso el problema es que no existen criterios o definiciones de lo que es la habilidad musical que sean aceptadas de una forma generalizada. Como afirma A. Bentley (1992):

Se ha intentado repetidamente comprender y evaluar esta habilidad, basándose la naturaleza de estos estudios en conclusiones científicamente probadas. Sin embargo, dado el carácter indefinido de la habilidad musical y su naturaleza, las conclusiones incontestables, probadas científicamente se disipan.

La información empírica obtenida con experimentos controlados puede ser indiscutible, pero los experimentos, por su parte, están basados en determinadas suposiciones, y los sinónimos de suposición son: hipótesis, presunción, conjetura, palabras éstas que se aplican a una opinión, un punto de vista, una creencia. Por lo tanto, nos encontramos aún en la fase de creer.

De lo expuesto sobre la habilidad musical, Guerra (2003) afirma que podemos aventurar que ésta consistiría en el conjunto de una serie de habilidades, específicas pero interrelacionadas, que proporcionarían a la persona que las posee la capacidad para apreciar y analizar la música, y en un estadio posterior permitirían acceder a la creación musical.

Y partiendo de los estudios sobre la naturaleza de la habilidad musical de Seashore (1960), Wing (1968), Fraisse (1976) y Bentley (1992), podemos inferir que existen cuatro aptitudes o habilidades musicales básicas aceptadas mayoritariamente, ya sea como habilidad independiente o como parte del conjunto de la habilidad musical. Estas habilidades corresponden a la discriminación de alturas, la memoria rítmica, la memoria melódica y la discriminación de acordes (Guerra, 2003).

2.9.1. Evaluación de la habilidad musical

Toda medida, incluyendo la de la habilidad musical, implica comparación y comporta cantidades numéricas. La cuestión es si existe la posibilidad de aplicar este sistema a la música. Cada intento de aplicar una evaluación específica y objetiva a los seres humanos y su comportamiento tiende a crear controversia. Desde el momento en que consideramos que la música es sonido que se *mueve en el tiempo*, entendemos que no puede ser evaluada del mismo modo que un cuadro, que una escultura, o que otras obras de arte estáticas. Siendo el carácter de la música fundamentalmente emotivo tal controversia ha de ser aceptada como inevitable.

Carl Seashore (*Measures of Musical Talents*, 1939 a 1960 y traducido al español como *Test de Aptitudes Musicales*, es quizás el más ampliamente conocida de todos los tests de habilidad musical) trabajaba convencido de que la música era analizable en sus elementos y que se podía evaluar una correspondiente *jerarquía de talentos*. Además, sostenía que dichos talentos eran innatos. Así, la utilización de la palabra *talento* era intencionada. Al constituir la vanguardia de la verificación de las habilidades musicales, inevitablemente su obra fue puesta en duda. Algunas críticas han aparecido debido a una inadecuada lectura de sus escritos, atribuyéndosele a su obra mayores pretensiones de las que tuvo el autor.

El mismo Seashore ponía en evidencia constantemente las limitaciones de su trabajo, así como el hecho de que no podía medir la habilidad musical completamente. Seashore mantenía que la musicalidad consistía en habilidades diferentes, no necesariamente interrelacionadas: un buen oído para el timbre no ha de estar obligatoriamente acompañado de un buen oído para la duración, por ejemplo. Por ello, consideraba posible trazar un *perfil de la musicalidad* de un individuo en el cual se reflejasen sus puntos fuertes junto a los débiles (Guerra, 2003).

Los que sostenían que la música es unitaria y la habilidad musical una sola habilidad compleja, con Herbert Wing como principal representante, son los mayores críticos de Seashore y de sus evaluaciones analíticas. Ellos afirman que el análisis destruye la música y que las pruebas de habilidad musical deberían consistir en material musical reconocible y no simplemente en sus elementos, como sucede en el caso del test de Seashore. Hemos de decir que el uso de un test con material musical reconocible introduce aspectos emocionales e intelectivos; los juicios se complican y resulta mucho más difícil para el sujeto saber lo que debe hacer.

Si se pretende medir algo, lo que se mide, así como las unidades de medida, deben estar claramente especificados. Podemos medir en centímetros, en gramos o en litros de forma individual y específica. Pero no existe una medida única compuesta que englobe a los tres. Igualmente sucede en música: los factores de altura y tiempo, la sonoridad, el timbre, los sonidos simultáneos son todos parte de un conjunto musical. Todos pueden ser medidos separadamente, pero para la experiencia musical en su totalidad no existe un único término específico de medida.

Es interesante notar que, a pesar de sus críticas a la aproximación analítica, los militantes de la escuela de la *música como unidad*, cuando tratan de evaluar la habilidad musical se ven forzados, por su complejidad, a usar pruebas separadas para cada factor.

Hay que admitir que la evaluación de la habilidad musical se encuentra aún en un estadio rudimentario y poco satisfactorio. No podría ser de otro modo, ya que, volviendo nuevamente al principio, no existe un acuerdo sobre lo que es habilidad musical. Tal vez se haya alcanzado un grado en que dicha habilidad pueda ser reconocida, pero todavía no se sabe cómo definirla con exactitud.

El hecho de que no se hayan encontrado instrumentos plenamente satisfactorios para medir el conjunto no es una razón válida para no tratar de descubrir lo que podamos sobre alguna de las varias partes de ese conjunto (Guerra, 2003).

2.9.2. Instrumentos (test) de medida de la habilidad musical

Un test se define como una prueba psicotécnica estandarizada que evalúa el comportamiento de un sujeto respecto a una población de referencia. Para que los resultados de un test sean fiables, se deben dar unas condiciones experimentales simples y precisas, con un enfoque objetivo, evitando así la contaminación del comportamiento del individuo por otros factores. La situación estandarizada viene definida por una serie de variables que han de ser susceptibles de manipulación, de tal forma que puedan ser reproducidas en condiciones idénticas.

Según lo que miden, podemos dividir el conjunto de tests en cuatro grupos fundamentales. El primer grupo sería el de los tests de inteligencia; seguidamente los de personalidad; en tercer lugar el grupo más heterogéneo formado por los tests pedagógicos, de rendimiento y de interés profesional; y en último lugar tendríamos los tests de aptitudes, que son los que nos interesan en este momento.

Los tests de habilidad musical son los mejor aceptados y mayoritariamente extendidos en la Psicología de la Música (Guerra, 2003). Su finalidad es la evaluación del potencial de un individuo para conseguir una conducta musical habilidosa. A continuación (tabla 4b) pasamos a reseñar los tests más utilizados en la enseñanza-aprendizaje musical.

Entre estos tests cabe destacar, en orden cronológico, los de Seashore, Wing, Gaston, Drake, Gordon y Bentley, por su relevancia histórica y por su repetido uso. El de A. Bentley será el elegido para esta tesis y será desarrollado en el punto 3.6.2. Seashore, Gordon y Bentley cuentan con la característica de no necesitar aprendizajes previos, hecho muy relevante, que coincide con los intereses de este trabajo.

Laucirica (1998) afirma en relación a estos test que a lo largo del recién concluido siglo y en los diferentes continentes del mundo se han ido creando nuevas líneas de investigación que han proporcionado a los educadores diversa información sobre determinados aspectos de las aptitudes musicales de una población concreta. Quizá muchos de estos estudios en algunas ocasiones han carecido de rigor en su aplicación o a la hora establecer todas las variables necesarias a la prueba. Aunque se trata de deficiencias habituales a toda investigación que se encuentra en período experimental, la subsanación de estas carencias es una tarea que debe ser abordada en futuras investigaciones. Sin embargo, lo que especialmente tienen de positivo estos

TEST:	AUTOR:	AÑO:	DIRIGIDO A:	MIDE:
Seashore Test	Seashore, C.	1.919	Estudiantes de música	Tono. Intensidad. Ritmo. Tiempo. Timbre. Memoria.
Kwalwasser-Dykema Music Tests	Kwalwasser, J.; Dykema, P.	1.930	Estudiantes de música	Tono. Melodía. Timbre. Intensidad. Ritmo. Afinación
Standarized Tests Of Musical Intelligence	Wing, H.	1.939	Aptitudes musicales	Acordes. Tono. Ritmo. Armonía. Intensidad. Fraseo.
The Watkins – Farnum Performance Scale	Watkins, J. G.; Farnum, S.	1.942	Habilidad de ejecución	Intensidad. Tiempo. Medida
Aliferis-Stecklein Music Tests	Aliferis, J. y Stecklein, J.	1.947	Estudiantes de música	Melodía. Armonía. Ritmo. Acorde.
Musical Aptitude Test	Whistler, H. y Thorpe, L.	1.950	Selección de talento musical	Ritmo. Tono. Melodía.
The graduate Record Examinations Advanced Music Test	Wooworth, Dickinson y Tuttle	1.951	Seleccionar candidatos a Graduados Superiores	Teoría musical, historia de la música.
Farnum Music Notation Test	Farnum, S.E	1.953	Predicción de éxitos	Éxitos en instrucción musical.
Drake Musical Aptitude Test	Drake, R. M.	1.954	Aptitudes musicales	Memoria musical y el ritmo.
Gaston Test	Gaston, E.	1958	Aptitudes musicales	Tono. Ritmo. Acorde.
Musical Aptitude Profile	Edwin, G.	1.965	Estudiantes de música	Melodía. Armonía. Ritmo. Tiempo.
Gordon Test	Gordon, E.	1965	Aptitudes musicales	Tono. Melodía. Tiempo. Fraseo.
Measures of Musical Abilities	Bentley, A.	1.966	Estudiantes de música	Tono. Melodía. Ritmo. Acordes.
The Belwin-Mills Singing Achievement Tests	Bowles, Richard W.	1.971	Estudiantes de música	Lectura musical (canto) a primera vista.
Tests de creatividad musical	Vaughan, M.	1.977	Valorar creatividad	Fluidez. Rítmica. Síntesis. Creatividad
Measures of musical divergent production	Gorder, W.	1.980	Producción musical	Fluidez. Flexibilidad. Elaboración. Originalidad. Calidad.
Test de identificación tonal e interválica	Laucirica, A.	1.999	Alumnos de Conservatorios	Diferentes tipos de oído: absoluto, pasivo o su ausencia. Intervalos.

Tabla 4b: tests más utilizados en la enseñanza-aprendizaje musical

estudios es que en los últimos años van paulatinamente relacionando sus resultados con las metodologías educativo-musicales.

- *Test de Seashore*

Como ya habíamos dicho anteriormente, el pionero de los tests de aptitud musical fue el psicólogo norteamericano Carl Seashore, que en 1919 creó el *Seashore Measures of Musical Talent (Test de aptitudes musicales de Seashore)*. Este trabajo, revisado en 1939 y 1960, le proporcionó un gran prestigio y reconocimiento en el mundo musical y científico, ya que su test no sólo se usó en música, sino que abarcó otros campos en los que se precisa una buena agudeza y discriminación auditiva. El test de Seashore está dividido en seis pruebas que se califican independientemente:

- Tono: el sujeto debe determinar si el segundo de una serie de cincuenta pares de tonos generados por un oscilador de frecuencia es más alto o más bajo que el primero.
- Intensidad: compuesto igualmente por cincuenta pares de tonos producidos por el mismo aparato que en la prueba anterior. Aquí el sujeto debe decir si el segundo tono es más fuerte o más débil que el primero.
- Ritmo: se presentan treinta pares de modelos rítmicos. El sujeto debe indicar en cada par si son iguales o diferentes.
- Tiempo: consiste en cincuenta pares de notas. Se debe determinar si la segunda nota es más larga o más corta que la primera.
- Timbre: el propósito de esta prueba es medir la aptitud para discriminar entre sonidos complejos que difieren únicamente en su estructura armónica.
- Memoria tonal: este test consta de treinta pares de secuencias de notas subdivididas en tres grupos de diez elementos cada uno, y con tres, cuatro o cinco notas, respectivamente. En cada par hay una nota diferente en las dos secuencias. El sujeto debe identificar cada uno por el número de orden. Con las puntuaciones obtenidas en cada uno de estos subtests se elabora el perfil musical del individuo, es decir, se establece el grado de habilidad que posee el sujeto en cada uno de los aspectos evaluados.

- *Test de Wing*

Creado por el inglés Herbert Wing en 1939, fue posteriormente revisado en 1961. Para comenzar este test se le pide a los sujetos que determinen cuántos tonos hay en un acorde dado, es decir, indicar el número de tonos simultáneos - de uno a cuatro - que se sobreponen en el acorde.

Otra prueba, que se puede considerar de inteligencia musical, consiste en determinar si dos melodías escuchadas previamente son iguales o distintas en términos de acento rítmico, armonía, volumen y fraseo. En esta parte, se pide además que juzguen, en caso de que la pareja de melodías sea diferente, cuál es la mejor de las dos en términos de la variable que está siendo medida.

Podemos observar que en este test se mezclan otros factores además de la habilidad musical, como son el gusto musical o la inteligencia. Esta es una de las principales críticas que se le han hecho al test de Wing, junto con el hecho de que los fragmentos musicales que incluyen sus pruebas puedan distraer o confundir a los sujetos evaluados, e incluso incorporar otros elementos emocionales que dificultarían el juicio. Aunque este test consta de varias pruebas, la puntuación final es global, de acuerdo con la teoría unitaria de la habilidad musical que sostenía su autor.

- Test de Gaston

El test de Gaston fue creado en 1942 y rectificado en 1957. Este test consiste en tareas bastante diferentes a las de otros tests. En un apartado se escucha un tono simple seguido de un acorde y se pregunta si el tono pertenece o no al acorde. Luego se pide escuchar una melodía y se la compare con una notación impresa para indicar si se corresponde en los tonos y en el ritmo. También se pide escuchar una melodía incompleta e indicar si el tono final debe ir arriba o abajo con respecto a la penúltima nota. Para completar la prueba, se escuchan fragmentos repetidos de dos a seis veces, determinando si las repeticiones sucesivas son iguales o difieren en tono o ritmo.

- Test de aptitud musical de Drake

Este test fue publicado en 1934 y luego revisado en 1957. En esta prueba se pide a los sujetos que escuchen golpes de metrónomo acompañados de una voz que cuenta simultáneamente los golpes secos.

Cuando los golpes cesan el sujeto debe seguir contando en la misma proporción hasta que se le pide que pare e indique la contabilizaciones hechas hasta ese momento. En el subtest de memoria musical, el sujeto oye una melodía seguida de dos a siete melodías comparativas, debiendo indicar si la última es igual a la primera en términos de ritmo, tonalidad o tonos individuales.

- Test perfil de aptitud musical de Gordon

Este test se aplica de forma habitual en los Estados Unidos desde 1965. En este test el sujeto escucha dos melodías, la segunda de las cuales contiene tonos embellecidos, y se pide que se determine esta última melodía sería igual a la primera si

se prescindiese de los tonos añadidos. Esta tarea se repite con un violoncelo baseline tocado como acompañamiento de un violín. En los subtests adicionales se requiere que los sujetos indiquen si dos melodías son idénticas en tempo y medida, y cuál de las dos es mejor en tiempo de fraseo, equilibrio y estilo. En la parte de sensibilidad musical, se pide a los sujetos que decidan cuál de las dos interpretaciones de un fragmento musical tiene mejor sentido musical; las interpretaciones varían en fraseo, equilibrio y estilo. Para concluir diremos que, una vez visto el contenido de este test, podemos observar que se le pueden hacer prácticamente las mismas objeciones que al test de Wing.

CAPÍTULO 3

MARCO EMPÍRICO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA FUNDAMENTADA EN LA OBRA DE XAVIER ZOGHBI

Introducción

En este Capítulo presentamos el diseño y desarrollo de la investigación en la que planteamos estrategias para analizar la obra de Xavier Zoghbi desde el punto de vista didáctico así como desarrollar un programa de intervención de mejora de la habilidad musical de aplicación en Educación Primaria, basado en la obra de este compositor.

La trascendencia de la obra de Xavier Zoghbi se encuentra en la actualidad sobradamente justificada (García, 1996). Con este trabajo de investigación se pretende dar a su obra la validez para una plena aplicación didáctica. La claridad de su estructura musical interna junto a la originalidad de su lenguaje hacen que la combinación entre el entendimiento de la formas y el lenguaje contemporáneo sean de interesante utilidad didáctica. Éste, es, sin duda, uno de los motivos que justifican el desarrollo de esta investigación: la música en Canarias ha tenido y tiene personajes de altura musical indudable, al más alto nivel internacional, en algunos casos reconocidos, y en otros, no lo suficiente. Tal y como ya citamos en la introducción a este trabajo, la realidad de ser isla ha influido de forma determinante, pero, afortunadamente, la sociedad, los medios de comunicación, la tecnología y nuevas mentalidades más abiertas e inconformistas hacen que la situación musical en general, y en concreto la educativa, en Canarias, cambie y esté en proceso de continua evolución.

Entre las posibilidades didácticas descubrimos como con la mezcla de su lenguaje *neoclásico* junto a las más recientes corrientes *contemporáneas*, permite una asimilación de fondo, interna, y una visión moderna y creativa, de forma simultánea. Además, mediante la utilización de formas musicales como el *Rondó*, la *Sonata* y la *Sinfonía* podemos partir de lo cercano o conocido (Zoghbi, nacido en Gran Canaria, relación con Firgas, Conservatorio de Música de Las Palmas de G. C., compositor, formas musicales *clásicas*, su obra, etc.) a lo lejano o desconocido (relación con Navarra, Líbano, lenguaje musical moderno, el rondó, las sinfonías románticas y clásicas, etc.), todo esto enriquecido con lo particular y atrayente de su biografía.

3.1. Objetivos de investigación

Están orientados a la enseñanza de la música en Educación Primaria para conseguir mejoras en habilidades musicales. Para ello se motivará a los alumnos con

la vida de Xavier Zoghbi, su contexto y a través de la propuesta didáctica basada en su obra musical. En función de ello los objetivos son:

- Aportar información estructurada sobre la vida y las obras musicales de Xavier Zoghbi teniendo en cuenta la historia de la música en Canarias.
- Analizar la validez de la obra de Xavier Zoghbi desde los ámbitos musical y didáctico.
- Elaborar adaptaciones de su obra para la utilización en Educación Primaria.
- Diseñar actividades para desarrollar y evaluar habilidades musicales basadas en los principales métodos de pedagogía musical
- Desarrollar la propuesta didáctica con alumnos de Educación Primaria contribuyendo a la consecución de objetivos establecidos en el marco legal.
- Evaluar la mejora de las habilidades musicales de los alumnos de Educación Primaria participantes en la investigación.

3.2. Hipótesis

De acuerdo con los objetivos que hemos precisado se formula la siguiente hipótesis:

La propuesta didáctica basada en obras de Xavier Zoghbi, aplicada a los alumnos de Educación Primaria participantes en la investigación, produce mejoras estadísticamente significativas en la adquisición de habilidades musicales.

Con esta hipótesis nos planteamos si después de su participación en el programa que habíamos diseñado, los alumnos del grupo experimental conseguían mejoras estadísticamente significativas con respecto a sí mismos, o sea, a su puntuación inicial, y con el grupo control, en las diversas dimensiones de la habilidad musical.

3.3. Variables

Definimos operativamente cada una de las variables:

- *Variable independiente*: consideramos que en esta investigación está representada por la Propuesta Didáctica fundamentada en la obra de Xavier Zoghbi (Capítulos 4 y 5). Para establecer su influencia en la *hipótesis* (tabla 6) nos hemos basado en la diferencia de puntuación entre el pretest y el posttest de la variable dependiente que mediremos.

En el capítulo 4 se describe la propuesta didáctica que se ha utilizado como variable independiente de esta investigación.

- *Variable dependiente*: consecución de mejoras significativas en las habilidades musicales descritas a través de la aplicación de la propuesta.

Aunque existe una gran dificultad para encontrar una definición que sea incuestionablemente aceptada, hemos trabajado a partir de una serie de estudios previos, concluyendo en la que se considera más acertada y que es un resumen de las anteriores, formulada por Guerra (2003):

La habilidad musical consistiría en el conjunto de una serie de habilidades, específicas (memoria melódica, memoria rítmica, discriminación de alturas y discriminación de acordes) pero interrelacionadas, que proporcionarían a la persona que las posee la capacidad para apreciar y analizar la música, y en un estadio posterior permitirían acceder a la creación musical (Guerra, 2003).

<u>HIPÓTESIS</u>	
<i>La propuesta didáctica basada en obras de Xavier Zoghbi, aplicada a los alumnos de Educación Primaria participantes en la investigación, produce mejoras estadísticamente significativas en la adquisición de habilidades musicales.</i>	
<u>VARIABLES</u>	
Variable Independiente	<i>Propuesta Didáctica basada en obras de Xavier Zoghbi</i>
Variable Dependiente	<i>Mejoras en la adquisición de habilidades musicales del alumnado participante</i>

Tabla 6: Hipótesis y Variables de la investigación

- Control experimental: cuando se utiliza un diseño cuasi-experimental de las características del nuestro con medidas pre y postratamiento se deben ejercer una serie de controles para salvaguardar la validez interna de la investigación, porque ésta puede verse afectada por distintas variables como: la historia, la maduración, el experimentador, la medida pretratamiento y la mortalidad experimental.

La variable *historia* puede afectar este tipo de validez, puesto que entre las medidas pre y postratamiento pueden ocurrir en los grupos control o experimentales acontecimientos ajenos a la investigación que afecten a los sujetos y modifiquen su actitud y, en consecuencia, los resultados de la segunda medida (Pereda, 1987). Para

reducir en lo posible los efectos contaminadores de esta variable, en nuestra investigación hemos actuado de la manera siguiente:

- Tomamos las medidas pre y postratamiento de forma grupal durante los inicios y finales de los periodos respectivos. En cada centro se aplicó la prueba a cada grupo de cada nivel el mismo día en horas sucesivas.
- Todos los alumnos tenían el mismo horario escolar.
- La duración del programa se redujo lo más posible, hasta abarcar cinco meses.

Con estos controles podemos suponer que los efectos de la variable *historia intersesiones* habrán afectado por igual a los grupos control y al grupo experimental.

Los posibles efectos de la variable *maduración* quedaron controlados mediante la utilización de los grupos control, puesto que se producen los mismos cambios madurativos en los sujetos de todos los grupos, control y experimentales.

Controlamos los posibles efectos del *experimentador* utilizando a la misma persona en cada centro tanto en la aplicación del test antes y después de la intervención como en la aplicación del programa. Siguiendo en cada caso instrucciones muy precisas y específicas. Esto nos ha permitido controlar la uniformidad en el desarrollo del programa y en la aplicación de las pruebas.

La sensibilización a las *medidas pretratamiento* quedó controlada mediante la utilización de los grupos control, ya que en todos los grupos (control y experimentales) se aplicó el mismo instrumento de medida.

Para controlar la *mortalidad experimental* tuvimos en cuenta solamente a los sujetos de los grupos control y experimentales que habían completado totalmente la prueba inicial y la prueba final, así como a los sujetos que habían asistido a un mínimo del 90% de las sesiones del programa en el caso de los grupos experimentales.

3.4. Diseño

De acuerdo con los objetivos que nos habíamos propuesto, utilizamos un diseño *cuasi-experimental pretest-postest* con grupo experimental y control, tomando medidas de las distintas variables antes y después de la intervención. Se considera el

más adecuado para comprobar los resultados de un determinado programa de intervención didáctica, como el nuestro.

Este tipo de diseño es de los más recomendables para asegurar la validez interna de una investigación de este tipo. Además asegura el mantenimiento de la equivalencia en todas las demás condiciones entre el grupo control y el grupo experimental y permite contar con una base razonable para esperar que ninguna otra variable, fuera de la experimental, pueda haber influido en los resultados finales (Pereda, 1987; Castro, 2002; Moya 2002).

3.4.1. Muestra-contexto

Esta investigación, enmarcada en el área de Educación Artística-Música, está orientada al alumnado de los tres ciclos de Educación Primaria en tres centros de la Comunidad Autónoma de Canarias, provincia de Las Palmas, isla de Gran Canaria, municipio de Las Palmas de Gran Canaria.

Los centros han sido seleccionados debido a que poseen connotaciones muy diferentes. Las características de un *centro periférico* se denotan en el C.E.I.P. 24 de Junio; la *multiculturalidad* del C.E.I.P. Santa Catalina viene avalada al ser en un momento dado el colegio con mayor número de nacionalidades de España; el C.E.I.P. Gran Canaria cuenta un *nivel económico y cultural medio-alto*.

Las propuestas didácticas se han diseñado para abordar la prelectura, lectura, preescritura y escritura musical, el desarrollo auditivo e instrumental, la creación de un repertorio básico y el movimiento.

Se desarrollaron en el C.E.I.P. 24 de Junio, C.E.I.P. Gran Canaria y C.E.I.P. Santa Catalina con un total de 620 sujetos evaluados divididos en grupos experimentales (310 sujetos) y grupos control (312 sujetos), que comprenden la totalidad de los alumnos matriculados que superan los requisitos de las diferentes variables del punto 3.5., tal y como se detalla seguidamente en la tabla 5.

Centro Educativo		GRUPO EXPERIMENTAL			GRUPO CONTROL			TOTAL
		CICLO						
		1° C	2° C	3° C	1° C	2° C	3° C	
24 de Junio	Total por ciclos	20	20	23	21	21	22	127
	Total por grupos	63			64			
Gran Canaria	Total por ciclos	39	36	42	40	39	38	234
	Total por grupos	117			117			
Santa Catalina	Total por ciclos	38	45	47	39	48	44	261
	Total por grupos	130			131			
TOTAL	Total por ciclos	97	101	112	100	108	104	622
	Total por grupos	310			312			

Tabla 5: cuadro resumen con el número de alumnos, edades, niveles, y centros implicados

3.4.1.1. C.E.I.P 24 de Junio

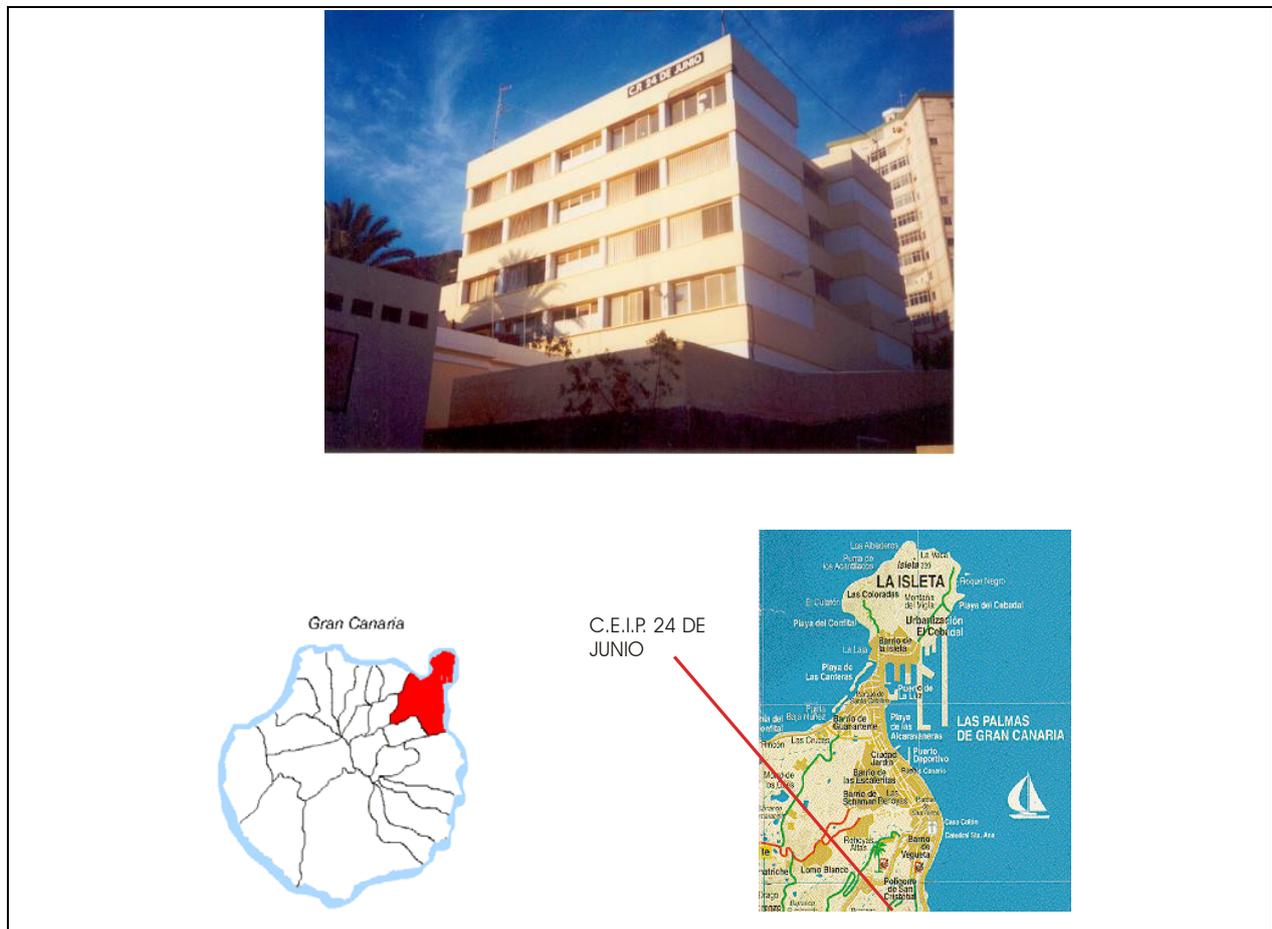


Gráfico 8: C.E.I.P. 24 de Junio y su situación geográfica

El Colegio de Educación Infantil y Primaria “24 de Junio” está emplazado en el llamado como sur de la ciudad, perteneciendo al denominado barrio de “Zárate”. Se sitúa en el sector sur de la ciudad, con vistas exclusivas al mar, quedando rodeado por pequeñas barranqueras no habitables. Hacia el sur, se encuentra con el barrio de Casablanca y al norte con el barrio de San Juan.

Las condiciones climáticas son benignas aunque se encuentra expuesto a los temporales del sur, estando protegido del clima del norte por las laderas cercanas. No existen zonas verdes ni arboladas.

Este barrio está situado en una empinada ladera encontrándonos dos zonas bien diferenciadas en todos los aspectos. Por un lado, en la zona baja, está la parte más antigua compuesta por edificaciones de poca altura dedicadas originalmente a

viviendas de cuerpos y fuerza de seguridad del estado. A medida que vamos ascendiendo aparecen edificios de altura cada vez mayor y de más reciente construcción dedicados, principalmente, a viviendas sociales para ciudadanos con muy bajo poder adquisitivo. Culminando la ladera y tras un largo enredo de calles se encuentran las últimas torres de viviendas destinadas a un antiguo poblado de chabolas cercano. El barrio no es zona de paso para ningún otro lugar por lo que se caracteriza por un relativo aislamiento. El nivel económico y cultural es bajo. El acceso a servicios sociales es bajo y la marginalidad es alta. El alumnado del centro es un fiel reflejo de lo descrito en donde un grupo abundante, pero minoritario, rinde a buen nivel general, y el resto arrastra la problemática general consigo influyendo directamente en su desarrollo educativo y personal.

El edificio se divide en dos torres que se unen con un pasillo de oficinas central. Una de las torres alberga las tutorías y algunas especialidades. La otra, el resto de especialidades y el equipo de orientación de la zona.

También cuenta con tres canchas de deporte, tres patios, zona de aparcamientos y jardines autóctonos premiados por instituciones públicas, siendo prácticamente la única zona verde del barrio, además del único lugar donde poder hacer deporte.

Las instalaciones del centro necesitan un constante mantenimiento por parte del Ayuntamiento debido a la antigüedad del inmueble.

El Centro cuenta con comedor escolar y servicio de actividades extraescolares de tarde financiadas por el Ayuntamiento y la A.M.P.A.

La biblioteca del Centro está abierta al público dos días a la semana después del horario escolar.

3.4.1.2. C.E.I.P. Gran Canaria



Gráfico 9: C.E.I.P. Gran Canaria y su situación geográfica

El Colegio de Educación Infantil y Primaria “Gran Canaria” está situado en el acceso a una de las áreas elevadas de la ciudad. Es una de las zonas céntricas residenciales más importantes y pobladas de Las Palmas de Gran Canaria entre el barrio de “Escaleritas” en su zona baja y el barrio de “La Minilla” de reciente construcción. El barrio de “Escaleritas” en su zona baja se compone de importantes edificios albergando una gran cantidad de población, ya asentada desde muchos años antes, lo que influye directamente en su dinamismo social. La zona de “La Minilla” es residencial y de nueva construcción, destinada a familias con nivel económico alto.

Las condiciones climáticas son benignas aunque al encontrarse en zona elevada la variabilidad de las temperaturas es más acusada según las épocas del

año. Se encuentra rodeado de diversas edificaciones estando protegido por las mismas. Existen zonas verdes y arboladas en sus alrededores.

El alumnado refleja estas características. Su nivel económico y cultural es medio-alto. La motivación y preocupación familiar por la vida escolar de sus hijos es alta. Hay implicación en el estudio. El nivel musical es aceptable aunque muy por debajo del rendimiento posible y exigible debido a causas ajenas al alumnado, como son los constantes cambios de profesor especialista. El rendimiento general del centro es positivo.

El edificio se compone de un gran bloque principal. A los lados se encuentran dos canchas amplias, utilizadas también como patio y aparcamientos. Las pequeñas zonas verdes se encuentran en proyecto de rehabilitación.

Frente al centro se encuentra una amplia zona verde y de expansión además de lugares suficientes donde poder hacer deporte.

Las instalaciones del centro necesitan un relativo mantenimiento por parte del Ayuntamiento.

El Centro cuenta con comedor escolar, servicio de recogida temprana y servicio de actividades extraescolares de tarde financiadas por el Ayuntamiento y la A.M.P.A.

La biblioteca del Centro no está abierta al público, a la espera de la aprobación de un proyecto elaborado al efecto.

3.4.1.3. C.E.I.P. Santa Catalina



Gráfico 10: C.E.I.P. Santa Catalina y su situación geográfica

El Colegio de Educación Infantil y Primaria “Santa Catalina” está situado en la zona turística de Las Palmas de Gran Canaria. El barrio es una importante zona comercial y esta limitado al norte por la "famosa" Playa de Las Canteras, al este por el histórico Parque de Santa Catalina y el Muelle de La Luz y de Las Palmas. Al sur se extiende la ciudad y al norte el barrio de La Isleta. Ocupa una manzana completa entre las calles: Tomás Miller, Isla de Cuba, 29 de Abril y Lucas Fernández. En la actualidad esta zona turística y comercial se encuentra muy dividida pues, por un lado, una zona del barrio, antiguos apartamentos turísticos, esta ocupada por una

población local marginal junto a otra principalmente inmigrante, por sus bajos precios, en donde la marginalidad y delincuencia son habituales. Por otro lado, la zona cercana a la playa y a los grandes centros comerciales son las más caras de la ciudad. El alumnado refleja estas características siendo mayoritario el colectivo de inmigrantes. La procedencia principal es el norte y centro de África, norte y sur de América, además de centro y norte europeos, y orientales en menor medida. El conocimiento de su entorno (ciudad, isla, etc.) es bajo.

La grandísima variedad de procedencias y culturas del alumnado hace que el nivel educativo sea igual de heterogéneo y la base musical que poseen abarca desde grandes conocimientos a nulos. El nivel económico y cultural es medio. El acceso a servicios sociales es medio y la delincuencia esta presente junto a prósperos comercios. El rendimiento general es medio.

El edificio se compone de un gran bloque principal. En dos lados se encuentran dos canchas amplias en forma de "L", utilizadas también como patio. Carece de aparcamientos. No existen zonas verdes ni deportivas, ni en el Centro ni en sus cercanías siendo lo más próximo el Parque de Santa Catalina y la Playa de Las Canteras.

Las instalaciones del centro, debido a su antigüedad, necesitan cierto mantenimiento por parte del Ayuntamiento.

El Centro cuenta con comedor escolar, servicio de recogida temprana y servicio de actividades extraescolares de tarde financiadas por el Ayuntamiento y la A.M.P.A.

La biblioteca del Centro no está abierta al público. Se está a la espera de la ejecución de un proyecto, ya aprobado, de viabilidad para la misma.

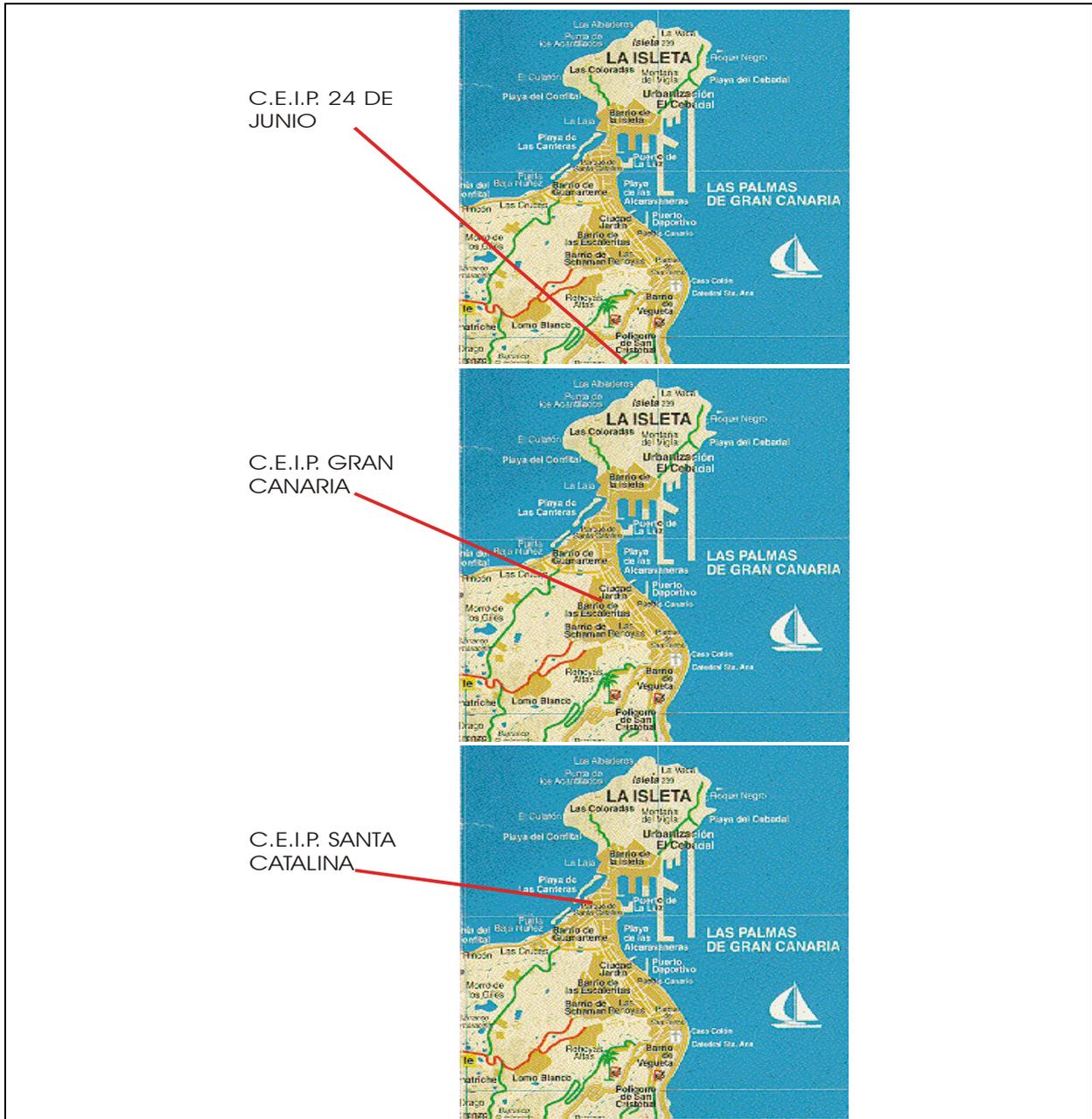


Gráfico 11: resumen de la situación geográfica dentro de la ciudad de los centros educativos implicados

3.4.2. Instrumento de medida

El test que utilizado como instrumento de evaluación es de tipo colectivo, ya que sus características son las más adecuadas al desarrollo del proceso que vamos a seguir, debido a que el procedimiento para seleccionar la muestra de individuos sobre los que se van a recoger datos debe ser tal que asegure la representatividad (Castro 2002). En este caso, el método de muestreo es *probabilístico por conglomerado*.

El muestreo por conglomerados (*cluster sampling*) se utiliza cuando los individuos de la población constituyen agrupaciones naturales como, por ejemplo, los alumnos de una clase. La unidad de muestreo no es el individuo sino el conglomerado (Castro 2002).

3.4.2.1. Razones para la utilización de un test de grupo

La ventaja más evidente de los tests de grupo, es que en un espacio de tiempo determinado pueden ser aplicados a un número mayor de personas que los tests individuales. Está claro que cuando se desea conocer las habilidades de una población, es preferible estudiar el mayor número posible de sujetos. Las conclusiones obtenidas serán más fiables cuanto más amplia sea la nuestra estudiada (Guerra, 2003).

Otra ventaja de los tests de grupo es que, debido a su naturaleza, son constantes para todos los sujetos. Para alcanzar esta constancia, los tests de grupo efectivos están contruidos de tal manera que pueden ser realizados de forma casi autónoma; las instrucciones, los ejemplos y el material para la ejecución de las pruebas, han de ser idénticos para todos los componentes, ya realicen la prueba simultáneamente o en diferentes momentos. Asimismo, las respuestas sólo pueden ser calificadas como correctas o erróneas, es decir, deben ser objetivas e independientes de la valoración subjetiva del corrector (Castro 2002).

A través del test de grupo también pueden revelarse en un individuo habilidades musicales superiores a la media; habilidades que podían haber pasado totalmente inadvertidas hasta entonces. El descubrimiento de destrezas insospechadas, puede actuar como estímulo, animándolo a emprender el estudio de la música para su propia satisfacción y autorrealización. Por supuesto no existe

ninguna garantía de que este estímulo funcione: el hecho de poseer unas determinadas habilidades no presupone necesariamente el deseo de utilizarlas, aunque es probable que suceda.

Los tests de grupo también son, en cierto sentido, restrictivos, ya que las circunstancias en las que se realizan impiden una respuesta sonora. Todos los individuos son capaces de recibir sonido-estímulo, sin embargo, sólo pueden responder de forma escrita y en silencio. Sin duda alguna, una respuesta sonora podría interferir en las reacciones y respuestas de los otros participantes y, de este modo, influirles.

De cualquier forma, la imposibilidad de producir una reacción explícitamente sonora, no ha de suponer obligatoriamente una desventaja, como podría parecer en un principio. Ya antes apuntábamos que para dar una respuesta vocal en consonancia con una melodía, el individuo debe ser capaz de percibir y memorizar, durante al menos un breve espacio de tiempo, un orden determinado de intervalos tonales o rítmicos y que cuando puede recordarlos de un modo lo suficientemente detallado como para identificar una variación en la línea melódica, ha alcanzado un nivel de análisis.

Ya sean reacciones vocales o cualquier otra reacción corporal a la melodía, y dado que el cuerpo y la mente interactúan, el cerebro está relacionado con cualquier reacción a la música.

Los procesos mentales son funciones del cerebro que controla los movimientos corporales necesarios en el canto o en la interpretación instrumental. Sin dichos procesos sería imposible un control preciso, siendo requisitos fundamentales en la actividad musical. Los tests individuales en los que están permitidas las respuestas sonoras, también exigen procesos mentales que controlen estas respuestas. De hecho, éstas últimas son el resultado de las primeras. Según esto, las condiciones concernientes al test de grupo no tienen porqué ser una desventaja. Ya que, aunque son restrictivos, el ámbito que evalúa - formular juicios a partir de estímulos sonoros presentados - es el requisito indispensable para cualquier progreso en la actividad musical. La habilidad musical es principalmente una habilidad mental.

Por otra parte, una clara desventaja de la técnica de test de grupo es la imposibilidad de ser aplicadas a individuos muy jóvenes (menores de 7 años) o inmaduros para afrontar un test. Todos los sujetos han de ser capaces de entender con claridad las instrucciones, sin explicaciones añadidas, de lo que tienen que hacer.

Deben poder contestar escribiendo un número o letra solamente. Deben saber trabajar en silencio junto a otros individuos que están realizando la misma prueba. Deben poder concentrarse durante el tiempo suficiente para que concluya cada parte del test. Se ha demostrado que a partir de los siete años, la mayoría de los individuos cumplen estos requisitos, y en algunos casos incluso a partir de los seis años.

Anastasi (1978), también señala una serie de desventajas que deben ser tenidas en cuenta. Apunta que será mucho más difícil descubrir las condiciones de índole temporal, tales como enfermedad, fatiga, ansiedad o preocupación, si se aplica el test de forma colectiva. Asimismo, dice que los tests colectivos aportan escasas o nulas observaciones suplementarias sobre la conducta del sujeto con el propósito de identificar las causas de un resultado deficiente. En cualquier caso, la misma autora afirma que cuando haya que tomar decisiones importantes sobre los sujetos, es aconsejable complementar los resultados de los tests colectivos con exámenes individualizados de los casos dudosos.

En definitiva, para que un test de grupo sea realmente efectivo ha de ser objetivo y no estar sujeto a opiniones subjetivas del corrector; las instrucciones a seguir deben ser facilitadas en términos simples y concisos, para que sean comprendidos por todos los participantes; debe ser capaz de evaluar lo que pretende, en éste caso determinados aspectos de la habilidad musical; ha de ser fiable, es decir, dar el mismo o muy similar resultado para un sujeto si el test le es aplicado en varias ocasiones. Si es para individuos pequeños, el test debe ser lo suficientemente corto como para no abusar de su capacidad de concentración o para que produzca desorientación y, por consiguiente, aburrimiento. Es necesario alcanzar un equilibrio entre la necesidad estadística de un gran número de preguntas por prueba y la capacidad del individuo para permanecer interesado y concentrado en multitud de preguntas que requieren igual número de operaciones mentales. Una batería de pruebas cortas tiene la ventaja añadida de que puede ser realizada dentro del horario lectivo establecido, evitando así otras molestias.

Efectivamente, éste último no es un factor irrelevante para conseguir la colaboración de los docentes que se han prestado como objeto de estudio en esta investigación, ya que cuanto menos alterado se vea su plan de estudios más fácilmente se puede conseguir una colaboración espontánea.

3.4.3. Instrumento de Evaluación: test de Arnold Bentley para medir la habilidad musical

Arnold Bentley ha sido uno de los pioneros de la investigación en educación musical. Su libro, *Habilidad musical para niños y su medición* (1966), se convirtió pronto en un texto ampliamente citado y traducido estableciendo una influencia internacional en este campo. Los antecedentes a esta publicación proceden aproximadamente del año 1950. Bentley decide entonces investigar la mente y empieza a preguntarse cuestiones relativas a la búsqueda de las diferencias individuales del niño en la música, especialmente el canto. De este trabajo surgió la primera batería de pruebas de habilidad musical apropiadas para los niños de siete años. En esa investigación sostuvo que la habilidad musical en los niños podría ser definida en cuatro capacidades: la *memoria melódica*, *rítmica*, la *discriminación de alturas* y la *percepción armónica*. Esta labor pionera le condujo al doctorado en 1963, y formó la base de la habilidad musical en niños y su medición. Bentley se convirtió en el nombre indisolublemente vinculado no sólo con la búsqueda de una comprensión más profunda de la psicología educativa de la música, sino también con la preocupación de que estas teorías deben ser relevantes para los profesionales de clase (Kemp, 2001).

El test ideado por Bentley (1992) ha sido el escogido por dos motivos. Por una parte Bentley desde 1966 trabajó en una simbiosis de las corrientes más importantes que tratan la habilidad musical y su evaluación. Sintetiza los diferentes términos sobre habilidad musical concluyendo en las cuatro premisas básicas que a continuación se especifican. Por otro lado, es un test que, originalmente, se experimentó a través de sucesivos años en 11.278 sujetos del Reino Unido de diferentes procedencias étnicas y culturales, con un coeficiente de fiabilidad que desde el año 1966 y tras varias actualizaciones hasta el año 1992 llega al 84 %. Ha sido aplicado posteriormente en varios estudios destacando los de Carlo Delfrati (1992) y los de Guerra (2003). Es por lo que consideramos a este test el apropiado para la evaluación de la aplicación del programa de intervención de mejora de la habilidad musical basado en la música de Xavier Zoghbi.

El test utilizado está compuesto de cuatro pruebas que evalúan las habilidades para la discriminación de alturas, la memoria melódica, el análisis de los acordes y la

memoria rítmica. Se entiende que sin estas destrezas sería imposible cualquier progreso efectivo en el campo musical.

A su vez estas pruebas están basadas en cuatro premisas básicas:

- Se considera que la forma más elemental de la música es la frase o figura melódica, que comprende una configuración tonal dentro de un esquema rítmico.
- El aprendizaje de una melodía es imposible si no se puede recordar detalladamente sonidos escuchados con anterioridad, lo cual está vinculado con la habilidad para asimilar los factores constitutivos de la música, es decir, la altura y la duración.
- La discriminación de alturas inferiores al semitono es esencial para conseguir una buena entonación, ya sea en el canto o en la ejecución instrumental.
- Mientras que los sonidos simultáneos (acordes) no son fundamentales para la melodía, si es indispensable que el cantante o instrumentista monofónico sea consciente de los sonidos producidos por los otros intérpretes. Cuando mayor sea su conocimiento, mayor será su aportación al conjunto.

La batería consiste en pruebas de memoria, de discriminación de alturas y de análisis de los acordes. A su vez, la prueba de memoria está dividida en dos partes: de memoria melódica y de memoria rítmica, ya que si se mezclasen ambos aspectos de la melodía provocarían confusión.

Con el fin de que el tipo de respuesta requerida sea variado, las pruebas se presentan en el siguiente orden: discriminación de la altura, memoria tonal, análisis de los acordes y memoria rítmica. Para simplificar, en la presentación grabada de las pruebas y en las fichas de respuesta se designan como: Altura, Motivo, Sonidos Simultáneos y Ritmo. Se utilizan estos términos para no confundir a los sujetos más pequeños. En principio, las pruebas están concebidas para sujetos de siete a doce años, si bien esta edad límite puede ser ampliada.

Las instrucciones y ejemplos grabados están presentados de tal forma que puedan ser comprendidos por los individuos escuchándolos una sola vez y sin necesidad de explicaciones posteriores. Las pruebas son, por tanto, virtualmente autosuficientes: la persona que aplique el test no debería intervenir en modo alguno.

Su duración es limitada para no abusar de la capacidad de concentración de los individuos. El tiempo necesario para la conclusión del material es de 21 minutos,

así que toda la operación, incluida la compilación de las respuestas en las fichas, ocupará una media hora.

No es necesario que las cuatro pruebas se realicen de una sola vez. Si no es así, se sugiere que la evaluación se realice una vez concluido el test completo, de forma que los sujetos no conozcan las puntuaciones obtenidas antes de completar toda la batería; ya que se podrían desmoralizar en el caso de que dichas puntuaciones fuesen bajas y, por consiguiente, rendir menos en las siguientes.

Las pruebas pueden ser aplicadas al mismo individuo en más de una ocasión. Una pequeña indisposición física o anímica puede influir en su rendimiento en un momento decisivo para el test. Los que se encuentren en esta situación han de tener otra oportunidad para demostrar de lo que realmente son capaces.

Por las razones antes mencionadas, el rendimiento individual puede presentar diferencias significativas entra la primera y la segunda vez que se aplica el test. Se puede esperar un ligero aumento en la puntuación (alrededor del 3%) en la segunda ocasión. Esto se puede atribuir a una mayor familiaridad con la situación, más que a la memorización de las respuestas correctas (Guerra, 2003).

3.4.3.1. Condiciones para la aplicación del test

Se necesitan una serie de requisitos para que la aplicación del Test sean los adecuados:

- El aparato que se use ha de estar en óptimas condiciones, sin ruidos extraños u otras distorsiones.
- El volumen será el necesario para que todos los sujetos lo puedan oír sin esfuerzo.
- Quien aplique el test pedirá a los individuos que escuchen atentamente las instrucciones que les señalarán exactamente lo que han de hacer.
- Se les advertirá sobre hacer ruidos que puedan interferir con la audición, también sobre mirar las respuestas de los compañeros, cambiando la propia o aconsejando al otro que lo haga.

3.4.3.2. Guía de interpretación de los resultados

Este test no mide la habilidad musical por completo, de la cual, como hemos visto, no existe una definición aceptada por todos. No evalúa la inteligencia, la determinación o el esfuerzo, y tampoco el interés por la música. Lo que realmente miden las pruebas es la habilidad individual de formar criterios básicos, elementales, que se definen como esenciales en la experiencia musical. En cada edad cronológica la prueba revela la existencia de unas enormes diferencias de habilidad entre individuos y por lo tanto puede servir para establecer con precisión el grado de preparación de los sujetos para determinadas operaciones. Este test puede ser un medio para seleccionar sujetos para actividades musicales determinadas como la enseñanza instrumental individual o en grupos restringidos (instrumentos complejos, orquestas, coros, etc.) que exigen una habilidad superior a la normal. Los que consigan una puntuación alta en el test serán los que seguramente obtendrán mayor beneficio de un aprendizaje avanzado y especializado. Sin embargo, los tests no son infalibles; incluso cuando revelan una habilidad superior insospechada, esta habilidad no es necesariamente indicativa del deseo del sujeto por usarla. Un sujeto poseedor de habilidades superiores pero con gran interés y determinación responderá mejor que un sujeto de habilidades mayores e interés escaso.

3.4.3.3. Clasificación de las puntuaciones

En la tabla 7 mostramos el modelo de clasificación de resultados del Test. Se puede apreciar que cada grupo ha sido construido sobre la base de las puntuaciones de los más de 11.000 sujetos que sirvieron para validar el test. El grupo 5 representa el 10% de la población, siendo el de mayor puntuación; el grupo 4, el 20% inmediatamente inferior; el grupo 3, el 40%, medio; el grupo 2, el 20% inmediatamente inferior; y la clase 1, el 10% más bajo. Por motivos prácticos, se han limitado los grupos a cinco, ya que el crear otras subdivisiones no aportaría ninguna ventaja. También debemos señalar que en el test original estos grupos vienen designados por letras en lugar de números. Así, el grupo 5 es el grupo A; el 4, el B; el 3, el C; el 2, el D; y el 1, el E. Esto se debe a su correspondencia con el sistema de calificación anglosajón en el cual se utilizan letras en lugar de números, siendo la A la máxima

puntuación y la E la mínima. Sin embargo, al ser nuestro sistema calificativo eminentemente numérico, decidimos utilizar números en su designación por motivos de coherencia.

EDAD Años cumplidos	GRUPOS				
	5 (A)	4 (B)	3 (C)	2 (D)	1 (E)
	10% de la población. Grupo de mayor puntuación	20% de la población.	40% de la población. Grupo de puntuación media	20% de la población.	10% de la población. Grupo de menor puntuación
PUNTUACIÓN					
7	33	32-23	22-17	16-14	13
8	36	35-27	26-20	19-14	13
9	39	38-31	30-21	20-15	14
10	41	40-34	33-23	22-18	17
11	44	43-38	37-29	28-22	21
12	47	46-62	41-31	30-23	22

Tabla 7: modelo de clasificación del test. Fuente: A. Bentley (1992)

De cualquier modo, esta batería pretende ser tan sólo una guía, no un instrumento de predicción infalible. Toda clasificación implica inevitablemente líneas de demarcación, las cuales deben ser interpretadas, teniendo presente que estamos tratando con material humano dinámico. Por ejemplo (tabla 8), a los 9 años, una puntuación de 38 está en el grupo 4, pero casi en el grupo 5; mientras que una puntuación de 34 está claramente en la mitad del grupo 4, y una puntuación de 31 está casi en el grupo 3.

edad	Grupo 5	Grupo 4	Grupo 3	Grupo 2	Grupo 1
9 años	39	38-31 (38 puntos= casi en el grupo 5) (34 puntos= claramente en la mitad del grupo 4) (31 puntos= casi en el grupo 3)	30-21	20-15	14

Tabla 8: ejemplo de clasificación de un sujeto de 9 años con varias posibilidades de interpretación

En el caso de presentarse dudas sobre sujetos con puntuaciones límite, es conveniente repetir la prueba. Al elegir sujetos para actividades musicales que requieran una habilidad superior, los que pertenezcan al grupo 5 tendrán probablemente mayor éxito, seguidos de los del Grupo 4. Estos dos grupos comprenden el 30% de la población. Lo cual no significa que sujetos pertenecientes a grupos con puntuaciones inferiores no obtengan beneficios de estas actividades especiales ni que se les niegue la oportunidad de disfrutarlas. Estas decisiones recaerán sobre el docente, que conoce todos los factores implicados. Pero si los medios son limitados como a menudo sucede, y es indispensable que se haga un uso óptimo tanto del tiempo como del material, entonces el test puede constituir una guía útil para la elección de aquellos que puedan obtener mejores resultados con los medios disponibles.

En música es especialmente importante localizar una habilidad notable, y animar a practicarla lo antes posible. Sin embargo, no sería ético animar a un sujeto a intentar algo para lo que no está capacitado, cuando su única recompensa será seguramente un éxito escaso, con la frustración, la desilusión y la pérdida de autoestima que conlleva.

A modo de conclusión y resumen de lo que acabamos de exponer, diremos que esta prueba ha sido estandarizada con un gran número de sujetos, cumpliéndose siempre la norma. El test está grabado en un CD con el fin de mantener constante su aplicación cada vez que se use. Esto es necesario porque sería imposible tocar algo exactamente del mismo modo en dos ocasiones. No se deben dar otras explicaciones o instrucciones, ni modificar los ejemplos pues de otro modo la estandarización se vería invalidada.

CAPÍTULO 4

PROPUESTA DIDÁCTICA

Introducción

El procedimiento por el cual se plantea, distribuye y aplica la presente investigación nació en un marco legal en donde convivieron diferentes modelos educativos: la Ley Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E. Ley 1/1990 de 3 de octubre, B.O.E. de 4 de octubre de 1.990) y la Ley Orgánica de Educación (L.O.E. Ley 2/2006 de 3 de mayo de 2006, B.O.E. de 4 de mayo de 2006). Sin embargo, la propuesta didáctica está planteada para la adquisición de habilidades musicales, y tiene la capacidad de estructurarse en función de los diversos diseños curriculares vigentes, pues la premisa fundamental, tal y como se ha dicho, es la adquisición de éstas habilidades, no siendo dependiente de los distintos currículos, sino adaptable a los mismos.

4.1. Panificación previa a la intervención e información a los profesores

Antes de proceder a la aplicación de la propuesta didáctica y su consiguiente evaluación informamos a los miembros del Equipo Directivo de los centros del trabajo y solicitamos la posibilidad de cambiar la programación habitual de la asignatura de Música por la de nuestra propuesta didáctica a lo largo de cinco meses. Posteriormente informamos de las características de la misma a los tutores y a los profesores de música de las clases seleccionadas que iban a participar en la propuesta pues éstos serían los que la llevarían a cabo y aplicarían las pruebas.

A los alumnos, por su parte, no se les comunico en ningún momento que estaban participando en un estudio. Tan sólo se les dijo que iban a realizar una serie de actividades especiales durante cuatro meses.

Así pues, para llevar a cabo la investigación, se procedió de la manera siguiente:

- En primer lugar, se buscó la compatibilidad y adecuación del programa de intervención con el marco legal educativo vigente, estructurándolo en función del mismo.
- En segundo lugar, se informó a los Equipos Directivos y profesores sobre las características del programa que íbamos a aplicar.

- En tercer lugar, aplicamos la prueba de habilidad musical, teniendo en cuenta el control de las variables para impedir que éstas afectaran a los resultados finales de la intervención.
- En cuarto lugar, llevamos a cabo la propuesta didáctica.
- Por último aplicamos nuevamente la prueba para ver los efectos producidos por el programa.

4.2. Objetivos específicos de la propuesta didáctica

De la primera Ley citada en la introducción, ya en proceso de derogación, se hizo una selección de diversos objetivos básicos pertenecientes al área de Educación Artística-Música, adaptados a la Comunidad Autónoma de Canarias, basándonos en la Resolución de 10 de diciembre de 1993, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se establecen orientaciones para la elaboración de la secuencia de objetivos, contenidos y criterios de evaluación para cada uno de los ciclos de la Educación Primaria (B.O.C del 9 de abril y 9 de agosto de 1993) que se citan a continuación:

- Acercarse y comprender las posibilidades de sonido y la imagen como elementos de representación y utilizarlas para expresar ideas, sentimientos y vivencias.
- Vivenciar, utilizar y conocer los elementos plásticos y musicales básicos para el análisis de producciones artísticas y para su utilización en la elaboración de producciones propias.
- Expresarse y comunicarse produciendo mensajes diversos, utilizando para ello los códigos y formas básicas de los distintos lenguajes artísticos.
- Realizar producciones artísticas de forma cooperativa que suponga desempeñar papeles diferenciados y complementarios en la elaboración de un producto final.
- Tener confianza en las elaboraciones artísticas propias, disfrutar con su realización y apreciar con su contribución al goce y al bienestar personal.
- Conocer, respetar y disfrutar de las diversas manifestaciones artísticas de su entorno y patrimonio cultural con el fin de apreciarlos y de relacionarlos con sus propios gustos y valoraciones.

- Realizar diseños artísticos e historias guiándose por estructuras del lenguaje musical.
- Tomar conciencia de la libertad expresiva individual de cada alumno al interpretar de manera personal y diferente una misma expresión musical.
- Conocer la existencia de diferentes posibilidades para crear correspondencias libres y subjetivas entre diferentes lenguajes (pictórico, lingüístico) y elementos del lenguaje musical.
- Estudiar la estructura de las formas musicales rondó y sinfonía a través de la obra de Xavier Zoghbi y contrastarla con otras composiciones de autores relevantes.

4.3. Competencias Básicas en Educación y su relación con las actividades

Ya en el marco actual de la L.O.E., ley que continua con su implantación (tabla 11) y adaptación de forma progresiva, la planificación se presenta a través de un enfoque transversal en forma de competencias básicas. Concretamente, el calendario de implantación en la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias es el siguiente:

CURSO 2007-2008	1º y 2º Educación Primaria
	1º y 3º Educación Secundaria Obligatoria
CURSO 2008-2009	Educación Infantil
	3º y 4º Educación Primaria
	2º y 4º Educación Secundaria Obligatoria
CURSO 2009-2010	1º Bachillerato
	5º y 6º Educación Primaria
	2º Bachillerato

Tabla 11: calendario de implantación de la L.O.E. en Canarias

La incorporación de competencias básicas al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. De ahí su carácter básico. Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

Desde la aplicación de las actividades en esta investigación se ha intentado relacionar en todo momento la mayor integración posible de todas las competencias básicas. La finalización de este trabajo ha coincidido con el comienzo de esta nueva Ley, por lo que, debido a la juventud de la misma y su desarrollo normativo aún parcial, la experimentación ha sido el referente.

La inclusión de las competencias básicas en el currículo tiene varias finalidades. En primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales. En segundo lugar, permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos. Y, por último, orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Con las áreas y materias del currículo se pretende que todos los alumnos y las alumnas alcancen los objetivos educativos y, consecuentemente, también que adquieran las competencias básicas. Sin embargo, no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias. Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias. El trabajo en las áreas y materias del currículo para contribuir al desarrollo de las competencias básicas debe complementarse con diversas medidas organizativas y funcionales, imprescindibles para su desarrollo.

Así, la organización y el funcionamiento de los centros y las aulas, la participación del alumnado, las normas de régimen interno, el uso de determinadas metodologías y recursos didácticos, o la concepción, organización y funcionamiento

de la biblioteca escolar, entre otros aspectos, pueden favorecer o dificultar el desarrollo de competencias asociadas a la comunicación, el análisis del entorno físico, la creación, la convivencia y la ciudadanía, o la alfabetización digital. Igualmente, la acción tutorial permanente puede contribuir de modo determinante a la adquisición de competencias relacionadas con la regulación de los aprendizajes, el desarrollo emocional o las habilidades sociales.

Por último, la planificación de las actividades complementarias y extraescolares puede reforzar el desarrollo del conjunto de las competencias básicas (Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, B.O.E. de 8 de diciembre de 2006).

La aportación que se hace desde las diferentes actividades que se han diseñado para la propuesta didáctica hacia la consecución de las diferentes competencias básicas queda reflejada de la siguiente forma:

1- *Competencia en comunicación lingüística*: los conocimientos, destrezas y actitudes propios de esta competencia permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas, adoptar decisiones, y disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral y escrita. Todo esto se ha traducido principalmente en *actividades de ritmo*, aunque también las melódicas y de audición se han relacionado.

2- *Competencia matemática*: razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad. También se ha traducido principalmente en *actividades de ritmo*.

3- *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico*: incorpora habilidades para desenvolverse adecuadamente, con autonomía e iniciativa personal en ámbitos de la vida y del conocimiento muy diversos (salud, actividad productiva, consumo, ciencia, procesos tecnológicos, etc.) y para interpretar el mundo, lo que exige la aplicación de los conceptos y principios básicos que permiten el análisis de los fenómenos desde diferentes campos. En este caso, las *actividades de audición* han servido para abordar estas temáticas.

4- *Tratamiento de la información y competencia digital*: incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la

información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse. También se ha traducido principalmente en *actividades de audición* y todas aquellas de elaboración propia de los alumnos.

5- *Competencia social y ciudadana*: esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. Las *actividades de audición* han servido para plantear, a través de la vida y obras de Xavier Zoghbi, ciertos conflictos cognitivos presentados a los alumnos para su debate y posteriores conclusiones.

6- *Competencia cultural y artística*: apreciar el hecho cultural en general, y el hecho artístico en particular, lleva implícito disponer de aquellas habilidades y actitudes que permiten acceder a sus distintas manifestaciones, así como habilidades de pensamiento, perceptivas y comunicativas, sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas. Los tres modelos de actividades, audición, ritmo y melodía están aquí volcadas casi en su integridad.

7- *Competencia para aprender a aprender*: esta competencia tiene dos dimensiones fundamentales. Por un lado, la adquisición de la conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas), del proceso y las estrategias necesarias para desarrollarlas, así como de lo que se puede hacer por uno mismo y de lo que se puede hacer con ayuda de otras personas o recursos. Por otro lado, disponer de un sentimiento de competencia personal, que redundará en la motivación, la confianza en uno mismo y el gusto por aprender. También se ha traducido principalmente en actividades de ritmo y melodía, principalmente las creadas por los alumnos.

8- *Autonomía e iniciativa personal*: remite a la capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos, y de llevar adelante las acciones necesarias para desarrollar las opciones y planes personales -en el marco de proyectos individuales o colectivos- responsabilizándose de ellos. Esta competencia está presente en todas las actividades tanto de creación como en el resto de las de melodía, ritmo y audición.

4.4. Estructura y secuencia metodológica

La planificación del presente trabajo comenzó en el año 2004 y se ha desarrollado hasta el año 2007.

La *temporalización* del mismo abarcó en cada curso escolar un periodo de cuatro meses. El comienzo se produce a principios del mes de octubre y la terminación a finales del mes de enero. Los contenidos a tratar en esta tesis podrían compilarse intensivamente en tres meses pero la experiencia en el campo de la educación musical en Educación Primaria nos aconseja un amplio margen de flexibilidad en dicha temporalización por lo que a pesar de estar preparados para éstos tres meses, de octubre a diciembre, la práctica siempre nos desplazó en mayor o menor medida al mes de enero.

El comienzo no se produce en el mes de septiembre pues en dicho periodo se establece un periodo de adaptación de rutinas escolares que alteran la aplicación de este trabajo.

También se han tenido en cuenta las diferentes pausas académicas que paralizan momentáneamente la actividad escolar pues dichas pausas restan tiempo a la aplicación de los contenidos musicales en el aula y por lo tanto a la puesta en práctica de esta tesis.

Finalmente otro elemento que se tuvo en cuenta fue la posibilidad de diversas situaciones imprevistas y actos no programados.

Las sesiones serán de 55 minutos, dos semanales, en semanas consecutivas en la medida que el calendario escolar lo permita.

Se establecerá el criterio de comenzar con actividades iniciales motivadoras, continuar con actividades de desarrollo en donde se aplicará la mayor parte del contenido a trabajar y concluir con actividades finales lúdicas o de relajación en función de los intereses propios de cada sesión.

La temporalización reflejada en el Anexo I se refiere a las actividades de desarrollo. Su duración (55 minutos) es orientativa y está así expuesta pues fue requerida de esa manera por las directivas de los centros.

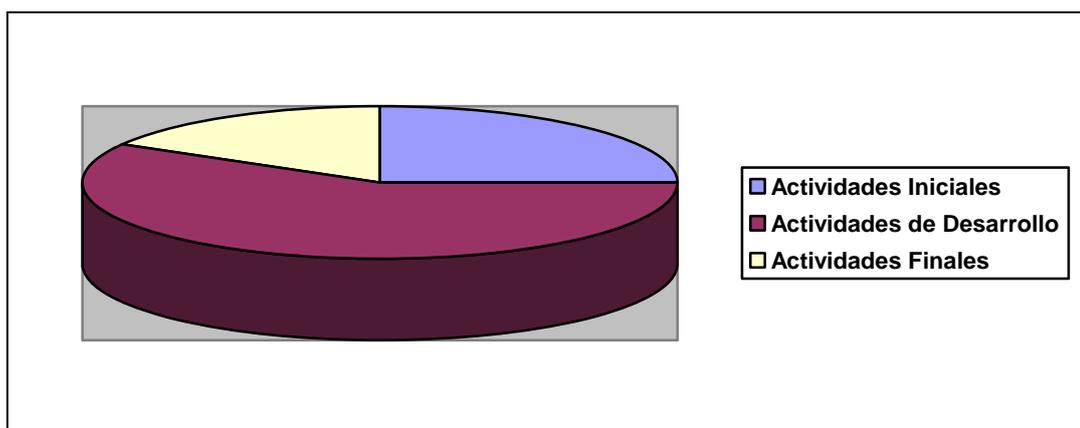


Gráfico 12: distribución porcentual de la temporalización de una sesión

En el curso escolar 2004-2005 se aplicó en el C.E.I.P. 24 de Junio, en el 2005-2006 en el C.E.I.P. Gran Canaria y en el 2006-2007 en el C.E.I.P. Santa Catalina (tabla 12).

CENTRO EDUCATIVO	Curso 2004-2005	Curso 2005-2006	Curso 2006-2007
C.E.I.P. 24 DE JUNIO	De octubre 2004 a enero 2005	---	---
C.E.I.P. GRAN CANARIA	---	De octubre 2005 a enero 2006	---
C.E.I.P. SANTA CATALINA	---	---	De octubre 2006 a enero 2007

Tabla 12: distribución porcentual de la temporalización de una sesión

En cuanto al *desarrollo metodológico*, todas las *actividades iniciales*, además de las ya especificadas en los anexos, están encaminadas a promover en el alumnado la motivación y el interés por la temática a tratar. Para ello se facilitó al profesorado una guía con prácticamente todos los contenidos del Capítulo 1 y el Anexo III.

Se abordaron aspectos como:

- Establecer relaciones entre la música y la pintura, los diferentes autores que han abordado el tema y las posibilidades de interrelación entre música o sonidos e imágenes en cualquiera de sus expresiones.
- Informar de las dos vertientes musicales básicas: la música *culta* y la *popular*.
- Comentar los orígenes de las formas musicales tanto clásicas como no clásicas, y que éstas aparecen ya en tiempos muy remotos llegando incluso hasta las canciones más modernas.
- Exponer elementos básicos de la historia de la música canaria y en Canarias, desde sus orígenes, y solicitar bibliografía al respecto según el nivel.
- Estudiar las situaciones geográficas, sociales, culturales, etc. de Gran Canaria, Islas Canarias, Navarra, Líbano y sus posibles relaciones.
- Comentar aspectos llamativos y útiles sobre la vida de Zoghbi, dialogando y debatiendo sobre ella.
- Relacionar a Zoghbi con otros personajes de la cultura, coetáneos o no.

Las *actividades de desarrollo* están destinadas a promover la construcción activa de conocimientos. El grueso de la propuesta didáctica se encuentra aquí.

La elección de la música de Xavier Zoghbi para las actividades está basada en toda la obra editada en CD y en algunas sugerencias del autor reflejadas en la entrevista llevada a cabo para este trabajo. En el Capítulo 1 ya se hizo un pormenorizado análisis musical de sus obras más relevantes. En la propuesta didáctica hemos seleccionado las obras que facilitaban la intervención pedagógica por su brillantez, colorido orquestal, llamativos efectos musicales, variedad y claridad de ritmos, intervenciones solistas y atmósferas sugerentes.

En las *actividades finales* se establecerán diálogos, debates, comentarios, etc. sobre la música de Zoghbi, sobre la música clásica en general y sobre la música de las últimas tendencias en particular relacionado siempre con las actividades desarrolladas en la sesión. Así como relacionar las vivencias propias con las del autor y con la vida y los acontecimientos que nos rodean con la intención de fomentar pensamientos críticos y creativos, partiendo de sensaciones musicales, intentando que esto se produzca de forma natural y espontánea, y se convierta en algo habitual, siendo adquirido como algo ordinario.

4.5. Aplicación y desarrollo de la propuesta didáctica

La aplicación de la propuesta didáctica se llevó a cabo con la totalidad de la muestra. No se hizo preselección ni distinción aleatoria. El desarrollo siguió la planificación previa con normalidad salvo los casos de algunos alumnos que se descartaron posteriormente y que se detallarán a continuación. Con esto se ha buscado la coherencia con el diseño de análisis de resultados *preexperimental-postexperimental no aleatorio* que será ampliado en el capítulo 6.

El desarrollo de la propuesta engloba la aplicación de la prueba del test de Bentley que sirve como base a este estudio siguiendo las instrucciones que figuran en el manual de la misma (Bentley 1992).

Tanto las medidas preexperimentales como las postexperimentales fueron tomadas a través del test de Bentley.

La aplicación y desarrollo de la propuesta didáctica se realizó dentro del aula habitual en horario normal con cada una de los grupos de Educación Primaria en sesiones semanales de 55 minutos a lo largo de cuatro meses. El total de los grupos, como hemos visto en la *tabla 5* oscilaban entre los 20 y los 47 alumnos. La muestra inicial conformada por 648 sujetos quedó reducida a 622 a partir del postest, ya que 8 de ellos no cumplimentaron todas las preguntas y 18 no asistieron regularmente a las sesiones del programa. Una de las condiciones para mantener a los sujetos como población válida consistía en que hubieran participado en al menos el 90% de las sesiones.

Un aspecto importante a tener en cuenta en este tipo de intervenciones es el que se refiere a la receptividad de los alumnos hacia las actividades que se les presentan. En este sentido diremos que el principal factor motivacional de nuestra intervención ha consistido en la presentación de los contenidos y actividades del programa como algo lúdico y divertido.

Otro aspecto importante para mantener la atención y participación de los sujetos fue la metodología empleada. Las actividades se realizaban de forma individual y en pequeño y gran grupo. Dentro del tiempo dedicado a cada sesión se introducían frecuentemente las tres formas de trabajar, lo cual proporcionaba dinamismo a cada clase.

Una vez finalizado el programa de tratamiento, se procedió a aplicar por segunda vez el test de Bentley con la finalidad de conseguir los datos concernientes a la

validez de nuestra intervención. El test fue aplicado de forma idéntica a la primera vez, respetando todos los puntos de control ya citados.

4.6. Características del aula destinada a la aplicación del programa

Se solicitó a los centros un aula específicamente destinada a la asignatura de Música con las siguientes características:

- El aula debía ser lo suficientemente amplia, bien ventilada, iluminada correctamente y con condiciones acústicas mínimas en lo referente a la intrusión de ruidos (insonorización) y reverberación.
- Las sillas y mesas en número necesario y apropiadas a las edades, mínimamente maniobrables para favorecer situaciones de dinamismo espacial.
- Proyector de pantalla para su uso con herramientas informáticas como PowerPoint u otras que resultaran especialmente llamativas y significativas para el alumnado. Al no ser posible su utilización en todos los centros se desestimó, sustituyéndolo por retroproyectors y proyectores de diapositivas sobre fondo de pantalla blanca.
- Debía estar distribuida espacialmente en diferentes apartados: pizarra pautada, equipo de música y pequeña fonoteca, equipo de video-DVD y pequeña videoteca, pequeña biblioteca musical (partituras y literatura relacionada), decoración apropiada y relacionada con los temas a tratar y espacio para la exposición de paneles, murales y carteles.

CAPÍTULO 5

DISEÑO Y DESARROLLO DE ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

Introducción

El programa que ahora presentamos está basado en modelos teóricos de amplia base científica. La propuesta didáctica que hemos aplicado en nuestra investigación está orientado por las teorías de Bentley (1992), según las cuales la habilidad musical está formada por cuatro destrezas básicas: memoria melódica, discriminación de alturas, memoria rítmica y discriminación de acordes tal y como se expuso en los Capítulos 2 y 3.

En la elaboración del programa se han seguido las recomendaciones y experiencias derivadas de las principales teorías y métodos de pedagogía musical que se reseñan en el Capítulo 2, buscando la coherencia entre el diseño y la aplicación, y que están elaborados por Kodaly (1971), Orff (1980), Dalcroze (1973), Willems (1985) y Martenot (1993). Además de los estudios dedicados al desarrollo musical de Willems (1985), Hemsy de Gainza (1977, 1982), Bruner (1988), Swanwick (1991), Pflederer (2002), Serafine (1988), Frega (1997) y otros autores de reconocido prestigio como Cateura (1992) y Lago (1987). Asimismo, hemos tenido en consideración las teorías psicológicas de la enseñanza y el aprendizaje musical formuladas por Davidson y Scrip (1991), Despins (1989), Stefani (1987), Willems (1985) y Copland (1976). También, hay que hacer mención de la importancia que han tenido los trabajos publicados por Guerra (2003), en la elaboración y fundamentación de este programa de actividades.

5.1. Estructura y contenido del programa

La propuesta consta de tres bloques de actividades musicales: *actividades melódicas*, *actividades rítmicas* y *audiciones*, además de un bloque de actividades sobre la vida de Xavier Zoghbi. Cada uno de estos bloques está compuesto por una serie de actividades que sirven para mejorar principalmente una o varias de las habilidades musicales básicas: *memoria melódica*, *discriminación de alturas*, *memoria rítmica* y *discriminación de acordes*. Las actividades propuestas han sido diseñadas principalmente por el investigador de este trabajo partiendo de reelaboraciones publicadas anteriormente por Cateura (1992), Guerra (2003) y Delfrati (2003). Estas actividades se muestran en el Anexo II y Anexo III.

Dentro de la organización de las actividades (tabla 9) ciertas actividades de audición requieren de una mayor elaboración didáctica y puesta en práctica con el fin de unificar los conocimientos anteriores. Por ello figuran como actividades de audición de sesión larga en un apartado individual con estructura propia.

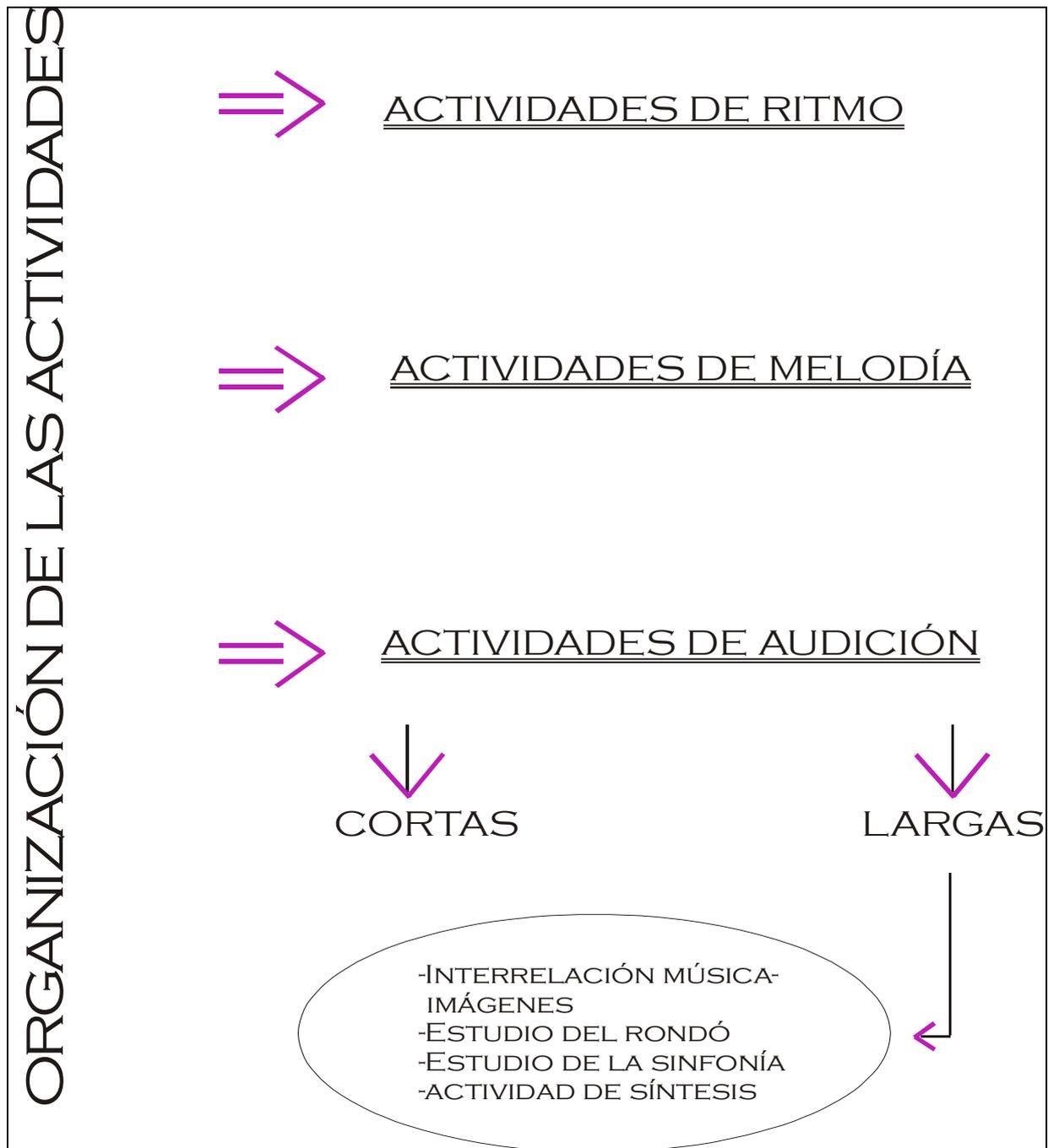


Tabla 9: organización de las actividades

En la tabla 10 se expone un ejemplo de la distribución de las actividades. En el Anexo I las encontramos en su totalidad. Se han tenido en cuenta las características siguientes:

- Fecha y nivel (ciclo y curso) al que está destinado.
- Desglose en semanas y contenido de las dos sesiones correspondientes.
- En cada sesión, se detalla qué tipo de actividad se trabajará y su duración.
- Todas las actividades están presentadas con un número (que indica su orden de localización dentro del bloque general de actividades del Anexo II) y una letra mayúscula (*M*: actividad de melodía, *R*: actividad de ritmo y *A*: actividad de audición). De tal forma que, por ejemplo, la actividad 1R sería la número 1 dentro del bloque de actividades rítmicas y la actividad 64M, la número 64 dentro del bloque de actividades melódicas.
- Se identifican las dimensiones de la habilidad musical a las que se dirigen las actividades. Cada una de estas dimensiones está marcada por una clave de color, que se corresponde de la siguiente forma:

Memoria **melódica**: verde

Discriminación de **alturas**: rojo

Memoria **rítmica**: amarillo

Discriminación de **acordes**: azul

Todas simultáneamente: turquesa

En las tablas se puede ver que cada actividad trabaja una o varias de las destrezas mencionadas y, en algunos casos en los que no se trabaja ninguna habilidad de forma específica, ésta viene marcada por el color turquesa para señalar que se trabajan todas las habilidades a la vez, es decir, la discriminación auditiva en su conjunto.

PROGRAMA DE ACTIVIDADES			MES I		1 CICLO			
			OCTUBRE		2º NIVEL			
2004/2005/2006								
1ª SESIÓN		1ª SEMANA		2ª SESIÓN				
ACTIVIDAD	Min	Hab.	ACTIVIDAD	Min	Hab.			
1R: leer duraciones 2R: leer duraciones ♪ ‡	15''	■	64M: acordes en el piano 1A: Señales sonoras	10''	■ ■			
1M: imitar sonidos 2M: diferenciar sonidos 3M: encontrar un sonido 4M: canción equivocada	15'' 5'' 5'' 10'' 10''	■ ■ ■ ■ ■		50''	■ ■ ■ ■ ■			
3ª SESIÓN		2ª SEMANA		4ª SESIÓN				
ACTIVIDAD	Min	Hab.		ACTIVIDAD	Min	Hab.		
3R: señalar errores ♪ ‡	5''	■	5R: karaoke rítmico - Actividad Audición - Actividad Audición	30'' 30''	■			
4R: señalar errores ♪ ‡	10''	■						
6M: señalar diferencias 10M: canción silenciosa 11M: sonidos altos y bajos 12M: director de orquesta	15'' 15'' 5'' 10''	■ ■ ■ ■ ■						
5ª SESIÓN		3ª SEMANA				6ª SESIÓN		
ACTIVIDAD	Min	Hab.				ACTIVIDAD	Min	Hab.
6R: leer duraciones ◦ ♪ -	15''	■	- Actividad Audición	60''	■ ■			
9M: no perder el sonido 7R: señalar errores ♪ -	10'' 10''	■ ■						
5M: canción equivocada 7M: emparejar sonidos	15'' 10''	■ ■						
7ª SESIÓN		4ª SEMANA				8ª SESIÓN		
ACTIVIDAD	Min	Hab.	ACTIVIDAD	Min	Hab.			
9R: lectura rítmica ♪ ♪ ♪	30''	■	- Actividad Audición	60''	■ ■ ■			
10R: identificación rítmica ♪ ♪ ♪	30''	■						

■ Memoria melódica ■ Memoria rítmica ■ Discriminación de alturas ■ Discriminación de acordes
■ Discriminación auditiva

Tabla 10: ejemplo de programa de actividades para el primer mes

5.2. Estructura del bloque de actividades de audición

Cuando no se tiene formación musical previa de ningún tipo tanto la asimilación del lenguaje musical como el aprendizaje de la música en general corre el riesgo de ser más árido, por lo que la educación del oído a través de estímulos auditivos a edad temprana supone un catalizador hacia los otros ámbitos de la enseñanza musical. La educación del oído se puede conseguir de forma natural mediante audiciones musicales y debe suponer el primer paso en la graduación de la complejidad en la adquisición de conocimientos. No se debe partir de ningún prejuicio musical ni tienen por qué ser audiciones de música clásica. Sí es preceptivo que al principio sean más apropiadas las audiciones sencillas, como sonidos aislados de diferentes instrumentos, melodías populares, etc. Pero no exclusivamente. Muchos autores no contemplan la posibilidad de simplificar obras mucho más complejas, hecho que sí sucede en este trabajo de investigación. Comenzar la enseñanza de la música con audiciones desde los orígenes de la misma provoca que el camino a seguir hasta llegar a las composiciones actuales sea tedioso y prácticamente interminable para el alumnado. La música de Xavier Zoghbi es atractiva, contiene elementos tonales y atonales, expresados con un lenguaje contemporáneo y presentado mediante estructuras formales cercanas a las clásicas, que facilitan su comprensión, por lo que, desde edades tempranas, se proponen actividades de audición musical relacionadas con su obra, de forma simplificada y de rápida y fácil asimilación. Las audiciones harán que el niño esté más familiarizado con la música y con la escucha atenta, para identificar determinados parámetros y contribuir al fomento de la formación de la memoria musical y a la capacidad crítica, emocional, reflexiva y creadora del alumnado.

El bloque de actividades de audición consta de 25 actividades que están organizadas de acuerdo con la estructura siguiente:

1°. *Título*. En el que se hace referencia a la pieza musical sobre la cual se va a trabajar o bien al aspecto musical concreto que se trabajará.

2°. *Objetivo*. Cada actividad viene precedida por uno o varios objetivos.

3°. *Habilidad*. En cada actividad aparecen explicitadas la habilidad o habilidades musicales que se tratan de potenciar mediante la misma.

4°. *Ciclo*. Aquí se indica el ciclo o ciclos a los que va dirigida la actividad.

5º *Ficha didáctica*. Se reproduce en este apartado la lámina, ficha o imagen correspondiente a la actividad.

6º. *Orientaciones Didácticas*. Se detalla la metodología a emplear para la realización de la actividad. Se trabajan individualmente, en pequeño o en gran grupo.

7º. *Recursos*. En este apartado se especifica todo el material necesario, tanto para el alumno (fichas) como para el profesor (CDs y transparencias), para llevar a cabo la actividad.

8º. *Autor*. Se indica el autor o autores que han elaborado el material.

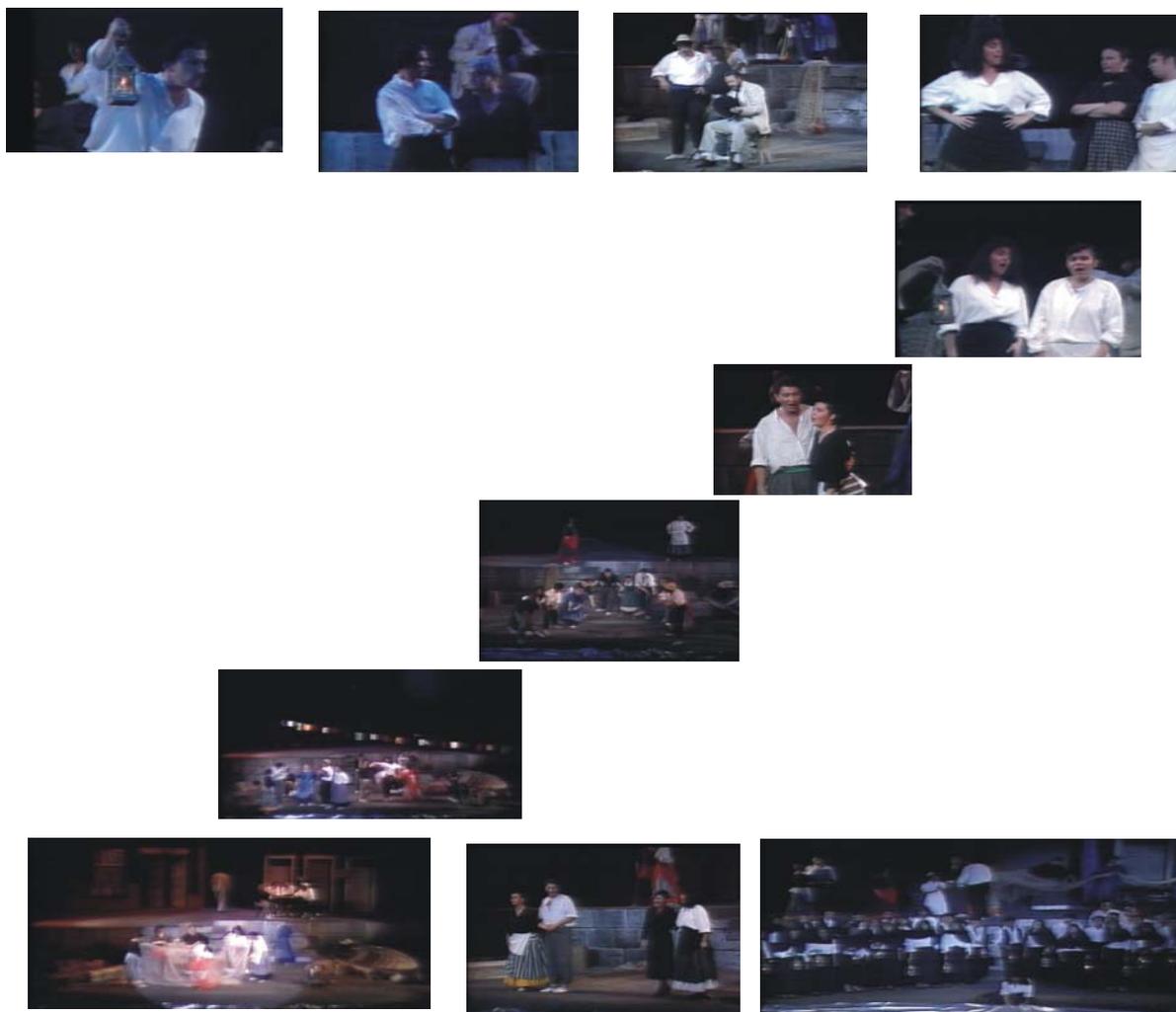
A continuación se propone un ejemplo de cuatro de las actividades de audición utilizadas en el programa. En primer lugar las actividades 1B y 1D han sido escogidas al tener la característica de unir la música *popular* canaria con la música *culta* de Xavier Zoghbi y la relación con los poemas de Manuel Padorno. Posteriormente se presenta la actividad número 5, basada en la obra *Sinfonía número 2, Finale*. Con esta actividad se trabajan fundamentalmente las habilidades de memoria melódica y tímbrica, y se explica la metodología a seguir para su aplicación en el primer, segundo y tercer ciclo. En tercer y cuarto lugar, tenemos las audiciones número 24 y 25, basadas en la obra de Zoghbi, *Sinfonía Número 2, Primer Movimiento: Génesis en La Restinga*. En esta actividad de audición se trabaja la discriminación auditiva en conjunto, es decir, todos los aspectos de la habilidad musical.

ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 1B

OBJETIVO: -Relacionar sonidos procedentes de la música folclórica con la música clásica

HABILIDAD: Discriminación auditiva, memoria melódica, rítmica y tímbrica

CICLO: 1º Ciclo, 2º Ciclo Y 3º Ciclo



ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Tras la actividad 1A los alumnos escucharán los fragmentos que se acompañan en el CD, de la Zarzuela Canaria La Sirena, relacionando la audición de la música folclórica con la orquestación de la misma que realizó Xavier Zoghbi.

En el PRIMER CICLO el profesor incidirá en la asimilación del colorido orquestal y comentará las características estéticas de un pueblo típico de pescadores en Canarias y sus costumbres.

En el SEGUNDO CICLO comprobaremos la semejanza en el ritmo de las dos músicas, su compás y realzaremos las diferentes intervenciones orquestales.

En el TERCER CICLO profundizaremos musicalmente destacando las apariciones de los diversos solistas vocales e instrumentales y las intervenciones de grupos instrumentales solos y grupos vocales solos.

RECURSOS:	1º Ciclo	-Lámina -CD (Zarzuela La Sirena-selección)
	2º Ciclo	-Lámina -CD (Zarzuela La Sirena-selección)
	3º Ciclo	-Lámina -CD (Zarzuela La Sirena-selección)

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 1D

OBJETIVO: -Reconocer sonidos e interpretarlos con imágenes

HABILIDAD: Discriminación auditiva, memoria melódica.

CICLO: 1º Ciclo, 2º Ciclo Y 3º Ciclo

Arrecia el silencio



El mar cae en orilla



Suelen vivir los árboles



Sobre la roca

El mar en mi casa



Encontré luz



Gaviota de luz

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Los alumnos escucharán las grabaciones de Una Experiencia Atlántica con letra de Manuel Padorno y música de Xavier Zoghbi. La sesión debe desarrollarse en un marco de tranquilidad por lo que el profesor previamente ha debido favorecer este ambiente. En el PRIMER CICLO los alumnos, tras la escucha y visionado de las imágenes realizarán su propia interpretación pictórica con los poemas de fondo. En el SEGUNDO CICLO, tras la escucha, se llevará a cabo un taller de radio. Se les darán otros libros de poemas de Padorno y la grabación de las sinfonías de Zoghbi y sobre esto harán su propio montaje sonoro. En el TERCER CICLO además de lo anterior, con el mismo título, inventarán poemas alegóricos inventados por ellos y acompañarán a la música con efectos de instrumentación Orff.

RECURSOS:	1º Ciclo	-Lámina - Audiciones en CD (Siete poemas instrumentados de Padorno/Zoghbi)
	2º Ciclo	-Lámina - Audiciones en CD (Siete poemas instrumentados de Padorno/Zoghbi)
	3º Ciclo	-Lámina - Audiciones en CD (Siete poemas instrumentados de Padorno/Zoghbi) –Instrumentación Orff

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 5

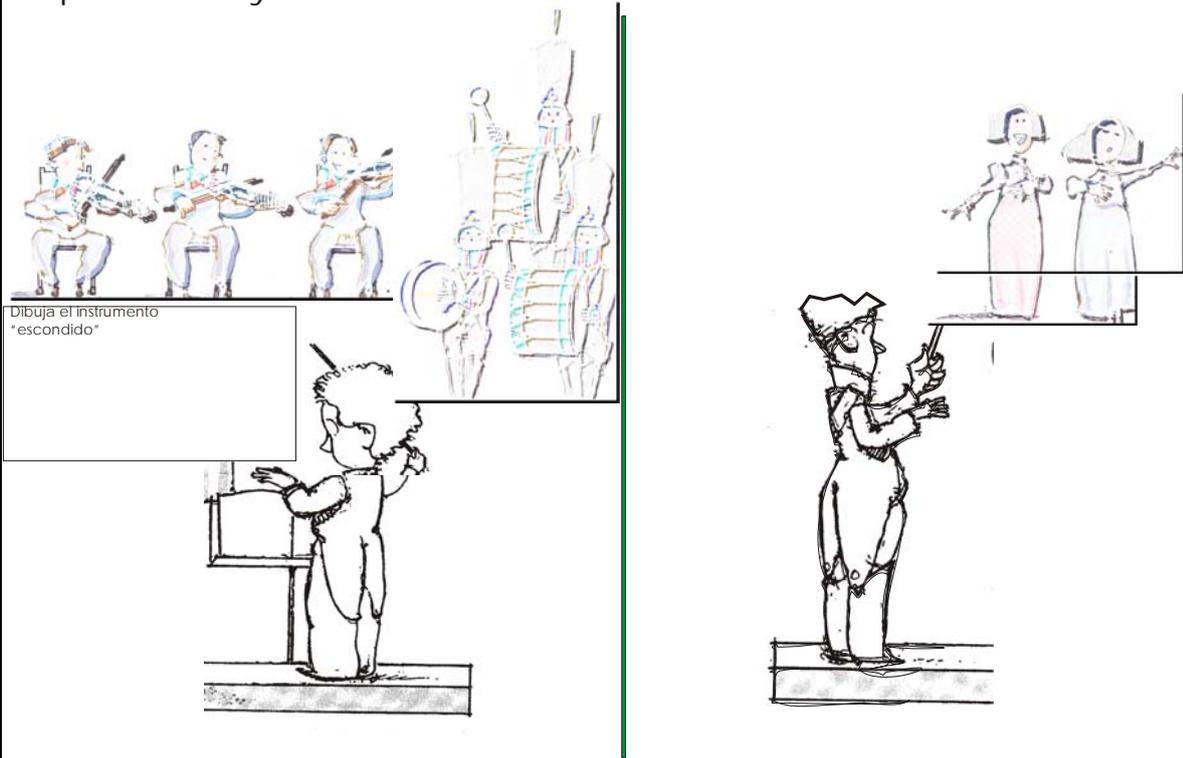
OBJETIVO: -Reconocer sonidos

HABILIDAD: Discriminación auditiva, memoria melódica y tímbrica

CICLO: 1º Ciclo, 2º Ciclo Y 3º Ciclo

L5 - ACTIVIDAD N° 5

De los dos directores, colorea al que está dirigiendo la música que suena y a sus músicos.



ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Los alumnos escucharán el fragmento musical y lo relacionarán con uno de los dos dibujos. Luego, en una segunda escucha les sugeriremos la atenta escucha a un instrumento que suena y que es muy parecido a otro que se encuentra en clase. En este caso es el xilófono. Lo dibujarán en el cuadro para ello destinado y terminarán coloreando el resto de la lámina mientras se continúa con la escucha. En el SEGUNDO y TERCER CICLO procuraremos que el descubrimiento del instrumento "escondido" lo hagan los propios alumnos.

RECURSOS:	1º Ciclo	Lámina L5, CD (CDA4 – X. ZOGHBI – Sinfonía N.2 <i>Finale</i>)
	2º Ciclo	Lámina L5, CD (CDA4 – X. ZOGHBI – Sinfonía N.2 <i>Finale</i>)
	3º Ciclo	Lámina L5, CD (CDA4 – X. ZOGHBI – Sinfonía N.2 <i>Finale</i>)

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 24 –SESIÓN LARGA

OBJETIVO: Comenzar el conocimiento de la forma musical sinfonía con la obra de Zoghbi para luego contrastarlo con los grandes autores clásicos.

HABILIDAD: Discriminación auditiva, memoria melódica y tímbrica

CICLO: 3º Ciclo

ORGANIGRAMA Iniciación a la Sinfonía

ACTIVIDAD 24

INICIACIÓN A LA SINFONÍA



AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 24 – Procedimiento 1A

Interpretación de la estética

Sinfonía nº 2 – Primer movimiento

Cuadro - Resumen 1

<i>Autor:</i>	<i>Xavier Zoghbi</i>
<i>Duración:</i>	<i>9'19"</i>
<i>Rápida:</i>	<i>X</i>
<i>Lenta:</i>	<i>X</i>
<i>Tranquila:</i>	
<i>Enérgica:</i>	<i>X</i>
<i>Todos suenan a la vez siempre:</i>	
<i>Hay partes destacadas:</i>	<i>X</i>
<i>Se distingue una melodía:</i>	<i>X</i>
<i>No se distingue melodía:</i>	<i>Etc...</i>

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Se debe tener en cuenta en relación a su diseño que la sinfonía suele ser definida como una *sonata para orquesta*, pues se basa en la estructura de la forma musical *sonata*. Etimológicamente significa “consonancia”, y actualmente designa a la forma más importante de música orquestal. Normalmente consta de cuatro tiempos y con frecuencia va precedida de una introducción. Hasta la mitad del siglo XVIII el término *sinfonía* se utilizaba para indicar gran variedad de composiciones instrumentales. En los siglos XVII y XVIII quería decir *preludio* para la ópera, la cantata y el oratorio (Lulli, Scarlatti, Purcell, Händel, etc.). A partir de aquí se separó de las óperas y los compositores empezaron a escribir *sinfonías* independientes de la música teatral.

El primer tiempo de la *sinfonía clásica* consta de una primera parte o *exposición* donde se presentan un tema “A” de carácter masculino, enérgico y en el tono principal. Le sigue un tema “B” en el tono de la dominante con carácter femenino y frágil. A continuación se presenta el *desarrollo* donde se mezclan los temas anteriores pero variados en tonalidades y en ritmos, e incluso pueden aparecer temas nuevos. Es la parte más densa de la obra. Finaliza con la *reexposición* del tema inicial en el tono principal intentando dar sensación de reposo y fin, concluyendo con una *coda*.

Los aspectos iniciales del tratamiento del *Primer tiempo de la Sinfonía nº 2* de Xavier Zoghbi son muy similares a los de la actividad nº 2 (*Rondó*) en cuanto a la secuenciación de las audiciones y resumen de las ideas y sentimientos expresados por los alumnos en diferentes cuadros. Llevaremos a cabo una audición inicial para detectar los aspectos estéticos externos más relevantes e irnos familiarizando con la ambientación de la obra. Junto a esto iremos plasmando en la pizarra (Tabla 6) los datos que nos irán aportando los alumnos.

RECURSOS: - Audiciones en CD -Lámina

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 24 – Procedimiento 1B**Estructura interna***Sinfonía n° 2 – Primer movimiento**Cuadro - Resumen 2*

<i>Se repite algún fragmento de la obra:</i>	<i>X</i>
<i>No se repite ningún fragmento:</i>	
<i>Melodía en los instrumentos graves:</i>	<i>X</i>
<i>Melodía en los instrumentos agudos:</i>	<i>X</i>
<i>Acompañamiento en los instrumentos graves:</i>	<i>X</i>
<i>Acompañamiento en los instrumentos agudos:</i>	
<i>Siempre mismo sonido en los instrumentos:</i>	
<i>A veces sonidos diferentes en los instrumentos:</i>	<i>X</i>
<i>Ritmo o pulso siempre igual:</i>	
<i>Ritmo o pulso cambia:</i>	<i>X</i>
<i>Siempre música rítmica:</i>	<i>X</i>
<i>Momentos de pausa y notas largas: Etc...</i>	<i>X</i>

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

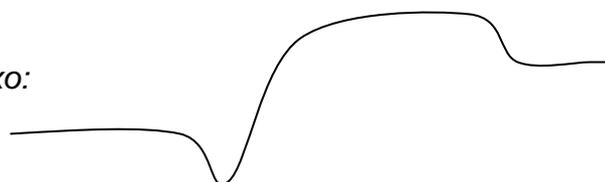
A partir de aquí continuaremos con sucesivas audiciones (Tabla 7) con la intención de profundizar en el reconocimiento formal, instrumental y expresivo de la obra.

RECURSOS: - Audiciones en CD -Lámina

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 24 – Procedimiento 1CEstructura interna

Línea melódica del saxo:

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Ahora podremos hacer una audición fragmentada con la intención de valorar con más detalle los elementos musicales a estudio. Partiremos del tema inicial del saxo (Figura 1) con el siguiente diseño, que se repetirá constantemente.

Ahora el tema se repetirá en los graves dando paso paulatinamente a cada vez más orquestación. Seguirá a continuación en los agudos, en ocasiones con forma de *canon* y contrapuntística. Un enérgico timbal acompañado en todo momento a la suma orquestal. A partir de aquí potentes sonidos de las secciones de vientos junto con instrumentos de placa continúan con el recordatorio del tema inicial en multitud de variaciones.

Es buen momento de detenerse y profundizar en el reconocimiento del tema principal, cantándolo, incluso en forma de *canon*, pues su melodía particular de pie a un interesante momento lúdico y de ejercicio vocal. También debemos incidir ahora en la discriminación de la instrumentación orquestal hasta ahora percibida.

Comienza a continuación otro momento más tranquilo, introducido por saxos y placas. Este nuevo tema es prontamente variado y mezclado con el primero a modo del desarrollo de la *sinfonía clásica*, utilizando vientos, cuerdas, placas y la novedad del protagonismo del piano.

Éste es un punto de gran importancia en cuanto a la conexión de la obra y el compositor con su entorno musical y cultural. En un primer momento no comentaremos la procedencia del segundo tema hasta que este haya sido distinguido por los alumnos. Una vez hecho esto, bien por su propio reconocimiento o bien guiado por nosotros, hablaremos de la procedencia isleña de ese tema. En concreto de la isla de Hierro y de sus fiestas populares-religiosas más importantes. Es momento de conexionar, dialogar e investigar sobre los orígenes del tema, su significado e importancia, sobre el título de este primer movimiento (*Génesis en La Restinga*), etc.

Finaliza esta sección de la obra con una gran ebullición orquestal, exponiendo Zoghbi el dominio sinfónico y orquestal sin titubeos.

Con el recordatorio orquestal del tema principal comienza un *piano* progresivo dando lugar a una gradual sensación de tranquilidad. Finaliza la obra de la misma forma que comienza, con una reexposición del tema interpretado nuevamente por el saxo.

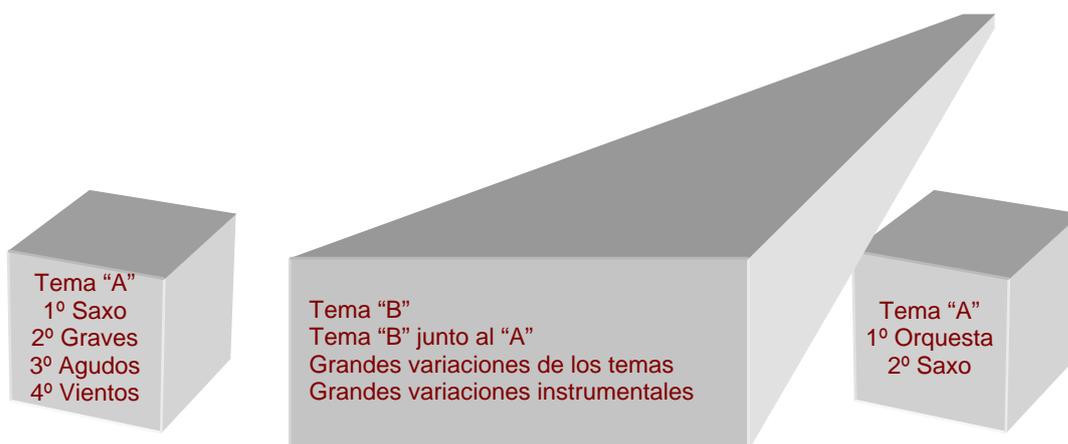
RECURSOS: - Audiciones en CD -Lámina

AUTOR: Quintana, F.

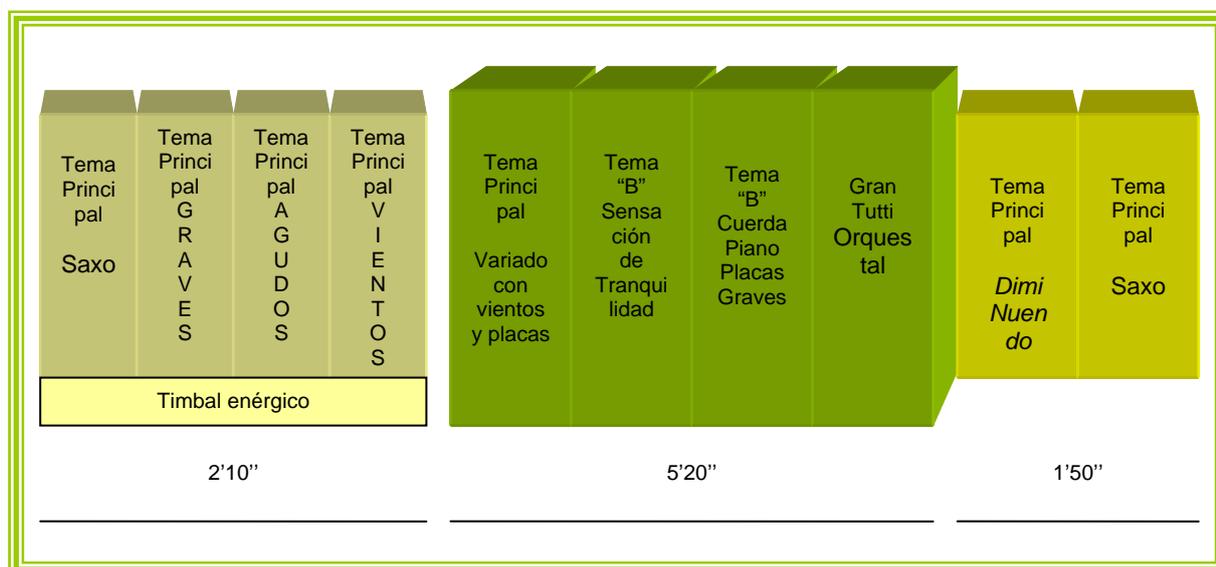
ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 24 – Procedimiento 1D

Elaboración de musicogramas

Musicograma 3



Musicograma 4



ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Tras los anteriores procedimientos 1A y 1B, ya tenemos la oportunidad de, progresivamente, componer mapas sonoro, tal y como los denomina Guerra(2003) o varios musicogramas como el *Musicograma 3*, *Musicograma 4* y *Musicograma 5*.

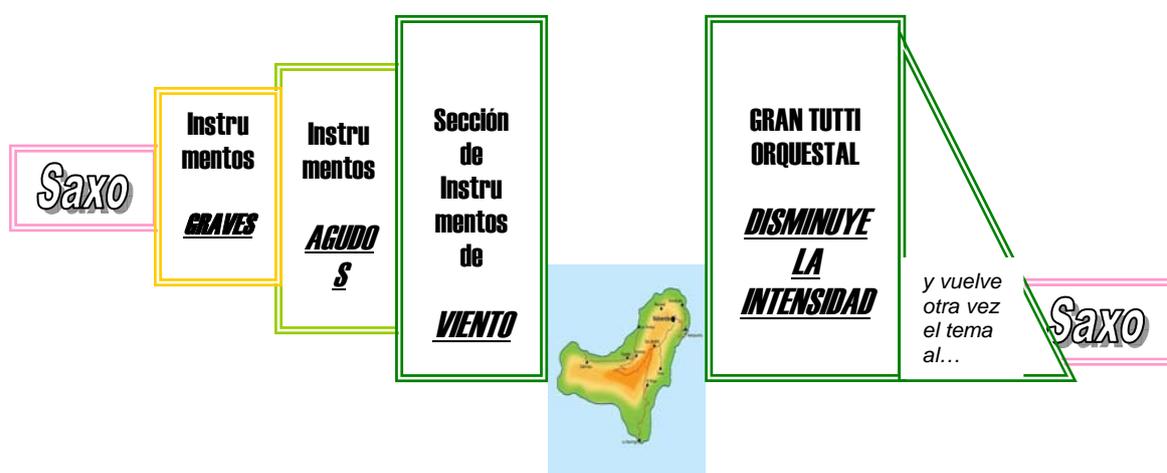
RECURSOS: - Audiciones en CD -Lámina

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 24 – Procedimiento 1E

Elaboración de musicogramas

Musicograma 5



ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

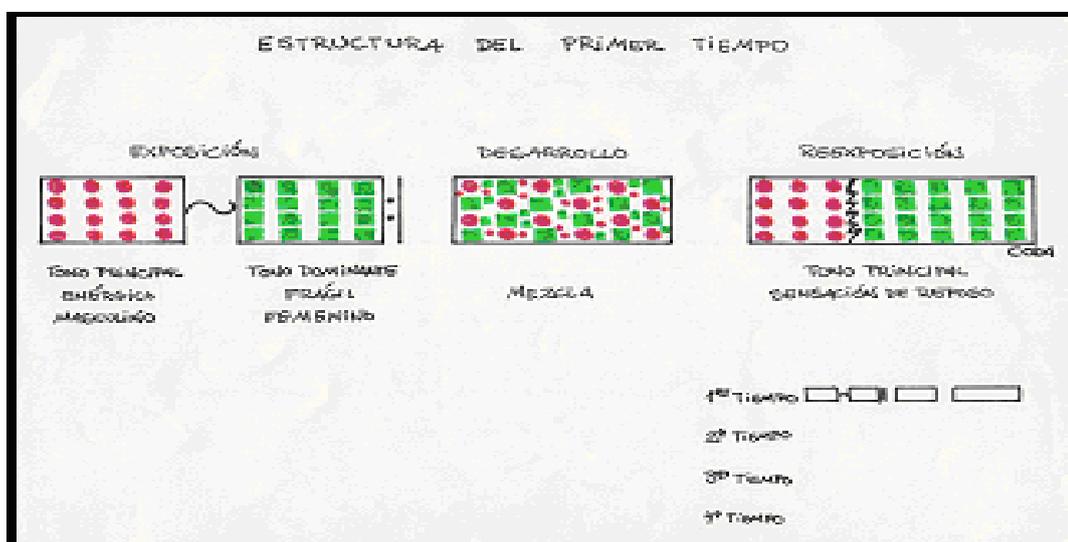
Una vez llevados a cabo los procedimientos A, B, C y D mostramos otro ejemplo de representación gráfica de la música de una manera más estructurada y completa para un seguimiento general de la obra con el *Musicograma 5*.

RECURSOS: - Audiciones en CD -Lámina

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 24 – Procedimiento 1F

Elaboración de musicogramas



ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Las posibilidades de elaboración de musicogramas son muy amplias tal y como se observa al estudiar a su impulsor, J. Wuytack. Desde modelos basados en los medios exclusivamente informáticos como los que se han mostrado como ejemplos, hasta los clásicos, pasando por las grafías no convencionales y un largo etcétera. Además, la literatura específica de este tema nos ha dejado ya un importante glosario de muy diversas aportaciones. Sin duda, la aportación del alumno debe ser un eje fundamental del que partir y un objetivo prioritario a conseguir, hasta que consiga un cierto nivel de independencia y dominio de esta forma de expresión y representación musical.

Tras esta actividad y tal y como ya se especificó en la temporalización de esta propuesta didáctica, podríamos tener que llegar extendernos alguna sesión más, dependiendo de la duración y la profundización a la que se haya llegado en la actividad nº 2.

Una vez se ha asimilado de forma básica tanto la forma expresiva como la estructura interna de este primer movimiento de sinfonía que se ha trabajado, debemos dar el paso definitivo y complementario para tener un dominio suficiente de la forma *sinfonía*.

La secuenciación del trabajo es prácticamente la misma que la establecida con la obra de Zoghbi, salvo que en esta ocasión se estudiará una *sinfonía* puramente clásica, proponiendo el *Primer movimiento de la Sinfonía nº 40* de W. A. Mozart. Nos daremos cuenta que el radical contraste en el lenguaje no supone un mismo resultado en cuanto a su estructura interna. La comparación de las obras y autores, en esta ocasión, debe significar riqueza de lenguajes y contenidos, además de seguridad y confirmación de los contenidos adquiridos.

A modo de ejemplo se propone el siguiente musicograma del esquema clásico de un primer movimiento de *sinfonía*, del que se puede partir para que los alumnos comparen y elaboren otro similar sobre la obra de Zoghbi. Otras *sinfonías* de Mozart y L. V. Beethoven son igualmente aplicables y recomendables.

RECURSOS: - Audiciones en CD - Lámina

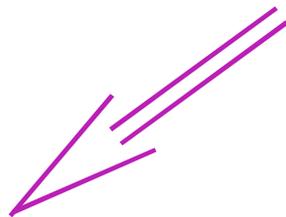
AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 25 –SESIÓN LARGA

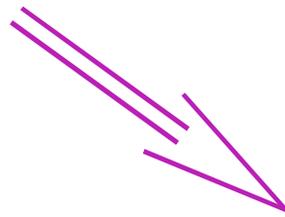
OBJETIVO: Esta actividad tiene como finalidad ser un compendio de las tres anteriores. Combina la composición visual, la instrumentación y el conocimiento del esquema de la Sinfonía y sus diferentes temas.

HABILIDAD: Discriminación auditiva, memoria melódica y tímbrica

CICLO: 3º Ciclo

ORGANIGRAMA**Actividad de Síntesis – Génesis en La Restinga**ACTIVIDAD 25**-ACTIVIDAD DE SÍNTESIS
-GÉNESIS EN LA RESTINGA-**

PROCEDIMIENTO 1A
CREACIÓN



PROCEDIMIENTO 1B
ELABORACIÓN

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 25 – Procedimiento 1A
Creación

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

La temática a desarrollar en su *Sinfonía nº 2* es de excelente aplicación didáctica y de interrelación. Es una elegía visionaria y de ambiente solemne y trágico que sin embargo, gracias a sus contenidos programáticos ya explicados anteriormente, podemos utilizar para desarrollar los aspectos imaginativos y creativos del alumno de forma certera.

El primer movimiento titulado *Génesis en La Restinga* nos va a servir para poner texto a una historia. Al mismo tiempo, para poder documentar la misma, tendremos que haber investigado y descubierto las características fundamentales de la génesis de la vida.

Tras guiar a los alumnos en la búsqueda de información sobre la aparición de la vida en el planeta, ésta debe ser comentada y aclarada en el aula. Las posibilidades de ampliación y profundización, así como la conexión con una o varias áreas (naturaleza, historia de Canarias y sus antiguos habitantes, etc.), dependerá del tiempo disponible y del interés o intenciones didácticas del profesorado.

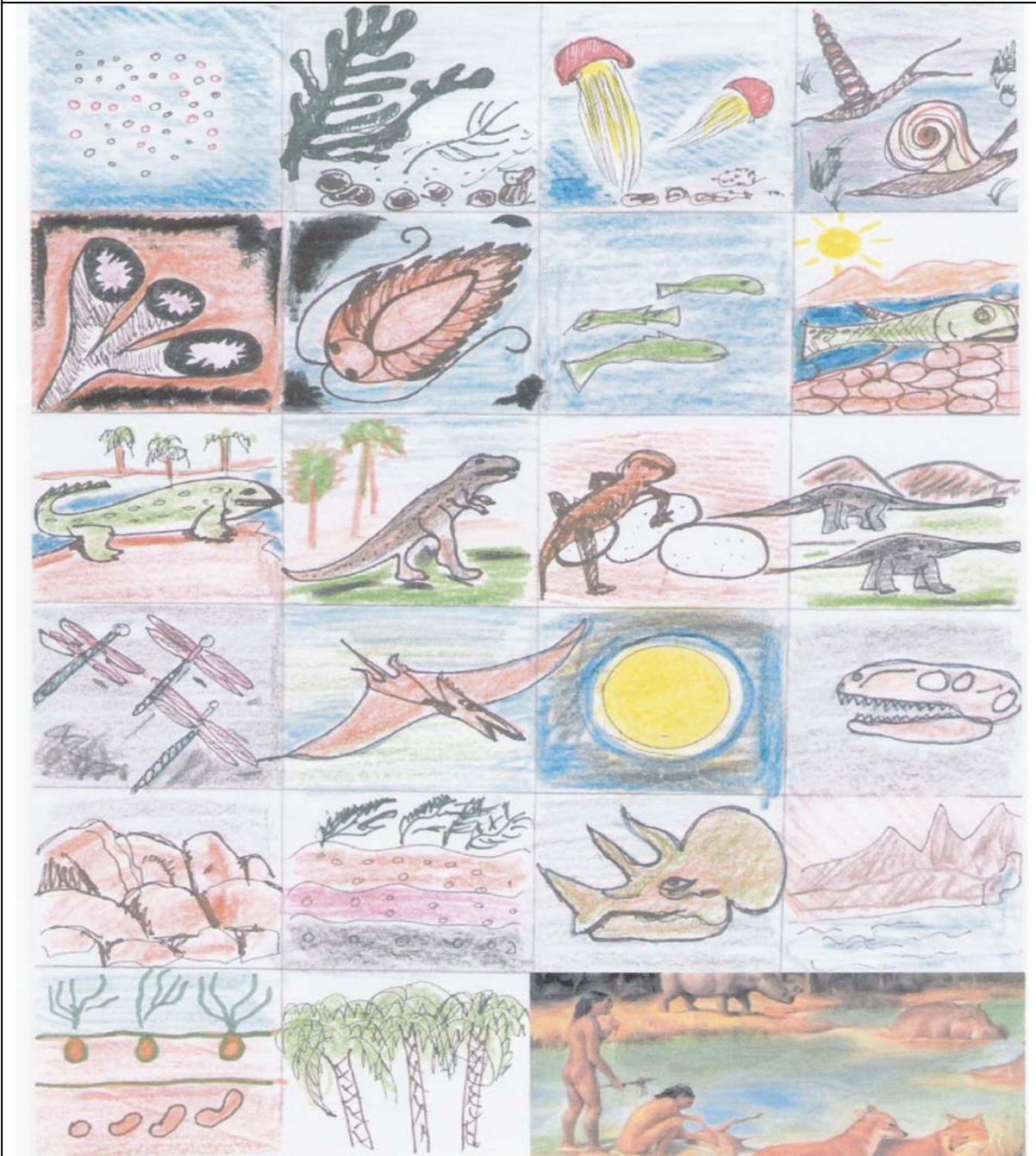
Una vez adquirido un cierto conocimiento del concepto de “génesis” pasaremos a escuchar una vez más el *Primer movimiento de la Sinfonía nº 2*, en su totalidad, al tiempo que observamos en una proyección la lámina propuesta a continuación a modo de ejemplo. Por grupos o de forma individual, las distintas imágenes expuestas serán separadas mentalmente y comentadas, elaborando una historia. Su contenido no tiene por qué estar relacionado con la naturaleza, ni tiene por qué obviarlo. La libertad de elección dará riqueza a la actividad, aunque el profesor debe servir de guía para que esta variedad sea efectiva sin coartar la independencia del alumno, pero guiándolo a territorios motivadores para él, pero diferentes al resto.

RECURSOS: - Audiciones en CD -Lámina

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 25 – Procedimiento 1B

Elaboración



ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Tras esto se dará lectura a los trabajos pudiendo dar pie a posteriores representaciones y dramatizaciones, exposiciones, montajes audiovisuales, etc.

RECURSOS: - Audiciones en CD -Lámina

AUTOR: Quintana, F.

5.3. Estructura del bloque de actividades rítmicas

El ritmo ocupa un papel muy importante dentro de la enseñanza musical ya que favorece acciones relacionadas con el orden, la serenidad, el equilibrio y ayuda a desarrollar diferentes capacidades motrices. La educación rítmica en música también incluye la educación auditiva: el oído se adapta al ritmo y posteriormente el cuerpo lo traduce en movimiento. El ritmo se relaciona con la preescritura y el dibujo pues, a los pocos años del nacimiento, los niños realizan garabatos a los que les sucede la toma de conciencia de la relación entre su mano y los grafismos. El acompañamiento musical en la realización estas tareas colabora en su elaboración, llevando a cabo movimientos cada vez más flexibles que son preparatorios para la motricidad fina.

La música de Xavier Zoghbi es rica en este aspecto, por lo que las actividades que se presentan no están exclusivamente diseñadas para la mejora de la habilidad rítmica de forma fría y puramente técnica, sino que se parte del esqueleto rítmico de su obra para poder llevar algunas de ellas a cabo acompañadas por su música. Las actividades de ritmo se fundamentan en la presentación de diferentes elementos, cada vez más complejos a medida que avanza la intervención. Tras la presentación de las figuras más sencillas (negra, redonda, blanca y sus respectivos silencios) a modo de introducción, la metodología seguida en la presentación de las siguientes figuras rítmicas sigue, salvo pequeñas variaciones, este orden: lectura de esquemas rítmicos basados en la figura presentada, reconocimiento de dichos esquemas, formar cadenas rítmicas, señalar errores referidos a la figura estudiada y dictado rítmico. La presentación de cada figura se amplía con otra serie de actividades que varían según la complejidad de la misma. En de todas las actividades hay apartados en el que se explican estos aspectos: título, objetivo, habilidad, ciclo, ficha didáctica, orientaciones didácticas, recursos y autor.

Se proponen como ejemplo las actividades comprendidas desde la número 12 a la número 14 y desde la número 57 a la número 59 en las cuales se presentan modelos rítmicos con negras, corcheas y semicorcheas, así como su posterior desarrollo. Se han escogido debido a que sirven de introducción al reconocimiento rítmico de sus obras ya que los ritmos presentados han sido extraídos de las mismas, adaptándolos y simplificándolos para una mayor comprensión.

ACTIVIDAD DE RITMO 12	
OBJETIVO: Interpretar modelos rítmicos	
HABILIDAD: Memoria rítmica	
CICLO: 1º Ciclo y 2º Ciclo	
<p>EJERCICIO Nº 1</p>	
<p>EJERCICIO Nº 2</p>	
ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:	
<p>Se divide la clase en dos grupos. A cada grupo se le da un instrumento de sonido indeterminado, de forma que todos los niños de un mismo grupo tengan el mismo instrumento. Deberán seguir los siguientes esquemas rítmicos al mismo tiempo. El grupo A seguirá el esquema A y el grupo B el esquema B. Las actividades 19, 24, 28, y 39 seguirán la misma metodología.</p>	
RECURSOS: -Transparencia del esquema rítmico - Dos grupos de instrumentos	
AUTOR: Quintana, F.	

ACTIVIDAD DE RITMO 13	
OBJETIVO:	Reconocer errores
HABILIDAD:	Memoria rítmica
CICLO:	1º Ciclo
ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:	Señalar los tres errores con respecto a lo que se escucha en el CD.
RECURSOS:	- Audiciones en CD -Ficha del esquema rítmico
AUTOR:	Quintana, F. adaptada de Delfrati, C. (2003)

ACTIVIDAD DE RITMO 14	
OBJETIVO:	Interpretar modelos rítmicos
HABILIDAD:	Memoria rítmica
CICLO:	2º Ciclo y 3º Ciclo
ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:	Leer los siguientes modelos rítmicos prestando especial atención a las semicorcheas.
RECURSOS:	-Transparencia del esquema rítmico
AUTOR:	Quintana, F.

ACTIVIDAD DE RITMO 57
OBJETIVO: Reproducir pulsos
HABILIDAD: Memoria rítmica
CICLO: 1º Ciclo, 2º Ciclo y 3º Ciclo
ORIENTACIONES DIDÁCTICAS: Ritmo partido. Seguir con las manos el ritmo de una melodía de Zoghbi de las siguientes maneras. - Cada 4 pulsaciones se cambian de niño. - Dividir la clase en 2 grupos. Un grupo palmea una frase y el otro la siguiente, alternándose. - Cada alumno palmea una frase cuando el profesor lo señala.
RECURSOS: -CD con audiciones
AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE RITMO 58												
OBJETIVO: Interpretar esquemas rítmicos												
HABILIDAD: Memoria rítmica												
CICLO: 2º Ciclo y 3º Ciclo												
<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 15%; text-align: right; vertical-align: top;">MANOS</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: right; vertical-align: top;">VOZ</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;"></td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;"></td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;"></td> </tr> </table>	MANOS	4		VOZ	4			4			4	
MANOS	4											
VOZ	4											
	4											
	4											
ORIENTACIONES DIDÁCTICAS: Frase rítmica. Un alumno palmea con la mano pulsaciones de negras y con la voz sigue alguna de las siguientes frases rítmicas.												
RECURSOS: -CD con audiciones												
AUTOR: Quintana, F.												

ACTIVIDAD DE RITMO 59

OBJETIVO: Interpretar esquemas rítmicos

HABILIDAD: Memoria rítmica

CICLO: 2º Ciclo y 3º Ciclo

GRUPO 1

Tron tron tron Me Haces el fa - vor
Canta rí - e marcha y to - ca el tam - bor

Tron Tron Tron Tron Tron

GRUPO 2

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Tron-tron: ejercicio de verbalización y ritmo. Se comienza haciendo una lectura verbal y rítmica del ejercicio. Se divide la clase en dos grupos. El primer grupo verbaliza la primera parte y el segundo grupo, la segunda parte. Cuando terminan sus partes se intercambian, de modo que el segundo grupo verbaliza la primera parte y el primer grupo la segunda. Así sucesivamente.

RECURSOS: -Voz -Ficha del esquema

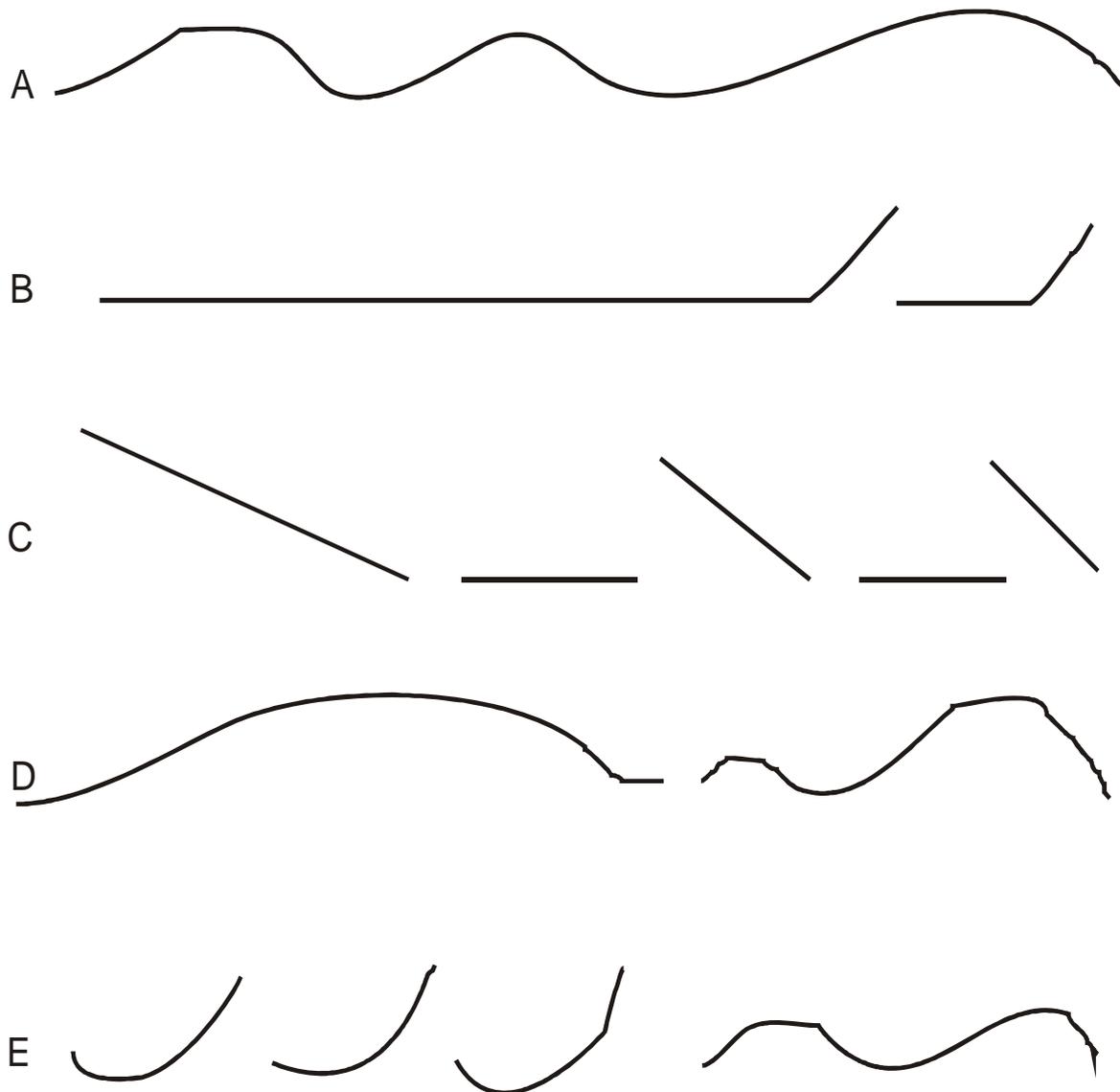
AUTOR: Quintana, F.

5.4. Estructura del bloque de actividades melódicas

Los diferentes tratamientos que los compositores hacen de la melodía poseen la capacidad de despertar sentimientos de diversa índole, experimentando diferentes reacciones de alegría, melancolía, tensión, relajación, etc. Esta circunstancia debe ser aprovechada en la enseñanza de la música promoviendo la capacidad expresiva de los alumnos. La combinación heterogénea de los sonidos musicales y su sucesión a diversa altura con la que el compositor expresa un sentimiento frecuentemente se agrupan. La melodía aporta un soporte natural para la expresión. Una manera de agrupar a la melodía es a través de la *frase musical*. Ésta unidad conceptual tiene un comienzo, un desarrollo, un final y en ocasiones se encadenan de diversas formas. Los ejercicios melódicos que se presentan están inspirados en la música de Xavier Zoghbi y sirven para una mejor comprensión melódica de su obra.

Buscando una aplicación coherente, las actividades de melodía siguen un proceso parecido a las anteriores. A medida que va avanzando la intervención se van presentando esquemas melódicos en los que van interviniendo un número cada vez mayor de notas. La presentación de estos esquemas sigue el siguiente desarrollo: lectura de esquemas melódicos en los que intervienen las notas que se van a trabajar, reconocimiento de dichos esquemas, identificación de las notas por su nombre, señalar errores referidos a las notas estudiadas y dictado melódico. Además hay otra serie de actividades basadas, entre otros aspectos, en líneas melódicas, acordes y dimensiones musicales. Al igual que en las actividades de ritmo en de todas las actividades melódicas hay apartados en el que se explican estos aspectos: título, objetivo, habilidad, ciclo, ficha didáctica, orientaciones didácticas, recursos y autor.

Como ejemplo se exponen las actividades número 18, número19, y las comprendidas entre la número 28 a la número 31. Han sido escogidas debido a la linealidad de ciertas melodías de Xavier Zoghbi. Este reconocimiento de líneas melódicas se trabaja en las primeras actividades. Los saltos interválicos son también característicos en ciertos momentos musicales del autor, por lo que también se han adaptado diversas actividades, además de otras para trabajar los acordes, debido a la profundidad armónica de sus obras, como las actividades consecutivas desde la número 55 a la número 58.

ACTIVIDAD DE MELODÍA 18**OBJETIVO:** Interpretar sonidos**HABILIDAD:** Discriminación de alturas**CICLO:** 1º Ciclo, 2º Ciclo y 3º Ciclo**ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:**

Seguir libremente con la voz las líneas melódicas siguientes. Para ello se divide la clase en cinco grupos. Cada grupo sigue una línea melódica utilizando una vocal diferente. Si alguien termina antes deberá esperar por los demás manteniendo el sonido.

RECURSOS: -Voz -Ficha del esquema**AUTOR:** Quintana, F.

ACTIVIDAD DE MELODÍA 19

OBJETIVO: Interpretar sonidos

HABILIDAD: Discriminación de alturas

CICLO: 1º Ciclo, 2º Ciclo y 3º Ciclo

The diagram illustrates four different melodic patterns labeled A, B, C, and D:

- A:** A single horizontal line representing a constant pitch.
- B:** A series of horizontal lines that ascend in steps, followed by a curved line that rises to a peak and then descends.
- C:** A series of dots representing individual notes, with lines connecting them to show a descending slope, a horizontal segment, and an ascending slope.
- D:** A series of horizontal lines of varying lengths, followed by three dots representing notes.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Actividad igual a la anterior pero siguiendo estas líneas melódicas.

RECURSOS: -Voz -Ficha del esquema

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE MELODÍA 28	
OBJETIVO: Interpretar sonidos	
HABILIDAD: Memoria melódica	
CICLO: 1º Ciclo y 2º Ciclo	
ORIENTACIONES DIDÁCTICAS: Se les presentan a los alumnos los modelos melódicos siguientes (do, re mi, sol). Luego los cantan en grupo e individualmente usando la sílaba "Nu".	
RECURSOS: -CD con audiciones -Ficha del esquema	
AUTOR: Quintana, F. adaptada de Delfrati, C. (2003)	

ACTIVIDAD DE MELODÍA 29	
OBJETIVO: Reconocer sonidos	
HABILIDAD: Memoria melódica	
CICLO: 1º Ciclo y 2º Ciclo	
ORIENTACIONES DIDÁCTICAS: Identificar los modelos melódicos anteriores cuando el profesor los interpreta (do, re, mi, sol).	
RECURSOS: -Voz -Ficha del esquema	
AUTOR: Quintana, F.	

ACTIVIDAD DE MELODÍA 30	
OBJETIVO:	Interpretar sonidos
HABILIDAD:	Memoria melódica
CICLO:	1º Ciclo y 2º Ciclo
ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:	
Identificar los modelos melódicos anteriores cuando el profesor los interpreta erróneamente (do, re, mi, sol).	
RECURSOS: -Voz -Ficha del esquema	
AUTOR: Quintana, F.	

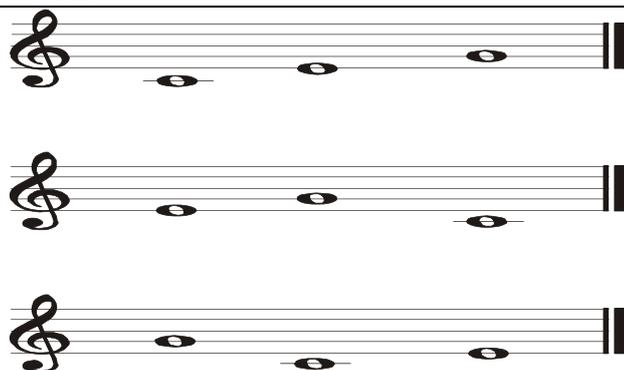
ACTIVIDAD DE MELODÍA 31	
OBJETIVO:	Reconocer errores
HABILIDAD:	Memoria melódica
CICLO:	1º Ciclo y 2º Ciclo
ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:	
Escuchar el CD y marcar con una cruz los tres errores.	
RECURSOS: : -CD con audiciones -Ficha del esquema	
AUTOR: Quintana, F. adaptada de Delfrati, C. (2003)	

ACTIVIDAD DE MELODÍA 55**OBJETIVO:** Reconocer sonidos**HABILIDAD:** Discriminación de acordes**CICLO:** 1º Ciclo, 2º Ciclo y 3º Ciclo

A	1 2 3 4	B	1 2 3 4	C	1 2 3 4	D	1 2 3 4
E	1 2 3 4	F	1 2 3 4	G	1 2 3 4	H	1 2 3 4
I	1 2 3 4	J	1 2 3 4	K	1 2 3 4	L	1 2 3 4

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Se escucha un solo sonido, un bicolore, un acorde de 3 sonidos o uno de 4 sonidos, en el orden que prefiera. Los alumnos tienen que identificar cuántos sonidos suenan cada vez, poniendo una cruz en la casilla correspondiente.

RECURSOS: -CD con audiciones -Ficha del esquema**AUTOR:** Quintana, F.**ACTIVIDAD DE MELODÍA 56****OBJETIVO:** Interpretar sonidos**HABILIDAD:** Memoria melódica**CICLO:** 2º Ciclo y 3º Ciclo**ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:**

Separar la clase en tres grupos. A cada grupo se le dan tres notas que tienen que cantar. Primero, cada grupo alternativamente, y luego los tres a la vez. Este mismo ejemplo se puede trabajar con otros acordes.

RECURSOS: -Voz -Ficha del esquema**AUTOR:** Quintana, F.

ACTIVIDAD DE MELODÍA 57				
OBJETIVO: Reconocer sonidos				
HABILIDAD: Discriminación de alturas				
CICLO: 2º Ciclo y 3º Ciclo				
	1	2	3	4
A		X		
B			X	
C				X
D	X			
E				X
ORIENTACIONES DIDÁCTICAS: Descubrir cuál es el sonido más grave de los cuatro que escucharán. Poner una cruz en la casilla correspondiente. Este ejercicio está basado en 5 series de sonidos.				
RECURSOS: -CD con audiciones -Ficha del esquema				
AUTOR: Quintana, F.				

ACTIVIDAD DE MELODÍA 58			
OBJETIVO: Reconocer sonidos			
HABILIDAD: Memoria melódica y rítmica			
CICLO: 1º Ciclo			
	1	2	3
A	X		
B		X	
C	X		
D			X

	1	2	3
E		X	
F			X
G		X	
H	X		

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS: Los alumnos escucharán tres sonidos de diferente duración. Deben señalar cuál de los tres es más largo poniendo una cruz en la casilla correspondiente.			
RECURSOS: -CD con audiciones -Ficha del esquema			
AUTOR: Quintana, F.			

5.5. Estructura del bloque de actividades sobre la trayectoria de Xavier Zoghbi

Este bloque está especialmente diseñado para la aplicación de actividades iniciales y finales. Tiene gran importancia pues dichas actividades se plantean como elementos de motivación para continuar posteriormente con las actividades de desarrollo.

Al igual que en el resto de las actividades descritas anteriormente, en las relacionadas con la vida de Xavier Zoghbi hay apartados en el que se explican estos aspectos:

- *Título*
- *Objetivo*
- *Ciclo*
- *Ficha didáctica*
- *Orientaciones Didácticas*
- *Recursos*
- *Autor*

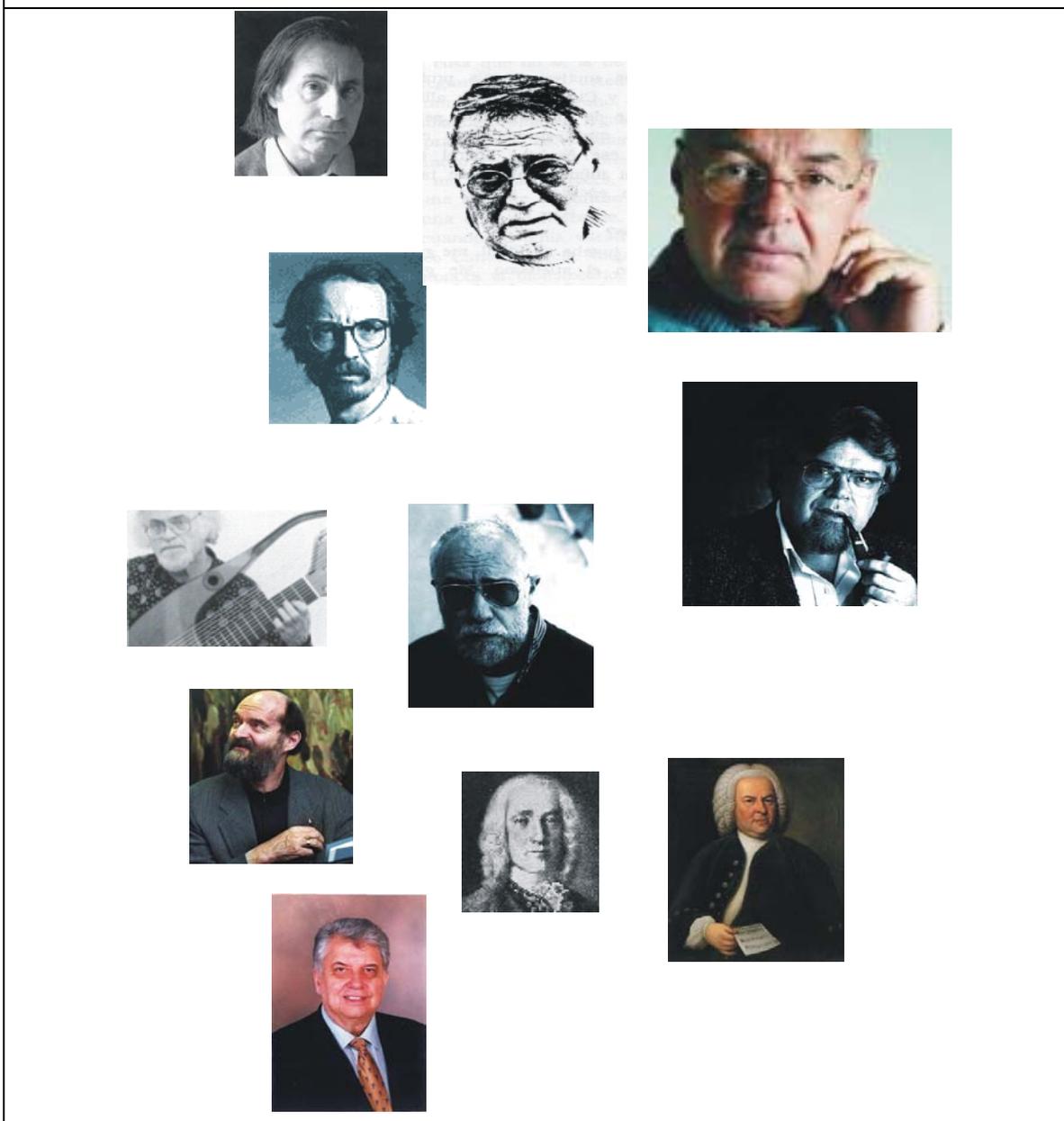
En este bloque de actividades se abordaron aspectos como la exposición de elementos básicos de la historia de la música canaria y en Canarias desde sus orígenes, información de las dos vertientes musicales básicas (música *culta* y *popular*), comentarios sobre los orígenes de las formas musicales, estudio de las situaciones geográficas, sociales y culturales de Gran Canaria, Islas Canarias, Navarra y Líbano, comentarios y debates sobre aspectos llamativos y útiles de la vida de Xavier Zoghbi, buscando coincidencias personales y hechos llamativos que sirvan de ejemplo para la resolución de problemas, relacionar a Xavier Zoghbi con diversos personajes y espacios escénicos

Se exponen a continuación a modo de ejemplo las *Fichas 1, 2 y 3*. Han sido escogidas debido a la síntesis visual que de la vida del compositor se obtiene a modo de mapa conceptual.

FICHA1

OBJETIVO: Relacionar la influencia entre ciertos autores y Xavier Zoghbi

CICLO: 1º Ciclo, 2º Ciclo, 3º Ciclo



ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

A continuación se muestran imágenes de músicos relacionados con la vida de Xavier Zoghbi. Recórtalos, ordénalos cronológicamente y asigna un nombre a cada uno de ellos, finalizando con la confección de un mural. En el TERCER CICLO elaborarán un esquema especificando las características de las aportaciones de cada uno de ellos, en base a la información obtenida en los textos facilitados.

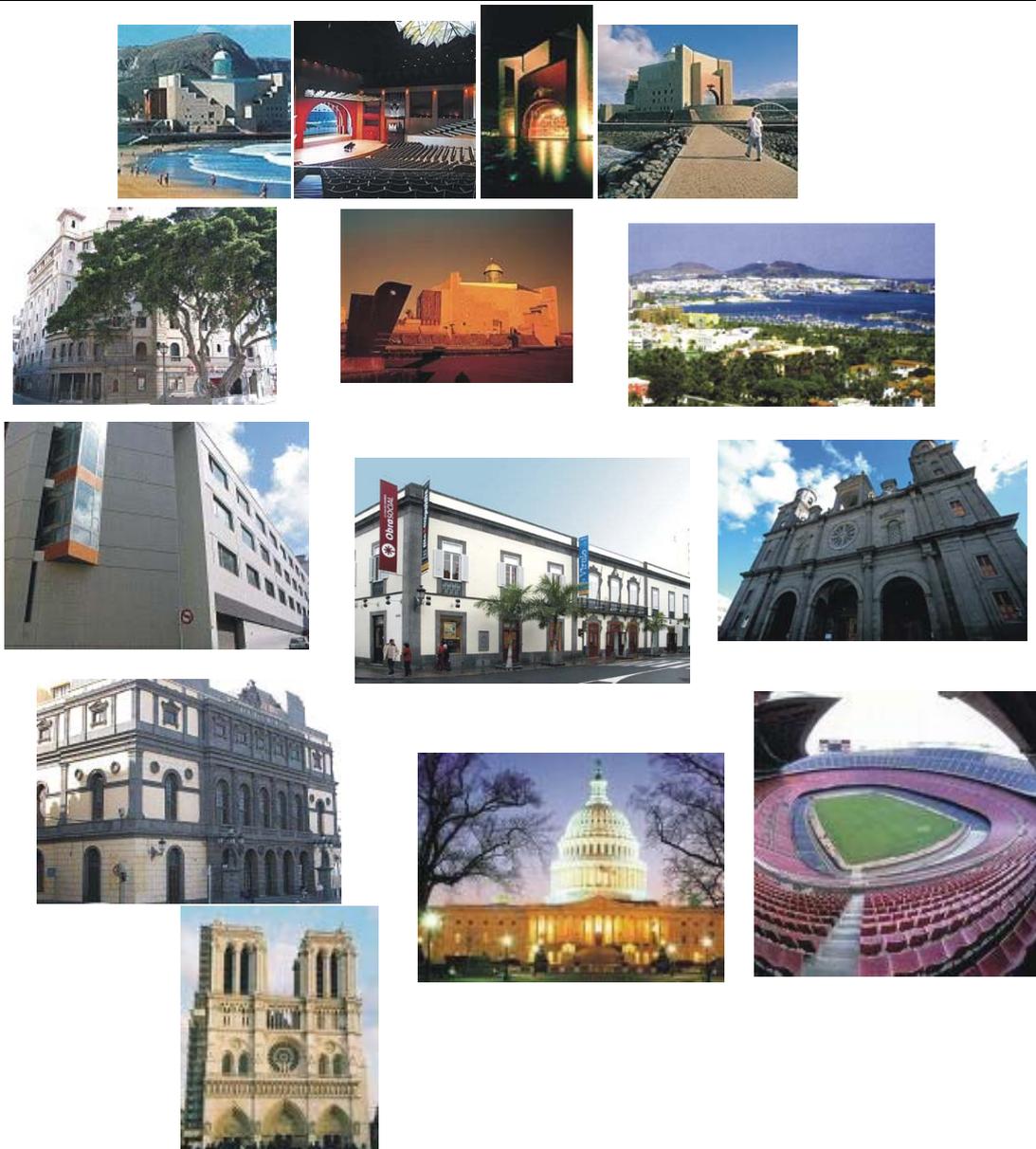
RECURSOS: -Imagen -Material para el mural -Textos Anexo III

AUTOR: Quintana, F.

FICHA2

OBJETIVO: Relacionar la influencia entre ciertos lugares y Xavier Zoghbi

CICLO: 1º Ciclo, 2º Ciclo, 3º Ciclo

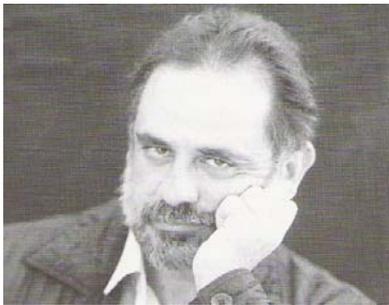


ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

A continuación se muestran imágenes de lugares relacionados con la vida de Xavier Zoghbi. Elige las correctas, recórtalas, y asigna un nombre a cada una de ellas, finalizando con la confección de un mural. En el TERCER CICLO elaborarán un esquema especificando las características de dichos lugares y la relación con el compositor en base a la información obtenida en los textos facilitados.

RECURSOS: -Imagen -Material para el mural -Textos Anexo III

AUTOR: Quintana, F.

FICHA3		
OBJETIVO: Comprobar los conocimientos sobre Xavier Zoghbi de forma lúdica		
CICLO: 1º Ciclo, 2º Ciclo, 3º Ciclo		
	VERDADERO	FALSO
Xavier Zoghbi compuso cuatro óperas.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Xavier Zoghbi pudo hablar con Mozart.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Xavier Zoghbi habla Taskur.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Xavier Zoghbi escribió música para Bach.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Xavier Zoghbi inventó el telégrafo.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Xavier Zoghbi tiene obras con formas clásicas.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Xavier Zoghbi es arquitecto.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Xavier Zoghbi pintó la Catedral de Canarias.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Xavier Zoghbi tiene un lenguaje contemporáneo.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Xavier Zoghbi nació en Firgas.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Xavier Zoghbi trabaja en el Conservatorio de Las Palmas.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		
ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:		
A partir de la lectura de los textos relacionados con la biografía de Xavier Zoghbi los alumnos completarán la siguiente ficha marcando con una "X" si son verdaderas o falsas las siguientes afirmaciones. En el TERCER CICLO los alumnos ampliarán el cuestionario elaborando nuevas preguntas fomentando que se lleven a cabo con carácter educativo y lúdico.		
RECURSOS: -Cuestionario -Textos Anexo III		
AUTOR: Quintana, F.		

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Introducción

Los diseños preexperimentales-postexperimentales se plantean como una forma más de ayuda a los profesionales de diferentes áreas con la finalidad de entender mejor y determinar con mayor precisión los efectos del resultado de sus intervenciones.

La fiabilidad de las puntuaciones obtenidas en estos diseños debe ser discutida y argumentada también en el contexto de la investigación. Los diseños pretest-postest son ampliamente usados en la investigación, primordialmente, con el objeto de comparar grupos y/o medir el resultado de tratamientos experimentales. En esta tesis comparamos datos de grupos previos a la experimentación, posteriores a la experimentación y la fiabilidad de éstos. En la investigación el cambio estará medido en base a la variable dependiente: mejoras en la adquisición de habilidades musicales. La medida en que dicho cambio se produce nos servirá como vehículo para evaluar el impacto de los efectos de intervenciones específicas, como las que hemos aplicado.

Este tipo de diseños están ligados a ciertos preceptos básicos que guían el tratamiento y las intervenciones de grupos experimentales determinados que luego deben ser comparados con otros grupos control que no recibieron dicho tratamiento.

Son condiciones indispensables para este tipo de investigaciones tratar la validez interna y externa de tales diseños. La validez interna es el grado por el cual el tratamiento experimental produce una diferencia en el trasfondo específico de la investigación. La validez externa es el grado por el cual el efecto del tratamiento puede estar generalizado en la población (Dimitrov y Rumrill, 2003).

Tal y como avanzamos en el Capítulo 3 y apoyado por Bellini y Rumrill (1999), los factores que amenazan la validez interna son la historia, la maduración, el experimentador, la medida pretratamiento, la mortalidad experimental, y las interacciones de estos factores. Las amenazas para la validez externa incluyen los prejuicios de selección y tratamiento previo, el efecto reactivo de la población en el prechequeo, el efecto reactivo de la forma en que se aplican los procedimientos experimentales, y la interferencia del tratamiento múltiple y simultáneo de las habilidades musicales

En definitiva, este tipo de diseños comparan los grupos experimental y de control. Al controlar las diferencias pre y postexperimentales a través de las diferentes medias de las puntuaciones obtenemos diferencias que son analizadas a través de diversos métodos o modelos estadísticos como ANOVA y ANCOVA.

El análisis de varianza (ANOVA, *analysis of variance* en su terminología inglesa) es una colección de modelos estadísticos y sus procedimientos asociados. El análisis de varianza sirve para comparar si los valores de un conjunto de datos numéricos son significativamente distintos a los valores de otro o más conjuntos de datos. El procedimiento para comparar estos valores está basado en la varianza global observada en los grupos de datos numéricos a comparar.

El análisis de covarianza (ANCOVA -*analysis of covariance*-) es un modelo lineal general con una variable cuantitativa y uno o más factores. El ANCOVA es una fusión del ANOVA y de la regresión lineal múltiple. Es un procedimiento estadístico que permite eliminar la heterogeneidad causada en la variable de interés (variable dependiente: mejoras en la adquisición de habilidades musicales) por la influencia de una o más variables independientes. La inclusión de estas variables (ciclo 1º, 2º o 3º, colegio 1, 2 o 3 y grupo control o experimental) aumenta la potencia estadística porque a menudo reduce la variabilidad.

Las puntuaciones obtenidas por los sujetos del grupo experimental y del grupo de control en las distintas dimensiones de la habilidad musical serán utilizadas para comprobar las posibles diferencias de medias entre las puntuaciones obtenidas antes y después de la aplicación del programa. Pero conocer exclusivamente las diferencias de medias, su estudio y comparación, deja fuera otros factores de gran interés estadístico y que validan la prueba a otro nivel, por lo que la incorporación de otras medidas estadísticas será decisivo a la hora de valorar si los cambios en los sujetos se deben a la aplicación de la propuesta didáctica.

Se aportará evidencia empírica sobre la efectividad de la propuesta didáctica a través de la elección del instrumento de análisis estadístico apropiado, de la descripción de la muestra y de las distintas variables, del análisis descriptivo y visual de los datos y del análisis cuantitativo del impacto o no del tratamiento.

6.1. Instrumentos de análisis estadístico de resultados

Uno de los objetivos de esta investigación es llevar a cabo un análisis de los resultados que nos sirva para llegar a conclusiones firmes. Para ello es imprescindible que éstos estén tratados de la forma más rigurosa y del mayor peso estadístico posible. Los estudios sobre habilidad musical anteriores como los de Vera (1989) o Laucirica (1998) son serios y extensos, además del llevado a cabo por Guerra (2003). Pero la complejidad intrínseca de la música, ya tratada anteriormente, y por lo tanto de la definición y aplicación de la habilidad musical, a juicio del autor de esta investigación hace necesaria la incorporación de otras variables a tener en cuenta a la hora de obtener conclusiones no incluidas en los anteriores estudios. Los principales diseños estadísticos coincidentes con las características de este trabajo son:

- *Diseño preexperimental postexperimental aleatorio*

En este diseño todas las condiciones son idénticas para ambos grupos (experimental y control) con la excepción que el grupo experimental está expuesto a un tratamiento y el grupo control no. La *maduración* y la *historia* son los problemas principales para la validez interna en este diseño, y la posible influencia del *prechequeo* y el *tratamiento en la aplicación* lo son para la validez externa. La variación en la *maduración* ocurre cuando las características biológicas y psicológicas de los sujetos de la investigación se alteran durante el experimento, afectando así a sus puntuaciones postexperimentales. La variación en la *historia* ocurre cuando los participantes experimentan un acontecimiento ajeno a la investigación que afecta a los sujetos y a sus puntuaciones postexperimentales.

La interacción del tratamiento previo entra en juego cuando el pretest sensibiliza a los participantes de tal forma que puedan responder al tratamiento de manera diferentemente a la que lo harían sin prueba previa. Debido a las características de la muestra este método resulta cercano a nuestras pretensiones pero no se ajusta en su totalidad a las necesidades requeridas, tal y como aclararemos más adelante.

- *Diseño con cuatro grupos Solomon*

Otro método, de entre los susceptibles de ser usados es, según García (1999) la aplicación del Diseño de Cuatro Grupos de Solomon (Solomon, 1949). Éste es

especialmente aconsejable en aquellas investigaciones donde resulta imprescindible comprobar la posible sensibilización previa de los sujetos al tratamiento. El diseño, en su estructura lógico/formal (tabla 25), consta de cuatro grupos, de los que dos reciben el tratamiento y los otros dos tienen la consideración de grupos de control y de todos ellos, la mitad pasan por una situación de pretest y la otra mitad no. Huck y Sandler, (1973) han señalado que la exposición al pretest incrementa (o disminuye) la sensibilidad de los sujetos al tratamiento, aumentando (o disminuyendo) los efectos estimados de éste, lo que resulta decisivo a la hora de poder generalizar los resultados. Este inconveniente, que afecta tanto al diseño pretest/posttest con grupo de control, como al diseño con grupo de control y sólo posttest, es superado en el diseño de cuatro grupos de Solomon al añadir dos nuevos grupos, que al no pasar por la condición de pretest permiten contrastar el posible efecto de sensibilización previa al tratamiento. Mediante este recurso metodológico, el diseño no solo gana en validez interna sino en validez externa, por lo que algunos autores llegaron a afirmar en su momento que es el *más destacable de todos los diseños experimentales*. Sin embargo y a pesar de estas ventajas, el diseño no ha sido ampliamente utilizado quizá porque nunca fue suficientemente estudiado desde el punto de vista estadístico, según afirman Braver y Braver (1988) que proponen diversas variaciones a la aplicación (García, 1999).

Tabla 1 Estructura formal del Diseño de Cuatro Grupos de Solomon			
Grupo	Pretest	Tratamiento	Posttest
1 ⇒ R	O ₁	X	O ₂
2 ⇒ R	O ₃	-	O ₄
3 ⇒ R		X	O ₅
4 ⇒ R		-	O ₆

R= aleatorización O= observación X= grupo de tratamiento - = grupo sin tratamiento (grupo control)

Tabla 25: estructura de los grupos Solomon (Fuente: Psicothema, 1999)

Se puede afirmar que, aunque el tratamiento propuesto por Braver y Braver a primera vista es más potente, no está exento de ciertos problemas. Uno, que los procedimientos analíticos mediante los que generamos la integración de resultados, concretamente el propuesto por Edgington (1972) pueden estar sesgados; y un

segundo, que esta solución meta-analítica exige el control sobre ciertas tasas de error asociadas a la misma. Ninguna de las dos consideraciones formales aquí descritas se ha tenido lo suficientemente en cuenta hasta el presente, lo que exige un estudio más profundo del diseño de cuatro grupos de Solomon desde los criterios de potencia de la prueba y control del error (García, 1999).

A pesar de las ventajas del diseño con grupos Solomon, no predomina aún en los estudios con datos postexperimentales preexperimentales. Cuando los grupos son relativamente grandes se puede emplear este sistema (dividir el grupo experimental en dos grupos y el grupo de control en otros dos grupos). Sin embargo, el tamaño de la muestra es una cuestión importante en este tipo de intervención como la que nos ocupa, y su tratamiento aún no ha sido desarrollado en profundidad, lo cual, a menudo, hace optar a los investigadores por otros diseños (Dimitrov y Rumrill, 2003).

- Diseño preexperimental postexperimental no aleatorio

Este diseño es similar al diseño preexperimental postexperimental aleatorio planteado en el punto 6.1.1., pero los participantes en los grupos no están asignados al azar. El diseño preexperimental postexperimental no aleatorio tiene ventajas prácticas sobre los dos diseños anteriores porque se ocupa de grupos intactos y controlados, no desestabilizándose así la investigación. Esto disminuye los posibles efectos reactivos del procedimiento experimental y, por consiguiente, mejora la validez externa del diseño.

En el caso que nos ocupa la experimentación se produjo sin que los participantes fueran conscientes. Al no haber ningún tipo de selección, ni guiada ni aleatoria, ya que se aplicó sobre la totalidad de la población, la muestra queda intacta, respetando siempre las variables formuladas en el punto 3.5.

El diseño preexperimental postexperimental no aleatorio puede llegar a ser más sensible a los problemas de validez interna debido a la interacción entre factores como la selección, la maduración, la historia, y el prechequeo (Dimitrov y Rumrill, 2003). Al ser grupos seleccionados e intactos las diferencias postexperimentales entre grupos pueden ser atribuibles a las diferentes características de éstos en vez de a la intervención. Por otro lado, la asignación aleatoria de grupos iguala las características existentes y aísla ciertos efectos de la intervención. Es por lo que, a diferencia de otros, el diseño preexperimental postexperimental no aleatorio no se aconseja para pequeñas muestras.

Los grupos experimentales y de control con diseño preexperimental postexperimental aleatorio y grupos Solomon, expuestos anteriormente son equivalentes en el pretest y en otras variables que puedan afectar sus puntuaciones postexperimentales basadas en selecciones aleatorias. Ambos diseños controlan adecuadamente las amenazas de la validez interna y externa. El diseño de cuatro grupos Solomon es superior al diseño preexperimental postexperimental aleatorio porque tiene en cuenta la evaluación de magnitudes como historia, maduración, y el prechequeo

Sin embargo, el diseño preexperimental postexperimental no aleatorio también es equivalente a los anteriores en el pretest, uniéndose la ventaja que implica tener grupos intactos (manteniendo a los participantes en condiciones naturales estables) permitiendo así un grado superior de validez externa por lo que nos hemos declinado por éste al considerarlo el más adecuado a nuestras características.

6.2. Descripción de la muestra y las principales variables

La muestra escogida consta de un conjunto de alumnos de tres colegios diferenciados en la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria y con edades comprendidas entre los 8 y los 12 años. Han participado un total de 622 estudiantes de Educación Primaria de 1º, 2º y 3º Ciclo con edades comprendidas entre los 8 y los 12 años. El diseño es cuasi experimental con resultados pretest y posttest con grupo de control tal y como se ha nombrado en el punto 3.5. La planificación del presente trabajo comenzó en el año 2004 y se ha desarrollado hasta el año 2007. En el punto 4.4. se ha detallado ya el proceso con detenimiento.

Para obtener los resultados pretest y post-test se ha utilizando el cuestionario de Bentley (1992).

En el grupo experimental (GE) participan 310 alumnos y en el grupo control (GC), 312. Por edades, en el experimento disponemos de 195 alumnos del Primer Ciclo, 202 del Segundo y 225 del Tercer Ciclo. Los alumnos están distribuidos entre tres centros educativos: un total de 127 alumnos pertenecen al C.E.I.P. 24 de Junio (Colegio1), 234 al C.E.I.P. Santa Catalina (Colegio2) y 261 al C.E.I.P. Gran Canaria (Colegio3). Todos participan de forma voluntaria y la asignación a cada grupo se realizó de forma aleatoria (tabla 26).

Ciclo	Colegio									Total
	Colegio1			Colegio2			Colegio3			
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
GC (Control)	21	20	22	40	39	38	39	49	44	312
GE (Experimental)	20	20	23	39	35	42	38	46	47	310
	41	40	45	79	74	80	77	95	91	622

Tabla 26: características de la muestra

Para medir las mejoras en la adquisición de habilidades musicales (punto 3.6.) se ha utilizado el cuestionario de Bentley (1992) y se controlaron las siguientes variables tal y como se expuso en dicho punto y que se resumen a continuación:

- *Variable independiente*

Consideramos que en esta investigación está representada por la Propuesta Didáctica fundamentada en la obra de Xavier Zoghbi (Capítulos 4 y 5). En el capítulo 4 se describe la propuesta didáctica que se ha utilizado como variable independiente de esta investigación.

- *Variable dependiente*

Consecución de mejoras significativas en las habilidades musicales descritas a través de la aplicación de la propuesta.

- *Variable historia*

Tomamos las medidas pre y postratamiento de forma grupal durante los inicios y finales de los periodos respectivos. En cada centro se aplicó la prueba a cada grupo de cada nivel el mismo día en horas sucesivas. Todos los alumnos tenían el mismo horario escolar. La duración del programa se redujo lo máximo posible.

- *Variable historia intersesiones*

Con estos controles podemos suponer que los efectos de la habrán afectado por igual a los grupos control y al grupo experimental.

- *Variable maduración*

Quedó controlada mediante la utilización de los grupos control, puesto que se producen los mismos cambios madurativos en los sujetos de todos los grupos, control y experimentales.

- *Efectos del experimentador*

Se utilizó a la misma persona en cada centro tanto en la aplicación del test antes y después de la intervención como en la aplicación del programa. Esto nos ha permitido controlar la uniformidad en el desarrollo del programa.

- *Medidas pretratamiento*

Sensibilización a éstas quedaron controladas mediante la utilización de los grupos de control, ya que en todos los grupos (control y experimentales) se aplicó el mismo instrumento de medida.

- *Mortalidad experimental*

Se tuvo en cuenta solamente a los sujetos de los grupos de control y experimental que habían completado totalmente la prueba inicial y la prueba final, así como a los sujetos que habían asistido a un mínimo del 90% de las sesiones.

Al igual que en la medición de las variables, se estableció un procedimiento sobre la estructura y secuencia metodológica (que se explica con detalle en el Capítulo 4) y que se desarrolló de la siguiente manera:

- La temporalización, (Capítulo 4, punto 4.4.) abarcó en cada curso escolar un periodo de cuatro meses.
- El comienzo no se produce en el mes de septiembre pues en dicho periodo se establece un periodo de adaptación de rutinas escolares que alteran la aplicación de este trabajo.
- También se han tenido en cuenta las diferentes pausas académicas que paralizan momentáneamente la actividad.
- Las sesiones fueron de 55 minutos, dos semanales, en semanas consecutivas.
- El desarrollo metodológico, se basó en actividades iniciales, actividades de desarrollo y actividades finales.

- Se estableció una planificación previa a la intervención e información a los profesores (Capítulo 4, punto 4.1.)
- Se tuvieron en cuenta las características del aula destinada a la aplicación del programa.

6.3. Análisis descriptivo y visual de los datos

Establecido el punto de partida describiremos a continuación, de forma visual, los diferentes datos a tener en cuenta. En la siguiente tabla (tabla 27) describimos con claridad y de forma simultánea los resultados de cada uno de los parámetros que hemos definido como Habilidad Musical divididos en grupo de control y experimental antes y después de proceder a la ejecución del Test de Bentley (1992).

En ella hemos especificado la media de puntuaciones en dichos parámetros así como la media referente a la guía de interpretación de los resultados del Test ya detallada en el Capítulo 3, punto 3.6.2.3. *Clasificación de las puntuaciones*.

Además aportamos el dato de la desviación estándar que nos ayudará a saber en qué medida hemos obtenido puntuaciones que se desvían por encima o por debajo de la media. En nuestro caso los resultados demuestran que los grupos no sufren variaciones significativas en su desviación estándar en cada uno de los parámetros e incluso en los resultados pretest y posttest.

TRATAMIENTO PREVIO DE LOS DATOS								
	GE (Grupo Control)				GC (Grupo Experimental)			
	Pretest		Posttest		Pretest		Posttest	
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
altura	5,772	2,433	8,170	2,652	5,674	2,490	10,606	3,346
motivo	2,923	1,648	3,446	1,343	2,574	1,437	4,587	1,256
sonidos	5,413	2,268	7,981	2,778	5,819	2,024	9,755	2,866
ritmo	3,907	1,594	5,997	2,103	4,065	1,696	7,419	2,143
Bentley	1,667	0,784	2,609	0,632	1,735	0,742	3,452	0,703

Tabla 27: tratamiento previo de los datos obtenidos tras la aplicación del test de Bentley

Utilizaremos los siguientes histogramas para reflejar el análisis de la ganancia sobre los diferentes parámetros de la Habilidad Musical aplicados a los grupos control y experimental (gráfico 13). Confirmamos de esta forma la mejora en los mismos y el resultado homogéneo en la mayoría de los casos. En este caso la ganancia se definirá como la diferencia entre la aplicación del Test de Bentley (1992) de manera previa y posterior a la aplicación de la propuesta didáctica (pretest y postest).

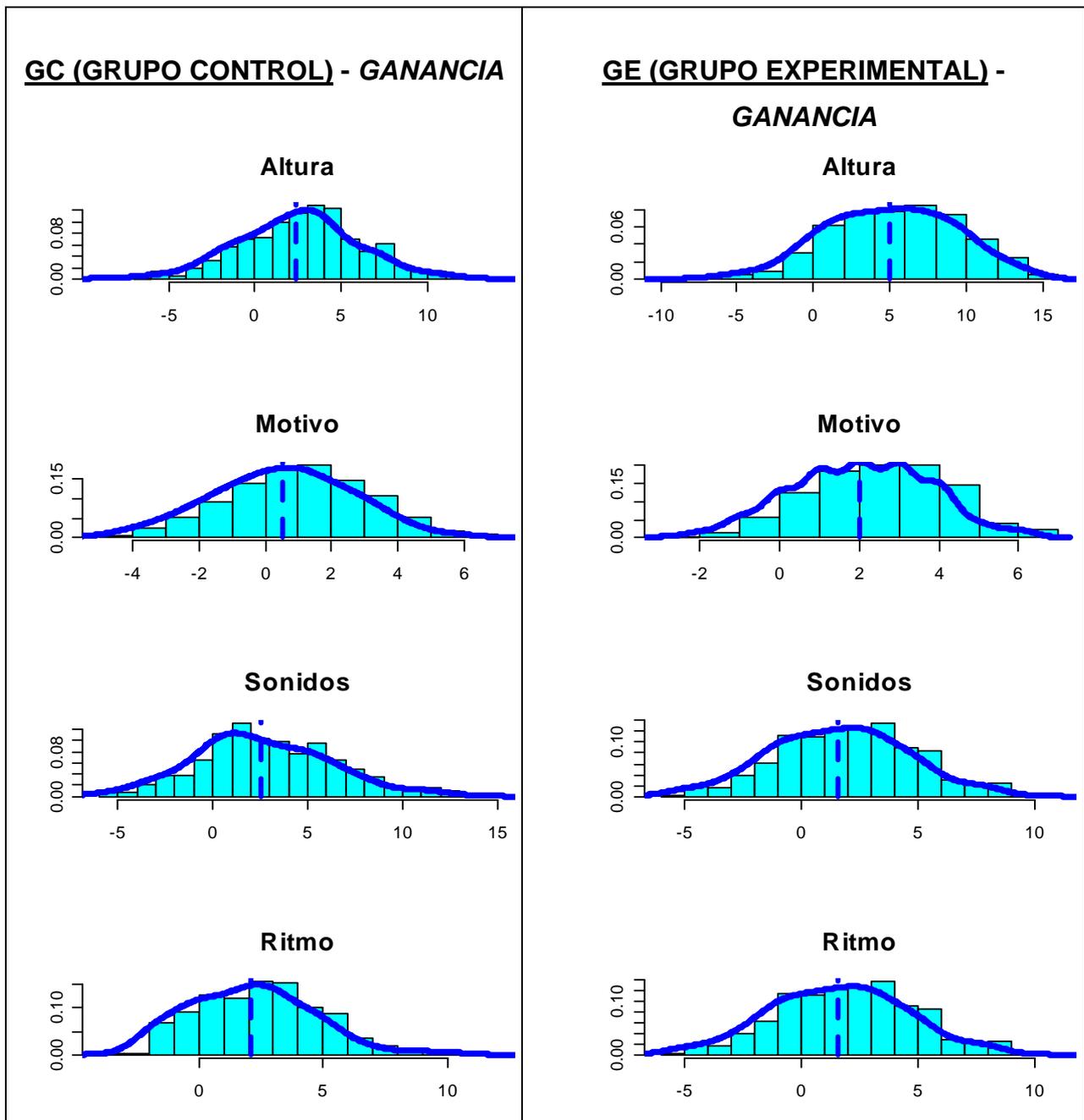


Gráfico 13: histogramas de distribución de frecuencias y función de densidad

Las distribuciones de frecuencias reflejadas en los histogramas muestran que tras la intervención todos los grupos mejoraron, tanto los que siguieron la programación normativa de cada centro como a los que se les aplicó la propuesta didáctica. Pero en el segundo caso las puntuaciones fueron mayores y en general los grupos más homogéneos. El grupo control parte inicialmente por debajo en puntuación y tras el postest su ganancia, en algún caso, es mayor que la del experimental, lo cual quiere decir estrictamente que se han mejorado los resultados iniciales y no que se hayan obtenido mejores resultados finales, pues la media final sigue siendo mayor en el grupo experimental.

La línea discontinua vertical de cada uno de estos gráficos nos muestra el avance de los resultados en cada uno de los cuatro parámetros y de los grupos. Así, dentro del grupo de control, la diferencia entre sus conocimientos previos y los finales, o sea, lo que hemos definido como ganancia, en *altura* (discriminación de alturas) está cercana a dos. En *motivo* (memoria melódica) está en 0,5. En *sonidos* (discriminación de acordes) está en 2,5 puntos y en *ritmo* (memoria rítmica) en 2 puntos. En todos los casos la distribución es aproximadamente Gaussiana pero se aleja de lo normal en el resto.

Por otro lado el grupo experimental obtiene una ganancia en *altura* de 5. En *motivo* la puntuación es 2, sin embargo, se observan con claridad varias irregularidades con puntuaciones espaciadas que demuestran que en este parámetro concreto del grupo experimental hay grupos nítidamente diferenciados y escalonados. La reflexión sobre las características intrínsecas de este grupo en lo que se refiere a la habilidad de la memoria melódica podrá ser digna de estudio posterior a esta tesis. En *sonidos* y en *ritmo* la puntuación está cercana 1,5. En todos los casos la distribución es Gaussiana salvo en la particularidad de *motivo*.

Concluimos pues que tras la valoración de los porcentajes del eje de abscisas, la homogeneidad en las curvas, la mayor ganancia y mayor área de cada una de las columnas, esta descripción sobre el grupo de control y experimental nos confirma que es en éste último donde se mejora con mayor claridad y homogeneidad pudiendo de esta forma demostrar que la variación de los resultados se debe principalmente a la aplicación de la propuesta didáctica y no a la diversidad de características propias de los grupos.

En los siguientes cuatro gráficos (gráficos 14, 15, 16 y 17) observamos por primera vez, de forma simultanea, los efectos de los distintos factores que configuran la muestra y que aparecen denominados como altura (discriminación de alturas), motivo (memoria melódica), sonidos (discriminación de acordes) y ritmo (memoria rítmica).

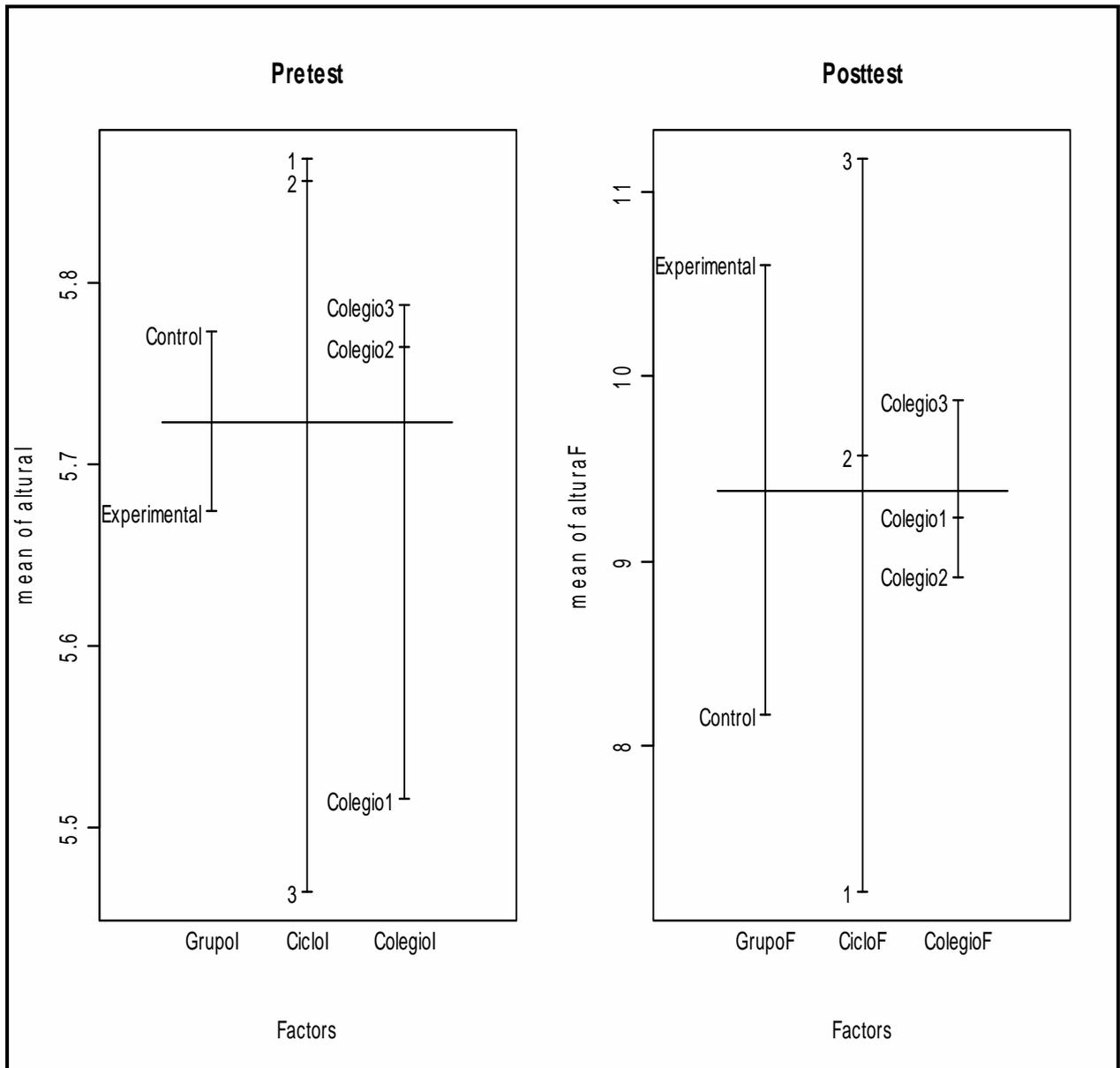


Gráfico 14: distribución de los resultados de la discriminación de alturas

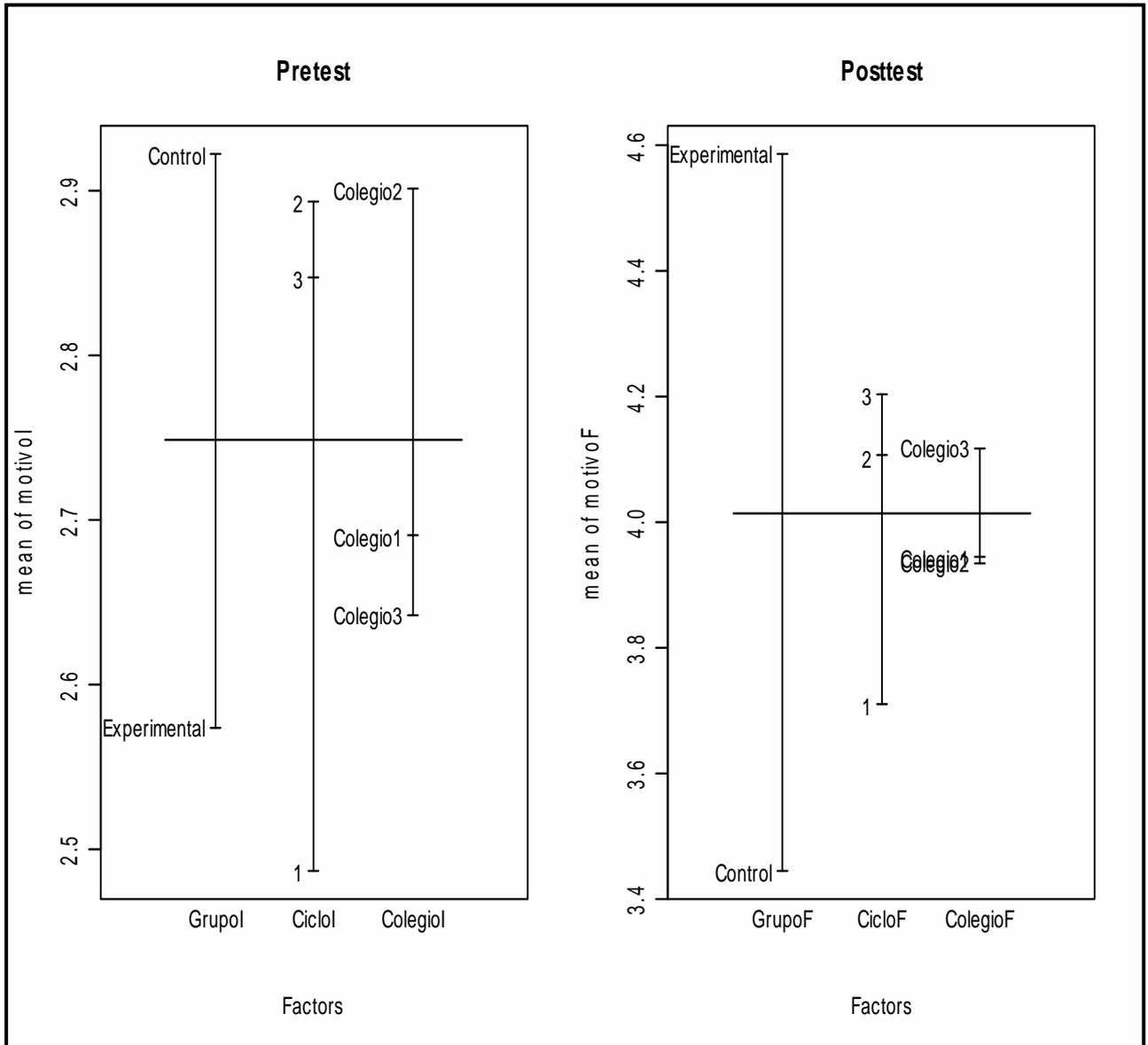


Gráfico 15: distribución de los resultados de la memoria melódica

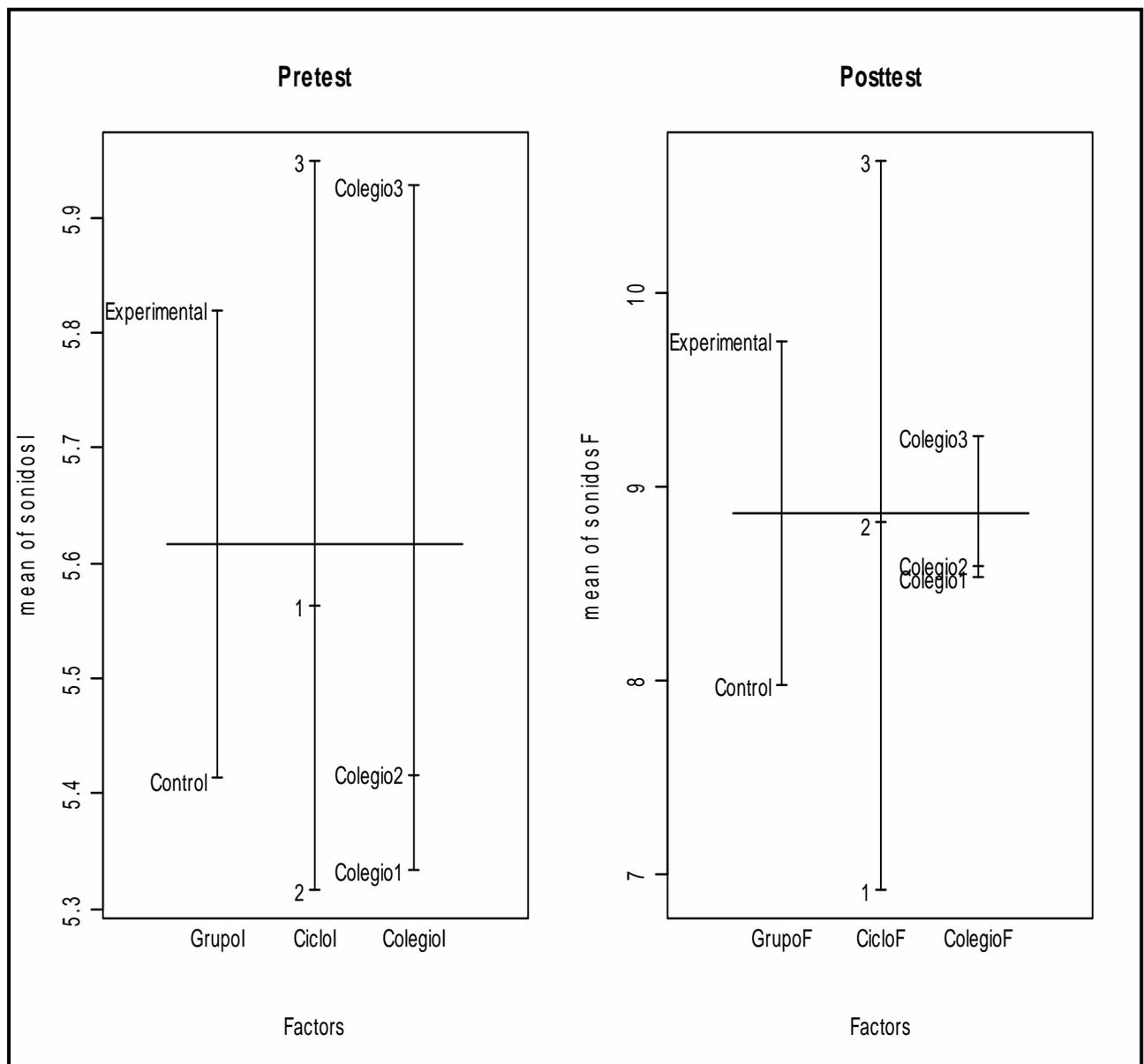


Gráfico 16: distribución de los resultados de la discriminación de acordes

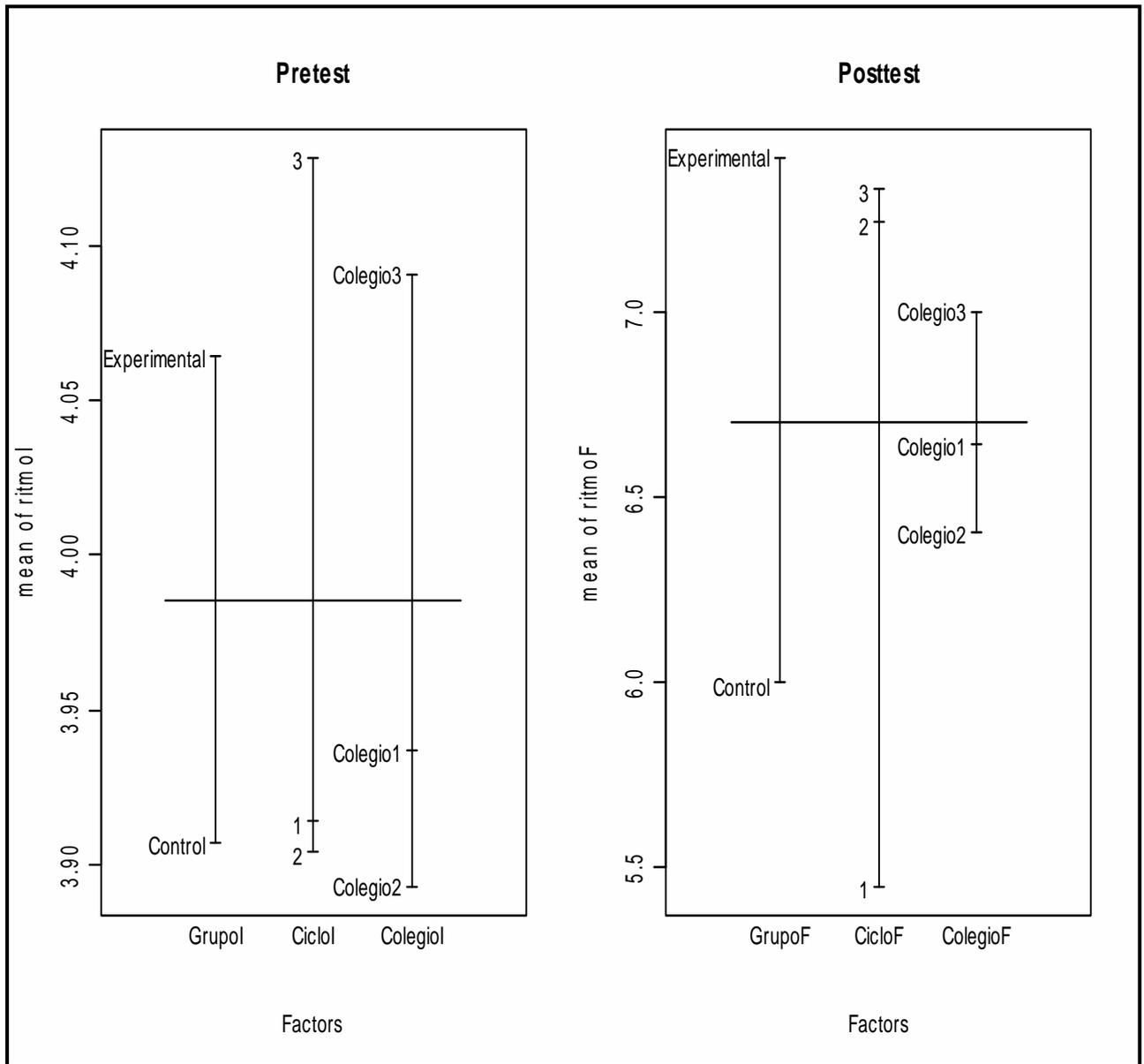


Gráfico 17: Distribución de los resultados de la memoria rítmica

A la izquierda de los gráficos apreciamos la dimensión a la que pertenece. Por ejemplo, *mean of altura I* y *mean of altura F* (mean=media), se refiere a la discriminación de alturas en el pretest o inicial (*I*) y en el postest o final (*F*). En el eje de ordenadas mostramos la puntuación y en el de abscisas los tres factores: grupos, ciclos y colegios.

La discriminación de acordes (*altura*) y la memoria melódica (*motivo*) presentan comportamientos comunes al comparar el pretest y el postest de los *grupos*. Así, en principio el grupo control puntuó sobre el experimental, pero tras la prueba el experimental siempre cambió el orden, quedando por encima y ampliando la diferencia de puntuación con respecto al grupo control de forma notable.

En el caso la discriminación de acordes (*sonido*) y la memoria rítmica (*ritmo*) el grupo experimental ya partió desde un principio por encima del control, destacando en este caso que tras el postest ambos grupos obtienen considerables mejoras, siendo el grupo experimental el que acaba consiguiendo mayor puntuación.

La homogeneización que se aprecia en el resultado de los *ciclos* tras el postest es digna de resaltar. En cierta manera podemos considerar al tercer ciclo como el que en principio está más capacitado debido sencillamente a su mayor trayectoria escolar. De esta manera los resultados obtenidos en el pretest muestran cierto desorden (*altura-321, motivo-132, sonidos-213, motivo-213*), mientras que tras el postest los ciclos siempre están en el mismo orden (123). Destacan, además, ciertos cambios en la puntuación, como el caso de la altura del tercer ciclo en el pretest, cercana a 5,5 que pasa a superar el 11 en el postest. De forma muy similar se repite en el resto de las dimensiones.

Los datos siguen siendo importantes en lo que se refiere a los diversos *colegios*. De esta forma observamos que la aplicación de la propuesta didáctica disminuye la distancia de puntuación de los colegios entre el pretest y el postest, lo que supone una muestra más de la homogenización y por lo tanto de efectividad. Es destacable en todas las dimensiones la profunda mejora del Colegio3-CEIP Gran Canaria- y el orden repetitivo en el que concluyen todos los colegios ya que de la variabilidad del pretest se pasa a un orden similar, quedando los colegios 2-CEIP Sta. Catalina- y 1-CEIP 24 de Junio- cercanos en puntuación y en este orden, y el Colegio3 algo más distanciado, por encima de los anteriores.

Mediante los siguientes diagramas de cajas podremos obtener una visión general de la distribución de los datos de las diversas variables que hemos tenido en cuenta al obtener los resultados (gráficos 18, 19, 20 y 21). Son útiles a hora de mostrar su simetría, los valores no atípicos y atípicos (puntuaciones que se separan demasiado de los límites del intervalo) o los límites superiores e inferiores. Es importante obtener muestras sin valores atípicos en demasía pues de esa forma podríamos obtener resultados engañosos.

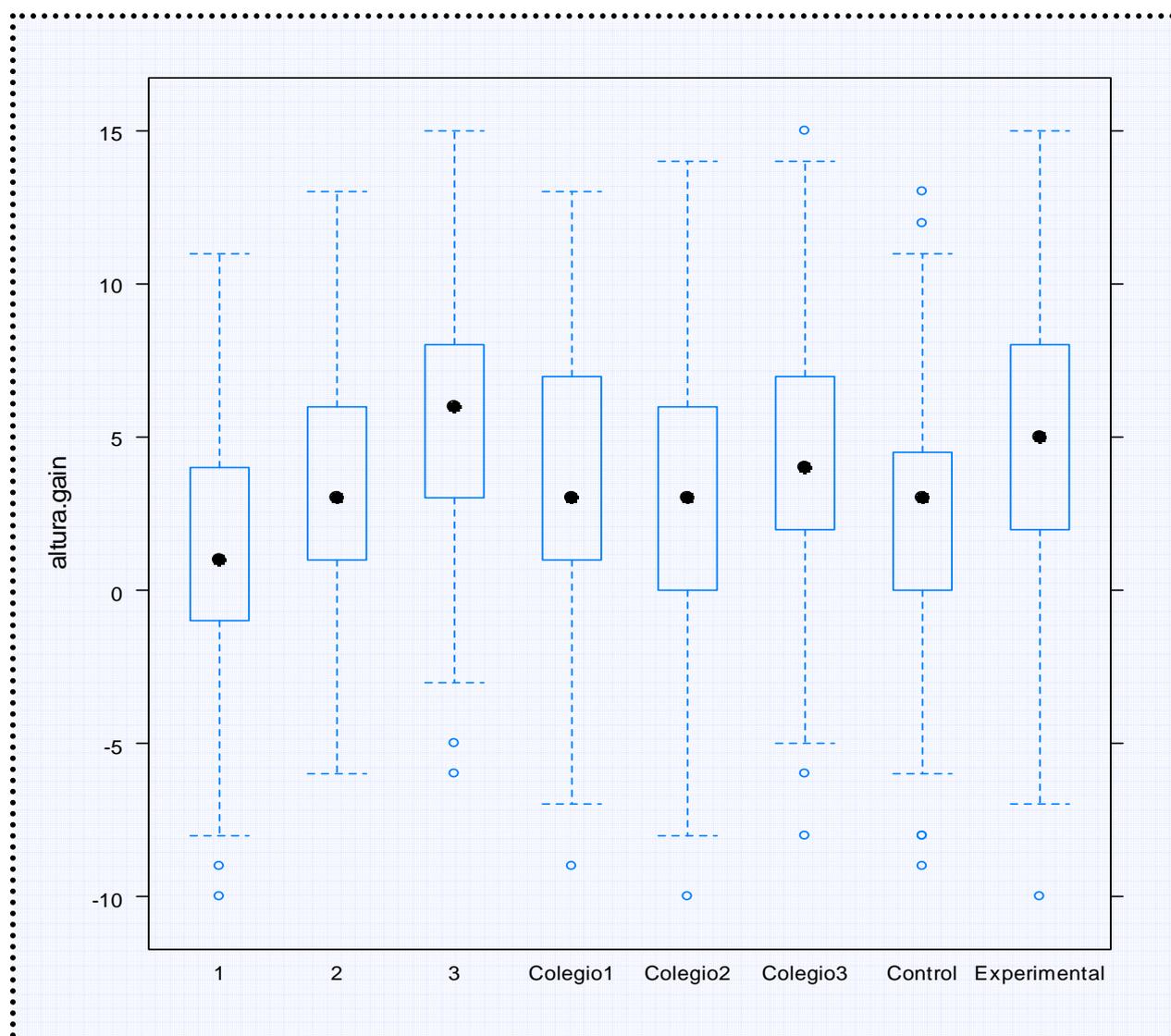


Gráfico 18: diagramas de caja de la dimensión *altura*

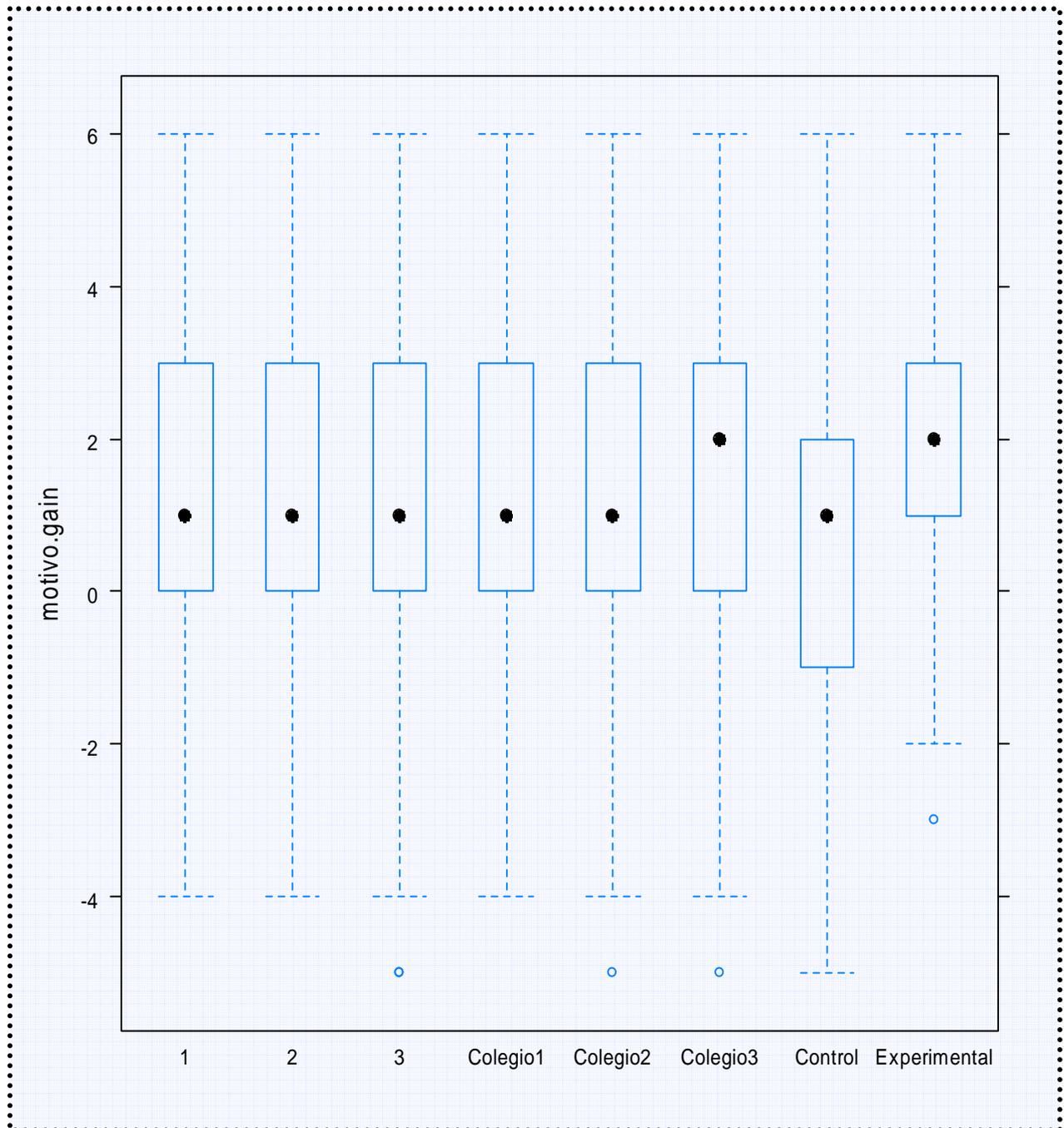


Gráfico 19: diagramas de caja de la dimensión *motivo*

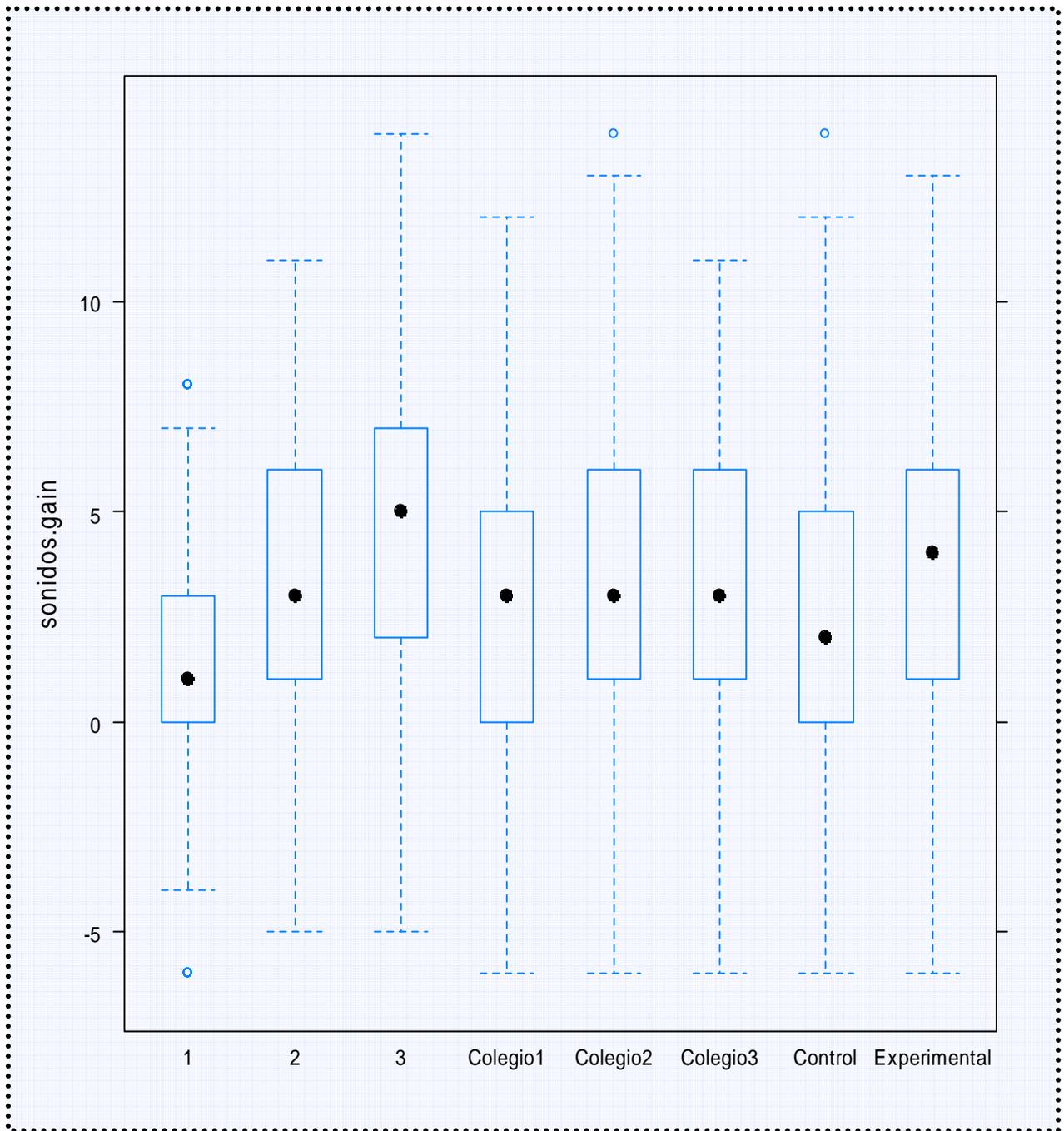


Gráfico 20: diagramas de caja de la dimensión *sonidos*

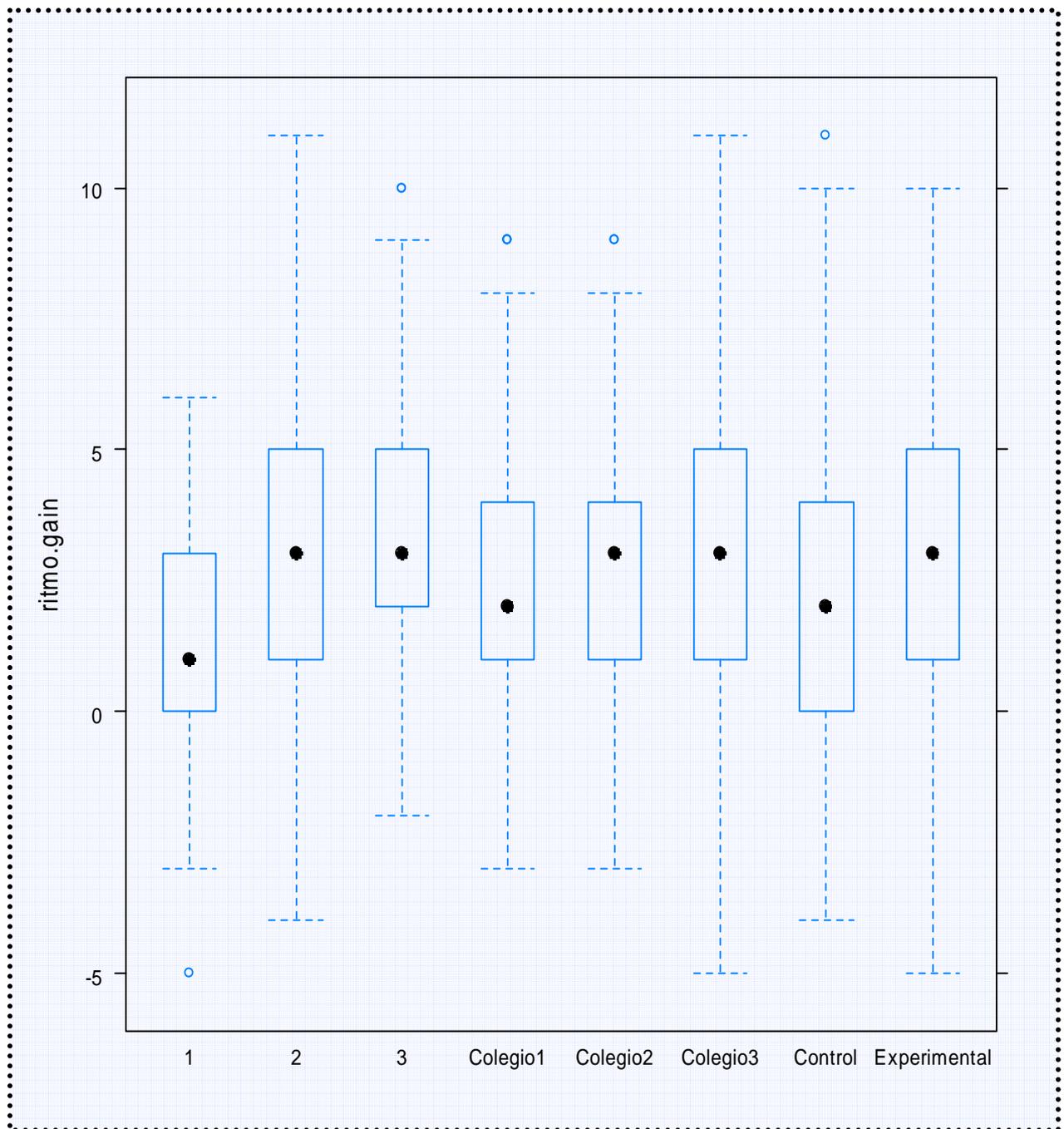


Gráfico 21: diagramas de caja de la dimensión *ritmo*

La dimensión a la que pertenece viene reflejada en el margen izquierdo. Por ejemplo, *altura.gain*, *motivo.gain*, *sonidos.gain* y *ritmo.gain*, se refiere a los datos de ganancia (diferencia entre el pretest y el postest) en *altura* (discriminación de alturas), *motivo* (memoria melódica), *sonidos* (discriminación de acordes) y *ritmo* (memoria rítmica).

En el eje de ordenadas mostramos la puntuación y en el de abscisas los ciclos (1,2 y 3), colegios y grupos. La mediana viene representada por el punto negro interior. Cuando ésta tiende al centro del rectángulo y no se encuentra a los lados nos confirma que la muestra es homogénea. La extensión del rectángulo es el recorrido intercuartílico (valores que dividen el conjunto de datos en cuatro partes). Por lo tanto este punto marca exactamente la puntuación del 50 por ciento de la muestra. Las marcas azules exteriores nos señalan los puntos atípicos respecto a la desviación estándar. Son sujetos cuya puntuación se separa en más de dos puntos de dicha desviación. Este margen de dos puntos viene expresado en las líneas discontinuas azules. Al combinar este método todas las variables en conjunto conseguimos mejores interpretaciones de los datos y mayor peso estadístico.

La ganancia que se expresa en este diagrama de caja referente a los *ciclos* en relación con las diferentes dimensiones de la habilidad musical nos muestra un claro orden ascendente que se corresponde con el mayor dominio que se le supone al tercer ciclo. Debe ser tenido en cuenta que la dimensión *motivo* no tiene variación por lo que no es significativo en esta dimensión pertenecer a uno u otro ciclo.

El comportamiento de los *colegios* es coherente con los anteriores gráficos. En todas las dimensiones el Colegio3-CEIP Gran Canaria- obtiene mayores subidas en sus resultados siendo superior a los otros dos. El Colegio1-CEIP 24 de Junio- y el Colegio2-CEIP Sta. Catalina- obtienen resultados similares, aunque el Colegio2 siempre algo mejor.

En cuanto a los *grupos* control y experimental, sin olvidar que el primero obtuvo también importantes mejoras, es éste último el que siempre va a obtener resultados superiores que se muestran de forma clara en las dimensiones de la habilidad musical.

6.4. Análisis cuantitativo de los datos

Tras llevar a cabo la descripción de la muestra y de las distintas variables a través del análisis descriptivo y visual de los datos confirmaremos la evidencia empírica planteada a través de la técnica ANCOVA.

Utilizaremos para ello el programa “R” (*R for Windows*) creado por *Development Core Team* en su versión 2.7.1. Con este programa podemos incluir todas las variables que hemos manejado y nos permitirá dar un salto cualitativo en la obtención de conclusiones con mucho mayor rigor y peso estadístico, reduciendo los márgenes de error de manera considerable.

Se aportará en cada fórmula (tabla 28) los siguientes datos relacionados con cada una de las dimensiones de la habilidad musical, los grupos, colegios y ciclos, además de los resultados pretest y posttest de la siguiente forma:

```
> summary(ancova.altura <- lm(altura.gain~altural+GrupoF+ColegioF+CicloF))
```

```
lm(formula = altura.gain ~ altural + GrupoF + ColegioF + CicloF)
```

Tabla 28: formula general utilizada por el programa R

Los diferentes coeficientes que obtenemos a partir de aquí serán las estimaciones de los parámetros, sus errores estándar, la *t* de Student y su p-value asociado.

La carga estadística es por lo tanto muy sólida al incluir, además, una variable independiente en la fórmula inicial, lo que nos llevará a reducir el posible error a la hora de atribuir o no los cambios a la propuesta didáctica, a buscar conclusiones sobre la significatividad estadística de los datos y sobre el porcentaje de explicación de la variabilidad, entendida en este caso, como la explicación numérica del cambio producido tras la intervención.

```

RESULTADOS ANCOVA
Fórmula: summary(ancova.altura <- lm(altura.gain~altural+GrupoF+ColegioF+CicloF))
Residuos:
      Min      1Q   Median      3Q      Max
-6.81827 -1.81184 -0.05827  1.78631  7.18476
Coeficientes:
              Estimación Error Estándar t value Pr(>|t|) Códigos
(Elementos de control)  6.04831  0.37326  16.204 <2e-16 ***
alturaI                -1.02266  0.04156 -24.609 <2e-16  ***
GrupoFExperimental    2.37353  0.20363  11.656 <2e-16 ***
ColegioFColegio2     -0.26001  0.28082  -0.926  0.3549
ColegioFColegio3     0.58419  0.27535  2.122  0.0343 *
CicloF2               2.33794  0.25235  9.265 <2e-16 ***
CicloF3               3.88022  0.25071  15.477 <2e-16 ***
---
Significado de los códigos: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
Residual standard error: 2.538 on 615 degrees of freedom
R-cuadrado: 0.6354, Adjusted R-squared: 0.6318
F-statistic: 178.6 on 6 and 615 DF, p-value: < 2.2e-16

```

Tabla 29: resultados ANCOVA para *altura*

En la tabla 29 apreciamos la interacción entre los distintos factores, los elementos de control *ColegioFColegio2*, *ColegioFColegio3*, *CicloF2* y *CicloF3*, y la variable *altura*, que nos ofrece una estimación que debe ser siempre negativa, error estándar cercano a 0 y *t* de Student significativa (superior a 16). El valor p-value debe estar comprendido entre 0 y 0,1 para ser considerado estadísticamente significativo. En este caso es <2e-16 (prácticamente nulo). En la base de la tabla obtenemos el dato R-cuadrado (o coeficiente de determinación), que fija la bondad del ajuste de la regresión, donde la tendencia a 0 significa poco o nulo poder explicativo y la tendencia a 1 total poder explicativo. En este caso es superior a 0,6 y explica el 63% de la variable. Superando el 40% es considerado estadísticamente significativo.

La variable *motivo* (tabla 30), junto a los elementos de control *ColegioFColegio2*, *ColegioFColegio3*, *CicloF2* y *CicloF3* nos ofrece una estimación negativa, error estándar cercano a 0 y *t* de Student significativa, superior a 16.

El valor p-value está comprendido entre 0 y 0,1 resultando igual a cero (tres asteriscos).

El dato R-cuadrado o determinación de la bondad del ajuste de la regresión tiende a 1. En este caso es superior a 0,6 y explica el 62% de la variable.

RESULTADOS ANCOVA

Fórmula: `summary(ancova.motivo <- lm(motivo.gain~motivoI+GrupoF+ColegioF+CicloF))`

Residuos:

	Min	1Q	Median	3Q	Max
	-3.2576	-0.7991	-0.1817	0.8286	3.7872

Coefficientes:

	Estimación	Error Estándar	t value	Pr(> t)	Códigos
(Elementos de control)	2.970676	0.170208	17.453	< 2e-16	***
motivoI	-0.955213	0.033729	-28.320	< 2e-16	***
GrupoFExperimental	1.152559	0.103768	11.107	< 2e-16	***
ColegioFColegio2	-0.009743	0.142292	-0.068	0.94543	
ColegioFColegio3	0.166268	0.139329	1.193	0.23319	
CicloF2	0.375193	0.128611	2.917	0.00366	**
CicloF3	0.442068	0.127264	3.474	0.00055	***

Significado de los códigos: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
Residual standard error: 1.285 on 615 degrees of freedom
R-cuadrado: 0.6255, Adjusted R-squared: 0.6218
F-statistic: 171.2 on 6 and 615 DF, p-value: < 2.2e-16

Tabla 30: resultados ANCOVA para *motivo*

RESULTADOS ANCOVA

Fórmula: `summary(ancova.sonidos <- lm(sonidos.gain~sonidosI+GrupoF+ColegioF+CicloF))`

Residuos:

	Min	1Q	Median	3Q	Max
	-4.897	-1.600	-0.225	1.504	7.262

Coefficientes:

	Estimación	Error Estándar	t value	Pr(> t)	Códigos
(Elementos de control)	6.06130	0.35268	17.186	< 2e-16	***
sonidosI	-1.05941	0.04487	-23.613	< 2e-16	***
GrupoFExperimental	1.73211	0.19052	9.092	< 2e-16	***
ColegioFColegio2	0.12467	0.26153	0.477	0.63374	
ColegioFColegio3	0.72957	0.25782	2.830	0.00481	**
CicloF2	1.85540	0.23546	7.880	1.49e-14	***
CicloF3	3.73030	0.23366	15.965	< 2e-16	***

Significado de los códigos: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
Residual standard error: 2.365 on 615 degrees of freedom
R-cuadrado: 0.5716, Adjusted R-squared: 0.5674
F-statistic: 136.8 on 6 and 615 DF, p-value: < 2.2e-16

Tabla 31: resultados ANCOVA para *sonidos*

En la tabla 31 los diversos factores y los elementos de control *ColegioFColegio2*, *ColegioFColegio3*, *CicloF2* y *CicloF3*, junto a la variable *sonido* muestra una estimación negativa, error estándar cercano a 0 y *t* de Student significativa superior a 17.

El valor p-value está comprendido entre 0 y 0,1. (<2e-16 o tres asteriscos).

El dato R-cuadrado o determinación de la bondad del ajuste de la regresión tiende a 1. En este caso es superior a 0,5 y explica el 57% de la variable.

```

RESULTADOS ANCOVA
Fórmula: summary(ancova.ritmo <- lm(ritmo.gain~ritmoI+GrupoF+ColegioF+CicloF))
Residuos:
  Min      1Q  Median      3Q      Max
-4.7185 -1.2295 -0.2350  1.0866  7.2713

Coeficientes:
              Estimación Error Estándar t value  Pr(>|t|)  Códigos
(Elementos de control)  4.32747    0.28325  15.278  <2e-16    ***
ritmoI                -0.89685    0.04728 -18.970 <2e-16  ***
GrupoFExperimental    1.39187    0.15506   8.976  <2e-16    ***
ColegioFColegio2     -0.20715    0.21352  -0.970   0.332
ColegioFColegio3      0.28983    0.20944   1.384   0.167
CicloF2                1.78232    0.19198   9.284  <2e-16    ***
CicloF3                1.81330    0.19055   9.516  <2e-16    ***
---
Significado de los códigos: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
Residual standard error: 1.931 on 615 degrees of freedom
R-cuadrado: 0.4668, Adjusted R-squared: 0.4616
F-statistic: 89.75 on 6 and 615 DF, p-value: < 2.2e-16
    
```

Tabla 32: resultados ANCOVA para *ritmo*.

La tabla 32, ofrece los elementos de control *ColegioFColegio2*, *ColegioFColegio3*, *CicloF2* y *CicloF3* y una estimación negativa, error estándar cercano a 0 y *t* de Student significativa superior a 15. El valor p-value está comprendido entre 0 y 0,1 resultando cero (<2e-16 o tres asteriscos). En la base de la tabla obtenemos el dato R-cuadrado (o coeficiente de determinación), que fija la bondad del ajuste de la regresión, y que tiende a 1, aumentando el poder explicativo. En este caso es superior a 0,4 y explica más del 46% de la variable.

A modo de conclusión afirmamos que el análisis de los datos nos muestra en todos los casos conclusiones estadísticamente significativas en un sentido u otro. La riqueza de éstos y la posibilidad de tratar simultáneamente diferentes variables hace que la discusión de los resultados gane vigorosamente en calidad y en rigor estadístico por lo que consideramos acertado la utilización de la metodología ANCOVA para verificar la influencia de la propuesta didáctica basada en la música de Xavier Zoghbi.

6.5. Discusión de los resultados

Los efectos de la propuesta didáctica que hemos aplicado para la mejora de la habilidad musical han sido analizados desde el punto de vista estadístico, refiriéndonos a los cambios producidos en cada una de las dimensiones. Estas dimensiones aparecen denominadas en las diferentes tablas y gráficos como *altura* (discriminación de alturas), *motivo* (memoria melódica), *sonidos* (discriminación de acordes) y *ritmo* (memoria rítmica).

Respecto a estas dimensiones de la habilidad musical y a los objetivos señalados en el Capítulo 3 (3.2. *Objetivos de investigación*) formulamos la Hipótesis 1, según la cual *la propuesta didáctica aplicada a los alumnos de Educación Primaria participantes en la investigación produce mejoras estadísticamente significativas en la adquisición de habilidades musicales* (3.3. *Hipótesis*).

La verificación de esta Hipótesis se basaba en comprobar, a través de una medición, la variación en las habilidades musicales del alumnado tras su participación en la propuesta didáctica, analizando si el grupo experimental conseguía mejoras estadísticamente significativas con respecto a sí mismos, o sea, a su puntuación inicial, y con el grupo de control, en las diversas dimensiones de la habilidad musical.

Las pruebas para la medición de las aptitudes musicales tuvieron a principios de siglo e incluso posteriormente una gran repercusión. El interés que generaron justifica la extensión internacional de algunas de ellas como los test de Seashore, Bentley y Gordon. Existen asimismo pruebas que miden el interés de un sujeto hacia la música o la sensibilidad hacia la misma. Pero se utilizan en diversas ocasiones para seleccionar nuevo alumnado en centros educativo-musicales y, aunque en

algunos casos esta selección es necesaria para evitar la frecuente masificación de estos centros, resulta injusto que cualquier ciudadano no tenga la oportunidad de ser iniciado en la formación musical y, sobre todo, que los resultados de una prueba concreta vayan a determinar el futuro musical de una persona aún no iniciada. No obstante, a lo largo del presente siglo y en los diferentes continentes del mundo, se han ido creando nuevas líneas de investigación.

Por otro lado, la vulnerabilidad que conlleva la medición de capacidades perceptivas en seres humanos puede evitarse si estas nuevas líneas de investigación recurren a la creación de modelos de diagnóstico estandarizados con un minucioso estudio de las variables que manejan y analizando su fiabilidad y validez por métodos estadísticos (Laucirica, 1998).

Tras el análisis de resultados con el método ANCOVA comprobamos que en todas las dimensiones el grupo experimental obtuvo puntuaciones superiores de forma significativa, por un lado, a las iniciales, y por otro, a las conseguidas por el grupo de control (gráficos 18-21), consiguiendo en todas las dimensiones los niveles de significación requeridos, como los valores *p-value* entre 0 y 0,1 o los *r-squared* superiores al 40% (tablas 29-32). Asimismo, constatamos que todas las dimensiones mejoraron.

Respecto a los ciclos la mejora se dio en todos, aunque de forma progresiva. Así, a medida que subimos de ciclo y tras la aplicación, los resultados mejoran más. Por lo tanto es destacable la llamativa mejora del tercer ciclo, concluyendo que tras la propuesta didáctica es progresivamente más significativo estar en el tercer ciclo que en los demás.

La evolución de los colegios sigue una línea común. La mejora se da en todos ellos aunque destaca el Colegio3-CEIP Gran Canaria- muy por encima de los otros dos. Los diferentes gráficos y diagramas de caja avalan tal resultado siendo este colegio en el que ha resultado más significativa la intervención (gráficos 14-17).

Los grupos de control y experimental mejoran siempre. Sin embargo el grupo experimental obtiene mejores resultados en todas las dimensiones, con respecto a sí mismo (pretest-postest), y con respecto al grupo control. Las medias del grupo experimental (tabla 27) contrastando el pretest y el postest dan como resultado en *altura* una diferencia a favor es de 5 puntos (de 5,6 a 10,6); en *motivo* se aumenta en 2 puntos (de 2,5 a 4,5); en *sonidos* se mejora en 4 puntos; y en *ritmo* la subida es de 3,5 puntos.

Las medias del grupo control tras contrastar los datos iniciales y los finales nos muestran en *altura* una diferencia a favor de 2,4 puntos (de 5,7 a 8,1); en *motivo* aumenta en 0,5 puntos (de 2,9 a 3,4); en *sonidos* la mejora es de 2,5 puntos (de 5,4 a 7,9); y en *ritmo* sube 2 puntos (de 3,9 a 5,9). La mejora de los resultados basándonos en las instrucciones de la recogida de datos según el test de Bentley (1993) del grupo experimental fue de 1,7 puntos y la del grupo control de 1 punto quedando el grupo experimental con una puntuación de 3,4 sobre una escala de 1 a 5. El grupo control obtiene una media de 2,6 en la escala de 1 a 5.

La eficacia de la propuesta queda patente tras la mayor puntuación obtenida por el grupo experimental (tabla 33) y por la diferencia de éste sobre el grupo control resultando en *altura* una diferencia a favor del grupo experimental de 2,6 puntos (5 GE sobre 2,4 GC); en *motivo* lo supera en 1,5 puntos (2 GC sobre 0,5 GC); en *sonidos* la mejora es de 1,5 puntos (4 GE sobre 2,5GC); y en *ritmo* sube 1,5 puntos (3,5 GE sobre 2 GC). La mejora con respecto a la puntuación sobre la escala de 1 a 5 de Bentley (1993) es de 0,7 puntos (1,7 GE sobre 1 GC).

MEJORAS DEL GRUPO EXPERIMENTAL (GE) SOBRE EL GRUPO CONTROL (GC)			
	MEJORA GE	MEJORA GC	DIFERENCIA A FAVOR DE GE
<i>ALTURA</i>	5	2,4	2,6
<i>MOTIVO</i>	2	0,5	1,5
<i>SONIDO</i>	4	2,5	1,5
<i>RITMO</i>	3,5	2	1,5
<i>BENTLEY</i>	1,7	1	0,7
	GANANCIA GE	GANANCIA GC	DIFERENCIA A FAVOR DE GE
<i>ALTURA</i>	5	2,5	2,5
<i>MOTIVO</i>	5	2,5	2,5
<i>SONIDO</i>	4	2	2
<i>RITMO</i>	3,5	2	1,5

Tabla 33: mejoras del grupo experimental (ge) sobre el grupo control (gc)

En la comparación de ganancias (gráficos 18-21) en *altura* y motivo el grupo experimental alcanzó los 5 puntos por 2,5 puntos del grupo control, obteniendo una diferencia a favor de 2,5 puntos. El grupo experimental puntuó en *sonidos* con 4 y el grupo control con 2 puntos, quedando superado en 2 puntos. En *ritmo* los 3,5 puntos del grupo experimental superan los 2 puntos del grupo control con una diferencia de 1,5 a favor.

El grado de homogeneidad alcanzado ha sido muy alto en el grupo experimental tal y como observamos en el gráfico 13. Sin embargo, las mejoras producidas por la intervención no fueron del todo uniformes, ya que se registraron diferencias en el porcentaje de aumento de puntuación en las diferentes dimensiones.

Respecto a *motivo* (memoria melódica) se mejora en todos los colegios, ciclos y grupos, sin embargo, en el grupo experimental, a pesar de obtener mayor puntuación la homogeneidad no se presenta de forma adecuada resultando grupos amplios y claramente diferenciados en varios estratos.

Digno de futuros estudios será comprobar si este resultado se debe a características innatas del grupo o no, que en todo caso no invalidarían la prueba.

El estudio de los acordes presentó progresiones menores en las puntuaciones, ya anticipadas por el test de Gordon (1965) y apoyadas por Zenatti (1969), donde trataban las dificultades perceptivas armónicas y polifónicas en ciertas tesituras. Aún así todos los resultados gozaron de significatividad.

La demostración de esta evidencia empírica nos revela, pues, que la regularidad del grupo experimental del Colegio3-CEIP Gran Canaria- lo convierte en el más representativo.

Referente a la solidez de los resultados destacamos que el uso de medidas como la ganancia y la utilización de medianas en vez de medias hacen que el análisis sea mucho más robusto. Con el uso de la media los valores de los sujetos que varían mucho y se salen completamente de los parámetros podrían llegar a desvirtuar esa media. Con el uso de esta metodología estadística ganamos en fidelidad al tener controlados los valores atípicos.

Es por esto que la utilización de programas estadísticos preparados para trabajar con métodos ANCOVA, como *R for Windows*, controlan más variables y permiten llegar a conclusiones con mayor peso estadístico y rigor didáctico. Esta

conclusión ha sido posible tras continuar con las interesantes líneas de investigación abiertas por Guerra (2003) ya que sus análisis estadísticos se debieron orientar mayoritariamente a la contraposición de medias y gráficos de barra, reclamando desde entonces la necesidad de cubrir otros posibles elementos de influencia en la recogida de muestras y sus conclusiones.

Los estudios musicales con este tipo de técnicas son muy poco frecuentes, aunque en otros ámbitos sociales Dimitrov y Rumrill (2003) ya avanzaban la utilidad del análisis común de todos los datos posibles. Junto a Karpinski (2006) llegaron a conclusiones similares acerca de la utilidad de las aplicaciones con ANOVA y ANCOVA en el ámbito social.

Geissel (1985), aplicó el test de Gordon sobre el desarrollo de la aptitud musical a unos cien estudiantes matriculados en cinco clases en tres escuelas primarias diferentes durante un semestre. Concluyó que la variación de las medidas era más representativa en las edades más altas. Hecho que coincide con los resultados de nuestra investigación.

Con el fin de hallar la secuencia de desarrollo de las habilidades musicales en niños españoles y contribuir así al diseño de la enseñanza musical, Vera (1989) realizó un estudio descriptivo sobre el desarrollo de las destrezas en discriminación tonal y rítmica, y de las destrezas melódicas y armónicas en una muestra de 532 niños de 7 a 14 años, con la aplicación del test de Bentley. Vera concluye que efectivamente existe una evolución durante la infancia de todas las destrezas musicales estudiadas, en la que se aprecian diferencias en el ritmo de desarrollo de los diversos aspectos. Así, las destrezas rítmicas son probablemente las primeras que aparecen y se desarrollan en la respuesta del niño a la música. El incremento que se produce entre los 7 y los 10 años es aproximadamente el doble del que existe entre los 11 y los 14 años. La discriminación tonal resulta difícil de medir en niños pequeños. Los investigadores están de acuerdo en que mejora en la edad escolar, pero no acerca de los niveles de discriminación conseguidos a cada edad. Las destrezas melódicas, si bien evolucionan igualmente con la edad, parecen mostrar un desarrollo posterior a las destrezas rítmicas. La capacidad para percibir la armonía es la que experimenta un retraso evolutivo, ya que hasta los 12 años los niños tienen dificultad para percibir el acompañamiento de una melodía. La escuela puede ejercer una gran influencia en el desarrollo musical, exponiendo al niño a las canciones y

formas musicales propias de su cultura y trabajando cada destreza musical según su secuencia de desarrollo.

En nuestro trabajo la dimensión de la *memoria rítmica* cumple con las expectativas en lo referente a la propia evolución del grupo experimental y a la comparación con el grupo control. Sin embargo, y basándonos en el profundo componente rítmico de la música de Xavier Zoghbi y en la minuciosa preparación de las actividades de ritmo, esperábamos que esta dimensión fuera altamente evaluada. Esto no quiere decir que no se haya conseguido mejoras significativas pues en el punto 6.3. y en la tabla 33 quedó patente la mejoría. Una buena formación rítmica anterior a la aplicación de la propuesta didáctica y la argumentación ya adelantada por Vera (1989) son los motivos por el que nos declinamos a la hora de ésta valoración.

Uno de los estudios que más semejanza presenta con respecto a esta investigación es el realizado por Guerra (2003). De éste se ha retomado una de sus líneas abiertas de investigación con respecto a la mejora de habilidades musicales y a la aplicación de una propuesta didáctica concreta. En nuestro caso hemos dado un paso más. Por un lado, se ha concretado dicha propuesta, de forma intencionada, en un autor y su obra musical buscando la cercanía, y por lo tanto, la significatividad para el alumnado. Por otro lado se ha mejorado considerablemente la validez estadística con la incorporación de métodos estadísticos basados en modelos ANCOVA, consiguiendo conclusiones avaladas por el mismo y confirmando científicamente la profundidad del alcance de esta investigación. En nuestro caso coincidimos con Guerra (2003) en cuanto al aumento general de las habilidades musicales en el grupo experimental por encima del grupo control e incluso en cuanto a los resultados referentes a la *discriminación de acordes* al ser una dimensión cuyo desarrollo ha sido menor a las demás, pues el aumento de puntuación en esta destreza ha sido el menor registrado. En cuanto a la metodología por ella aplicada esta investigación se compartió el interés en integrar las actividades en las que se trabajaba la habilidad musical como un todo, coincidiendo con las diversas teorías al respecto tratadas en Capítulo 2, sin olvidar el componente lúdico que conlleva la música. Estas mejoras de puntuación se contradicen con lo expuesto por las corrientes del pensamiento musical extendidas hasta mediados del siglo XX, entre las que destacaban las del mismo Seashore (1960), donde las capacidades musicales eran principalmente innatas y, a partir de una edad relativamente temprana, apenas varían por influencia de la

inteligencia, el aprendizaje o la edad. Además, continuaba afirmando que el reflejo de los aumentos de los tests, cuanto mayor es la edad, se debe a la mayor o menor dificultad que puede encontrar un niño para concentrarse en una tarea o comprenderla ya que la aptitud musical es hereditaria y el aprendizaje tiene un papel muy restringido. Por lo tanto coincidimos con Guerra (2003) al afirmar que esta investigación confirma las posteriores corrientes, originadas en el *neconductismo*, que descargaban el peso de la aportación biológica y resaltaban la influencia de los diversos entornos.

Kiehn (2007) estudió la habilidad en la improvisación de la música en tres niveles de edad correspondientes a Educación Primaria. Los participantes, un total de sesenta alumnos, fueron seleccionados al azar en tres escuelas primarias y se utilizó el test de Vaughan, que valora la creatividad musical. Se tasaron las dimensiones de originalidad, ritmo y melodía. Su trabajo evidenció una diferencia significativa favorable, en cuanto al desarrollo musical, en el salto del nivel inferior al nivel medio. En el salto del nivel medio al alto los test indicaron una nivelación en su desarrollo musical. Los resultados mostraron un crecimiento mayor del pensamiento creativo en la etapa inicial del desarrollo. Kiehn valoró como *poco* el tiempo de instrucción dedicado a la aplicación de ideas creativas en las actividades de forma regular. Esto coincide con Brophy (1999) quien propone que la mayor etapa de desarrollo se encuentra entre los seis y nueve años y la nivelación llega en años posteriores. Entre las dificultades que encontró Keihn (2007) para un mayor desarrollo de la creatividad musical está el poco tiempo semanal de clase, la disposición del profesorado, el horario de las clases y su tamaño físico.

En nuestro caso todas las habilidades musicales han evolucionado de forma progresiva, aunque con diferentes ritmos, hasta llegar a alcanzar la mayor significatividad en el tercer ciclo. Nuestro estudio no coincide con Kiehn (2007), al menos en lo referente al ritmo y a la edad en la que se consigue mayor desarrollo. Coincidimos pues con Vera (1989) cuando afirma que durante la infancia se desarrollan dichas habilidades musicales de forma similar a la estudiada en este trabajo

Laucirica (1998) sugiere, con respecto a la utilidad de las pruebas, que se deben observar como un medio de diagnóstico antes que como un sistema de selección. Su presentación a un amplio número de sujetos en diferentes etapas del

proceso educativo y en distintos ámbitos geográficos abriría un camino para analizar, partiendo de datos objetivos, la eficacia de los métodos aplicados, la influencia de factores ambientales o el rendimiento del profesorado. Un estudio de las capacidades de un número elevado de estudiantes podría establecer conclusiones generalizadas que incitarían a impulsar ciertos cambios en las nuevas propuestas.

Las puntuaciones obtenidas nos ayudan a dejar atrás diferentes teorías que hasta mediados del siglo XX primaban el factor hereditario en el aprendizaje sobre cualquier otro, zanjando en la capacidad del metabolismo cerebral el que unos sujetos fueran más aptos que otros. Los modelos constructivistas de finales del siglo XX, impulsados anteriormente por Vigotsky (Bouzas, 2004), no dejan de lado teorías como las de Piaget, pero las superan, afirmando que los sujetos estamos culturalmente mediatizados a través de la adquisición de diversos instrumentos culturales. Por lo tanto la estimulación cultural para que se produzcan los aprendizajes y la calidad de los materiales será determinante.

Las características del material son significativas para el alumno porque culturalmente se pueden compartir anclajes consiguiendo mayor nivel de atención, produciéndose la asimilación y una memoria sustantiva basada no exclusivamente en el esfuerzo sino además en la significatividad. La propuesta didáctica ha sido culturalmente cercana al alumnado y la riqueza del contexto ha hecho que el aprendizaje más significativo al alumnado.

6.6. Conclusiones

Una vez analizados los resultados obtenidos podemos establecer las siguientes conclusiones referentes a la utilidad y eficacia de la propuesta didáctica basada en la música de Xavier Zoghbi para la mejora de la habilidad musical.

No debemos olvidar que no existen criterios unánimes sobre la definición de la misma (Guerra 2003) además de la afirmación de Bentley (1992) acerca de las consideraciones generales en el uso de test en música cuando apuntando que la información empírica obtenida con experimentos controlados puede ser indiscutible, pero los experimentos, por su parte, están basados siempre en determinadas suposiciones.

1. Los resultados obtenidos al aplicar la propuesta didáctica basada en las obras musicales de Xavier Zoghbi demuestran que ésta ha sido eficaz a la hora de mejorar los distintos aspectos de la habilidad musical.

2. En la dimensión *discriminación de alturas*, la eficacia del programa para producir mejoras es manifiesta ya que en el grupo experimental se ha obtenido mejoras significativas con respecto así mismo y al grupo control.

3. La *memoria melódica* obtuvo un aumento considerable con respecto a la puntuación inicial.

4. En el desarrollo de la *discriminación de acordes* se consiguieron mejoras pero no resultan significativas.

5. La dimensión *memoria rítmica* cumple con las expectativas en lo referente a la propia evolución del grupo experimental y a la comparación con el grupo control. No obstante se esperaban mejores resultados debido al profundo componente rítmico de la música de Xavier Zoghbi

6. La progresión de la puntuación por ciclos es un hecho más que consolida la eficacia y rigurosidad de la aplicación de esta investigación.

7. La música de Xavier Zoghbi se presenta, tras un tratamiento didáctico, como una herramienta completamente válida en la enseñanza de la música.

6.7. Líneas de investigación abiertas para futuras investigaciones

1. En el desarrollo de la *discriminación de acordes* las mejoras no resultan tan importantes como en el resto. En las particularidades de esta destreza intervienen factores relacionados con otros procesos intelectivos, estando su desarrollo ligado a factores psicológicos, no siempre relacionados con la evolución de las otras destrezas musicales. Consideramos apropiado abrir una línea para futuras investigaciones que incidan especialmente en este aspecto.

2. En cuanto a las actividades de ritmo se llevó a cabo una minuciosa preparación, esperando que esta dimensión fuera la mejor evaluada. Una buena formación rítmica anterior a la aplicación de la propuesta didáctica podría suponer la causa de que no fuera de esta manera.

3. El test de Arnold Bentley se considera plenamente válido. Han surgido muchos otros aunque ninguno orientado en su totalidad a medir la habilidad musical. Se propone recopilar los resultados de las diferentes aplicaciones del mismo desde su elaboración hasta la actualidad y valorar la conveniencia de una actualización.

4. Unificar la definición de habilidad musical es una de las reivindicaciones demandadas en el ámbito de la investigación en la enseñanza de la música.

5. La cercanía física y temporal de Xavier Zoghbi resultó motivadora, por lo que se considera apropiado investigar la viabilidad de ampliar esta metodología a otros compositores o intérpretes que reúnan dichas características.

6. La propuesta didáctica constituye un valioso instrumento para los educadores, con resultados positivos y contrastados, lo que invita a ahondar en la elaboración de materiales adaptados, cercanos y significativos para el alumnado. Se sugiere llevar a cabo nuevas intervenciones que continúen y amplíen esta línea del trabajo y dar un paso más elaborando materiales didácticos directamente relacionados con su entorno y contexto más cercano, aplicados no como intervención externa, sino desde dentro del mismo sistema educativo por profesores integrantes en él.

7. Al ser los resultados altamente positivos se propone deliberar acerca de lo apropiado o no de los diversos materiales curriculares que se emplean actualmente en la enseñanza musical.

GLOSARIO

Glosario de términos musicales

Acorde: conjunto de tres o más sonidos simultáneos.

Adagio: indicación de tiempo o velocidad *despacio*.

Allegro moderato: indicación de tiempo o velocidad rápida pero con moderación.

Andante: indicación de tiempo o velocidad moderada y tranquila, pero no lenta.

Cadencia: *caer*. Progresión de notas o armonías que conforman el cierre de una frase o composición musical.

Cantabile: indicador de expresión musical. Ésta debe ser interpretada con carácter muy cantado.

Compás: cada uno de los períodos iguales de tiempo en que se marca el ritmo de una frase musical. Pueden ser de dos partes (binarios), de tres (ternarios), etc. Además, cada una de estas partes pueden estar, a su vez, subdivididas en dos, tres, etc. encontrándonos con frecuencia compases binarios de subdivisión terciaria, etc.

Compasillo: períodos de cuatro partes (cuatro notas negras) en que se divide una composición. Se señala con una "C" al principio, susceptible de ser interpretada en dos pulsos rítmicos.

Concierto Barroco: obra en varios tiempos para orquesta y solista (de uno, a tres - *concerto grosso*-) en donde existía una especie de diálogo entre las dos partes, casi con la misma importancia.

Concierto: composición para instrumentos solistas (uno o varios) y orquesta (existen también *conciertos para orquesta* en donde la misma toma carácter solista).

Contracanto: canto paralelo con gran variedad de connotaciones.

Contrapunto: *nota contra nota*. Arte de combinar varias partes o melodías de forma que al ser tocadas simultáneamente formen un todo armonioso.

Da capo: *a la cabeza*, volver al principio de un movimiento musical o tema.

Intervalos, diferentes tipos: existen gran cantidad, cada uno de ellos con sus connotaciones expresivas específicas. Las diferentes distancias entre la nota base y las otras son las que dan nombre a los intervalos.

Dinámica: intensidad o volumen de un sonido. Su grado de fuerza depende de violencia y amplitud de la vibración. Es importante señalar la diferencia entre una nota fuerte (vibración poderosa) y una alta (alta frecuencia). Los sonidos

abarcán desde los fuertes (forte-*f*-, fortísimo-*ff*-) a los débiles (piano-*p*-, pianísimo-*pp*-). Otros: mezo piano –*mp*-, mezo forte –*mf*-, etc.

Disonancia: *discordancia*. Grupo de notas que al emitirse aparentan cierta desavenencia o choque sonoro entre ellas.

Formas Musicales: distintas *formas* de componer música.

Escala Cromática: incluye doce notas dentro de la octava (ejemplo: do grave a do agudo). *Diatónica*: incluye ocho notas.

Glissando: *resbalando*. Indica la ejecución de escalas musicales rapidísimas proyectando un efecto de resbalar el sonido de una nota a otra.

Intervalo: diferencia o distancia entre dos notas. Según ésta oscilan entre segunda, tercera, cuarta, quinta, etc.

Maestoso: indicador de expresión musical. Ésta debe ser interpretada con majestuosidad.

Meno mosso: indicación de tiempo o velocidad menos movida, más tranquila.

Moderato: indica que el tiempo o velocidad con la que se está interpretando debe ser moderada.

Moto ostinato: frase o motivo melódico que se repite una y otra vez.

Música de Cámara: composición para pequeños grupos instrumentales en la que cada parte es relativamente independiente y con cierto carácter solista.

Música Programática: música en la que el compositor sigue un plan detallado o programa cuyo origen no estriba en la forma musical sino en la literatura u otro arte fuera del dominio exclusivo de la música.

Música tonal: basada en una o varias tonalidades determinadas.

Música atonal: basada en tonalidades no determinadas.

Pedal: en este caso, notas de larga duración que mantienen una sonoridad o ambiente sonoro.

Piu mosso: indicación de tiempo o velocidad más movida, más viva.

Polifonía: música que combina varias partes o voces en la que cada una de ellas sigue su propio curso relativamente individual y aproximadamente con la misma importancia.

Presto: indicación de tiempo o velocidad muy rápido

Réquiem: Misa cantada el Día de los Difuntos, o en funerales, misas aniversario o actos luctuosos.

Ritmo en música: se refiere a la pauta de repetición a intervalos regulares y en ciertas ocasiones irregulares de sonidos fuertes y débiles en una composición.

Scherzo: *juego*. Composición caprichosa y ágil. Parte de la sonata y la sinfonía.

Síncopa: nota articulada sobre parte débil del compás y continua en parte fuerte consiguiendo cierto desplazamiento en el acento normal de la medida.

Sinfonía: *Sonata para orquesta*. En su origen era una parte instrumental que precedía a una ópera. Luego se separó y cobró gran importancia propia. Inicialmente contó con cuatro tiempos: rápido-lento-danza-rápido.

Staccato: *destacado*. Forma de interpretar los sonidos de manera suelta y cortada entre las notas.

Suite: conjunto de composiciones variadas agrupadas como si fuera una sola, siguiendo un orden que añade interés por el contraste entre ellas. Procede de las danzas para laúd del siglo XV y XVI.

Tempo: velocidad a la que debe interpretarse una obra musical.

Tocata: *tocar*. Composición instrumental rápida, de estilo libre. Las notas deben ser tocadas pero no sostenidas, con rapidez y fluir invariable.

Tonalidad: conjunto de sonidos de una escala musical, armónica y melódicamente de acuerdo con la tónica o nota base.

Trémolo: *trémulo*, *tembloroso*. Efecto consistente en la repetición muy rápida de las notas.

Trío: en este caso, sección central situada entre el scherzo y su repetición.

Tutti: *todos*. Hace referencia a que la totalidad de los instrumentos se encuentra activos.

Glosario de instrumentos musicales

Al fijarnos en una orquesta sinfónica convencional, podremos observar que los instrumentos se encuentran agrupados en secciones o *familias* de acuerdo a la forma en que producen el sonido.

1- Instrumentos de Cuerda

2- Instrumentos de Viento

3- Instrumentos de Percusión

Los instrumentos de cuerda son todos aquellos que producen su sonido mediante el uso de cuerdas, a través de diferentes técnicas (frotando, pellizcando, rascando, etc). A continuación se muestra la sección de instrumentos de cuerda de la orquesta.



Violín



Viola



Violonchelo



Contrabajo

Todos aquellos instrumentos en los cuales hay que introducir aire para que produzcan sonido se clasifican como instrumentos de viento. Estos a su vez, en la orquesta, son divididos en dos categorías: instrumentos de viento-madera e instrumentos de viento-metal.



Flauta
Travesera



Flauta Piccolo



Clarinete



Clarinete Bajo



Oboe



Corno Inglés



Fagot



Contrafagot

----- O -----



Trompeta



Trompa



Trombón



Tuba

Todos aquellos instrumentos que hay que golpear, raspar o agitar para que produzcan sonido los clasificamos como instrumentos de percusión. Esta es la familia de instrumentos más grande. A continuación se muestran algunos instrumentos de percusión usados en la orquesta.



Caja o Redoblante-Platillos de Mano-Bombo de Concierto - Timpani o Timbal



Xilófono



Marimba



Vibráfono



Diferentes tipos de mazas y baquetas blandas y duras



Lira



Campanas Tubulares



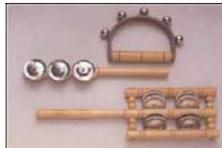
Mazas para Campanas



Panderos (parche sintético y de piel) Panderetas (con y sin membrana o parche) Cencerros Temple Blocks



Diversas Cajas Chinas



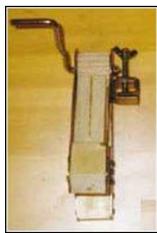
Cascabeles y sonajas



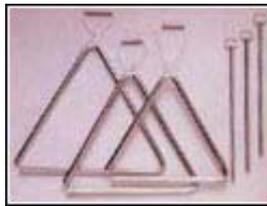
Arriba: Güiro; Izquierda: Castañuelas con y sin mango; Derecha: Claves.



Maracas



Rascador



Triángulos varios



Látigo



Tam original africano



Tam convencional



Toms

Además de los aquí expuestos existe una variada gran cantidad. También se presentan otros que suelen combinar la función de instrumento *tutti* con la función de instrumento solista.

Piano *de cola*

Guitarra Clásica (o española)



Clave

Finalmente mostramos los rasgos típicos de frecuencias fundamentales de algunas voces y varios instrumentos musicales:

Instrumento	Sonido grave		Sonido agudo	
	F(Hz)	Nota	F(Hz)	Nota
Violín	196	SOL ₃	2093	DO ₇
Flauta	261.63	DO ₄	2093	DO ₇
Clarinete Alto	123.47	SI ₂	987.77	SI ₅
Trompeta	164.81	MI ₃	880	LA ₅
Arpa	32.7	DO ₁	3135.96	SOL ₇
Piano	27.5	LA ₀	4186.01	DO ₈
Voz Soprano	261.63	DO ₄	1046.5	DO ₆
Voz Tenor	130.81	DO ₃	440	LA ₄

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (1989). *Canciones*. Barcelona: Ibis, S. A.
- AA.VV. (1991). *La Evaluación en los Diseños de Canarias*. S. C. Tenerife: Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Cultura y Deportes.
- AA.VV. (1991). *La Evaluación en los Diseños de Canarias*. S. C. Tenerife: Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Cultura y Deportes, Materiales Curriculares.
- AA.VV. (1994). *Orientaciones para la Elaboración de la Secuencia del Currículo de Primaria*. S. C. Tenerife: Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Cultura y Deportes, Materiales Curriculares.
- AA.VV. (1997). *Educación Primaria: Organización del Currículo*. Las Palmas de Gran Canaria: Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Cultura y Deportes, D. G. Ordenación e Innovación Educativa
- AA.VV.(1991). *Educación Musical*. Madrid: Magisterio.
- ANASTASI, A. (1978). *Tests psicológicos*. Madrid: Aguilar.
- ARONOFF, F. (1974). *La música y el niño pequeño*. Buenos aires: Ricordi Americana.
- AUSUBEL, D. (1989). *Psicología cognitiva. Punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- BACHMANN, M. (1998). *La Rítmica Jaques-Dalcroze: Una Educación por la Música y para la Música*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- BELLINI, J. L. y RUMRILL, P. (1999). *Research in rehabilitation counseling. A Guide to Design, Methodology, and Utilization, 2nd Ed.* Springfield, IL: Thomas.
- BENTLEY, A. (1966). *Musical Ability in Children and Its Measurement*. Londres: Harrap.
- BENTLEY, A. (1967). *La aptitud musical de los niños*. Buenos Aires: Victor Leru.
- BENTLEY, A. (1992). *L'abilità musicale nei bambini e la sua valutazione*. Napoli: Morano Editore.
- BEVER, J. (1983). *The Art of Educational Evaluation*. London: The Falmer Press.
- BEVER, T. G. y CHIARELLO, R. J. (1974). Cerebral Dominance in Musicians and Nonmusicians, *Science*, 185, pp. 137-139.
- BOUZAS, P. (2004). *Constructivismo en Vigotsky*. Buenos Aires: Editorial Longseller.
- BRAVER, M. C., y BRAVER, S. L. (1988) Statistical treatment of the Solomon Four-Groups Design: A meta-analytic Approach. *Psychological Bulletin*, 104, pp. 150-154.
- BROPHY, T. S. (2005). A longitudinal study of selected characteristics of children's melodic improvisations. *Journal of Research in Music Education*, 53 (2), pp. 120-133.

- BRUNER, J. (1988). *Relevance of Education*. Harmondsworth: Penguin Books.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Buenos Aires: Barry.
- CAMPBELL, D. (1998). *El efecto Mozart*. Barcelona: Urano, S. A.
- CASTILLO, D. y PRIETO, R. (2003). Medios Audiovisuales: una estrategia para mejorar la motivación. *Música y Educación*, núm. 56, pp. 83-93.
- CASTRO, J. (2002). *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológicos*. Las Palmas de Gran Canaria: Vicerrectorado de Estudios y Calidad Docente, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- CATEURA MATEU, M. (2002). *Historia de la Música*. Barcelona: Vicens Vives.
- CATEURA MATEU, M. (2002). *Nuevo Adagio 1, 2 y 3*. Barcelona: Vicens Vives.
- CATEURA, M. (1989). *Música para toda la enseñanza*. Barcelona: Ibis.
- CATEURA, M. (1991). *Por una educación musical en España (Estudio comparativo con otros países)*. Barcelona: PPU.
- CATEURA, M. (1991). *Tocar y cantar. Colección de canciones*. Barcelona: Ibis.
- CATEURA, M. (1992). *Música (Primaria)*. Barcelona: Vicens Vives.
- CHAPUIS, J. (1989). Características del método Willems de educación musical. *Música y Educación*, nº 2, pp. 383-390.
- CHOKSY, L. (1988). *The Kodály Method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- COPLAND, A. (1976). *Cómo escuchar la música*. Madrid: F. C. E. de España, S.L.
- DALCROZE, E. (1973). *Rythm, Music and Education*. Londres: Hazell Watson.
- DAVIDSON, L. & SCRIPP, L. (1991). Educación y desarrollo musicales desde un punto de vista cognitivo. *Infancia y Educación Artística*. Madrid: Morata, pp. 80-111.
- DELFRATI, C (1992). *Progetti Sonori*. Napoles: Morano Editore.
- DELFRATI, C. (1995). *Ascoltare e Capire*. Milán: Morano Editore.
- DELFRATI, C (2003). *Fondamenti di pedagogía musicale*. Torino: Edt.
- DESPINS, J. P. (1989). *La musica y el cerebro*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- DÍAZ, M. y GIRÁLDEZ, A. (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes*. Barcelona: Graó.
- DIMITROV, D y RUMRILL, P. (2003). Speaking of Research, Pretest-posttest designs and measurement of change. College of Education. Kent State University, Kent. *IOS Press. Work 20*, pp. 159–165.
- EDGINGTON, R. E. (1972). An additive method for combining probability values from independent experiments. *Journal of Psychology*, 80, pp. 351-363.
- FRAISSE, P. (1973). *Percepción y estimación del tiempo*. Buenos Aires: Paidós.

- FRAISSE, P. (1976). *Psicología del ritmo*. Madrid: Morata.
- FREGA, L. (1996). *Música para maestros*. Barcelona: Graó.
- FREGA, L. (1997). *Metodología comparada de la Educación Musical*. Buenos Aires: Centro de Investigación Educativa Musical.
- GARCÍA, G. (1996). *Xavier Zoghbi, invención del mundo y descubrimiento de la música*. 13 Festival de Música de Canarias. Las Palmas de Gran Canaria: Socaem.
- GARCÍA, J., FRÍAS, D. y PASCUAL, J. (1999). Potencia Estadística del Diseño de Solomon. Valencia: *Psicothema*, 1999. Vol. 11, nº 2, pp. 431-436.
- GARDNER, H. (1995). *Estructuras de la mente*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- GEISSEL, L. S. (1985). *An investigation of the comparative effectiveness of the musical aptitud profile*. Filadelfia: Temple University.
- GEMBRIS, H.(2002). *The Development of Musical Abilities*. The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning. New York: Oxford.
- GORDON, E. (1965). *Musical Aptitude Profile. Manual*. Boston: Houghton Mifflin.
- GRAETZER, G. (1963). *Introducción a la práctica del Orff-Schulwerk*. B.Aires: Paidós.
- GUERRA, M. (2003). *Intervención para la mejora de la habilidad musical en alumnos de Educación Primaria*. Tesis Doctoral. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- GUERRA, M. y QUINTANA, F. (1995). *El Carnaval de los Animales*. Las Palmas de Gran Canaria: Ediciones La Caja de Canarias.
- GUIRAUD, P. (1979). *La semiología*. México D. F.: Siglo XXI.
- HARGREAVES, D. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Grao.
- HEMSY DE GAÍNZA, V. (1977). *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical*. Buenos Aires: Ricordi.
- HEMSY DE GAÍNZA, V. (1982). *Ocho Estudios de Pedagogía Musical*. Buenos Aires: Paidós.
- HEMSY DE GAINZA, V. (2002). *Pedagogía Musical (Dos Décadas de Pensamiento)*. Buenos Aires: Lumen Grupo Editorial.
- HEGYI, E. (1999). *Método Kodaly de Solfeo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- HUCK, S., y SANDLER, H. M. (1973). A note on the Solomon 4-groups design: Appropriate statistical analysis. *Journal of Experimental Education*, 42, pp. 54-55.
- KARPINSKI, A. (2006). *Factorial ANOVA: Higher order ANOVAs*. Filadelfia: Temple University.

- KELLAR, L. A. y BEVER, T. G. (1980). Hemispheric asymmetries in the perception of musical intervals as a function of musical experience and family handedness background. *Brain and Language*, 10, pp. 24-38.
- KEMP, A. (2001). Arnold Bentley. Pioneer of musical education and testing. Londres: *The Guardian*, date 13-10-01.
- KIEHN, M. T. (2007). *Creative Thinking: Music Improvisational Skills Development among Elementary School Students*. Journal of Education and Human development. University of Wisconsin-Green Bay. Volume 1, Issue 2, 2007.
- KIMURA, D. (1959). The effect of letter position on recognition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, pp. 1-10.
- KIMURA, D. (1961). *El arte del canto*. Barcelona: Casa del Libro.
- KIMURA, D. (1969). Spatial localization in left and right visual field. *Canadian Journal of Psychology*, 23, pp. 445-447.
- KODÁLY, Z. (1971). *Folk Music of Hungary*. New York: Praeger
- KÜHN, C. (1988). *La formación musical del oído*. Barcelona: Editorial Lábora.
- KUNTEL-HANSEN, M. (1981). *Educación Musical precoz y estimulación auditiva*. Barcelona: Médica y Técnica.
- LAGO, P. (1987). *Lo que sea sonará*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- LAUCIRICA, A. (1998). Los métodos cuantitativos en la investigación educativo-musical. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, nº 2.
- MAD (2005). *Temario Educación Musical para Maestros*. Madrid: MAD.
- MALBRÁN, S. (2007). *Desarrollo de habilidades musicales y formación profesional. Simposio*. La Plata: Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.
- MARTENOT, M. (1993). *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación*. Madrid: Rialp.
- MARTÍNEZ, S. (1993). *La armonía y el ritmo de una ciudad*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la ULPGC.
- MORALES, F. (1993). *Canarias: Crónicas de su Conquista*. Las Palmas de Gran Canaria: Ediciones del Cabildo Insular de Gran Canaria.
- MOYA, J. (2002). *Métodos de investigación en educación*. Las Palmas de Gran Canaria: Vicerrectorado de Desarrollo Institucional y Nuevas Tecnologías, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- MUNDY, S. (1989). *Historia de la música*. Madrid: Lagos, S.A.

- MUÑOZ, E. (2003). El desarrollo de la comprensión musical del niño en primaria: las estéticas del siglo XX. *Música y Educación*, núm. 56, pp. 61-81.
- ORFF, G. (1980). *Music Therapy: Active Furthering of the Development of the Child*. London: Schott.
- PALACIOS, F. (1997). *Escuchar*. Las Palmas de Gran Canaria: Ediciones O. F. G. C.
- PEREDA, S. (1987). *Psicología Experimental I: Metodología*. Madrid: Pirámide.
- PÉREZ, J. I. (2007). *Hitos de nuestro sistema musical*. Caracas: WASBE.
- PFLEDERER, M. (2002). *On musicality and milestones*. Illinois: School of Music, University of Illinois.
- SAMUEL, C. (1965). *Panorama de la Música Contemporánea*. Madrid: Ediciones Guadarrama, S. L.
- SANJOSÉ, V. (1997). *Didáctica de la Expresión Musical para Maestros*. Valencia: Piles, S. A.
- SANUY, M. y GONZÁLEZ, L. (1969). *Orff-Schulwerk. Música para niños. Introducción*. Madrid: Unión Musical Española.
- SANDVED, K. B. (1962). *El Mundo de la Música*. Madrid: Espasa-Calpe, S. A.
- SCHOTT (1990). *Orff-Schulwerk, Music for Children Catalogue*. London: Scott & Co.
- SEASHORE, C. E. (1960). *Seashore measures of musical talents. Test de Aptitudes Musicales*. Madrid: Tea.
- SECHREST, L. y PFLEDERER, M. (1968) Conservation-type responses of children to musical stimuli. *Bulletin for the Council of Research in Music Education*, 13, pp. 19-36.
- SERAFINE, M. L. (1988). *Music as Cognition*. Columbia University Press.
- SIEMENS, L. (1977). *La música en Canarias. Síntesis de la música popular y culta desde la época aborígen hasta nuestros días*. Las Palmas de Gran Canaria: El Museo Canario.
- SIEMENS, L. (1983). *La creación musical en Canarias. Canarias siglo XX. Gran Biblioteca Canaria*. Las Palmas de Gran Canaria: Edirca.
- SIEMENS, L. (1995). *Historia de la Sociedad Filarmónica de Las Palmas*. Las Palmas de Gran Canaria: El Museo Canario.
- SIEMENS, L. (2001). *La gran antología de la música popular canaria*. Santa Cruz de Tenerife: Centro de la Cultura Popular Canaria.
- SLOBODA, J. (1990). Music structure and emotional response: some empirical findings. *Psychology of Music*, 19, pp. 110-120.
- SLOBODA, J. (2004). *Exploring the Musical Mind*. Oxford: Oxford University Press.

- SLOBODA, J. (1988). *Generative Processes in Music: the Psychology of Performance, Improvisation and Composition*. Oxford: Oxford University Press.
- SOLOMON, R. L. (1949). An extension of control group design. *Psychological Bulletin*, 46, pp. 137-150.
- STEFANI, G.(1987). *Comprender la música*. Barcelona: Paidós.
- SWANWICK, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata y MEC.
- SWINBURNE, W. H. (1981). *New Curwen method, book 2: Sight reading*. London: Stainer & Bell.
- TORRE, D. (1963). *La capilla de música de la capilla de Las Palmas y el compositor don Sebastián Durón*. Las Palmas de Gran Canaria: El Museo Canario.
- VERA, A. (1989). *El desarrollo de las destrezas musicales: un estudio descriptivo*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- WAGNER, M. y HANNON, P. (1981). Hemispheric asymmetries in faculty and student musicians during melody recognition tasks. *Brain and Language*, 13, pp. 379-388.
- WEBSTER, P. R., y ZIMMERMAN, M. (1983). Conservation of Rhythmic and Tonal Patterns. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 71(1), pp. 28-49.
- WILLEMS, E. (1962 y 1979): *La preparación musical de los más pequeños*. Buenos Aires: Eudeba.
- WILLEMS, E. (1985). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Eudeba.
- WILLEMS, E. (2001). *El oído musical. La preparación auditiva del niño*. Barcelona: Paidós.
- WING, H. D. (1968). *Standardised Tests of Musical Intelligence*. Sheffield: Greenup.
- WUYTACK, J. (1980). *Chansons a Chantar et a mimar*. París: Van del Valga.
- WUYTACK, J. (1984). *Mini-variations géographiques pour Percussion avec Flûte à bec (Instrumentarium Orff)*. París: Alphonse Leduc.
- WUYTACK, J. (1987). *Modalladom. Suite modale de danses pour instrumentarium Orff*. París: Alphonse Leduc.
- WUYTACK, J. y BOAL, G. (1996). *La audición musical activa*. Oporto: Associação Wuytack de Pedagogía Musical.
- ZABALZA, M. (1989). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid: Narcea, S. A.
- ZENATTI, A. (1969). *Le développement genetique de la perception musicale*. Monographies Francaises de Psychologie, 17. París: Centre National de la Recherche Scientifique.

DISCOGRAFÍA

DISCOGRAFÍA

AA.VV. (1997). *La Creación Musical en Canarias CD05*. Las Palmas de Gran Canaria: RALS.

AA.VV. (2000). *La Creación Musical en Canarias CD11*. Las Palmas de Gran Canaria: RALS.

PADORNO, M. (1990). *Lectura con Xavier Zoghbi*. www.manuelpadorno.es. Gobierno de Canarias.

SAAVEDRA, S. (1989). *Zarzuela Canaria La Sirena*. Las Palmas de Gran Canaria: TVE-Canarias.

ZOGHBI, X. (1997). *La Creación Musical en Canarias*. Las Palmas de Gran Canaria: RALS.

ANEXO I

DISTRIBUCIÓN Y ORGANIZACIÓN

DE LAS ACTIVIDADES

PROGRAMA DE ACTIVIDADES		MES I OCTUBRE 2004/2005/2006		1 CICLO				
				2º NIVEL				
1ª SESIÓN		1ª SEMANA		2ª SESIÓN				
ACTIVIDAD	Min	Hab.	ACTIVIDAD	Min	Hab.			
1R: leer duraciones 2R: leer duraciones ♪ †	15'' 15''	■ ■	64M: acordes en el piano 1A: Señales sonoras	10'' 50''	■ ■			
1M: imitar sonidos 2M: diferenciar sonidos 3M: encontrar un sonido 4M: canción equivocada	5'' 5'' 10'' 10''	■ ■ ■ ■						
3ª SESIÓN		2ª SEMANA				4ª SESIÓN		
ACTIVIDAD	Min	Hab.				ACTIVIDAD	Min	Hab.
3R: señalar errores ♪ †	5''	■	5R: karaoke rítmico -Actividad Audición - Actividad Audición	30'' 30''	■			
4R: señalar errores ♪ †	10''	■						
6M: señalar diferencias 10M: canción silenciosa 11M: sonidos altos y bajos 12M: director de orquesta	15'' 15'' 5'' 10''	■ ■ ■ ■						
5ª SESIÓN		3ª SEMANA				6ª SESIÓN		
ACTIVIDAD	Min	Hab.				ACTIVIDAD	Min	Hab.
6R: leer duraciones ◦ ♪ -	15''	■	- Actividad Audición	60''	■			
9M: no perder el sonido 7R: señalar errores ♪ -	10'' 10''	■ ■						
5M: canción equivocada 7M: emparejar sonidos	15'' 10''	■ ■						
7ª SESIÓN		4ª SEMANA				8ª SESIÓN		
ACTIVIDAD	Min	Hab.	ACTIVIDAD	Min	Hab.			
9R: lectura rítmica ♪ ♪	30''	■	- Actividad Audición	60''	■ ■			
10R: identificación rítmica ♪ ♪	30''	■						

AUTOR: Quintana, F. adaptada de Guerra, M. (2003)

Tabla 13: programa de actividades para el primer mes de intervención en el primer ciclo

PROGRAMA DE ACTIVIDADES		MES II NOVIEMBRE 2004/2005/2006		1 CICLO	
				2º NIVEL	
9ª SESIÓN		5ª SEMANA		10ª SESIÓN	
ACTIVIDAD	Min	Hab.	ACTIVIDAD	Min	Hab.
12R(ejerc.1): instrumentación ♪ ♪♪ }	30''		- Actividad Audición	60''	
13R: señalar errores ♪ ♪♪ }	10''				
16M: señalar el sonido más alto	10''				
60M: diferenciar alturas e intensidades	10''				
11ª SESIÓN		6ª SEMANA		12ª SESIÓN	
ACTIVIDAD	Min	Hab.	ACTIVIDAD	Min	Hab.
8M: emparejar sonidos	10''		- Actividad Audición	60''	
18M: líneas sonoras	15''				
20M: encontrar el sonido extraño	10''				
57M: diferenciar alturas	10''				
59M: señalar el sonido más fuerte	15''				
13ª SESIÓN		7ª SEMANA		14ª SESIÓN	
ACTIVIDAD	Min	Hab.	ACTIVIDAD	Min	Hab.
5R: karaoke rítmico - Actividad Audición	30''		22M: leer modelos melódicos (do, re, mi)	30''	
21M: musicalización	15''		23M: identificar modelos melódicos (do, re, mi)	30''	
58M: señalar el sonido más largo	15''				
15ª SESIÓN		8ª SEMANA		16ª SESIÓN	
ACTIVIDAD	Min	Hab.	ACTIVIDAD	Min	Hab.
19M: líneas sonoras	20''		- Actividad Audición	60''	
24M: cantar notas (do, re, mi)	15''				
25M: señalar errores (do, re, mi)	10''				
26M: dictado melódico (do, re, mi)	15''				

AUTOR: Quintana, F. adaptada de Guerra, M. (2003)

Tabla 14: programa de actividades para el segundo mes de intervención en el primer ciclo

PROGRAMA DE ACTIVIDADES		MES III DICIEMBRE 2004/2005/2006		1 CICLO	
				2º NIVEL	
17ª SESIÓN		9ª SEMANA		18ª SESIÓN	
ACTIVIDAD	Min	Hab.	ACTIVIDAD	Min	Hab.
28M: leer modelos melódicos (do, re, mi, sol)	30''		66M: alegre/triste	10''	
29M: identificar modelos melódicos (do, re, mi, sol)	30''		- Actividad Audición	50''	
19ª SESIÓN		10ª SEMANA		20ª SESIÓN	
ACTIVIDAD	Min	Hab.	ACTIVIDAD	Min	Hab.
30M: cantar notas (do, re, mi, sol)	15''		12R (ejer.2): instrumentación	30''	
31 M: señalar errores (do, re, mi, sol)	15''				
17M: señalar el sonido más alto	15''		27M: composición (do, re, mi)	30''	
13M: indicar alto o bajo	5''				
14M: señalar errores	10''				
21ª SESIÓN		11ª SEMANA		22ª SESIÓN	
ACTIVIDAD	Min	Hab.	ACTIVIDAD	Min	Hab.
34M: leer modelos melódicos (do, re, mi, sol, la)	30''		- Actividad Audición	60''	
35M: identificar modelos melódicos (do, re, mi, sol, la)	30''				
AUTOR: Quintana, F. adaptada de Guerra, M. (2003)					
VACACIONES DE NAVIDAD					

Tabla 15: programa de actividades para el tercer mes de intervención en el primer ciclo

PROGRAMA DE ACTIVIDADES		MES IV ENERO 2005/2006/2007		1 CICLO	
				2º NIVEL	
VACACIONES DE NAVIDAD					
23ª SESIÓN		12ª SEMANA		24ª SESIÓN	
ACTIVIDAD	Min	Hab.	ACTIVIDAD	Min	Hab.
55R: manos que cantan	15''		- Actividad Audición	60''	 
56R: reconocer perfiles rítmicos	15''				
57R: ritmo partido	15''				
52R: cardiomúsica	15''				
25ª SESIÓN		13ª SEMANA		26ª SESIÓN	
ACTIVIDAD	Min	Hab.	ACTIVIDAD	Min	Hab.
65M: rueda de acordes	25''	 	- Actividad Audición	60''	 
53R: contar pulsos	10''				
54R: variar la velocidad	15''				
15M: distinguir alturas	10''				
27ª SESIÓN		14ª SEMANA		28ª SESIÓN	
ACTIVIDAD	Min	Hab.	ACTIVIDAD	Min	Hab.
11R: cadena rítmica	15''		- Actividad Audición	60''	
32M: dictado melódico (do, re, mi, sol)	10''				
33M: composición (do, re, mi, sol)	10''				
58M: señalar el sonido más largo	10''				
55M: cuantificar acordes	10''				

AUTOR: Quintana, F. adaptada de Guerra, M. (2003)

Tabla 16: programa de actividades para el cuarto mes de intervención en el primer ciclo

	Memoria melódica		Memoria rítmica		Discriminación de alturas		Discriminación de acordes
	Discriminación auditiva						

PROGRAMA DE ACTIVIDADES		MES I OCTUBRE 2004/2005/2006		2º CICLO	
				2º NIVEL	
1ª SESIÓN		1ª SEMANA		2ª SESIÓN	
ACTIVIDAD	Min	Hab.	ACTIVIDAD	Min	Hab.
22M: cantar modelos melódicos (do, re, mi)	20''		- Actividad Audición	60''	
23M: identificar modelos melódicos (do, re, mi)	20''				
24M: leer modelos melódicos (do, re, mi)	20''				
3ª SESIÓN		2ª SEMANA		4ª SESIÓN	
ACTIVIDAD	Min	Hab.	ACTIVIDAD	Min	Hab.
28M: cantar modelos melódicos (do, re, mi, sol)	20''		9R: leer modelos rítmicos 	20''	
29M: identificar modelos melódicos (do, re, mi, sol)	20''		10R: identificar modelos rítmicos 	20''	
30M: leer modelos melódicos (do, re, mi, sol)	20''		11R: cadena rítmica 	20''	
5ª SESIÓN		3ª SEMANA		6ª SESIÓN	
ACTIVIDAD	Min	Hab.	ACTIVIDAD	Min	Hab.
6R: leer esquemas rítmicos	25''		8R: señalar errores	10''	
- Actividad Audición	25''				
15M: diferenciar alturas	10''				
			- Actividad Audición	50''	
7ª SESIÓN		4ª SEMANA		8ª SESIÓN	
ACTIVIDAD	Min	Hab.	ACTIVIDAD	Min	Hab.
14R: lectura rítmica 	20''		37M: poner melodía a un esquema rítmico	20''	
15R: identificación rítmica 	20''		- Actividad Audición	15'' 15''	
16R: cadena rítmica 	20''		16M: señalar el sonido más alto	10''	

AUTOR: Quintana, F. adaptada de Guerra, M. (2003)

Tabla 17: programa de actividades para el primer mes de intervención en el segundo ciclo

PROGRAMA DE ACTIVIDADES		MES II NOVIEMBRE 2004/2005/2006		2º CICLO	
				2º NIVEL	
9ª SESIÓN		5ª SEMANA		10ª SESIÓN	
ACTIVIDAD	Min	Hab.	ACTIVIDAD	Min	Hab.
17R: señalar errores 	10''		17M: el sonido + alto	10''	
18R: dictado rítmico 	10''		64M: acordes en el piano	10''	
19R: seguir modelo rítmico	40''		65M: rueda de acordes - Actividad Audición	10'' 10''	
11ª SESIÓN		6ª SEMANA		12ª SESIÓN	
ACTIVIDAD	Min	Hab.	ACTIVIDAD	Min	Hab.
34M: cantar modelos melódicos (do, re, mi, sol, la)	20''		20R: lectura rítmica 	20''	
35M: identificar modelos melódicos (do, re, mi, sol, la)	20''		21R: identificación rítmica 	20''	
36M: leer modelos melódicos (do, re, mi, sol, la)	20''		22R: cadena rítmica 	20''	
13ª SESIÓN		7ª SEMANA		14ª SESIÓN	
ACTIVIDAD	Min	Hab.	ACTIVIDAD	Min	Hab.
41M: cantar modelos melódicos (do, re, mi, fa, sol, la)	20''		- Actividad Audición	60''	
42M: ident. modelos melódicos (do, re, mi, fa, sol, la)	20''				
44M: leer modelos melódicos (do, re, mi, fa, sol, la)	20''				
15ª SESIÓN		8ª SEMANA		16ª SESIÓN	
ACTIVIDAD	Min	Hab.	ACTIVIDAD	Min	Hab.
25R: lectura rítmica 	20''		29R: lectura rítmica 	20''	
26R: identificar modelos rítmicos 	20''		30R: identificación rítmica 	15''	
27R: cadena rítmica 	20''		31R: cadena rítmica 	20''	
			32R: señalar errores 	5''	

AUTOR: Quintana, F. adaptada de Guerra, M. (2003)

Tabla 18: programa de actividades para el segundo mes de intervención en el segundo ciclo

PROGRAMA DE ACTIVIDADES		MES III DICIEMBRE 2004/2005/2006		2º CICLO	
				2º NIVEL	
17ª SESIÓN		9ª SEMANA		18ª SESIÓN	
ACTIVIDAD	Min	Hab.	ACTIVIDAD	Min	Hab.
33R: presentación del tresillo	5''		- Actividad Audición	60''	
34R: leer modelos rítmicos 	20''				
35R: identificar modelos rítmicos 	20''				
36R: cadena rítmica 	20''				
19ª SESIÓN		10ª SEMANA		20ª SESIÓN	
ACTIVIDAD	Min	Hab.	ACTIVIDAD	Min	Hab.
23R: señalar errores 	10''		45M: ritmificar notas	15''	
12R(ejercicio1): seguir un modelo rítmico	20''		46M: dictado melódico (do, re, mi, fa, sol, la)	10''	
24R: seguir modelo rítmico	30''		43M: señalar errores	10''	
			47R: contratiempo y sincopa	25''	
21ª SESIÓN		11ª SEMANA		22ª SESIÓN	
ACTIVIDAD	Min	Hab.	ACTIVIDAD	Min	Hab.
47M: cantar modelos melódicos (do, re, mi, fa, sol, la, si)	20''		- Actividad Audición	60''	
48M: identificar modelos melódicos (do, re, mi, fa, sol, la, si)	20''				
37R: señalar errores 	10''				
38R: señalar errores 	10''				
AUTOR: Quintana, F. adaptada de Guerra, M. (2003)					
VACACIONES DE NAVIDAD					

Tabla 19: programa de actividades para el tercer mes de intervención en el segundo ciclo

PROGRAMA DE ACTIVIDADES		MES IV ENERO 2005/2006/2007		2º CICLO	
				2º NIVEL	
VACACIONES DE NAVIDAD					
23ª SESIÓN		12ª SEMANA		24ª SESIÓN	
ACTIVIDAD	Min	Hab.	ACTIVIDAD	Min	Hab.
49M: ejercicios de canto	15''		57R: ritmo partido - Actividad Audición	20''	
50M: señalar errores	10''				
51M: ejercicios de canto con 8 notas	20''				
62M: señalar las dimensiones que cambian	15''	  			
40''					
25ª SESIÓN		13ª SEMANA		26ª SESIÓN	
ACTIVIDAD	Min	Hab.	ACTIVIDAD	Min	Hab.
52M: tónica o dominante	20''		55M: cuantificar acordes	15''	
53M: averiguar la última nota	10''		54M: motivo y acompañamiento	15''	
51R: motivo que aparece y desaparece	30''		58R: frase rítmica	15''	
			48R: ejercicio a contratiempo	15''	
27ª SESIÓN		14ª SEMANA		28ª SESIÓN	
ACTIVIDAD	Min	Hab.	ACTIVIDAD	Min	Hab.
56M: trabajar acordes con la voz	30''		66M: alegre/triste	10''	 
59R: "Tron-tron"	30''		- Actividad Audición	40''	

AUTOR: Quintana, F. adaptada de Guerra, M. (2003)

Tabla 20: programa de actividades para el cuarto mes de intervención en el segundo ciclo

	Memoria melódica		Memoria rítmica		Discriminación de alturas		Discriminación de acordes
			Discriminación auditiva				

PROGRAMA DE ACTIVIDADES			MES I OCTUBRE 2004/2005/2006		3 CICLO	
			2º NIVEL			
1ª SESIÓN		1ª SEMANA			2ª SESIÓN	
ACTIVIDAD	Min	Hab.	ACTIVIDAD	Min	Hab.	
14R: lectura rítmica 	20''		64M: acordes en el piano	10''	 	
15R: ident. rítmica 	20''		65M: rueda de acordes	10''	 	
16R: cadena rítmica 	20''		- Actividad Audición	40''		
3ª SESIÓN		2ª SEMANA			4ª SESIÓN	
ACTIVIDAD	Min	Hab.	ACTIVIDAD	Min	Hab.	
17R: señalar errores 	10''		34M: cantar modelos melódicos (do, re, mi, sol, la)	20''		
18R: dictado rítmico 	10''		35M: ident. modelos melódicos (do, re, mi, sol, la)	20''		
19R: seguir modelo rítmico	40''	 	36M: leer modelos melódicos (do, re, mi, sol, la)	20''		
5ª SESIÓN		3ª SEMANA			6ª SESIÓN	
ACTIVIDAD	Min	Hab.	ACTIVIDAD	Min	Hab.	
20R: lectura rítmica 	20''		- Actividad Audición	60''	   	
21R: identificación rítmica 	20''					
22R: cadena rítmica 	20''					
7ª SESIÓN		4ª SEMANA			8ª SESIÓN	
ACTIVIDAD	Min	Hab.	ACTIVIDAD	Min	Hab.	
25R: lectura rítmica 	20''		41M: cantar modelos melódicos (do, re, mi, fa, sol, la)	20''		
26R: identificación rítmica 	20''		42M: identificar modelos melódicos (do, re, mi, fa, sol, la)	20''		
27R: cadena rítmica 	20''		44M: lees modelos melódicos (do, re, mi, fa, sol, la)	20''		
AUTOR: Quintana, F. adaptada de Guerra, M. (2003)						

Tabla 21: programa de actividades para el primer mes de intervención en el tercer ciclo

PROGRAMA DE ACTIVIDADES		MES II NOVIEMBRE 2004/2005/2006		3 CICLO	
				2º NIVEL	
9ª SESIÓN		5ª SEMANA		10ª SESIÓN	
ACTIVIDAD	Min	Hab.	ACTIVIDAD	Min	Hab.
23R: señalar errores 	10''		- Actividad Audición	60''	  
24R: seguir modelo rítmico	30''	 			
57R: ritmo partido	20''	 			
11ª SESIÓN		6ª SEMANA		12ª SESIÓN	
ACTIVIDAD	Min	Hab.	ACTIVIDAD	Min	Hab.
45M: ritmificar notas	15''	 	29R: lectura rítmica 	20''	
38M: dictado melódico (do, re, mi, sol, la)	10''		30R: identificación rítmica 	15''	
43M: señalar errores	10''		31R: cadena rítmica 	20''	
47R: síncopa, contratiempo	25''	 	32R: señalar errores 	5''	
13ª SESIÓN		7ª SEMANA		14ª SESIÓN	
ACTIVIDAD	Min	Hab.	ACTIVIDAD	Min	Hab.
56M: trabajar los acordes con la voz	20''	 	48R: ejercicio de contratiempo	10''	
50R: "Fray Campana" a contratiempo	20''	 	- Actividad Audición	50''	 
59R: "Tron-tron"	20''				
15ª SESIÓN		8ª SEMANA		16ª SESIÓN	
ACTIVIDAD	Min	Hab.	ACTIVIDAD	Min	Hab.
33R: presentación del tresillo	5''		39M: combinaciones melódicas 39R: seguir modelos rítmicos	15''	  
34R: lectura rítmica 	20''				
35R: identificación rítmica 	15''				
36R: cadena rítmica 	20''				

AUTOR: Quintana, F. adaptada de Guerra, M. (2003)

Tabla 22: programa de actividades para el segundo mes de intervención en el tercer ciclo

PROGRAMA DE ACTIVIDADES		MES III DICIEMBRE 2004/2005/2006		3 CICLO	
				2º NIVEL	
17ª SESIÓN		9ª SEMANA		18ª SESIÓN	
ACTIVIDAD	Min	Hab.	ACTIVIDAD	Min	Hab.
47M: cantar modelos melódicos (do, re, mi, fa, sol, la, si)	20''		40M: composición (do, re, mi, sol, la) - Actividad Audición	15''	
48M: identificar modelos melódicos (do, re, mi, fa, sol, la, si)	20''				
62M: señalar qué dos dimensiones cambian	10''				
36R: cadena rítmica 	10''				
				45''	
19ª SESIÓN		10ª SEMANA		20ª SESIÓN	
ACTIVIDAD	Min	Hab.	ACTIVIDAD	Min	Hab.
37R: señalar errores 	15''		49M: ejercicio de canto	15''	
28R: seguir modelos rítmicos	45''		50M: señalar errores	10''	
			51M: ejercicio de canto con las 8 notas	20''	
			63M: señalar la dimensión que no cambia	15''	
21ª SESIÓN		11ª SEMANA		22ª SESIÓN	
ACTIVIDAD	Min	Hab.	ACTIVIDAD	Min	Hab.
40R: lectura rítmica 	20''		46M: dictado melódico (do, re, mi, fa, sol, la)	10''	
41R: identificación rítmica 	20''				
42R: cadena rítmica 	20''		67M: modo mayor o menor	10''	
			- Actividad Audición	40''	
AUTOR: Quintana, F. adaptada de Guerra, M. (2003)					
VACACIONES DE NAVIDAD					

Tabla 23: programa de actividades para el tercer mes de intervención en el tercer ciclo

PROGRAMA DE ACTIVIDADES		MES IV ENERO 2005/2006/2007		3 CICLO	
				2º NIVEL	
VACACIONES DE NAVIDAD					
23ª SESIÓN		12ª SEMANA		24ª SESIÓN	
ACTIVIDAD	Min	Hab.	ACTIVIDAD	Min	Hab.
37M: melodía para un ritmo 43R: señalar errores 	20''	 	- Actividad Audición	60''	  
61M: qué dimensión cambia 38R: señalar errores 	10''				
61M: qué dimensión cambia 38R: señalar errores	10''	  			
17M: el sonido más alto	10''	 			
	10''				
25ª SESIÓN		13ª SEMANA		26ª SESIÓN	
ACTIVIDAD	Min	Hab.	ACTIVIDAD	Min	Hab.
52M: tónica o dominante	20''		55M: decir cuántos sonidos suenan a la vez	15''	
53M: averiguar la última nota	10''		54M: motivo y acompaña- miento	15''	
51R: motivo que aparece y desaparece	30''		49R: "Fray Campana" con síncopas	15''	 
			58R: frase rítmica	15''	
27ª SESIÓN		14ª SEMANA		28ª SESIÓN	
ACTIVIDAD	Min	Hab.	ACTIVIDAD	Min	Hab.
44R: leer modelos rítmicos 	20''		- Actividad Audición	60''	   
45R: identificar modelos rítmicos 	20''				
46R: cadena rítmica 	20''				

AUTOR: Quintana, F. adaptada de Guerra, M. (2003)

Tabla 24: programa de actividades para el cuarto mes de intervención en el tercer ciclo

 Memoria melódica	 Memoria rítmica	 Discriminación alturas	de	 Discriminación de acordes
	 Discriminación auditiva			

ANEXO II

ACTIVIDADES DE RITMO

ACTIVIDAD DE RITMO 1

OBJETIVO: Leer duraciones

HABILIDAD: Memoria rítmica

CICLO: 1º Ciclo

A

B

C

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Siguiendo el esquema, con la mano derecha se darán golpes donde esté la línea y con la izquierda se dará un golpe cuando no la haya. Como ampliación se separa la clase en 2 grupos y se hace lo mismo. Un grupo sigue el esquema con las manos y el otro con el tambor.

RECURSOS: -Transparencia del esquema - Tambores

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE RITMO 2

OBJETIVO: Presentación de la negra y su silencio

HABILIDAD: Memoria rítmica

CICLO: 1º Ciclo

A

B

C

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Actividad igual a la número 1 pero con figuras musicales.

RECURSOS: -Transparencia del esquema - Tambores

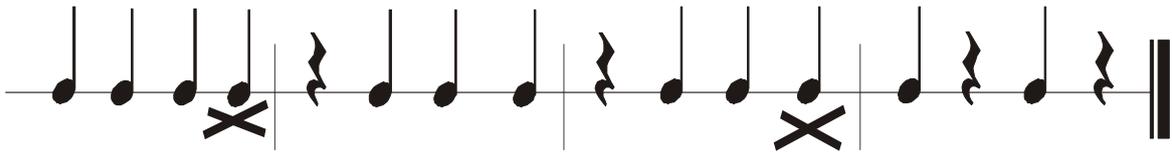
AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE RITMO 3

OBJETIVO: Reconocer errores

HABILIDAD: Memoria rítmica

CICLO: 1º Ciclo



ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Se les da a los alumnos el siguiente esquema rítmico que escucharán a continuación en el CD pero con dos errores. Deben poner una cruz en el punto donde estos errores se producen.

RECURSOS: -Audición en CD - Ficha del esquema rítmico

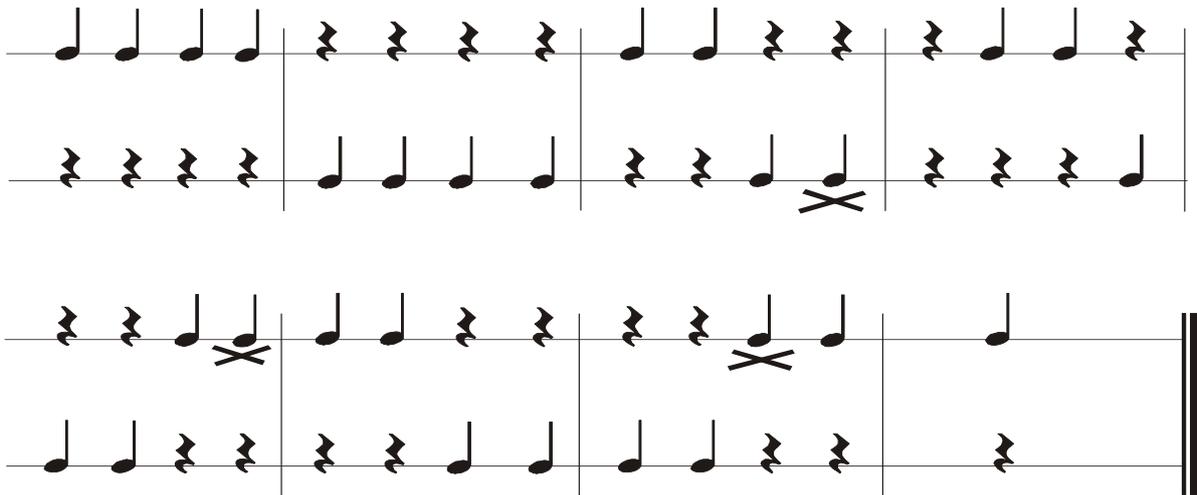
AUTOR: Quintana, F. adaptada de Delfrati, C. (2003)

ACTIVIDAD DE RITMO 4

OBJETIVO: Reconocer errores

HABILIDAD: Memoria rítmica

CICLO: 1º Ciclo



ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

En el CD se escucharán alternativamente un tambor y una flauta siguiendo este esquema rítmico. Se cometen tres errores que el alumno debe señalar igual que el ejercicio número 3.

RECURSOS: -Audición en CD - Ficha del esquema rítmico

AUTOR: Quintana, F. adaptada de Delfrati, C. (2003)

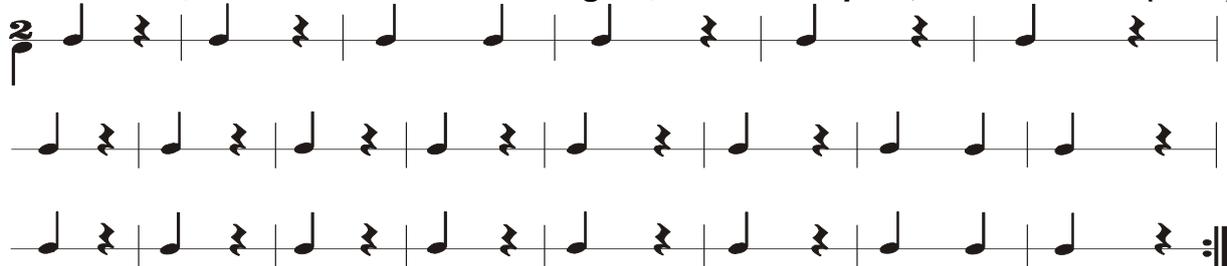
ACTIVIDAD DE RITMO 5

OBJETIVO: -Interpretar un karaoke rítmico -Escucha activa

HABILIDAD: Memoria rítmica

CICLO: 1º Ciclo

F. Schubert, *Marcha Militar* --- X. Zoghbi, *Finale Abruptus, Sinofonia N.2 (Intro)*



E. Grieg, *Danza Árabe* --- X. Zoghbi, 1ºMov. (3' al 4') y 2ºMov. (4' al 5'), *Sinfonía N.2*

L. Mozart, *Sinfonía de los juguetes* --- X. Zoghbi, 4º Movimiento *Sonata Kymul*

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Escuchando varios fragmentos musicales, los niños deberán acompañarlos añadiendo este esquema rítmico. Se comienza con compases en 2 y 4 tiempos y luego se pasa a otros de 3.

RECURSOS: -Audiciones en CD - Transparencias de los tres esquemas rítmicos

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE RITMO 6

OBJETIVO: *Presentar la redonda, blanca y sus silencios.*

HABILIDAD: *Memoria rítmica*

CICLO: *1º Ciclo y 2º Ciclo*

A 

B 

C 

D 

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Seguir los esquemas rítmicos con la mano o la voz. En el 2º Ciclo se añade el puntillo (ejemplo D).

RECURSOS: - Audiciones en CD -Transparencia del esquema

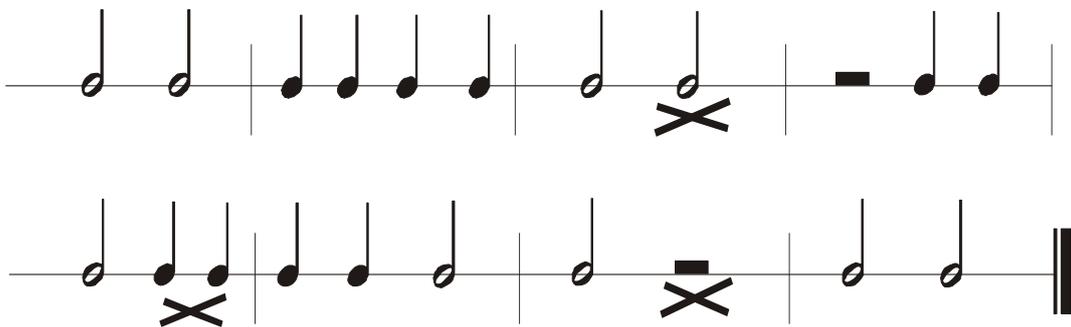
AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE RITMO 7

OBJETIVO: *Reconocer errores*

HABILIDAD: *Memoria rítmica*

CICLO: *1º Ciclo*



ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Señalar los tres errores con respecto a lo que se escucha en el CD.

RECURSOS: - Audiciones en CD -Ficha del esquema rítmico

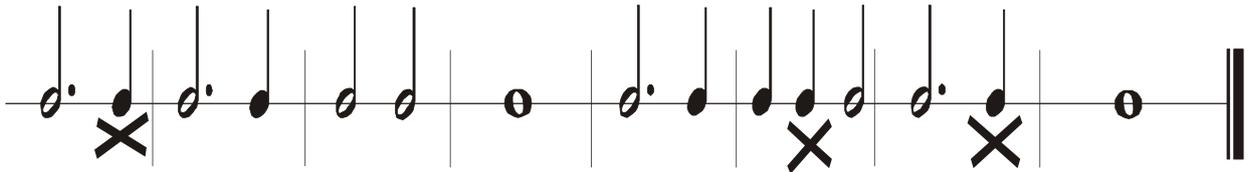
AUTOR: Quintana, F. adaptada de Delfrati, C. (2003)

ACTIVIDAD DE RITMO 8

OBJETIVO: Reconocer errores

HABILIDAD: Memoria rítmica

CICLO: 2º Ciclo



ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Señalar los tres errores con respecto a lo que se escucha en el CD.

RECURSOS: - Audiciones en CD - Ficha del esquema rítmico

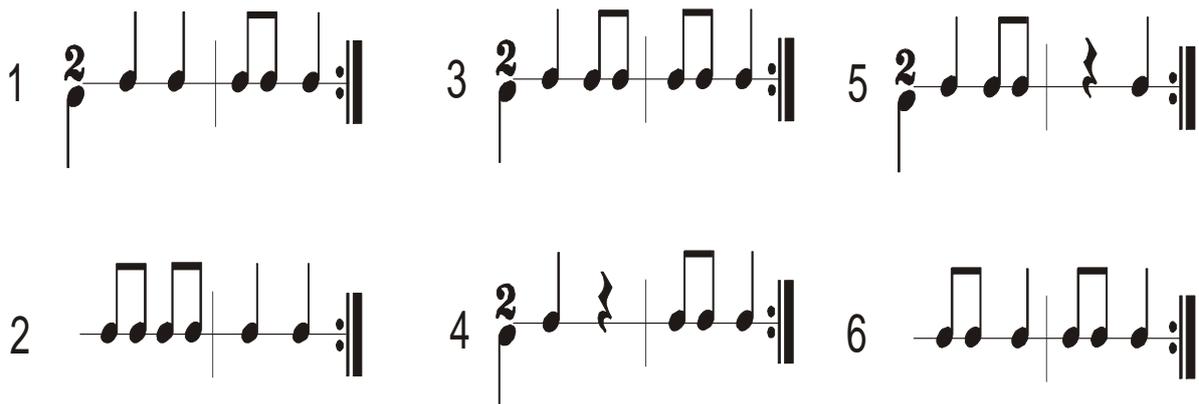
AUTOR: Quintana, F. adaptada de Delfrati, C. (2003)

ACTIVIDAD DE RITMO 9

OBJETIVO: Interpretar modelos rítmicos

HABILIDAD: Memoria rítmica

CICLO: 1º Ciclo y 2º Ciclo



ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Seguir el modelo rítmico primero con la voz y luego con las manos

RECURSOS: - Audiciones en CD - Transparencia del esquema rítmico

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE RITMO 10

OBJETIVO: Interpretar modelos rítmicos

HABILIDAD: Memoria rítmica

CICLO: 1º Ciclo y 2º Ciclo

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

El profesor interpretará cualquiera de los 6 modelos rítmicos anteriores (1,2,3,4,5,6) y el alumno deberá identificarlo.

RECURSOS: - Audiciones en CD -Transparencia del esquema rítmico

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE RITMO 11

OBJETIVO: Interpretar modelos rítmicos

HABILIDAD: Memoria rítmica

CICLO: 1º Ciclo y 2º Ciclo

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

A cada alumno se le asigna uno de los modelos rítmicos. Deberán reproducirlo uno tras otro sin perder tempo, formando una cadena.

RECURSOS: -Transparencia del esquema rítmico

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE RITMO 12

OBJETIVO: Interpretar modelos rítmicos

HABILIDAD: Memoria rítmica

CICLO: 1º Ciclo y 2º Ciclo

EJERCICIO N° 1

EJERCICIO N° 2

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Se divide la clase en dos grupos. A cada grupo se le da un instrumento de sonido indeterminado, de forma que todos los niños de un mismo grupo tengan el mismo instrumento. Deberán seguir los siguientes esquemas rítmicos al mismo tiempo. El grupo A seguirá el esquema A y el grupo B el esquema B.

Las actividades 19, 24, 28, y 39 seguirán la misma metodología

RECURSOS: -Transparencia del esquema rítmico
- Dos grupos de instrumentos

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE RITMO 15

OBJETIVO: Interpretar modelos rítmicos

HABILIDAD: Memoria rítmica

CICLO: 2º Ciclo y 3º Ciclo

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Identificar los siguientes modelos rítmicos, prestando especial atención a las semicorcheas, cuando son interpretados por el profesor.

RECURSOS: -Transparencia del esquema rítmico

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE RITMO 16

OBJETIVO: Interpretar modelos rítmicos

HABILIDAD: Memoria rítmica

CICLO: 2º Ciclo y 3º Ciclo

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Formar una cadena con los siguientes modelos rítmicos comenzando por el profesor y continuando los alumnos de forma consecutiva. Posteriormente el profesor dará un orden determinado no consecutivo.

RECURSOS: -Transparencia del esquema rítmico

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE RITMO 17

OBJETIVO: Reconocer errores

HABILIDAD: Memoria rítmica

CICLO: 2º Ciclo y 3º Ciclo

The image shows two musical staves. The first staff is in 4/4 time, indicated by a '4' in a square. It contains a sequence of eighth notes. A large 'X' is placed below the staff, indicating an error in the rhythm. The second staff also contains a sequence of eighth notes, with two large 'X' marks placed below the staff, indicating errors in the rhythm.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Señalar los tres errores con respecto a lo que se escucha en el CD.

RECURSOS: - Audiciones en CD -Ficha del esquema rítmico

AUTOR: Quintana, F. adaptada de Delfrati, C. (2003)

ACTIVIDAD DE RITMO 18

OBJETIVO: Reproducir esquemas rítmicos

HABILIDAD: Memoria rítmica

CICLO: 2º Ciclo y 3º Ciclo

The image shows a sequence of rhythmic figures. It starts with two eighth notes, followed by a quarter note, then a pair of eighth notes, and finally a beamed eighth-note triplet.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Utilizando las figuraciones musicales anteriores el alumno deberá escribir el esquema rítmico que interprete el profesor a modo de dictado rítmico.

RECURSOS: -Papel pautado rítmicamente -Lápiz y goma de borrar

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE RITMO 19

OBJETIVO: Reproducir esquemas rítmicos

HABILIDAD: Memoria rítmica

CICLO: 2º Ciclo y 3º Ciclo



ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Utilizando las figuraciones musicales anteriores el alumno deberá escribir el esquema rítmico que interprete el profesor a modo de dictado rítmico.

RECURSOS: -Papel pautado rítmicamente -Lápiz y goma de borrar

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE RITMO 47

OBJETIVO: Interpretar esquemas rítmicos

HABILIDAD: Memoria rítmica

CICLO: 2º Ciclo y 3º Ciclo

A VOZ

B

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Presentación de la síncopa y el contratiempo. Seguir el modelo melódico A con la voz y al mismo tiempo seguir el modelo rítmico B con la mano.

RECURSOS: -Audición en CD -Ficha del esquema

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE RITMO 48

OBJETIVO: Reproducir esquemas rítmicos

HABILIDAD: Memoria rítmica

CICLO: 2º Ciclo y 3º Ciclo

MANO IZQUIERDA

MANO DERECHA

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Ejercicio de contratiempo.

RECURSOS: -Mesa de estudio o instrumentos grandes de parche -Ficha del esquema

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE RITMO 49**OBJETIVO:** Representar esquemas rítmicos**HABILIDAD:** Memoria rítmica**CICLO:** 3º Ciclo

The musical notation for Activity 49 consists of three staves in 2/4 time. The first staff contains the following notes: a quarter note on G4, an eighth note pair on A4 and B4, a quarter note on C5, and a half note on B4. The second staff has an empty first measure, a quarter rest in the second measure, and notes in the third and fourth measures: a quarter note on G4, an eighth note pair on A4 and B4, a quarter note on C5, and a half note on B4. The third staff has an empty first measure, notes in the second and third measures: a quarter note on G4, an eighth note pair on A4 and B4, and a quarter note on C5, followed by a quarter rest in the fourth measure.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Transformación de la melodía Fray Campana en síncopas. El alumno deberá completar los compases vacíos con síncopas.

RECURSOS: -Audiciones en CD -Ficha del esquema**AUTOR:** Quintana, F.**ACTIVIDAD DE RITMO 50****OBJETIVO:** Representar esquemas rítmicos**HABILIDAD:** Memoria rítmica**CICLO:** 3º Ciclo

The musical notation for Activity 50 consists of three staves in 2/4 time. The first staff contains the following notes: an eighth note on G4, a quarter note on A4, an eighth note on B4, a quarter note on C5, an eighth note on B4, a quarter note on A4, an eighth note on G4, and a quarter note on F4. The second staff has an empty first measure, notes in the second and third measures: a quarter note on G4, an eighth note pair on A4 and B4, and notes in the fourth measure: an eighth note on B4, a quarter note on C5, an eighth note on B4, and a quarter note on A4. The third staff has an empty first measure, notes in the second and third measures: an eighth note on B4, a quarter note on C5, an eighth note on B4, and a quarter note on A4, followed by a quarter rest in the fourth measure.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Transformación de la melodía Fray Campana con contratiempos. El alumno deberá completar los compases vacíos con contratiempos.

RECURSOS: -Audiciones en CD -Ficha del esquema**AUTOR:** Quintana, F.

ACTIVIDAD DE RITMO 51		
OBJETIVO: Interpretar esquemas rítmicos		
HABILIDAD: Memoria rítmica		
CICLO: 2º Ciclo y 3º Ciclo		
GRUPO1	GRUPO2	GRUPO3
ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:		
<p>Motivo que aparece y desaparece. La clase se divide en tres grupos. El primer grupo comienza palmeando el primer esquema rítmico, pasados dos compases el segundo grupo comienza con el segundo esquema, pasados otros dos compases se une el tercer grupo con el tercer esquema. A una orden del profesor el primer grupo abandona el esquema e improvisa libremente, igual sucede con el segundo y tercer grupo. El motivo a desaparecido totalmente. Cuando el profesor señale, los grupos lo irán recuperando progresivamente, hasta que el motivo haya aparecido completamente.</p>		
RECURSOS: -Voz -Ficha del esquema		
AUTOR: Quintana, F.		

ACTIVIDAD DE RITMO 52	
OBJETIVO: Reconocer el pulso	
HABILIDAD: Memoria rítmica	
CICLO: 1º Ciclo	
ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:	
<p><i>Cardiomúsica.</i></p> <p><i>En un momento de tranquilidad contar las pulsaciones del corazón en un minuto y anotarlas. Luego ir siguiendo el ritmo del corazón dando golpes en la mesa.</i></p> <p><i>Hacer diez flexiones de rodilla y repetir el ejercicio anterior.</i></p> <p><i>Toda la clase sigue al mismo tiempo el ritmo de su corazón dando golpes sobre la mesa.</i></p>	
RECURSOS: -Reloj	
AUTOR: Quintana, F.	

ACTIVIDAD DE RITMO 53

OBJETIVO: *Reconocer el pulso*

HABILIDAD: *Memoria rítmica*

CICLO: *1º Ciclo*

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Pulsos musicales

Contar los pulsos que tiene una canción en 1 minuto.

RECURSOS: *-CD con audiciones*

AUTOR: *Quintana, F.*

ACTIVIDAD DE RITMO 54

OBJETIVO: *Reproducir pulsos*

HABILIDAD: *Memoria rítmica*

CICLO: *1º Ciclo*

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Cantar variando la velocidad.

Se escoge un canción. Un alumno o el profesor palmea las pulsaciones acelerando o

ralentando a placer. Los otros deben cantar siguiendo el palmeo.

RECURSOS: *-CD con audiciones*

AUTOR: *Quintana, F.*

ACTIVIDAD DE RITMO 55
OBJETIVO: <i>Reproducir pulsos</i>
HABILIDAD: <i>Memoria rítmica</i>
CICLO: <i>1º Ciclo</i>
ORIENTACIONES DIDÁCTICAS: <p style="text-align: center;"><i>Manos que cantan.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Palmea el perfil rítmico de canciones conocidas.</i></p>
RECURSOS: -CD con audiciones
AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE RITMO 56
OBJETIVO: <i>Reproducir pulsos</i>
HABILIDAD: <i>Memoria rítmica</i>
CICLO: <i>1º Ciclo</i>
ORIENTACIONES DIDÁCTICAS: <p style="text-align: center;"><i>Reconocimiento.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>El profesor o un alumno palmea el perfil rítmico de una canción y los otros tienen</i></p> <p style="text-align: center;"><i>que adivinarla.</i></p>
RECURSOS: -Palmas
AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE RITMO 57**OBJETIVO:** Reproducir pulsos**HABILIDAD:** Memoria rítmica**CICLO:** 1º Ciclo, 2º Ciclo y 3º Ciclo**ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:***Ritmo partido.*

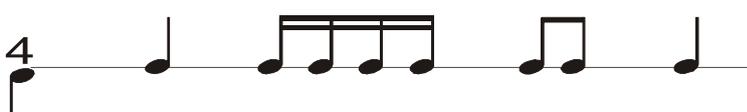
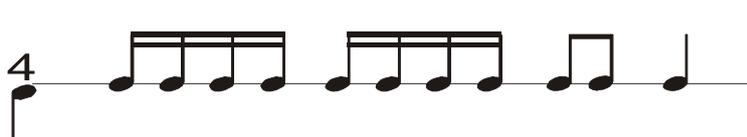
Seguir con las manos el ritmo de una canción conocida de las siguientes maneras.

- Cada 4 pulsaciones se cambian de niño.

- Dividir la clase en 2 grupos. Un grupo palmea una frase y el otro la siguiente, alternándose.

- Cada alumno palmea una frase cuando el profesor lo señala.

RECURSOS: -CD con audiciones**AUTOR:** Quintana, F.**ACTIVIDAD DE RITMO 58****OBJETIVO:** Interpretar esquemas rítmicos**HABILIDAD:** Memoria rítmica**CICLO:** 2º Ciclo y 3º Ciclo

MANOS	4	
VOZ	4	
	4	
	4	

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:*Frase rítmica.*

Un alumno palmea con la mano pulsaciones de negras y con la voz sigue alguna de las siguientes frases rítmicas.

RECURSOS: -CD con audiciones**AUTOR:** Quintana, F.

ANEXO II

ACTIVIDADES DE MELODÍA

ACTIVIDAD DE MELODÍA 1
<u>OBJETIVO:</u> <i>Improvisar modelos</i>
<u>HABILIDAD:</u> <i>Memoria rítmica y melódica</i>
<u>CICLO:</u> <i>1º Ciclo</i>
<u>ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:</u> <i>El alumno escoge un sonido e improvisa un modelo rítmico con un instrumento de percusión de sonido determinado.</i>
<u>RECURSOS:</u> <i>-Cualquier instrumento escolar de sonido determinado</i>
<u>AUTOR:</u> <i>Quintana, F.</i>

ACTIVIDAD DE MELODÍA 2
<u>OBJETIVO:</u> <i>Reconocer sonidos</i>
<u>HABILIDAD:</u> <i>Memoria melódica</i>
<u>CICLO:</u> <i>1º Ciclo</i>
<u>ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:</u> <i>El profesor interpreta con un instrumento un sonido que los alumnos deben reproducir. Después de que los alumnos lo interpreten el profesor variará el sonido e irá incrementando el número de éstos. Los alumnos deben averiguar cuántas veces ha cambiado el sonido.</i>
<u>RECURSOS:</u> <i>-Cualquier instrumento escolar de sonido determinado</i>
<u>AUTOR:</u> <i>Quintana, F.</i>

ACTIVIDAD DE MELODÍA 3
<u>OBJETIVO:</u> <i>Reconocer sonidos</i>
<u>HABILIDAD:</u> <i>Memoria melódica</i>
<u>CICLO:</u> <i>1º Ciclo</i>
<u>ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:</u> <i>El profesor interpreta con un instrumento series de sonidos. Los alumnos, mientras, deben mantener un sonido determinado (por ejemplo mi).Cada cierto tiempo el profesor reproduce el sonido que los alumnos están cantando. Los alumnos deben averiguar cuántas veces se ha repetido estel sonido.</i>
<u>RECURSOS:</u> <i>-Cualquier instrumento escolar de sonido determinado</i>
<u>AUTOR:</u> <i>Quintana, F.</i>

ACTIVIDAD DE MELODÍA 4

OBJETIVO: *Reconocer sonidos*

HABILIDAD: *Memoria melódica*

CICLO: *1º Ciclo*

IMPROVISACIÓN

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Aprovechando una canción que los alumnos se sepan bien, el profesor la interpretará con un instrumento, pero cambiando una nota. Los alumnos deberán averiguar dónde se ha producido ese cambio.

RECURSOS: -Cualquier instrumento escolar de sonido determinado

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE MELODÍA 5

OBJETIVO: *Reconocer sonidos*

HABILIDAD: *Memoria melódica*

CICLO: *1º Ciclo*

IMPROVISACIÓN

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Aprovechando una canción que los alumnos se sepan bien, el profesor la interpretará con un instrumento, pero cambiando dos notas. Los alumnos deberán averiguar dónde se han producido esos cambios.

RECURSOS: -Cualquier instrumento escolar de sonido determinado

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE MELODÍA 6**OBJETIVO:** Reconocer sonidos**HABILIDAD:** Memoria melódica**CICLO:** 1º Ciclo

	IGUAL	DIFERENTE
1		
2		
3		
4		
5		
6		

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

El profesor interpreta dos veces una melodía corta. El alumno deberá señalar en el siguiente cuadro si las dos veces ha sonado igual o si la segunda es diferente. Hay que poner una cruz en la casilla correspondiente. Este ejercicio se hará con 6 melodías diferentes.

RECURSOS: -Cualquier instrumento escolar de sonido determinado -Ficha del esquema

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE MELODÍA 7**OBJETIVO:** Reconocer sonidos**HABILIDAD:** Memoria melódica**CICLO:** 1º Ciclo

	1	2	3	4
A				
B				
C				
D				
E				
F				

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

El profesor interpreta cuatro sonidos de los cuales solamente dos son iguales. En el casillero siguiente el alumno deberá señalar cuáles son. Este ejercicio se realizará con 6 series diferentes.

RECURSOS: -Cualquier instrumento escolar de sonido determinado -Ficha del esquema

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE MELODÍA 8**OBJETIVO:** Reconocer sonidos**HABILIDAD:** Memoria melódica**CICLO:** 1º Ciclo

	1	2	3	4	5
A	×		×		
B		×		×	
C	×				×
D	×			×	
E		×			×

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Los alumnos escucharán series de 5 sonidos de los cuales 2 son iguales. Tienen que poner una cruz en las casillas correspondientes. Este ejercicio está basado en 5 series diferentes.

RECURSOS: -CD con audiciones -Ficha del esquema**AUTOR:** Quintana, F.**ACTIVIDAD DE MELODÍA 9****OBJETIVO:** Interiorizar sonidos**HABILIDAD:** Memoria melódica**CICLO:** 1º Ciclo***IMPROVISACIÓN*****ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:**

Los alumnos se colocan en parejas. Uno de ellos interpreta un sonido que deberá mantener a pesar de que su pareja hará todo lo posible para que lo pierda, interpretando sonidos diferentes para confundirlo.

RECURSOS: -Voz**AUTOR:** Quintana, F.

ACTIVIDAD DE MELODÍA 10
OBJETIVO: <i>Interiorizar sonidos</i>
HABILIDAD: <i>Memoria melódica y rítmica</i>
CICLO: <i>1º Ciclo</i>
ORIENTACIONES DIDÁCTICAS: <i>Se escoge un canción. Toda la clase la canta al mismo tiempo. Cuando el profesor haga una señal, los alumnos comenzarán a cantar mentalmente. Cuando se vuelva a hacer otra señal la clase reemprenderá el canto en voz alta. Se trata de ver si todos los alumnos emprenden el canto en el momento justo</i>
RECURSOS: <i>-Voz</i>
AUTOR: <i>Quintana, F.</i>

ACTIVIDAD DE MELODÍA 11
OBJETIVO: <i>Interiorizar sonidos</i>
HABILIDAD: <i>Discriminación de alturas</i>
CICLO: <i>1º Ciclo</i>
ORIENTACIONES DIDÁCTICAS: <i>El profesor interpreta sonidos altos, bajos o de la misma altura. Los alumnos tienen que subir o bajar los brazos según el recorrido de los sonidos. Luego se realizará la misma actividad en pareja.</i>
RECURSOS: <i>-Voz -Propio cuerpo</i>
AUTOR: <i>Quintana, F.</i>

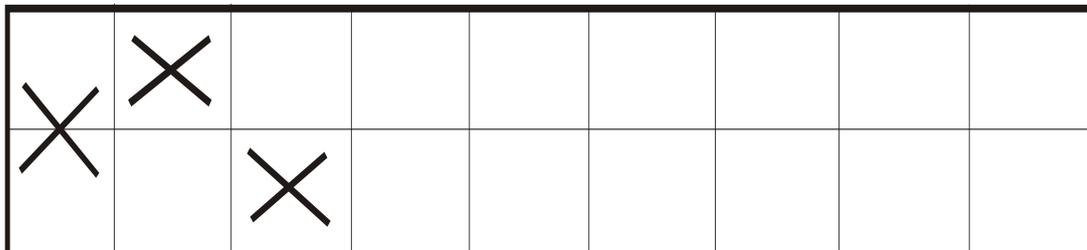
ACTIVIDAD DE MELODÍA 12
OBJETIVO: <i>Interiorizar sonidos</i>
HABILIDAD: <i>Discriminación de alturas</i>
CICLO: <i>1º Ciclo</i>
ORIENTACIONES DIDÁCTICAS: <i>El profesor mueve la mano hacia arriba o hacia abajo y los alumnos deberán seguir con la voz el movimiento de la mano.</i>
RECURSOS: <i>-Voz -Propio cuerpo</i>
AUTOR: <i>Quintana, F.</i>

ACTIVIDAD DE MELODÍA 13

OBJETIVO: Reconocer sonidos

HABILIDAD: Discriminación de alturas

CICLO: 1º Ciclo



ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

El profesor da una nota (ejemplo: sol). A continuación interpretará varios sonidos más altos o más bajos que el de referencia. Si el sonido es más alto los alumnos deberán colocar una cruz por encima de la línea y si es más bajo la colocarán por debajo..

RECURSOS: -Cualquier instrumento escolar de sonido determinado -Ficha del esquema

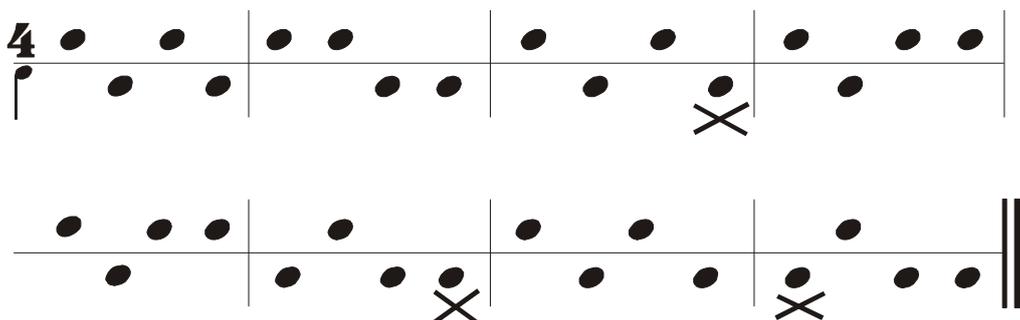
AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE MELODÍA 14

OBJETIVO: Reconocer errores

HABILIDAD: Discriminación de alturas

CICLO: 1º Ciclo



ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Escuchar el CD y marcar con una cruz los tres errores.

RECURSOS: -CD con audiciones -Ficha del esquema

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE MELODÍA 15**OBJETIVO:** Reconocer sonidos**HABILIDAD:** Discriminación de alturas**CICLO:** 1º Ciclo y 2º Ciclo

	1	2	=
A			
B			
C			
D			
E			
F			
G			

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

El profesor toca dos sonidos. En el siguiente casillero el alumno debe poner una cruz en la 1ª casilla si el primer sonido es el más alto, en la 2ª si el segundo sonido es el más alto y en la casilla 3ª si son iguales. Este ejercicio está basado en 7 apartados.

RECURSOS: -Cualquier instrumento escolar de sonido determinado -Ficha del esquema

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE MELODÍA 16**OBJETIVO:** Reconocer sonidos**HABILIDAD:** Discriminación de alturas**CICLO:** 1º Ciclo y 2º Ciclo

	1	2	3
A			
B			
C			
D			
E			
F			
G			

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

El profesor interpreta series de tres sonidos. El alumno deberá poner una cruz en la casilla del sonido más alto. Este ejercicio está basado en 7 series de 3 sonidos.

RECURSOS: -Cualquier instrumento escolar de sonido determinado -Ficha del esquema

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE MELODÍA 17

OBJETIVO: Reconocer sonidos

HABILIDAD: Discriminación de alturas

CICLO: 1º Ciclo, 2º Ciclo y 3º Ciclo

	1	2	3	4
A				
B				
C				
D				
E				
F				
G				

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

El profesor interpreta series de cuatro sonidos. El alumno debe poner una cruz en la casilla del sonido más alto. Este ejercicio está basado en 7 series de 4 sonidos.

RECURSOS: -Cualquier instrumento escolar de sonido determinado -Ficha del esquema

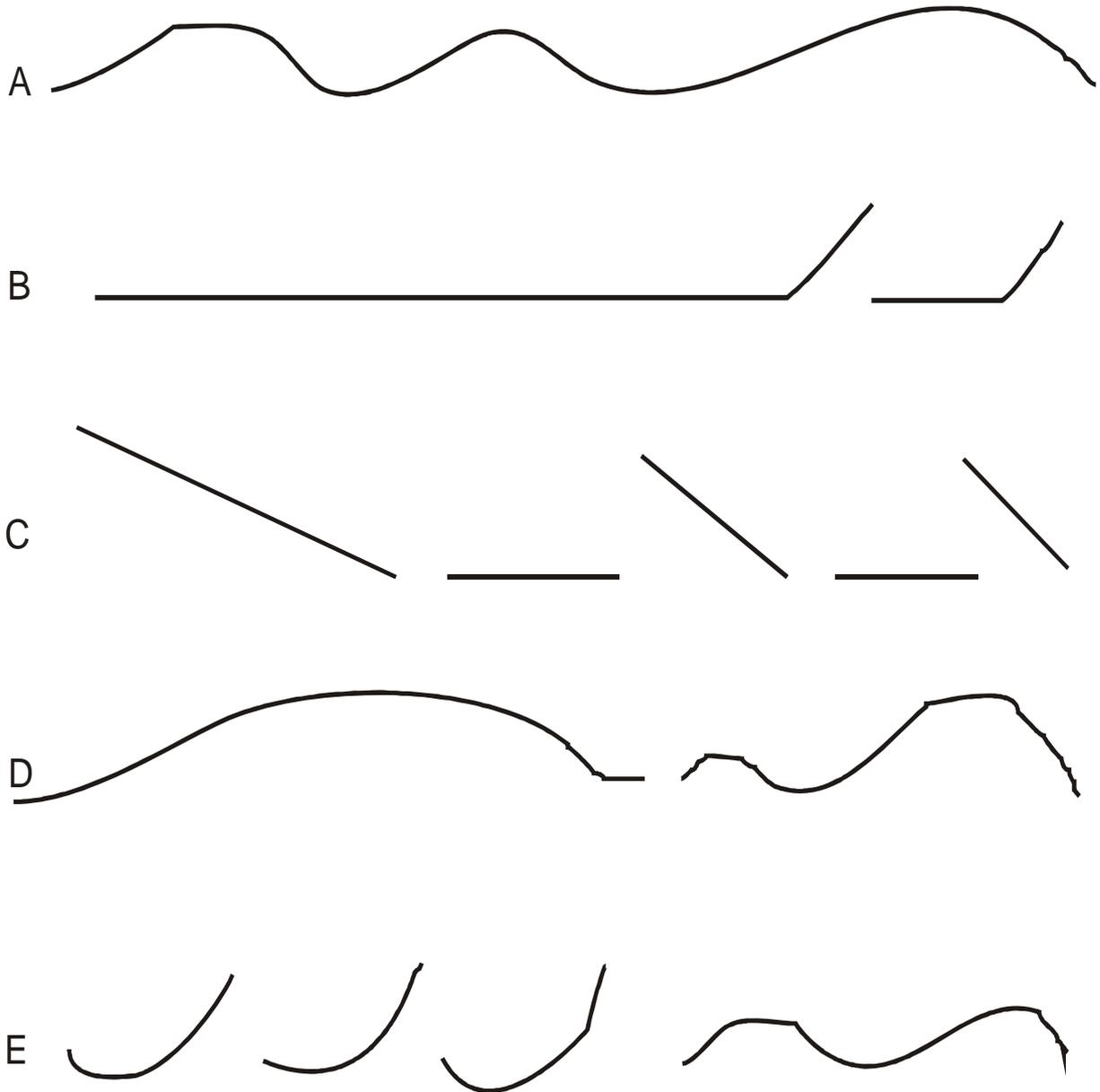
AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE MELODÍA 18

OBJETIVO: Interpretar sonidos

HABILIDAD: Discriminación de alturas

CICLO: 1º Ciclo, 2º Ciclo y 3º Ciclo



ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Seguir libremente con la voz las líneas melódicas siguientes. Para ello se divide la clase en cinco grupos. Cada grupo sigue una línea melódica utilizando una vocal diferente. Si alguien termina antes deberá esperar por los demás manteniendo el sonido.

RECURSOS: -Voz -Ficha del esquema

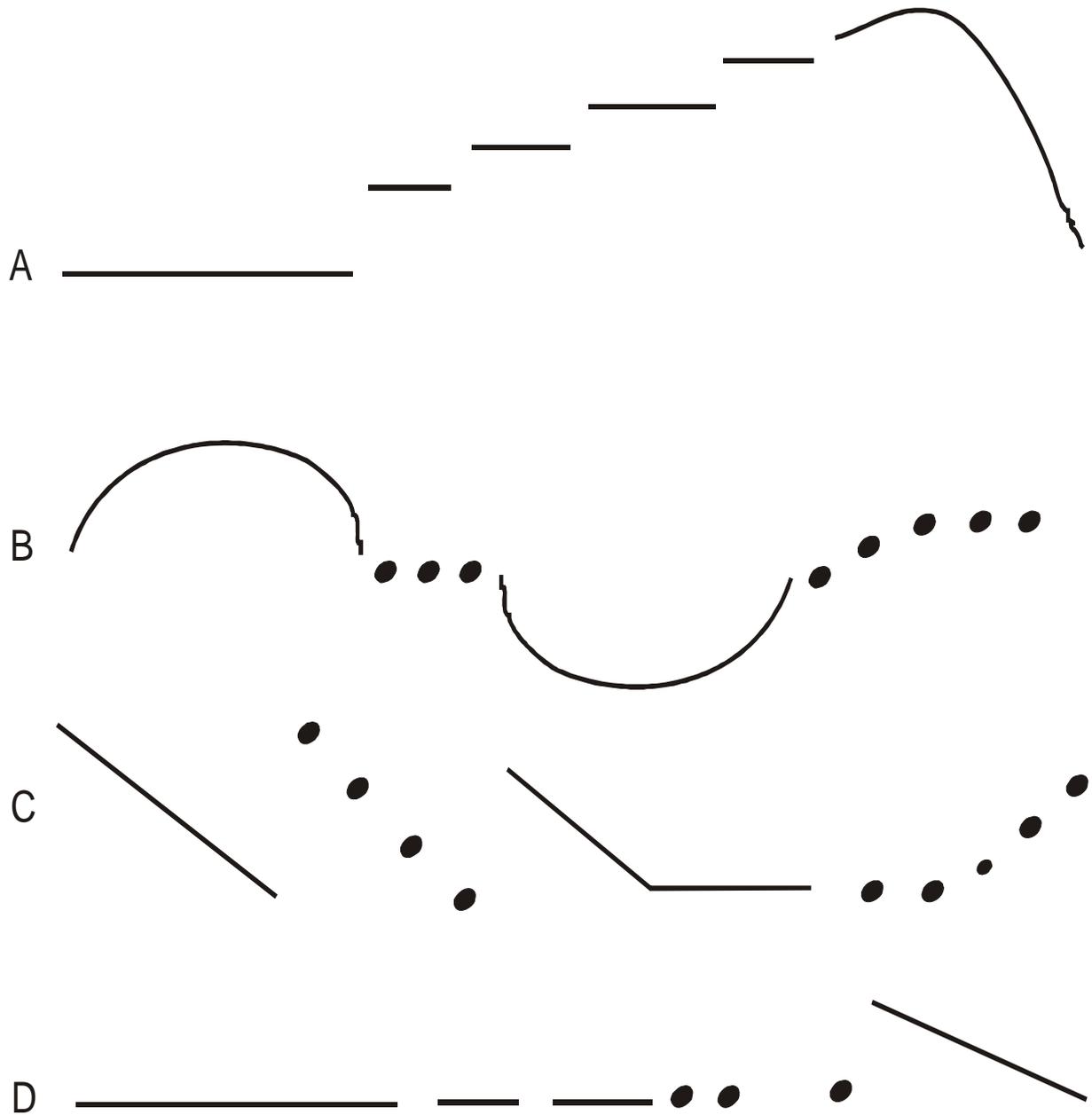
AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE MELODÍA 19

OBJETIVO: Interpretar sonidos

HABILIDAD: Discriminación de alturas

CICLO: 1º Ciclo, 2º Ciclo y 3º Ciclo



ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Actividad igual a la anterior pero siguiendo estas líneas melódicas.

RECURSOS: -Voz -Ficha del esquema

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE MELODÍA 20
OBJETIVO: <i>Reconocer sonidos</i>
HABILIDAD: <i>Memoria melódica</i>
CICLO: <i>1º Ciclo</i>
<h1><i>IMPROVISACIÓN</i></h1>
ORIENTACIONES DIDÁCTICAS: <i>El profesor toca dos notas (ejemplo: sol y mi). Las interpreta alternativamente y cada cierto tiempo introduce una nota distinta. El alumnos deberá descubrir cuántas veces suena un sonido diferente de los dos iniciales. La actividad se puede repetir varias veces eligiendo otra notas.</i>
RECURSOS: <i>-Cualquier instrumento escolar de sonido determinado</i>
AUTOR: <i>Quintana, F.</i>

ACTIVIDAD DE MELODÍA 21
OBJETIVO: <i>Reproducir sonidos</i>
HABILIDAD: <i>Memoria melódica</i>
CICLO: <i>1º Ciclo</i>
<h1><i>IMPROVISACIÓN</i></h1>
ORIENTACIONES DIDÁCTICAS: <i>Improvisar sobre un texto utilizando solamente dos notas que previamente el profesor habrá dado a los alumnos. Hay que tener cuidado de no introducir notas distintas.</i>
RECURSOS: <i>-Cualquier instrumento escolar de sonido determinado -Poesía breve adaptada</i>
AUTOR: <i>Quintana, F.</i>

ACTIVIDAD DE MELODÍA 22

OBJETIVO: Interpretar sonidos

HABILIDAD: Memoria melódica

CICLO: 1º Ciclo y 2º Ciclo

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

El profesor presentará los siguientes modelos melódicos (do, re y mi). Luego los alumnos los cantarán en grupo e individualmente utilizando la sílaba "Nu".

RECURSOS: -Voz y cualquier instrumento escolar de sonido determinado-Ficha del esquema

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE MELODÍA 23

OBJETIVO: Reconocer sonidos

HABILIDAD: Memoria melódica

CICLO: 1º Ciclo y 2º Ciclo

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

El profesor interpreta con un instrumento los modelos melódicos anteriores de forma desordenada. El alumno deberá identificarlos por su número.

RECURSOS: -Voz y cualquier instrumento escolar de sonido determinado-Ficha del esquema

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE MELODÍA 24

OBJETIVO: Interpretar sonidos

HABILIDAD: Memoria melódica

CICLO: 1º Ciclo y 2º Ciclo

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Los alumnos leerán los modelos melódicos anteriores, llamando a cada nota por su nombre: do, re, mi.

RECURSOS: -Cualquier instrumento escolar de sonido determinado -Ficha del esquema

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE MELODÍA 25

OBJETIVO: Reconocer errores

HABILIDAD: Memoria melódica

CICLO: 1º Ciclo y 2º Ciclo

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Escuchar el CD y marcar con una cruz los tres errores.

RECURSOS: -CD con audiciones -Ficha del esquema

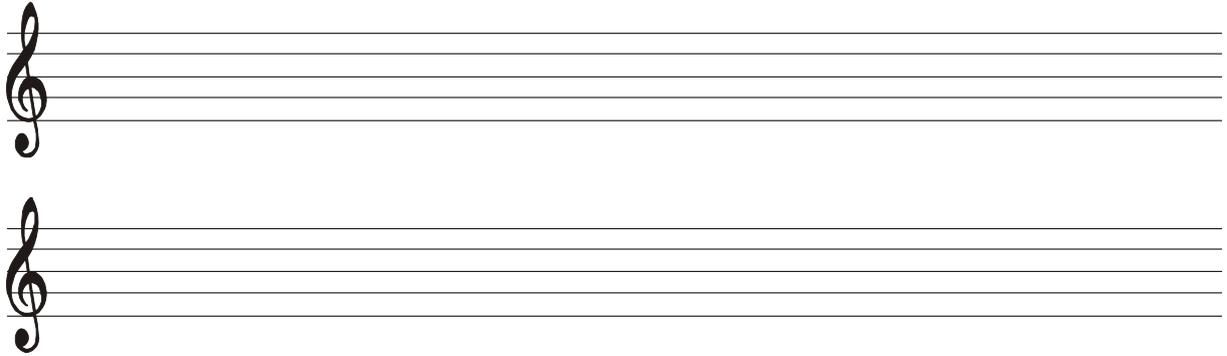
AUTOR: Quintana, F. adaptada de Delfrati, C. (2003)

ACTIVIDAD DE MELODÍA 26

OBJETIVO: Reconocer y representar sonidos

HABILIDAD: Memoria melódica

CICLO: 1º Ciclo y 2º Ciclo



ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

El profesor dicta melodías con do, re y mi usando siempre negras. Los alumnos deben escuchar atentamente y escribir sobre el pentagrama las notas que reconozcan.

RECURSOS: -CD con audiciones -Ficha del pentagrama

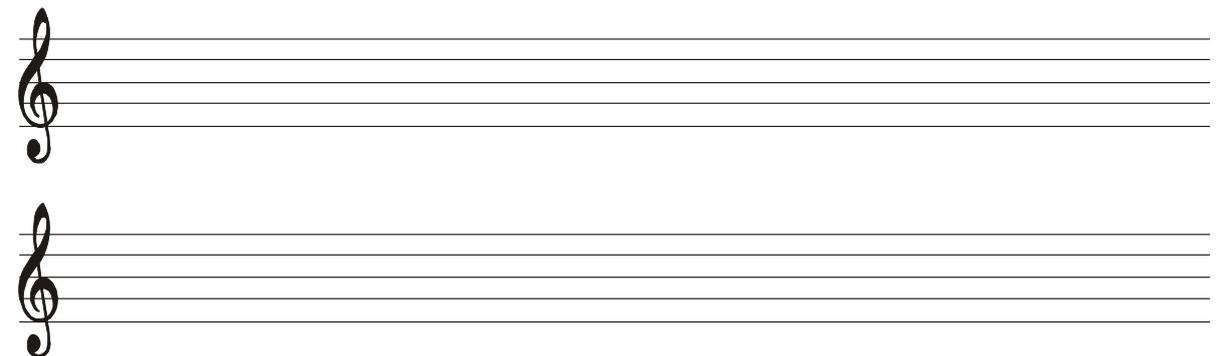
AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE MELODÍA 27

OBJETIVO: Representar sonidos

HABILIDAD: Memoria melódica

CICLO: 1º Ciclo y 2º Ciclo



ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Los alumnos inventarán una pequeña composición utilizando sólo las notas do, re y mi. Deberán escuchar los sonidos interiormente antes de escribirlos sobre el pentagrama.

RECURSOS: -Ficha del pentagrama -Lápiz, goma.

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE MELODÍA 28**OBJETIVO:** Interpretar sonidos**HABILIDAD:** Memoria melódica**CICLO:** 1º Ciclo y 2º Ciclo

1 2 3

4 5 6

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Se les presentan a los alumnos los modelos melódicos siguientes (do, re mi, sol).
Luego los cantan en grupo e individualmente usando la sílaba "Nu".

RECURSOS: -CD con audiciones -Ficha del esquema**AUTOR:** Quintana, F. adaptada de Delfrati, C. (2003)**ACTIVIDAD DE MELODÍA 29****OBJETIVO:** Reconocer sonidos**HABILIDAD:** Memoria melódica**CICLO:** 1º Ciclo y 2º Ciclo

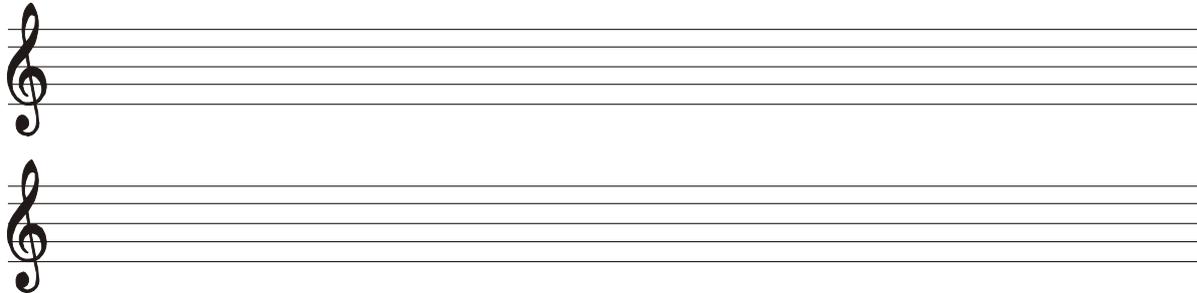
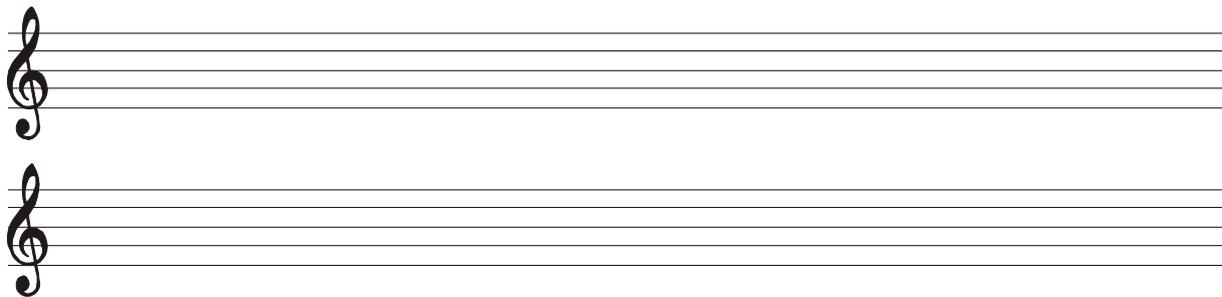
1 2 3

4 5 6

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Identificar los modelos melódicos anteriores cuando el profesor los interpreta (do, re, mi, sol).

RECURSOS: -Voz -Ficha del esquema**AUTOR:** Quintana, F.

ACTIVIDAD DE MELODÍA 32**OBJETIVO:** Representar sonidos**HABILIDAD:** *Memoria melódica***CICLO:** *1º Ciclo y 2º Ciclo***ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:***Dictado musical con do, re mi y sol.***RECURSOS:** : -CD con audiciones -Ficha del pentagrama**AUTOR:** Quintana, F.**ACTIVIDAD DE MELODÍA 33****OBJETIVO:** Representar sonidos**HABILIDAD:** *Memoria melódica***CICLO:** *1º Ciclo y 2º Ciclo***ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:***Inventar una breve composición musical con do, re mi y sol.***RECURSOS:** : -Ficha del pentagrama -Lápiz, goma.**AUTOR:** Quintana, F.

ACTIVIDAD DE MELODÍA 34

OBJETIVO: Interpretar sonidos

HABILIDAD: Memoria melódica

CICLO: 1º Ciclo, 2º Ciclo y 3º Ciclo

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Se les presentan a los alumnos los modelos melódicos siguientes (do, re, mi, sol, la). Luego los cantan en grupo e individualmente usando la sílaba "Nu".

RECURSOS: : -CD con audiciones -Ficha del esquema

AUTOR: Quintana, F. adaptada de Delfrati, C. (2003)

ACTIVIDAD DE MELODÍA 35

OBJETIVO: Interpretar sonidos

HABILIDAD: Memoria melódica

CICLO: 1º Ciclo, 2º Ciclo y 3º Ciclo

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Identificar los modelos melódicos anteriores cuando el profesor los interpreta (do, re, mi, sol, la).

RECURSOS: -Voz o cualquier instrumento escolar de sonido determinado -Ficha del esquema

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE MELODÍA 36

OBJETIVO: Interpretar sonidos

HABILIDAD: Memoria melódica

CICLO: 2º Ciclo y 3º Ciclo

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Leer los modelos melódicos anteriores llamando a cada nota por su nombre: do, re, mi, sol, la.

RECURSOS: -Voz -Ficha del esquema

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE MELODÍA 37

OBJETIVO: Elaborar melodías

HABILIDAD: Memoria melódica

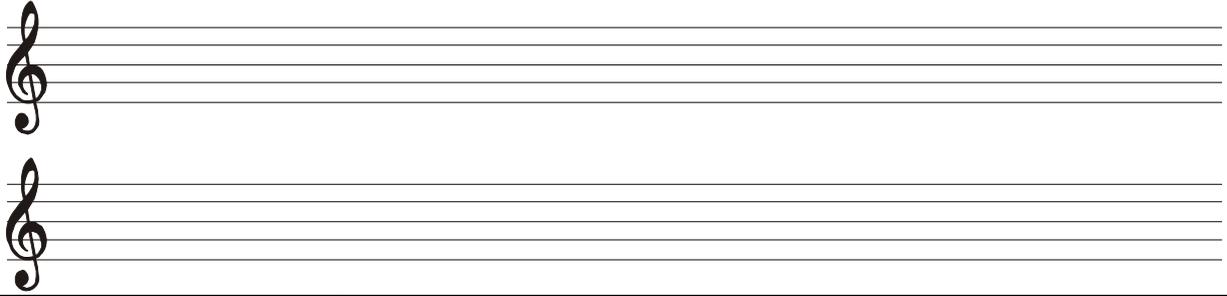
CICLO: 2º Ciclo y 3º Ciclo

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

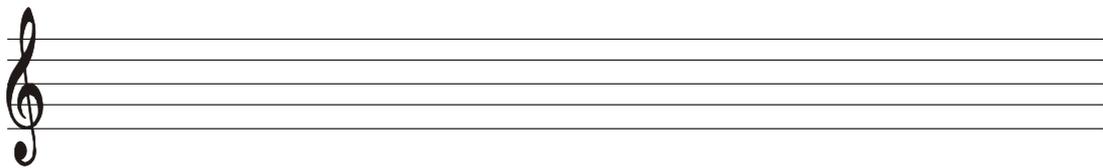
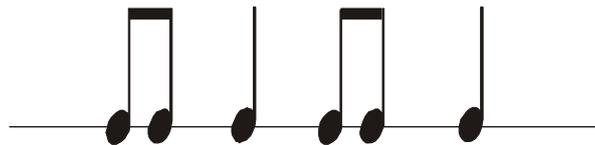
Crear una melodía con las notas do, re, mi, sol y la, con el siguiente ritmo.

RECURSOS: -Ficha del esquema

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE MELODÍA 38**OBJETIVO:** Reconocer sonidos**HABILIDAD:** Memoria melódica**CICLO:** 3º Ciclo**ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:***Dictado con do, re, mi, sol y la.***RECURSOS:** -CD con audiciones

-Ficha del pentagrama

AUTOR: Quintana, F.**ACTIVIDAD DE MELODÍA 39****OBJETIVO:** Interpretar y representar sonidos**HABILIDAD:** Memoria melódica**CICLO:** 3º Ciclo**ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:**

Leer el siguiente modelo rítmico. Después los alumnos lo cantarán añadiendo los sonidos do, re, mi, sol y la libremente. Hay que hacer notar a los alumnos que las combinaciones pueden ser prácticamente infinitas. Luego los alumnos escribirán en el siguiente pentagrama algunas de las combinaciones que hayan cantado.

RECURSOS: -CD con audiciones

-Ficha del pentagrama

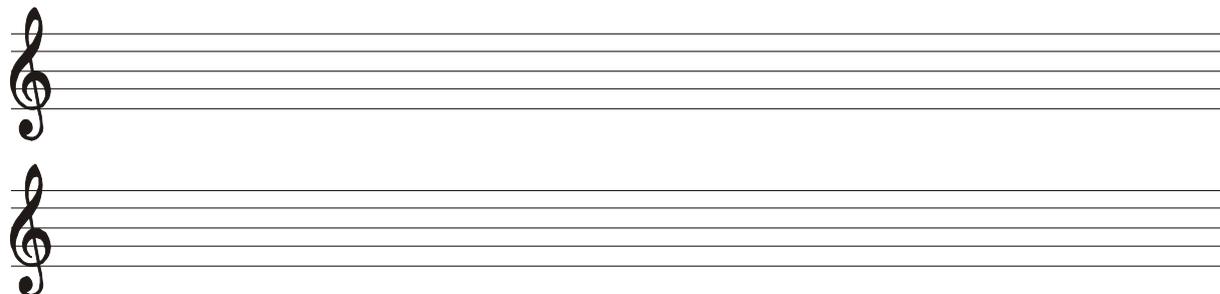
AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE MELODÍA 40

OBJETIVO: Representar sonidos

HABILIDAD: *Memoria melódica*

CICLO: 3º Ciclo



ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Inventar una composición con do, re, mi, sol y la.

RECURSOS: -Ficha del pentagrama

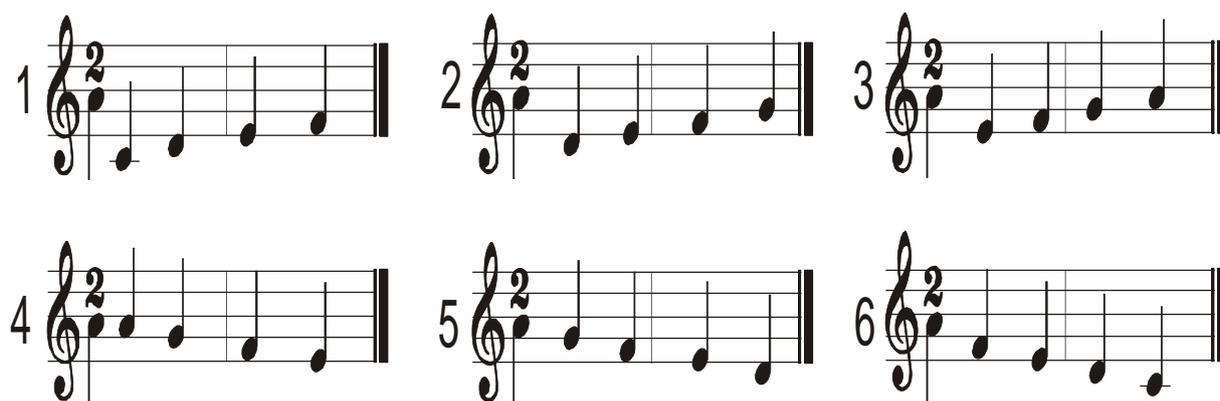
AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE MELODÍA 41

OBJETIVO: Interpretar sonidos

HABILIDAD: *Memoria melódica*

CICLO: 2º Ciclo y 3º Ciclo



ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Se presentan a los alumnos los modelos melódicos siguientes (do, re, mi, fa, sol, la). Luego los cantan en grupo e individualmente usando la sílaba "Nu".

RECURSOS: -Voz -Ficha del esquema

AUTOR: Quintana, F. adaptada de Delfrati, C. (2003)

ACTIVIDAD DE MELODÍA 42

OBJETIVO: Reconocer sonidos

HABILIDAD: Memoria melódica

CICLO: 2º Ciclo y 3º Ciclo

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Identificar los modelos melódicos anteriores cuando son interpretados por el profesor (do, re, mi, fa, sol y la).

RECURSOS: -CD con audiciones -Ficha del esquema

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE MELODÍA 43

OBJETIVO: Reconocer errores

HABILIDAD: Memoria melódica

CICLO: 2º Ciclo y 3º Ciclo

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Escuchar el CD y marcar con una cruz los tres errores.

RECURSOS: -CD con audiciones -Ficha del esquema

AUTOR: Quintana, F. adaptada de Delfrati, C. (2003)

ACTIVIDAD DE MELODÍA 44

OBJETIVO: Interpretar sonidos

HABILIDAD: Memoria melódica

CICLO: 2º Ciclo y 3º Ciclo

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Leer los modelos melódicos del ejercicio llamando a cada nota por su nombre (do, re, mi, fa, sol y la).

RECURSOS: -Voz -Ficha del esquema

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE MELODÍA 45

OBJETIVO: Interpretar y representar sonidos

HABILIDAD: Memoria melódica

CICLO: 2º Ciclo y 3º Ciclo

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Cantar el siguiente modelo melódico. A continuación el alumno debe descubrir algunas de las posibles combinaciones rítmicas que se pueden crear con esta melodía. Luego los escribirán en el pentagrama. Pueden utilizar el compás que prefieran.

RECURSOS: -Voz -Ficha del esquema -Ficha del pentagrama

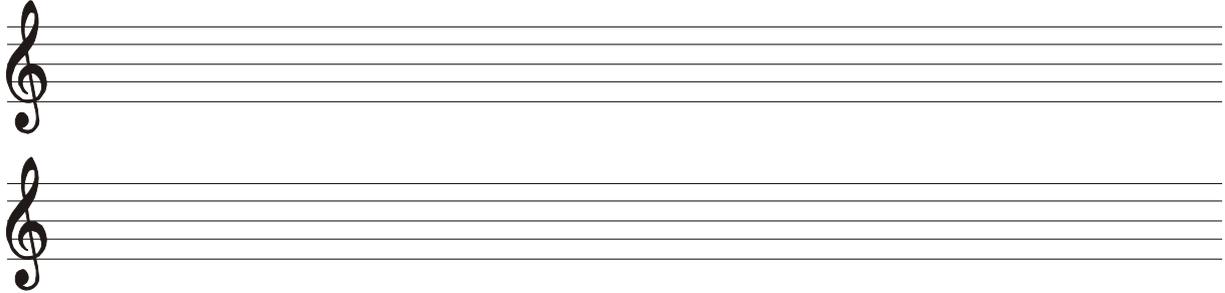
AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE MELODÍA 46

OBJETIVO: Representar sonidos

HABILIDAD: Memoria melódica

CICLO: 2º Ciclo y 3º Ciclo



ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Dictado con do, re, mi, fa, sol y la.

RECURSOS: -Ficha del pentagrama

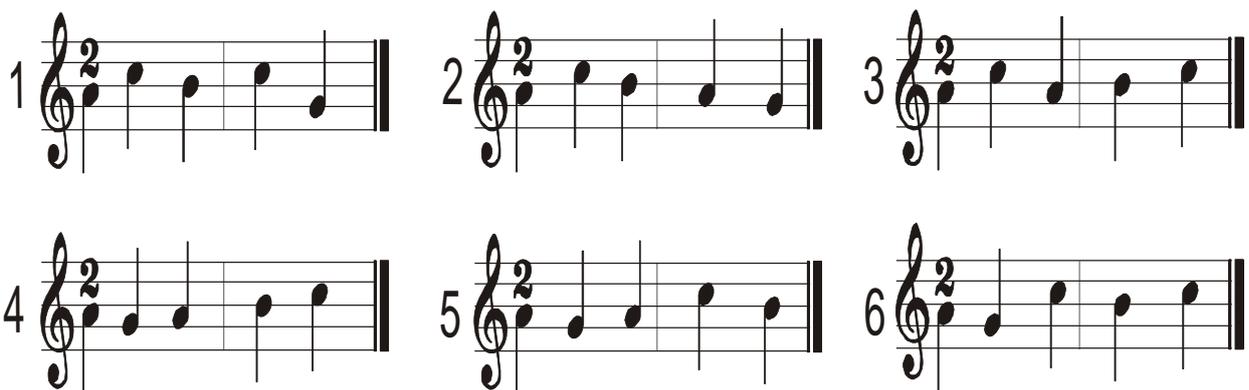
AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE MELODÍA 47

OBJETIVO: Interpretar sonidos

HABILIDAD: Memoria melódica

CICLO: 2º Ciclo y 3º Ciclo



ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Cantar de forma individual y luego en grupo los siguientes modelos melódicos (do, re, mi, fa, sol, la y si).

RECURSOS: -Voz -Ficha del esquema

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE MELODÍA 48

OBJETIVO: Reconocer sonidos

HABILIDAD: Memoria melódica

CICLO: 2º Ciclo y 3º Ciclo

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Identificar los modelos melódicos anteriores cuando son interpretados por el profesor (do, re, mi, fa, sol, la y si).

RECURSOS: -Voz -Ficha del esquema

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE MELODÍA 49

OBJETIVO: Reconocer sonidos

HABILIDAD: Memoria melódica

CICLO: 2º Ciclo y 3º Ciclo

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Improvisar libremente un canto utilizando sólo los sonidos de una de las series siguientes.

RECURSOS: -Voz -Ficha del esquema

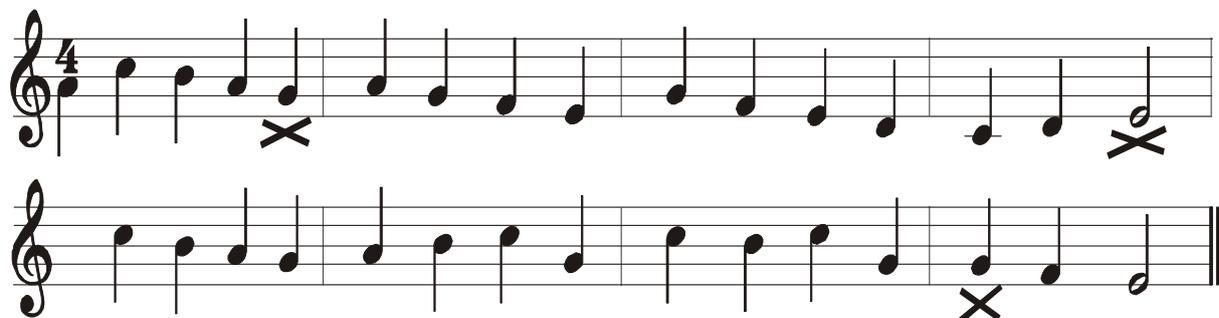
AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE MELODÍA 50

OBJETIVO: Reconocer errores

HABILIDAD: Memoria melódica

CICLO: 2º Ciclo y 3º Ciclo



ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Escuchar el CD y marcar con una cruz los tres errores.

RECURSOS: -CD con audiciones -Ficha del esquema

AUTOR: Quintana, F. adaptada de Delfrati, C. (2003)

ACTIVIDAD DE MELODÍA 51

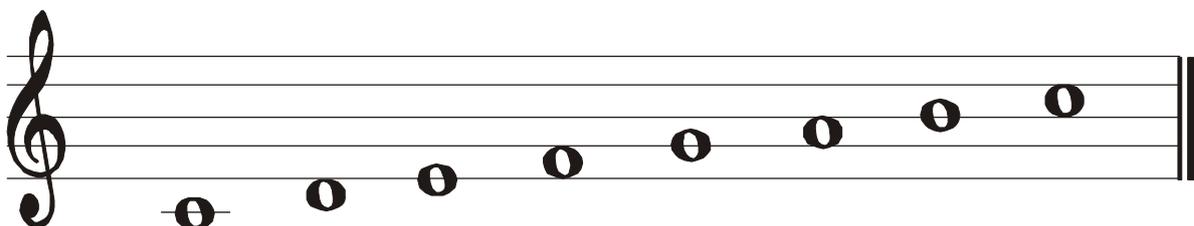
OBJETIVO: Interpretar sonidos

HABILIDAD: Memoria melódica

CICLO: 2º Ciclo y 3º Ciclo

GRUPOS:

1º 2º 3º 4º 5º 6º 7º 8º



ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Se divide la clase en 8 grupos. El primer grupo canta la nota do, el 2º re, el 3º mi, el 4º fa, el 5º sol, el 6º la, el 7º si y el 8º el do agudo. Se puede empezar cada vez por un grupo diferente. Siempre tienen que volver al do grave.

RECURSOS: -Voz -Ficha del esquema

AUTOR: Quintana, F. adaptada de Delfrati, C. (2003)

ACTIVIDAD DE MELODÍA 52

OBJETIVO: Reconocer sonidos

HABILIDAD: Memoria melódica

CICLO: 2º Ciclo y 3º Ciclo

A)

1	T	D	2	T	D	3	T	D	4	T	D
5	T	D	6	T	D	7	T	D	8	T	D
9	T		10	T	D						

B)

MOTIVO	Finaliza en TÓNICA	Finaliza en DOMINANTE
A		×
B	×	
C	×	
D		×
E	×	
F		×

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

A) Los alumnos escucharán varios motivos breves, cada vez en un tono diferente. Deben averiguar si terminan con la tónica o con la dominante. Si terminan con la tónica pondrán una cruz en la casilla de la "T", si terminan con la dominante pondrán una cruz en la casilla de la "D".

B) Ahora escucharemos diversos motivos musicales. Indica si cada motivo termina en la tónica o la dominante poniendo una cruz en la casilla correspondiente. Este ejercicio está basado en 6 motivos.

RECURSOS: -CD con audiciones -Ficha del esquema

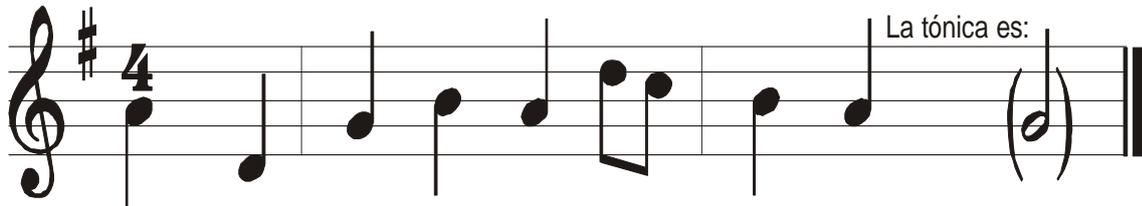
AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE MELODÍA 53

OBJETIVO: Reconocer sonidos

HABILIDAD: Memoria melódica

CICLO: 2º Ciclo y 3º Ciclo



ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Escucharán varios motivos deteniéndolos justo antes de la tónica final. Los alumnos deberán averiguar y cantar esta última nota.

RECURSOS: -CD con audiciones -Ficha del esquema

AUTOR: Quintana, F. adaptada de Delfrati, C. (2003)

ACTIVIDAD DE MELODÍA 54

OBJETIVO: Reconocer sonidos

HABILIDAD: Discriminación de alturas

CICLO: 2º Ciclo y 3º Ciclo

1	A	M	B	2	A	M	B
3	A	M	B	4	A	M	B
5	A	M	B	6	A	M	X

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Los alumnos escuchan en el CD la primera parte de Fray Martín seis veces. Deben averiguar si el motivo suena por encima del acompañamiento, por debajo o enmedio. Pondrán una cruz en la casilla "A" si suena alto, en la "M" si suena enmedio o en la "B" si suena bajo.

RECURSOS: -CD con audiciones -Ficha del esquema

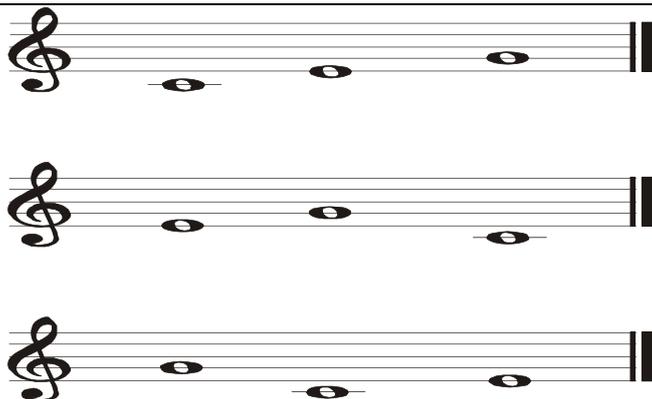
AUTOR: Quintana, F. adaptada de Delfrati, C. (2003)

ACTIVIDAD DE MELODÍA 55**OBJETIVO:** Reconocer sonidos**HABILIDAD:** *Discriminación de acordes***CICLO:** 1º Ciclo, 2º Ciclo y 3º Ciclo

A	1 2 3 4	B	1 2 3 4	C	1 2 3 4	D	1 2 3 4
E	1 2 3 4	F	1 2 3 4	G	1 2 3 4	H	1 2 3 4
I	1 2 3 4	J	1 2 3 4	K	1 2 3 4	L	1 2 3 4

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Se escucha un solo sonido, un bicolore, un acorde de 3 sonidos o uno de 4 sonidos, en el orden que prefiera. Los alumnos tienen que identificar cuántos sonidos suenan cada vez, poniendo una cruz en la casilla correspondiente.

RECURSOS: -CD con audiciones -Ficha del esquema**AUTOR:** Quintana, F.**ACTIVIDAD DE MELODÍA 56****OBJETIVO:** Interpretar sonidos**HABILIDAD:** *Memoria melódica***CICLO:** 2º Ciclo y 3º Ciclo**ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:**

Separar la clase en tres grupos. A cada grupo se le dan tres notas que tienen que cantar. Primero, cada grupo alternativamente, y luego los tres a la vez. Este mismo ejemplo se puede trabajar con otros acordes.

RECURSOS: -Voz -Ficha del esquema**AUTOR:** Quintana, F.

ACTIVIDAD DE MELODÍA 57**OBJETIVO:** Reconocer sonidos**HABILIDAD:** *Discriminación de alturas***CICLO:** 2º Ciclo y 3º Ciclo

	1	2	3	4
A		X		
B			X	
C				X
D	X			
E				X

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Descubrir cuál es el sonido más grave de los cuatro que escucharán. Poner una cruz en la casilla correspondiente. Este ejercicio está basado en 5 series de sonidos.

RECURSOS: -CD con audiciones -Ficha del esquema**AUTOR:** Quintana, F.**ACTIVIDAD DE MELODÍA 58****OBJETIVO:** Reconocer sonidos**HABILIDAD:** *Memoria melódica y rítmica***CICLO:** 1º Ciclo

	1	2	3
A	X		
B		X	
C	X		
D			X

	1	2	3
E		X	
F			X
G		X	
H	X		

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Los alumnos escucharán tres sonidos de diferente duración. Deben señalar cuál de los tres es más largo poniendo una cruz en la casilla correspondiente.

RECURSOS: -CD con audiciones -Ficha del esquema**AUTOR:** Quintana, F.

ACTIVIDAD DE MELODÍA 59

OBJETIVO: Reconocer sonidos

HABILIDAD: Memoria melódica

CICLO: 1º Ciclo

	1	2	3
A			X
B			X
C	X		
D		X	

	1	2	3
E	X		
F			X
G	X		
H		X	

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Los alumnos escucharán tres sonidos de diferente intensidad. Deben señalar cuál de los tres es más fuerte poniendo una cruz en la casilla correspondiente.

RECURSOS: -CD con audiciones -Ficha del esquema

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE MELODÍA 60

OBJETIVO: Reconocer sonidos

HABILIDAD: Memoria melódica, discriminación de alturas

CICLO: 1º Ciclo

	ALTURA	INTENSIDAD
1		X
2	X	
3	X	
4		X
5	X	
6	X	
7		X
8	X	
9		X
10		X

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Los alumnos escucharán 2 sonidos iguales. El segundo cambia la altura o la intensidad. Los alumnos deben señalar la dimensión que cambia poniendo una cruz en la casilla correspondiente.

RECURSOS: -CD con audiciones -Ficha del esquema

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE MELODÍA 61**OBJETIVO:** Reconocer sonidos**HABILIDAD:** Memoria melódica y rítmica, discriminación de alturas**CICLO:** 1º Ciclo, 2º Ciclo y 3º Ciclo

	ALTURA	DURACIÓN	INTENSIDAD	TIMBRE
1		X		
2	X			
3				X
4	X			
5			X	
6				X
7			X	
8		X		
9	X			
10		X		

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Los alumnos escucharán dos sonidos iguales. El segundo cambia la altura, duración, intensidad o timbre. Los alumnos deberán señalar la dimensión que cambia poniendo una cruz en la casilla correspondiente.

RECURSOS: -CD con audiciones -Ficha del esquema**AUTOR:** Quintana, F.

ACTIVIDAD DE MELODÍA 62

OBJETIVO: Reconocer sonidos

HABILIDAD: Memoria melódica y rítmica, discriminación de alturas

CICLO: 2º Ciclo y 3º Ciclo

	ALTURA	DURACIÓN	INTENSIDAD	TIMBRE
1		X	X	
2	X		X	
3	X	X		
4		X		X
5	X			X
6			X	X
7	X	X		
8		X	X	
9	X		X	
10		X		X

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Los alumnos escucharán dos sonidos iguales. El segundo cambiará la altura, duración, intensidad o timbre. Los alumnos deberán señalar qué dos dimensiones cambian poniendo una cruz en las casillas correspondientes.

RECURSOS: -CD con audiciones -Ficha del esquema

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE MELODÍA 63**OBJETIVO:** Reconocer sonidos**HABILIDAD:** Memoria melódica y rítmica, discriminación de alturas**CICLO:** 3º Ciclo

	ALTURA	DURACIÓN	INTENSIDAD	TIMBRE
1		X		
2	X			
3		X		
4			X	
5				X
6			X	
7	X			
8				X
9	X			
10		X		

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Los alumnos escucharán dos sonidos iguales. El segundo cambiará la altura, duración, intensidad o timbre. Los alumnos deberán señalar qué dimensión no cambia poniendo una cruz en la casilla correspondiente.

RECURSOS: -CD con audiciones -Ficha del esquema**AUTOR:** Quintana, F.

ANEXO II

ACTIVIDADES DE AUDICIÓN -A-

ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 1A**OBJETIVO:** -Reconocer sonidos procedentes de la música folclórica**HABILIDAD:** Discriminación auditiva, memoria melódica, rítmica y tímbrica**CICLO:** 1º Ciclo, 2º Ciclo Y 3º Ciclo

Isa



Folía



Malagueña



Seguidillas



Arroró

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Los alumnos escucharán las grabaciones de la Isa, la Folía, la Malagueña, las Seguidillas y el Arroró en el Cd que se acompaña siguiendo las imágenes. El profesor las identificará y las señalará describiendo sus características más esenciales. Al mismo tiempo el profesor dinamizará la actividad haciendo acompañar las canciones con palmadas y pequeña instrumentación escolar.

En el SEGUNDO CICLO el proceso será inverso. El profesor las identificará y las señalará describiendo sus características más esenciales, dinamizando posteriormente la actividad haciendo acompañar las canciones con palmadas y pequeña instrumentación escolar. Finalmente se procederá al audición, donde los alumnos deberán identificar las diferentes canciones.

En el TERCER CICLO se repetirá la actividad ampliándola al tener que reconocer los alumnos los diversos tipos de compas (2,3,4,...) y los timbres de las diferentes voces e instrumentos que suenan.

RECURSOS:	1º Ciclo	-Lámina-CD(Isa suelta,Folía,Malagueña,Seguidilla,Arroró herreño)
	2º Ciclo	-Lámina-CD(Isa suelta,Folía,Malagueña,Seguidilla,Arroró herreño)
	3º Ciclo	-Lámina-CD(Isa suelta,Folía,Malagueña,Seguidilla,Arroró herreño)

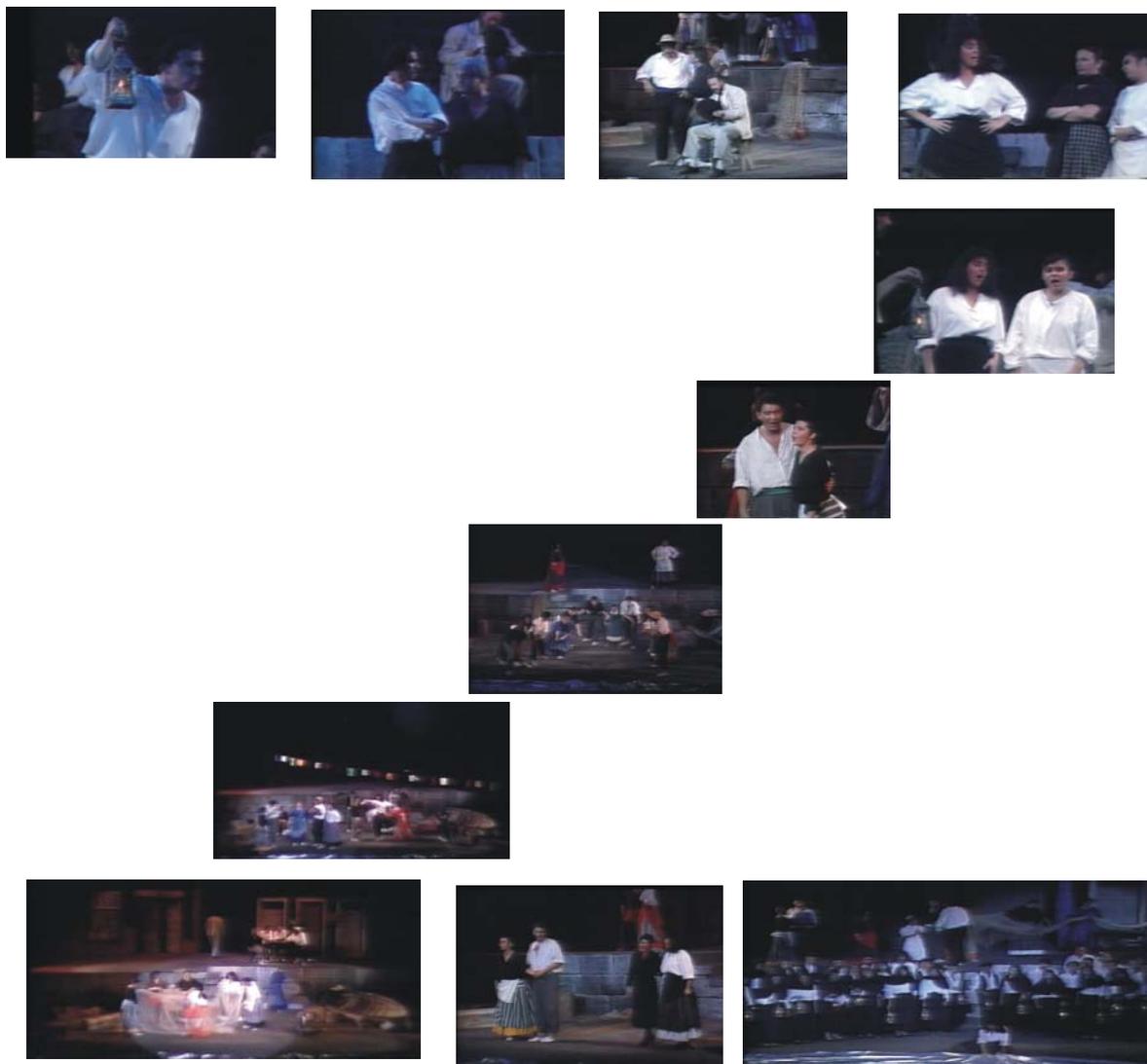
AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 1B

OBJETIVO: -Relacionar sonidos procedentes de la música folclórica con la música clásica

HABILIDAD: Discriminación auditiva, memoria melódica, rítmica y tímbrica

CICLO: 1º Ciclo, 2º Ciclo Y 3º Ciclo



ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Tras la actividad anterior los alumnos escucharán los fragmentos que se acompañan en el CD, de la Zarzuela Canaria La Sirena, relacionando la audición de la música folclórica con la orquestación de la misma que realizó Xavier Zoghbi. En el **PRIMER CICLO** el profesor incidirá en la asimilación del colorido orquestal y comentará las características estéticas de un pueblo típico de pescadores en Canarias y sus costumbres. En el **SEGUNDO CICLO** comprobaremos la semejanza en el ritmo de las dos músicas, su compás y realzaremos las diferentes intervenciones orquestales. En el **TERCER CICLO** profundizaremos musicalmente destacando las apariciones de los diversos solistas vocales e instrumentales y las intervenciones de grupos instrumentales solos y grupos vocales solos.

RECURSOS:	1º Ciclo	-Lámina -CD (Zarzuela La Sirena-selección)
	2º Ciclo	-Lámina -CD (Zarzuela La Sirena-selección)
	3º Ciclo	-Lámina -CD (Zarzuela La Sirena-selección)

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 1C**OBJETIVO:** *-Reconocer y dramatizar sonidos procedentes de la música folclórica***HABILIDAD:** *Discriminación auditiva, memoria melódica, rítmica y tímbrica***CICLO:** *1º Ciclo, 2º Ciclo Y 3º Ciclo***ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:**

Como actividad final se llevará a cabo un visionado fragmentado en dos sesiones de la Zarzuela La Sirena, pues su duración ronda una hora y veintidós minutos.

Posteriormente el centro llevará a cabo una dramatización en la celebración del Día de Canarias de varios números de la Zarzuela, dividida por ciclos.

RECURSOS:	1º Ciclo	-CD (La Sirena-grabación de la representación en directo)
	2º Ciclo	-CD (La Sirena-grabación de la representación en directo)
	3º Ciclo	-CD (La Sirena-grabación de la representación en directo)

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 1D

OBJETIVO: -Reconocer sonidos e interpretarlos con imágenes

HABILIDAD: Discriminación auditiva, memoria melódica.

CICLO: 1º Ciclo, 2º Ciclo Y 3º Ciclo

Arrecia el silencio



El mar cae en orilla



Suelen vivir los árboles



Sobre la roca

El mar en mi casa



Encontré luz

Gaviota de luz

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Los alumnos escucharán las grabaciones de *Una Experiencia Atlántica con letra de Manuel Padorno y música de Xavier Zoghbi*. La sesión debe desarrollarse en un marco de tranquilidad por lo que el profesor previamente ha debido favorecer este ambiente. En el **PRIMER CICLO** los alumnos, tras la escucha y visionado de las imágenes realizarán su propia interpretación pictórica con los poemas de fondo. En el **SEGUNDO CICLO**, tras la escucha, se llevará a cabo un taller de radio. Se les darán otros libros de poemas de Padorno y la grabación de las sinfonías de Zoghbi y sobre esto harán su propio montaje sonoro. En el **TERCER CICLO** además de lo anterior, con el mismo título, inventarán poemas alegóricos inventados por ellos y acompañarán a la música con efectos de instrumentación Orff.

RECURSOS:	1º Ciclo	-Lámina - Audiciones en CD (Siete poemas instrumentados de Padorno/Zoghbi)
	2º Ciclo	-Lámina - Audiciones en CD (Siete poemas instrumentados de Padorno/Zoghbi)
	3º Ciclo	-Lámina - Audiciones en CD (Siete poemas instrumentados de Padorno/Zoghbi) –Instrumentación Orff

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 1E**OBJETIVO:** -Ordenar sonidos**HABILIDAD:** *Discriminación auditiva, memoria melódica***CICLO:** 1º Ciclo, 2º Ciclo Y 3º Ciclo**L1 - ACTIVIDAD N° 1**

Escucha la grabación. Luego numera las imágenes según su orden de aparición.

Diagrama de la actividad con imágenes y espacios para numerar:

- Imagen 1: Pies en zapatos verdes (Espacio de numeración:)
- Imagen 2: Orquesta sinfónica (Espacio de numeración:)
- Imagen 3: Hombre durmiendo (Espacio de numeración:)
- Imagen 4: Mickey Mouse (Espacio de numeración:)
- Imagen 5: Niño llorando (Espacio de numeración:)
- Imagen 6: Chef (Espacio de numeración:)

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Los alumnos tras escuchar la grabación y en una segunda audición numerarán en orden de aparición las imágenes.

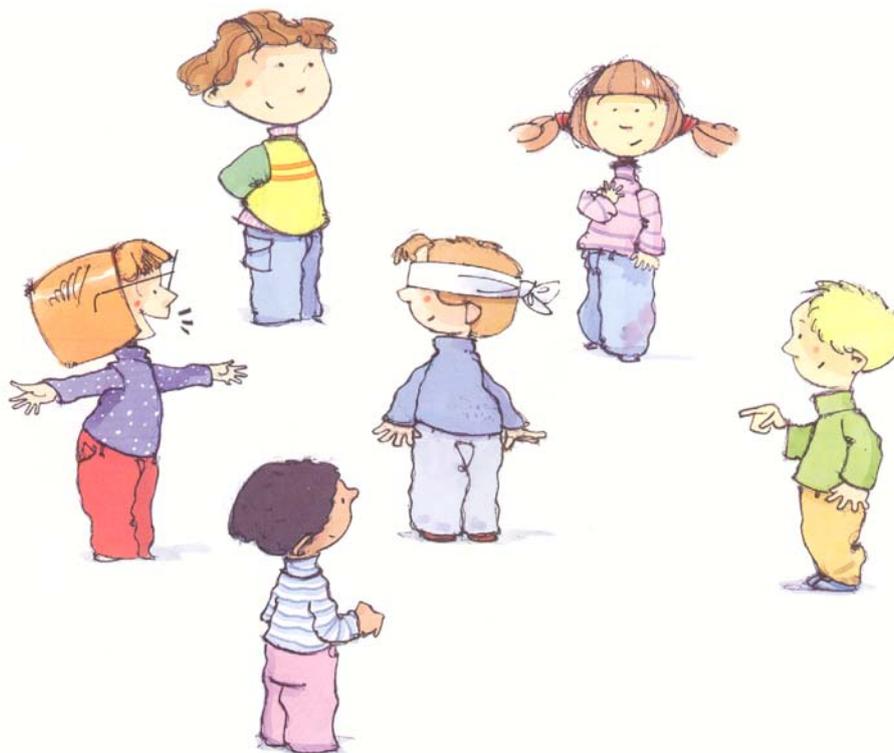
En el **SEGUNDO CICLO** dramatizarán los sonidos y en el **TERCER CICLO** intentarán con la guía del profesor localizar el lugar donde actúa la orquesta elaborando una breve ficha con las características más relevantes.

RECURSOS:	1º Ciclo	Lámina L1, CD (X.ZOGHBI - Introducción de la Sinfonía N. 4 Finale)
	2º Ciclo	Lámina L1, CD
	3º Ciclo	Lámina L1, CD, Ficha

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 2**OBJETIVO:** -Reconocer sonidos**HABILIDAD:** *Discriminación auditiva, memoria melódica y tímbrica***CICLO:** 1º Ciclo, 2º Ciclo Y 3º Ciclo**L2 - ACTIVIDAD N° 2**

Tápate los ojos y adivina cuál de tus compañeros habla cada vez. Luego dos compañeros recitarán una frase. ¡ Intenta adivinar quiénes son !

**ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:**

Un alumno con los ojos cerrados intentará adivinar cuál de sus compañeros le ha hablado. Una vez conseguido le hablarán dos alumnos simultáneamente. El profesor lo dinamizará.

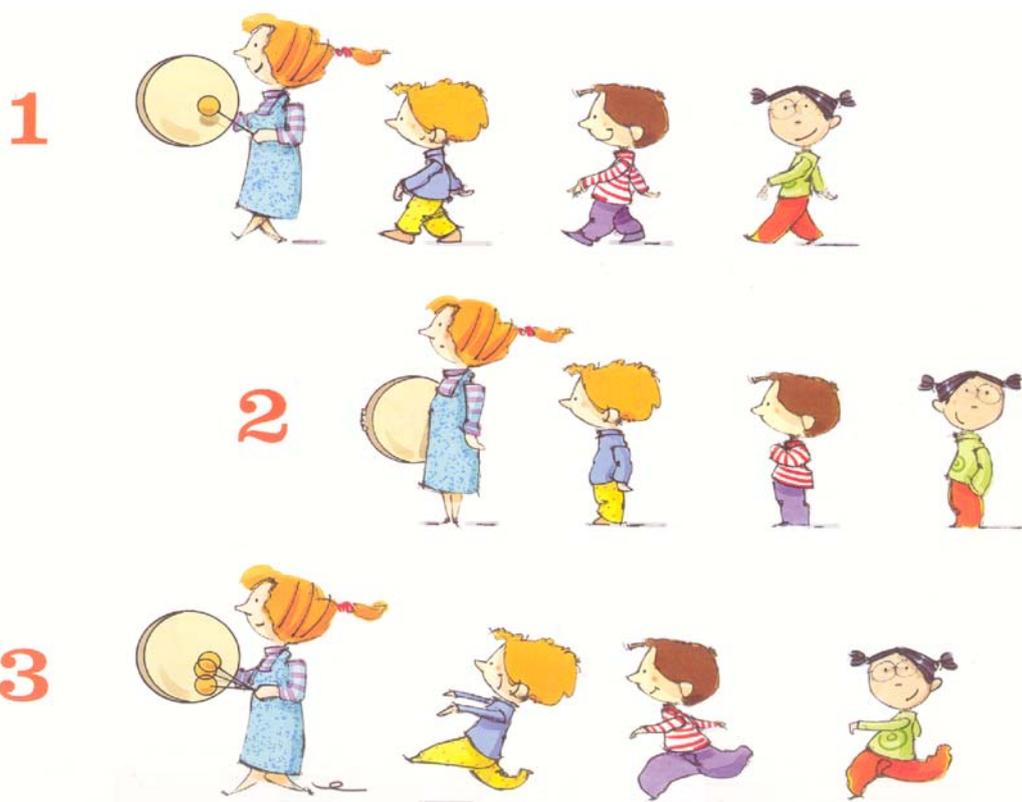
En el SEGUNDO CICLO se realizará con tres y hasta cuatro voces simultáneamente y en el TERCER CICLO, siempre guiados por el profesor, un grupo de dos alumnos hablará mientras suena el tema A de la Sonata Kymul de X. Zoghbi, y otros dos mientras suena el tema B. Se ampliará con grupos de hasta cuatro alumnos.

RECURSOS:	1º Ciclo	Lámina L2
	2º Ciclo	Lámina L2
	3º Ciclo	Lámina L2, CD (CDA2 – X. ZOGHBI – Sonata para Chelo y Piano “Kymul” – Moderato)

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 3**OBJETIVO:** *-Interiorizar sonidos***HABILIDAD:** *Discriminación auditiva, memoria melódica y tímbrica***CICLO:** *1º Ciclo, 2º Ciclo Y 3º Ciclo***L3 - ACTIVIDAD N° 3**

Muévete por el aula al ritmo del pandero y luego sigue la música que va a sonar con el instrumento que te proporcione el profesor.

**ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:**

La actividad se divide en dos partes. En la primera los alumnos se moverán por el aula siguiendo al profesor al ritmo que marque, que será lento, con el Andante y rápido con el Scherzo de la Sinfonía N.1, y a saltos con paradas con el Exatos de la Sinfonía N.2. La segunda parte se repetirá pero los alumnos llevarán consigo instrumentos escolares de pequeña percusión y seguirán con ellos el ritmo.

RECURSOS:	1º Ciclo	Lámina L3, CD (CDA3 – X. ZOGHBI – Sinfonía N.1 Andante – Scherzo – Sinfonía N.2 Exatos)
	2º Ciclo	Lámina L3, CD (CDA3 – X. ZOGHBI – Sinfonía N.1 Andante – Scherzo – Sinfonía N.2 Exatos)
	3º Ciclo	Lámina L3, CD (CDA3 – X. ZOGHBI – Sinfonía N.1 Andante – Scherzo – Sinfonía N.2 Exatos)

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 4

OBJETIVO: -Ordenar sonidos

HABILIDAD: *Discriminación auditiva, memoria melódica y tímbrica*

CICLO: 1º Ciclo, 2º Ciclo Y 3º Ciclo

L4 - ACTIVIDAD N° 4

Escucha la grabación. Luego numera las imágenes según su orden de aparición. Rodea el sonido que más te guste.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Centraremos a los alumnos en la audición de un sonido de los instrumentos de la orquesta que ha sonado que más se parece a los del aula: el xilófono, y los introduciremos en el uso y sonoridad del mismo.

En el SEGUNDO CICLO se harán ejercicios de imitación con el profesor y en el TERCER CICLO los ejercicios serán de pregunta respuesta. Posteriormente se realizará una nueva audición de un fragmento del Finale de la Sinfonía N.2 de X. Zoghbi.

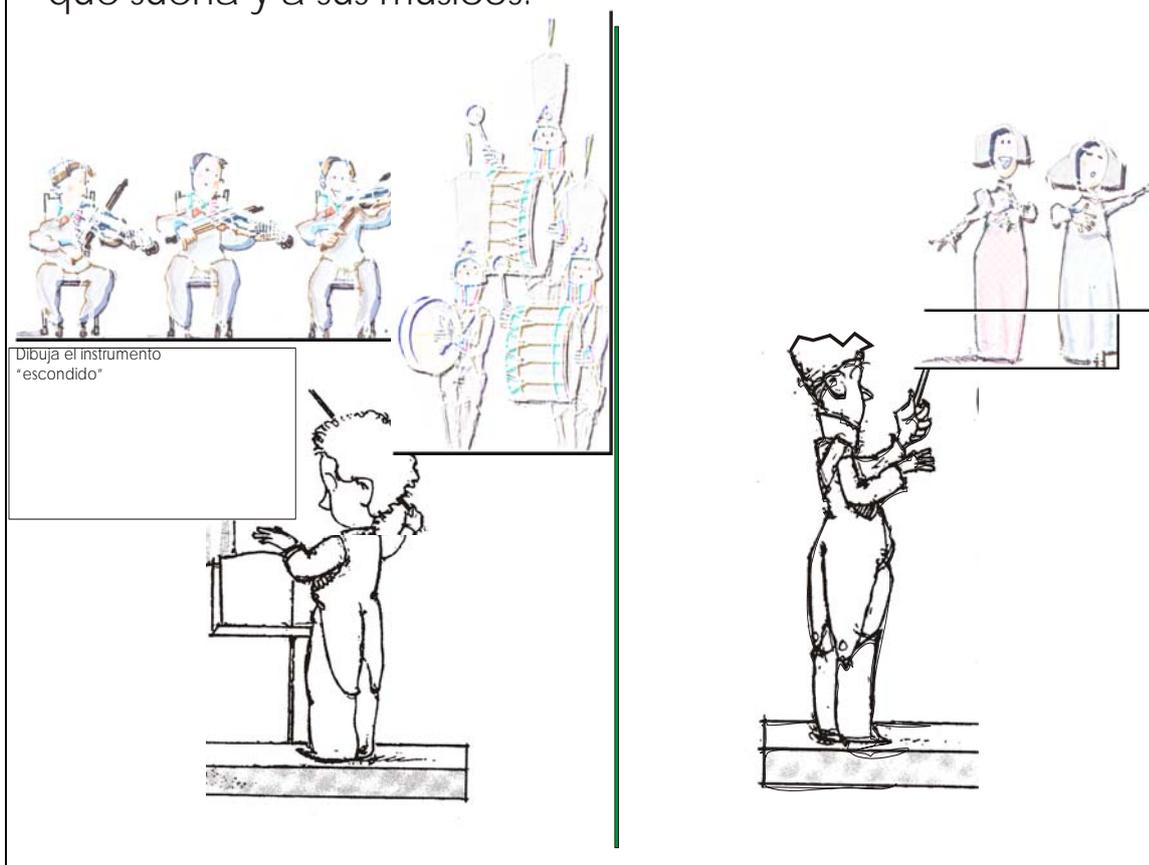
RECURSOS:	1º Ciclo	Lámina L4, CD (CDA4 – X. ZOGHBI – Sinfonía N.2 <i>Finale</i>), Xilófonos.
	2º Ciclo	Lámina L4, CD (CDA4 – X. ZOGHBI – Sinfonía N.2 <i>Finale</i>), Xilófonos.
	3º Ciclo	Lámina L4, CD (CDA4 – X. ZOGHBI – Sinfonía N.2 <i>Finale</i>), Xilófonos.

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 5**OBJETIVO:** -Reconocer sonidos**HABILIDAD:** *Discriminación auditiva, memoria melódica y tímbrica***CICLO:** 1º Ciclo, 2º Ciclo Y 3º Ciclo

L5 - ACTIVIDAD N° 5

De los dos directores, colorea al que está dirigiendo la música que suena y a sus músicos.

**ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:**

Los alumnos escucharán el fragmento musical y lo relacionarán con uno de los dos dibujos. Luego, en una segunda escucha les sugeriremos la atenta escucha a un instrumento que suena y que es muy parecido a otro que se encuentra en clase. En este caso es el xilófono. Lo dibujarán en el cuadro para ello destinado y terminarán coloreando el resto de la lámina mientras se continúa con la escucha. En el SEGUNDO y TERCER CICLO procuraremos que el descubrimiento del instrumento "escondido" lo hagan los propios alumnos.

RECURSOS:	1º Ciclo	Lámina L5, CD (CDA4 – X. ZOGHBI – Sinfonía N.2 <i>Finale</i>)
	2º Ciclo	Lámina L5, CD (CDA4 – X. ZOGHBI – Sinfonía N.2 <i>Finale</i>)
	3º Ciclo	Lámina L5, CD (CDA4 – X. ZOGHBI – Sinfonía N.2 <i>Finale</i>)

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 7

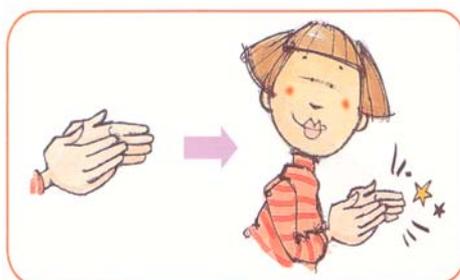
OBJETIVO: -Acompañar sonidos

HABILIDAD: *Discriminación auditiva, memoria melódica y tímbrica*

CICLO: 1º Ciclo, 2º Ciclo Y 3º Ciclo

ACTIVIDAD N° 7

Observa la forma correcta de dar palmadas. ¿Serías capaz de dar una sola? ¿Y dos? ¿Y tres?



Ahora repite los ritmos que hace tu profesor.



A continuación sigue las indicaciones de tu profesor y acompaña con palmadas la música que suena.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

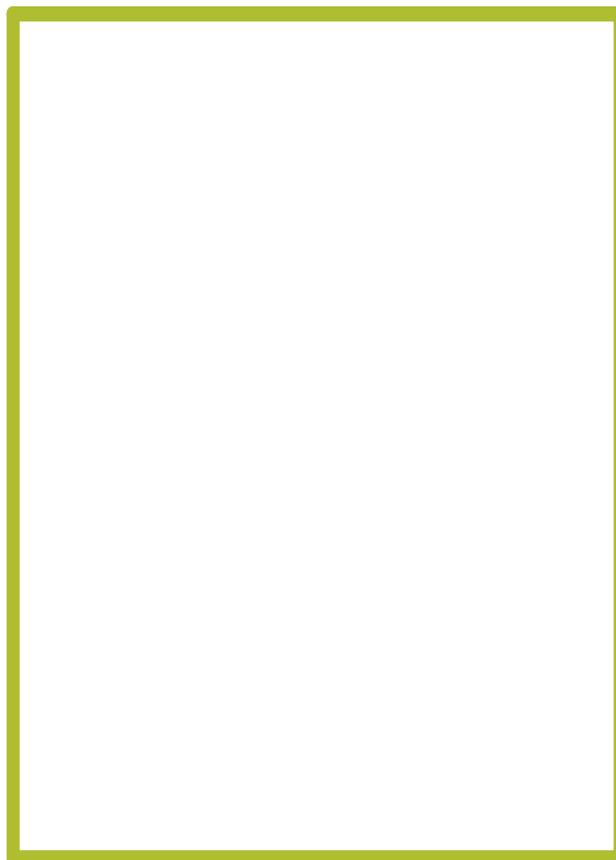
Los alumnos realizarán los ejercicios indicados por el profesor. En el **SEGUNDO CICLO** se incorporarán ritmos de corcheas (TI-TI) y en el **TERCER CICLO** se improvisará a modo de pregunta respuesta con los mismos elementos rítmicos anteriores. Posteriormente se hará una escucha guiada de la Sonata Kymul y se seguirá con palmadas a ritmo de negras y negras con sus silencios.

RECURSOS:	1º Ciclo	Lámina L7, CD (CDA6 – X. ZOGHBI – Sonata Kymul – <i>Allegro Vivace</i>)
	2º Ciclo	Lámina L7, CD (CDA6 – X. ZOGHBI – Sonata Kymul – <i>Allegro Vivace</i>)
	3º Ciclo	Lámina L7, CD (CDA6 – X. ZOGHBI – Sonata Kymul – <i>Allegro Vivace</i>)

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 8**OBJETIVO:** -Reconocer sonidos**HABILIDAD:** *Discriminación auditiva, memoria melódica y tímbrica***CICLO:** 1º Ciclo, 2º Ciclo Y 3º Ciclo**ACTIVIDAD N° 8**

Escucha esta grabación con los ojos cerrados. Después sigue la línea de puntos y... sabrás cual de estos instrumentos ha sonado. Luego coloréalos.

**ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:**

Los alumnos de *PRIMER* y *SEGUNDO CICLO* realizarán la actividad tal y como se indica, al tiempo que escuchan el *Moderato* de la *Sonata Kymul* para chelo y piano. En el *TERCER CICLO* investigarán, a través de la biblioteca del centro o de páginas web indicadas por el profesor, acerca de la familia de estos instrumentos, forma de ejecución, material del que están fabricados, autores y obras destacadas.

RECURSOS:	1º Ciclo	Lámina L8, CD (CDA7 – X. ZOGHBI – Sonata Kymul – <i>Moderato</i>)
	2º Ciclo	Lámina L8, CD (CDA7 – X. ZOGHBI – Sonata Kymul – <i>Moderato</i>)
	3º Ciclo	Lámina L8, CD (CDA7 – X. ZOGHBI – Sonata Kymul – <i>Moderato</i>)

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 9

OBJETIVO: -Elaborar sonidos

HABILIDAD: Discriminación auditiva, memoria melódica y tímbrica

CICLO: 1º Ciclo, 2º Ciclo Y 3º Ciclo

ACTIVIDAD N° 9

Prueba los diferentes sonidos que podemos hacer con una hoja de papel e intenta inventar otros nuevos.



Ahora utilízalos de forma apropiada para acompañar la música que suena.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

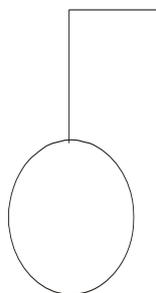
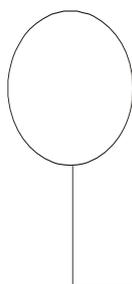
Se realizará en el transcurso de la escucha del fragmento de la Génesis en La Restinga de la Sinfonía N.2. A los alumnos del PRIMER CICLO les proporcionaremos diversos objetos sonoros (folios, lápices, vasos, espirales, etc) y les diremos qué sonidos hacer y cuándo intervenir. En el SEGUNDO CICLO, además, elaborarán los instrumentos. Y en el TERCER CICLO improvisarán en una primera escucha. Y en la segunda elaborarán una puesta en escena sonora por grupos.

RECURSOS:	1º Ciclo	Lámina L9, CD (CDA8 – X. ZOGHBI – Sinfonía N.2 – Génesis en La Restinga), objetos sonoros variados.
	2º Ciclo	Lámina L9, CD (CDA8 – X. ZOGHBI – Sinfonía N.2 – Génesis en La Restinga), objetos sonoros variados.
	3º Ciclo	Lámina L9, CD (CDA8 – X. ZOGHBI – Sinfonía N.2 – Génesis en La Restinga), objetos sonoros variados.

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 10**OBJETIVO:** -Ordenar sonidos**HABILIDAD:** *Discriminación auditiva, memoria melódica y tímbrica***CICLO:** 1º Ciclo, 2º Ciclo Y 3º Ciclo**L10 - ACTIVIDAD N° 10**

Escucha la grabación. Luego numera las imágenes según su orden de aparición. Rodea el instrumento más sonoro.

**ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:**

Los alumnos rodearán los timbales, como instrumento más sonoro, al escuchar el fragmento de la Sinfonía. En el SEGUNDO CICLO analizaremos que objetos de casa o clase podrían ser utilizados como instrumentos al ser percutidos y cuáles serían los más sonoros. En el TERCER CICLO serán los alumnos los que deberán relacionar el instrumento que suena con los de la lámina L10 y elaborar una ficha de forma similar a la actividad 8.

RECURSOS:	1º Ciclo	Lámina L10, CD (CDA9 – X. ZOGHBI – Sinfonía N.2 – <i>Finale</i>).
	2º Ciclo	Lámina L10, CD (CDA9 – X. ZOGHBI – Sinfonía N.2 – <i>Finale</i>).
	3º Ciclo	Lámina L10, CD (CDA9 – X. ZOGHBI – Sinfonía N.2 – <i>Finale</i>).

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 11

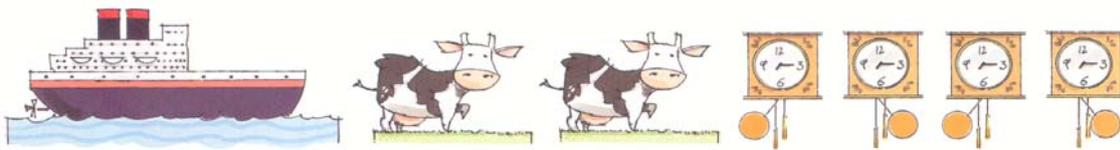
OBJETIVO: -Relacionar sonidos

HABILIDAD: Discriminación auditiva, memoria melódica y tímbrica

CICLO: 1º Ciclo, 2º Ciclo Y 3º Ciclo

L11 - ACTIVIDAD N° 11

Observa y practica estos sonidos largos y cortos



Boooooooooooo

Muuu

Muuu

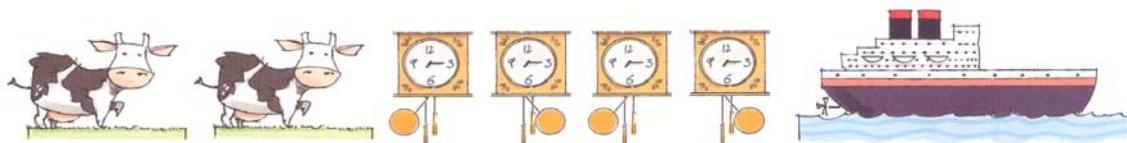
Tic-

tac

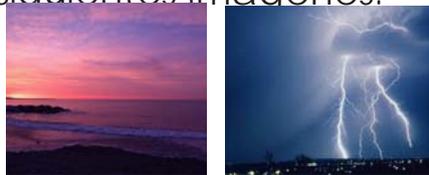
Tic-

tac

Ahora interpreta esta curiosa partitura.



A continuación escucha estos otros sonidos largos y cortos y relaciónalo con las siguientes imágenes.



ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Tras realizar la primera parte de la lámina, en el PRIMER CICLO, recortarán las imágenes por bloques (barco, vacas, relojes) y elaborarán una nueva "partitura". En el SEGUNDO CICLO, además, recortarán por imágenes individuales. En el TERCER CICLO además de lo anterior, la elaborarán con nuevas imágenes con elementos sonoros diferentes. Posteriormente todos relacionarán los sonidos largos de la Sinfonía N.1 Andante y los cortos de la Sinfonía N.2 Finale con las imágenes de la lámina L11.

RECURSOS:	1º Ciclo	Lámina L11, CD (CDA10 – X. ZOGHBI – Sinfonía N.1 – Andante - Sinfonía N.2 – Finale). Pegamentos, tijeras.
	2º Ciclo	Lámina L11, CD (CDA10 – X. ZOGHBI – Sinfonía N.1 – Andante - Sinfonía N.2 – Finale). Pegamentos, tijeras.
	3º Ciclo	Lámina L11, CD (CDA10 – X. ZOGHBI – Sinfonía N.1 – Andante - Sinfonía N.2 – Finale). Pegamentos, tijeras.

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 12**OBJETIVO:** -Acompañar sonidos**HABILIDAD:** *Discriminación auditiva, memoria melódica y tímbrica***CICLO:** 1º Ciclo, 2º Ciclo Y 3º Ciclo

L12 - ACTIVIDAD N° 12

Sigue las indicaciones de tu profesor y practica estos ritmos.



A continuación acompaña la música que suena con palmadas y con el ritmo que te señalará tu profesor.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Los alumnos realizarán los ejercicios indicados por el profesor. En el SEGUNDO CICLO se incorporarán ritmos de corcheas (TI-TI) y en el TERCER CICLO se improvisará a modo de pregunta respuesta con los mismos elementos rítmicos anteriores. Posteriormente se hará una escucha guiada de la Sinfonía N. 2 Finale Abruptus y se seguirá con palmadas a ritmo de negras y negras con sus silencios.

RECURSOS:	1º Ciclo	Lámina L12, CD (- X. ZOGHBI - Sinfonía N.2 - <i>Finale</i>)
	2º Ciclo	Lámina L12, CD (- X. ZOGHBI - Sinfonía N.2 - <i>Finale</i>)
	3º Ciclo	Lámina L12, CD (- X. ZOGHBI - Sinfonía N.2 - <i>Finale</i>)

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 13

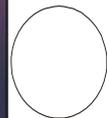
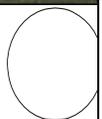
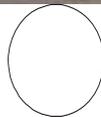
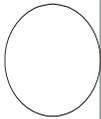
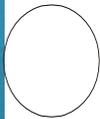
OBJETIVO: -Ordenar sonidos

HABILIDAD: *Discriminación auditiva, memoria melódica y tímbrica*

CICLO: 1º Ciclo, 2º Ciclo Y 3º Ciclo

L13 - ACTIVIDAD N° 13

Escucha la grabación. Luego numera las imágenes según su orden de aparición. Rodea los sonidos más agudos.



ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Los alumnos del **PRIMER CICLO** trabajarán la diferencia ruido-música. En el **SEGUNDO CICLO**, además, analizaremos el instrumento de viento que suena en el fragmento. En el **TERCER CICLO** elaborarán una ficha del instrumento (forma, interpretes, etc).

RECURSOS:	1º Ciclo	Lámina L13, CD (- X. ZOGHBI - Sinfonía N.1 - Andante).
	2º Ciclo	Lámina L13, CD (- X. ZOGHBI - Sinfonía N.1 - Andante).
	3º Ciclo	Lámina L13, CD (- X. ZOGHBI - Sinfonía N.1 - Andante).

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 14**OBJETIVO:** -Reconocer sonidos**HABILIDAD:** Discriminación auditiva, memoria melódica y tímbrica**CICLO:** 1º Ciclo, 2º Ciclo Y 3º Ciclo

L14 - ACTIVIDAD N° 14

Recita las palabras de cada imagen tan suave o tan fuerte como indique su tamaño. Luego escucha cómo lo hace la

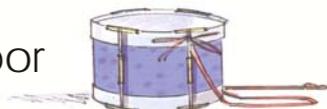
León



Moto



Tambor



Orquesta

**ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:**

Los alumnos del **PRIMER CICLO** trabajarán la diferencia ruido-música y fuerte-débil. En el **SEGUNDO CICLO**, además, analizaremos la sonoridad instrumental del fragmento. En el **TERCER CICLO** elaborarán una ficha del lugar donde interpreta esta orquesta, tras intentar descubrir el mismo.

RECURSOS:	1º Ciclo	Lámina L14, CD (- X. ZOGHBI - Sinfonía N.2 - <i>Contrascherzo y Génesis en La Restinga</i>).
	2º Ciclo	Lámina L14, CD (- X. ZOGHBI - Sinfonía N.2 - <i>Contrascherzo y Génesis en La Restinga</i>).
	3º Ciclo	Lámina L14, CD (- X. ZOGHBI - Sinfonía N.2 - <i>Contrascherzo y Génesis en La Restinga</i>).

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 15**OBJETIVO:** -Acompañar sonidos**HABILIDAD:** Discriminación auditiva, memoria melódica y tímbrica**CICLO:** 1º Ciclo, 2º Ciclo Y 3º Ciclo

L15 - ACTIVIDAD N° 15

Sigue las indicaciones de tu profesor y practica estos ritmos.



A continuación acompaña la música que suena con palmadas y con el ritmo que te señalará tu profesor.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Los alumnos realizarán los ejercicios indicados por el profesor. En el SEGUNDO CICLO se incorporarán ritmos de corcheas (TI-TI) y en el TERCER CICLO se improvisará a modo de pregunta respuesta con los mismos elementos rítmicos anteriores. Posteriormente se hará una escucha guiada del Rondó para Cuarteto de Cuerdas (Tema B) y se seguirá con palmadas a ritmo de negras y corcheas con sus silencios.

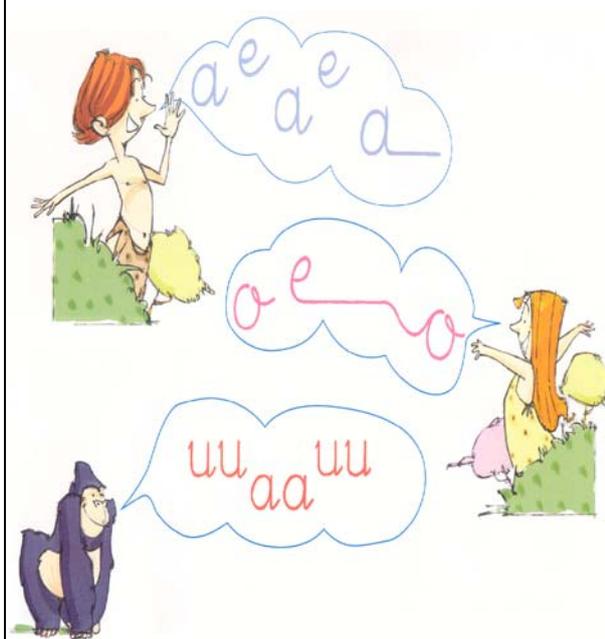
RECURSOS:	1º Ciclo	Lámina L15, CD (– X. ZOGHBI – Rondó para Cuarteto de Cuerda).
	2º Ciclo	Lámina L15, CD (– X. ZOGHBI – Rondó para Cuarteto de Cuerda).
	3º Ciclo	Lámina L15, CD (– X. ZOGHBI – Rondó para Cuarteto de Cuerda).

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 16**OBJETIVO:** -Reconocer sonidos**HABILIDAD:** Discriminación auditiva, memoria melódica y tímbrica**CICLO:** 1º Ciclo, 2º Ciclo Y 3º Ciclo

L16 - ACTIVIDAD Nº 16

Imita a estos personajes y habla con tus compañeros en el "lenguaje de la selva. Ahora escucha "el lenguaje de la orquesta".

**ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:**

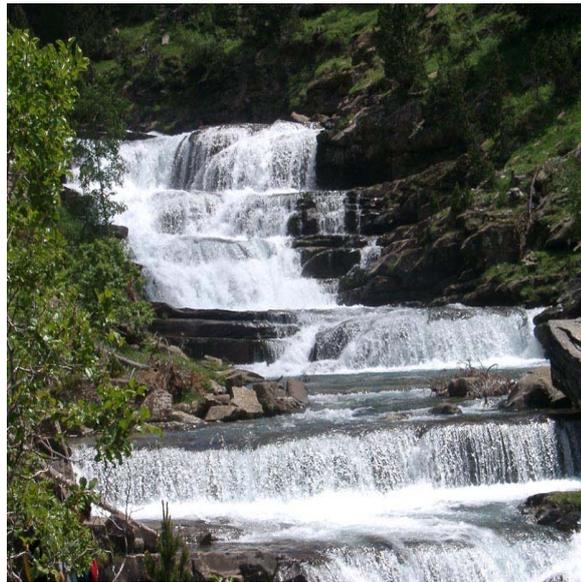
Los alumnos del **PRIMER CICLO** trabajarán la diferencia ruido-música, fuerte-débil y alturas. En el **SEGUNDO CICLO**, además, analizaremos la sonoridad instrumental de los fragmentos. En el **TERCER CICLO** elaborarán un breve esquema rítmico con instrumentación corporal que integre los parámetros anteriores.

RECURSOS:	1º Ciclo	Lámina L16, CD (- X. ZOGHBI - Sinfonía N.1 - <i>Allegro <comienzo y final></i> , Sinfonía N.2 <i>Génesis en La Restinga</i>).
	2º Ciclo	Lámina L16, CD (- X. ZOGHBI - Sinfonía N.1 - <i>Allegro <comienzo y final></i> , Sinfonía N.2 <i>Génesis en La Restinga</i>).
	3º Ciclo	Lámina L16, CD (- X. ZOGHBI - Sinfonía N.1 - <i>Allegro <comienzo y final></i> , Sinfonía N.2 <i>Génesis en La Restinga</i>).

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 17**OBJETIVO:** *-Reconocer sonidos***HABILIDAD:** *Discriminación auditiva, memoria melódica y tímbrica***CICLO:** *1º Ciclo, 2º Ciclo Y 3º Ciclo***L17 - ACTIVIDAD N° 17**

Escucha esta pieza musical y rodea la escena que está más relacionada con ella.

**ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:**

Los alumnos del **PRIMER CICLO** trabajarán las diferencias tímbricas en la naturaleza y en los instrumentos de cuerda. En el **SEGUNDO CICLO**, además, analizaremos la familia de los instrumentos de cuerda que suenan en el fragmento. En el **TERCER CICLO** elaborarán una ficha de dichos instrumentos y un mural de clase.

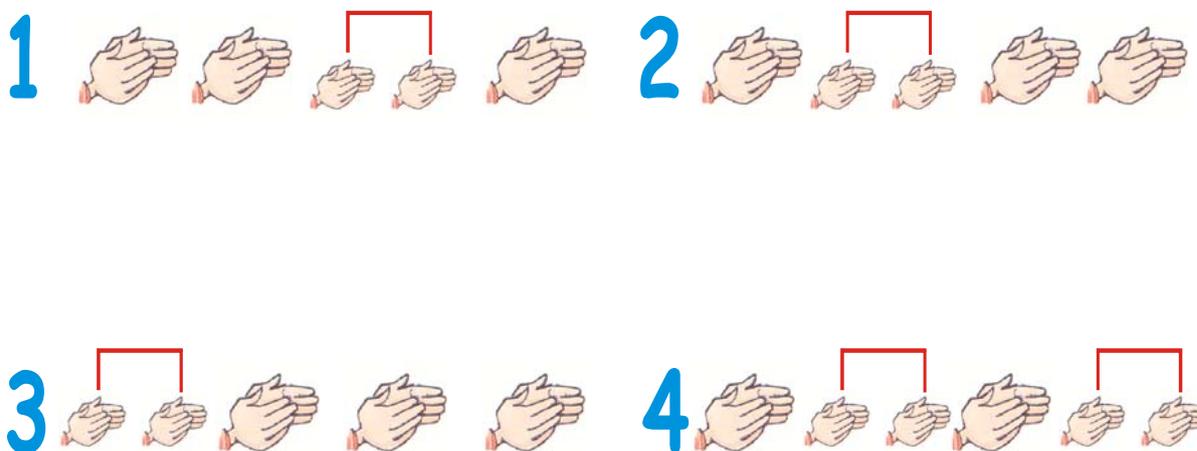
RECURSOS:	1º Ciclo	Lámina L17, CD (– X. ZOGHBI – Rondó para Cuarteto de Cuerda).
	2º Ciclo	Lámina L17, CD (– X. ZOGHBI – Rondó para Cuarteto de Cuerda).
	3º Ciclo	Lámina L17, CD (– X. ZOGHBI – Rondó para Cuarteto de Cuerda).

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 18**OBJETIVO:** -Acompañar sonidos**HABILIDAD:** Discriminación auditiva, memoria melódica y tímbrica**CICLO:** 1º Ciclo, 2º Ciclo Y 3º Ciclo

L18 - ACTIVIDAD N° 18

Sigue las indicaciones de tu profesor y practica estos ritmos.



A continuación acompaña la música que suena con palmadas y con el ritmo que te señalará tu profesor.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

En el PRIMERO y SEGUNDO CICLO se incorporarán ritmos de corcheas (TI-TI). Los alumnos realizarán los ejercicios indicados por el profesor. En el TERCER CICLO se improvisará a modo de pregunta respuesta con los mismos elementos rítmicos anteriores. Posteriormente se hará una escucha guiada Scherzo de la Sinfonía N.1 y se seguirá con palmadas a ritmo de negras y corcheas con sus silencios.

RECURSOS:	1º Ciclo	Lámina L18, CD (– X. ZOGHBI – Scherzo de la Sinfonía N.1).
	2º Ciclo	Lámina L18, CD (– X. ZOGHBI – Scherzo de la Sinfonía N.1).
	3º Ciclo	Lámina L18, CD (– X. ZOGHBI – Scherzo de la Sinfonía N.1).

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 19**OBJETIVO:** -Reconocer sonidos**HABILIDAD:** *Discriminación auditiva, memoria melódica y tímbrica***CICLO:** 1º Ciclo, 2º Ciclo Y 3º Ciclo**L19 - ACTIVIDAD N° 19**

Escucha esta canción y luego colorea a los músicos que la interpretan

**ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:**

Los alumnos de **PRIMER** y **SEGUNDO CICLO** realizarán la actividad tal y como se indica, al tiempo que escuchan el **Vivace** de la **Sonata Kymul** para chelo y piano. En el **TERCER CICLO** investigarán, a través de la biblioteca del centro o de páginas web indicadas por el profesor, acerca de la familia de estos instrumentos, forma de ejecución, material del que están fabricados, autores y obras destacadas elaborando un mural de clase.

RECURSOS:	1º Ciclo	Lámina L19, CD (– X. ZOGHBI – Sonata Kymul – Vivace)
	2º Ciclo	Lámina L19, CD (– X. ZOGHBI – Sonata Kymul – Vivace)
	3º Ciclo	Lámina L19, CD (– X. ZOGHBI – Sonata Kymul – Vivace)

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 21**OBJETIVO:** -Interpretar sonidos**HABILIDAD:** Discriminación auditiva, memoria melódica y tímbrica**CICLO:** 1º Ciclo, 2º Ciclo Y 3º Ciclo**L21 - ACTIVIDAD N° 21****LA MONTAÑA MÁGICA**

Al escuchar la música decide entre las dos opciones de cada apartado cuál es la que crees más acertada. Márcala con una "X" al final de la línea de puntos y con otra "X" al principio de la que no elegiste. Luego une las "X" y formarás "tu montaña".

Activa	Trascendente.....
Pasiva	Intrascendente.....
Agil	Suave
Pesada	Brusca
Agradable.....	Sosegada
Desagradable.....	Ansiosa
Alegre	Sencilla
Triste	Complicada
Armoniosa.....	Ordenada
Disarmoniosa.....	Desordenada
Bella	
Fea	
Buena	
Mala	
Cohérente.....	
Incoherente.....	
Calmosa.....	
Tempestuosa.....	
Clara	
Confusa	
Corta	
Larga	
Dinámica.....	
Inmóvil.....	
Divertida.....	
Aburrida.....	
Fuerte	
Débil	
Majestuosa.....	
Humilde.....	
Masculina.....	
Femenina.....	
Monótona.....	
Variada.....	
Rápida	
Lenta	

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Los alumnos de **PRIMER CICLO** realizarán la actividad tal y como se indica, En el **SEGUNDO CICLO** pondrán la "X" de la opción elegida a diferente altura según lo hayan sentido con mayor o menor intensidad. En el **TERCER CICLO** además, podrán elegir las dos opciones si así lo deciden y también pondrán las "X" a diferente altura en función del mayor o menor grado de adecuación.

RECURSOS:	1º Ciclo	Lámina L21, CD (– X. ZOGHBI – Sonata Kymul – Vivace; Sinfonía N.1 - Andante; Sinfonía N.2 - Exatos y Finale)
	2º Ciclo	Lámina L21, CD (– X. ZOGHBI – Sonata Kymul – Vivace; Sinfonía N.1 - Andante; Sinfonía N.2 - Exatos y Finale)
	3º Ciclo	Lámina L21, CD (– X. ZOGHBI – Sonata Kymul – Vivace; Sinfonía N.1 - Andante; Sinfonía N.2 - Exatos y Finale)

AUTOR: Quintana, F.

ANEXO II

ACTIVIDADES DE AUDICIÓN -B-

ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 22 –SESIÓN LARGA

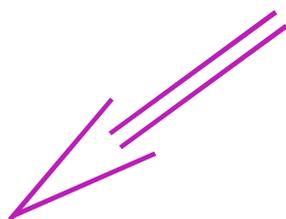
OBJETIVO: Fomentar la creatividad a través de la estimulación visual y auditiva. Además valoraremos las diferencias surgidas entre la estimulación exclusivamente visual y la compartida con la audición.

HABILIDAD: *Discriminación auditiva, memoria melódica y tímbrica*

CICLO: 3º Ciclo

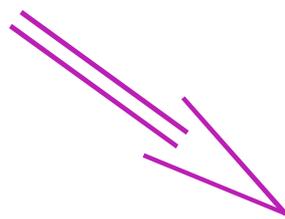
ORGANIGRAMA

Creatividad a través de la estimulación visual y auditiva

ACTIVIDAD 22**CREATIVIDAD A TRAVÉS DE LA
ESTIMULACIÓN VISUAL Y AUDITIVA**

PROCEDIMIENTO 1A

CUADROS-RESUMEN



PROCEDIMIENTO 1B

ELABORACIÓN DE IMÁGENES

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 22 – Procedimiento 1A
Cuadros resumen

<i>Características de la historia</i>	<i>Grupo 1</i>	<i>Grupo 2</i>	<i>Grupo 3</i>	<i>Grupo 4</i>
<i>Alegre</i>				
<i>Triste</i>				
<i>Rápida</i>				
<i>Lenta</i>				
<i>Con muchos personajes</i>				
<i>Con pocos personajes</i>				
<i>Final feliz</i>				
<i>Final triste</i>				
<i>Etcétera, ...</i>				

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Consiste en la proyección de composiciones gráficas basadas en fotos y dibujos intencionadamente sugerentes. Se proyectarán cuatro imágenes diferentes, cada una asignada a un grupo de trabajo. Estos grupos deberán observar con detalle las imágenes y crear a partir de ellas, una historia.

Tras un tiempo prudencial para que la elaboren, se expondrá el trabajo al resto de los compañeros e incidiremos en la diferencia o no de las historias e incluso, en una pizarra y en un cuaderno, se podrá elaborar un cuadro resumen de las características básicas de cada una de ellas (Tabla 3). Tras esto, borraremos los datos de la pizarra y volveremos a repetir el proceso pero no exactamente igual. En esta ocasión todos los grupos lo harán sólo con una imagen.

Proyectaremos una de las imágenes y mientras, escucharemos el *Primer Movimiento de la Sinfonía nº 1 Allegro moderato* (de los once minutos de duración aproximada escucharemos únicamente los tres primeros). Tras la audición y la visualización, repetiremos el proceso anterior y volveremos a leer las historias. En esta ocasión todas estarán basadas en la misma imagen y música, pero, ¿ha sido sentida por todos los grupos de igual forma? Volveremos a elaborar el cuadro en la pizarra y analizaremos los resultados, que, como norma, serán muy diferentes, pues la música sugerida de un giro considerable a la percepción inicial. Incluso, podemos compararlos con los primeros resultados obtenidos sin música, deduciendo definitivamente que la música incide de forma determinante en la expresión estética de los sentimientos. Otras músicas apropiadas son el *Finale de la Sinfonía nº 1*, el comienzo del *Primer movimiento de la Sinfonía nº 2 (Génesis en la Restinga)*, o cualquier fragmento del *Finale (abruptus) de la Sinfonía nº 2*.

Estableceremos una charla como actividad final en la que guiaremos al alumnado a debatir sobre la influencia de la música en la expresión de los sentimientos y cómo esta música les hizo cambiar el contenido de sus historias.

A modo de ejemplo, se proponen las siguientes imágenes para ser utilizadas pudiendo ser configuradas, en cualquier caso, por el profesor o los propios alumnos.

RECURSOS: - Audiciones en CD -Lámina

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 22– Procedimiento 1B
Creatividad a través de la estimulación visual y auditiva



ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

A modo de ejemplo, se proponen las siguientes imágenes para ser utilizadas pudiendo ser configuradas, en cualquier caso, por el profesor o los propios alumnos.

RECURSOS: - Audiciones en CD -Lámina

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 23 –SESIÓN LARGA

OBJETIVO: Conocer y dominar la forma musical *Rondó*. Para ello se estructura en tres partes. La primera está compuesta de la explicación técnica de las estructuras que llevan a componer el *Rondó*. La segunda acerca e introduce la formación clásica del “cuarteto de cuerda”. La tercera culmina todo el proceso acumulativo de las dos primeras con la elaboración de musicogramas.

HABILIDAD: *Discriminación auditiva, memoria melódica y tímbrica*

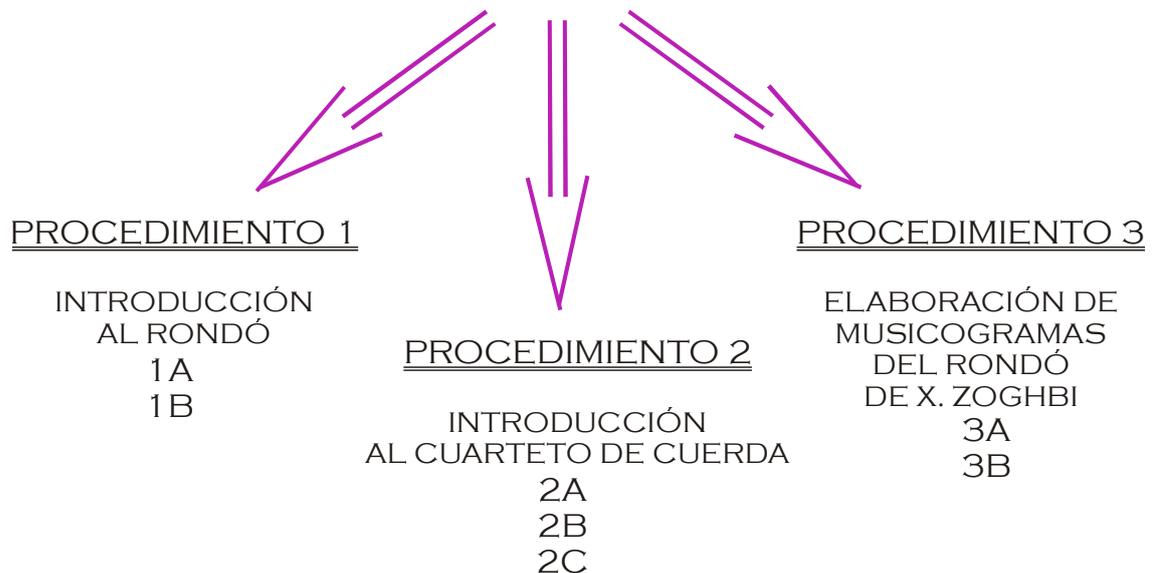
CICLO: 3º Ciclo

ORGANIGRAMA

Introducción al *Rondó* basada en ejercicios rítmicos diversos

ACTIVIDAD 23

INICIACIÓN AL RONDÓ BASADA EN EJERCICIOS RÍTMICOS DIVERSOS



AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 23 – Procedimiento 1A
Introducción al Rondó

CANCIÓN	CANON	LIED	RONDÓ
A-A-A-A-...	A----- A----- A----- A-----	A-B-A	A-B-A-C-A-D-A

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Comenzaremos explicando que las formas musicales son las diferentes posibilidades de exponer y combinar la música que escuchamos. Las más elementales son aquellas que contienen una, dos o tres frases musicales (el concepto de frase musical no dista en demasía con el de una frase oral de cualquier conversación), pues por su sencillez permiten su utilización en el ámbito escolar.

Podremos analizar las formas musicales básicas en orden de dificultad. En este caso, iremos directamente a la más *compleja*, pues engloba a las anteriores, haciendo, no obstante, un breve repaso por ellas:

-Una frase musical (a la que llamaremos “A”) que se repite varias veces (A-A-A-A-A...) es la estructura seguida por muchas canciones infantiles y romances, con una melodía repetida íntegramente añadiendo una letra nueva.

-Una frase musical repetida íntegramente e interpretada por varias voces (polifonía), pero empezando no al mismo tiempo sino de forma sucesiva, es denominada *Canon*.

-Otra forma muy extendida en canciones populares es la repetición de una frase o tema “A” y otra “B” (A – B – A – B...), variando la letra en cada repetición de A o B según la canción.

Si sólo se repite la primera recibe en nombre de *Lied* (A – B – A).

-La que mejor se presta a la improvisación es la forma *Rondó*. Hay una frase “A” que se repite íntegramente y otra “B” que siempre cambia (A – B – A – C – A – D – A). Este esquema permite que entre las frases “A” se improvise o se varié.

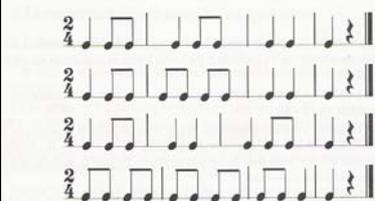
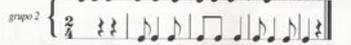
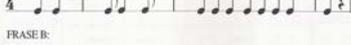
A continuación los alumnos se repartirán espacialmente por la clase de forma anteriormente pactada o de la forma acostumbrada, con instrumentación escolar. Este ejercicio puede ser realizado con instrumentación corporal o con voz y canto. En este caso expondremos la forma de trabajar con instrumentación Orff, siendo similar su aplicación a las mencionadas anteriormente.

RECURSOS: - Ficha del esquema rítmico -Instrumentación escolar

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 23 – Procedimiento 1B

Introducción al *Rondó*

<p>Profesor: </p> <p>Posibles respuestas de los alumnos utilizando los mismos elementos rítmicos plante:</p>  <p>Posibles respuestas utilizando otros elementos rítmicos:</p> 	<p>1. Inventar una frase rítmica y realizarla en canon.</p> <p>FRASE: </p> <p>CANON:</p> <p>grupo 1 </p> <p>grupo 2 </p> <p>2. Inventar dos frases y realizar una forma lied.</p> <p>FRASE A: </p> <p>FRASE B: </p> <p>LIED</p> <p>"A" </p> <p>"B" </p> <p>"A" </p> <p>"A" </p>	<p>ESTRIBILLO: </p> <p>COPLA 1ª: </p> <p>ESTRIBILLO: </p> <p>COPLA 2ª: </p> <p>ESTRIBILLO: </p> <p>COPLA 3ª: </p> <p>ESTRIBILLO: </p>
---	--	--

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

-Tras una reunión previa, un grupo (o el profesor) expondrá una frase que funcione como estribillo (frase que se repite) en un *Rondó*. Alternando con este estribillo colectivo, el resto de los alumnos improvisará una frase distinta (ver Ejercicio 1, 2 y 3).

La improvisación partirá de la expresión musical más básica para ir avanzando en complejidad. Desde esquemas rítmicos uniformes (utilizando la misma medida en una sola nota), pasando por variar el ritmo sobre la misma nota y llegando a cambiar ritmos y notas

Otras propuestas de improvisación o práctica musical pueden ser: comenzar con un ritmo uniforme utilizando siempre la misma figura; intentar evitar los saltos interválicos o grandes saltos de notas; melodía escrita la que le falta alguna nota que la improvisará el alumno; ausencia de un compás en algún punto de la melodía; ausencia de dos compases o alternancia de dos escritos y dos en blanco; formación de frases con puntos de apoyo fijos –apoyándose a la mitad o semicadencia sobre la nota “sol” y terminando a cadencia sobre la nota “do”-.

En instrumentos de sonido determinado y en especial los de placa y lámina (xilófonos, etc.), si es posible, se puede comenzar quitando las láminas y comenzar con una sola, o sea, trabajar con un solo sonido, empezando por la nota “sol”, luego, “sol-mi”, “la-sol-mi”, “do-re-mi-sol-la” o escala pentatónica, con fondo armónico, con notas del mismo acorde, etc.

A partir de aquí y tras dominar lo anterior, se puede enriquecer en ejercicio poniendo premisas en la confección del tema principal (como la duración de la frase, la utilización de esquemas rítmicos más complicados, la variedad o amplitud de la melodía, etc.) que sin duda darán pie a una respuesta más atractiva en la improvisación y a un juego pregunta-respuesta de mayor nivel lúdico y musical.

RECURSOS: - Ficha del esquema rítmico -Instrumentación escolar

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 23 – Procedimiento 2A
Introducción al cuarteto de cuerda



Violín



Viola



Violonchelo

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Tras haber y madurado y asimilado los aspectos formales básicos, comenzamos a profundizar en un conocimiento más amplio que nos sirva para el definitivo dominio de esta forma musical y para su reconocimiento en cualquier audición. Para ello utilizamos el *Rondó para cuarteto de cuerda* de Xavier Zoghbi.

Comenzaremos recordando una vez más el típico esquema del *Rondó* (A-B-A-C-A-D-A), del que ya hemos practicado con cierta profundidad diversos ejercicios anteriormente. Posteriormente introduciremos de manera básica el concepto de cuarteto de cuerdas, configurado generalmente por dos violines, una viola y un violonchelo. Comentaremos brevemente sus características técnicas: familia de la cuerda, hechos de madera, con cuatro cuerdas que vibran al ser frotadas con un arco o pellizcadas con los dedos, vibración que llega a una caja de resonancia que amplifica y proyecta el sonido, de diferentes tamaños que configuran su timbre y tesitura o altura en más agudos y más graves, etc. Nos ayudaremos de una lámina (Imagen 5) o proyección para una clara visualización de los mismos.

RECURSOS: - Ficha del esquema rítmico -Lámina

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 23 – Procedimiento 2B
Introducción al cuarteto de cuerda

Rondó para cuarteto de cuerdas

Cuadro - Resumen 1

<i>Autor:</i>	<i>Xavier Zoghbi</i>
<i>Duración:</i>	<i>3'23''</i>
<i>Rápida:</i>	<i>X</i>
<i>Lenta:</i>	
<i>Tranquila:</i>	
<i>Enérgica:</i>	<i>X</i>
<i>Todos suenan a la vez siempre:</i>	
<i>Hay partes destacadas:</i>	<i>X</i>
<i>Se distingue una melodía:</i>	<i>X</i>
<i>No se distingue melodía:</i>	

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

A continuación procederemos a escuchar una primera audición de la obra que tiene una duración aproximada de 3'23''.

Tras esta audición comenzaremos con el análisis de la obra. Preguntaremos si la obra es rápida o lenta, tranquila o enérgica, si todos los instrumentos suenan constantemente o hay partes destacadas, si hay una melodía o no, etc., reflejando todo esto en un cuadro (Tabla 4) en la pizarra

RECURSOS: - Audiciones en CD -Lámina

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 23 – Procedimiento 2C
Introducción al cuarteto de cuerda

Rondó para cuarteto de cuerdas

Cuadro - Resumen 2

<i>Se repite algún fragmento de la obra:</i>	<i>X</i>
<i>No se repite ningún fragmento:</i>	
<i>Melodía en los instrumentos graves:</i>	
<i>Melodía en los instrumentos agudos:</i>	<i>X</i>
<i>Acompañamiento en los instrumentos graves:</i>	<i>X</i>
<i>Acompañamiento en los instrumentos agudos:</i>	
<i>Siempre mismo sonido en los instrumentos:</i>	
<i>A veces sonidos diferentes en los instrumentos:</i>	<i>X</i>
<i>Ritmo o pulso siempre igual:</i>	
<i>Ritmo o pulso cambia:</i>	<i>X</i>
<i>Siempre música rítmica:</i>	
<i>Hay pausas y notas largas:</i>	<i>X</i>

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Ya tenemos un concepto general de la obra y de sus características expresivas. En la pizarra hay una clara referencia visual. A partir de aquí trataremos la estructura interna para llegar de forma más amplia al conocimiento de la forma *Rondó*. En estas preguntas preliminares ya estamos atisbado de forma inconsciente e intuitiva ciertos aspectos fundamentales de la obra como son la repetición de la frase "A", la pausa o cadencia al final de la misma, distinguir el sonido pizzicato de las cuerdas (pellizcadas con los dedos) en los graves, advertir el papel principal del violín como instrumento melódico de gran importancia y utilización en la música en general, etc. Relacionaremos este cuadro introduciendo conceptos como el pizzicato en los instrumentos de cuerda y su sonoridad, la cadencia en música y su utilidad como, por ejemplo, pausa, descanso, puente o recurso para la transición a otro tema, y el papel de las diferentes voces y tesituras en el cuarteto de cuerda y en la música en general.

RECURSOS: - Audiciones en CD -Lámina

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 23 – Procedimiento 3A
Elaboración de musicogramas del Rondó de X. Zoghbi

Primera discriminación del tema “A” dentro del *Rondó*

TEMA “A”

TEMA “A”

TEMA “A”

TEMA “A”

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Llevaremos a cabo una nueva audición. En esta ocasión debemos estar muy atentos pues incidiremos directamente en el tema “A”. Debemos darnos cuenta de que su comienzo es muy agudo seguido de una escala descendiente que se desarrolla llegando a una final enérgico donde nos encontramos de nuevo una breve subida a agudos que desciende a grave rápidamente y termina en una nota larga que se mantiene con un carácter suspensivo. Esta audición no es conveniente escucharla de forma íntegra pues la finalidad, ahora, es exclusivamente distinguir con claridad el primer tema o frase “A”.

Normalmente con estas indicaciones no debiera existir mayor dificultad para su reconocimiento después de su audición pormenorizada. Ahora trataremos de averiguar su duración y confirmar cuantas veces se repite, no olvidando nunca el enérgico comienzo de esta frase “A” pues nos sirve de valiosa referencia inicial.

Concluiremos que la duración aproximada es de 25” y que se repite cuatro veces. Con los conocimientos ya adquiridos sobre la forma *Rondó*, sobre las características de la obra y sus relaciones con otros aspectos musicales y, con los datos ahora recabados, los alumnos están en disposición de comenzar a elaborar por ellos mismos el primer musicograma de la obra (Musicograma 1) de la siguiente forma: dispondremos de forma rectangular linealmente los cuatro fragmentos del tema “A”, dejando un espacio entre ellos que simboliza el fragmento musical existente entre dichos temas.

Llevaremos a cabo una nueva audición. En esta ocasión debemos estar muy atentos pues incidiremos directamente en el tema “A”. Debemos darnos cuenta de que su comienzo es muy agudo seguido de una escala descendiente que se desarrolla llegando a una final enérgico donde nos encontramos de nuevo una breve subida a agudos que desciende a grave rápidamente y termina en una nota larga que se mantiene con un carácter suspensivo. Esta audición no es conveniente escucharla de forma íntegra pues la finalidad, ahora, es exclusivamente distinguir con claridad el primer tema o frase “A”.

Normalmente con estas indicaciones no debiera existir mayor dificultad para su reconocimiento después de su audición pormenorizada. Ahora trataremos de averiguar su duración y confirmar cuantas veces se repite, no olvidando nunca el enérgico comienzo de esta frase “A” pues nos sirve de valiosa referencia inicial.

Concluiremos que la duración aproximada es de 25” y que se repite cuatro veces. Con los conocimientos ya adquiridos sobre la forma *Rondó*, sobre las características de la obra y sus relaciones con otros aspectos musicales y, con los datos ahora recabados, los alumnos están en disposición de comenzar a elaborar por ellos mismos el primer musicograma de la obra (Musicograma 1) de la siguiente forma: dispondremos de forma rectangular linealmente los cuatro fragmentos del tema “A”, dejando un espacio entre ellos que simboliza el fragmento musical existente entre dichos temas.

RECURSOS: - Audiciones en CD -Lámina

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 23 – Procedimiento 3B
Elaboración de musicogramas del Rondó de X. Zoghbi

Segunda discriminación de los temas del *Rondó*

TEMA "A"(25")	TEMA "B"	TEMA "A"(25")	TEMA "C"	TEMA "A"(25")	TEMA "D"	TEMA "A"(25")
------------------	-------------	------------------	-------------	------------------	-------------	------------------

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

El resultado nos desvela que la composición de Zoghbi es de una claridad formal muy grata a la hora de la aplicación escolar. A pesar de lo imposible y dificultoso que aparentaba la primera audición en cuanto a su conocimiento interno y desmenuzamiento musical aparentando una mixtura de ritmos y notas inconexas complicadas de asumir, llegamos a un punto en el que observamos que cada frase ("A" y el resto –B, C y D-) tienen aproximadamente la misma duración: entre 25" y 30", simplificando en gran medida la disección y asimilación (Musicograma 2). He aquí un momento clave a la hora de conocer y entender la obra de Zoghbi. Su lenguaje eminentemente contemporáneo o no clásico aparenta una *complejidad* que principalmente queda en lo expresivo, pues en el fondo, su estructura es clara y sin titubeos. Su mensaje es de directa asimilación: base formal clara y en muchos aspectos *clásica* y lenguaje rico. Ahora queda completar el musicograma.

Tras esto es interesante detenerse en cada una de las frases "B, C y D", no sin profundizar en detalles como el que en la tercera ocasión en la que aparece el tema "A" el comienzo sufre una pequeña variación pues no lo comienza directamente el violín como anteriormente, sino en una especie de diálogo común.

Como decíamos, cabe detenerse y desarrollar, como final de la actividad las características de las otras frases como el tema "B" en el que se desarrolla una frase aguda sobre un pulso irregular marcado en pizzicatos de los graves, que en la parte central apoyan pasando al arco; el tema "C" donde las cuerdas establecen un diálogo de preguntas y respuestas de agudos y graves con marcado carácter suspensivo y sensación de inquietud; y el tema "D" donde, en esta ocasión, sobre pizzicatos agudos, los graves van desarrollando una frase que poco a poco va desembocando nuevamente en destacados agudos que dan paso al tema final.

Como última actividad podemos establecer una charla-debate sobre el lenguaje de Zoghbi, posibles influencias, sensaciones, críticas y opiniones propias, etc.

La conclusión final debe ser la de que a través de la música de Zoghbi podemos aprender la forma *Rondó*, no sólo en su obra, sino que hemos asimilado esta forma musical de tal manera que se ha obtenido un recurso que nos servirá para identificarla en otros autores, estilos, épocas etc.

RECURSOS: - Audiciones en CD -Lámina

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 24 –SESIÓN LARGA

OBJETIVO: Comenzar el conocimiento de la forma musical *sinfonía* con la obra de Zoghbi para luego contrastarlo con los grandes autores clásicos.

HABILIDAD: *Discriminación auditiva, memoria melódica y tímbrica*

CICLO: 3º Ciclo

ORGANIGRAMA Iniciación a la Sinfonía

ACTIVIDAD 24

INICIACIÓN A LA SINFONÍA



AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 24 – Procedimiento 1A

Interpretación de la estética

Sinfonía nº 2 – Primer movimiento

Cuadro - Resumen 1

<i>Autor:</i>	<i>Xavier Zoghbi</i>
<i>Duración:</i>	<i>9'19"</i>
<i>Rápida:</i>	<i>X</i>
<i>Lenta:</i>	<i>X</i>
<i>Tranquila:</i>	
<i>Enérgica:</i>	<i>X</i>
<i>Todos suenan a la vez siempre:</i>	
<i>Hay partes destacadas:</i>	<i>X</i>
<i>Se distingue una melodía:</i>	<i>X</i>
<i>No se distingue melodía:</i>	<i>Etc...</i>

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Se debe tener en cuenta en relación a su diseño que la sinfonía suele ser definida como una *sonata para orquesta*, pues se basa en la estructura de la forma musical *sonata*. Etimológicamente significa “consonancia”, y actualmente designa a la forma más importante de música orquestal. Normalmente consta de cuatro tiempos y con frecuencia va precedida de una introducción. Hasta la mitad del siglo XVIII el término *sinfonía* se utilizaba para indicar gran variedad de composiciones instrumentales. En los siglos XVII y XVIII quería decir *preludio* para la ópera, la cantata y el oratorio (Lulli, Scarlatti, Purcell, Händel, etc.). A partir de aquí se separó de las óperas y los compositores empezaron a escribir *sinfonías* independientes de la música teatral.

El primer tiempo de la *sinfonía clásica* consta de una primera parte o *exposición* donde se presentan un tema “A” de carácter masculino, enérgico y en el tono principal. Le sigue un tema “B” en el tono de la dominante con carácter femenino y frágil. A continuación se presenta el *desarrollo* donde se mezclan los temas anteriores pero variados en tonalidades y en ritmos, e incluso pueden aparecer temas nuevos. Es la parte más densa de la obra. Finaliza con la *reexposición* del tema inicial en el tono principal intentando dar sensación de reposo y fin, concluyendo con una *coda*.

Los aspectos iniciales del tratamiento del *Primer tiempo de la Sinfonía nº 2* de Xavier Zoghbi son muy similares a los de la actividad nº 2 (*Rondó*) en cuanto a la secuenciación de las audiciones y resumen de las ideas y sentimientos expresados por los alumnos en diferentes cuadros. Llevaremos a cabo una audición inicial para detectar los aspectos estéticos externos más relevantes e irnos familiarizando con la ambientación de la obra. Junto a esto iremos plasmando en la pizarra (Tabla 6) los datos que nos irán aportando los alumnos.

RECURSOS: - Audiciones en CD -Lámina

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 24 – Procedimiento 1B
Estructura interna

Sinfonía nº 2 – Primer movimiento

Cuadro - Resumen 2

<i>Se repite algún fragmento de la obra:</i>	<i>X</i>
<i>No se repite ningún fragmento:</i>	
<i>Melodía en los instrumentos graves:</i>	<i>X</i>
<i>Melodía en los instrumentos agudos:</i>	<i>X</i>
<i>Acompañamiento en los instrumentos graves:</i>	<i>X</i>
<i>Acompañamiento en los instrumentos agudos:</i>	
<i>Siempre mismo sonido en los instrumentos:</i>	
<i>A veces sonidos diferentes en los instrumentos:</i>	<i>X</i>
<i>Ritmo o pulso siempre igual:</i>	
<i>Ritmo o pulso cambia:</i>	<i>X</i>
<i>Siempre música rítmica:</i>	<i>X</i>
<i>Momentos de pausa y notas largas: Etc...</i>	<i>X</i>

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

A partir de aquí continuaremos con sucesivas audiciones (Tabla 7) con la intención de profundizar en el reconocimiento formal, instrumental y expresivo de la obra.

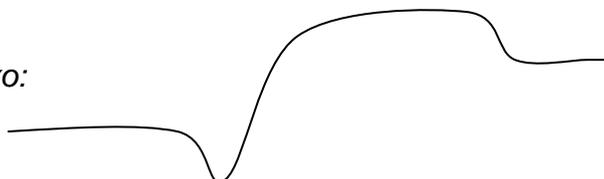
RECURSOS: - Audiciones en CD -Lámina

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 24 – Procedimiento 1C

Estructura interna

Línea melódica del saxo:



ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Ahora podremos hacer una audición fragmentada con la intención de valorar con más detalle los elementos musicales a estudio. Partiremos del tema inicial del saxo (Figura 1) con el siguiente diseño, que se repetirá constantemente.

Ahora el tema se repetirá en los graves dando paso paulatinamente a cada vez más orquestación. Seguirá a continuación en los agudos, en ocasiones con forma de *canon* y contrapuntística. Un enérgico timbal acompañado en todo momento a la suma orquestal. A partir de aquí potentes sonidos de las secciones de vientos junto con instrumentos de placa continúan con el recordatorio del tema inicial en multitud de variaciones.

Es buen momento de detenerse y profundizar en el reconocimiento del tema principal, cantándolo, incluso en forma de *canon*, pues su melodía particular de pie a un interesante momento lúdico y de ejercicio vocal. También debemos incidir ahora en la discriminación de la instrumentación orquestal hasta ahora percibida.

Comienza a continuación otro momento más tranquilo, introducido por saxos y placas. Este nuevo tema es prontamente variado y mezclado con el primero a modo del desarrollo de la *sinfonía clásica*, utilizando vientos, cuerdas, placas y la novedad del protagonismo del piano.

Éste es un punto de gran importancia en cuanto a la conexión de la obra y el compositor con su entorno musical y cultural. En un primer momento no comentaremos la procedencia del segundo tema hasta que este haya sido distinguido por los alumnos. Una vez hecho esto, bien por su propio reconocimiento o bien guiado por nosotros, hablaremos de la procedencia isleña de ese tema. En concreto de la isla de Hierro y de sus fiestas populares-religiosas más importantes. Es momento de conexionar, dialogar e investigar sobre los orígenes del tema, su significado e importancia, sobre el título de este primer movimiento (*Génesis en La Restinga*), etc.

Finaliza esta sección de la obra con una gran ebullición orquestal, exponiendo Zoghbi el dominio sinfónico y orquestal sin titubeos.

Con el recordatorio orquestal del tema principal comienza un *piano* progresivo dando lugar a una gradual sensación de tranquilidad. Finaliza la obra de la misma forma que comienza, con una reexposición del tema interpretado nuevamente por el saxo.

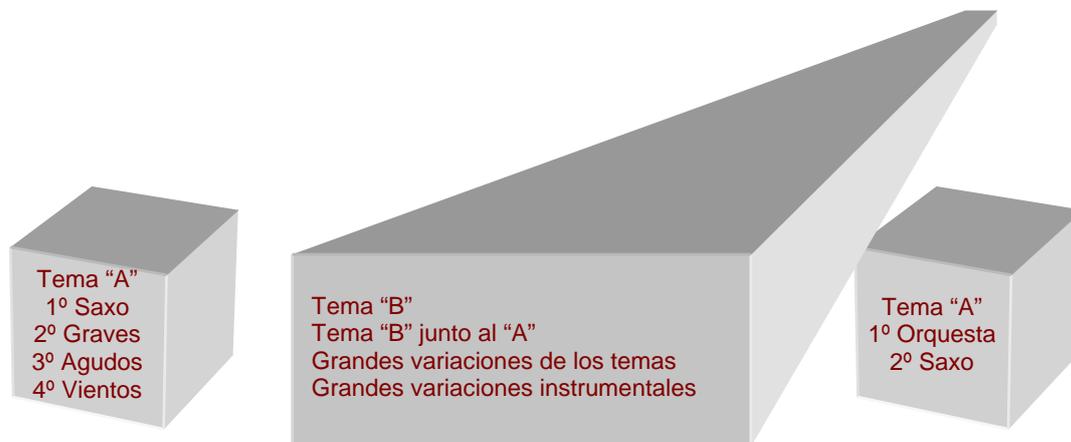
RECURSOS: - Audiciones en CD -Lámina

AUTOR: Quintana, F.

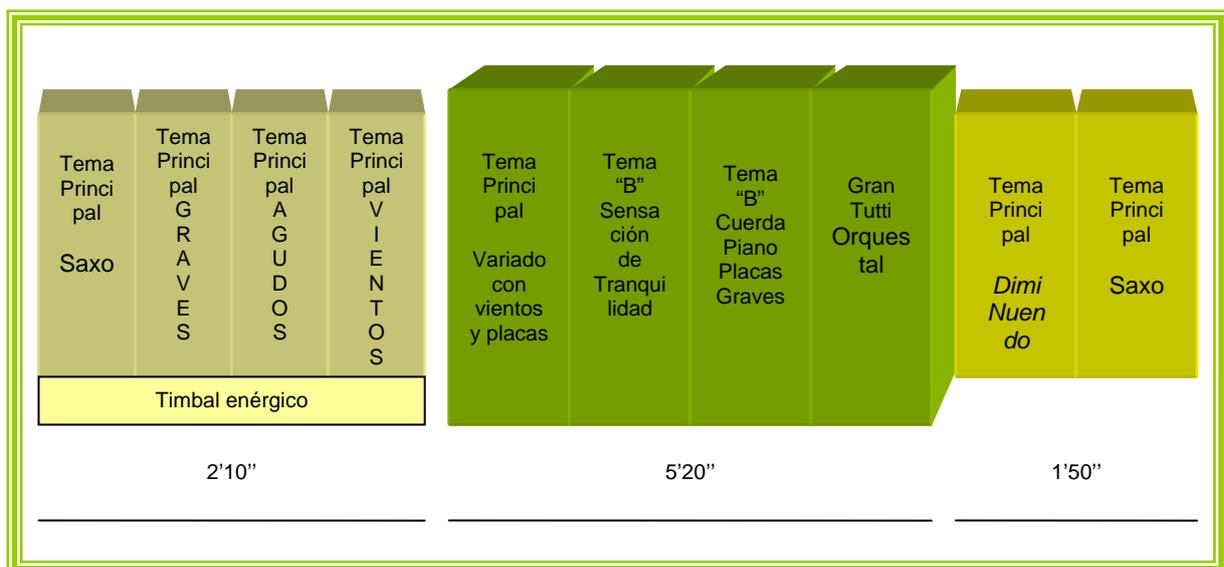
ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 24 – Procedimiento 1D

Elaboración de musicogramas

Musicograma 3



Musicograma 4



ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Tras los anteriores procedimientos 1A y 1B, ya tenemos la oportunidad de, progresivamente, componer mapas sonoro, tal y como los denomina Guerra(2003) o varios musicogramas como el *Musicograma 3*, *Musicograma 4* y *Musicograma 5*.

RECURSOS: - Audiciones en CD -Lámina

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 24 – Procedimiento 1E

Elaboración de musicogramas

Musicograma 5



ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

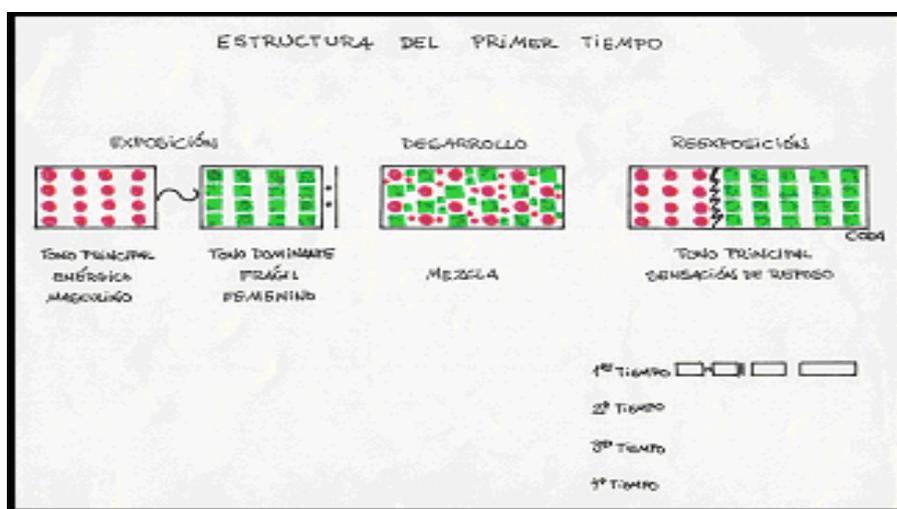
Una vez llevados a cabo los procedimientos A, B, C y D mostramos otro ejemplo de representación gráfica de la música de una manera más estructurada y completa para un seguimiento general de la obra con el *Musicograma 5*.

RECURSOS: - Audiciones en CD -Lámina

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 24 – Procedimiento 1F

Elaboración de musicogramas



ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Las posibilidades de elaboración de musicogramas son muy amplias tal y como se observa al estudiar a su impulsor, J. Wuytack. Desde modelos basados en los medios exclusivamente informáticos como los que se han mostrado como ejemplos, hasta los clásicos, pasando por las gráficas no convencionales y un largo etcétera. Además, la literatura específica de este tema nos ha dejado ya un importante glosario de muy diversas aportaciones. Sin duda, la aportación del alumno debe ser un eje fundamental del que partir y un objetivo prioritario a conseguir, hasta que consiga un cierto nivel de independencia y dominio de esta forma de expresión y representación musical.

Tras esta actividad y tal y como ya se especificó en la temporalización de esta propuesta didáctica, podríamos tener que llegar extendernos alguna sesión más, dependiendo de la duración y la profundización a la que se haya llegado en la actividad nº 2.

Una vez se ha asimilado de forma básica tanto la forma expresiva como la estructura interna de este primer movimiento de sinfonía que se ha trabajado, debemos dar el paso definitivo y complementario para tener un dominio suficiente de la forma *sinfonía*.

La secuenciación del trabajo es prácticamente la misma que la establecida con la obra de Zoghbi, salvo que en esta ocasión se estudiará una *sinfonía* puramente clásica, proponiendo el *Primer movimiento de la Sinfonía nº 40* de W. A. Mozart. Nos daremos cuenta que el radical contraste en el lenguaje no supone un mismo resultado en cuanto a su estructura interna. La comparación de las obras y autores, en esta ocasión, debe significar riqueza de lenguajes y contenidos, además de seguridad y confirmación de los contenidos adquiridos.

A modo de ejemplo se propone el siguiente musicograma del esquema clásico de un primer movimiento de *sinfonía*, del que se puede partir para que los alumnos comparen y elaboren otro similar sobre la obra de Zoghbi.

Otras *sinfonías* de Mozart y L. V. Beethoven son igualmente aplicables y recomendables.

RECURSOS: - Audiciones en CD -Lámina

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 25 –SESIÓN LARGA

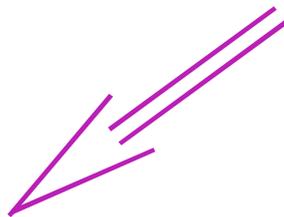
OBJETIVO: Esta actividad tiene como finalidad ser un compendio de las tres anteriores. Combina la composición visual, la instrumentación escolar y el conocimiento del esquema de la *Sinfonía* y sus diferentes temas.

HABILIDAD: *Discriminación auditiva, memoria melódica y tímbrica*

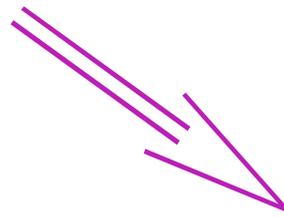
CICLO: 3º Ciclo

ORGANIGRAMA

Actividad de Síntesis – Génesis en La Restinga

ACTIVIDAD 25ACTIVIDAD DE SÍNTESIS
-GÉNESIS EN LA RESTINGA-

PROCEDIMIENTO 1A
CREACIÓN



PROCEDIMIENTO 1B
ELABORACIÓN

AUTOR: Quintana, F.

ACTIVIDAD DE AUDICIÓN 25 – Procedimiento 1A
Creación

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

La temática a desarrollar en su *Sinfonía nº 2* es de excelente aplicación didáctica y de interrelación. Es una elegía visionaria y de ambiente solemne y trágico que sin embargo, gracias a sus contenidos programáticos ya explicados anteriormente, podemos utilizar para desarrollar los aspectos imaginativos y creativos del alumno de forma certera.

El primer movimiento titulado *Génesis en La Restinga* nos va a servir para poner texto a una historia. Al mismo tiempo, para poder documentar la misma, tendremos que haber investigado y descubierto las características fundamentales de la génesis de la vida.

Tras guiar a los alumnos en la búsqueda de información sobre la aparición de la vida en el planeta, ésta debe ser comentada y aclarada en el aula. Las posibilidades de ampliación y profundización, así como la conexión con una o varias áreas (naturaleza, historia de Canarias y sus antiguos habitantes, etc.), dependerá del tiempo disponible y del interés o intenciones didácticas del profesorado.

Una vez adquirido un cierto conocimiento del concepto de “génesis” pasaremos a escuchar una vez más el *Primer movimiento de la Sinfonía nº 2*, en su totalidad, al tiempo que observamos en una proyección la lámina propuesta a continuación a modo de ejemplo. Por grupos o de forma individual, las distintas imágenes expuestas serán separadas mentalmente y comentadas, elaborando una historia. Su contenido no tiene por qué estar relacionado con la naturaleza, ni tiene por qué obviarlo. La libertad de elección dará riqueza a la actividad, aunque el profesor debe servir de guía para que esta variedad sea efectiva sin coartar la independencia del alumno, pero guiándolo a territorios motivadores para él, pero diferentes al resto.

RECURSOS: - Audiciones en CD -Lámina

AUTOR: Quintana, F.

ANEXO III

ACTIVIDADES SOBRE LA TRAYECTORIA

DE XAVIER ZOGHBI

Introducción

Estas actividades sobre la vida de Xavier Zoghbi y su contexto establecieron diálogos, debates, comentarios, etc. sobre la música de Zoghbi, sobre la música clásica en general y sobre la música de las últimas tendencias en particular, así como relacionaron las vivencias propias con las del autor y con la vida y los acontecimientos que nos rodean, con la intención de fomentar pensamientos críticos y creativos, partiendo de sensaciones musicales, intentando que esto se produzca de forma natural y espontánea, y se convierta en algo habitual, siendo adquirido finalmente como algo ordinario.

Se abordaron los siguientes aspectos:

-Exposición de elementos básicos de la historia de la música canaria y en Canarias, desde sus orígenes, apoyado en la lectura del *Texto1* que se presenta a continuación y la *Transparencia1*, concluyendo con la elaboración de murales.

-Información de las dos vertientes musicales básicas: la música *culta* y la *popular* a través de la lectura del *Texto1* y la *Transparencia2*.

-Comentarios sobre los orígenes de las formas musicales y que éstas aparecen ya en tiempos muy remotos llegando incluso hasta las canciones más modernas.

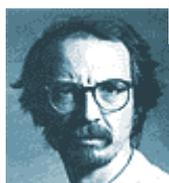
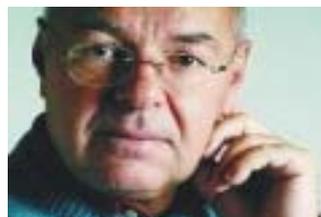
-Estudio de las situaciones geográficas, sociales, culturales, etc. de Gran Canaria, Islas Canarias, Navarra, Líbano y sus posibles relaciones.

Se les facilitará el *Texto2* que será leído y aclarado por el profesor.

Por grupos ampliarán información en enciclopedias, bibliotecas y webs.

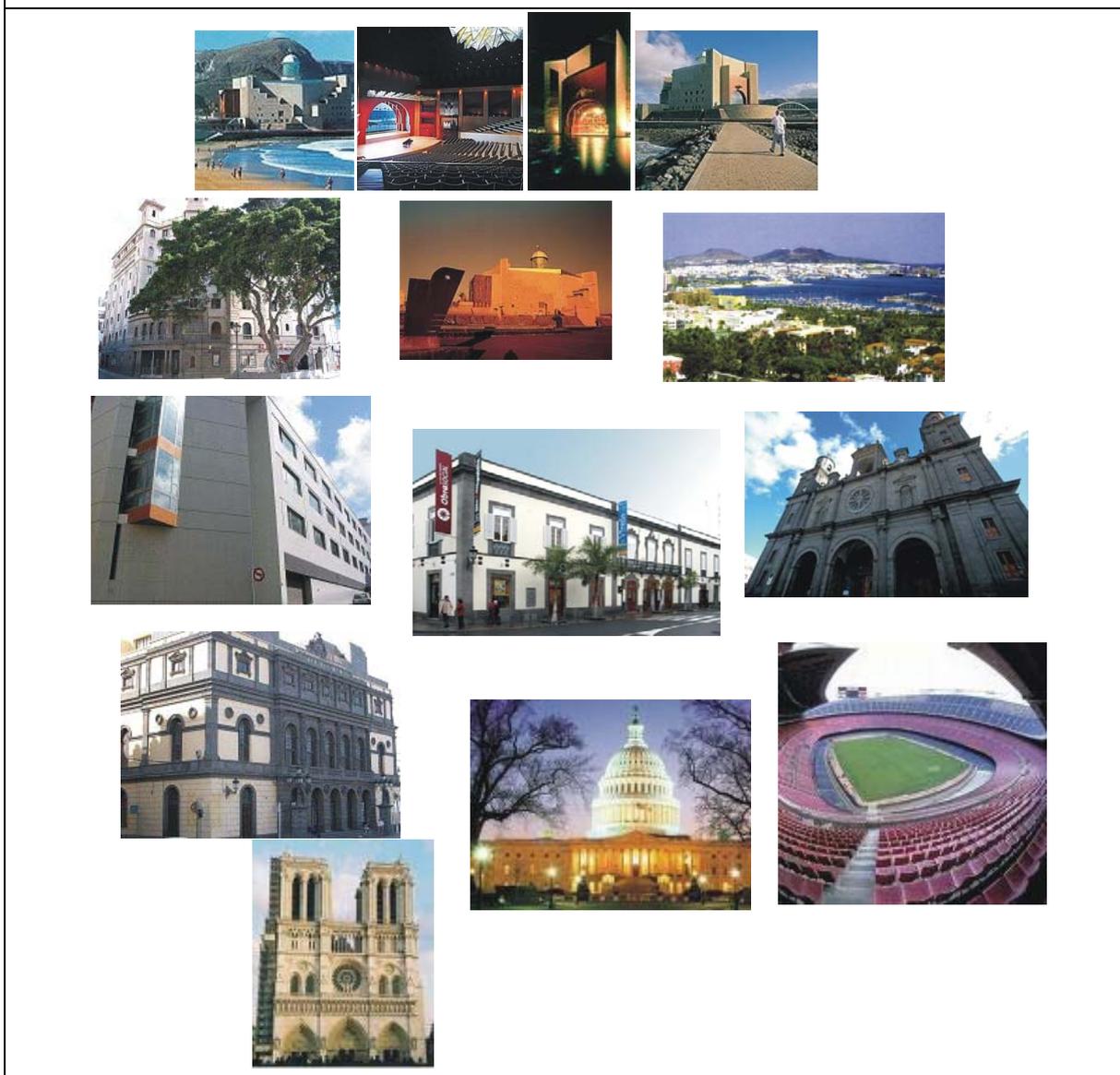
-Comentarios y debates sobre aspectos llamativos y útiles de la vida de Xavier Zoghbi partiendo del texto anterior. Buscar coincidencias personales y hechos llamativos que sirvan de ejemplo para la resolución de problemas.

-Relacionar a Xavier Zoghbi con los personajes y espacios escénicos mencionados en el *Texto1* y *Texto2*, a través de la *Transparencia3*, 4 y 5 concluyendo con collage, murales, visitas organizadas a los lugares más representativos y la *Ficha1*, *Ficha2* y *Ficha3*.

FICHA1**OBJETIVO:** Relacionar la influencia entre ciertos autores y Xavier Zoghbi**CICLO:** 1º Ciclo, 2º Ciclo, 3º Ciclo**ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:**

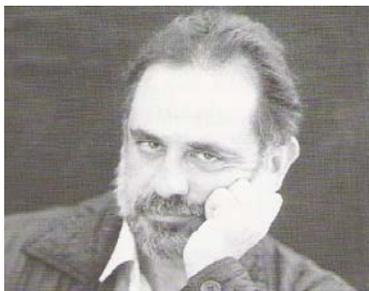
A continuación se muestran imágenes de músicos relacionados con la vida de Xavier Zoghbi. Recórtalos, ordénalos cronológicamente y asigna un nombre a cada uno de ellos, finalizando con la confección de un mural. En el TERCER CICLO elaborarán un esquema especificando las características de las aportaciones de cada uno de ellos, en base a la información obtenida en los textos facilitados.

RECURSOS: -Imagen -Material para el mural -Textos Anexo III**AUTOR:** Quintana, F.

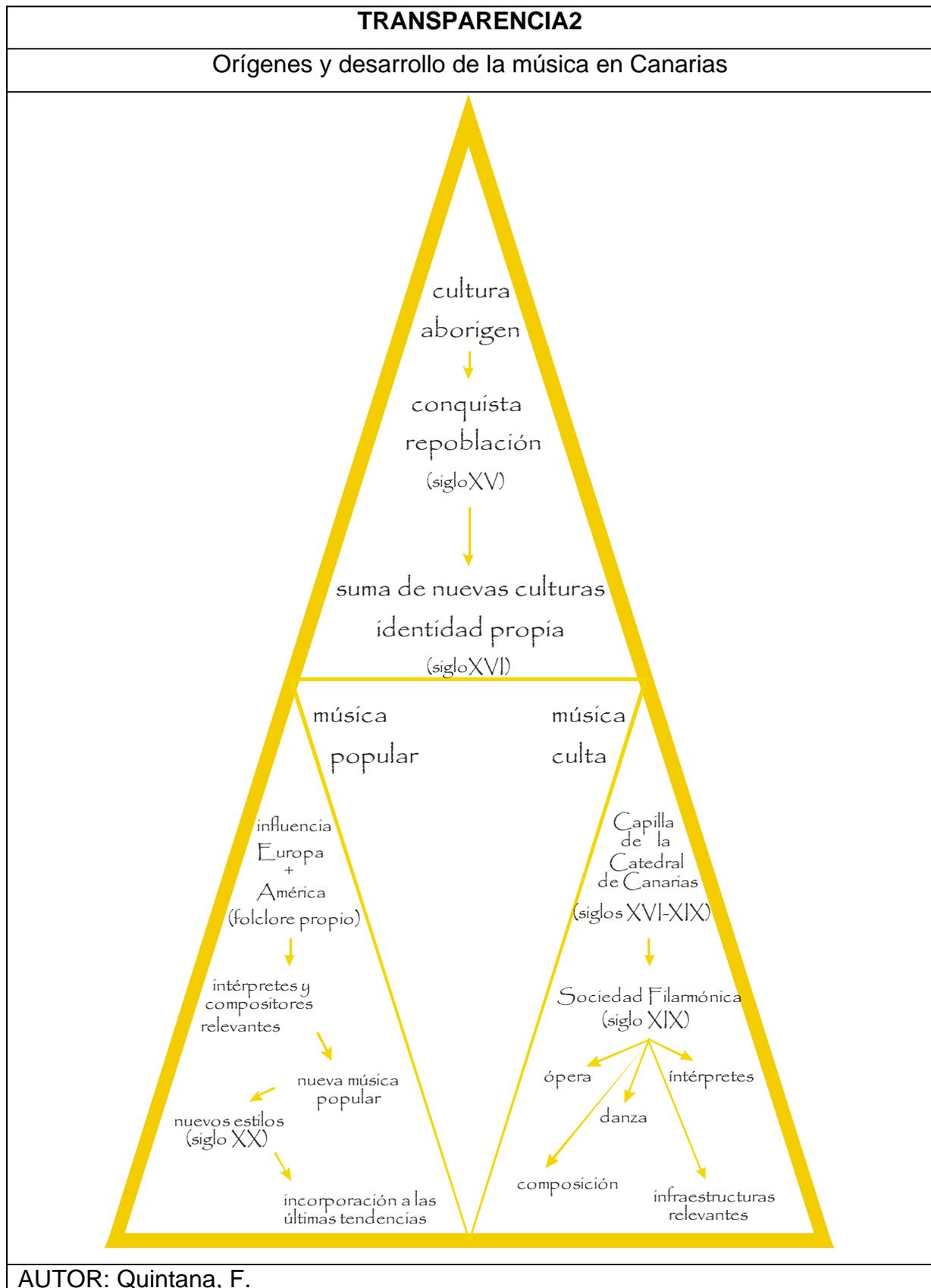
FICHA2**OBJETIVO:** Relacionar la influencia entre ciertos lugares y Xavier Zoghbi**CICLO:** 1º Ciclo, 2º Ciclo, 3º Ciclo**ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:**

A continuación se muestran imágenes de lugares relacionados con la vida de Xavier Zoghbi. Elige las correctas, recórtalas, y asigna un nombre a cada una de ellas, finalizando con la confección de un mural. En el TERCER CICLO elaborarán un esquema especificando las características de dichos lugares y la relación con el compositor en base a la información obtenida en los textos facilitados.

RECURSOS: -Imagen -Material para el mural -Textos Anexo III**AUTOR:** Quintana, F.

FICHA3		
OBJETIVO: Comprobar los conocimientos sobre Xavier Zoghbi de forma lúdica		
CICLO: 1º Ciclo, 2º Ciclo, 3º Ciclo		
	VERDADERO	FALSO
Xavier Zoghbi compuso cuatro óperas.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Xavier Zoghbi pudo hablar con Mozart.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Xavier Zoghbi habla Taskur.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Xavier Zoghbi escribió música para Bach.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Xavier Zoghbi inventó el telégrafo.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Xavier Zoghbi tiene obras con formas clásicas.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Xavier Zoghbi es arquitecto.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Xavier Zoghbi pintó la Catedral de Canarias.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Xavier Zoghbi tiene un lenguaje contemporáneo.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Xavier Zoghbi nació en Firgas.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Xavier Zoghbi trabaja en el Conservatorio de Las Palmas.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		
ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:		
A partir de la lectura de los textos relacionados con la biografía de Xavier Zoghbi los alumnos completarán la siguiente ficha marcando con una "X" si son verdaderas o falsas las siguientes afirmaciones. En el TERCER CICLO los alumnos ampliarán el cuestionario elaborando nuevas preguntas fomentando que se lleven a cabo con carácter educativo y lúdico.		
RECURSOS: -Cuestionario -Textos Anexo III		
AUTOR: Quintana, F.		





TRANSPARENCIA3

Algunos de los personajes intelectuales significativos en la vida y obras de Zoghbi

Haydn(1750- 1809) Mozart(1756- 1791) Beethoven(1770- 1827) Chopin(1810- 1849)
 Brahms(1833- 1897)
 Tchaikovsky(1840- 1893)
 Jung(1875- 1961)
 Kodaly(1882- 1967)
 Stravinsky(1882- 1971)
 Prokofiev(1891- 1953)
 Hindemith(1895- 1963)
 Orff(1895- 1982)
 Vigotsky(1896- 1917)
 Shostakovich(1906- 1975)
 Lutoslawski(1913- 1994)
 Ligeti(1923- 2006)
 Berio(1925)
 Kraus, Alfredo(1927- 1999)
 Hidalgo, Juan(1927)
 Padorno, M.(1933- 2002)
 Schittke(1934- 1998)
 Part, Arvó(1935)
 Soler, Josep(1935)
 Falcón Sanabria(1936)
 García- Alcalde (1940)
 Semens, Lothar(1941) Saavedra, Sindo(1949- 2005) Guerrero, F.(1951- 1997) Nebot, Rafael(1951)

■ Músicos ■ Otros artistas, periodistas, políticos ■ Teóricos, pensadores

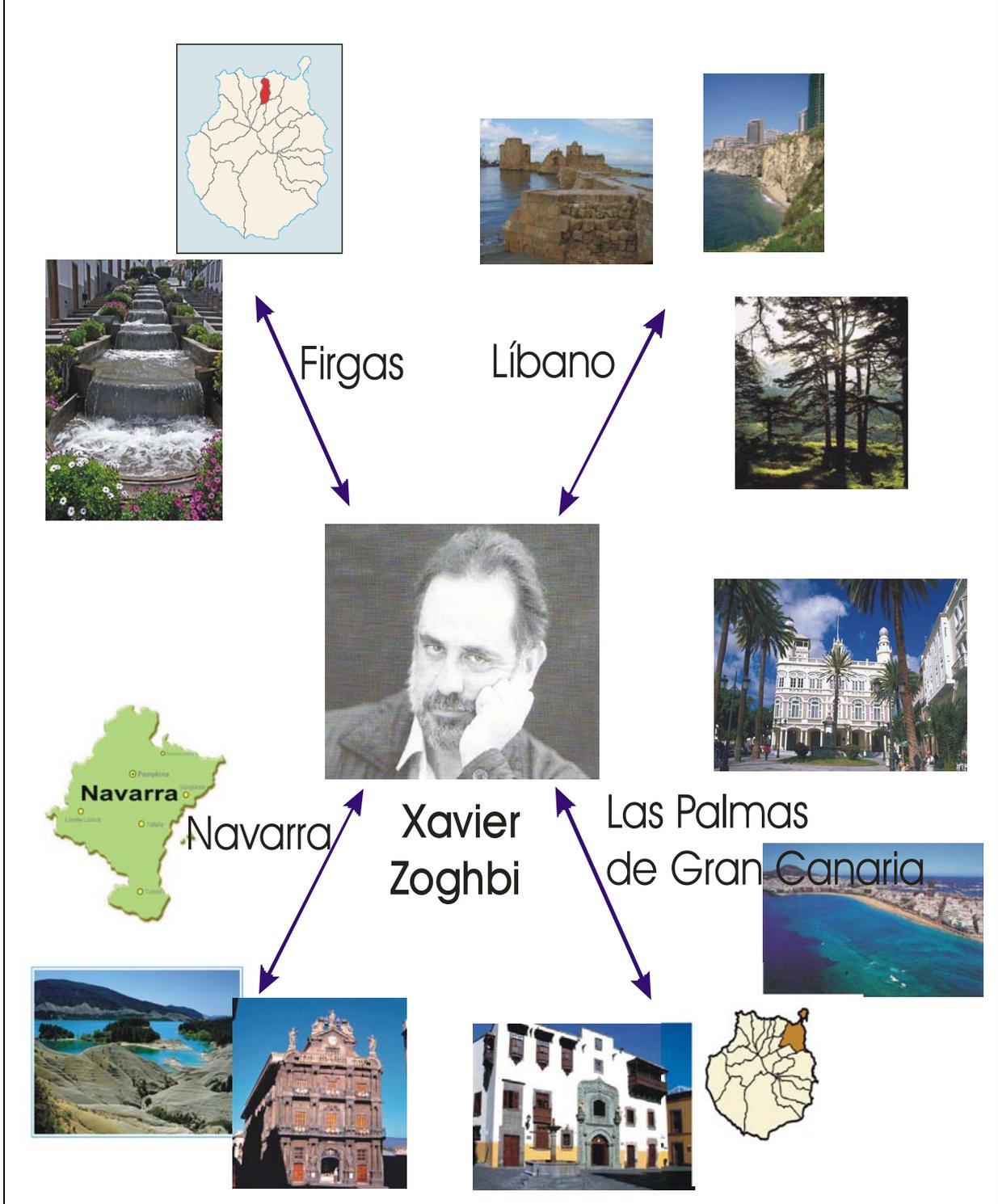
AUTOR: Quintana, F.

TRANSPARENCIA4			
Cuadro resumen de las más destacadas obras de Xavier Zoghbi			
	Primera Sinfonía		Concierto para Dos Violines y O.
ENCARGO	Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria	Festival de Música de Canarias. 13ª edición.	Compuesto para los violinistas Anatal Danonov y Mikhail
ESTRENO	Teatro Pérez Galdós.	Teatro Pérez Galdós.	Teatro Pérez Galdós.
FECHA	21 de mayo de 1993.	25 de enero de 1997.	31 de marzo de 1995.
DIRECTOR	José Ramón Encinar.	Adrian Leaper.	Victor Yampolsky
INTÉRPRETE	Orquesta Filarmónica de Gran Canaria	Orquesta Filarmónica de Gran Canaria	A. Romanov, M. Vostokov y la O. F. G. C.
CARACTERÍSTICAS GENERALES	<p>-Concierto para orquesta con solos orquestales de gran compromiso</p> <p>-Reiterada fijación de episodios rítmicos y utilización del <i>tempo</i>.</p> <p>-Lenguaje armónico que oscila entre un cromatismo diluido y el sabor diatónico derivado de las escalas musicales modales.</p> <p>-Plano dinámico muy abierto y recorre todos los grados de intensidad, relacionado con las tensiones creadas por las frases melódicas y la evolución de la armonía.</p>	<p>-Música programática que rota sobre un motivo principal -el tema del héroe "Redzinger".</p> <p>-Expuesto atonalismo.</p> <p>-Se desarrolla en "Taskuriá", siendo una representación del bien y el mal.</p> <p>-Símbolos sonoros: marcha de la bajada de la Virgen en "La Restinga"; marcha fúnebre del tercer movimiento, con siete golpes de campana como llamada a la reconciliación; propósito "mágico" del cuarto movimiento como clima del irracional conocimiento de las cosas a través de los símbolos (Jung y la tesis de la "sincronía universal") y, en el movimiento final, el cierre de las puertas de la ciudad y la tormenta que contradice la euforia de las batallas y las victorias.</p>	<p>-Consonancia y sintonía con las tradiciones formales, descartando cualquier experimentación.</p> <p>-Directa expresividad de la obra que propicia una escucha placentera que facilita el esfuerzo de percepción</p> <p>-Prescinde de formas escolásticas porque su propósito es dejar el material sinfónico en segundo plano.</p> <p>-Es en forma y contenido un <i>Concerto Barroco</i> apoyado en el molde contemporáneo.</p> <p>-Desenvoltura de la forma barroca, pulso rítmico, originalidad de las combinaciones tímbricas.</p> <p>-Densa sentimentalidad del segundo movimiento aludiendo a mitos "taskures".</p>
PLANTILLA	<p>-Dos flautas y piccolo, dos oboes y corno inglés, dos clarinetes y clarinete bajo, dos fagotes y contrabajo, saxofón, cuatro trompas, tres trompetas, tres trombones, tubas, cuerdas completas y clave. El efectivo de percusiones exige siete percussionistas al timbal, xilófono, varias cajas, bombo, platillo, triángulo, tam tam, templeblocks, tom-toms, cuatro cajas chinas, campanas y látigo. Baquetas, blandas y duras.</p>	<p>-Amplia plantilla orquestal: maderas a tres, dos saxofones, trompas y trompetas a cuatro, trombones a tres, dos tubas, cuerdas completas, piano, arpa y numerosas percusiones (xilófono, vibráfono, timbal, caja, bombo, campanas tubulares, plato suspendido, claves, tam-tam y triángulo).</p>	<p>-Flautas, oboes, clarinetes y fagotes a 2; saxo barítono, tenor y alto; trompas a 4, tuba; timbales y percusiones variadas (vibráfono, xilófono, marimba, tam-tam, plato suspendido y triángulo); dos arpas, piano y cuerdas.</p>
MOVIMIENTOS	4 Allegro moderato - Andante Scherzo - Finale	5 Génesis en La Restinga - Scherzo - Exatos - Contraserzo - Finale (abruptus)	3 Allegro Moderato - Adagio - Presto

AUTOR: Quintana, F.

TRANSPARENCIA 5

Xavier Zoghbi y la situación geográfica de las localizaciones descritas



AUTOR: Quintana, F.

TEXTO1: La música en Canarias (adaptación del Capítulo 1)

Las Islas Canarias, a lo largo de su historia, han ofrecido siempre una relevante presencia musical (unida en muchas ocasiones a la poesía), unas veces *popular* y otras veces *culta*, transmitida de generación en generación. Existen noticias sobre la actividad *artística* de los primeros testigos de las poblaciones aborígenes en las que se relatan las *endechas de Canarias* (cantos tristes y de lamento) y sones y danzas tempranas como *el canario*. Por ejemplo, la existencia del baile *el canario* la documentan textos de cronistas y noticias de los músicos barrocos, recopilados y descifrados por historiadores como Lothar Siemens o Lola de la Torre. Seguramente se extendió por Europa debido, entre otras circunstancias, a la venta de esclavos de las islas. Se interpretaba, en sus orígenes, con instrumentos rudimentarios, cortos y rápidos movimientos, y batir de palmas. Fue evolucionando y *culturizando* hasta convertirse en danza cortesana, que llegó a bailarse en Italia y en Francia (expedición portuguesa a las Islas -1341- descrita por Bocaccio según refleja en *Historia General de las Islas Canarias* Agustín Millares Torres: *cantan dulcemente, danzan como los franceses y son risueños, alegres y más civilizados que muchos españoles*). Por otro, lado también se nos dice que no existía normalmente tal *dulzura*, sino un griterío unas veces o un canto triste otras. Debe tenerse en cuenta que para los cronistas de la época todo aquel sistema musical diferente al europeo, al no ser entendido, era interpretado como desordenado y triste. La música fue desarrollándose alimentada en su raíz, por la complicada historia de supervivencia y desarrollo de las islas y sus pueblos. Este desarrollo se extendió en las islas en general y en Gran Canaria en particular en dos vertientes.

La primera vertiente se desarrolla en función de la progresiva llegada de grupos de personas que fueron repoblando las islas tras su conquista en el siglo XV. Éstos, en sus inicios, procedían de diversas culturas, principalmente de la península ibérica y su entorno. Arrastraron en esa emigración todo su bagaje y saber cultural propio, formando una amalgama de influencias, que junto al exiguo legado aborígen, el entorno económico, social, cultural y las características geográficas, conformaron una idea artística que pronto se diferenció de esa suma original. Se reafirma durante siglos como necesidad, como algo inherente al desarrollo vital, como seña de identidad propia. Llega entonces a su máximo esplendor en el siglo XX, amparada por la mejora del nivel de vida, de las comunicaciones, de la inversión extranjera, del flujo migratorio, etc. Esa misma historia ha motivado que la música tradicional sufriera una importante transformación, sin perder su esencia ni tampoco la memoria de su historia (se mantienen aún los *Ranchos de Ánimas* o el *Baile-bajada de la Rama*, en sus orígenes baile ritual aborígen, según narra Leonardo Torriani en su *Descripción e Historia del Reino de las Islas Canarias*), y verse enriquecida con gran variedad de grupos folclóricos y de música popular, coreografías, investigación y rescate del pasado. Esto

fomentó la llegada de creaciones nuevas con firma de autor. Muchas de esas canciones han sido de tal modo asimiladas por la sociedad que han ido perdiendo la referencia de éste para convertirse en tradicionales, incorporadas habitualmente al repertorio folklórico. La posteriormente llamada canción de autor ha contado con importantes cantautores en grupo o en solitario, además de una nueva y personalísima canción protesta. A esto se unió la llegada de nuevas creaciones líricas con aire ligero y popular. Al mismo tiempo, músicos grancanarios se han sumado a distintos géneros musicales al compás del momento artístico y sociocultural, como el rock, que se introdujo tempranamente en las islas debido a la poderosa influencia anglosajona de nuestra sociedad. El jazz sí fue un nuevo género musical que ha tenido una amplia afición, celebrándose actualmente eventos de considerable relevancia.

La segunda vertiente, la *música culta*, procede del siglo XVI. Concretamente de la capilla musical de la Catedral de Las Palmas. Muchos de estos músicos profesionales eran canarios y se mantuvo intensa actividad durante más de tres siglos. Los maestros de capilla cultivan la polifonía de los más acreditados compositores europeos del momento. El archivo de la Catedral conserva un rico corpus de estas piezas musicales creadas por músicos españoles o extranjeros. Entre los compositores destacados a partir del siglo XVII brilla el polifonista Diego Durón, importante nombre del Barroco español que trabajó silenciosamente en el marco de la capilla y dejó numerosas obras, algunas de inspiración canaria. La desaparición de la capilla de la catedral en 1820 hizo que sus músicos se organizaran en una orquesta y que fundaran en 1845 la Sociedad Filarmónica de Las Palmas (la más antigua de las que actualmente existen en España). El último tercio del XIX y el primero del XX fueron brillantes para la música culta. Se incrementó la afición, nacieron importantes textos de lírica teatral (zarzuelas canarias y óperas). Con el cambio de siglo viene la presencia en Gran Canaria de Camilo Saint-Saëns quien, entre sus periodos de descanso, dejó en la isla obras como *Las Campanas de Las Palmas* y el *Vals Canariote*. La situación estratégica en cuanto a comunicaciones de Gran Canaria propició una época fructífera en actividades artísticas pues muchas importantes compañías recalaban en las islas de paso a otros lugares del mundo. En esta época, la muerte del maestro Valle y de Néstor de la Torre, supuso un duro golpe para el arte en Gran Canaria. La danza clásica llegó a las islas a través de espectáculos acreditados generando artistas como Trini Borrul o Gelu Barbu. Ésta halló su desarrollo en Canarias en determinadas escuelas de ballet. Si Trini Borrul fue una pionera con su escuela abierta en 1950, Gelu Barbu, que inició escuela en 1969, ha logrado consolidar una escuela canaria de danza, ha paseado el nombre de Canarias por Europa con su Compañía de Danza de Canarias y ha creado hermosas coreografías sobre textos de distintas épocas, autores o estilos (de lo clásico a lo vanguardista), con la colaboración de distintos artistas plásticos. Uno de sus discípulos más aventajados fue el agaetense Lorenzo Godoy, un espléndido primer bailarín cuya temprana muerte truncó una brillante trayectoria. Destacan posteriormente, en la

década de los 60, guitarristas y compositores como Francisco Alcázar, Efrén Casañas, y el artista Blas Sánchez. Paralelamente, aparecen nuevos lenguajes musicales entre los que el multidisciplinar Juan Hidalgo es ejemplo relevante. Destacan también las últimas tendencias con nombres como, Lothar Siemens, Francisco Brito, Xavier Zoghbi, espléndidos intérpretes como Alfredo Kraus o Pedro Espinosa, corales, bandas de música, Conservatorio Superior de Música de Las Palmas de Gran Canaria, escuelas de música, Orquesta Filarmónica de Gran Canaria junto a otros grupos orquestales, asociaciones de compositores y musicólogos o el importante Festival de Música de Canarias. Se han prodigado, además, espacios escénicos nuevos o renovados, como el Auditorio Alfredo Kraus, Teatro Pérez Galdós, CICCA, Gabinete Literario, Museo Canario, Paraninfo de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Teatro Cuyás, Teatro Guinguada, teatros en Telde, Gáldar, etc. La importancia de la música en las Islas Canarias es un hecho que paulatinamente va cobrando más relevancia sin ningún género de dudas. Actualmente se cuenta con una gran inversión en educación, potentes orquestas sinfónicas, excelentes músicos solistas a nivel nacional e internacional, escuelas y conservatorios oficiales y privados más abundantes y con mayor calidad al igual que el profesorado de los distintos niveles educativos, hasta llegar al creciente interés por los actos culturales y musicales.

TEXTO 2: La apasionante vida de Xavier Zoghbi (adaptación del Capítulo 1)

Nace Xavier en Las Palmas de Gran Canaria en 1954. Despierta a la música en la intimidad familiar. Su abuela materna Avelina Díaz Arquer, nacida en Navarra y que pudo ser concertista, se sienta cada día al piano para interpretar, sobre todo, a Scarlatti, Chopin y otros románticos. El niño escucha y filtra esta experiencia. El abuelo materno, Alberto Manrique de Lara y Fierro, educado en las costumbres de la alta burguesía grancanaria, fomenta en el hogar familiar la expresión plural de la cultura. Ambos influyen en el modelado interior del joven Zoghbi, quien, por línea paterna, recibe vivencias no menos determinantes. Su abuelo, nacido en Líbano, contrae matrimonio con una joven de Firgas y del cruce cultural derivan enseñanzas o costumbres que el nieto asimila con precocidad. Su propio padre, profesional de la abogacía, conserva la nacionalidad libanesa hasta los 40 años y es organista aficionado. La madre toca el piano. Los tres hijos del matrimonio comparten el amor a la música, pero solamente Xavier la emplaza en el núcleo central de su vida.

La integración de las tres culturas, la libanesa, la española peninsular y la canaria, enriquece su personalidad y le habitúa a un pensamiento más complejo. Entre la filosofía y el sentido de la vida de Oriente próximo y la pluriculturalidad de la España atlántica, ideas y conceptos enriquecen el juego de la fantasía. La poca edad no impide la percepción de esos contrastes, de los que retiene diferencias esenciales ante la muerte (la cultura occidental la aparta y esconde, en tanto que la oriental convive espontáneamente con ella) y sobre todo, en algo que será decisivo para el desarrollo intelectual: la expresión metafórica del lenguaje oriental frente a la directa linealidad del occidental. Las preguntas infantiles dirigidas al abuelo, e incluso al padre en muchos casos, son respondidas con parábolas. Ese hábito estimula sin proponérselo el ejercicio de la imaginación en la diversidad del lenguaje. Las primeras lecciones de solfeo más allá del círculo familiar se remontan a la guardería infantil. Entre los primeros maestros recuerda a Juan José Falcón Sanabria, convecino en Vegueta. El compositor dirige la Banda Juvenil de la Caja Insular de Ahorros y necesita un trombón. El pequeño Xavier se hace trombonista y alterna pronto la boquilla con el teclado del piano. Quien deja en él la mayor huella y provecho es Crescencio Díaz de Felipe, entonces director de la Banda Municipal de Telde, que le toma como alumno de Armonía cuando tiene quince años.

Primera etapa: fecunda producción (*Texto2*)

Desde que empieza a trabajar con Díaz de Felipe hasta los veinte años, Xavier Zoghbi escribe más de mil piezas. Es un periodo compulsivo, casi febril, en el que apenas puede conciliar el sueño si no ha dejado terminada una nueva partitura. Salvo excepciones que le ocupan dos días seguidos, la inmensa mayoría son producto de una sola jornada. Muchas, no duran más de un minuto. El piano, la flauta de pico en todas sus tesituras, la flauta travesera, el violín y una antigua trompa de pistones en mi bemol que Falcón Sanabria le cede en préstamo, son los medios que dan cuerpo sonoro a su desbordante imaginación. Pasando por alto otros casos geniales, no demasiado numerosos, como el de Mozart, no constan en la Historia de la Música precedentes de esa fecundidad en edades análogas. Estos progresos carecían de base formal determinada, pero el dominio de la armonía le da herramientas para generar ideas e imágenes concebidas en las largas horas de escucha del piano de la abuela materna.

La música de ese lustro es rigurosamente tonal. Hay motivos musicales originales que, obviamente, acaban haciéndose reiterativos debido al escaso desarrollo.

Zoghbi se resiste a destruir y conserva toda su producción perfectamente numerada. No la incluye en su catálogo. Es una parte de sí para sí. Cuando tiene tiempo de volver a ella se promete revisar lo que, con la perspectiva de la edad y la experiencia, todavía sigue gustándole.

Es el tiempo en que Xavier concluye el bachillerato e ingresa en la Universidad. Lo hace a los 18 años en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Industrial de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, con la intención de especializarse en electrónica, un campo que le atrae. Es curioso que el estímulo paterno a una exclusiva dedicación musical no encuentre eco en él. Tiene prejuicios contra la música como profesión. Los profesionales que conoce y trata no le parecen personas cultas, el ambiente de la enseñanza oficial limita las inquietudes en lugar de proyectarlas y por convicción personal quiere ser universitario a toda costa.

Desoye, en definitiva, la disponibilidad familiar, e intenta encontrarse a si mismo y desarrollarse como persona en la Ingeniería, sin resultados.

Segunda etapa: lucha por su lenguaje propio (Texto2)

Se traslada a la Universidad de La Laguna y hace los tres cursos comunes de Filología Extranjera, confiado en su gusto y facilidad por los idiomas. El propósito es especializarse en semíticas, rama no impartida en el centro lagunero. Cambia a Filología Hispánica y no consigue culminar la licenciatura. Como compositor inicia una segunda etapa que ha de cerrarse cinco años después, a los veinticinco años de edad. Su escritura cambia sustancialmente, haciéndose menos frecuente y más cuidadosa de los resultados. Las ideas son más armónicas que contrapuntísticas. Crece la gama de acordes a medida que la reflexión reemplaza al puro instinto. La obra bien hecha es una obsesión creciente, pero ya puede dormir sin la auto-obligación de tener que terminar lo que empieza en el día. El piano no cede en protagonismo, pero el hecho de integrarse en la Coral Universitaria despierta el gusto de la forma polifónica y se centra en canciones para voz acompañada. Casi todos los textos son propios, en la lengua *taskur*, y si toma poemas castellanos son, por lo general, anónimos. Tampoco descuida la escritura instrumental, procurando desplegar en cada campo su propio sentido de la forma y su más plena libertad de estilo, porque tampoco recibe enseñanzas ajenas. La dedicación universitaria acentúa su formación autodidacta musical.

Lo cierto es que en La Laguna lo pasa muy mal. Aunque cuida y valora los que tiene, es hombre de pocos amigos. El disgusto de las disciplinas que no satisfacen sus expectativas, unido a un aislamiento difícilmente soportable, magnifican la susceptibilidad y genera cierto desorden mental. Son años complicados. Desea dejarlo todo, pero no se siente motivado a salir de Canarias.

Regresa a Las Palmas de Gran Canaria con la voluntad de concluir Filología Hispánica por libre y hace asignaturas de cuarto curso. Ya en quinto, que no concluye, consigue superar definitivamente la turbulenta motivación universitaria y centra en la música la totalidad de su tiempo y trabajo. Entra en el Conservatorio Superior de Música de Las Palmas de Gran Canaria y encuentra gente nueva, un profesorado y un alumnado más jóvenes y con otras miras. El Cabildo de Gran Canaria le concede una beca que le permite trasladarse a Barcelona. El compositor Josep Soler no es partidario de la música de Zoghbi, aunque respeta y aprecia a la persona. Por problemas administrativos, el estudiante no logra ingresar en el Conservatorio de Música de Barcelona, donde explica Soler, pero le recibe allí en sus clases y le examina en el de Badalona, del que es director.

Es momento de un duro debate estético. Soler no quiere a un discípulo al que acusa de carecer de estilo propio, además de vicios y malos hábitos musicales. Los resultados académicos no le suponen ningún obstáculo, aunque sí el rechazo de su propio lenguaje. A pesar de esto, su talante liberal y calidad humana saben valorar la vocación y perseverancia

del canario. Aunque a regañadientes, mantiene sus lecciones e incluso le recibe a solas en horas libres del Conservatorio para redondear un trabajo absolutamente personalizado. Nunca hasta entonces había sentido la mezcla agri dulce de la admiración por su voluntad creativa y el rechazo estético en un mundo de dogmas musicales. Una vez concluida la beca del Cabildo de Gran Canaria, vuelve a Las Palmas de Gran Canaria, y en el Conservatorio intenta examinarse de tercero y cuarto de Composición. Paradójicamente, el hipotético conservadurismo musical que tantos problemas le ocasionara en Barcelona no es suficiente para el rígido escolasticismo del Conservatorio de su ciudad natal, donde le acusan de lo contrario de su experiencia catalana, y suspende. En 1986 contrae matrimonio con una compañera, violonchelista de la Orquesta Filarmónica de Gran Canaria. Ambos se trasladan a Madrid, nuevamente becados y junto a las ayudas familiares, pueden proseguir sus estudios. El objetivo es ahora la técnica orquestal de Francisco Guerrero, con el que no congenia: dos personalidades singulares en dos talentos nada fáciles. Soler había hecho en Barcelona lo humanamente posible para que los estudios fueran gratuitos, pero Zoghbi no puede pagar en Madrid las clases de Guerrero, quien por otra parte, le niega la enseñanza de la orquestación.

Quería adeptos a su música (la de F. Guerrero) y repetía que no era profesor de orquestación, pero yo rehusaba a verme obligado a escribir como él. Una cosa es que disfrute determinadas músicas, y otra distinta que me apetezca escribirlas. Me interesó bastante intelectualmente hablando, porque su estética no me atrajo demasiado. La experiencia musical admite muchas perspectivas, no sólo la emoción sensible. También existe una emoción intelectual

Frustrada la expectativa madrileña, llama a Soler y éste le invita a viajar a Barcelona una vez por trimestre. Así consigue culminar los cursos tercero y cuarto de Composición.

Tercera etapa: apogeo orquestal (*Texto2*)

Regresa de Madrid a Las Palmas de Gran Canaria y en octubre de 1987 empieza a trabajar en el Conservatorio Superior de Música de la ciudad. Arranca así su tercera etapa, en principio vacilante. El escaso entusiasmo de Josep Soler y la incompatibilidad con Francisco Guerrero le han llenado de dudas. Compone muy poco y vuelve a hacerlo para sí mismo, sin ganas de estrenar. También descarta la participación en concursos, convencido de que el dogmatismo aún imperante subestimaré su obra. Resuelto a la docencia como actividad central, se vuelca en los alumnos.

Una característica importante en su técnica de enseñanza consiste en que en los últimos años de Armonía intenta estimular en ellos la creatividad en la escritura musical, evitando en lo posible la composición meramente formal, aportando el lenguaje propio de cada uno, y presenta los mejores productos en conciertos de fin de curso. No pretende imponer talentos sino fomentar la expresión personal. Evidentemente, unas veces se logran destellos esperanzadores y, otras, ejercicios formales o puros mimetismos.

El autor y compositor canario Sindo Saavedra Padrón quiere estrenar su zarzuela *La Sirena* y pide a Falcón Sanabria que la orqueste. Ocupado en diversos encargos no puede tomar el compromiso. Lo acepta Xavier, en su momento de mayor desmotivación, y realiza un brillante trabajo. Aquella música ligera y amable se convierte en la primera oportunidad de contrastar con el público su lenguaje orquestal. El éxito de *La Sirena* es, para él, más anecdótico que significativo pero tiene algo de providencial por arrancarle del estado escéptico. La posibilidad de trabajar las características orquestales centra por completo su interés. Nace aquí la tercera etapa creadora. Se le encarga una obra para la Orquesta Filarmónica de Gran Canaria y Xavier escribe con entusiasmo la *Suite de Danzas Sinfónicas* estrenada en el Teatro Guiniguada (1989) bajo la dirección de Hubert Borgel. Lo más que le ilusiona es que el público reacciona complacido.

Un año después, en 1990, estrena su melodrama *Padorno, Una Experiencia Atlántica*. Poeta y compositor se estimulan recíprocamente para desarrollar en común la metáfora del mar, del vuelo, del espacio y del mundo exterior. Zoghbi propone una música crepuscular, de intenso sabor nocturno incluso en los eventuales motivos de ritmo. Es un completo repertorio del saber formal, miniaturizado en la mayoría de los casos cuya personalidad melódica deriva un poco de Hindemith y Stravinski.

Influencias musicales (Texto2)

Cuando estoy solo en el Conservatorio me siento al piano y toco preludios y fugas del “Clave bien Temperado” (J. S. Bach). Al tiempo que analizo e intento concretar síntesis para lo que en ese momento tengo en la mesa de trabajo. La contemporaneidad ha llegado a un punto de crisis, sobre todo en interesantes experimentos con el timbre que ya no dan más de sí, ni conectan con el público. Busco otras posibilidades. Mi música es al tiempo consonante y disonante, tiene cosas tonales y atonales, juega con elementos románticos, barrocos... pero no desarrolla polaridades tonales. Una cosa es estilizar elementos tonales en funciones de adorno y para lograr efectos, y otra mantener estructuralmente un punto de vista tonal. Huyo de eso, pero tampoco puedo decir que experimente demasiado con el timbre, que acaso sea la tendencia más generalizada. Retomo un poco la consonancia, no la tonalidad, que son conceptos distintos. Meto escalas modales, también escalas zíngaras, sugerencias sonoras orientales, fragmentos barrocos (incluso barroco arcaico, en modo menor sin sensible), etc. Las armonías son bastantes más. El que escuche mi Primera Sinfonía conociendo obras anteriores puede detectar mi manera armónica.

El Taskur (Texto2)

Casi niño, empieza inventando una escritura en clave por el simple cambio del orden de las sílabas. Consciente de su insuficiencia, a los 17 años afronta la construcción de un nuevo idioma, el *taskur*, que nace rápidamente con todas sus reglas gramaticales, ortográficas y fonéticas. Según sus declaraciones: *Me sentía extranjero en esta civilización y necesitaba un lenguaje para crear la mía propia*. Sus elementos formales no proceden de investigaciones léxicas, sino de la pura invención. Cada una de ellas sustituye a las castellanas y poco a poco alcanza niveles de designación suficientes para una comunicación dilatada y rica. Cuanto más enriquece el idioma, mayor es la densidad del pensamiento puramente lingüístico. Xavier habla exclusivamente en *Taskur* con sus hijos, de corta edad, que lo entienden sin esfuerzo y le responden en castellano. Aunque no quiere forzarlos, ambos podrán, en poco tiempo, hablar con naturalidad. Redacta un diccionario *castellano-taskur* que no contiene, obviamente, la integridad de las voces de la lengua materna sino aquéllas consideradas apropiadas por el autor y sus necesidades funcionales. El diccionario de equivalencias delata su limitación y da paso al ideológico, *taskur-taskur*, en que cada voz es definida en términos *taskures*. Este proceso es inseparable de la condición de *extranjero* en que Xavier se percibe.

La religión Kramog y la civilización Taskur (Texto2)

De la historia de los hombres le atrae en especial la del pueblo judío, diseminado en patrias y culturas muy diversas, pero inalienable en la conservación de su lengua, religión y costumbres. El *Taskur* asocia elementos de raíz románica con otros de origen árabe y eslavo, lenguas estudiadas por Zoghbi tras recibir la primera de su familia paterna y leer asiduamente cuentos rusos en los años infantiles. También tiene en cuenta el alemán, que le fascina por la coherencia léxica aunque rechace su dureza fonética. Ningún idioma es una invención de laboratorio. La palabra expresa un mundo, y con el *Taskur* nació *Taskuria*: un país, un pueblo, o mejor, una cultura o una civilización con historia, mitos, héroes y creencias. La religión de los *taskures* es el *Kramog*.

No me separé de la iglesia pero quería entender a Cristo a mi manera. El Kramog no revisa ni contradice el Cristianismo sino que lo reconstruye para mí. Nada tiene de profético en el sentido de una nueva verdad revelada, sino que es la verdad vertebradora de mi propia espiritualidad.

La práctica descansa, sobre todo, en la meditación. Se escinde en tres órdenes o disciplinas de acceso sucesivo y rigurosamente jerárquico. Cada paso adelante traduce un control más profundo de sí mismo y del entorno. Familiares y amigos conocen el mundo de Xavier, que lo comunica sin afanes apostólicos, aunque también, sin muchos datos. Es indiferente a las reacciones, tanto si hace gracia como si es tomado en serio. *Taskuria* y *Taskur*, la fe *Kramog* y el discurso de la espiritualidad refieren el extrañamiento de un compositor en su mundo, el impulso de inventar otro y llevarlo a la música, desde los títulos (impronunciables por los no iniciados) a los textos de las partituras vocales (de no menos ardua fonética).

ANEXO IV

TEXTOS UTILIZADOS

EN EL TEST DE BENTLEY

TEXTOS DE LAS INSTRUCCIONES PARA LAS PRUEBAS DEL TEST DE APTITUD MUSICAL DE ARNOLD BENTLEY

Prueba de discriminación de alturas

"Prueba número uno: Alturas. Escuchad estos dos sonidos" (ejercicio 2: semitono ascendente); "el segundo sonido es más alto que el primero; sube respecto al primero". "Escuchad estos dos sonidos": (ejercicio 1: semitono descendente); "ahora el segundo sonido es más bajo que el primero; desciende respecto al primero. Los próximos dos sonidos":(ejercicio 9: idéntico) "son idénticos. Algunos de los sonidos que escucharéis están mucho más cercanos entre ellos de cuanto esperaréis. Escuchad éstos": (ejercicio 12: diferencia de 6 c.p.s, ascendente); " el segundo sonido sube. Ahora escucharéis uno que baja": (ejercicio 13: diferencia de 6 c.p.s, descendente). " Por lo tanto: si el segundo sonido es más alto que el primero, poned una cruz de la A. Si el segundo sonido es más bajo, poned una cruz sobre la B. ¿Está claro? Señalad el signo de igual (=) si el segundo sonido es igual al primero; A si es más alto; B si es más bajo. Diré los números uno a uno".

Prueba de memoria melódica

"Prueba número dos: Motivos. Cada vez se tocarán dos motivos, como éstos: (segunda parte del ejercicio 4, repetida). "Si el segundo motivo es idéntico al primero, como era éste, poned una cruz sobre el signo igual (=). Si el segundo motivo no es idéntico al primero, se habrá cambiado una nota. Escuchar este ejemplo, y contad las notas mientras se escuchan": (ejercicio 10). "En el segundo motivo se ha cambiado la tercera nota, y vosotros señalaréis 3. Escuchad una vez más y no olvidéis contar": (ejercicio 10). "Por lo tanto: si ha cambiado la tercera nota, poned una cruz sobre el 3; si ha cambiado la cuarta, poned una cruz sobre el 4; si ha cambiado la segunda nota, poned una cruz sobre el 2. Y así siempre. Todos los motivos tienen cinco notas; contadlas mentalmente mientras se escuchan."

Prueba de análisis de acordes

"Prueba número tres: Sonidos simultáneos. Escucharéis grupos de notas tocadas juntas.

Por ejemplo, ahora escuchareis dos notas tocadas juntas en un acorde



Escucha las dos notas tocadas separadamente" (ejemplo); "y, ahora, otra vez juntas como un acorde" (acorde repetido).

"Aquí hay otro acorde de tres notas



Escucha las tres notas de forma separada" (ejemplo); "y juntas como un acorde" (acorde repetido).

"Ahora escucha un acorde que contiene cuatro notas



Escucha de nuevo las cuatro notas de forma separada" (ejemplo); "y juntas como un acorde" (acorde repetido).

"En la prueba las notas no serán tocadas separadamente; siempre serán tocadas juntas. Escuchad atentamente, y señalad el número de notas que escucháis en cada acorde."

Prueba de memoria rítmica

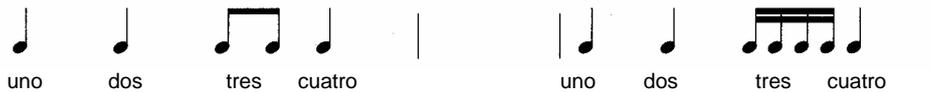
"Prueba número cuatro: Ritmo. Escucharéis dos grupos de notas. Cada grupo consta de cuatro pulsaciones, como éste:



O como éste:



Si el segundo grupo es idéntico al primero, señalad igual (=). Si el segundo es diferente al primero, señalad el número de la pulsación donde escucháis la diferencia. Escuchad este ejemplo; ¿Sois capaces de descubrir sobre qué pulsación hay un cambio?



Sí, la tercera pulsación ha cambiado. He aquí otro:



Ha cambiado la segunda pulsación. He aquí otro:



Éstas han sido idénticas.

Las respuestas deben ser: 1, 2, 3 ó 4, si hay cambio, o igual (=) si todas las pulsaciones son idénticas. Ahora he aquí el test."

EJERCICIOS DE LAS PRUEBAS DE MEMORIA MELÓDICA, ANÁLISIS DE ACORDES Y MEMORIA RÍTMICA

Prueba de memoria melódica

Musical notation for a melody memory test in D major (two sharps). The notation consists of ten numbered phrases, each on a single staff. The phrases are:

1. D4, E4, F#4, G4, A4, B4, A4, G4, F#4, E4, D4
2. D4, E4, F#4, G4, A4, B4, A4, G4, F#4, E4, D4
3. D4, E4, F#4, G4, A4, B4, A4, G4, F#4, E4, D4
4. D4, E4, F#4, G4, A4, B4, A4, G4, F#4, E4, D4
5. D4, E4, F#4, G4, A4, B4, A4, G4, F#4, E4, D4
6. D4, E4, F#4, G4, A4, B4, A4, G4, F#4, E4, D4
7. D4, E4, F#4, G4, A4, B4, A4, G4, F#4, E4, D4
8. D4, E4, F#4, G4, A4, B4, A4, G4, F#4, E4, D4
9. D4, E4, F#4, G4, A4, B4, A4, G4, F#4, E4, D4
10. D4, E4, F#4, G4, A4, B4, A4, G4, F#4, E4, D4

Prueba de discriminación de acordes

Musical notation for an chord discrimination test, showing 20 numbered chords on a single staff. The chords are:

1. D major
2. E major
3. F# major
4. G major
5. A major
6. B major
7. C major
8. D major
9. E major
10. F# major
11. G major
12. A major
13. B major
14. C major
15. D major
16. E major
17. F# major
18. G major
19. A major
20. B major

Prueba de memoria rítmica

The image displays ten numbered musical measures for a rhythm memory test, arranged in five rows of two measures each. The notation is on a grand staff (treble and bass clefs). Measure 1: Treble clef, quarter notes G4, A4, B4, C5. Bass clef, quarter notes G3, A3, B3, C4. Measure 2: Treble clef, quarter notes D4, E4, F4, G4. Bass clef, quarter notes D3, E3, F3, G3. Measure 3: Treble clef, quarter notes A4, B4, C5, D5. Bass clef, quarter notes A3, B3, C4, D4. Measure 4: Treble clef, eighth notes G4, A4, B4, C5, D5, C5, B4, A4. Bass clef, eighth notes G3, A3, B3, C4, D4, C4, B3, A3. Measure 5: Treble clef, quarter notes G4, A4, B4, C5. Bass clef, quarter notes G3, A3, B3, C4. Measure 6: Treble clef, quarter notes D4, E4, F4, G4. Bass clef, quarter notes D3, E3, F3, G3. Measure 7: Treble clef, quarter notes A4, B4, C5, D5. Bass clef, quarter notes A3, B3, C4, D4. Measure 8: Treble clef, quarter notes G4, A4, B4, C5. Bass clef, quarter notes G3, A3, B3, C4. Measure 9: Treble clef, quarter notes D4, E4, F4, G4. Bass clef, quarter notes D3, E3, F3, G3. Measure 10: Treble clef, quarter notes A4, B4, C5, D5. Bass clef, quarter notes A3, B3, C4, D4. Measure 10 includes a triplet of eighth notes in the bass clef: G3, A3, B3.

DIFERENCIAS DE ALTURA EMPLEADAS EN LA PRUEBA DE DISCRIMINACIÓN DE ALTURAS

Ejercicio	Dirección del movimiento	Diferencia en fracción de semitono	Diferencia frecuencia (c.p.s)	Primer sonido c.p.s	Segundo sonido c.p.s
1	B	1	26	440	414
2	A	1	26	440	466
3	A	3/4	18	440	458
4	B	3/4	18	440	422
5	A	1/2	12	440	452
6	B	1/2	12	440	428
7	B	c. 5/13	10	440	430
8	A	c. 5/13	10	440	450
9	=	---	--	440	440
10	A	c. 4/13	8	440	448
11	B	c. 4/13	8	440	432
12	A	c. 3/13	6	440	446
13	B	c. 3/13	6	440	434
14	B	c. 5/26	5	440	435
15	A	c. 5/26	5	440	445
16	=	---	--	440	440
17	A	c. 2/13	4	440	444
18	B	c. 2/13	4	440	436
19	B	c. 3/26	3	440	437
20	A	c. 3/26	3	440	443

A = arriba

B = abajo

ANEXO V

ENTREVISTA A

XAVIER ZOGHBI

Introducción

La oportunidad de realizar un trabajo de investigación en el ámbito de la didáctica musical basada en la música de un autor con el que poder contrastar diversas sensaciones y comentarios supone, además de un auténtico privilegio, una gran ventaja.

Xavier Zoghbi, a pesar de dedicar ya largos años a la docencia no ha compuesto sus obras con finalidad didáctica. Su forma de componer se asocia a una necesidad vital y a un lenguaje que fluye de su interior con absoluta naturalidad.

En esta entrevista contrastamos muchas de las afirmaciones sobre su obra, su estilo, sus inquietudes y sensaciones que se han descrito a lo largo de los diversos capítulos de la presente investigación, especialmente los comentarios reflejados en el Capítulo 1.

Por otro lado se debe destacar que desde el comienzo del año 2002 la composición musical en Canarias ha tenido un cercano seguimiento desde el Área de Música de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria a través, principalmente, de Guerra (2003), llevando a cabo varios trabajos de investigación aún en proceso de elaboración para su posterior publicación entre los que destacan los relacionados con Blas Sánchez, Guillermo García, Juan José Falcón, Francisco Brito y Xavier Zoghbi. A continuación se transcriben los fragmentos más representativos de las entrevistas mantenidas entre el compositor y Guerra (2004, 2007), y con el autor de esta investigación en 2009.



Imagen 22: diferentes momentos del desarrollo de la entrevista a Xaxier Zoghbi

Entrevista

Pregunta. ¿Por qué eligió el área de composición en su carrera profesional?

Respuesta. Yo creo que eso es una inquietud que tiene uno dentro. A uno le nace eso y se tira por ahí. En realidad, no elegí yo la composición, sino la composición me eligió a mí.

P. ¿Cuándo compone lo hace sobre una base rítmica o una base melódica?

R. Se puede componer sobre muchas bases: rítmica, melódica, armónica, tímbrica, formal incluso. Las composiciones unas están hechas sobre unas bases y otras en otras; e incluso muchas con varias bases simultáneamente.

P. ¿Cree que la música vanguardista, sobre todo la de finales del siglo XX, tiene unos valores que trascienden a la posteridad como la música de otros siglos?

R. Yo creo que eso hoy por hoy no se puede saber. La música del siglo une muchas cosas buenas que pasaron y muchas que no trascendieron. Yo creo que será la historia la que vaya dejando atrás lo que no sirve y manteniendo lo que tiene realmente un valor. Ahora mismo nosotros no tenemos suficiente discernimiento para saber lo que sirve de lo que no.

P. ¿Considera que la música actual se realiza de una manera muy mecánica o por el contrario tiene realmente un contenido o significado propio?

R. Yo creo que la música actual está muy influida por todo el avance de la técnica. Hay más de investigación que realmente de creación musical artística. Los compositores echan mano, mucho, de elementos matemáticos, físicos. Entonces, la expresión anímica no está muy clara. Yo pienso que efectivamente con mucha frecuencia está hecha de manera muy mecánica. Pero será la historia la que tiene que ir seleccionando.

P. ¿Qué autores contemporáneos le gustan o le han sorprendido más por sus composiciones?

R. De todos los contemporáneos, de autores vivos, la verdad es que no hay ninguno que me llame la atención excesivamente. Quizás, Pendereki (alguna obra de su segunda época). Del resto, cosas interesantes.

P. ¿En sus composiciones, habitualmente, qué armonía utiliza?

R. *Yo suelo basarme en unas armonías consonantes, no tonales. Luego lo que pasa es que rompo esa consonancia con la disonancia. Digamos que no utilizo la disonancia por sí misma. Siempre sobre una base consonante que es donde yo veo que es expresiva.*

P. Es evidente que la música es un arte que está presente constantemente en nuestra vida cotidiana y que sin ella muchas cosas no tendrían sentido. A lo largo de la historia hemos apreciado que la música en determinadas épocas como la romántica estaba basada en la transmisión de emociones; en la impresionista en ambientes, sensaciones. ¿Qué piensa que transmite la música de las últimas décadas?

R. *Creo que lo que transmite no es precisamente positivo, sino un vacío espiritual grande. Y luego también una cierta soberbia intelectual, en el sentido de que se mira más la forma que otra cosa. Es más una música destinada a encumbrar al compositor, que en hacerse valer ella por sí misma.*

P. ¿Cómo considera que se encuentra actualmente el campo de la composición en Canarias tanto en el aspecto académico como profesional?

R. *En el aspecto profesional hay un avance importante. En el aspecto académico, están saliendo compositores, cosa que antes era muy difícil que saliera alguno. De todas maneras queda mucho por andar, la mayoría de los compositores tienen que irse fuera si quieren prosperar. Aquí todavía no hay una infraestructura que le permita desarrollarse convenientemente.*

P. ¿Es complicado abrirse camino en el campo profesional y sobre todo, ¿cree que se puede vivir exclusivamente de las composiciones?

R. *Aquí en Canarias yo creo que no. Fuera de aquí, quizá música para películas, cosas de éstas, es posible que sí. Como compositor de música sinfónica, clásica, yo creo que no. Muy pocos compositores han podido vivir de eso, e incluso los románticos, clásicos, tenían que hacer trabajos aparte, a no ser que fueran apadrinados por algún mecenas.*

P. ¿Cuál de las composiciones realizadas ha tenido un significado especial para usted?

R. *La composición que más me ha gustado es el Concierto para dos violines y orquesta. Yo pienso que es mi mejor obra, la más significativa.*

P. ¿Está usted trabajando en algún nuevo proyecto?

R. *No, no trabajo en nada concreto.*

P. Al crear una propuesta didáctica dirigida a alumnos de primaria basada en la creación de un autor contemporáneo canario se ha elegido su obra, valorando las *Sinfonías 1 y 2*. Se concluyó que la primera, por tener una estructura rítmica más marcada quizás sería apropiada.

R. *Con respecto a esas grabaciones (se refiere, claro está, a las Sinfonías 1 y 2, grabadas en 1993 y 1997, a cargo de la Orquesta Filarmónica de Gran Canaria conducida por José Ramón Encinar y Adrian Leaper, respectivamente) hay otras cosas que están mejor grabadas pues tuvieron más tiempo para ello y además sirven mejor para esa intención de trabajo didáctico. Por ejemplo, la sonata para chelo y piano. Es un Scherzo pegadizo.*

P. ¿Pero porqué no le gusta la grabación de las *Sinfonías*? ¿Qué es lo que no funcionó? ¿No le gustó la dirección, quizá?

R. *Esas grabaciones se hacen siempre muy apresuradas. La orquesta tiene una semana de ensayos salteados con otras cosas, y son cosas que se hacen de prisa. No hay tiempo de que cuaje todo como debería. En cambio, en la Sonata para chelo y piano, siendo sólo dos instrumentos, el trabajo si dio un buen resultado.*

P. Además de escuchar la sonata, apoyando la audición con musicogramas nos gustaría usar algún fragmento de las sinfonías para hacer trabajar la apreciación instrumental, tímbrica, dinámica, etc. Son piezas con una combinación de timbres muy interesante, con diversidad y protagonismo de los instrumentos de percusión, cambios bruscos de intensidad. Se podría trabajar algún fragmento con algún juego corporal, con pinturas o *pintando* la música. ¿Qué le parece?

R. *Sí. Para eso podría estar bien el segundo tiempo de la Segunda Sinfonía, el Scherzo, que lleva tuba, flautín, percusión, o también el cuarto movimiento, el Contrscherzo, que tiene una percusión rica, con marimba, xilófono...*

P. En la segunda sinfonía utiliza a un héroe, que se revela contra la sociedad y acaba siendo excluido. ¿Cree que se podrá utilizar esta historia como elemento motivador para la audición posterior?

R. *Es posible.*

P. alguna vez ha comentado que no tenía sentido ir a escuchar la obra con una idea ya prefijada o condicionada por la historia que le llevó a usted a esa música, ya que sería limitar la percepción. Pero ha querido expresar algo con esa sinfonía y según ha comentado alguna vez habla de la ruptura con la sociedad.

R. *Bueno, de alguna manera expreso eso en el movimiento final, cuando surge el piano con una melodía tonal, que luego vuelve a romperse, a fragmentarse. Quizá ahí hay algo de esperanza y también algo de pesimismo, al final gana la sociedad con sus prejuicios. Sí, reflejo de alguna forma mis pensamientos en la música, pero es la música la que habla, con su propio lenguaje.*

P. Se comenta la brillantez de su vocación autodidacta. Desde su propia formación y también ahora que es docente ¿Cómo enseña a sus alumnos? ¿Qué cualidades cree que debe tener un profesor de música? ¿Hay que fomentar la directividad, la creatividad?

R. *Para mí lo más importante es el aspecto humano, la amistad, el superar complejos, potenciar la relación entre los alumnos. Cuando eso se consigue, lo que hacemos aquí cobra interés. Puede ser que mi método tenga deficiencias, a lo mejor hay algunas personas que no consiguen resultados conmigo. Creo también que hay que enseñar disciplina, la disciplina es necesaria, pero eso lo hago de la forma más libre que puedo, dentro de las normas. Con cada persona es diferente, depende mucho de la persona.*

P. He leído que le interesa la comunicatividad de la música, el vínculo entre obras y público. ¿Qué opina de la receptividad del público actual hacia su música y en general hacia la música culta?

R. *Hoy en día la gente quiere oír música popular. La música culta no tiene público. Yo estoy desencantado, hace ya mucho tiempo que he dejado la composición, pero principalmente por la actitud que músicos y compositores actuales, como Tomás Marco, tuvieron hacia mi música. Son un clan cerrado, piensan que todo debe ir en la línea de la música que experimenta con la atonalidad. Tachaban mi música de demasiado tonal y me sentí presionado por todos esos prejuicios intelectuales. La historia siempre ha dado grandes giros musicales, cuando la música contrapuntística se vuelve demasiado complicada comienza la tendencia del clasicismo. Y creo que ahora es justo el momento en que todo esto de la música atonal va a perder su valor y se va a dar riendas a la música popular. La música "culta" de ahora no tiene público.*