SECUNDARIA OBLIGATORIA

# Música

Ministerio de Educación y Ciencia

SECUNDARIA OBLIGATORIA

# Música

Ministerio de Educación y Ciencia

**Ministerio de Educación y Ciencia**
Secretaría de Estado de Educación
Edita: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones
N. I. P. O.: 176-96-027-7
I. S. B. N.: 84-369-2194-1
Depósito legal: M-17614-1992
Realización: Marín Álvarez Hnos.

# Prólogo

*Este volumen recoge la normativa y la información necesaria para el desarrollo del área de Música de la Educación Secundaria Obligatoria. Contiene, por consiguiente, elementos legales, de obligado cumplimiento, junto con otros elementos de carácter orientador o meramente informativo. Cada una de sus secciones tiene diferente rango normativo y también un contenido diverso.*

*1) La primera sección presenta los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación que para el área completa, y para su desarrollo a lo largo de la etapa, han sido fijadas en el Anexo del* ***Real Decreto*** *por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Se trata, por consiguiente, de una norma oficial, que corresponde al primer nivel de concreción del currículo para esta área: el nivel del* ***currículo oficialmente establecido****, que constituye base y marco de sucesivos niveles de elaboración y concreción curricular. En el preámbulo del citado Real Decreto se recogen los principios básicos del currículo, así como el sentido de cada uno de los elementos que lo componen: objetivos, contenidos, criterios de evaluación y principios metodológicos.*

*En el ámbito de su responsabilidad y dentro del marco del ordenamiento educativo, los profesores han de contribuir a determinar, concretar y desarrollar los propósitos educativos a través de los proyectos de etapa, de las programaciones y de su propia práctica docente. El Real Decreto establece, ante todo, que los equipos docentes elaboren para la correspondiente etapa* ***proyectos curriculares*** *de carácter general, en los que el currículo establecido se adecue a las circunstancias del alumnado, del centro educativo y de su entorno sociocultural. Esta concreción ha de referirse principalmente a la distribución de los contenidos por ciclos, a las líneas generales de aplicación de los criterios de evaluación, a las adaptaciones curriculares, a la metodología y a las actitudes de carácter didáctico. Por otro lado, cada profesor, en el marco de estos proyectos, ha de realizar su propia programación, en la que se recojan los procesos educativos que se propone desarrollar en el aula.*

*2) La segunda sección del libro tiene también carácter oficial, pero no estrictamente normativo. Está extraído del Anexo de la* ***Resolución*** *de*

*5 de marzo, del Secretario de Estado de Educación (B. O. E. 25-III-92), en el apartado correspondiente a esta área. Para facilitar el trabajo de los profesores en esa concreción y desarrollo curricular a partir de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación establecidos, dicha Resolución ha concretado, con carácter* ***orientador****, una posible* ***secuencia*** *de los objetivos y contenidos por ciclos, así como posibles criterios de evaluación también por ciclos, para todas y cada una de las áreas.*

*Como elemento de juicio, al elaborar los proyectos y programaciones curriculares, puede ser útil tomar en cuenta esta propuesta de secuencia que, en todo caso, les servirá para su propia reflexión. Por otro lado, en la hipótesis de que, por cualquier razón, un equipo docente no llegue a diseñar su propio proyecto curricular, o no llegue a hacerlo en todos sus elementos, la secuencia y organización de contenidos y criterios de evaluación de la Resolución adquieren automáticamente valor normativo en suplencia del proyecto inexistente o incompleto.*

*Esta segunda sección tiene dos partes claramente diferenciadas: unas indicaciones para la secuencia de los objetivos y contenidos en los ciclos y unos criterios de evaluación para los ciclos. En cada caso, un cuadro resumen presenta, en esquema, los elementos más destacados de la secuencia y permite comparar los ciclos con mayor comodidad. El cuadro, de todas formas, ha de leerse como un resumen esquemático del texto completo y en ninguna manera lo sustituye.*

*3) La tercera sección presenta* ***Orientaciones*** *didácticas y para la evaluación, cuyo carácter, reflejado en su denominación, es orientativo y también informativo. Son orientaciones y recomendaciones de la Dirección General de Renovación Pedagógica, que recogen y amplían las que en su día aparecieron en el Diseño Curricular Base y que serán de utilidad para el profesorado en su práctica diaria en esta área concreta. Con ellas se pretende ayudar a los profesores a colmar la brecha que va de las intenciones a las prácticas, del diseño al desarrollo curricular; es decir, y en concreto, del currículo establecido y de los proyectos y programaciones curriculares a la acción y a las realidades educativas.*

*Esta sección tiene, a su vez, dos grandes apartados, las orientaciones propiamente* ***didácticas*** *y las orientaciones para la* ***evaluación****. En ella se contienen reflexiones de carácter variado acerca de cómo entender y poner en práctica, para la docencia en esta área, los principios metodoló-*

*gicos fundamentales que sobre la enseñanza y el aprendizaje se contienen en el currículo establecido. Se recogen también los problemas y los planteamientos didácticos específicos de esta área, y, en general, se trata de proporcionar indicaciones y sugerencias que faciliten al profesor su tarea en relación con un conjunto de cuestiones a las que el currículo oficial no responde, precisamente por tratarse de un currículo abierto que las deja en manos del propio profesor. Son cuestiones relativas a cómo enseñar, cómo evaluar, cuándo evaluar y, en cierta medida, también qué evaluar. Todas estas reflexiones pueden servir al profesorado, primero, para la elaboración del proyecto y de la programación curricular, y también, más adelante, como material de referencia al que cabe acudir cuando sea preciso en cualquier momento.*

*4) La cuarta sección, con la que el libro concluye, es una* ***Guía*** *de Recursos didácticos, bibliográficos y otros. En ella se contiene amplia* ***información*** *acerca de libros, materiales curriculares, fuentes de información y, en general, recursos útiles para el desarrollo curricular de la respectiva área, con breve noticia descriptiva y comentario valorativo acerca de ellos. Es una información no exhaustiva, sino seleccionada. Como sucede en cualquier selección de ese género, hay en ella opciones y valoraciones que hubieran sido quizá otras de haber sido otros los autores. El Ministerio de Educación y Ciencia, que ha coordinado este trabajo a través del Servicio de Innovación, agradece a los autores su colaboración en esta obra, que seguramente será de gran utilidad para los profesores.*

*En esta cuarta sección el profesorado encontrará un repertorio suficientemente completo de los recursos bibliográficos y de otros materiales curriculares con los que puede contar para poner en práctica en el aula el currículo establecido. La Guía no tiene el propósito de ser exhaustiva. No pretende presentar en listado completo todo lo que existe en el mercado nacional o internacional. Más bien, en ella se presenta una selección de aquello que puede resultar especialmente útil y valioso. Los comentarios que acompañan a la presentación de cada material contribuyen a facilitar al profesorado su propia selección y servirle como instrumento de reflexión estructurada y organizada, que conecta los elementos del currículo establecido con los materiales curriculares y didácticos ya existentes.*

# Música

SECUNDARIA OBLIGATORIA

- Currículo Oficial.
- Secuencia por Ciclos.
- Orientaciones Didácticas.
- Guía Documental y de Recursos.

# Sumario

# Música

## Currículo Oficial

# Música

## Introducción

Al carácter más global que el área de "Educación Artística" presenta en la etapa de Primaria, al recoger en una sola área la educación plástica, la musical y la dramatización, sucede en la etapa de Secundaria una aproximación a lo artístico más diferenciada y analítica. En esta etapa es conveniente que la educación musical adquiera independencia respecto a los otros ámbitos de la educación artística. Esto se corresponde con las características evolutivas de los alumnos en esta edad, en un momento en que su capacidad de abstracción experimenta un desarrollo notable.

La educación musical presenta una triple dimensión, referida respectivamente:

— A la música como lenguaje, como sistema con poder de comunicación, mediante el cual se pueden recibir y transmitir mensajes con un contenido no estrictamente informativo, pero sí de estímulo del sentimiento y de la fantasía.

— A la música en su dimensión estética, como valoración de los sonidos producidos y percibidos, y también como fuente de una experiencia gozosa y placentera.

— A la música como medio de comunicación entre los seres humanos en un lenguaje que, hasta cierto punto, es de carácter universal y que, por otro lado, se basa en códigos culturalmente establecidos en cada sociedad.

La educación musical promueve el desarrollo de capacidades perceptivas y expresivas. Para unas y otras es preciso un cierto dominio

del lenguaje de la música, del cual, a su vez, depende la adquisición de una cultura musical. El conocimiento y utilización del lenguaje musical permite la identificación de los diversos elementos integrantes de la música, así como la utilización de estos elementos en la interpretación y producción musical. El conocimiento del lenguaje y, junto con ello, de la cultura musical ha de permitir al alumnado de Secundaria una reflexión sobre la música, una mejor comprensión del hecho musical y también cierta capacidad de valoración estética de la música. Es también en el lenguaje musical donde ha de darse la compenetración entre las distintas actividades educativas musicales, en las que los alumnos han de ser oyentes, intérpretes y también creadores de sus propias composiciones, siendo capaces, con todo ello, de expresar sus emociones, ideas y sentimientos por procedimientos musicales.

El desarrollo de las capacidades perceptivas en la educación musical implica elementos básicos de capacidad de:

— Escucha activa, basada, a su vez, en una actitud primordial de sensibilización al hecho musical, de percepción capaz de distinguir los elementos que lo integran y de diferenciar las cualidades musicales.

— Audición atenta al significado de la música, descubriendo la obra musical como conjunto acabado y con sentido propio, y captando también la relación entre lo que se escucha y los conocimientos musicales previos, así como entre los diferentes elementos integrantes de la obra.

— Memoria comprensiva, con poder para asociar unos elementos a otros y para recordar y evocar experiencias sonoras individualizadas y discursos musicales progresivamente más largos y complejos.

El desarrollo de cada una de esas capacidades perceptivas —de escucha atenta y activa, y de memoria— está condicionado por la riqueza de las experiencias musicales de los alumnos y alumnas y se traduce en la capacidad de escuchar y recordar, con atención continua y conciencia gozosa, obras musicales de complejidad y duración crecientes.

Junto con las capacidades perceptivas, y en estrecha unión con ellas, están las capacidades expresivas que la educación musical ha de promover. Son capacidades que se perfeccionan mediante el cultivo de:

— La voz, con la que se adquieren destrezas relativas a la respiración, emisión de sonidos, interpretación de ritmos y melodías.

— Las habilidades instrumentales, que desarrollan capacidades motrices básicas mediante la coordinación auditiva, visual y táctil.

— La disposición para el movimiento y la danza, que potencian la coordinación corporal, estimulan la observación auditiva y aportan un sentido global a la expresión musical.

Entre las capacidades perceptivas y las expresivas se establece una relación recíproca y cíclica: unas enriquecen a otras, las promueven, desarrollan y consolidan. Unas y otras, por otra parte, están mediadas por los conocimientos de lenguaje y de cultura musical y se desarrollan e implican en ámbitos de distinta naturaleza: psicomotores, emocionales y cognitivos.

En la actualidad, más que en otras épocas, el adolescente vive envuelto en sonidos musicales. La música es una compañía casi incesante en la vida de los adolescentes de hoy, y, a menudo, es también una afición favorita. La educación musical en Secundaria ha de tomar como fundamento previo de experiencia para un aprendizaje significativo los gustos y aficiones que los alumnos traen de su vida cotidiana. Es el momento de modelar esos gustos, de depurarlos y enriquecerlos, de proporcionar criterios para su valoración. La educación musical en Secundaria ha de asumir la tarea de crear actitudes abiertas y respetuosas para con el hecho musical, pero también juicios fundamentados en un conocimiento del mismo y preferencias basadas en el buen gusto musical, producto de la experiencia y de la cultura. La educación musical reconocerá y aprovechará educativamente el importante papel que la música desempeña en el proceso de integración e interacción social de los adolescentes, recogiendo esa circunstancia como elemento básico para contribuir al logro de aprendizajes musicales significativos.

La organización curricular flexible de la Educación Secundaria Obligatoria abre en el último curso la posibilidad de cursar solamente algunas de las áreas, dentro de un conjunto en el que se encuentra la Música. El sentido que esta área debe tener en este cuarto año se señala al final del apartado de los contenidos.

## Objetivos generales

La enseñanza de la Música en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas las capacidades siguientes:

1. Expresar de forma original sus ideas y sentimientos mediante el uso de la voz, de instrumentos y del movimiento, en situaciones de interpretación e improvisación, con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación, respetando otras formas distintas de expresión.

2. Disfrutar de la audición de obras musicales como forma de comunicación y como fuente de enriquecimiento cultural y de placer personal, interesándose por ampliar y diversificar sus preferencias musicales.

3. Analizar obras musicales como ejemplos de la creación artística y del patrimonio cultural, reconociendo las intenciones y funciones que tienen, con el fin de apreciarlas y de relacionarlas con sus propios gustos y valoraciones.

4. Utilizar de forma autónoma y creativa diversas fuentes de información —partituras, medios audiovisuales y otros recursos gráficos— para el conocimiento y disfrute de la música y aplicar la terminología apropiada para comunicar las propias ideas y explicar los procesos musicales.

5. Participar en actividades musicales dentro y fuera de la escuela con actitud abierta, interesada y respetuosa, tomando conciencia, como miembro de un grupo, del enriquecimiento que se produce con las aportaciones de los demás.

6. Elaborar juicios y criterios personales, mediante un análisis crítico de los diferentes usos sociales de la música, y aplicarlos con autonomía e iniciativa a situaciones cotidianas.

7. Valorar la importancia del silencio como condición previa para la existencia de la música y como elemento de armonía en la relación con uno mismo y con los demás, tomando conciencia de la agresión que supone el uso indiscriminado del sonido.

8. Utilizar y disfrutar del movimiento y la danza como medio de representación de imágenes, sensaciones e ideas y apreciarlas como forma de expresión y comunicación individual y colectiva, valorando su contribución al bienestar personal y al conocimiento de si mismo.

# Contenidos

## 1. Expresión vocal y canto

### *Conceptos*

1. La voz y la palabra como medios de expresión musical:
   — Cualidades y tipos de voz.
   — La voz hablada y cantada: intención comunicativa y recursos musicales.
2. La canción:
   — Análisis de sus elementos constitutivos (ritmo, melodía, armonía y forma).
   — Aspectos interpretativos (afinación, precisión, dicción, fraseo y expresión).
   — Tipos de canciones y sus características.
3. Formas y agrupaciones vocales. La forma como condicionante de la agrupación.
4. Estilos vocales y tipos de canto a través de la Historia.

### *Procedimientos*

1. Práctica de relajación, respiración, articulación, resonancia y entonación.
2. Utilización de rimas, trabalenguas y textos.
3. Improvisaciones vocales: individuales y en grupo, libres y dirigidas, con y sin melodía.
4. Juegos e improvisaciones con fonemas.
5. Improvisaciones melódicas sobre esquemas armónicos.
6. Improvisaciones melódicas sobre un texto y viceversa.
7. Composición de canciones propias.
8. Interpretación de canciones en grupo: monódicas y polifónicas.

9. Práctica de repertorio vocal. Canto "a capella", con acompañamiento instrumental y con movimiento.

10. Audición de fragmentos y obras con distintas agrupaciones vocales y de diferentes estilos.

11. Realización de grabaciones y comentario de las actividades vocales llevadas a cabo en el aula.

### *Actitudes*

1. Valoración de la expresión vocal (hablada y cantada) como fuente de comunicación y expresión de ideas y sentimientos.

2. Tolerancia y respeto por las formas de expresión y las capacidades vocales de los compañeros.

3. Reconocimiento de la importancia del uso correcto de la voz y de la necesidad de evitar gritos y esfuerzos inútiles.

4. Aceptación de las capacidades vocales propias y predisposición para su mejora.

5. Sensibilidad y capacidad crítica ante las interpretaciones vocales individuales y del grupo.

6. Disposición favorable para disfrutar del canto y de la audición de formas vocales.

7. Apertura ante los diferentes estilos y formas del canto, con independencia del gusto personal.

## 2. Expresión instrumental

### *Conceptos*

1. Los instrumentos como medio de expresión musical.

2. Clasificación de instrumentos.

3. Las habilidades técnicas como medio de expresión instrumental.

4. La interpretación individual y en grupo: características.

5. La improvisación como recurso compositivo: características.

### *Procedimientos*

1. Utilización de un repertorio variado que acerque a distintos estilos, épocas, culturas...

2. Práctica de las habilidades técnicas que requieren los instrumentos.

3. Improvisación instrumental a solo y en grupo:

   — Motivos, frases y formas rítmicas.

   — Melodías sobre diferentes escalas y modos.

   — Melodías sobre un acompañamiento armónico dado y viceversa.

4. Utilización de los instrumentos para acompañar a la voz, al movimiento y a la danza.

5. Incorporación de las tradiciones populares (juegos, danzas, canciones...) a la práctica instrumental.

6. Utilización de materiales y objetos diversos para investigar y descubrir fenómenos propios de la producción sonora.

7. Realización de grabaciones de las actividades llevadas a cabo en el aula y comentario crítico sobre las mismas.

### *Actitudes*

1. Valoración de la actividad instrumental como un medio rico y variado de expresar ideas musicales.

2. Valoración de la actividad instrumental en sus distintas manifestaciones (acompañamiento, interpretación, improvisación), como fuente de información, aprendizaje y diversión.

3. Gusto por la interpretación correcta y el trabajo bien hecho.

4. Aceptación de las posibilidades expresivas personales y actitud de superación y mejora de las mismas.

5. Interés por el conocimiento de los instrumentos (técnica y posibilidades expresivas).

6. Apertura y respeto hacia las propuestas del profesor y de los compañeros.

7. Valoración y necesidad del silencio como elemento indispensable para la interpretación musical.

8. Interés por el cuidado y mantenimiento de los instrumentos.

## 3. Movimiento y danza

### *Conceptos*

1. El movimiento:

   — Factores del movimiento: tiempo, peso, espacio y flujo.

   — Manifestaciones básicas: locomoción, gestos, elevación, rotación y posición.

   — Cualidades del movimiento: fuerza, velocidad y precisión.

2. El movimiento y la danza:

   — Formas del movimiento: libres y establecidas.

   — Elementos musicales: ritmo, melodía, armonía y forma.

   — Elementos de la danza: pasos, figuras, agrupaciones, acompañamiento musical.

   — Formas espontáneas de danza.

3. Estilos y tipos de danza: étnicas, clásicas, populares, didácticas, modernas, sociales y cortesanas.

4. La danza como manifestación cultural: contexto histórico y social.

5. El movimiento y la danza en relación con otras artes.

### *Procedimientos*

1. Profundización en la práctica de las actividades básicas del movimiento (locomoción, gestos, elevación, rotación y posición). Variaciones, combinaciones e improvisaciones sobre dichas actividades.

2. Observación de danzas y formas de movimiento. Comentario sobre las mismas manejando el vocabulario que les es propio.

3. Realización de juegos: populares, de animación y de invención propia.

4. Ejercitar la movilidad y la habilidad corporal a través de diferentes estilos de danza.

5. Utilización de un variado repertorio de danzas: históricas, tradicionales, didácticas y de salón.

6. Elaboración y desarrollo de coreografías.

7. Improvisación de pasos y movimientos según fórmulas rítmicas o melódicas dadas.

8. Realización de grabaciones para su utilización como medio de observación y análisis de las actividades de movimiento y danza.

### *Actitudes*

1. Sensibilización de la conciencia corporal.

2. Valoración positiva tanto de la actividad como del reposo y la calma.

3. Apertura y disfrute de las diferentes manifestaciones de danza y movimiento.

4. Valoración del movimiento y la danza como fuente de comunicación y de expresión para sentirse a gusto con uno mismo, con los demás y con el medio.

5. Reconocimiento del movimiento y la danza como medio para enriquecer la percepción visual y musical.

## 4. *Lenguaje musical*

### *Conceptos*

1. Sonido y silencio.

2. Los parámetros del sonido: altura, duración, intensidad y timbre.

3. Elementos de la música: ritmo, armonía, melodía y textura:

   — El pulso como ordenador de las unidades métricas.

— La escala como organización jerárquica de alturas: tonalidad y modalidad.

— La frase como generadora de forma.

— Consonancia y disonancia como elementos armónicos.

4. Procedimientos compositivos: repetición, imitación, variación, desarrollo, improvisación, etc.

5. Formas: tema y variaciones, rondó, sonata, etc.

### *Procedimientos*

1. Lectura y escritura de ritmos, melodías, acordes, cadencias sencillas y partituras como apoyo para la interpretación y audición.

2. Práctica de la memoria retentiva y anticipativa como base para el reconocimiento de los procesos musicales.

3. Audición de fragmentos y de obras musicales donde se pueden identificar motivos, timbres, forma, estilo, etc.

4. Audición y reconocimiento de fórmulas rítmicas, intervalos, cambios armónicos, elementos formales, etc.

5. Elaboración e interpretación de partituras.

6. Improvisaciones tímbricas, rítmicas, melódicas, armónicas y formales.

7. Reconocimiento de la escala como organización jerárquica de alturas.

8. Práctica de las pautas básicas de la interpretación: silencio, atención continuada al director y a los compañeros, escucha a uno mismo y a los demás, actuación en el momento preciso.

### *Actitudes*

1. Valoración de la obra musical en su conjunto y en cada una de sus partes.

2. Apreciación del sonido y del silencio como elementos básicos de la música.

3. Interés por el conocimiento de la música y de las normas más generales que rigen la composición del discurso musical.

4. Concentración y respeto durante las audiciones.

5. Interés por la lectura y escritura musical.

6. Participación con interés y agrado en el grupo, aportando ideas musicales y contribuyendo al perfeccionamiento de la tarea en común.

7. Aceptación y cumplimiento de las normas que rigen la interpretación en grupo.

## 5. La música en el tiempo

### *Conceptos*

1. Música culta y música popular. Situación de la obra musical en las coordenadas espacio-temporales.

2. El compositor y su obra.

3. Los grandes períodos de la historia de la Música: formas y estilos.

4. La música española.

5. Pluralidad de estilos en la música contemporánea.

6. La música de otras culturas.

### *Procedimientos*

1. Audición de música de distintos estilos, géneros, formas y etnias.

2. Utilización de recursos para la comprensión de la obra escuchada: corporales, vocales e instrumentales; partitura, musicogramas y otras representaciones gráficas.

3. Utilización del lenguaje oral y escrito para exponer las sensaciones y los sentimientos que despierta la obra escuchada.

4. Investigación de la obra musical, autor y estilo.

### *Actitudes*

1. Valoración de la obra musical como manifestación artística.

2. Valoración de la música española como expresión del patrimonio cultural propio.

3. Apertura y respeto por las manifestaciones musicales de otras culturas.

4. Sensibilidad estética frente a nuevas propuestas musicales, valorando los elementos creativos e innovadores de las mismas.

5. Interés por conocer los distintos géneros musicales y sus funciones expresivas, disfrutando de ellos como oyente con capacidad selectiva.

6. Interés por conocer el proceso creativo.

7. Apreciación y disfrute de la audición de obras y espectáculos musicales y del intercambio de opiniones que los mismos susciten.

## 6. Música y comunicación

### *Conceptos*

1. El sonido y la música en los medios de comunicación:
   — La música en grabaciones. Historia y situación actual.
   — La música en directo. Actuaciones musicales y conciertos.

2. La música en los audiovisuales. La dependencia de la imagen. Tipos y funciones.

3. El consumo de la música en la sociedad actual. Productos musicales al alcance de todos.

4. Uso indiscriminado de la música. Los excesos de producción sonora: el problema del ruido.

5. La música al servicio de otros lenguajes.

6. La función social de la música. El canto como medio de relación social.

### *Procedimientos*

1. Indagación en torno a la historia de los medios sonoros. Origen, evolución y situación actual utilizando fuentes de información diversas.

2. Manipulación de diversos soportes audiovisuales con fines creativos.

3. Análisis de la música grabada en relación con los lenguajes visuales (cinematográfico, teatral, publicitario).

4. Utilización de los medios audiovisuales con fines creativos, de percepción y apreciación musical, buscando tanto la calidad de la selección como las mejores condiciones para su reproducción.

5. Preparación, audición y debate de música en directo: conciertos y actuaciones musicales diferentes al concierto (fiestas, música religiosa, etc.).

6. Indagación y debate acerca de la situación de contaminación sonora del entorno:

— Búsqueda de información sobre las normativas y estudios acerca de los efectos del ruido.

### *Actitudes*

1. Valoración de los medios de comunicación como instrumentos de conocimiento, disfrute y relación con los demás.

2. Valoración de los mensajes sonoros y musicales emitidos por los distintos medios audiovisuales.

3. Actitud crítica ante el consumo indiscriminado de música.

4. Apertura e interés por las nuevas tecnologías e innovaciones en los medios de comunicación.

5. Disfrute en los espectáculos musicales y respeto por las normas que rigen el comportamiento en los mismos.

6. Sensibilidad ante el exceso de producción de ruido, aceptación de las normas al respecto y contribución a crear ambientes gratos y sosegados.

## ESPECIFICACIONES PARA EL CUARTO CURSO

El cuarto curso, en el que esta área es optativa, incluirá enseñanzas de profundización en los siguientes contenidos:

1. Ejecución instrumental, vocal y corporal.

Desde una adecuada selección de repertorio debe abordarse la práctica musical cuidando los aspectos técnicos de ejecución, aprovechando y potenciando las preferencias personales del alumnado en este terreno, así como remarcando aquellos contenidos de actitud que son determinantes en este ámbito expresivo: cuidado y mantenimiento de los instrumentos, predisposición para la mejora de las capacidades vocales propias, sensibilización de la conciencia corporal, etc.

2. Audición de producciones musicales.

Como recurso para profundizar en la escucha interna de los procesos musicales, desde los cuales poder reconocer los elementos constitutivos que los caracterizan, sus procedimientos compositivos, etcétera. Las actitudes de respeto y la apertura a las nuevas propuestas musicales deben estar especialmente presentes.

3. Investigación sobre las posibilidades del lenguaje musical.

Abordando los aspectos relativos a la creación musical a través de la manipulación e investigación sonora, reflexionando sobre los procesos de improvisación, de construcción de instrumentos, de interpretación, etc. Asimismo, fomentar el interés por el conocimiento de los resortes musicales del proceso creativo tanto individual como en grupo. Todo ello atendiendo al marco de silencio que garantiza el estilo peculiar del material sonoro que se ha trabajado a lo largo de la etapa, potenciando, a su vez, una mayor sensibilidad ante el hecho musical.

4. Análisis de la música en la sociedad actual y su historia.

Con especial atención a las cuestiones relativas al consumo de la música, partiendo del análisis crítico de las producciones musicales de los grandes circuitos de consumo; de la función que desempeña la música en los diferentes estratos sociales, en la sociedad actual y su historia; de la música de otras culturas; de las situaciones musicales de la vida cotidiana. Este análisis debe fundamentar respuestas consecuentes ante situaciones de consumo indiscriminado de la música.

## Criterios de evaluación

Estos criterios de evaluación habrán de utilizarse de manera flexible, teniendo en cuenta si los alumnos cursan o no esta área en el

último año, en función de los contenidos que configuran este cuarto curso.

**1. Reconocer alguno de los planos sonoros simultáneos que están presentes mientras se actúa en la interpretación de una estructura polifónica.**

Con este criterio se observa la capacidad de escucha a uno mismo y a los demás, pues se pide al alumno que, mientras está implicado en la interpretación de un elemento, reconozca otro que simultâneamente aparece en la estructura polifónica de la pieza.

**2. Intervenir en la actividades de canto colectivo adaptando su expresión y entonación al nivel sonoro del conjunto.**

Este criterio pretende evaluar si el alumno tiene una intervención activa en las situaciones de canto colectivo. No se trata de detectar si se canta bien o mal, si se afina peor o mejor, sino de evaluar la actitud con la que se acerca a las actividades de canto, observando su voluntad de adaptar la expresión y entonación vocal al nivel sonoro del grupo.

**3. Respetar el marco de actuación de esquemas rítmico-melódicos (entre 8 y 16 pulsos de duración y en el ámbito de la escala natural) en situaciones de improvisación.**

Este criterio intenta comprobar la habilidad del alumno en respetar el marco de actuación de la pauta rítmico-melódica propuesta, observando la capacidad musical de intervenir con soltura y con naturalidad durante la improvisación, aportando ideas originales y sabiendo callar a tiempo cuando la intervención se complica.

**4. Coordinar el movimiento en grupo atendiendo a la relación espacio-tiempo en respuesta a estímulos rítmicos binarios y ternarios.**

Este criterio pretende evaluar que el alumno y la alumna saben integrar su capacidad de desenvolverse con el cuerpo, en el tiempo y en el espacio, en coordinación con el grupo. Esto implica respetar el espacio del otro a través del control propio.

**5. Utilizar las situaciones de silencio profundo como marco para la improvisación con los parámetros sonoros (altura, intensidad, duración y timbre).**

Este criterio trata de evaluar la disposición que muestra el alumno para implicarse en la búsqueda de posibles soluciones a un problema musical planteado, siempre en situaciones de silencio profundo. Improvisar en tales condiciones garantizará la ruptura de los estereotipos que atenazan la creatividad.

**6. Leer música en el contexto de las actividades musicales del aula como apoyo a las tareas de interpretación y audición.**

Este criterio evalúa la utilización funcional de la lectura musical. No se trata de evaluar desde un punto de vista solfístico, sino de observar la destreza con que el alumno se desenvuelve en la lectura, una vez creada la necesidad de apoyarse en la partitura para progresar en las actividades musicales del aula.

**7. Analizar la música identificando en ella alguna de las actitudes necesarias para su producción: el marco de silencio, atención al director y a los compañeros, escucha a uno mismo y a los demás, actuación en el momento preciso, etc.**

Este criterio evalúa el conocimiento que el alumno posee respecto de las normas que rigen la música en grupo, sea cuando la realiza en vivo, sea cuando actúa como oyente.

**8. Utilizar la terminología musical adecuada para comunicar a los demás juicios personales acerca de aquellas piezas que gozan de una especial significación.**

Este criterio evalúa la capacidad de utilizar un lenguaje musical adecuado a la hora de enjuiciar la música en contextos específicos: la música favorita, la que no gusta, etc., ya que saber "hablar de música" implica la asimilación de los conceptos y principios musicales básicos.

**9. Participar en las actividades de interpretación en grupo asumiendo el intercambio de los roles que se deriven de las necesidades musicales.**

Este criterio evalúa la movilidad del alumno en asumir cualquiera de los papeles que demande una situación musical. Actuar indistinta-

mente desde cualquier instrumento, desde el canto, como director, como solista, etc., supondrá haber superado los comportamientos estereotipados que se dan a menudo en la interpretación en grupo.

**10. Acompañar canciones sencillas utilizando convenientemente los grados de tónica: dominante y subdominante.**

Este criterio pretende evaluar la memoria auditiva del alumno, actuando en anticipación. Para improvisar un acompañamiento, por sencillo que sea, es necesario retener en la memoria tanto la melodía como la estructura rítmico-armónica de su acompañamiento.

**11. Percibir e identificar el silencio entendido como elemento estructurador del sonido, incorporándolo al análisis de las producciones musicales, tanto las que hace como las que escucha.**

Con este criterio se observa la capacidad crítica ante la música vivida desde una experiencia interior. Entender la música como un juego sonoro que discurre en el marco del silencio supone para el alumno disponer de un instrumento de análisis muy útil para enjuiciarla desde una visión global.

**12. Identificar en el ámbito cotidiano situaciones en las que se produce un uso indiscriminado del sonido, analizando sus causas y proponiendo soluciones posibles.**

Este criterio intenta evaluar la autonomía del alumno ante las situaciones de exceso de producción musical. Cuanto mayor sea la sensibilidad musical alcanzada en la etapa, mayor será su capacidad de actuar ante las agresiones sonoras del medio.

**13. Reconocer y situar en su contexto manifestaciones musicales propias de los diferentes pueblos y culturas de España.**

Este criterio trata de garantizar que el alumno relacione las características, musicales en unos casos y extramusicales en otros, que posibilitan situar en su contexto la música propia de una región o de una Comunidad Autónoma, tanto la folclórica como la culta.

**14. Establecer algunas pautas para la improvisación que permitan expresar musicalmente ideas extraídas del análisis de otras áreas artísticas.**

El fin de este criterio es comprobar que el alumno es capaz de trasladar musicalmente las ideas expresadas en otras áreas artísticas. Esto implica el análisis de la estructura que las soporta, para después establecer los convencionalismos musicales pertinentes que permitan operar con ellos.

# Música

## Secuencia por Ciclos

# Secuencia de los objetivos y contenidos por ciclos

Para establecer en los contenidos una línea de progreso que favorezca la consecución paulatina de las capacidades del área es preciso identificar los aspectos más esenciales de la música, los que han de ser objeto de enseñanza en la Secundaria Obligatoria. También es preciso examinar en qué orden de prioridad han de ser enseñados. La secuencia que se propone al profesorado resulta de esa reflexión bajo las siguientes consideraciones generales:

*a)* La música debe abordarse con un planteamiento adecuado al momento evolutivo del alumnado en esta estapa, un planteamiento que ha de tomarse como marco de referencia explícito que permita ampliar los aprendizajes de los alumnos.

*b)* Conviene realizar un tratamiento cíclico de los contenidos que, en su misma recurrencia, asegure una progresión en espiral de las capacidades.

*c)* En esta área es conveniente acceder a los contenidos de conceptos principalmente a partir de los contenidos de procedimientos.

El punto de partida de la Educación Musical en Secundaria ha de ser la experiencia lúdica y sensorial que de la música ha debido adquirir el alumnado en la etapa anterior. A lo largo de la etapa de Secundaria Obligatoria es preciso incorporar elementos que suponen un enfoque más maduro y que proporcionan una relación más compleja en la doble vertiente, expresiva y perceptiva, propia del área. El conocimiento intuitivo no sólo ha de ser el punto de partida, sino también el bagaje con el que contar para progresar en las capacidades expresadas en los objetivos generales del área. A lo largo de la etapa, ciertos contenidos han de seguir manteniéndose en el terreno de lo intuitivo, recurriendo a él en todo momento para garantizar la

musicalidad del contexto. Ahora bien, para propiciar el paso paulatino de lo intuitivo a lo conceptual a lo largo de la etapa es preciso hacer explícito un marco de referencia en el cual se desarrolle la música. Ese marco de referencia ha de tener la virtud de centrar la tarea musical y, con ello, de darle funcionalidad.

Se propone como **marco de la música** una doble referencia: en primer lugar, la del **silencio**, en el seno del cual es posible alcanzar una concepción musical más abierta y madura; en segundo lugar, la del **grupo cooperativo**, enlazando el escuchar y el hacer música con las relaciones interpersonales dentro del grupo.

Se presenta, pues, una secuencia de contenidos de esta área a lo largo de varias líneas de progreso en relación con: 1) el marco de la música, tal como ha quedado definido, en relación con el silencio y en relación con el grupo; 2) **oír música**, como vía de desarrollo de la percepción musical; 3) **hacer música**, como vía de desarrollo de la expresión musical; 4) el **lenguaje musical**, que favorece el desarrollo de la reflexión y comprensión de las relaciones estructurales aparecidas en la interacción de los ejes anteriores.

Son ejes que se relacionan entre sí. Es precisa, desde luego, la referencia explícita y continua a los contenidos musicales. El proceso de enseñanza y aprendizaje en esta área debe darse siempre en el contexto de situaciones estrictamente musicales: se enseña y se aprende desde la música misma. Ahora bien, esa referencia explícita a los contenidos musicales tiene lugar en el marco, por una parte, del silencio y, por otra parte, de la cooperación grupal. En ese marco es posible el desarrollo de capacidades tanto perceptivas como expresivas o creativas respecto al hecho musical. Y todo ello se ve enriquecido gracias a la comprensión y reflexión que proporciona el conocimiento del lenguaje musical.

# Primer ciclo

## El marco de la música

### *El silencio*

En este ciclo la música ha de concebirse como **una construcción sonora en relación con el silencio**. Esta concepción de la música permitirá progresar, ante todo, en la exploración del sonido,

al realizarlo desde procesos de improvisación que se enmarcan en situaciones de silencio profundo. Este procedimiento garantiza el desarrollo de capacidades musicales tales como la **atención expectante** ante el hecho musical, que es consecuencia del reconocimiento del silencio como continente de la música, y la **escucha** a uno mismo y a los demás en el transcurso de las actividades de expresión. Permitirá también, como consecuencia de lo anterior, desarrollar una creciente sensibilidad ante lo musical, un mayor respeto hacia las propuestas musicales de los compañeros, una actitud tanto de autoestima cuanto de autocrítica respecto a las propias realizaciones, y, en definitiva, contribuirá a una armonía entre el grupo de alumnos que realiza la música.

### *Cooperación grupal*

En este ciclo la música debe plantearse siempre como una **actividad de grupo**. Esto comporta la aceptación de las normas que conlleva el hacer música en grupo: el silencio, la atención al director y a los compañeros, la escucha a uno mismo y a los demás, la actuación en el momento preciso, etcétera. De esa forma, aprendiendo a colaborar en el grupo, proponiendo ideas, dejando hacer, tolerando otras concepciones y contribuyendo al perfeccionamiento de la tarea común, se propicia una actuación abierta y desinhibida en la acción musical.

## Oír música

La **escucha activa** debe centrarse en aquella música que los propios alumnos son capaces de hacer, tomando como punto de partida el marco de la relación música/silencio. A partir de ahí el alumno ha de desarrollar la capacidad de atender a pasajes musicales cortos, **reteniendo en la memoria** fórmulas o giros susceptibles de ser empleados luego como material para la improvisación o para tareas de análisis. Servirse de la notación musical y también de registros audiovisuales de las obras que son objeto de análisis constituye, en este ciclo, una buena ayuda para el progresivo adiestramiento en la capacidad de discernir determinados **procedimientos musicales**, tales como la repetición, la imitación, la variación, etcétera. Una audición así planteada, con apoyo en la notación o en el registro, contribuirá a suscitar la capacidad de disfrutar a la vez que la de ampliar la gama de los gustos musicales de los alumnos.

## Hacer música

En este ciclo se trata principalmente de participar en actividades de expresión vocal e instrumental, mediante la interpretación de un **repertorio adecuado** y la composición desde **procesos de improvisación.** Esta forma de componer, sin necesidad de acudir a la escritura musical, ha de relacionarse con la necesidad de expresar sentimientos e ideas. Es posible, por ejemplo, dar soluciones musicales a **prescripciones muy concretas**, tales como: jugar con determinadas cualidades sonoras o relaciones entre ellas, hacerlo con determinadas limitaciones, de tiempo (cierto número de minutos o de segundos) o de pulsos (en el caso de improvisaciones con clara estructuración rítmica).

Así pues, la música de los alumnos de este ciclo es, ante todo, la de las composiciones surgidas en la propia aula como resultado de la improvisación y elaboradas como respuesta a un problema musical estratégicamente planteado. Pero también es aquella otra música, que extraída del repertorio universal, es presentada de forma que le permita al alumno hacerla suya.

Es importante, en todo caso, que el alumno adquiera la suficiente **confianza en sí mismo** para poder actuar con plena libertad al poner en juego sus capacidades expresivas: en el canto colectivo y en la práctica instrumental, en la improvisación, en las actividades de movimiento y danza con el grupo como elemento de relación.

En este ciclo los alumnos deben ser capaces de cantar con una técnica vocal suficiente (respiración controlada, resonancia, articulación y emisión) para **adaptarse** a las demandas de homogeneidad sonora del conjunto musical, y han de reconocer la importancia del uso correcto de la voz.

El canto, los instrumentos, el movimiento y la danza deben también utilizarse como recursos eficaces para **interiorizar los elementos de la música**, sus procedimientos y formas elementales, contribuyendo así a la capacidad de escucha analítica. A lo largo del ciclo los alumnos han de progresar en la técnica instrumental, en las actividades básicas del movimiento (locomoción, gesto, elevación, rotación y posición) y en el manejo de una gama variada de pasos de danza (históricas, tradicionales y de salón).

Los alumnos, en fin, deben ser capaces también de utilizar la **memoria** de las formas o giros musicales característicos para anticiparlos o proyectarlos en el proceso de hacer música.

## Lenguaje musical

El conocimiento del lenguaje musical contribuye al análisis y a la utilización de los recursos básicos de la organización sonora, favoreciendo el uso preciso de la **terminología musical**. En este ciclo los alumnos han de progresar en la lectoescritura musical. Es conveniente que utilicen los **principios básicos de la notación musical**, sea como soporte de actividades de interpretación o improvisación, sea como apoyo al análisis de la audición de ejemplos de repertorio. Como apoyo a la lectura y escritura musicales, es oportuno utilizar la música del entorno cercano (música comercial, incidental, de fiestas o danza populares, etc.).

# Segundo ciclo: tercer curso

## El marco de la música

### *El silencio*

En este ciclo hay que profundizar en la relación sonido/silencio, concibiendo la música, además, como una construcción sonora que en su discurrir va desplazando al silencio. La música ha de ser crecientemente comprendida como interpretación sonora del silencio que la contiene, favoreciendo el análisis del discurso sonoro desde un enfoque global de la música.

La experiencia del silencio ha de aprovecharse para favorecer los aspectos más estrechamente relacionados con la **armonía personal** del individuo. Ha de servir también para favorecer actitudes consecuentes ante las agresiones sonoras del medio social y, en general, ante el uso indiscriminado de la música.

### *Cooperación grupal*

El trabajo musical en grupo ha de favorecer, en este ciclo, la capacidad de distanciarse respecto a los propios gustos personales, de participar desinteresadamente en el trabajo común, realizando en él aportaciones personales en un clima de intercambio y movilidad de papeles en el seno del grupo musical. Se trata de ir acercándose a la actitud y al modo de hacer característicos del

intérprete profesional de la música. Los medios audiovisuales pueden servir de valioso recurso para el análisis de la cooperación grupal (del grado de implicación de cada uno en el grupo y del grupo como tal en la tarea), así como para la comparación y la imitación de otros modelos.

## *Oír música*

En este ciclo es importante potenciar la capacidad de los alumnos de reconocer y retener en la memoria las relaciones entre los elementos sonoros que configuran estructuras musicales. Esta memorización, por ejemplo, puede consistir en jugar, en un primer momento, con relaciones sonoras que, en un segundo momento, han de ser reconocidas en actividades de audición; y proceder también a la inversa, localizando en la audición aquellas relaciones sonoras que posteriormente pasarán a formar parte del material para la improvisación. Para este proceso conviene utilizar con soltura ciertos recursos, como el magnetófono, que facilitan el análisis de lo interpretado o improvisado, o también el uso de la notación, que de forma operativa ayuda al reconocimiento de aquella relación.

Este adiestramiento capacita para **identificar las características** que definen el estilo de una obra musical, pudiendo situarla en sus coordenadas espacio-temporales, es decir, en su contexto cultural. La referencia a ejemplos de repertorio como ilustración servirá para relacionar y comparar aspectos, intenciones y circunstancias.

Por otro lado, el alumno ha de ser capaz de identificar y localizar en su soporte gráfico aquellos fragmentos, pasajes o fórmulas musicales que hayan tenido **especial significación** para él en el transcurso de la audición de una obra musical.

## Hacer música

Las capacidades relativas a hacer música consisten básicamente en procedimientos. Estos procedimientos definen la línea de progreso en este ámbito, en el cual hay que consolidar capacidades adquiridas ya en el ciclo anterior.

En particular, es preciso fomentar las capacidades que se ponen de manifiesto en la acción de acompañar melodías "de oído", es decir, de forma intuitiva. Entre esas capacidades destaca la memoria **capaz de anticiparse** a las funciones tonales que va proponiendo la melodía objeto de acompañamiento y que previamente ha de tenerse interiorizada.

En este ciclo el alumno va a ser capaz de proponer con autonomía las pautas que permiten la acción de improvisar. Esta destreza favorecerá la capacidad de expresión de ideas y sentimientos musicales en producciones de complejidad creciente, tales como montajes dramático-musicales o música incidental.

El conocimiento operativo de las posibilidades expresivas del cuerpo (proponiendo variaciones, combinaciones e improvisaciones sobre las actividades básicas del movimiento) contribuirá también a la consecución de tales capacidades.

El alumno de este ciclo debe poseer, además, un conocimiento práctico de las **posibilidades técnicas de la voz** para utilizarla en las actividades de canto colectivo e individual y poder jugar con ella como fuente sonora, de valor privilegiado por su inmediatez, siempre al servicio de la exploración y de la creación. Esta línea de exploración es de interés particularmente en aquellos chicos que, en algún momento de la etapa, sufrirán el proceso de cambio de voz.

## Lenguaje musical

El progreso en el dominio del lenguaje musical debe capacitar para discurrir con soltura por las líneas anteriores. La terminología musical adquirida ha de servir ahora para poder "hablar de música", intercambiar opiniones, comunicarse con los demás a propósito de la música. El alumno ha de ser capaz de justificar sus preferencias musicales, distanciándose de argumentaciones puramente subjetivas.

En este ciclo los alumnos han de reconocer las **características de estilo, género y forma** extraídas de un repertorio musical interesante para ellos. Han de ser capaces también de atender a la audición de obras musicales completas, pudiendo **reconocer su estructura** de tensiones y distensiones. Deben poder localizar en la partitura los pasajes más significativos y servirse de ellos como elemento motivador para avanzar en el proceso personal de la investigación musical.

La lectura y la escritura musical han de estar presentes en este ciclo para favorecer el desarrollo de las capacidades musicales, en particular para contribuir a fijar ideas y a reflexionar sobre el resultado de la improvisación.

## Segundo ciclo: cuarto curso

### El marco de la música

Atendiendo al carácter optativo del área de Música en este curso, es posible atender en él a las preferencias personales de los alumnos, aunque siempre haciendo explícito el marco de **silencio** y de **cooperación grupal** en el que surge la música.

### Oír música

La audición de producciones musicales ha de servir, en este curso, para profundizar en la escucha interna de los procesos musicales y en las actitudes de respeto y **apertura a las nuevas propuestas musicales**.

### Hacer música

En este curso conviene atender especialmente a la ejecución instrumental, vocal y corporal. Debe abordarse la práctica musical a partir de una **adecuada selección del repertorio**, cuidando los aspectos técnicos de ejecución, aprovechando y potenciando las preferencias personales de los alumnos y poniendo énfasis en aquellas actitudes que son de máxima importancia en este ámbito expresivo: el cuidado y mantenimiento de los instrumentos, la predisposición para la mejora de las capacidades vocales propias y la sensibilización de la conciencia corporal.

### Lenguaje musical

El contenido central en este año lo constituirá la investigación sobre las posibilidades del lenguaje musical, abordando los aspectos relativos a la creación musical desde la manipulación e investigación

sonora, apoyándose en la reflexión sobre lo improvisado, sobre la calidad de la interpretación y sobre los aspectos técnico-musicales en la construcción de instrumentos.

Otro centro de interés lo constituye el **análisis de la música** en la sociedad actual y en su historia. Merecen especial atención las cuestiones relativas: al **consumo de la música,** partiendo del análisis crítico de las producciones musicales difundidas en los grandes circuitos de consumo; a la **función** que desempeña la música en los diferentes estratos sociales; a la música de **otras culturas;** y a las situaciones musicales de la **vida cotidiana**. Este análisis servirá para fundamentar las **actitudes consecuentes** del alumnado ante las situaciones de consumo indiscriminado de la música.

*Estos cuadros, que son un complemento de la secuencia de objetivos y contenidos descrita anteriormente, facilitan al profesor una visión conjunta de la gradación que se ha establecido entre los ciclos.*
*No sustituyen al texto de la secuencia; por el contrario, sólo pueden interpretarse correctamente acompañados de la lectura de la misma.*

## Primer ciclo

**Silencio**

— La música se entiende como construcción sonora en relación con el silencio.

— **Exploración** del sonido realizada desde procesos de improvisación en situaciones de silencio profundo.

Capacidades de:

- **Atención** expectante.
- **Respeto** a las propuestas musicales del otro.
- **Autoestima.**
- **Autocrítica.**

— El silencio como indicador de la relación de armonía en el grupo.

— Creciente sensibilidad ante el hecho musical.

**Cooperación grupal**

— Música como actividad de grupo.

— Capacidad de escuchar desde el oído interno.

— Aceptación de las normas del hacer música.

## Segundo ciclo

| Tercer curso | Cuarto curso |
|---|---|
| — ➡ | |
| — La música se entiende como construcción sonora que en su discurrir va desplazando al silencio:<br><br>Introduce al análisis y a la interpretación desde:<br>• Juego de tensiones y distensiones del discurso musical.<br>• La noción de **tiempo subjetivo** de la música. | |
| — La experiencia del silencio se extiende al cultivo de la armonía personal derivada del trabajo en grupo:<br><br>Crecer en la adquisición de criterio propio:<br>• Participar libremente de la oferta musical del medio social.<br>• Actitudes consecuentes ante las agresiones sonoras del medio. | |
| — ➡ | |
| — ➡ | |
| — ➡ | |
| — Actitud **consecuente** con la aceptación de las normas de la música.<br>— Actitud **abierta y distanciada** de gustos personales en la apreciación de música de otros estilos y culturas.<br>— Actitud de respeto y **apertura** a las nuevas propuestas musicales.<br>— Participación **desinteresada** en un fluido intercambio de roles.<br>— **Hacia** la actitud de intérprete. | |

## Primer ciclo

— **Escucha activa** centrada en la música que realizan los alumnos:

- Reconocer y valorar las soluciones propuestas por otros a los mismos **problemas** musicales.

— La **memoria, que retiene** elementos musicales como apoyo a tareas de análisis.

— La notación y los registros audiovisuales como apoyo a la capacidad de discriminar los diversos procedimientos musicales.

## Segundo ciclo

| Tercer curso | Cuarto curso |
|---|---|
| — ➡ | — Audición de producciones musicales para profundizar en:<br>• **La escucha interna** como base para el reconocimiento de los elementos constructivos de los procesos musicales. |
| — ➡ | |
| — Reconocer y retener en la **memoria** relaciones sonoras que configuran estructuras musicales (ejemplos: pueden ser utilizadas como material sonoro en tareas de improvisación). | — ➡ |
| — Identificar y localizar en su soporte gráfico (notación) fragmentos, pasajes, fórmulas, etc., que supongan una **especial significación** en las tareas de audición. Utilizarlo como referencia objetiva para apoyar opiniones. | — ➡ |
| ***Análisis:*** | |
| — Reconocer y **relacionar** aspectos, intenciones y circunstancias. | — ➡ |
| — Identificar las características que definen el estilo de una obra musical para situarla en su contexto cultural. | — ➡ |

## Primer ciclo

— Adquirir la suficiente **confianza en sí mismo** para actuar con libertad cuando se ponen en juego las capacidades expresivas.

— Abordar las actividades de expresión vocal e instrumental interpretando un **repertorio adecuado**.

— Abordar la **composición** desde procesos de **improvisación**.

— Los recursos expresivos (canto, instrumentos y movimiento) como medio de **interiorización** de los procesos musicales.

— La actividad expresiva se manifiesta en las **posibles soluciones** musicales en respuesta a mandatos **muy concretos**.

— **Cantar adaptándose** a las demandas de homogeneidad sonora del conjunto y reconociendo la importancia del uso correcto de la voz.

— **Progreso en la técnica** instrumental, vocal y corporal.

— Progreso en la **memoria anticipativa**.

## Segundo ciclo

| Tercer curso | Cuarto curso |
|---|---|
| — ➡ | — ➡ |
| — ➡ | — ➡ |
| — ➡ | — ➡ |
| — ➡ | — ➡ |
| — **Autonomía** en la propuesta de pautas que permitan la acción de improvisar. | — ➡ |
| — **Las posibilidades vocales** puestas al servicio de la investigación y creación musical. | — Atender la ejecución instrumental, vocal y corporal **desde las preferencias personales**. |
| | — **Predisposición** para la mejora de las capacidades vocales e instrumentales. |
| — ➡ | — **Sensibilización** de la conciencia corporal. |
| | — **Cuidado y mantenimiento** de los instrumentos. |
| — La memoria capaz de anticiparse a las funciones tonales como base de la destreza de **acompañar melodías**. | — ➡ |

## Primer ciclo

— Análisis, tanteo, duda metódica, justificación de soluciones, etc., de los recursos básicos de **la música que realizan los alumnos**:

- La que procede de la improvisación (como respuestas a **problemas** musicales planteados).
- La del repertorio universal **presentado en contexto**.

— **Utilizar con precisión** la terminología musical.

— Utilizar en contexto los **principios básicos** de la lectura musical:

- Como soporte a las tareas de interpretación/improvisación.
- Como apoyo al análisis en tareas de audición.

## Segundo ciclo

| Tercer curso | Cuarto curso |
|---|---|
| — ➡ | — Investigación sobre las posibilidades del lenguaje musical:<br>• Abordar la creación musical reflexionando sobre los procesos de improvisación, los de construcción de instrumentos y de interpretación. |
| — Uso de la terminología musical favorecedora de la **comunicación** con los demás. | — ➡ |
| — **Lectura y escritura** musicales realizadas en contextos significativos.<br>• ➡<br>• ➡ | — ➡ |
| **Análisis:**<br>— Reconocer en la audición la estructura de tensiones y distensiones de obras completas. Valorando:<br>• La calidad de la composición.<br>• La calidad de la interpretación.<br>— Localizar en la partitura los pasajes más significativos de una obra.<br>— Reconocer las características de estilo, género y forma de un repertorio ligado a los intereses y expectativas del alumnado. | **Análisis:**<br>— De la música en la sociedad actual y su historia, centrado en:<br>• La música para el consumo.<br>• La función social de la música.<br>• Las situaciones musicales de la vida cotidiana.<br>— Respuestas consecuentes ante situaciones de consumo indiscriminado de la música. |

# Criterios de evaluación por ciclos

## Primer ciclo

**1. Reconocer alguno de los planos sonoros simultáneos que están presentes mientras se actúa en la interpretación de una estructura polifónica.**

Con este criterio se observa la capacidad de escucha a uno mismo y a los demás, pues se pide al alumno que, mientras está implicado en la interpretación de un elemento, reconozca otro que simultáneamente aparece en la estructura polifónica de la pieza.

**2. Intervenir en las actividades de canto colectivo adaptando su expresión y entonación al nivel sonoro del conjunto.**

Este criterio pretende evaluar si el alumno tiene una intervención activa en las situaciones de canto colectivo. No se trata de detectar si se canta bien o mal, si se afina peor o mejor. Se quiere evaluar la actitud con la que el alumno se acerca a las actividades de canto, observando su voluntad de adaptar la expresión y entonación vocal al nivel sonoro del grupo.

**3. Respetar el marco de actuación de esquemas rítmico-melódicos (entre 8 y 16 pulsos de duración y en el ámbito de la escala natural) en situaciones de improvisación.**

Este criterio intenta comprobar la habilidad del alumno en respetar el marco de actuación de la pauta rítmico-melódica propuesta, observando la capacidad musical de intervenir con soltura y con

naturalidad durante la improvisación, aportando ideas originales, e incluso sabiendo callar a tiempo cuando la intervención se complica.

**4. Coordinar el movimiento en grupo atendiendo a la relación espacio-tiempo en respuesta a estímulos rítmicos binarios y ternarios.**

Este criterio pretende evaluar que el alumno y la alumna saben integrar su capacidad de desenvolverse con el cuerpo, en el tiempo y en el espacio, en coordinación con el grupo. Esto implica saber respetar el espacio del otro a través del control propio.

**5. Utilizar las situaciones de silencio profundo como marco para la improvisación con los parámetros sonoros (altura, intensidad, duración y timbre).**

Este criterio trata de evaluar la disposición que muestra el alumno para implicarse en la búsqueda de posibles soluciones a un problema musical planteado, siempre en situaciones de silencio profundo. Improvisar en tales condiciones garantizará la ruptura de los estereotipos que bloquean la creatividad.

**6. Analizar la música identificando en ella alguna de las actitudes necesarias para su producción: el marco de silencio, atención al director y a los compañeros, escucha a uno mismo y a los demás, actuación en el momento preciso, etc.**

Este criterio evalúa el conocimiento que el alumno posee respecto de las normas que rigen la música en grupo, sea cuando la realiza en vivo, sea cuando actúa como oyente.

## Segundo ciclo

**1. Utilizar la terminología musical adecuada para comunicar a los demás juicios personales acerca de aquellas piezas que gozan de una especial significación.**

Este criterio evalúa la capacidad de utilizar un lenguaje musical adecuado a la hora de enjuiciar la música en contextos específicos: la música favorita, la que no gusta, etc. Saber "hablar de música" implica la asimilación de los conceptos y principios musicales básicos.

**2. Participar en las actividades de interpretación en grupo asumiendo el intercambio de los roles que se deriven de las necesidades musicales.**

Este criterio evalúa la movilidad del alumno en asumir cualquiera de los papeles que demande una situación musical. Actuar indistintamente desde cualquier instrumento, desde el canto, como director, como solista, etc., supondrá haber superado los comportamientos estereotipados que se dan a menudo en la interpretación en grupo.

**3. Acompañar canciones sencillas utilizando convenientemente los grados de tónica, dominante y subdominante.**

Este criterio pretende evaluar la memoria auditiva del alumno actuando en anticipación. Para improvisar un acompañamiento, por sencillo que sea, es necesario retener en la memoria tanto la melodía como la estructura rítmico-armónica de su acompañamiento.

**4. Percibir e identificar el silencio entendido como elemento estructurador del sonido, incorporándolo al análisis de las producciones musicales, tanto las que hace como las que escucha.**

Con este criterio se observa la capacidad crítica ante la música vivida desde una experiencia interior. Entender la música como un juego sonoro que discurre en el marco del silencio supone al alumno disponer de un instrumento de análisis muy útil para enjuiciarla desde una visión global.

**5. Identificar en el ámbito cotidiano situaciones en las que se produce un uso indiscriminado del sonido, analizando sus causas y proponiendo soluciones posibles.**

*Este criterio intenta evaluar la autonomía del alumno ante las* situaciones de exceso de producción musical. Cuanto mayor sea la sensibilidad musical alcanzada en la etapa, mayor será su capacidad de actuar ante las agresiones sonoras del medio.

**6. Reconocer y situar en su contexto manifestaciones musicales propias de los diferentes pueblos y culturas de España.**

Este criterio trata de garantizar que el alumno relacione las características, musicales en unos casos y extramusicales en otros, que

posibilitan situar en su contexto la música propia de una región o de una Comunidad Autónoma, tanto la folclórica como la culta.

**7. Establecer algunas pautas para la improvisación que permitan expresar musicalmente ideas extraídas del análisis de otras áreas artísticas.**

El fin de este criterio es comprobar que el alumno es capaz de trasladar musicalmente las ideas expresadas en otras áreas artísticas. Esto implica el análisis de la estructura que las soporta para después establecer los convencionalismos musicales pertinentes que permitan operar con ellos.

**8. Leer música en el contexto de las actividades musicales del aula como apoyo a las tareas de interpretación y audición.**

Este criterio evalúa la utilización funcional de la lectura musical. No se trata de evaluarla desde un punto de vista solfístico, sino de observar la destreza con que el alumno se desenvuelve en la lectura, una vez creada la necesidad de apoyarse en la partitura para progresar en las actividades musicales del aula.

*A continuación se presenta, en forma de cuadros, una posible secuencia de los criterios de evaluación por ciclos.*

## Primer ciclo

1. Reconocer alguno de los planos sonoros simultáneos que están presentes mientras se actúa en la interpretación de una estructura polifónica.

2. Intervenir en las actividades de canto colectivo adaptando su expresión y entonación al nivel sonoro del conjunto.

3. Respetar el marco de actuación de esquemas rítmico-melódicos (entre 8 y 16 pulsos de duración y en el ámbito de la escala natural) en situaciones de improvisación.

4. Coordinar el movimiento en grupo atendiendo a la relación espacio-tiempo en respuesta a estímulos rítmicos binarios y ternarios.

5. Utilizar las situaciones de silencio profundo como marco para la improvisación con los parámetros sonoros (altura, intensidad, duración y timbre).

## Segundo ciclo

2. Participar en las actividades de interpretación en grupo asumiendo el intercambio de los roles que se deriven de las necesidades musicales.

3. Acompañar canciones sencillas utilizando convenientemente los grados de tónica, dominante y subdominante.

7. Establecer algunas pautas para la improvisación que permitan expresar musicalmente ideas extraídas del análisis de otras áreas artísticas.

4. Percibir e identificar el silencio entendido como elemento estructurador del sonido, incorporándolo al análisis de las producciones musicales, tanto las que hace como las que escucha.

5. Identificar en el ámbito cotidiano situaciones en las que se produce un uso indiscriminado del sonido, analizando sus causas y proponiendo soluciones posibles.

Continúa

Continúa



## Primer ciclo

6. Analizar la música identificando en ella alguna de las actitudes necesarias para su producción: el marco de silencio, atención al director y a los compañeros, escucha a uno mismo y a los demás, actuación en el momento preciso, etc.

## Segundo ciclo

1. Utilizar la terminología musical adecuada para comunicar a los demás juicios personales acerca de aquellas piezas que gozan de una especial significación.

6. Reconocer y situar en su contexto manifestaciones musicales propias de los diferentes pueblos y culturas de España.

8. Leer música en el contexto de las actividades musicales del aula como apoyo a las tareas de interpretación y audición.

# Música

## Orientaciones Didácticas

# Índice

*Páginas*

# Orientaciones generales

## Principios generales

Del conjunto de objetivos, contenidos y criterios de evaluación que se establecen en el *Decreto de currículo* se desprende una visión amplia de la música, de carácter eminentemente práctico y que propicia el aprendizaje significativo.

A continuación se señalan algunos principios y sugerencias generales y específicas que, sin pretender coartar la iniciativa del profesorado, puedan guiar el diseño de actividades de enseñanza y aprendizaje y de evaluación en coherencia con el enfoque adoptado para el área.

El comienzo de la Secundaria es un buen momento para presentar a los alumnos los nuevos planteamientos del área. Es un momento adecuado para reajustar la música que han venido trabajando en la etapa anterior y acercarla a las nuevas expectativas del alumnado adolescente. Debe servirle para expresar su mundo característico y ayudarle a descubrir así la funcionalidad del bagaje de conocimientos musicales adquiridos previamente.

El conocimiento de la música que posee el alumno cuando inicia la Educación Secundaria Obligatoria corresponde, no sólo a los conocimientos adquiridos en la etapa anterior, sino también a los hábitos de su entorno familiar y social. Todo ello será el punto de partida de los nuevos aprendizajes. Es muy importante que el profesor propicie situaciones en las que pueda observar la relación que los alumnos tienen con la música y las diferentes aptitudes que manifiestan.

A pesar de la escasa presencia social que tiene la práctica musical, el alumno tiene la necesidad de producir música, de vivir activamente la música. De ahí que se haga necesario, más que nunca, conectar con el conocimiento **intuitivo musical** del alumnado para conocer el estado real —es decir, actual— de la experiencia que el grupo tiene de la música, condición previa para evitar construir teorías en vacío. Todo el proceso de conceptualización debe promoverse, pues, partiendo de la relación inmediata con la música, para asegurar así la consecución de aprendizajes significativos.

Por consiguiente, el proceso de enseñanza y aprendizaje debe realizarse desde la música que los alumnos son capaces de hacer. Debe, pues, tenerse siempre en cuenta que el placer inicial por los sonidos, los ruidos y el estrépito, el movimiento y la actividad expansiva, son condiciones previas ideales para un aprendizaje vivo y activo, pues permiten al alumno desarrollar una relación positiva con la música.

Desde el otro polo del proceso, el profesor debe adoptar un compromiso radical con la música, manteniendo un difícil equilibrio pedagógico: debe garantizar la musicalidad de los procesos activos que se realicen en clase y, a la vez, mantener despierto el control de esos procesos desde la capacidad intuitivo-musical del alumnado.

Al igual que en el resto de las áreas, los procesos de desarrollo y aprendizaje son diferentes para cada alumno, lo que obliga al profesor a elaborar actividades que, por un lado, atiendan a la totalidad del grupo y, por otro, recojan las necesidades individuales.

## El papel del profesor

El profesor juega un papel decisivo en el aprendizaje de sus alumnos. En música es un modelo especialmente imitable, en primer lugar porque las actitudes que adopta, su sensibilidad y criterio estético ejercen una fuerte influencia sobre la conducta musical de los alumnos; éstos captarán, antes que nada, la autenticidad de la relación que su profesor mantiene con la música. La actitud del profesor y el clima que sepa crear en la clase condicionarán tanto la eficacia de esta enseñanza cuanto la metodología que pueda utilizar. De él depende que el acercamiento de los alumnos a la música se haga de forma creativa, lúdica y práctica. En segundo lugar porque

a través de su voz o interpretación instrumental transmite el mensaje musical sin necesidad de que el acceso a él pase forzosamente por la lectura. Es lo que se llama el aprendizaje por imitación, en donde la repetición del modelo, bien sea vocal, instrumental o de movimiento, expuesto por el profesor, constituye la base de la actividad práctica.

La actividad del alumno debe ser tenida en cuenta como parte esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje, por consiguiente el profesor deberá buscar los procedimientos que le involucren en todo el proceso. Los recursos didácticos y metodológicos permitirán desarrollar, sin tecnicismos pero con eficacia y autenticidad, el proceso de enseñanza y aprendizaje, a través de los medios de expresión que el área engloba.

De todo ello se desprende que el profesor ha de ser consciente del modelo que representa y de la valoración, muy subjetiva, que el alumno realiza a través de su figura, no sólo de la música, sino también del mundo que le rodea. La tolerancia, el respeto y demás valores que la práctica musical lleva consigo tienen una conexión directa con la actitud que el profesor adopta en el aula.

También el profesor es regulador del proceso de enseñanza y aprendizaje, para lo cual debe ser muy sensible a los datos que provienen de la evaluación, y en especial la que recae en el polo de la enseñanza. Debe, pues, alentar un proceso de realimentación mediante el que la información recogida en el terreno del aula sirva para reajustar las previsiones de la enseñanza.

## La atención a la diversidad

Uno de los retos fundamentales que esta etapa plantea al profesorado cabe formularlo así: cómo dar respuesta desde la comprensividad a las necesidades educativas de todos los alumnos y alumnas.

Al margen de las vías específicas que permiten afrontar este reto (optatividad en el segundo ciclo, las adaptaciones curriculares, la diversificación curricular), que se comentan con más detalle en el documento *Orientaciones didácticas*, que forma parte de estos Materiales para la Reforma, la **atención a la diversidad** de los alumnos hay que entenderla como una característica de la práctica docente ordinaria, de acuerdo con los principios metodológicos

recogidos en el Decreto Foral que establece el currículo ordinario (*B. O. N.* 14-V-1993) y que se formula así:

> *"La diversidad y la atención individual a los alumnos deben tenerse en cuenta a la hora de desarrollar el currículo en el aula. La diversidad de motivaciones, intereses, capacidades y de formas de acceder a los conocimientos, debe llevar a los profesores a determinar aquellas metodologías que den respuesta adecuada a cada situación."*

Se trata en definitiva de entender la actividad docente como un proceso en el que es preciso ofrecer respuestas diferenciadas en función de la diversidad de los alumnos y alumnas. El problema concierne, sobre todo, a la forma de enseñar y de organizar el aula, así como a la capacidad de ajustar la actuación del profesor a lo que son capaces de aprender sus alumnos, sin renunciar a los objetivos previstos para la etapa, ciclo o curso.

Para llevar a cabo este tipo de tareas en el marco del aula ordinaria, las programaciones de cada profesor deberían incluir determinados aspectos que contemplen, de forma anticipada, el tratamiento de la diversidad en el seno del grupo-clase. Es decir, es conveniente planificar un conjunto de actuaciones posibles que, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, permitan dar respuesta a las diversas situaciones que presenten los alumnos del grupo. Ello supone tener presente este aspecto en relación con los **contenidos**, las **estrategias didácticas** y la **evaluación**.

## Los contenidos

Se trata de distinguir claramente los contenidos que sean básicos de los que se consideren complementarios, entendiendo por básico un contenido que resulte imprescindible para aprendizajes posteriores (el silencio como marco, ciertos procedimientos relacionados con la audición, ciertas actitudes de respeto hacia las normas de la música, ciertas capacidades corporales de coordinación motórica, de respiración, etc.) y/o contribuya al desarrollo de capacidades básicas (la memoria, la escucha, búsqueda y selección de información, etc.) y/o que posea una gran funcionalidad (es decir, que resulte útil en diversas situaciones de la vida ordinaria).

Asimismo la determinación de contenidos básicos/complementarios debe ir acompañada de una reflexión sobre el grado de dificultad de unos y otros, con el fin de prevenir problemas de aprendizaje

prestando mayor atención a los que sean más complejos y además resulten esenciales por algunas de las razones indicadas.

Tanto la selección de contenidos básicos (de una selección de tareas, de una unidad didáctica) como la determinación del grado de dificultad facilita el tratamiento de la diversidad en el aula, ya que permite establecer prioridades, distribuir el tiempo de acuerdo con ellas y fijar unos mínimos para todos los alumnos. Esto no supone necesariamente que el conjunto de alumnos haya de lograr los mismos aprendizajes y en igual grado para todo tipo de contenidos.

## Estrategias didácticas

Hay que referirse aquí a las múltiples posibilidades de favorecer el tratamiento de la diversidad mediante un conjunto de estrategias, ligadas tanto al método de enseñanza como a la organización interna del grupo-aula. En concreto se deben prever y fomentar:

— *Actividades de aprendizaje variadas*, en el sentido de que permitan distintas modalidades o vías de aprendizaje, posibilidad de elección de unas frente a otras, así como presentar distintos grados de dificultad.

— *Materiales didácticos diversos*, más o menos complejos, más o menos centrados en aspectos prácticos ligados a los contenidos, etc.

— *Distintas formas de agrupamiento de alumnos*, combinando el trabajo individual con el trabajo en pequeños grupos heterogéneos y con el trabajo en gran grupo-aula, así como agrupamientos flexibles que trasciendan el marco del aula.

## Evaluación

En relación con este aspecto, siempre desde el punto de vista de la atención a la diversidad, hay que señalar la necesidad de utilizar:

— *Procedimientos de evaluación inicial* antes de comenzar un proceso de aprendizaje, una unidad didáctica, para conocer la situación de partida de cada alumno.

— *Actividades de evaluación formativa y sumativa* ajustadas a las diversas modalidades indicadas anteriormente respecto a las actividades de aprendizaje.

Por último, hay que señalar, respecto a los *criterios de evaluación*, que resulta imprescindible tener en cuenta, a la hora de interpretarlos y aplicarlos, todas las consideraciones que se han hecho acerca de los contenidos y, sobre todo, acerca de la improcedencia de pretender que todos los alumnos adquieran los mismos niveles de aprendizaje sobre la totalidad de los contenidos trabajados. En consecuencia, los criterios de evaluación deben concretarse en actividades de distinto grado de dificultad.

En el desarrollo de estas orientaciones habrá oportunidad de precisar estas indicaciones generales sobre el tratamiento de la diversidad y situarlas en el contexto específico del área.

## Espacios y recursos materiales

El buen desarrollo de la clase de música se ve favorecido por un aula espaciosa, con buena luz y ventilación, que deberá estar aislada de ruidos externos y disponer de un suelo cálido (la moqueta no es aconsejable), en donde todos puedan sentarse y tumbarse. Como las diferentes actividades que se realizan en la clase obligan a utilizar el espacio de forma diversa, sería recomendable que las sillas fueran apilables para que permitieran no sólo distintas agrupaciones, sino también espacio diáfano. Los instrumentos musicales y aparatos técnicos necesitan armarios con capacidad y protección. El aula estará dotada también de una buena fonoteca y biblioteca musical al alcance de los alumnos. El espacio y los medios disponibles resultan decisivos para utilizar determinados procedimientos; de ahí que el profesor tenga que velar por la continua mejora de los recursos materiales esforzándose en darles la funcionalidad necesaria para garantizar su correcta aplicación.

En consecuencia, el aula de música es siempre un espacio por hacer. Como espacio dedicado a la investigación sonora, debe ser un laboratorio donde todo gira en función del hecho que se investiga. En lo posible, las limitaciones de espacio nunca deben ser excusa para no realizar la experiencia. Es más, la realización en precario de cierto tipo de experimentos debe constituir argumento suficiente

para exigir, por los conductos administrativos adecuados, condiciones materiales de trabajo más apropiadas.

En última instancia, el aula de música es adaptable, también, a la personalidad de cada uno de los grupos que la utilizan. Aunque esta idea parece en un principio irrealizable, debido a los múltiples grupos que a diario deben pasar por el aula, sin embargo se puede llevar a cabo por poca atención que se preste a la paulatina adquisición de las señas de identidad de cada uno: el propio grupo encontrará cualquier detalle que le ayude a encontrarse en "su" espacio; el profesor sólo tendrá que ocuparse de "colocar" ese detalle en su sitio antes de cada sesión. En definitiva, desarrollando al límite la idea de entender el aula como un espacio siempre por hacer, cada sesión de trabajo debiera configurar un escenario distinto. Idea que por inalcanzable no dejará de operar y deberá estar presente en cada decisión que se adopte sobre el espacio.

De suma importancia es enseñar a los alumnos a utilizar un aula con tanta capacidad de transformación y con actividades que requieren un cambio continuo de escenario. Para ello habrá que preocuparse, desde el principio, por fomentar las actitudes y hábitos necesarios en la utilización del espacio y en el mantenimiento del material.

# Orientaciones específicas

El aprendizaje de la música necesita un tratamiento global y cíclico. La música se aprende como un todo y las destrezas necesarias se enriquecen y apoyan mutuamente a lo largo de todo el proceso educativo.

La expresión vocal, instrumental y corporal, junto con la práctica de la audición, constituyen el eje en torno al cual gira todo el proceso de educación. Estos contenidos adquieren especial significación cuando el alumno puede relacionarlos con sus propias vivencias.

Los procedimientos deberán ser el punto de partida de la asimilación conceptual posterior. Conviene tener en cuenta que en la expresión vocal, en la instrumental y en el movimiento tan importante es el proceso como el resultado conseguido. Los conceptos de ritmo, melodía, armonía y forma, junto con las cualidades tímbricas y dinámicas del sonido, quedan definitivamente interiorizados cuando se ejecutan a través de la interpretación vocal e instrumental y de la práctica del movimiento. Son igualmente importantes los contenidos actitudinales relativos a la participación activa de los alumnos.

La situación de grupo en la que se lleva a cabo la educación musical es un factor didáctico importante, que requiere una especial flexibilidad en la organización de las actividades. Conviene, pues, tener en cuenta que cada medio expresivo requiere un número de participantes distinto. Así, por ejemplo, la práctica del canto se ve favorecida cuando se realiza en grupos numerosos, la práctica del movimiento y la danza se pueden trabajar en gran grupo, si se dispone del espacio suficiente, mientras que la expresión instrumental exige un número más reducido de alumnos. Las dificultades evidentes de organización

que toda práctica musical conlleva no valen como argumento para justificar el tratamiento exclusivo del estudio teórico de la música.

En una enseñanza que se propone el desarrollo de la imaginación y la creatividad, el juego, como fuente de actividades, deberá estar presente a lo largo de toda la etapa Secundaria Obligatoria por su capacidad de motivación y por los valores educativos que aporta. El juego, como parte integrante de la improvisación, es el procedimiento más idóneo para desarrollar las actividades de expresión relacionadas con el proceso creativo. En el bloque de movimiento y danza adquieren una relevancia especial todos los juegos que impulsan situaciones en donde se necesita observar, elegir, imitar, etc., para fomentar y mejorar las relaciones interpersonales y para ayudar a la superación de inhibiciones que, especialmente en estas edades, bloquean la disposición corporal.

En la línea de favorecer que el alumnado se acerque a la música de esta forma lúdica creativa y práctica, el profesor debe interesarse por el mundo musical de sus alumnos y contar con él en su propuesta de actividades; además, habrá de tener en cuenta la progresiva demanda de participación en las decisiones que atañen al mundo musical del alumnado de Secundaria, dándole un mayor protagonismo en lo que, por otra parte, debe ser su propio proceso de construcción de aprendizajes.

## Relación con otras áreas

El desarrollo equilibrado del área permitirá al profesor ofrecer un enfoque globalizador capaz de garantizar a los alumnos una experiencia real de la música. Esto significa que el proceso de aprendizaje debe realizarse a través de actividades con sentido musical propio para, desde ahí, conectar con los conocimientos previos adquiridos desde situaciones musicales similares.

Este enfoque globalizador, que asegura el aprender música desde la música, debe quedar garantizado cuando se establecen relaciones con otras áreas. Las incursiones en otras disciplinas quedan justificadas cuando están motivadas por exigencias musicales. Por ejemplo, los ámbitos del **juego** o de la **reflexión** pueden constituir marcos adecuados desde los cuales poder suscitar la necesidad de acudir a otras disciplinas para resolver algún problema musical estratégicamente planteado y sin perder aquel enfoque globalizador:

### *Desde el juego*

El análisis de la realidad que rodea al alumno puede ser fuente inagotable de ideas para improvisar o para realizar composiciones de forma más planificada. Se trata de establecer las reglas de un juego sonoro, en muchos casos entrando en el terreno del azar, a partir de la información extraída del estudio de otras disciplinas. Es decir, la lógica que explica un aspecto científico se convierte, ahora, en la lógica que estructura el discurso musical (para lo cual hay que asumir la carga de arbitrariedad que supone semejante transposición). Por ejemplo, la historia puede proporcionar información si se intenta "hacer sonar" un cuadro costumbrista; la matemática puede ordenar macroestructuras o microestructuras sonoras atendiendo a relaciones numéricas; la plástica, la literatura y el análisis de otras áreas pueden aportar información para organizar la estructura de un discurso musical. Juego, pues, en las convenciones musicales que deben establecerse en la transposición de aquella lógica que explica el aspecto de la realidad que se está trabajando y juego, también, en su realización musical.

### *Desde la reflexión*

El alumnado encontrará, desde la reflexión, múltiples oportunidades de entrar en relación con los contenidos de otras áreas. El caso de la construcción de instrumentos es un buen ejemplo que ilustra este tipo de trabajo interdisciplinar. El instrumento, construido como respuesta a la necesidad de hacer música en clase, aparecerá, además, informado por múltiples disciplinas. Por la tecnología, que procediendo por tanteo, el alumno irá aplicando los conceptos de la física relativos a la acústica y al comportamiento de los materiales según demanden las características del instrumento y, a la vez, irá adquiriendo un cúmulo de experiencia suficiente para poder incorporarla bien a su futuro académico, profesional o, incluso, a su vida cotidiana; la historia aportará información acerca de los usos sociales del instrumento; el arte, a través de la iconografía, etc.

## Organización de contenidos

Las decisiones para establecer secuencias de contenidos deben tener muy presentes los conocimientos previos que poseen los alum-

nos al comienzo de cada ciclo. Dentro de la variedad de aspectos que ofrece la enseñanza de la música, la selección de contenidos en esta área debe caracterizarse, pues, por la búsqueda de la autenticidad de lo que se enseña, por sus posibilidades de actualización y por su relación con los intereses y motivaciones de los alumnos.

El comienzo de la Secundaria debe ofrecer un planteamiento de la música capaz de **promover un cambio** respecto del enfoque vivencial y lúdico de la etapa anterior. Debe dar un nuevo sentido a la necesidad musical de retomar sus contenidos básicos y ofrecer, a la vez, un abanico de respuestas suficiente para canalizar las expectativas de creatividad que poco a poco irá manifestando el alumnado en su tránsito por la etapa.

Por ejemplo, tal y como se propone en la secuencia de los objetivos y contenidos que se recoge en el Anexo de la Resolución de la Secretaría de Estado de Educación por la que se regula la elaboración de Proyectos curriculares para la etapa (segunda sección de este mismo documento), al inicio de la Secundaria puede establecerse, explícitamente, un **marco de referencia** definido por la relación sonido-silencio. De esta manera, tanto el material sonoro vivo y dúctil que define ese marco como la reflexión acerca de sus relaciones musicales, abren nuevas perspectivas de acción y, a la vez, establecen el límite respecto de la manera de hacer en la Primaria. Pero, además, si tal perspectiva de acción se inscribe en el contexto del grupo, los aspectos de autonomía personal y participación grupal encontrarán una vía eficaz de desarrollo.

Este encuadre puede adoptar un significado más maduro en el segundo ciclo, tanto en lo que se refiere al progreso de las capacidades de relación grupal de los alumnos como a una concepción más profunda de la relación sonido-silencio. Lo que permitirá realizar y analizar la música bajo la idea de que su discurso adquiere tensión a medida que inunda el silencio. Este segundo momento asegura la vía de progreso del encuadre y permitirá realizar la secuencia del resto de los contenidos.

Teniendo en cuenta la actividad propia del alumno y su experiencia directa con la música, la comunicación con los demás mediante la música debe gozar de prioridad sobre aquellos procesos intelectuales de abstracción que limitan las experiencias musicales primarias. Esta concepción vital y dinámica no ha de excluir la información sobre el código propio, sobre las relaciones de ordenación del lenguaje y la comprensión de las mismas, sobre la riqueza de medios

instrumentales y sobre el desarrollo y la proyección que a lo largo de la historia ha tenido la música dentro de la sociedad.

El análisis de los contenidos del área puede dar una valiosa información para establecer puntos de inflexión en la distribución temporal de los contenidos y determinar cuáles de ellos pueden actuar como referencia para otros que progresarán bajo su estela. Este análisis debe siempre tener presente el equilibrio entre los tres tipos de contenidos, conceptos, procedimientos y actitudes, evitando la tendencia que justifica dejar para el segundo ciclo, o para el último curso, los contenidos conceptuales porque en la etapa anterior y en el primer ciclo de ésta se trabajarán fundamentalmente los procedimientos y las actitudes. Por otro lado, la capacidad de comprender los elementos del lenguaje musical debe presidir cada una de las decisiones de organizar los contenidos de cada bloque. Además el dominio de las habilidades técnicas y la capacidad para integrarse desinhibidamente en el grupo son también indicadores para determinar secuencias.

Por último, otra referencia para elaborar secuencias puede encontrarse en las dos *Propuestas de secuencia* del área de Música, en proyecto de publicación por el Ministerio de Educación y Ciencia en coedición con la Editorial Escuela Española.

# Contenidos específicos

## Expresión vocal y canto

La voz, en su doble vertiente de lenguaje y canto, es el instrumento expresivo y comunicativo por excelencia. A lo largo del tiempo, ha sido un hilo de enlace entre los seres humanos de todas las culturas. El lenguaje oral, en el sentido musical, no sólo es un componente del canto, sino que posee también sus propias posibilidades de expresión a través del timbre, del ritmo, de la altura y del significado del texto.

Los juegos con el ritmo del lenguaje y sus múltiples transformaciones: repeticiones, variaciones métricas, cambios de "tempo", contrastes dinámicos e improvisaciones melódicas, ayudan a descubrir experiencias musicales básicas.

El canto en la educación musical escolar es uno de los tres medios esenciales de expresión. Las formas de vida, los sentimientos,

las tradiciones, quedan reflejadas en el contenido musical y semántico de las canciones. Por ello, la canción como fusión de música y lenguaje es el vehículo ideal para percibir de forma natural el poder de comunicación afectiva de la música, al transformar en sonido nuestro mundo interior.

Los alumnos y alumnas deben **cantar de forma habitual**, lo que les proporcionará un repertorio rico en temas y tipos de canciones. En la selección de dicho repertorio se tendrá en cuenta que tanto la letra como la música de una canción deben responder a las vivencias propias del desarrollo psíquico. La canción de hoy, si alcanza calidad literaria y musical, estará incluida en el repertorio escolar con la misma categoría que la canción tradicional.

Antes de realizar una actividad vocal hay que elegir **el proceso de su desarrollo** en función de las características del canto. A este respecto, conviene recordar que no sólo importa "lo que se canta", sino "cómo se canta". Esto debe traducirse en evitar fórmulas rutinarias para conseguir que la actividad vocal tenga siempre la suficiente musicalidad que asegure un alto grado de motivación. La tendencia a parcelar la actividad vocal subordinando el canto a la realización previa de ciertos ejercicios de calentamiento y vocalización no es una buena estrategia didáctica. Se puede recurrir a ciertos pasajes del propio repertorio y aprovechar su impulso motivador para trabajar los aspectos técnicos. Una vez que la necesidad de mejorar la calidad vocal tiene un objetivo próximo, cualquier profundización de detalle en aspectos técnico-vocales adquirirá sentido. Abundando en estas estrategias, conviene recordar la estrecha vinculación que existe entre el canto y el movimiento para encontrar la motivación necesaria: ambos son un acto de extroversión donde uno implica al otro y viceversa. Estos trabajos deben favorecer una buena disposición corporal, y se desarrollarán en un clima necesario no sólo para conseguir una emisión correcta, sino para perseguir una actitud psíquica relajada y distendida que propicie la interpretación. Respetar el ámbito vocal de los alumnos, cantar sin gritos y con una buena dicción son normas de obligado y continuo cumplimiento.

Es primordial conseguir el gusto por cantar. Para ello, en primer lugar, resulta imprescindible aprender a disfrutar con la propia voz. Ésta es la motivación más importante para que los alumnos deseen utilizarla y cultivarla. No todo el mundo tiene la misma disposición para el canto y, en muchos casos, sobre todo en el nivel de Secundaria, existen fuertes inhibiciones de índole diversa que actúan como barreras de distanciamiento. Una de ellas la constituye, sin duda, el período de cambio de

voz por el que pasarán los chicos con mayor o menor grado de intensidad. El acompañamiento instrumental aporta motivación y resulta de gran utilidad en las actividades vocales, ya que si bien en este momento no debe forzarse la voz, ello no significa que la totalidad del grupo deba abandonar la práctica vocal, que, tal como queda dicho, tenderá a ser vocal e instrumental. También la exploración vocal, en situaciones de improvisación muy abiertas, puede resultar una estrategia especialmente útil para atender a estos alumnos. En cualquier caso, el empleo correcto de la respiración es prioritario frente a cualquier otra consideración y su buen funcionamiento debe poder observarse en la totalidad del grupo.

En ningún caso puede determinarse de antemano la edad ideal para la práctica polifónica, pero conviene recordar que el canto a varias voces está siempre muy condicionado por la experiencia anterior de los alumnos. Por ello, el canto al unísono será siempre la base sólida de toda actividad posterior que implique otros procedimientos polifónicos o armónicos.

La formación de coros pertenece al ámbito de las actividades extraescolares o, en todo caso, a una actividad ofrecida como materia optativa en el ámbito del espacio de opcionalidad, y no debe confundirse con los objetivos del área.

## Expresión instrumental

La **práctica instrumental**, junto con el canto y el movimiento, constituye otro de los contenidos esenciales de la expresión musical. Las actividades con instrumentos desarrollan capacidades muy diversas: cultivan e intensifican las destrezas motrices a través de las cuales se pone de relieve la disposición básica que todo el mundo tiene para sentir y expresar simultáneamente sus posibilidades internas y externas de movimiento. La riqueza sonora del conjunto instrumental provoca curiosidad auditiva y estimula la intensidad de la escucha, desarrollando con ello hábitos que resultan esenciales para experiencias auditivas posteriores. Además, en el acompañamiento de canciones, los instrumentos contribuyen a la adquisición de conocimientos relacionados con la afinación, la comprensión de estructuras rítmicas, melódicas, armónicas y formales, los planos sonoros y la relación entre carácter y timbre.

La práctica instrumental constituye también un medio indispensable para estimular el conocimiento propio y la capacidad de adapta-

ción al grupo. El profesor debe ser consciente del papel que ejerce el grupo en la contención de las inseguridades musicales individuales que produce el lenguaje tradicional de la música, pues por encima de las destrezas individuales que se requieren para el desarrollo de cierto tipo de música y que en el límite llegarían al virtuosismo, existen otras cualidades de la música, como la comunicación, que deben ser aprovechadas en la educación para crear situaciones musicales en el aula. Si el interés musical de las producciones del grupo recae sobre las posibilidades discursivas del sonido se estará promoviendo la vivencia esencial de la música, es decir, la comunicación. Es más fácil para el alumno realizar música en grupo desde la fuerza discursiva de la música que atendiendo a las reglas internas de un código musical tan complejo como el tonal.

Los criterios para **seleccionar instrumentos** deben ser muy amplios al considerar una variada gama de posibilidades, siempre en respuestas a una continua y compartida actitud de exploración sonora entre profesor y alumno. A disposición de la clase estarán desde las múltiples posibilidades que ofrece el propio cuerpo, los gestos sonoros, hasta los sonidos que provienen del ambiente cotidiano los instrumentos fabricados en clase y aquellos otros convencionales adquiridos siempre con criterio de calidad.

La utilización de materiales de desecho para la **fabricación propia** de pequeños instrumentos proporciona una gran información sobre los fenómenos básicos de la producción sonora a través de actividades tales como:

— Explorar posibles materias sonoras para inventar y construir instrumentos.

— Descubrir los múltiples ruidos y sonidos que pueden utilizarse para hacer música.

— Clasificar sonidos y cualidades sonoras de acuerdo con el material, la forma y la manera de tocar.

Todas estas experiencias deben gozar de una alta funcionalidad, al surgir como respuesta a las necesidades de la práctica musical en clase, además de pasar a engrosar el instrumental disponible.

**Los instrumentos de percusión** ofrecen un espectro sonoro amplio y una diversidad de posibilidades que hacen de ellos un medio especialmente apto para la experimentación y la improvisación musicales. La percusión permite explorar muchas maneras dife-

rentes de tocar, lo que no sólo ejercita la técnica, sino que entrena al oído para percibir y captar diferencias sonoras sutiles, desarrollando al mismo tiempo la sensibilidad. En consecuencia, el profesor debe conocer bien la técnica de estos instrumentos para motivar la búsqueda, por parte de los alumnos, de esa sonoridad óptima que se puede alcanzar en cada uno de ellos.

En la práctica instrumental hay que vigilar continuamente **la posición corporal y la colocación del grupo**, pues son aspectos especialmente importantes para el desarrollo de la motricidad y de la musicalidad. En ningún caso los alumnos se colocarán dándose la espalda unos a otros: la posición del grupo debe ser tal que en todo momento se favorezca la escucha del conjunto. La colocación correcta se puede provocar a través de consignas como las siguientes: "colocaos de manera que todos veáis a todos" y, a continuación, "imaginad que escucháis al otro por los ojos". El grupo reaccionará combinando la colocación musicalmente correcta con la que libremente tiende a adoptar. La necesidad de "tener que escuchar a través de los ojos" obligará, en un primer estadio, a centrar la atención auditiva en el otro, casi cara a cara.

El profesor aparece ante los alumnos **como un modelo** de "música en directo". Sería recomendable que utilizara de forma habitual instrumentos como:

— flauta dulce,

— piano,

— guitarra.

**Hacer música en grupo**, en donde todos los alumnos participan en la medida de sus capacidades, requiere, por parte del profesor, mucha flexibilidad, ya que no se debe partir de unas determinadas exigencias previas excluyentes, sino que, por el contrario, hay que considerar las capacidades en potencia de todos los alumnos al mismo tiempo que sus intereses. El reparto de tareas y papeles, junto con la variación en la formación de agrupaciones instrumentales, exige del profesor gran sensibilidad y capacidad de observación para mantener una buena dinámica de grupo y motivar la participación.

En condiciones óptimas, la práctica instrumental no ha de quedar reducida a los instrumentos de percusión, sino ampliarse a otros provenientes de la música popular o de la enseñanza específica de la música. El profesor debe manejar con habilidad las aportaciones ins-

trumentales de los alumnos implicados en el estudio profesional de algún instrumento, para incorporarlas al trabajo de grupo, buscando, por un lado, el apoyo estratégico en un momento determinado y, por otro, el refuerzo que puede suponer para los demás alumnos el verse colaborando al mismo nivel junto con los más "cualificados".

Los ejercicios para desarrollar destrezas motrices tienen en los instrumentos corporales (gestos sonoros) una ayuda muy valiosa para fomentar y practicar la habilidad en la coordinación de movimientos, y resultan de gran utilidad como preparación previa antes de ejecutar dichos ritmos con otros instrumentos.

Los ejercicios con elementos técnico-musicales (cambios armónicos, melodías, fórmulas rítmicas) deben mantener siempre un **carácter de interpretación** y evitar, con ello, el cansancio que produciría la repetición mecánica y sin sentido. Favorecer tal carácter interpretativo implica manejar hábilmente las situaciones de concierto. Por ejemplo, el trabajo con pequeños grupos, donde unos interpretan y otros actúan de público, provocará automáticamente la tensión interpretativa necesaria; también la oportuna grabación de una pieza o un pasaje situará al grupo en clave de interpretación.

Un factor de considerable importancia se refiere a la capacidad de **lectura**, que en ningún caso debe ser impedimento para la práctica instrumental. Antes al contrario, la práctica con instrumentos debe resultar una actividad que motive para el aprendizaje de la lectura musical. Las piezas musicales han de seleccionarse con especial cuidado en relación con su duración. Las formas breves resultan muy valiosas porque facilitan la comprensión global, el sentido unitario y la memoria. Asimismo permiten el conocimiento e intercambio de todas las voces.

De todo lo expuesto se deduce que los criterios para elegir, ordenar y sistematizar las piezas instrumentales del repertorio escolar han de tender a la variedad de aspectos que confluyen en ellas y considerar por igual toda la riqueza de contenidos, en un tratamiento cíclico que tendrá su desarrollo a lo largo de la Enseñanza Obligatoria.

## Movimiento y danza

En términos de educación musical, se entiende por movimiento toda actividad corporal con alguna parte o la totalidad del cuerpo

que tenga lugar en el espacio y que esté relacionada con acontecimientos musicales.

El movimiento es una **forma básica de aprendizaje activo**, que tiene gran importancia en el desarrollo musical. Es también expresión espontánea de sensaciones internas y externas, y canalización de unas necesidades motoras que configuran hábitos de equilibrio musical. El movimiento y la danza son formas de entrar en contacto con uno mismo, con los demás y con el entorno. El juego y la danza son, por naturaleza, actividades comunicativas que interrelacionan a las personas y crean sentido de comunidad.

Por medio del movimiento se enseña a comprender e interpretar el contenido de la música, la fuerza de su discurso y sus posibilidades expresivas. **Se experimentan e interiorizan elementos básicos** comunes tanto al lenguaje corporal como al musical:

— La noción del tiempo.

— La relación con el espacio.

— La altura sonora.

— La intensidad y sus graduaciones.

— Los procesos formales y las formas.

— El fluir, el frasear.

En íntima relación con la música, el movimiento es un espejo de nuestra capacidad auditiva. Los parámetros del sonido, los elementos de la música y su organización formal tienen una correspondencia con todos los elementos del movimiento: tiempo, espacio, flujo, desplazamientos, saltos, giros, fuerza, velocidad, etc.

A través de **la danza**, la música deja de tener la función de ser únicamente escuchada para verse enriquecida con otros medios de expresión. En la danza se interrelacionan contenidos musicales y corporales para realizar acciones creativas e interpretativas. La danza pertenece a uno de los ámbitos más importantes de la educación estética.

En la educación musical se deben utilizar todos los medios para integrar la expresión vocal e instrumental, junto con la audición, en las actividades de danza y movimiento. Así cabe realizar:

— Danzas tradicionales.

— Formas de danza para piezas instrumentales.

— Representación escénica de canciones.

— Improvisaciones de danza sobre una música seleccionada.

— Improvisaciones con objetos e instrumentos no convencionales.

También las actividades de movimiento y danza se pueden organizar a partir de las siguientes propuestas:

— Sonidos, ritmos, canciones o piezas instrumentales sobre las que se quiera desarrollar una forma de movimiento.

— Textos para realizar formas musicales con improvisaciones de movimiento.

— Pasos y elementos coreográficos para crear danzas nuevas.

En la enseñanza de danzas tradicionales conviene elegir el repertorio teniendo en cuenta que la danza requiere la integración de todo el grupo en una acción conjunta. Esto exige un cierto grado de organización y capacidad de adaptación a los demás. La dificultad técnica de pasos y figuras y la adecuación del contenido expresivo a la edad de los alumnos determinará la selección del material. La forma de enseñanza evitará explicaciones verbales estimulando la capacidad de observación para reproducir, simultáneamente, lo que hace el profesor. Conviene variar los procedimientos metodológicos para evitar la rutina y conseguir una buena motivación en el aprendizaje de cada danza.

En todo momento debe interpretarse la música que acompaña a la danza, bien en directo, bien por medio de un buen aparato reproductor. La música para acompañar al movimiento es de una importancia esencial, tanto como estímulo, cuanto como base para la creación de formas coreográficas. El empleo de gestos sonoros, canciones e instrumentos proporciona los medios para hacer música en directo. Si se utilizan ejemplos de música grabada, deben establecerse criterios sobre cuándo resulta conveniente la música propia o la ya elaborada.

## Lenguaje musical

Este núcleo configura un conjunto de contenidos que debe conducir al alumnado a construir un mundo sonoro con capacidad para favorecer el desarrollo de la expresión y comprensión musicales. En este proceso el alumno debe aprender a implicarse en la búsqueda de

relaciones sonoras significativas, a nombrarlas en los términos musicales de uso universal y utilizar el material sonoro así sintetizado para reiniciar el proceso de búsqueda de nuevas relaciones. Esta investigación que aquí se propone debe surgir, en última instancia, como respuesta a la necesidad de dar coherencia sintáctica al discurso musical que se trata de crear en unos casos o de explicar en otros. Así pues, entender **la relación básica sonido-silencio** como el incipiente motor discursivo de la música supone que los alumnos se vean progresivamente implicados en un proceso de exploración escalonado a niveles de profundidad cada vez mayores. Desarrollando este enfoque, la música que se trabaja en la etapa podría llegar a entenderse como una gran glosa de la relación embrionaria sonido-silencio. Hasta dónde pueda llegarse en tal profundización dependerá de múltiples variables, entre otras, de las estrategias didácticas del profesor y de los diferentes ritmos de cada cual en el aprendizaje. A pesar de ello, la relación música-silencio debe ser entendida por todos.

La reflexión sobre el lenguaje debe conducir a una paulatina adquisición de conceptos musicales. Estos conceptos se sintetizan del material intuitivo producido en el transcurso del proceso de interacción de las vertientes expresiva y perceptiva de la música. En dicho transcurso, las capacidades expresivas informan a las perceptivas y, a la vez, éstas se manifiestan en nuevas propuestas expresivas. Esto debe desarrollarse en el clima de libertad adecuado para impulsar al alumnado a realizar propuestas e iniciativas, las cuales deben siempre ser tomadas en consideración y valoradas. Tal clima debe permitir al alumno sentirse a gusto en esta dinámica e, inevitablemente, llevarle a sentirse protagonista de su propio proceso de aprendizaje y a tomar iniciativas en la búsqueda de situaciones que expliquen las interrogantes planteadas. Por todo esto, los contenidos de este núcleo **deben estar presentes en todos los demás** y deberán trabajarse en relación con el resto como resultado lógico del proceso perceptivo que plantean las experiencias vocales, instrumentales, de movimiento y danza y de los descubrimientos y experiencias auditivas.

## La música en el tiempo

Estos contenidos tratan de acercar e incorporar al bagaje cultural de los alumnos las diferentes manifestaciones en la música. Para ello se necesitará una parte motivadora y fomentar unos hábitos auditivos que interaccionen la percepción y la comprensión, el sentimien-

to y el análisis. Dichos hábitos serán el resultado de las experiencias desarrolladas y vividas a través de los contenidos expresivos.

La principal vía de entrada a los conceptos de "La música en el tiempo" es, sin duda, **la audición**. El término audición, íntimamente relacionado con el de "educación auditiva", define uno de los procedimientos más característicos de la educación musical. De ahí que la audición deba constituir un contenido que impregne todos los del área. Así, en los de carácter expresivo actúa como elemento de control musical de la práctica de conjunto; tiene especial relevancia como vía de acceso a los contenidos conceptuales del lenguaje musical; y, por último, actúa, también, como instrumento que conecta la realidad social con las motivaciones e intereses musicales del adolescente. En los contenidos de "La música en el tiempo" se trata de potenciar la capacidad de escucha desde la apreciación de la música realizada en otro tiempo y lugar. Es decir, el alumnado debe aprender a apreciar y valorar la música que hacen los demás, la de un entorno cada vez más amplio, tanto en el espacio como en el tiempo, para ir, poco a poco, superando el egocentrismo narcisista que caracteriza su relación con la música.

Por último, conviene recordar que para hablar sobre música se necesita intensificar la capacidad auditiva, escuchar con exactitud y diferenciar elementos. Todo ello supone un largo proceso que afecta a todo el período escolar. En consecuencia, sólo como resultado de un proceso educativo reposado, donde se hayan cultivado equilibradamente las capacidades musicales básicas de "escucha" y de "memoria", la apreciación de la obra musical se irá consiguiendo de forma natural y gradual en la medida que tal apreciación signifique la incorporación de esa música al mundo sonoro interno del alumno.

## Música y comunicación

Los contenidos de este núcleo responden a las distintas maneras de cómo se emplea la música, qué relación guarda con otros lenguajes artísticos y qué función cumple en la sociedad que la crea y la consume. Forman parte de estos contenidos las utilizaciones perversas de la música, tales como el consumo abusivo e indiscriminado y de forma específica el problema de la contaminación acústica.

Si en repetidas ocasiones se ha hecho mención de la importante función que juega la música en la vida de los adolescentes, su

educación debe orientar el consumo y contribuir a que el alumno sea autónomo en la selección, la valoración y elección de su propia música; debe contribuir, también, a crear actitudes críticas, bien fundamentadas, en los hábitos cotidianos del alumnado que le ayuden a transitar con libertad por la enorme inflación de música que percibe a través de los medios de comunicación. Estos aprendizajes revelan una madurez personal que revierte, a su vez, en el comportamiento social. **Aprender a consumir música** aparece, pues, como básico y su paulatina asimilación irá creciendo paralelamente al grado de sensibilidad musical que poco a poco debe ir alcanzándose en la etapa.

Este núcleo contiene además una propuesta de acercamiento al complejo mundo de los medios de comunicación, para lo cual hay que empezar a familiarizarse con los soportes y aprender a utilizarlos de forma creativa y crítica. Las actividades en este campo estarán encaminadas a descubrir sus posibilidades y limitaciones e iniciarse desde el comienzo de la etapa en el análisis y crítica de los mensajes, valorar el papel que juega la música como soporte de la imagen, y a conocer la relación entre música, palabra e imagen para obtener una idea de lo que significan los medios de difusión de la música en nuestra sociedad.

Conocer y valorar el papel del intérprete, el de las grandes estrellas en distintos estilos musicales, valorar y diferenciar cualitativamente las grabaciones de la música en vivo, apreciar el internacionalismo que se produce en la música ligera y en la contemporánea, analizado bajo el prisma de los medios de comunicación, son elementos de la vida musical actual que pueden servir para situar en su contexto, a lo largo de toda la etapa, algunos contenidos recogidos en los otros núcleos.

Por último, todos los medios musicales que beneficien y enriquezcan la personalidad individual y promuevan valores para el entendimiento mutuo y de comunicación deben ser incorporados al mundo escolar.

## Sobre la lectura y escritura

La lectura y escritura musicales son dos aspectos de una misma realidad que debe abordarse con mentalidad abierta. El criterio válido para tomar decisiones al respecto debe estar presidido por la funcionalidad.

Hay que tener en cuenta que la escritura musical es siempre una aproximación al hecho sonoro y, por consiguiente, la lectura es una **llamada a la memoria**. En consecuencia, será tanto más funcional cuanto más ayude a la memoria del sujeto que la practica. Porque la música reside en el músico que la realiza y no en unas hojas de papel que tratan de fijarla. Se alcanza un alto grado de madurez musical cuando se puede abordar la interpretación desde la sola lectura, es decir, "repentizando". Podría decirse que en ese momento el músico está leyendo su propia memoria. En el contexto de la educación general debe utilizarse esta idea como criterio de funcionalidad, sabiendo que cualquier conquista en este terreno, por pequeña que sea, debe estar ilustrando una realidad musicalmente viva.

Pero también los logros en la conceptualización de las relaciones sonoras, que amplían progresivamente el horizonte del lenguaje musical del alumno, deben tener un correlato gráfico que las identifique. Por ejemplo, el estado del pensamiento musical se puede manifiestar en la tarea de fijar por escrito la música que surge de un proceso de improvisación. Este proceso de reflexión estará guiado por la necesidad de responder a cuestiones del siguiente tipo: ¿Cómo represento el paso del tiempo? ¿Qué es aleatorio en este pasaje y qué no? ¿Cómo lo represento? ¿Es necesario el pentagrama? ¿En qué momento...? Etc.

Igualmente, la lectura debe plantearse con criterios de funcionalidad en relación con el progreso de la capacidad auditiva, sea en tareas de audición o de expresión. En cualquiera de estas vertientes, la necesidad de acudir a la lectura debe estar justificada en la respuesta afirmativa a las siguientes interrogantes: ¿Seguir la partitura de una pieza musical sirve para reconocer aspectos hasta ahora desconocidos? ¿Ayuda al oído ver escritos, aquellos planos sonoros, fórmulas, giros, esquemas formales, etc., que hay que escuchar?

La lectoescritura musical nunca debe tratarse al margen de las necesidades musicales inmediatas que, por otra parte, el profesor debe provocar en el aula; lo contrario será garantía de un profundo fracaso.

## Sobre la audición

La audición comprende simultáneamente procesos en dos niveles, el de **la inteligencia** y el de **la sensibilidad**, que se comple-

mentan mutuamente, pero que también se distinguen por los objetivos propuestos y por el método de trabajo. Por una parte, un "oído educado", receptivo, capaz de comunicarse, puede diferenciar alturas, reconocer timbres, observar desarrollos dinámicos, etc., pero al mismo tiempo ha de ser capaz de percibir sensaciones y sentimientos, de acercarse a la obra musical con capacidad selectiva y crítica.

La acción de aprender a escuchar, iniciada en la Educación Primaria, ha de continuar cultivándose a lo largo de esta etapa, ya que la adquisición de un oído capaz de reconocer y diferenciar (aptitudes necesarias para escuchar música) es algo que se aprende poco a poco y necesita un largo proceso. Sólo a través de actividades motivadoras y adecuadas los alumnos participan interesados utilizando su oído para percibir nuevos descubrimientos.

Por una serie de razones, la disposición auditiva es hoy relativamente pequeña. De un lado, vivimos inmersos en el mundo de la imagen. De otro, estamos sometidos a una fuerte dosis de lo que se ha dado en llamar "contaminación sonora", de la cual el oído no puede protegerse. Todo ello hace que, en muchas ocasiones, la voluntad auditiva deba ser intensamente estimulada. La educación auditiva, pues, ofrece una gran contribución a la educación social, ayudando a superar el egocentrismo y desarrollando la capacidad de escuchar a los demás. Audición y educación auditiva son procesos que determinan la percepción y cultura musicales.

**Diseñar actividades de audición** es siempre delicado por el componente de pasividad que implican y, sin embargo, son actividades necesarias, pues constituyen el caldo de cultivo de la música misma. La música necesita un espacio y un tiempo característicos sin los cuales no tendría sentido. Aprender a respetar el ritual que la música impone es un criterio que debe seguirse en el diseño de estas actividades, pero con más fuerza aún debe operar la necesidad de que la música tenga un alto grado de motivación para que sea capaz de arrastrar cualquier otro interés.

Las actividades que se llevan a cabo **fuera del aula** conviene tenerlas incluidas en la programación para hacerlas partícipes de un enfoque global necesario. Las salidas a conciertos, a fiestas populares, a estudios de grabación, a museos que tengan relación con la música, etc., son siempre posibilidades que trazan un puente entre la vida escolar y cultural de la comunidad. La salida al **concierto** es paradigmática: constituye una experiencia enriquecedora para los

alumnos, tanto o más que las experiencias de clase. Salir del aula es ya de por sí un acontecimiento para los más jóvenes, debiendo ser una actividad habitual a lo largo de la Educación Secundaria. El alumno ahora tiene una capacidad mayor de escucha que le permite una atención más intensa en la música. Varios factores propician un clima de satisfacción e interés: la experiencia de la música en vivo, siempre emocionante y motivadora; la asociación entre el oído y la vista, que ayuda a comprender y a seguir la música con más facilidad, y, por último, la preparación de dicha actividad.

El trabajo previo a toda actividad "en directo" es indispensable para aprovechar pedagógicamente la experiencia. Escuchar lo que se va a interpretar, realizar trabajos de expresión musical en cualquiera de sus vertientes, con aquellos aspectos que el profesor considera importantes y destacables, investigar antes y después del concierto son actividades que ayudan a conseguir los objetivos deseados.

En **el ámbito del aula**, para las actividades donde la audición constituye el centro de la tarea conviene tener en cuenta algunas consideraciones: es necesario que el profesor analice las dificultades que plantean los diferentes tipos de música, el grado de conexión de la misma respecto al ámbito sociocultural de los alumnos y, sobre todo, la capacidad inicial para "sintonizar" con nuevas propuestas que intentan enriquecer su propio mundo.

Sea cual fuere el método de trabajo que se utilice conviene recordar que:

— El interés auditivo debe despertarlo sólo la música. La audición debe presentar elementos conocidos, pues de lo contrario sería rechazada y, a la vez, incluir elementos nuevos para proporcionar estímulos suficientes.

— La duración de los ejemplos de música, seleccionados siempre con sentido musical propio, debe estar siempre en relación con la correspondiente capacidad de concentración y memoria.

— El desarrollo de la actividad (enfoque, ejemplos, comentarios...) debe ser variado. Se debe evitar el esquema estereotipado de hacer una introducción a cargo del profesor, a continuación el ejemplo sonoro y, al fin, los comentarios. Estos últimos debieran realizarlos los alumnos, y el profesor, en todo caso, actuar de moderador.

En definitiva, el carácter pasivo —contemplativo— que posee en sí misma la acción de escuchar música debe trabajarse con recursos

metodológicos adecuados, sabiendo que el objetivo último de la llamada audición activa es provocar en el alumno la representación interna de aquel movimiento que posee la aparente pasividad de la escucha. Debe evitarse caer en vacuos activismos.

## Sobre la improvisación

La improvisación es una forma de expresión musical creativa, libre y espontánea. El tipo de actividad que desarrolla la improvisación la hace asimilable al juego. Improvisación y juego son procedimientos comunes de los tres bloques expresivos y, hasta cierto punto, pueden considerarse términos sinónimos. Sin embargo, aunque toda improvisación resulta una forma de juego, no todo el juego es improvisación. Ambos procedimientos posibilitan la adquisición de habilidades para lograr la experiencia de crear un material musical y coreográfico.

La improvisación estará presente como *proceso creativo* a lo largo de toda la etapa. En dicho proceso se pueden distinguir diferentes fases de dificultad progresiva:

— **La imitación,** para que los alumnos puedan desarrollar la memoria auditiva y reconocer modelos idénticos o diferentes. En esta fase resulta de gran utilidad el uso de textos de los que se puede extraer el ritmo de las palabras y trasladarlo a instrumentos de percusión o a movimiento.

— **La exploración,** a través de juegos hablados, utilizando todo tipo de fonemas, componiendo palabras sin sentido, jugando con la extensión y el timbre de la voz y de los instrumentos. También se incluyen aquí la exploración de movimientos con la totalidad o algunas partes del cuerpo y el descubrimiento de materiales sonoros.

— **La organización,** es decir, la participación en una tarea que establece determinadas reglas de juego, como por ejemplo: construir frases (pregunta y respuesta) o formas elementales (ABA).

— **Trabajo en grupo,** en donde se decide un proyecto en torno a un tema dado, por ejemplo, una narración o una fórmula rítmica, y se reparten papeles para que trabajen los alumnos solos durante el tiempo que se determine dentro de

la clase. En este caso, durante la puesta en común, los alumnos deberán ser capaces de retener lo creado, mientras otros grupos muestran su trabajo. (Más adelante se trata este aspecto en la descripción de la estrategia metodológica de resolución de problemas en el apartado de actividades de desarrollo y consolidación.)

La improvisación es, por tanto, una forma de explorar posibilidades que lleva al alumno y a la alumna hacia la adquisición de nuevos conocimientos. El procedimiento de la improvisación debe estar diseñado de manera que permita iniciar un proceso de reflexión posterior. Es la forma natural de expresar, en un primer momento, la relación intuitiva con la música para, después, abordar la **reflexión sobre lo realizado**, por lo que constituye una estrategia idónea para ampliar el universo de conceptos musicales del alumno. Por todo ello, es un recurso de primer orden para la promoción de aprendizajes significativos.

La improvisación como procedimiento debe dar mucho juego en el tratamiento de la diversidad por las múltiples entradas que admite, por su ductilidad y por su gran adaptabilidad. Por ello el profesor y la profesora deben estar familiarizados con la improvisación para poder utilizarla con agilidad en la atención a los diferentes ritmos en el aprendizaje que se encontrarán en la clase.

El clima de clase resulta decisivo para favorecer la experimentación musical en libertad que todo trabajo creativo lleva consigo: descubrir, tantear y ensayar soluciones. Conviene recordar que cuantos más elementos musicales queden ordenados de antemano por la consigna que organiza la improvisación, más posibilidades tendrá el alumno de concentrarse en pocos elementos y, por consiguiente, más fácil le resultará la tarea. Una consigna adecuada realizada en el momento oportuno debe dar, además, suficiente confianza al grupo para contrarrestar la natural tendencia al retraimiento que suele tener toda actividad expresiva.

## Sobre el repertorio

El repertorio constituye el conjunto de obras mediante el cual se trabaja una buena parte de los contenidos musicales. Incide directamente en el aprendizaje, pues establece conexiones entre el conocimiento, la experiencia musical directa y la memoria asociativa.

El repertorio supone, para el profesor, un trabajo delicado de selección de materiales. Para que ésta sea adecuada debe primar el conocimiento de la situación musical de los alumnos, de sus intereses y capacidades, proporcionar variedad de estilos y géneros, y ofrecer calidad musical en todas sus acepciones. Tanto las piezas que se interpreten como las obras que se escuchen tendrán una duración que se corresponda con las posibilidades de **concentración** y **memoria auditiva** del grupo. Mediante el repertorio, el profesor va incorporando nuevos contenidos musicales, que en un tratamiento global sirven como repaso y afianzamiento de elementos trabajados con anterioridad.

El repertorio funciona como archivo de conocimientos musicales cuando las obras, en un primer momento, no se trabajan hasta agotar todas sus posibilidades. Existen puntos de vista o aspectos específicos musicales concretos, que requieren volver sobre ellos al cabo del tiempo para afianzarlos y posibilitar la incorporación de nuevos contenidos. El reencuentro con obras conocidas aumenta la capacidad de comprensión y disfrute de las mismas.

La adquisición del repertorio está directamente relacionada con el desarrollo cultural, constituyendo parte importante del mismo las canciones, piezas instrumentales y danzas aprendidas, así como las obras escuchadas y trabajadas auditivamente.

## Temas transversales

El desarrollo equilibrado del área de Música debe realizar aportaciones importantes a los temas transversales del currículo. De forma general, el enfoque de música global que posee abre vías de trabajo de gran interés para contribuir a la **educación moral y cívica**, en concreto las múltiples oportunidades que dará el desarrollo de objetivos generales en los que se alude a las capacidades de respeto de las diferencias y de valoración de las aportaciones de los otros (objetivo número 1, o el 5). El trabajo en grupo que propicia la música será, pues, una fuente de conflictos interpersonales de gran interés para ser incorporados a la educación.

A continuación se realizan algunas reflexiones acerca de cómo pueden interpretarse desde la educación musical algunos de los temas transversales:

**La educación para la salud.**—La música, por su propia naturaleza, contribuye de forma decisiva al refuerzo de los procesos de conocimiento introspectivo del individuo y a sus relaciones con los demás. La música contribuye en gran medida a crear hábitos de higiene física y mental, permitiendo un desarrollo personal sano, el aprecio del cuerpo y su bienestar, una mejor calidad de vida y unas relaciones interpersonales basadas en la autoestima de las personas.

Los contenidos relativos a la técnica vocal, en cuanto que implican un conocimiento del propio cuerpo, del funcionamiento del aparato respiratorio, de la emisión vocal sana, etc., deben contribuir a valorar la necesidad del uso correcto de la voz no sólo como vía para conseguir resultados musicales óptimos, sino también como prevención de problemas de salud.

Los contenidos del área que plantean un trabajo musical en grupo tenderán a favorecer las capacidades de relación interpersonal muy demandadas por el adolescente. Considerando estos aspectos de la persona muy importantes para favorecer el equilibrio psíquico, el área de música juega un papel sustancial al impulsar el desarrollo de estas capacidades.

**La igualdad entre los sexos.**—En los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del área de música no aparece de forma expresa ninguna referencia a la igualdad de oportunidades entre ambos sexos; sin embargo, implícitamente late una concepción igualitaria entre los sexos. A veces se recomienda crear actitudes de respeto a los demás; otras, se insta a elaborar juicios propios respecto a los usos sociales de la música; a menudo se recuerda la participación de todos, sin previa selección, en las actividades de conjunto.

En definitiva, la propia naturaleza de la música pone en evidencia muchas actitudes estereotipadas frente a los papeles masculino y femenino, siendo fácil su observación y, por tanto, el diseño de estrategias adecuadas de intervención. Un ejemplo de lo dicho lo da el criterio de evaluación número 9 del decreto de currículo, donde se dan pautas para evaluar la facilidad del alumno en asumir cualquier papel que demande la interpretación musical. Muchas de las actitudes estereotipadas se dan muy a menudo asociadas a un sexo determinado: los instrumentos que producen mucho estruendo (bombo, caja, timbales, etc.) los suelen escoger los chicos, mientras que los de sonido más suave (canto, crótalos,

triángulo, carillón, etc.) se lo adjudican, por lo general, las chicas. Esta tendencia, que se manifiesta en otras muchas situaciones de interpretación, debe ser especialmente observada y convenientemente corregida.

**Educación del consumidor.**—La educación del alumno como consumidor de música se encuentra especialmente atendida en el diseño del área. El alumno y la alumna debieran aprender a discriminar los múltiples intereses que confluyen en el consumo habitual de música y reforzar las opciones personales bien fundamentadas. Es tal la presión de los intereses comerciales en el campo de la música, que aprender a consumirla con criterio de calidad constituye un campo inmejorable para aprender a desenvolverse, de forma genérica, en la sociedad de consumo.

**Educación ambiental.**—Las aportaciones de la música a la educación ambiental se pueden concretar a través del trabajo de la relación sonido-silencio como contenido esencial del área. Es decir, la percepción del silencio como condición necesaria para profundizar en la experiencia de la música y crecer paulatinamente en la sensibilidad hacia una música informada por el silencio. Esta concepción de la música (entendida como interpretación sonora del silencio) requiere de un medio ambiental favorable capaz de proporcionar la percepción del silencio como marco propiciador de tal experiencia. En consecuencia, la educación musical realiza su aportación a la conservación del medio ambiente desde la necesidad de identificar los problemas del ruido, de la contaminación sonora y del uso indiscriminado de la música. Estos problemas suponen una agresión a la sensibilidad del alumno y alumna anteriormente señalada, por lo que el profesor debiera proyectar actividades para propiciar la actuación en el medio mediante la planificación de estrategias adecuadas y consecuentes. El criterio de evaluación número 12 trata de evaluar la capacidad del alumno en analizar y reaccionar ante tales situaciones.

## Criterios para el diseño de actividades

El enfoque eminentemente práctico que impregna el diseño del área, por el cual se persigue que la música se aprenda desde la propia música, condiciona cualquier decisión sobre el diseño de actividades de enseñanza y aprendizaje. Las actividades deben propiciar un

acercamiento al hecho musical desde un **planteamiento global**, a pesar de que en ocasiones convenga aislar elementos de un todo para trabajar con eficacia. Estos trabajos parciales también han de poseer musicalidad innata, y, si no es así, el profesor diseñará algún tipo de aplicación para dar sentido musical a ese trabajo.

Por ejemplo, si para trabajar la justeza y la precisión en la afinación y en el ritmo de una determinada canción se aíslan la estructura rítmica, por un lado, y las alturas, por otro, cabrían múltiples acciones dispuestas a dar sentido a la actividad: juegos de improvisación con la relación de alturas o con la estructura rítmica, sea de forma aislada o conjunta; implicar el movimiento corporal en el juego rítmico para trabajar la fluidez en el movimiento, o el concepto de peso en el caso de trabajar la relación de alturas; utilizar estos elementos rítmico-melódicos de la canción para orientar los trabajos de técnica vocal, o los de articulación en la pronunciación del texto, etcétera.

Esta dinámica debe estar presente al adoptar cualquier decisión de trabajo parcial en el diseño de actividades. El criterio que siempre debe seguirse es el de salvaguardar la musicalidad del trabajo manteniendo el necesario enfoque globalizador.

Otra estrategia para salvaguardar el enfoque globalizador puede ser la de subordinar unas actividades a otras para garantizar el sentido musical desde una estructura de orden superior. Así, la idea de globalidad de cada una de las partes debe quedar salvada. Esta visión genérica, convenientemente desarrollada, permitirá a un mismo tiempo mantener ritmos de aprendizaje diferentes para atender convenientemente la diversidad del alumnado.

Puede resultar ilustrativo de esta idea la utilización de la estrategia de elaborar una gran situación-marco (un montaje dramático-musical, una ilustración sonora de alguna situación suficientemente genérica, etc.) que, por su grado de generalidad, fuera capaz de arrastrar desarrollos posteriores de aspectos más de detalle. Podría coincidir con una unidad didáctica, pero también podría contener un conjunto de ellas o, incluso, una programación entera. Implicar a los alumnos en el diseño de esta macro-obra será, además, garantía de promoción de aprendizajes significativos posteriores y dará pie a realizar actividades de introducción y de conocimientos previos para, después, elaborar todo tipo de actividades encaminadas a la consecución de los objetivos del proyecto. En este caso el profesor debe velar por la coherencia de la programación conduciendo con habili-

dad didáctica las propuestas de los alumnos hacia los núcleos de interés de la misma.

A continuación se señalan algunos tipos de actividades que pueden ayudar al profesorado a planificar con criterio sus estrategias de intervención.

## Actividades de conocimientos previos

Estas actividades deben ir encaminadas a despertar en el alumnado la actitud positiva hacia su proceso de aprendizaje. Deben provocarle la sensación de que saben muchas cosas acerca de la música y que ésta les está muy cercana. Al profesor le servirán para averiguar cuál es el estado de esos conocimientos previos para, a partir de ahí, presentar nuevos contenidos.

En consecuencia, estas actividades irán dirigidas, en primera instancia, a rastrear el estado en que se encuentra el **conocimiento intuitivo** del grupo respecto a la música. Según sea éste, permitirá una mayor o menor capacidad de hacer música en la clase: el grado de destreza motriz en la práctica instrumental, vocal, corporal; la respuesta del grupo ante situaciones que requieren un comportamiento desinhibido, el grado en la capacidad de escucha, la capacidad de memoria...

El estado de estas capacidades opera tanto en la vertiente individual como en la grupal, pues suele ser norma general que los fallos generalizados del grupo son consecuencia de que alguna capacidad individual no está lo suficientemente asentada.

Por ejemplo:

Si el grupo falla en la memorización de una melodía puede querer decir que la selección del repertorio es la posible causante de ese fallo, toda vez que se han descartado posibles errores en la estrategia de enseñanza. En el supuesto de que así fuera, la explicación vendría dada al detectar que la capacidad de retener ciertos intervalos se encontraba limitada en tal número de individuos que, al no poder controlar internamente, hacían que el grupo no "pudiera" con la pieza. La solución: partir de un repertorio más sencillo.

Lo mismo puede decirse de otros aspectos básicos de la música. Conviene, pues, conocer las disfunciones individuales en alguna capacidad básica para poder combinar adecuadamente la distribu-

ción de grupos de trabajo, procurando que cada grupo reúna la mayor variedad posible.

Pero además del grado de operatividad de la intuición musical del alumnado hay también que averiguar el estado de los conocimientos previos en relación con la **capacidad de reflexionar** a partir de procesos musicales activos, el uso de la terminología musical, etc. En consecuencia, estas actividades informarán, también, acerca de las **ideas preconcebidas** que actúan como estereotipos bloqueadores del aprendizaje.

## Actividades de desarrollo y consolidación

El diseño de actividades para el desarrollo y consolidación de los nuevos conceptos, procedimientos o actitudes debe realizarse teniendo en cuenta un doble condicionamiento: por un lado, que el grupo funciona como el lugar donde se realizan los aprendizajes y, por otro, que es necesario que el alumno se implique creativamente en la actividad constructiva.

Pero otra condición necesaria para asegurar que los alumnos realicen un aprendizaje significativo es la de presentar los nuevos contenidos con la distancia oportuna de aquellos conocimientos previos ya detectados por el profesor, para suscitar en el alumnado su proceso constructivo. Sí la distancia es muy cercana, el aprender carecerá de interés y, por el contrario, si es demasiado distante, el alumno se encontrará en tal situación de dependencia respecto al profesor, que encontrará limitadas las posibilidades de participación activa en su propio proceso de aprendizaje. Las opciones que le quedan al alumno en este último caso son pocas: la más común suele ser acudir a la repetición memorística como recurso para salvar la situación.

Un buen planteamiento metodológico capaz de dar respuesta a los condicionamientos anteriormente señalados lo puede constituir la **estrategia de resolución de problemas**, es decir, aquella que toma como requisito para el aprendizaje la necesidad de dar solución a cuestiones relacionadas con la música. Los nuevos contenidos surgen al hilo de la respuesta en la que el alumno se encuentra implicado.

En esta mecánica de resolución de problemas pueden señalarse cinco fases, que serán variables según el contexto en el que se desarrollen:

— **Información:** Una vez seleccionados los contenidos que deben abordarse, de acuerdo con la perspectiva general de la programación, el profesor debe realizar una labor de información dirigida a poner en antecedentes al grupo y a recordar aquellos conocimientos ya aprendidos que son necesarios para poder asimilar los nuevos aprendizajes. Es la fase de refresco de los conocimientos previos.

— **Planteamiento:** En ese contexto debe surgir el problema planteado como una interrogante. Es importante que el grupo reconozca el problema como tal si se quiere que actúe de resorte activador del proceso de aprendizaje. El planteamiento debe desequilibrar el estado de los conocimientos previos hasta tal punto que provoque en el alumnado la necesidad de restablecerlo incorporando nuevos conocimientos.

— **Elaboración en grupo:** Sea en pequeños grupos o en gran grupo, la resolución del problema será el centro de la tarea. En esta fase el grupo debe tomar las decisiones que considere convenientes para su solución, así como saber defender sus posiciones aportando los argumentos necesarios en el momento adecuado.

— **Exposición-reflexión:** La solución se expone al resto de los compañeros, se analiza, se valora y se extraen conclusiones en el contexto del debate posterior. Según el tipo de problema planteado, la exposición puede adoptar la forma de un recital de música que ofrece una parte de los compañeros al resto; puede también ser verbal y adoptar, si es preciso, la forma de exposición-debate, y también puede realizarse por escrito en algún tipo de cuaderno de notas que vaya conformando en cada alumno la memoria personal de lo aprendido en clase.

— **Evaluación:** La evaluación del trabajo debe implicar todos los ámbitos del mismo: ha de realizarse una evaluación externa al grupo (por el profesor y por los alumnos que escuchan la exposición), pero también se realizará una evaluación interna de la que el propio grupo debe ser responsable: la pertinencia del problema (en caso de que exceda la capacidad actual del grupo), el grado de cooperación de los individuos a la tarea, la asimilación de los nuevos conceptos implicados en la solución al problema (utilizando la terminología que les es propia en los procesos de relación con los conocimientos ya asimilados), etcétera.

El papel del profesor en este proceso debe quedar claramente definido, pues de él dependerá su éxito o fracaso. **El profesor es responsable del encuadre del problema:** deben quedar claros los límites del mismo y evitar planteamientos que se presten a interpretaciones confusas. Si el problema está bien planteado y propuesto en el momento adecuado, sólo le queda al profesor la labor de observar la evolución del grupo desde la libertad que da el no estar implicado. La clave de un problema bien encuadrado reside en la habilidad del profesor en averiguar el estado de los conocimientos previos.

También es responsabilidad del profesor y la profesora vigilar las condiciones en las que debe evolucionar la tarea de búsqueda de soluciones, tanto en lo relativo a las condiciones intrínsecas de la misma como a las acotaciones más externas, pero determinantes, de tiempo y lugar. Por otro lado, debe saber intervenir desde la convicción de que el centro de interés lo constituye el problema planteado y, en definitiva, la solución que del mismo dé el grupo. El profesor debe evitar la imposición unilateral, más o menos sutil, de las soluciones, justificándolas bien porque se juzgan "ideales", bien porque se consideren las más convenientes en un momento determinado.

# Orientaciones para la evaluación

Las intenciones educativas expresadas en los objetivos generales, contenidos y criterios de evaluación deben ser evaluadas para informar al alumno acerca de su progreso en el proceso de aprendizaje y al profesor acerca de la pertinencia de sus estrategias de intervención. Es necesario, pues, realizar la evaluación del aprendizaje y la evaluación de la enseñanza.

## ¿Qué evaluar del aprendizaje?

### Los criterios de evaluación

La evaluación debe tomar como referente los objetivos y contenidos del área, así como los criterios de evaluación. El Decreto de currículo establece una selección de catorce criterios de evaluación que, debidamente tratados, deben cumplir varias funciones.

Además de la función **homologadora** del sistema, garantía de la movilidad escolar, y la de **control** en el marco de la evaluación del sistema educativo, los criterios de evaluación cumplen funciones muy estrechamente relacionadas con la práctica educativa del aula.

Una de ellas es la de **orientar** al equipo de profesores en la elaboración del Proyecto curricular. Este proyecto debe secuenciar en el primer ciclo, tercer y cuarto años, los catorce criterios de evaluación propuestos para la etapa y ampliarlos si así lo decidiera el equipo de profesores. Orientan, también, en la tarea de establecer la secuencia de contenidos para los mismos ciclos y años y, en última instancia,

orientan en la programación de aula del profesor. Sin embargo, no deben tomarse como única fuente para el desarrollo del área, pues resultaría parcial. De su condición de criterios básicos se deduce qué capacidades y contenidos primordiales se deben evaluar y solamente eso. La aplicación del área en el aula debe tener otras vías de entrada, como son los objetivos y contenidos, que garantizarán el equilibrio definitivo en su desarrollo.

Lo dicho anteriormente refuerza la función más importante de los criterios de evaluación, que es la de servir de **instrumento de evaluación formativa.** Son el punto de referencia para tomar medidas de intervención pedagógica en la detección temprana de bloqueos en el aprendizaje y, por tanto, adoptar las medidas necesarias para reconducir a tiempo el proceso. No tienen, sin embargo, la función de criterio mecánico de promoción del alumno, sino que la evaluación de las capacidades a las que hacen referencia los criterios de evaluación debe ofrecer datos importantes al equipo de profesores para poder decidir las acciones que deben adoptarse ante las dificultades en la progresión de ciertas capacidades: la decisión acerca de la promoción o no de un alumno debe ser una más entre las que acompañan cualquier informe procedente de la evaluación.

Cumplen, por último, una función de **evaluación sumativa** para los alumnos que terminan el primer ciclo, para los del tercer curso que han decidido optar por otras áreas del currículo, así como para los que terminan la etapa en el cuarto.

## Los criterios de evaluación en el Proyecto curricular

La programación individual de cada profesor y profesora deberá partir de la concreción del currículo que el centro educativo debe proponer en el Proyecto curricular de etapa. Las unidades didácticas que la componen no deben incluir los criterios de evaluación formulados tal y como se encuentran en el *Decreto de currículo* o en la secuencia que de ellos haga el Proyecto de etapa, sino que el conjunto de objetivos didácticos deberá contener la propuesta de criterios de evaluación para el primer ciclo, el tercer curso o el cuarto curso de la etapa.

Como ilustración del papel que juegan los criterios de evaluación en el desarrollo del área se puede analizar uno de ellos a través de los pasos propuestos en el siguiente ejemplo:

*a*) Escoger un criterio de evaluación.

*b*) Ponerlo en relación con un objetivo general y con los contenidos que colaboran a su desarrollo.

*c*) Justificar la progresión de este mismo criterio en la propuesta de secuencia que realiza el Anexo de la Resolución de la Secretaría de Estado de Educación.

*d*) Realizar una propuesta de ampliación partiendo de un supuesto.

*e*) Formular alguna tarea para la evaluación de este criterio.

## *a*) Elección de un criterio de evaluación

*"Respetar el marco de actuación de esquemas rítmico-melódicos (entre 8 y 16 pulsos de duración y en el ámbito de la escala natural) en situaciones de improvisación."* (Criterio número 3 en el decreto de currículo.)

*Este criterio intenta comprobar la habilidad del alumno en respetar el marco de actuación de la pauta rítmico-melódica propuesta, observando la capacidad musical de intervenir con soltura y con naturalidad durante la improvisación, aportando ideas originales e, incluso, sabiendo callar a tiempo cuando la intervención se complica.*

## *b*) Relación con un objetivo general

*"Expresar de forma original sus ideas y sentimientos mediante el uso de la voz, de instrumentos y del movimiento, en situaciones de improvisación, con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación, respetando otras formas distintas de expresión."* (Objetivo número 1 del área.)

Un análisis de este objetivo llevará primero a desmenuzar las capacidades contenidas en él para después graduarlas a lo largo de la etapa (primer ciclo, tercer y cuarto años) a base de relacionarlas con los contenidos extraídos de los seis bloques del área. Así:

**b-1)** La capacidad de *expresar de forma original ideas y sentimientos* puede significar en cada ciclo lo siguiente:

| Primer ciclo | Segundo ciclo |
|---|---|
| • Planificar ideas *en grupo* mediante la composición, no necesariamente escrita (basada en procesos de improvisación). | • Ir poco a poco favoreciendo las oportunidades, tanto de planificación individual de esas ideas como de crecimiento en las destrezas interpretativas, desde preferencias personales. |
| • Trabajar la interpretación musical y el movimiento (utilizando soportes adecuados: narraciones, poemas, *spots* publicitarios, técnicas de expresión gráfica, etc.). | |

Pero el objetivo continúa dando grado a la capacidad diciendo que:

**b-2)** La expresión de ideas debe realizarse a través de *la voz, de instrumentos y del movimiento*, siempre *en situaciones de interpretación e improvisación*, es decir, en situación musical. Esto supone actuar con plena libertad, sin prejuicios que inhiban la expresión a lo largo de toda la etapa:

- En la práctica del canto colectivo.
- En el uso del movimiento.
- En las propuestas personales de procedimientos y formas elementales para plasmar ideas y sentimientos.
- En la improvisación.

**b-3)** Se utiliza, pues, la improvisación como uno de los recursos para generar ideas y tomar iniciativas partiendo, siempre, de una estructura previamente dada:

| Primer ciclo | Segundo ciclo |
|---|---|
| • Que englobe una fórmula rítmica y un *tempo* en combinación con una melodía y/o una estructura armónica.<br>• Organizada a partir de diferentes tipos de escalas, a partir de ostinatos cada cierto número de compases.<br>• De secuencias de acordes, etcétera. | • Ir adquiriendo autonomía en la propuesta de estructuras previas para improvisar.<br>• Establecer relaciones estructurales con otras disciplinas y utilizarlas en juegos improvisatorios de complejidad creciente.<br>• Ir creciendo en la improvisación libre, etc.<br>• En el uso de instrumentaciones originales como acompañamiento a canciones, al movimiento y a la danza. |

Este análisis debería continuar asignando contenidos a las capacidades de éste y el resto de los objetivos del área.

### c) Justificación de la secuencia de este mismo criterio de evaluación

Como puede apreciarse en el análisis anterior, el desarrollo de la capacidad de expresar ideas viene dada, entre otros, por los contenidos de la vertiente expresiva del área. Pero la decisión de establecer un criterio de evaluación en el ámbito de la improvisación responde a la necesidad de que el alumno desarrolle la capacidad de expresar ideas en situación musical, y, a la vez, por considerar que improvisar en las condiciones descritas en b-3 (tomando como estructura previa un esquema que englobe una fórmula rítmica, un *tempo* en combinación con una melodía o estructura armónica) supone haber adquirido la *capacidad de expresar haciendo música* en su nivel más básico.

Si un alumno no es capaz de desenvolverse en una situación similar a la referida no podrá, por ejemplo, desarrollar la intuición musical que le lleve a desarrollar la destreza de acompañar de "oído" can-

ciones muy sencillas (criterio de evaluación número 10 del Decreto de currículo). Por lo que la propuesta de secuencia del Ministerio de Educación y Ciencia plantea una línea de progreso que va desde el criterio de evaluación número 3, propuesto para el segundo ciclo de la etapa, hasta el número 10, para el segundo:

| Primer ciclo | Segundo ciclo |
|---|---|
| *Respetar el marco de actuación de esquemas rítmico-melódicos (entre 8 y 16 pulsos de duración y en el ámbito de la escala natural) en situaciones de improvisación.* | *Acompañar canciones sencillas utilizando convenientemente los grados de tónica, dominante y subdominante.* |

## *d)* Una propuesta de ampliación

Un análisis similar al descrito debe llevar a concretar un proyecto de etapa consistente en establecer una secuencia de contenidos (trenzando capacidades y contenidos) para el primer ciclo, el tercer año y el cuarto año; y unos criterios de evaluación organizados, también, en una secuencia de acuerdo con la anterior. Además de los catorce que establece el currículo oficial, podrían ampliarse —siempre con la norma de evaluar lo básico— a otros criterios que completen aquellos aspectos del área considerados por el equipo de profesores no suficientemente recogidos o que convienen especialmente a las circunstancias concretas del centro educativo.

Por ejemplo:

Por unas circunstancias específicas del centro, el equipo de profesores decide reforzar las parcelas relacionadas con la expresión corporal porque se han detectado bloqueos generalizados y recurrentes que limitan la expresión en otros campos del aprendizaje. Entre las medidas que podrían adoptarse se decide, desde el área de Música, incluir algún criterio de evaluación que evalúe el progreso de las capacidades en este ámbito del desarrollo. Con lo cual el análisis del objetivo número 1, en el punto b-2, permitirá reforzar la capacidad de actuar con plena libertad con contenidos relativos al movimiento. Así pues, además del criterio número 3, podría formularse otro que gra-

duara esa capacidad comentada desde contenidos relacionados con el movimiento corporal. Incluso estableciendo los niveles de logro que se consideraran convenientes para los diferentes momentos de la etapa.

### e) Tareas para la evaluación del criterio

Los criterios de evaluación establecidos en el Proyecto curricular de etapa deben quedar reflejados en la programación de ciclo o curso del profesor. El conjunto de unidades didácticas que la componen debe rastrear horizontalmente las capacidades que expresan los criterios de evaluación de manera que al evaluar los objetivos didácticos mediante las actividades que propone la unidad, se esté evaluando las capacidades expresadas en los criterios.

En el ejemplo que se está comentando, la capacidad de respetar el marco que establece la pauta previa —interviniendo con soltura— en situaciones de improvisación debe aparecer, a lo largo de las unidades didácticas programadas para el primer ciclo, de diferentes formas y en objetivos didácticos de unidades diferentes. De manera que este criterio puede evaluarse a través de tareas tan diversas como las siguientes:

— El grupo repetirá de memoria, y por imitación, la fórmula rítmico-melódica que propone el profesor. Una vez interiorizada, se establece una rueda de improvisación y se propondrá a cada alumno que realice variaciones en rondó (en alternancia con la fórmula establecida). Se puede jugar con el grado de dificultad de las variaciones acotando las respuestas, sabiendo que cuantos más elementos queden reglados bajo la norma, más fácil resulta actuar con soltura en la improvisación.

— Realizar una respuesta (con carácter conclusivo y en un espacio de ocho pulsos) con la sola posibilidad de combinar los sonidos de tónica y dominante.

— En un proceso de improvisación, responder en silencio y con movimiento corporal (por ejemplo, tantos pasos como pulsos tenga la fórmula).

## Los criterios de evaluación en el tratamiento de la diversidad

La función orientadora de los criterios de evaluación se hace especialmente aplicable al tratamiento que el profesor debe dar a las

diversas motivaciones, intereses y capacidades que presentan los alumnos de estas edades, pues, en su condición de básicos, los criterios informan al profesor sobre los aprendizajes que forzosamente debe ir observando en todos sus alumnos. En el análisis de los criterios de evaluación del área deben estudiarse **los posibles niveles de logro** de las capacidades que marcan, siempre dentro de unos límites aceptables, y así, tras el diseño de las tareas para evaluarlos, que deben ser suficientemente variadas y graduadas, la atención a la diversidad quedará asegurada desde este elemento del currículo.

Las tareas de evaluación propuestas en el ejemplo anterior nos informan sobre la necesidad de escalonar los diferentes niveles de logro, todos válidos, de la capacidad de respetar el marco propuesto para la improvisación. El profesor debería realizar una lectura de los criterios de evaluación interpretándolos con flexibilidad y utilizarlos como apoyo en la atención a la diversidad. Un análisis desde estos presupuestos sobre el criterio que está sirviendo de ejemplo lleva a la siguiente reflexión:

Puesto que la dificultad reside en retener en la memoria e interiorizar el doble discurso rítmico-melódico, las situaciones de improvisación en las que se debe manifestar tal capacidad deben relegar, en un primer estadio, el aspecto melódico a su mínima expresión y centrar el interés musical en el aspecto rítmico. El esquema para la improvisación debe ser de ocho pulsos de duración y hacer que el alumno lo piense como dos períodos de cuatro pulsos, simétricos, donde la diferencia respecto al modelo del esquema se dé, quizá, sólo en los dos últimos. Dejada la dificultad melódica en segundo plano, la atención se debe centrar en observar la capacidad de retener en la memoria los ocho pulsos de extensión de la fórmula y, por tanto, la capacidad de respetar la totalidad del esquema durante la intervención. Puede ayudar a esa memoria acudir al movimiento, primero como apoyo para la interiorización del pulso y en momentos más avanzados como un elemento expresivo más que se incorpora a la improvisación.

La propuesta de esquemas rítmico-melódicos para improvisar puede poco a poco adquirir más dificultad si se añaden relaciones de complejidad creciente entre los grados de la escala que se utilice en cada caso y, además, se vaya ampliando su duración. Realizar las respuestas con la voz, instrumentos y movimiento incorpora elementos de variedad en las tareas de evaluación, y de dificultad o facilidad según se combinen las posibilidades vocales, instrumentales y corporales.

Puede, pues, establecerse una **interpretación graduada del criterio**, escalonando el mandato que enmarca la improvisación de la siguiente manera:

Respetar, durante la improvisación, el siguiente marco de actuación:

1. Responder en rondó, con la voz, entonando sólo la tónica de la escala, e incorporando movimiento a fórmulas melódicas de ocho pulsos de duración, entendidas como dos períodos de cuatro, con la condición de variar sólo los dos últimos pulsos.

Como lo que interesa es que los alumnos tengan asimilada la intuición musical de la duración de ocho pulsos, la respuesta puede incluso, en este primer estadio, realizarse con una sola altura, la tónica de la escala que se emplee, e incorporando movimiento corporal (por ejemplo, desplazándose por el espacio tantos pasos como pulsos o desdoblando pasos, bien al doble o la mitad de pulsos).

2. Responder en rondó, con la voz, alternando los sonidos de tónica y dominante e incorporando movimiento a fórmulas melódicas de dieciséis pulsos de duración, variando sólo su segunda mitad.

3. Responder a esquemas rítmicos de ocho pulsos de duración en "ostinato", entonando melodías que comiencen y terminen en la tónica.

4. Responder a esquemas de dieciséis pulsos de duración, con cualquiera de los tres medios expresivos (voz, instrumentos o movimiento) utilizando convenientemente los grados de la escala para enlazar períodos abiertos (pregunta) y cerrados (respuesta).

## Otros aspectos evaluables

El carácter básico de los criterios de evaluación hace que la pregunta al qué evaluar remita a ellos, pero, evidentemente, no lo agotan, habiendo otros aspectos del área que también deben ser evaluados. Existen muchos contenidos y capacidades, como se puede observar en el análisis del objetivo general del área número 1 descrito anteriormente, que quedan fuera del criterio de evaluación y se hace, sin embargo, necesario evaluar para observar un desarrollo equilibrado del aprendizaje. Hay que evaluar también los siguientes aspectos:

— Dentro del campo de la audición: la discriminación tímbrica, la captación y comprensión de elementos formales, procesos dinámicos, conjuntos instrumentales, la actitud de respeto y escucha activa, etc.

— En el ámbito de la apreciación: la asistencia a conciertos, las actuaciones con instrumentos, la construcción de los mismos, presentación de discos, atención y respeto a las normas, etc.

— Por último, en el desarrollo de capacidades y habilidades musicales los procesos de: precisión rítmica, afinación, calidad sonora y capacidad de comprensión formal y gusto por las interpretaciones bien hechas.

Junto con las habilidades propias de toda actividad expresiva hay que atender también al grado de cohesión de los distintos contenidos, al proceso de conceptualización y a la adquisición de hábitos. La necesidad de adquirir estos hábitos hace que las actitudes ante la música deben ser especialmente atendidas y evaluadas. Aunque algunas ya han sido mencionadas, las actitudes de autoexigencia, autodisciplina y, en general, aquella actitud de respeto hacia las aportaciones musicales de los demás, ya sean de los compañeros, de otros ambientes, de otras culturas, etc., por las que entiende la música como un lenguaje universal que habla a todo aquel que la quiera escuchar.

## ¿Cuándo y cómo evaluar el aprendizaje?

Una vez acotado el qué valuar, cabe preguntarse por el cuándo y el cómo del proceso. Es decir, una vez que se ha reflexionado sobre aquello que es necesario evaluar en el área, hay que reflexionar también sobre los **momentos** en los que hay que activar el proceso y también sobre los **procedimientos** más adecuados para llevarlo a cabo.

### Los momentos para evaluar

La primera acción que debe emprender el profesor antes de iniciar el proceso de enseñanza y aprendizaje será conocer la experiencia musical a partir de la cual se van a abordar los nuevos contenidos. **La evaluación inicial** le supone al profesor entrar en conocimiento de la situación, de los intereses que tienen los alumnos acerca de la música, de lo que saben y, también, apreciar y valorar

las diferencias que puedan aparecer en la clase. Se trata de averiguar si la hipótesis que hace la programación sobre el punto de partida corresponde a la realidad del grupo.

Es bueno, además, que el alumno disponga de información acerca de cuál es su situación ante el proceso de aprendizaje que va a iniciar y disponer así de una referencia objetiva cuando en dicho proceso se le planteen dudas sobre la distancia recorrida desde el inicio. Esta referencia puede constituir un buen refuerzo y debe acudirse a ella cuando sea necesario. Pero también esta información inicial es importante hacerla llegar a los alumnos para que puedan ver que no todos tienen desarrolladas en grado similar las capacidades musicales y, en consecuencia, lo importante no es tanto igualarse con los demás, sino crecer en su desarrollo, realizando aportaciones al grupo desde las capacidades propias; hacer comprender que lo más importante es el grado de acuerdo musical que consigue un grupo desde la diversidad de sus componentes, tal y como sugiere el propio término musical "concertar": hacer de partes diferentes y contrastadas un solo discurso musical. De ahí que una vez eliminada la angustia que supone el competir con los demás para alcanzar una norma tendente a unificar el nivel de todas las capacidades (lo que supondría una evaluación de comportamientos) el alumno pueda participar en cualquier proceso musical y actuar con plena libertad a medida que va creciendo en sus capacidades musicales.

El fuerte carácter instrumental del área de Música, donde adquiere gran importancia la adquisición de hábitos y destrezas, hace de la **evaluación formativa** un recurso valiosísimo para seguir adaptando la programación a las necesidades reales del alumnado. Es importante que la evaluación formativa esté operando en el día a día del desarrollo de las actividades, utilizando la observación sistemática como recurso para reunir información. Cuestiones como: ¿Funciona el proceso? ¿Por qué no? ¿Por qué fracasan los alumnos?, etc., deben impregnar el fundamento de la intervención pedagógica. Por otro lado, el alumno necesita conocer la evolución de sus capacidades, pues le resultará una información de gran valor para avanzar en su proceso constructivo.

En el contexto de la evaluación formativa se hace especialmente importante manejar hábilmente el recurso de la **autoevaluación** de los alumnos. Para llevarla a cabo se les debe facilitar instrumentos que faciliten la tarea, como: pautas de observación y hojas de seguimiento; "situaciones espejo" en las que puedan reconocerse y autoobservarse (un recurso eficaz puede ser el acudir a la escucha o visión del registro audiovisual de las tareas realizadas o, también, favorecer la observación-audición de unos grupos por otros).

La función formativa de la evaluación debe recoger también los datos procedentes de la coevaluación. La cercanía física y el carácter cooperativo de las tareas musicales convierten a los alumnos en observadores privilegiados del proceso de aprendizaje de los propios compañeros. Esta observación, realizada con la referencia de los datos que proceden de la evaluación inicial, debe hacerse explícita e impulsarse con recursos metodológicos adecuados.

Por último, inmersos en este proceso de construcción de aprendizajes, debe incitarse al alumno a la reflexión de lo realizado para que, en último término, sea él quien extraiga sus propias consecuencias y determine si la actividad, o el conjunto de actividades, le ha supuesto o no una distancia significativa respecto a sus conocimientos previos y en qué grado. La práctica docente irá, necesariamente, ajustándose a la luz de estos datos.

La **evaluación sumativa** nos informa sobre el estado de evolución de las capacidades de los alumnos en un momento determinado del proceso educativo. Esta información debe ser utilizada para ajustar la ayuda pedagógica en intervenciones posteriores, con lo cual estará cumpliendo la función de evaluación inicial.

En un momento determinado se hará necesario conocer la medida en que se han alcanzado las intenciones educativas que concretan los objetivos y contenidos para cada uno de los períodos de la etapa: primer ciclo, tercer año y cuarto año (o fin de etapa). La evaluación de estos resultados debe realizarse de forma global, integrando información procedente de los tres aspectos de la evaluación: inicial, formativa y sumativa.

## Procedimientos

El carácter cooperativo de la mayoría de los trabajos de música hace funcionar con especial eficacia dos instrumentos de evaluación: la observación sistemática del profesor y la elaboración del cuaderno de clase por parte del alumno.

### *La observación*

El profesor debe dotarse de unos indicadores para observar el desarrollo personal de las capacidades de los alumnos que, en la mayor parte de las situaciones, tiene lugar en el seno de trabajos

grupales. En función de las decisiones tomadas en el proyecto de etapa y en la programación, acerca del qué enseñar en cada uno de los ciclos, el profesor podría elaborar hojas de seguimiento que le permitieran realizar una observación sistemática. En líneas muy generales pueden sugerirse algunos indicadores para realizar una observación eficaz:

- Las capacidades del ámbito expresivo pueden observarse a través de actividades en donde la música funcione en grupo. En la observación de las habilidades y destrezas el profesor debe establecer una jerarquía y en orden a ella adecuar las prioridades, ya que, con frecuencia, unos errores arrastran a otros y, viceversa, el logro en un ámbito expresivo coloca en su sitio múltiples destrezas.
- Las capacidades auditivas, aunque se encuentren más ocultas, son observables a través de las mismas actividades de expresión (muchos fallos en la interpretación vocal o instrumental provienen de un error en la escucha); en las actividades de audición, a través del grado de aceptación del silencio marco de la actividad, que puede manifestarse en actitudes de predisposición, de atención, etc.; a través del uso apropiado de la terminología musical en el transcurso de la discusión o el debate, al término de la actividad.
- En el ámbito del lenguaje musical se puede observar la capacidad de expresar conceptos musicales de nuevo a través del uso apropiado de la terminología.
- En el ámbito de los trabajos en grupo puede observarse la colaboración, el respeto por el trabajo de los demás, etc.

## *El cuaderno de clase*

Si al alumno se le da la oportunidad de escribir en un cuaderno acerca de cómo va transcurriendo su proceso de aprendizaje se dispondrá de un instrumento importante de evaluación, tanto para el alumno como para el profesor. El cuaderno puede combinar dos aspectos del proceso. Uno, trataría que el alumno reflejara, de forma objetiva, el proceso de enseñanza al que se encuentra asistiendo. Para ello el profesor debe facilitar modelos de fichas para organizar la información de lo hecho en clase. El otro aspecto que debe reflejar el cuaderno es la libre expresión —incluso con pretensiones de estilo narrativo— de las opiniones que genera el discurrir por el pro-

ceso de aprendizaje de música. Ambos aspectos del cuaderno deben ser útiles como fuente de datos observables para la evaluación.

### *Otros procedimientos*

El seguimiento de trabajos, el diálogo personal o con grupos de trabajo, las pruebas específicas, etc., son procedimientos de utilidad cuando se escogen los momentos adecuados para llevarlos a cabo.

## Evaluación de la enseñanza

El polo de la enseñanza del proceso educativo debe someterse a revisión tras una recogida sistemática de datos sobre su funcionamiento, pues un desarrollo equilibrado del proceso no puede centrarse sólo en la evaluación del aprendizaje.

Para una mejor adecuación de la ayuda pedagógica a la realidad del alumno, el profesor debe tomar su **programación** como una herramienta pedagógica, siempre **en continuo estado de revisión**, al servicio del proceso de aprendizaje del alumno y alumna. Debe evaluarla para tomar decisiones acerca de la práctica docente, para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos, sobre su pertinencia y, en consecuencia, realizar los cambios necesarios en su estrategia.

Al ser **la unidad didáctica** el punto de encuentro con el alumnado, el profesor podrá comprobar en ella, tras el proceso de evaluación, su adecuación al ritmo de aprendizaje de los alumnos. Habrá que revisar los **objetivos didácticos** y preguntarse si plantean una distancia pedagógica razonable entre los conocimientos que implican y los conocimientos que los alumnos tienen previamente, si recogen las capacidades expresadas en los criterios de evaluación formulados para el ciclo o el año de que se trate y si responden a un análisis equilibrado de los objetivos generales del área.

Habrá también que revisar **la selección de contenidos** que realiza la unidad. Además de la pertinencia o no de un contenido determinado, del necesario equilibrio que debe existir entre los contenidos de los tres tipos (conceptos, procedimientos y actitudes), es importante tener en cuenta el carácter cíclico que poseen los contenidos de la música, sobre todo aquellos que desarrollan la vertiente

expresiva del área, y calibrar bien el momento de desarrollo que se espera de cada uno de ellos.

La evaluación debe ser muy sensible al diseño de **las actividades**, debiendo revisar el grado de conexión con los intereses del alumno y alumna, así como una variedad suficiente, su adecuada secuencia, etcétera. Los materiales curriculares empleados deben ser objeto de revisión, tanto si guían la práctica docente en la totalidad de la programación como si se utilizan para desarrollar alguna parte de ella.

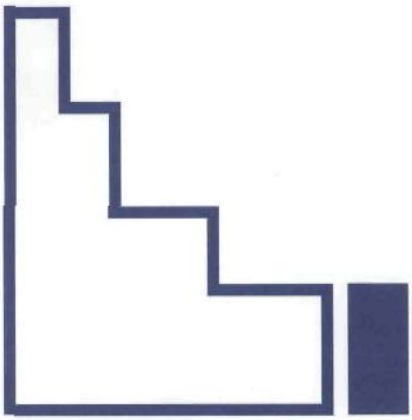
Por último, evaluar el grado de utilización de **los recursos del aula**, tanto si se dispone o no de un espacio apropiado, es importante para poder analizar las causas de desajustes en el aprendizaje. Es tan necesario disponer de un aula apropiada que, entre otros objetivos, cumpla la función de ser el "escenario donde se realizan los aprendizajes", que una evaluación de su utilización dará pautas de acción al profesor y profesora, bien para marcar la línea que debe seguirse en la incorporación de nuevos recursos, bien para justificar la demanda al centro educativo de un espacio adecuado o, en su caso, a la administración que lo gestiona.

En la evaluación de cada uno de los aspectos de la unidad didáctica señalados anteriormente debe estar presente también la pregunta acerca de la utilización de **estrategias de atención a la diversidad**. ¿Las actividades atienden en su variedad los diferentes ritmos de aprendizaje? ¿Los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, así como la utilización de los recursos materiales y la metodología adoptada, tienen en cuenta la diversidad del alumnado?

En definitiva, para que el profesor realice una evaluación que le ayude a revisar eficazmente su programación debe poderla basar en datos objetivos. Para lo cual se hace necesario **sistematizar las observaciones sobre su actuación**, y así anotar las impresiones que surgen al hilo del desarrollo de las actividades; grabar en vídeo o audio, no sólo un determinado montaje musical de los alumnos, sino una sesión de trabajo puede, tras un detallado análisis, arrojar una útil información para la evaluación.

Una importante fuente de datos sobre la práctica docente proviene de **los propios alumnos y alumnas**, pues aunque en el fragor de la clase no siempre sea fácil escucharlos, el profesor y la profesora deben mantener una actitud receptiva a los mensajes que los alumnos transmiten de múltiples formas, pues es prioritario no

renunciar a esa importante fuente de información. Para asegurar la buena utilización de este recurso el profesor debiera incluir en su programación ciertas actividades —como, por ejemplo, organizar sesiones de debate apoyadas con técnicas de animación adecuadas— dirigidas a que los alumnos y alumnas expresen libremente su opinión sobre el ritmo de aprendizaje al que son sometidos, con la función de sistematizar y, por tanto, de facilitar la escucha.



Música

# Guía Documental y de Recursos

Autor: Víctor Pliego de Andrés

Coordinación: Íñigo Guibert Vara de Rey
del Servicio de Innovación

# Índice

*Páginas*

*Páginas*

# Introducción

La presente *Guía documental y de recursos* pretende ofrecer una información útil para el desarrollo de las actividades de música en la Educación Secundaria Obligatoria, de acuerdo al nuevo currículo y a las orientaciones didácticas que se presentan en estos mismos Materiales para la Reforma. Dado que la incorporación de la Música a la Educación Secundaria Obligatoria es una novedad, las tareas a desarrollar en esta área son mayores que en las especialidades que cuentan con importantes precedentes y una consolidada tradición en la educación general.

La actualización del diseño de unidades didácticas, para convertir en realidad lo que hoy son sueños y proyectos, van a exigir a los profesores y profesoras de música un gran esfuerzo. Tendrán que trabajar para reunir los recursos que son necesarios para el desarrollo de las nuevas actividades educativas. Las editoriales y los suministradores de material escolar todavía no ofrecen unos recursos específicos, ya que hasta ahora no se habían definido estas necesidades concretas ni había existido una demanda en esta área. Inicialmente, será el propio profesor de música quien tenga que realizar la búsqueda, selección y adaptación de materiales conforme al nuevo currículo, teniendo en cuenta, al mismo tiempo, cuáles son sus preferencias y posibilidades, así como las características del centro y del alumnado con el que trabaja. La docencia implica una tarea investigadora que, en nuestro caso, es necesariamente amplia e importante. Esta guía quiere facilitar y orientar a los profesores de música en esta difícil y complicada tarea de investigación, ofreciendo una reflexión estructurada sobre los distintos recursos y una información que pueda ser útil o, al menos, sugerente. La posibilidad de que cada profesor pueda enriquecerla, ampliarla y completarla queda necesariamente abierta.

# Material impreso

Dado que el material impreso específicamente diseñado para la educación musical en Secundaria es escaso, ha sido necesario acudir a materiales diversos, o bien, pensados para otros niveles de la enseñanza que han generado mucha más bibliografía (como el material destinado a los Conservatorios o a la Educación Primaria), de los cuales se puede sacar gran provecho realizando las adaptaciones pertinentes. Creemos oportuno dar referencias de materiales extranjeros que no tienen aquí ningún equivalente, al objeto de cubrir algunos vacíos que, de otro modo, serían inevitables. En todo caso, la música es un lenguaje universal que rompe las fronteras que puedan existir entre las lenguas. También se mencionan libros que no se han podido inspeccionar, pero que consideramos pueden tener un alto interés. Los demás huecos los habrá de salvar el propio profesor buscando, seleccionando y adaptando con imaginación materiales de diversa procedencia a sus necesidades. La cuestión queda abierta y, por eso, las posibilidades son muchas y variadas.

Este trabajo pretende ser, antes que una bibliografía musical, un repertorio de ideas y pistas que pueda ayudar a los profesores en su búsqueda permanente de materiales. La referencias bibliográficas que se indican no son ni pueden ser exhaustivas. Muchos materiales pueden ser sustituidos por otros análogos a los que el profesor tenga más fácil acceso debido a la proximidad de una determinada biblioteca, centro de documentación, editorial o librería. Esta guía quisiera sugerir materiales de fácil acceso, pero ello no siempre es posible ya que la música todavía no ha encontrado un sitio adecuado en nuestra cultura bibliográfica. Sin embargo, hoy en día es muy fácil realizar pedidos de libros a cualquier parte del mundo a través de carta, fax o teléfono.

# Libros sobre el contenido disciplinar del área

La procedencia y formación de los profesores de música es muy variada. No existe un perfil único ni unos estudios específicos para la formación de profesores de Música de Secundaria, a pesar de que son muchos los que cada año se incorporan y todavía se han de incorporar a los cuerpos docentes. Debido a la gran demanda de profesores en esta especialidad, a ella se han incorporado titulados universitarios y de Conservatorio de diversas ramas, con una preparación musical muy diversa. Por eso, cada profesor deberá valorar qué aspectos de su formación debe completar y ampliar, y en qué materias se ha de actualizar. La casuística es muy variada y, por eso, la información que aquí presentamos es sólo orientativa.

Los libros fundamentales se citan en el apartado de "Libros de consulta para el alumnado", que pueden ser igualmente útiles para los profesores. De aquél se han separado algunos libros que por su nivel no están normalmente al alcance de los alumnos de Secundaria o que no tienen interés para ellos. También se omiten los libros sobre educación, que aparecen en los apartados de "Libros sobre la enseñanza y aprendizaje del área" y de "Materiales de aula".

## Repertorios bibliográficos

En la búsqueda de bibliografía, los profesores pueden acudir a los catálogos de editoriales y bibliotecas, y a ciertos repertorios especializados que son de gran utilidad. En este apartado se citan algunos de estos repertorios, aunque podrían muy bien aparecer en el de "Libros de consulta para el alumnado" o de "Revistas y publicaciones periódicas". Además de los repertorios aquí reseñados se pueden encontrar otras referencias bibliográficas en casi todas las revistas nacionales y extranjeras, así como en las referencias que aparecen en el epígrafe "Diccionarios y enciclopedias".

- BARRETO DE SIEMENS, Liliana (coordinadora). "Información bibliográfica". *Revista de Musicología*. Madrid: Sociedad Española de Musicología (anual).

El último de los volúmenes de la revista contiene cada año una exhaustiva bibliografía comentada de todo lo que se publica sobre

música en España, en la que se pueden encontrar muchas referencias de gran interés para los docentes. Esta bibliografía tiene además unos índices cronológicos, geográficos, temáticos y onomásticos.

- BROOK, Barry S. *RILM Abstract of Music Literature*. New York: City University of New York (trimestral).

El Repertorio Internacional de Literatura Musical (RILM) edita una publicación periódica que contiene en cada número reseñas de artículos y libros sobre música, escritos desde 1967, en lenguas occidentales o asiáticas, agrupados temáticamente y con resúmenes en inglés de su contenido.

- CHAILLEY, Jacques (director). *Compendio de musicología*. Madrid: Alianza Música, 1991.

Este manual repasa todos los aspectos históricos y metodológicos de interés para el estudio de la música, indicando la bibliografía fundamental de cada uno. Tiene referencias básicas para el estudio de la historia de la música, pero también trata la etnomusicología y de otros asuntos como el análisis, la pedagogía, la acústica, la organología, la danza y la informática. Es un manual sumamente útil para iniciar cualquier investigación o profundización. La edición original fue revisada y ampliada en 1984. La edición de Alianza añade un directorio bibliográfico de musicología española preparado por Ismael Fernández de la Cuesta con la colaboración de Carlos Martínez Gil.

- DUCKLES, Vincent; KELLER, Michael. *Music Reference and Research Materials: An Annotated Bibliography, 4th edition*. New York: Schrimer Books, 1988.

Esta bibliografía anotada contiene en su última edición más de 3.200 referencias.

- FIDLER, Linda; JAMES, Richard (editores). *International Music Journals*. New York: Greenwood Press, 1990.

Catálogo internacional que recoge doscientas publicaciones periódicas dedicadas a la música.

- PÉREZ GUTIÉRREZ, Mariano (director). "IV. Recensión de libros y partituras". *Música y Educación. Revista semestral de pedagogía musical.* Madrid: Editorial Musicalis (semestral).

Sección fija de esta revista, dedicada a la recensión de libros y partituras, que incide especialmente en lo que a educación musical se refiere.

- SELL, David (compilador). *ISME-Bibliographical Index 1955-1983.* Nedlands (Australia): International Society for Music Education, 1984.

Este repertorio bibliográfico, realizado por el Departamento de Música de la Universidad de Australia Occidental, contiene referencias de unos 1.220 libros y artículos sobre temas de educación musical escritos casi todos en inglés y publicados entre 1955 y 1983 por la Sociedad Internacional para la Educación Musical. El catálogo está ordenado por autores y tiene, al final, un índice temático.

## Libros de técnica musical

El profesor de Música de Secundaria ha de tener una amplia formación musical. Ello significa que debe conocer y dominar la música, lo cual sólo se consigue desde la práctica, el contacto diario y el ejercicio. Para entender la música hay que sentirla, y para sentirla hay que mantener un contacto íntimo y habitual con ella. Sin embargo, también es importante adquirir ciertos conocimientos técnicos y teóricos que puedan ampliar las perspectivas. Los planes de estudios de Conservatorio no han atendido suficientemente algunas disciplinas fundamentales para la formación de un músico, como es el análisis musical o la composición aplicada (destinada a arreglos didácticos o de otro tipo). También hay materias que deberían merecer una mayor atención, como acústica, informática, psicopercepción o paleografía musical. En todo caso, es probable que estos temas sean de especial interés para aquellos profesores que no se han formado en los Conservatorios.

## Colecciones

La editorial Ricordi Americana, con sede en Buenos Aires, tiene una amplia colección de manuales en español dedicados a la forma-

ción musical en los Conservatorios, que cubren muchos aspectos, desde los niveles iniciales hasta los más avanzados. También ha publicado muchos libros sobre pedagogía y educación musical.

La editorial Labor de Barcelona siempre ha dedicado especial atención a temas musicales. Sus publicaciones han aparecido en tres épocas diferentes. En los años veinte y treinta publicó, en la sección quinta de sus manuales, los libros de técnica musical de Hugo Riemann, traducidos del alemán. Más tarde, en una segunda época, aparecieron los tratados de Joaquín Zamacois, que todavía hoy se pueden adquirir y que durante muchos años fueron libros de texto en nuestros Conservatorios. Recientemente ha recuperado el tema con la traducción y publicación de libros clásicos, dedicados a la composición y el análisis, de gran nivel.

Real Musical tiene un catálogo pequeño pero interesante, que poco a poco se amplía, aunque sus producciones editoriales no están realizadas con la calidad que debieran.

En inglés podemos encontrar manuales musicales clásicos en los catálogos de las editoriales Norton y Dover. La editorial Norton tiene un catálogo muy importante de manuales de música, del cual proceden muchas de las traducciones que actualmente se están empezando a publicar en España.

## Armonía

La armonía es una materia fundamental de los estudios de Conservatorio, que ocupa en la actualidad cuatro cursos. Para el profesor de Secundaria es útil conocer esta disciplina, pues le puede servir para escoger, adaptar y arreglar el repertorio musical conforme a los necesidades que impongan las actividades en el aula. Hay que entender la armonía desde el punto de vista de la composición, ya que ello es muy importante para poder comprender el lenguaje de la música occidental. Los profesores que ya hayan estudiado armonía podrán notar que la bibliografía en español sobre el tema ha experimentado un enorme crecimiento en los últimos años gracias a las publicaciones de la editorial Labor y de Real Musical.

- BRINDLE, Reginald Smith. *Musical composition*. London: Oxford University Press, 1986.

- CHAILLEY, Jacques. *Historical Treatise of Harmonic Analysis.* Paris: Alphonse Leduc, 1951.

- DE LA MOTTE, Diether. *Armonía.* Barcelona: Labor, 1989.

Este es un tratado histórico de armonía que tiene la virtud de presentar el tema conforme a una sistematización que pone en contexto muy oportunamente las aportaciones de la armonía con ejemplos clásicos.

- HABA, Alois. *Nuevo tratado de armonía.* Madrid: Real Musical, 1984.

- JURAFSKY, A. *Manual de armonía.* Buenos Aires: Ricordi Americana, 1946.

Síntesis muy manejable del tratado de armonía de Athos Palma, para consultas rápidas.

- PISTON, Walter. *Orquestación.* Madrid: Real Musical.

- SCHENKER, Heinrich. *Tratado de armonía.* Madrid: Real Musical.

- SCHOENBERG, Arnold. *Ejercicios preliminares de contrapunto.* Barcelona: Labor, 1990.

- SCHOENBERG, Arnold. *Fundamentos de la composición musical.* Madrid: Real Musical.

- SCHOENBERG, Arnold. *Funciones estructurales de la armonía.* Barcelona: Labor, 1990.

- SCHOENBERG, Arnold. *Tratado de armonía.* Madrid: Real Musical, 1979.

## Análisis

El análisis es una disciplina que se renueva y avanza rápidamente. El análisis musical ha estado bastante retrasado en comparación con el estudio y comentario de las obras de arte plásticas y literarias. Sin embargo, en la última década ha merecido la atención de numerosos estudiosos que, con sus puntos de vista, han enriquecido la visión general de las artes. El tema requiere una permanente actualización y aquí sólo se citan algunas obras de referencia fundamentales, que pueden servir de introducción a esta materia.


- CHAILLEY, Jacques. *Eléments de philologie musicale*. Paris: Alphonse Leduc, 1984.

- COOK, Nicholas. *A Guide to Musical Analysis*. London: Dent, 1987.

- CROCKER, Richard L. *A History of Musical Style*. New York: Dover, 1986 (2.ª ed.).

Manual para estudiantes de música avanzados. Analiza, comenta y ejemplifica obras de todas las épocas.

- EPSTEIN, David. *Beyond Orpheus. Studies in Musical Structure*. Oxford University Press, 1987.

- FORTE, A. *Introduction to Schenkerian Analysis*. New York: Norton, 1983.

- JANNETEAU, Jean. *Los modos gregorianos. Historia-Análisis-Estética*. Santo Domingo de Silos (Burgos): Abadía de Silos, 1985.

- LARUE, Jean. *Análisis del estilo musical*. Barcelona: Labor, 1989.

- PISTONE, Daniele. *Le commentaire musicologique du Gregorien a 1700*. Paris: Honoré Champion, 1976.

Libro de análisis y comentario musicológico ilustrado con veintidós ejemplos musicales.

- SALZER, Félix. *Audición estructural. Coherencia tonal de la música*. Barcelona: Labor, 1990.

Tratado de análisis schenkeriano con abundantes esquemas y ejemplos.

## Música contemporánea

La música contemporánea está viva, y para estar al corriente de las tendencias de nuestro siglo no queda más remedio que acudir directamente a los conciertos y a los textos musicales. Como es natural, carecemos de la perspectiva histórica necesaria para sistematizar y estudiar con profundidad este asunto. Los libros de historia lo tocan sólo parcialmente. Como aproximación al lenguaje musical de nuestros tiempos se pueden consultar algunos libros de referencia como:

- DE PERGAMO, Ana María Locatelli. *La notación de la música contemporánea*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1973.

Catálogo sistemático de nuevas grafías creadas y utilizadas por compositores contemporáneos.

- MORGAN, Robert P. *Twentieth-Century Music. A History of Musical Style on Modern Europe and America*. New York: Norton, 1991.

- PERSICHETTI, Vincent. *Armonía del siglo XX*. Madrid: Real Musical, 1985.

- STONE, Kurt. *Music Notation in the Twentieth Century. A practical Guidebook*. New York: Norton, 1980.

## Etnomusicología y folklore

Los estudios musicales se suelen centrar en la música culta occidental. Sin embargo, es necesario conocer otras músicas, que enri-

quezcan la percepción del hecho sonoro y que permitan valorar y respetar las aportaciones de los otros pueblos y culturas. Los libros básicos sobre estos temas no han sido traducidos al español. Sus referencias se pueden localizar fácilmente en los repertorios bibliográficos (los cancioneros aparecen en esta *guía* en el apartado "Repertorio musical"). La cultura popular de nuestro entorno también merece un cuidado especial, pues es un patrimonio en vías de extinción.


- ÁLVAREZ CABALLERO. *Historia del cante flamenco*. Madrid: Libro de Bolsillo de Alianza, 1981.

Este libro contiene al final una amplia bibliografía, discografía y hemerografía.

- BLAS VEGA, J; RÍOS RUIZ, M. *Diccionario enciclopédico ilustrado del flamenco*. Madrid: Cinterco, 1988. 2 vols.

- CRIVILLÉ I BARGALLO, Josep. *El folklore musical. VII. Historia de la Música Española*. Madrid: Alianza Música, 1983.

Crivillé se enfrenta al folklore musical desde el punto de vista antropológico, al que dedica la primera parte de su libro. En la segunda parte hace un repaso de los principales géneros del repertorio tradicional, analizando las formas más sobresalientes. La tercera parte la dedica a la morfología de la música de tradición oral y a los intrumentos musicales populares.

- CRIVILLÉ I BARGALLO, Josep. "La etnomusicología, sus criterios e investigaciones. Necesidad de esta disciplina en el tratamiento de toda música de tradición oral". *Actas de Primer Congreso Nacional de Musicología*. Zaragoza: Diputación Provincial, 1981.

- GRANDE, Félix. *Memoria del flamenco*. Madrid: Espasa Calpe.

- MALM, William P. *Culturas musicales del Pacífico, el Cercano Oriente y Asia*. Madrid: Alianza Música, 1985.

Éste es un trabajo complementario al de Bruno NETTL. Se refiere a las zonas geográficas de Oceanía, África musulmana, Cercano Oriente y Asia. Junto a la información descriptiva contiene algunos principios básicos de etnomusicología.

- MANZANO, Miguel. *El cancionero leonés*. León: Diputación Provincial de León, 1989-1990.

Junto a las transcripciones, contiene una parte teórica y unos comentarios que constituyen un útil y completo tratado sobre la música de tradición oral.

- NETTL, Bruno. *Música folklórica y tradicional de los continentes occidentales*. Madrid: Alianza Música, 1985.

Este manual ofrece una información completa sobre la música en Europa, el África Subsahariana y las Américas, junto a ciertas precisiones metodológicas. El capítulo relativo a España ha sido redactado por Manuel García Matos.

- PALACIOS GAROZ, Miguel Ángel. *Introducción a la música castellano-leonesa*. Burgos: Ayuntamiento de Segovia y Junta de Castilla y León, 1984.

Tomando como punto de partida una selección de 1.700 canciones procedentes de 40 cancioneros de la región, Palacios realiza una investigación que incorpora elementos de musicología, estadística, filología y sociología.

- PRECIADO, Dionisio. *Folklore español. Música, danza y ballet*. Madrid: Studium, 1969.

Tras unos principios metodológicos, este libro hace un repaso del folklore en las distintas regiones españolas. También incluye unos capítulos dedicados a las danzas y a la historia del ballet.

- REY GARCÍA, Emilio. "Aspectos metodológicos en la investigación de la música de tradición oral". *Revista de Musicología*. XII (1989): 149-171.

Artículo muy breve y conciso, que puede servir como clara introducción al tema.

## Otras publicaciones de interés

En este apartado se reúnen varios libros técnicos sobre psicología de la música, acústica y otros temas que pueden ser de interés y utilidad para el profesor de música.

- AGULLO, Joaquín (editor). *Acústica musical*. Barcelona: Scientific American-Prensa Científica, 1989.

Selección de once artículos sobre acústica e informática musical aparecidos en la revista *Investigación y Ciencia*.

- BARCELÓ GINARD, Bertomeu. *Psicología de la conducta musical en el niño*. Palma de Mallorca: ICE-Universitat de les Illes Baleares, 1988.

- BORWICK, John. *Sound Recording Practice*. Oxford University Press, 1987.

- COLE, Hugo. *Sound and Signs. Aspects of Musical Notation*. London: Oxford University Press, 1974.

- MADSEN, Clifford K.; MADSEN, Charles H. *Investigación experimental en música*. Buenos Aires: Marymar, 1988.

Este manual presenta diversas técnicas especialmente orientadas a la investigación musical, que pueden tener una aplicación útil en el campo de la pedagogía.

- MANZANO, Antonio. *Acústica físico musical*. Madrid: Real Musical, 1991.

- MIRANDA REGOJO, Fátima. *La fonoteca*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1990.

- PIERCE, John R. *Los sonidos de la música*. Barcelona: Biblioteca Scientific American-Prensa Científica-Labor, 1985.

Libro divulgativo que ofrece una completa y enriquecedora visión de la acústica musical, teniendo en cuenta aspectos estéticos y psicológicos.

- SANZ SA, José Manuel. *El ruido*. Madrid: Ministerio de Obras Públicas (MOPU), 1987.

Este manual trata sobre los efectos del ruido y su impacto ambiental.

- SCHERCHEN, Hermann. *El arte de dirigir la orquesta*. Barcelona: Labor, 1988.

- SLOBODA, John A. *The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music*. Oxford: Clarendon Press - Oxford University Press, 1988.

- SEASHORE, Carl E. *Psychology of Music*. New York: Dover, 1967.

- WILLART FABRI, Camilo. *Tratado de acompañamiento*. Madrid: Real Musical.

## Libros de cultura y literatura musical

### Colecciones

Alianza Música es una colección de Alianza Editorial dedicada a ensayos, manuales de historia, géneros musicales, biografías y tratados sobre música. La colección es muy importante y tiene un alto nivel, aunque evita tratar aspectos musicales técnicos (sus libros apenas contienen partituras ni ejemplos musicales) para poder llegar así a un público culto y universitario que no sabe solfeo. La colección, que alcanza la cifra de sesenta volúmenes, contiene libros de obligada consulta, muchos de ellos clásicos que, a pesar de ser antiguos,

hasta ahora no habían sido traducidos al español. En Alianza Editorial también podemos encontrar libros sobre música en las colecciones de Libros de Bolsillo, Atlas y Alianza Diccionarios.

La Editorial Taurus tiene la colección Humanidades/Música, de manuales de repertorio, historia de la música, escritos de músicos y biografías, dirigida a melómanos y discófilos que desean tener mayor información sobre el objeto de su afición. En Taurus hay otra colección: Iniciación a la Música, de carácter un poco más técnico, aunque no de mucha altura. Taurus ha publicado, además de una interesante historia de la música, textos de carácter biográfico en cuidadas ediciones. En los catálogos generales de otras grandes editoriales también podemos encontrar libros de música.

## Musicología

Los manuales de historia de la música se citan en el apartado de libros de consulta, ya que es recomendable que estos libros formen parte de la biblioteca del aula de música o del centro y que estén a disposición de los alumnos. Además de los manuales, existe una gran bibliografía de ensayos dedicados a épocas o estilos en particular. Algunos de estos libros están publicados en español dentro de las colecciones antes citadas, pero las referencias fundamentales para el estudio de cada época se pueden encontrar en el *Compendio de musicología* de Chailley, referido en el apartado "Repertorios bibliográficos".

La historiografía musical presenta cierto retraso respecto a la de otras artes y todavía es fácil encontrar muchos libros de carácter evolucionista o literario, cuyo rigor científico es muy escaso y que, en lugar de tratar la música en sí, se refieren a las circunstancias y anécdotas que la rodean, sin citar las fuentes ni verificar los datos. Cada profesor deberá buscar y seleccionar los libros que le interesen, que respondan a sus necesidades y que tengan un mínimo rigor histórico y metodológico (véase "Biografías y fuentes").

## Filosofía, estética y sociología de la música

La reflexión sobre la filosofía, la estética y la sociología de la música puede sugerir y dar lugar a numerosas actividades en el aula.

Debido a su alto interés educativo y a lo relativamente escaso que es el repertorio bibliográfico actual sobre estos temas, a pesar de su veloz crecimiento, parece oportuno recomendar los siguientes libros:

- BLAUKOPF, Kurt. *Sociología de la música. Introducción a los conceptos fundamentales con especial atención a la sociología de los sistemas musicales.* Madrid: Real Musical, 1988.

Libro clásico que se refiere al hecho musical directamente y que reflexiona sobre distintos aspectos de la composición, dentro de su contexto social e histórico. La traducción y el prólogo son de Ramón Barce.

- FUBINI, Enrico. *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX.* Madrid: Alianza Música, 1988.

Manual fundamental sobre historia de la estética musical, que bien podría citarse entre los libros de consulta. Es un libro muy ameno, y a la par documentado y riguroso, que arroja mucha luz sobre el sentido de la música en cada época.

- GARCÍA BACCA, Juan David. *Filosofía de la música.* Barcelona: Anthropos, 1990.

Esta monumental obra es una aportación fundamental a la estética musical contemporánea. Toda la reflexión filosófica y humanista de García Bacca ha tenido siempre presente el hecho musical. Otros títulos de García Bacca, también publicados en Anthropos y estrechamente relacionados con la música son *Parménides (siglo V a. de C.) — Mallarmé (siglo XIX d. de C.), Necesidad y Azar (1985), y De magia a técnica. Ensayo de teatro filosófico-literario-técnico* (1989).

- HURTADO, Leopoldo. *Introducción a la estética de la música.* Buenos Aires: Paidós, 1971.

Éste es uno de los primeros libros escrito originalmente en español sobre estética musical.

- MIGUÉLEZ, Faustino (director). *Papers. Revista de Sociología.* 1988 (29). Barcelona: Ediciones Península - Universitat Autònoma de Barcelona.

Número monográfico dedicado a la sociología de la música. Contiene siete artículos y una completa e interesante guía bibliográfica sobre el tema.

- POUSSEUR, Henri. *Música, semántica, sociedad.* Madrid: Alianza Música, 1984.

Trata de los problemas fundamentales de la comunicación entre la música contemporánea y la sociedad.

- RAYNOR, Henry. *Una historia social de la música, desde la Edad Media hasta Beethoven.* Madrid: Siglo XXI, 1986.

- ROWELL, Lewis. *Introducción a la filosofía de la música. Antecedentes históricos y problemas estéticos.* Barcelona: Gedisa, 1985.

Libro de texto muy ameno y sugestivo. Aporta ideas que pueden transformarse en actividades para el aula.

- SCHAEFFER, Pierre. *Tratado de los objetos musicales.* Madrid: Alianza Música, 1988.

Libro sumamente original, lleno de ideas y sugerencias para la reflexión sobre estética, filosofía, lingüística, acústica, composición y educación musical.

- SCHÖENBERG, Arnold. *El estilo y la idea.* Madrid: Taurus, 1963.

Schönberg expone sus ideas estéticas haciendo alusión a numerosos ejemplos musicales de diversos autores.

## Jazz, música pop y de masas

Existe una cierta bibliografía en nuestro idioma, de carácter divulgativo, dedicada a temas de jazz, música pop y de masas, entendiendo estos términos en su más amplio sentido. Acudiendo a diccionarios, enciclopedias y catálogos editoriales es fácil encontrar otros muchos libros en inglés para profundizar en estos temas y otros parecidos, como la música en el cine.

- CLAYTON, Peter, y GAMMOND, P. *Jazz A-Z. Guía de los nombres, los lugares y la gente del jazz.* Madrid: Taurus.

- GAMMOND, Peter. *The Oxford Companion to Popular Music.* London: Oxford University Press, 1992.

La misma editorial tiene un amplio catálogo de libros dedicados a este tema.

- LÓPEZ, Carlos (director). *Un año de rock.* Luca Editorial, 1990.

Anuario que recoge una amplia información.

- ORDOVAS, Jesús. *Historia de la música pop española.* Madrid: Libro de Bolsillo de Alianza Editorial, 1987.

Este libro contiene una discografía con más de dos mil referencias, una bibliografía temática y una relación de revistas musicales.

- PREDERGAST, Roy M. *Film Music. A Neglected Art.* New York: Norton, 1992.

- VV. AA. *Gospel, Blues and Jazz.* Barcelona: Muchnik, 1990.

- WILLIAMS, Martin. *La tradición del jazz.* Madrid: Taurus.

- YORK, Norton (editor). *The Rock File. Making in the Music Business.* London: Oxford University Press, 1992.

## Guías de repertorio

Las guías comentadas de repertorio musical son muy útiles para el profesor que quiera buscar y seleccionar materiales de cara a su utilización en el aula. Estos libros han sido publicados para aplacar la curiosidad de melómanos y discófilos.

- ALIER, Roger; AVIÑOA, X.; MATA, F. X. *Diccionario de la Zarzuela.* México: Ediciones Daimon, 1986.

Manual divulgativo que contiene biografías de compositores, argumentos y comentarios musicales sobre las principales zarzuelas del repertorio.

- JACOB, Arthur; SADIE, Stanley. *El libro de la ópera*. Madrid: Rialp, 1990.

Introducción, sinopsis y comentario musical de 87 óperas famosas.

- MOORE, Douglas. *Guía de los estilos musicales*. Madrid: Altea-Taurus-Alfaguara, 1988.

Es una antología de las obras más famosas de cada época, comentadas y analizadas de forma descriptiva. Aunque el título es prometedor, no cumple las expectativas que despierta.

- TRANCHEFORT, François-René. *Guía de la música de piano y clavecín*. Madrid: Altea-Taurus-Alfaguara, 1990.

Comentario y análisis de unas dos mil obras para piano y clavecín, de doscientos compositores distintos.

En el catálogo editorial de Taurus también aparecen:

HILL, Ralph. *El concierto*.

JACOBS, Arthur. *La música coral*.

MATTHEWS, Dennis. *La música para teclado*.

ROBERTSON, Alec. *La música de cámara*.

SIMPSON, Robert. *La sinfonía*. 2 vols.

TRANCHEFORT, François-René. *La ópera*.

## Temas afines

Hay muchas disciplinas afines que pueden enriquecer nuestra concepción del hecho musical. La filología, la literatura, el teatro y las artes escénicas, la lingüística, la psicología, la creatividad, la estética, la historia del arte, las matemáticas y la acústica son materias próximas a la música que tienen muchos puntos en común. Los

interesados pueden completar su búsqueda personal consultando las *Guías documentales y de recursos* de las diferentes áreas curriculares que forman parte de estos Materiales para la Reforma. Como ejemplo presentamos, a continuación, algunos de estos libros:

- BOURCIER, Paul. *Historia de la danza en Occidente*. Barcelona: Editorial Blume, 1981.

Manual conciso, en formato de libro de bolsillo, que resume la evolución histórica de la danza en Occidente.

- GARCÍA BACCA, Juan David. *Parménides (siglo V a. de C.) - Mallarmé (siglo XIX d. de C.). Necesidad y azar.* Barcelona: Anthropos, 1985.

- HOFSTADTER, Douglas R. *Gödel, Escher, Bach. Un eterno y grácil bucle*. Barcelona: Tusquets, 1987.

- KANDISKY, Wassily. *De lo espiritual en el arte*. Barcelona: Barral-Labor, 1981.

- SALAZAR, Adolfo. *La danza y el ballet. Introducción al conocimiento de la danza de arte y del ballet*. México: Fondo de Cultura Económica.

- SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. *Textos legales: Música*. Madrid: Ministerio de Cultura, 1986.

## Libros sobre la enseñanza y el aprendizaje del área

La escasa bibliografía en español que podemos encontrar sobre este tema es de carácter muy general y no tiene siempre una clara orientación didáctica. Aun así, hay materiales interesantes que pueden ser parcialmente útiles para la educación musical en Secundaria Obligatoria. Muchos de ellos contienen indicaciones válidas para el

trabajo de profesores y alumnos en el aula. Hay editoriales sudamericanas (Ricordi Americana, Paidós, Eudeba) y europeas (Schott, Universal, Cambridge University Press, Oxford University Press) que en sus catálogos tienen libros de pedagogía musical y teoría de la educación musical.

## Didáctica del área en general

La escasez de libros dedicados a la didáctica de la educación musical, y particularmente a la didáctica de la música en Secundaria Obligatoria, hace que se incluyan en este apartado publicaciones generales muy diversas sobre educación musical, en español y en inglés. En alemán, podemos encontrar algunas enciclopedias básicas publicadas por Schott (*Bausteine für Musikerziehung und Musikpflege* y *Musikpädagogik. Forschung und Lehre*) y por Bärenreiter (*Handbuch der Musikpädagogik*).

- ABELES, H. F. *Foundations of Music Education*. New York: Schrimer Books, 1984.

- DOBBS, Jacks P. B. *Music Education: Facing the Future. Proceedings of the 19th World Conference of the International Society for Music Education held in Helsinki, Finland*. New Zealand: International Society for Music Education, 1991.

Contiene artículos sobre la sesión plenaria, la teoría y filosofía de la educación musical, la música como experiencia, la educación musical temprana, aproximaciones a la educación musical contemporánea, la música en el mundo, la formación de los profesores de música, la musicoterapia, la música en la sociedad y los medios de comunicación frente a la educación musical. Muchos de los artículos incluyen referencias bibliográficas.

- FLECHTER, Peter. *Education and Music*. Oxford-New York: Oxford University Press, 1989.

Reflexión sobre contenidos, objetivos y métodos, según la experiencia vivida en las escuelas británicas.

- GAGNARD, Madelaine. *Iniciación musical en la Enseñanza Primaria y Secundaria*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1973.

- GREEN, Barry; GALLWEY, W. Timothy. *The Inner Game of Music*. London: Pan Books, 1987.

Libro de gran difusión y éxito que pertenece a una colección dedicada a especialidades deportivas. Está basado en la teoría del aprendizaje natural que pone en juego la capacidad intrínseca de todo ser humano. Trata diversos aspectos como la audición, la interpretación, la improvisación y la creación musical.

- HEMSY DE GAÍNZA, Violeta. *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1977.

- HEMSY DE GAÍNZA, Violeta. *Nuevas perspectivas de la educación musical*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1990.

Selección de artículos que tratan problemas actuales de la educación musical, realizada a instancias de la Sociedad Internacional para la Educación Musical. Son doce artículos que se refieren a la música en la primera infancia, la investigación en la educación musical, la música en América Latina, la sociología y la antropología educativa, el multiculturalismo y la educación a distancia.

- HEMSY DE GAÍNZA, Violeta. *Ocho estudios de psicopedagogía musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1982.

- MCDONALD, D.; Simons, G. *Musical Grouth and Development*. New York: Schrimer Books, 1989.

- MEYER-DENKMANN, Gertrud. *Experiments in Sound. New Directions in Musical Education for Young Children*. London: Universal Edition, 1977.

Libro de texto, de didáctica musical, destinado a profesores de Educación Primaria. Se basa en algunas consideraciones psicoevolutivas para proponer una enseñanza creativa, a partir de la música

que surge de los propios niños. La autora critica la infantilización de los materiales e invita a no hacer de la música escolar un capítulo separado de la música viva y cotidiana.

- PLIEGO DE ANDRÉS, Víctor. *Guía para estudiar música*. Madrid: Arte Tripharia, 1990.

Guía de los estudios musicales en España que, precediendo a la información de tipo académico y administrativo, contiene algunas orientaciones sobre las condiciones y dificultades para estudiar música.

- SANDOR. *La educación musical en Hungría*. Madrid: Real Musical.

- SCHAFER, R. Murray. *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1975.

Schafer reflexiona sobre sus experiencias anteriores y sobre el sentido de la educación musical, con la originalidad que le caracteriza.

- SMALL, Christopher. *Música. Sociedad. Educación*. Madrid: Alianza Música, 1989.

Reflexión sobre el papel que la educación musical juega en nuestra sociedad. Junto a un punto de vista crítico, el autor manifiesta una plena confianza en el valor educativo de la música, como un factor capaz de influir en los cambios sociales.

- SWANWICK, Keith. *Música, pensamiento y educación*. Madrid: M.E.C. - Ediciones Morata, 1991.

Tratado muy completo (incluso dedica un capítulo al tema de la evaluación). Contiene al final una amplia e interesante bibliografía.

- SZONY. *La educación musical en Hungría a través del método Kódaly*. Madrid: Real Musical.

- WILLEMS, Edgar. *El ritmo musical. Estudio psicológico*. Buenos Aires: Eudeba, 1964.

Ensayo de teoría musical, orientado a la enseñanza, que trata de profundizar en la comprensión y definición del ritmo.

- WILLEMS, Edgar. *El valor humano de la educación musical.* México: Paidós Studio, 1981.

Este libro está orientado hacia el trabajo con niños en niveles iniciales, pero, debido a su sólida argumentación, que une la didáctica a la psicología, a la musicología y a las ciencias humanas, es una referencia obligada de la cual se pueden extraer conclusiones teóricas de gran utilidad. Dedica una página a la música en la Educación Secundaria.

- WILLEMS, Edgar. *Las bases psicológicas de la educación musical.* Buenos Aires: Eudeba, 1961.

Willems repasa aspectos de educación musical desde distintos puntos de vista de tipo teórico, que incluyen consideraciones históricas, estéticas, didácticas y psicológicas.

## Didáctica de aspectos parciales

No existen apenas publicaciones en español sobre didáctica de aspectos parciales que sirvan a nuestros propósitos. A este respecto, es necesario dar desarrollo a las orientaciones didácticas propuestas en los materiales que se citan a continuación. En muchos casos, los materiales para el desarrollo de actividades en el aula contienen, de forma más o menos explícita, algunas consideraciones didácticas.

### Canto y formación vocal

Algunos de los libros de repertorio vocal (veáse el apartado "Repertorio musical") contienen indicaciones didácticas. Curiosamente, este tema tan fundamental apenas ha generado una reflexión didáctica.

- AIZPURÚA, P. *Técnica del conjunto coral.* Madrid: Real Musical (dos volúmenes).

- CABALLERO, Cristián. *Cómo educar la voz hablada y cantada*. México: Edamex, 1985.

Manual dirigido a presentadores y actores. Contiene diversos ejercicios y una guía de pronunciación de idiomas extranjeros.

- CORNELOUP, Marcel. *Guide practique du chant choral*. Paris: Francis Van de Velde, 1979.

Guía para asociaciones corales. Con una amplia bibliografía en francés.

- FREY, Max; METTKE, Bernd-Georg; SUTTNER, Kurt. *Arbeitshilfen zu "Chor aktuell"*. Regensburg (Alemania): Gustav Bosse Verlag, 1984.

Libro para el profesor que acompaña a la magnífica antología (citada en el apartado de "Repertorio musical") realizada para la enseñanza de la música en los centros de Secundaria en Baviera. Contiene unas indicaciones metodológicas generales para la formación y puesta en marcha del coro escolar, así como sugerencias muy útiles para el montaje de cada una de las piezas de la colección.

- HERTS DE EPSTEIN, H. *Aspectos fundamentales de la educación de la voz en adultos y niños*. Buenos Aires: Guadalupe, 1974.

- LIPS, Helmut. *Iniciación a la técnica vocal*. Lleida: Orfeó Lleidetá, 1977.

Se da un repaso a los elementos básicos de la técnica vocal desde el punto de vista del canto colectivo. Es un breve folleto muy sugestivo, que posee la virtud de generar múltiples ideas aplicables a la realidad de cada cual. Aunque está dirigido a los coros infantiles, tanto las ideas expuestas acerca de la técnica vocal como la metodología que propone lo hacen fácilmente aplicable a cualquier nivel educativo.

- REGIDOR. *Técnica del canto*. Barcelona, 1975.

- SCHAFER, R. Murray. *Cuando las palabras cantan*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1970.

Contiene numerosas y sugerentes propuestas para trabajar con la voz como recurso tímbrico, fonético y musical. Propone actividades junto a ciertas indicaciones didácticas.

- WAGNER, Christian: *Cómo enseñar a cantar*. Barcelona: Sucesores de Juan Gili, 1970.

Librito sobre didáctica del canto colectivo para los monitores de campamentos de verano en Francia. La técnica del aprendizaje por imitación se encuentra aquí muy bien tratada.

## Expresión instrumental

En algunos de los materiales de aula y en los correspondientes libros del profesor (veáse "Repertorio musical") podemos encontrar indicaciones didácticas sumamente útiles. Como referencias clásicas cabe citar los libros que se han publicado alrededor del sistema de enseñanza de Carl Orff.

- GRAETZER, G.; YEYES, A. *Guía para la práctica de "Música para niños" de Carl Orff*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1983.

- HEMSY DE GAÍNZA, Violeta. *Ritmo y banda de percusión en la escuela primaria*. Buenos Aires: Eudeba, 1963.

- SANUY, Montserrat; GONZÁLEZ SARMIENTO, Luciano. *Orff-Schulwerk. Música para niños. Introducción*. Madrid: Unión Musical Española, 1969.

Libro para el profesor e introducción a la versión española basada en la obra original de Carl Orff y Gunild Keetman.

## Improvisación

La improvisación mezcla la didáctica con las propias actividades de enseñanza y aprendizaje. En los materiales que se citan en el apartado de "Música creativa" se pueden encontrar varias indicaciones. Cabe citar además:

- BENSON, Warren. *Creative Projects in Musicianship*. Washington D.C.: Menc, 1967.

- BREGSEN. *Die Improvisation in der Musik*. Wilhelmshaven (Alemania): Heinrichshoffen's Verlag, 1983.

- HEMSY DE GAÍNZA, Violeta. *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1983.

- SCHAFER, R. Murray. *El compositor en el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1965.

Schafer deja memoria de varias propuestas, a través de las cuales introduce elementos de música contemporánea abiertos a la improvisación en la enseñanza.

## Audición activa

Existe una bibliografía didáctica muy determinada sobre este tema:

- KÜHN, Clemens: *La formación musical del oído*. Barcelona: Labor, 1988.

Libro con ejercicios para que los estudiantes de música desarrollen la capacidad de identificar auditivamente los elementos gramaticales del lenguaje musical.

- SCHAFER, R. Murray. *The Book of Noise*. Wellington (Nueva Zelanda): Price Milbrun, 1970.

- SCHAFER, R. Murray. *Klang und Krach. Eine Kulturgeschichte des Hörens*. Mainz: Schott, 1988.

- SCHAFER, R. Murray. *El nuevo paisaje sonoro. Un manual para el maestro de música moderna*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1969.

La atención al paisaje sonoro, al ruido y al silencio, y la preocupación por la higiene acústica son el núcleo central de las experiencias que Schafer propone en este libro.

- SCHAFER, R. Murray. *Limpieza de oídos. Notas para un curso experimental de música*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1967.

Schafer propone varias experiencias para desarrollar la sensibilidad y la audición activa, explorando el sonido que nos rodea a partir de sus distintos parámetros.

- WILLEMS, Edgar. *L'oreille musicale*. Suiza: Pro Musica, 1984.

- WUYTACK, Jos; SCHOLLAERT, Paul. *L'Audition musicale active*. Paris: De Monte, 1974.

Propone la elaboración de musicogramas.

## Expresión corporal y movimiento

Curiosamente, este aspecto, tan poco trabajado hasta ahora en la aulas, ha generado una bibliografía en español mucho más amplia que la que se refiere a otros temas más estrictamente musicales. En algunos materiales para el aula (véanse apartados "Propuestas escénicas" y "Antologías musicales") también aparecen indicaciones didácticas.

- BACHMANN, Marie-Laure. *Dalcroze Today. An Education through and into Music*. London: Oxford University Press, 1991.

La edición suiza original, en francés, data de 1984.

- BOSSU, H.; CHALAGUIER, C. *La expresión corporal. Método y práctica*. Barcelona: Martínez Roca, 1986.

- BRIKMAN, L. *El lenguaje del movimiento corporal*. Buenos Aires: Paidós, 1971.

- HASELBACH, Barbara. *Dance Education*. Mainz: Schott.

- OSSOÑA, Paulina. *La educación por la danza.* Paidós.

- REGNER, Hermann; HASELBACH, Barbara. *Música y danza para el niño.* Madrid: Instituto Alemán, 1979.

- REICHEL, Gusti; RABENSTEIN, Reinhold; TAHNOFFER, Michael. *Bewegung für die Gruppe.* Münster (Alemania): Ökotopia, 1987.

Este libro está pensado para realizar actividades de movimiento con adultos, al objeto de desarrollar la conciencia personal, la conciencia corporal y, a partir de ello, las relaciones en grupo.

- SCHINCA, Marta. *Expresión corporal. Bases para una programación teórico-práctica.* Madrid: Escuela Española, 1988.

- SCHINCA, Marta. *Psicomotricidad, ritmo y expresión corporal.* Madrid: Escuela Española, 1983.

- STOKOE, Patricia. *Expresión corporal. Guía para el docente.* Buenos Aires: Ricordi Americana, 1978.

Este manual es tan conciso como útil. Contiene una amplia bibliografía, con numerosas referencias en español.

- STOKOE, Patricia. *La expresión corporal y el adolescente.* Buenos Aires: Barry, 1974.

- STOKOE, Patricia; SCHAECHTER, A. *Expresión corporal.* Buenos Aires: Paidós, 1979.

## Otros aspectos

- DWYER, Terence. *Composing with Tape Recorders-Musique Concrete for Beginners.* London: Oxford University Press, 1971.

- LOROÑO, Aitor; DEL CAMPO, Patxi. *Taller de Biomúsica. Manual de Musicoterapia.* Barcelona: Integral, 1987.

Además de una introducción al tema y unas orientaciones metodológicas, este manual contiene una guia práctica con muchos datos de interés. La musicoterapia también ha generado de forma incomprensible una inmensa bibliografía en español, que puede ser de alguna utilidad para el profesor de música en Secundaria.


- PALACIOS JORGE, Fernando. "La educación musical ante la grafía contemporánea (I, II y III)". *Ritmo,* 574, 576 y 579 (marzo, abril, julio-agosto 1987).

- VULLIAMY, G; LEE, E. *Pop, Rock and Ethnic Music in Schools.* Cambridge University Press, 1983.


## Evaluación

Dada la falta de material específicamente diseñado para la evaluación de la educación musical en Secundaria, cada profesor de música tiene que elaborar sus propios instrumentos de acuerdo con el currículo del área. La consulta de bibliografía general sobre evaluación y creatividad puede ser de gran ayuda y utilidad. Excepcionalmente, el libro de Keith Swanwick, *Música, pensamiento y educación*, citado en el apartado "Didáctica del área en general", dedica un capítulo a la evaluación. Algunos otros libros de didáctica general del área también hacen alguna alusión al tema.

# Materiales de aula

Dada la escasez de materiales específicos para el aula, es recomendable hacer uso de otros de procedencia diversa, ya que pueden dar bastante juego si se aprovechan adecuadamente.

## Proyectos de etapa

Aparte de la documentación elaborada para el desarrollo de la Reforma realizada por el Ministerio de Educación y Ciencia, apenas existen proyectos de etapa para la enseñanza de la música en la Educación Secundaria Obligatoria. Se distinguen aquí los materiales

específicamente diseñados para esta etapa, de aquellos análogos o afines que pueden ser tomados como referencia, con las salvedades y precauciones a que haya lugar.

## Específicos

Los libros de texto que hasta ahora se han publicado para la asignatura de Música en primero de Bachillerato (B.U.P.) tratan de historia de la música, aunque los últimos que han aparecido incorporan capítulos cada vez más extensos dedicados al lenguaje musical. Sin embargo, no se adaptan al nuevo diseño curricular, y las editoriales todavía no han lanzado nuevos materiales, aunque algunas ya anuncian la publicación inminente de materiales de música para la Educación Secundaria Obligatoria.

- VV. AA. *Propuestas de secuencia.* Área de Música (Secundaria). Madrid: Escuela Española-M.E.C., 1992 (en proyecto).

En este volumen aparecen dos propuestas de secuencia de objetivos y contenidos a partir de los que están establecidos en el currículo oficial. Éstos pueden ser de gran ayuda al profesor si se toman como distintos ejemplos instrumentales que faciliten la elaboración del Proyecto curricular. Los autores de una de las propuestas son: BOTIA SANTOS, Ángel; GALÁN BUENO, María Ángeles; MARTÍN SANZ, Juan Dionisio. Y de la otra: AROCA PUCHADES, Margarita; DI FONZO MESSEIN, Mariana.

## Análogos

Los proyectos análogos que se indican como referencia son extranjeros y se refieren tanto a Secundaria como a Primaria. Hay algunos materiales extranjeros de Primaria que por su calidad y grado de dificultad técnica pueden ser válidos para la enseñanza musical en Secundaria Obligatoria.

- CAIN, Tim: *Keynote. Music to GCSE and Standard Grade Course.* Cambridge University Press.

Libro de texto para alumnos y libro para el profesor, acompañados de dos casetes. Contiene actividades y temas de cultura musical. Trata todos los estilos.

- HASELBACH, Barbara; NYKRIN, Rudolf; REGNER, Hermann. *Musik und Tanz für Kinder. Unterrichtswerk für Früherziehung*. Mainz: Schott, 1985 (dos volúmenes y dos casetes).

Indicaciones didácticas y actividades de todo tipo para la iniciación temprana a la música en el estilo de la escuela de Carl Orff. Este material está publicado en forma de fichas y tiene dos casetes complementarios. Es de una gran calidad y muchas de las propuestas tienen valor universal.

- LANKER, H. R. *Schulmusik Konret. Singe-Lose-Spile*. Bern (Suiza): Zytglogge Verlag, 1991 (dos volúmenes).

Material elaborado por el Centro de Formación de Profesores del Cantón de Berna para alumnos de Primaria (cuatro a trece años). Presenta todos los bloques del currículo, a través de propuestas concretas con indicaciones metodológicas. El trabajo está dividido en cinco partes: fundamentos de las actividades musicales, cultura musical, lenguaje musical, planificación de la enseñanza y situaciones especiales de aprendizaje. El trabajo está redactado en forma de fichas.

- PAYNTER, John. *Music in the Secondary School Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

- REGNER, Hermann (coordinador). *Music for Children. Orff-Schulwerk. American Edition*. New York: Schott, 1977-1982 (tres vols.).

Versión americana, totalmente renovada y actualizada, de los materiales *Orff*. Introduce muchos elementos tomados del lenguaje musical contemporáneo. Incluye bailes, juegos, piezas vocales e instrumentales, artículos y notas explicativas. Aunque los materiales están diseñados para alumnos de Primaria, muchos de ellos pueden ser aprovechados en otro contexto, ya que encierran una inmensa cantidad de ideas y sugerencias. Se han publicado por separado algunos materiales complementarios.

## Proyectos de ciclo

Es preciso ir acumulando experiencia suficiente para favorecer el desarrollo de proyectos de ciclo debidamente construidos.

Mientras esto sucede, y como modelo de lo que podría conformar unos buenos materiales de ciclo, citamos los siguientes por hallarse muy cercanos a la estructura del área de Música de Secundaria Obligatoria.

- BECKER, Peter; KEMMELMEYER, Karl-Jürgen; KREFT, Ekkehard; NYKRIN, Rudolf, et al. *Spielpläne Musik*. Stuttgart: Ernst Klett, 1984-1988 (tres vols. y doce casetes).

Esta obra comprende varios libros de texto para las escuelas de Alemania, desde el quinto hasta el decimoprimer curso (Ciclo Secundario I: edades diez a dieciséis). Además de los libros de texto de los alumnos existe un libro del profesor, unos cuadernos con materiales complementarios y unas grabaciones con ejemplos musicales. Los contenidos son muy diversos, pues engloban todos los contenidos curriculares e incluyen muchas partituras y un abundante y magnífico material gráfico. La estructura general de cada libro del alumno consta de los siguientes apartados: Hacer música: Danzas y repertorio vocal e instrumental; Oír música: Audiciones musicales; Saber música: Notación, teoría de la música y formas musicales; Apéndices: Resúmenes y biografías.

## Unidades didácticas

Es muy dificil encontrar Unidades didácticas publicadas y que además, que respondan al desarrollo del nuevo currículo. La siguiente Unidad está en estrecha relación con el área:

- GALÁN BUENO. María Angeles. "Música para la paz". *Ejemplificaciones del Diseño Curricular Base*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1989.

Se trata de una Unidad didáctica adaptada a la necesidad de ilustrar la propuesta curricular que el Minsterio de Educación y Ciencia presentaba entonces a debate. Desde este punto de vista es interesante porque da ideas para confeccionar otras Unidades.

En la línea de buscar recursos para realizar unidades didácticas hay que referirse a los Centros de Profesores como lugar de encuentro para intercambiar experiencias:

- FICHERO DE LAS PUBLICACIONES DE LOS CEP. Madrid: M. E. C. Dirección General de Renovación Pedagógica. Subdirección General de Formación del Profesorado, 1991.

En este fichero se recogen las publicaciones realizadas por los CEP. En ellas se pueden encontrar experiencias de muy distinta naturaleza (experiencias de aula, unidades didácticas, programaciones, innovaciones y propuestas curriculares) elaboradas por equipos de profesores. Las referencias concretas de los equipos que han realizado los trabajos pueden permitir ponerse en contacto a profesores que sienten las mismas preocupaciones y trabajan en un mismo campo de investigación o reflexión. Es una publicación abierta a la que se irán incorporando nuevas fichas.

## Aspectos parciales

En este apartado se reúne un material muy heterogéneo, que constituye el núcleo de las fuentes a las que se puede acudir para proyectar y desarrollar las actividades educativas.

## Repertorio musical

La educación musical se basa en el contacto vivo con el hecho musical. Por eso, el material básico para cualquier actividad de enseñanza y aprendizaje debe estar constituido por un determinado repertorio musical. El profesor ha de buscar y seleccionar los materiales musicales que necesita. De ellos puede sacar provecho, aunque siempre deberá evitar la utilización de obras musicales infantilizadas o rebajadas. No es difícil encontrar obras sencillas y sin grandes problemas dentro de un repertorio de calidad y nivel artístico. El repertorio musical publicado en España, aunque no es demasiado amplio, tiene la suficiente riqueza y variedad como para servir de fuente.

El repertorio vocal debe incluir obras fonéticas, habladas y cantadas. Podemos utilizar como fuentes onomatopeyas, trabalenguas, composiciones fonéticas (dadaístas), poesías, romances, cancioneros tradicionales, canciones y obras corales clásicas, históricas, de diversas culturas y países, en distintos idiomas, espirituales negros, canciones pop y rock, etc. Las posibilidades son muchas. A la hora de

escoger las ediciones es preferible acudir a fuentes primarias o con el adecuado aparato crítico que cite, al menos, la procedencia y origen de los materiales. A título orientativo se sugiere la siguiente bibliografía, ordenada temáticamente (canto coral; cánones; cancioneros antiguos; cancioneros tradicionales; canciones pop; piezas vocales; piezas instrumentales):

## *Canto coral*


- AIZPURÚA, P. *Conjunto coral*. Madrid: Real Musical (dos vols.).

- CIFRÉ, Eduardo. *Antología coral*. Madrid: Real Musical, 1979.

Antología de obras a cuatro voces mixtas preparada para las clases en los Conservatorios.

- ESBRÍ, Carlos; GARCÍA DE LA VEGA, Julián; OLIVER, Ángel; VIVÓ, Gabriel. *Conjunto coral*. Madrid: Texygrab, 1977 (dos vols.).

Repertorio preparado para las clases de conjunto coral de los Conservatorios.

- FORRAI, Miklós. *Öt évszázad Körusa*. Budapest: Editio Musica Budapest, 1956.

Antología coral que abarca cinco siglos de música. Textos en varios idiomas con predominio del húngaro.

- FREY, Max; METTKE, Bernd-Georg; SUTTNER, Kurt. *Chor aktuell. Ein Chorbuch für den Musikunterricht an Gymnasien*. Regensburg (Alemania): Gustav Bosse Verlag, 1983.

Antología modélica realizada para la enseñanza musical en los centros de Secundaria de Baviera. Incluye música religiosa, histórica, folklórica, pop, negra, hablada, contemporánea y aleatoria. Predominan las canciones en alemán, aunque la mitad están en otros idiomas. Está acompañado de un libro (citado en el apartado de "Canto y formación vocal") con sugerencias metodológicas para el montaje de las obras.

- VEGA, Marcos: *Pequeña antología coral*. Madrid, Real Musical.

- VEGA, Marcos: *Repertorio coral*. Madrid: Real Musical.

- WOLTERS, Gottfried (editor). *Ars Musica*. Zürich: Möseler Verlag Wolfenbüttel.

  Band Ia: *Das Kleine Liederbuch*, 1963.

  Band I: *Singbuch*, 1968.

  Band II: *Chor im Anfang (gemischte Stimmen)*, 1965.

  Band III: *Chor Anfang (gemischte Stimmen)*, 1971.

  Band IV: *Chorbuch für gemischte Stimmen*, 1965.

  Band V: *Chorbuch für gleiche Stimmen*, 1967.

Antología coral modélica por su magnífica y ordenada presentación. Además, aborda el canto en su más amplia concepción: canto colectivo al unísono y coral a voces iguales y a voces mixtas. Aunque gran parte del repertorio es aprovechable sólo en los países del área germana, incluye sin embargo mucho repertorio universal que puede ser de gran utilidad.

## *Cánones*

- AGOCSY, Lászlo (editor). *Canons Classiques sans les textes. Maneul de Solfège*. Budapest: Editio Musica Budapest, 1955.

Colección de 230 cánones de todas las épocas y estilos, sin textos, preparados como material para las clases de solfeo.

- BEDMAR, Luis. *Monopoli Coral*. Madrid: Real Musical.

Treinta cánones sobre temas antiguos.

- VEGA, Marcos. *El enigma de los cánones*. Madrid: Real Musical, 1983.

Contiene 261 cánones de todas las épocas y estilos, con y sin textos.

## *Cancioneros antiguos*

- ANGLES, Higinio. *Las música de las Cantigas de Santa María del Rey Alfonso X el Sabio*. Barcelona, 1943-1959 (tres vols.).

- ANGLES, Higinio: *La música en la corte de los Reyes Católicos*. Barcelona: Instituto Español de Musicología, 1947-1951 (tres vols.).

- BACH, Juan Sebastián. *Four-Part Chorales*. Budapest: Editio Musica Budapest, 1982.

- QUEROL, Miguel. *Villancicos y romances a tres y cuatro voces, de los siglos XV, XVI y XVII*. Barcelona: Instituto Español de Musicología, 1964.

## *Cancioneros tradicionales*

- MANZANO ALONSO, Miguel. *Cancionero de folklore zamorano*. Madrid: Alpuerto, 1982.

Recoge más de mil canciones.

- MANZANO, Miguel. *El cancionero leonés*. León: Diputación Provincial de León, 1989-1990. Varios volúmenes.

Obra monumental, que recoge más de dos mil documentos musicales y los presenta con una sistematización rigurosa y modélica.

- MARAZUELA ALBORNOZ, Agapito. *Cancionero del Castilla*. Madrid: Diputación (hoy Comunidad) de Madrid, 1981.

Reimpresión del cancionero publicado por vez primera en Madrid, en 1932, que recoge más de trescientas canciones.

- MARTÍNEZ TORNER, Eduardo. *Cancionero musical de la lírica popular asturiana*. Oviedo: Instituto de Estudios Asturianos, 1983 (3.ª ed.).

Reimpresión del cancionero publicado por vez primera en Madrid, en 1920, que recoge quinientas canciones.

- PEDRELL, Felipe. *Cancionero musical popular español*. Barcelona: Boileau, 1958 (3.ª ed., cuatro vols.).

Obra pionera que, junto a las canciones de tradición oral, recoge canciones cultas antiguas en las que el autor creyó identificar rasgos populares.

### *Canciones pop*

Los comercios especializados suelen disponer de una considerable oferta de antologías y obras completas de grupos pop, tanto actuales como de clásicos del género. Cada profesor debe ir haciéndose con ese material de acuerdo con sus necesidades y cuidando que los arreglos, generalmente para acompañamiento de piano o guitarra, respondan a criterios de calidad.

### *Piezas vocales*

- CAGE, John. *Aria. Voice (any range)*. New York: Henmar Press, 1960.

- CAGE, John. *Sixty-two Mesostics Re Merce Cunningham. For Voice Unaccompanied, using Microphone*. New York: Henmar Press, 1971.

- DÍAZ GONZÁLEZ, Joaquín. *Coplas de ciegos. Antología*. Valladolid: Ámbito, 1992.

Reproduce en facsímil diversos pliegos de cordel con un amplio y delicioso repertorio.

- REGNER, Hermann. *Chorstudien*. Mainz: Schott.

- REGNER, Hermann. *Spielpläne Musik. Spielheft. 7 Spiritual and Gospelsongs in leichten Sätzen*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1986.

Colección de siete espirituales y *gospelsongs*, con acompañamiento sencillo para piano, pensados para alumnos de Secundaria. Este cuaderno es un complemento a los libros de texto citados en el apartado de "Proyectos de ciclo".

## *Piezas instrumentales*

El repertorio instrumental debe incluir obras para ritmos corporales, para pequeña percusión, para instrumentos de láminas, y arreglos para voz e instrumentos. El profesor ha de buscar, seleccionar y en su caso adaptar el repertorio a los requisitos de su programación. Además del repertorio didáctico y del que incluyen los libros de ciclo y etapa (véanse los apartados "Proyectos de etapa" y "Proyectos de ciclo"), puede utilizar repertorio clásico o popular. A título orientativo indicamos la siguiente bibliografía:

- HARVEY, Eddie. *Jazz in the classroom*. London: Boosey and Hawkes, 1988.

Material para trabajar con alumnos de diez a catorce años las técnicas de jazz. Es una unidad didáctica que ocupa diez sesiones. Además del libro del alumno, hay otro para el profesor y un casete de apoyo, con ejemplos y materiales musicales.

- NEUHÄUSER, Meinolf; REUSCH, Arnold; WEBER, Horst. *Musik zum Mitmachen*. Frankfurt: Moritz Diesterweg, 1982-1988. Cinco cuadernos y cinco discos de larga duración.

Cada cuaderno, y su disco correspondiente, contiene una veintena de obras conocidas, clásicas, populares o tradicionales, para ser cantadas y/o tocadas en instrumentos de percusión a la vez que se escuchan en la grabación. Los cuadernos son muy breves, y están diseñados para servir de guía tanto al profesor como a los propios alumnos. El material es muy rico y sugestivo.

- REUSCH, Arnold; WANJURA-HÜBNER. *Spiel mit in der Musikwerkstatt. 20 Mitspiel-Stücke für den Musikunterricht in der Schule*. Mainz: Schott, 1988.

Material compuesto de un cuaderno para el alumno, otro para el profesor y un disco con piezas para ser cantadas y/o tocadas en instrumentos de percusión a la vez que se escuchan en la grabación.

- SANUY, Montserrat; GONZÁLEZ SARMIENTO, Luciano. *Orff-Schulwerk. Música para niños.* Madrid: Unión Musical Española, 1969.

Versión española basada en la obra original de Carl Orff y Gunild Keetman, que fue publicada originalmente en 1950. En español sólo apareció el primero de los cinco volúmenes que constituyen la obra completa. Hay un libro complementario de introducción a este material, que contiene interesantes indicaciones metodológicas.

- STADLER, Werner. *Percussion.* Hallein (Austria): Edición del autor. Varios volúmenes.

## Música creativa

Paynter define la música creativa como creación (composición) empírica, a través de la manipulación y experimentación directa con el sonido. Tiene que ver con la metodología de la improvisación (ver el apartado "Improvisación"). Este tema ha generado en Inglaterra bastantes materiales que reúnen diversas actividades musicales (vocales, instrumentales y dramáticas) de las que los alumnos son verdaderos protagonistas. Estos materiales mezclan las propuestas con las indicaciones didácticas. La bibliografía se ordena aquí conforme a los catálogos editoriales:

### *Bossey and Hawkes*

- BRAMHALL, David. *Composing in the Classroom. Op 1 + Op 2.* London.

- SALAMAN, William. *The New Composer.* London.

### *Cambridge Assignements in Music*

- BENNET, Roy:

  *New Assignments and Practice Scores.*

*Investigating Musical Styles.*

*History of Music.*

*Keyboard Instruments.*

*General Musicianship.*

*Instruments of the Orchestra.*

*Form and Design.*

*Score Reading.*

*Check Book 1.*

- CRIPPS, Colin: *Popular Music.*

- FARRELL, Gerry: *Indian Music in Education.*

- HARRIS, Ruth; HAWKSLEY, Elizabeth: *Composing in the Classroom.*

- HOWARD, John: *Learning to Compose.*

- PAYTER, John: *Sound and Structure.*

## *Cambridge University Press*

- PAYNTER, John; ASTON, Peter. *Sound and Silence. Classroom Projects in Creative Music.* London: Cambridge University Press, 1970.

Este trabajo contiene, tras una definición de la música creativa, unas sugerencias para la organización del trabajo y 36 actividades para desarrollar en el aula con alumnos de diversas edades, de Primaria y de Secundaria, durante la educación obligatoria. Las actividades son independientes y de diversa duración. Únicamente las doce últimas están pensadas como una posible unidad en torno a la formación vocal. El libro no es un curso, sino un repertorio de sugerencias en distintas líneas de trabajo.

### *Oxford University Press*

- DENNIS, Brian. *Experimental Music in Schools*. London: Oxford University Press, 1970.

- DWYER, Terence. *Progressive Scores*. London: Oxford University Press.

### *Universal Edition*

- COLLIER, Graham. *Jazz Workshop: The Blues*. London: Universal Edition.

- DENNIS, Brian. *Projects in Sound*. London: Universal Edition.

- JENKINS, D.; VISOCCHI, M. *Music Builder. Music Arranging in the Classroom*. London: Universal Edition, 1990.

- PAYNTER, John. *Hear and Now*. London: Universal Edition, 1972.

Existe una traducción al castellano no muy buena realizada por Ricordi Americana (*Oír aquí y ahora*. Buenos Aires, 1991). Permite descubrir la enorme capacidad de sugerir que poseen los planteamientos didáctico-musicales de este autor.

- SELF, George. *Make a New Sound*. London: Universal Edition, 1976.

- SELF, George. *New Sounds in Class*. London: Universal Edition.

## Expresión corporal y movimiento

Los materiales para actividades de expresión corporal y movimiento no son tan abundantes como los de didáctica que se dedican a esta materia (que se indicaron en el apartado "Didáctica de aspectos parciales", en el epígrafe de "Expresión corporal y movimiento"), pero estos últimos sugieren muchas propuestas y ejercicios concre-

tos para el aula a los cuales remitimos. Como materiales de aula de tipo más heterogéneo y descriptivo cabe citar:

- VV. AA. *Tanzen in Schule und Freizeit. Tanz Chuchi.* Bern (Suiza): Zytglogge, 1981.

Contiene unos principios didácticos y metodológicos muy completos, junto a la descripción de numerosas danzas. Además de las descripciones, que ocupan la mitad del libro, aparecen capítulos muy importantes dedicados a los elementos de la danza, las cualidades del movimiento, las formas básicas y la metodología. Contiene numerosos esquemas y fotografías.

- ZAMORA VÁZQUEZ, Ángel. *Temas didácticos de cultura tradicional. N.° 16. Melodías tradicionales para jugar y bailar.* Valladolid: Centro Etnográfico de Documentación, 1989.

## Propuestas escénicas

- PAYNTER, Elizabeth; PAYNTER, John. *The Dance and the Drum. Integrated Projects in Music, Dance and Drama for Schools.* London: Universal Edition, 1974.

Este libro contiene doce proyectos de teatro musical y algunas sugerencias plásticas, coreográficas, teatrales y musicales para su desarrollo, que puede ocupar en cada caso hasta un semestre completo. Es un material muy abierto, dirigido a profesores que no tienen que ser necesariamente especialistas en música. Los proyectos están pensados para alumnos de nueve a trece años.

- RIVEIRO HOLGADO, Leonardo. "La contienda por un amor". *Cuadernos de Pedagogía,* 192 (1990): 19-21.

Breve descripción de una experiencia de drama musical que puede sugerir ideas similares.

## Antologías musicales

Este material puede ser muy útil como fuente para la selección de repertorio que dé lugar a actividades prácticas en el aula y, al mismo

tiempo, es un material de referencia y consulta fundamental. Además de las obras publicadas en las colecciones de partituras en ediciones críticas, de estudio y de bolsillo (Editio Musica Budapest, Kalmus, Bossey and Hawkes, Belwin Mills, Heugel, Durand, Eulenburg, Lea, Eschig, Chester Music, etc.) podemos encontrar antologías históricas como las siguientes:

- ALLORTO, R. *Antologia Storica della Musica (Dai Greci al Rinascimento).* Milano: Ricordi, 1983.

Antología con 116 obras. En 1985 y 1987 han aparecido dos tomos adicionales dedicados a la música para tecla de los siglos XVII y XVIII.

- APEL, Willi; DAVISON, Thomas. *Historical Anthology of Music.* Harvard, Mss: Harvard University Press, 1982 (dos volúmenes).

- BOWHAN, David. *An Anthology or Listening Material for GCSA Music.* London: Schott, 1989.

- FELLERER, K.G. *Anthology of Music.* Köln: 1955-1975 (47 vols.).

- KAMIEN, Roger. *The Norton Scores: An Anthology for Listening.* New York - London: Norton, 1984 (dos volúmenes).

- LEUCHTER, Erwin. *Florilegium Musicum. Historia de la música en 180 ejemplos, desde la Antigüedad hasta el siglo XVIII.* Buenos Aires: Ricordi Americana, 1964 (dos volúmenes).

- MORGAN, Robert P. (editor). *Anthology of Twentieth-Century Music.* New York - London: Norton, 1992.

- PALISCA, Claude V. *Norton Anthology of Western Music.* New York -London: Norton, 1988 (2.ª ed., dos volúmenes).

Antología clásica con 163 obras. Existe una edición discográfica de los ejemplos que forman parte de esta antología. El libro de histo-

ria de la música de Grout cita y comenta ejemplos tomados de esta antología. La Editorial Norton también tiene otras antologías de música renacentista y medieval y publica una interesante colección de ediciones críticas de partituras famosas.

- PARRISH, Carl; OHL, John F. *Masterpieces of Music Before 1750. An Anthology of Musical Examples from Greorian Chant to J.S. Bach.* London-Boston: Faber and Faber, 1952.

Antología de 50 obras, publicadas en formato de libro de bolsillo.

## Construcción de instrumentos

En algunos de los libros sobre didáctica o proyectos de etapa se pueden encontrar referencias a la construcción de instrumentos por los propios alumnos, a partir de materiales diversos. Sin embargo, también existe una importante y curiosa bibliografía sobre este tema en particular:

- AKOSCHKY, Judith. *Cotidiáfonos. Instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos.* Buenos Aires: Ricordi Americana, 1988.

- BUZASI, Niklaus. *Musikinstrumente aus Krimkras.* Stuttgart: Frech-Verlag, 1978.

- KREUSCH-JACOB, Dorothée. *Ravensburger Instrumenten Spielbuch für Kinder.* Ravensburg: Otto Maier, 1981.

- MARTINI, Ulrich. *Musikinstrumente- erfinden, bauen, spielen. Anleitungen und Vorschläge für die pädagogische Arbeit.* Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1980.

Manual fundamental. Junto a las 259 indicaciones sobre la construcción de instrumentos, contiene importantes orientaciones didácticas.

- PALACIOS JORGE, Fernando; RIVEIRO HOLGADO, Leonardo. *Artilugios e instrumentos para hacer música.* Madrid: Ópera Tres, 1990.

- PAYNO, Luis A. *Temas didácticos de cultura tradicional. N.° 3. Instrumentos musicales de construcción sencilla.* Valladolid: Centro Etnográfico de Documentación, 1986.

- SIGNORELLI, María. *Bim! Bum! Bam! Instrumentos musicales para hacer en casa.* Madrid: Fuenteantigua, 1981.

## Libros de consulta para el alumnado

Los libros de consulta para los alumnos son de idéntica utilidad para los profesores. En Secundaria conviene evitar los libros de consulta infantiles o juveniles, cuya utilidad no es grande si no resuelven las dudas que justifican su presencia en la biblioteca del aula o del centro. Los estudiantes de Secundaria se tienen que acostumbrar a manejar un auténtico material bibliográfico. Muchos de los libros citados en apartados anteriores ("Libros de contenido disciplinar" y "Materiales de aula") podrían aparecer igualmente en esta sección.

### Diccionarios y enciclopedias

- ANGLES, Higinio; PENA, J. *Diccionario de la música Labor.* Barcelona: Editorial Labor, 1964 (dos volúmenes).

- APEL, Willi. *Harvard Dictionary of Music.* Cambridge, Mss.: Harvard University Press, 1970.

- ARNOLD, Denis. *The Oxford Companion to Music.* London: Oxford University Press (dos volúmenes).

- BASSO, Alberto (director). *Dizionario Enciclopedico Universale della Musica e dei Musicisti.* Torino: Utet (doce volúmenes).

- BLUME, Friedrich. *Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik.* Kassel: DTV (Deutscher Taschenbuch Verlag), 1989 (diecisiete volúmenes).

Reimpresión, en formato de bolsillo, de la célebre enciclopedia alemana publicada por primera vez por Bärenreiter en 1949. Es de carácter más científico que el diccionario *New Grove* y tiene muchas, aunque antiguas, referencias bibliográficas. Esta última edición contiene unos índices cruzados de gran utilidad.

- BROCKHAUS RIENAMN. *Musiklexikon*. Mainz: Schott (cinco vols.).

- HONEGGER, Marc. *Diccionario de la Música*. Madrid: Espasa Calpe (dos volúmenes).

- MICHELS, Ulrich. *Atlas de Música I*. Madrid: Alianza Atlas, 1983.

De momento, sólo se ha traducido al español el primer volumen (son dos en total) de este útil atlas, magníficamente ilustrado, publicado por las editoriales alemanas DTV y Bärenreiter.

- PARÍS, Alan. *Diccionario de intérpretes y de la interpretación musical en el siglo XX*. Madrid: Turner Música, 1989.

- SADIE, Stanley. *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. London: MacMillan, 1980 (veinte volúmenes).

Enciclopedia fundamental de tipo divulgativo. Hay volúmenes aparte dedicados a los instrumentos musicales, a la música americana y al jazz. Contiene amplias referencias bibliográficas.

- SCHOLES, Percy A. *Diccionario Oxford de la Música*. Buenos Aires: Edhasa Hermes Sudamericana, 1984 (2.ª ed., dos vols.).

## Historia de la música

- BASSO, Alberto (director). *Historia de la música*. Madrid: Turner Música, 1986 (doce volúmenes).

Al final de cada volumen, en formato de libro de bolsillo, se incluyen varias lecturas sobre las épocas tratadas.

- CHAILLEY, Jacques. *Cours d'Histoire de la Musique*. Paris: Alphonse Leduc, 1967-1987 (trece volúmenes).

Historia analítica, con numerosos ejemplos musicales comentados, que constituyen por si mismos toda una antología.

- CANDÉ, Roland de. *Historia universal de la música*. Madrid: Aguilar, 1981 (dos volúmenes).

- GROUT, Donald Jay; PALISCA, Claude V. *Historia de la música occidental*. Madrid: Alianza Música, 1990 (2.ª ed. revisada y ampliada) (dos volúmenes).

Libro de texto fundamental, que hace interesantes observaciones sobre el hecho musical y su evolución a lo largo del tiempo. Este manual contiene indicaciones bibliográficas y se completa con la *Norton Anthology of Western Music* (véase el apartado "Antologías musicales"), a la cual hace constantes alusiones.

- LÓPEZ DE OSABA, Pablo (director). *Historia de la música española*. Madrid: Alianza Música, 1983-1985 (siete volúmenes).

- PÉREZ GUTIÉRREZ, Mariano. *El universo de la música*. Alcobendas (Madrid): SGEL, 1980.

Libro especialmente redactado para estudiantes de música de Bachillerato y Conservatorio.

- PERGAMO, Ana María Locatelli de. *Música tribal, Oriental y de las Antiguas Culturas Mediterráneas*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1980.

- ROBERTSON, Alec; STEVENS, Denis (directores). *Historia general de la música*. Madrid: Ediciones Istmo, 1989 (cuatro volúmenes).

La Editorial Taurus tiene en su catálogo varios manuales de historia de la música y de los géneros musicales:

ABRAHAM, Gerald. *Historia universal de la música*.

AUSTIN, William W. *La música en el siglo XX* (dos volúmenes).

DORIAN, Frederick. *Historia de la ejecución musical.*

LEIBOWITZ, René. *Historia de la ópera.*

STEVENS, Dennis. *Historia de la canción.*

## Biografías y fuentes

Podemos encontrar biografías, escritos y epistolarios de los músicos en las colecciones de libros de música de varias editoriales (Alianza, Turner, Taurus, Real Musical, Espasa Calpe). Desde el punto de vista educativo, es más interesante la utilización de escritos y epistolarios que la consulta de biografías que, si no son ensayos de altura, resulta más práctico sustituirlas por la consulta en diccionarios y enciclopedias. Muchnik Editores ha comenzado a publicar en español, en libros independientes, algunas biografías tomadas del *New Grove*. También hay una amplia colección de biografías en Espasa Calpe. Algunas fuentes interesantes son:

- DEBUSSY, Claude. *El señor Corchea y otros escritos.* Madrid: Alianza, 1987.
- DINI, Jesús (compilador). *Cartas de Wolfgang Amadeus Mozart.* Barcelona: Muchnik Editores, 1986.
- FALLA, Manuel de. *Escritos sobre música y músicos.* Madrid: Espasa Calpe, 1950.
- GOULD, Glenn. *Escritos críticos.* Madrid: Turner Música, 1989.
- MAHLER, Alma. *Gustav Mahler. Recuerdos y cartas.* Madrid: Taurus, 1979.
- MORGENSTERN, Sam. *Composers on Music.* New York: Pantheon.
- SCHOENBERG, Arnold; Kandinsky, Wassily. *Cartas, cuadros y documentos de un encuentro extraordinario.* Madrid: Alianza.

SLONIMSKY, Nicolas. *Lexicon of Musical Invective. Critical Assaults on Composers since Beethoven's Time.* Seattle-London: University of Washington Press, 1990 (9.ª edición).

Recoge juicios diversos sobre obras maestras de 49 compositores.

STRAVINSKY, Igor. *Poética musical.* Madrid: Taurus, 1977.

Transcripción de seis lecciones dictadas por Stravinsky en la Universidad de Harvard, en las que expone sus ideas acerca de la creación musical.

STRUNK, Oliver (compilador). *Source Readings in Music History.* London-Boston: Faber and Faber, 1952 (cinco volúmenes).

WÜRZ, Anton; SCHIMKAT, Reinhold. *Beethoven en cartas y documentos.* Madrid: Tecnos, 1970.

## Organología

Este apartado podría ser enorme. Se citan sólo algunos libros recientes que es posible encontrar en español, junto al tratado fundamental de Curt Sachs. El tema tiene cierto interés desde el punto de vista de la enseñanza, pero no tanto como el que cabría deducir de su importancia bibliográfica. Los libros de organología guardan estrecha relación con los dedicados a la construcción de instrumentos (veáse "Construcción de instrumentos").

ARDLEY, Neil. *La música.* Madrid: Biblioteca Visual Altea, 1989.

Libro ilustrado de carácter divulgativo.

BAINES, Anthony. *Historia de los instrumentos musicales.* Madrid: Taurus, 1988.

DIAGRAM GROUP. *Musical Instruments of the World. An Illustrated Encyclopedia.* London: Paddington Press, 1976.

Muchas y buenas ilustraciones con pocos textos.

- DONNIGTON, Robert. *La música y sus instrumentos*. Madrid: Libro de Bolsillo de Alianza, 1982.

- HARRISON, Frank Ll.; RIMMER, Joan (editores). *Filippo Bonanni. Antique Musical Instruments and Their Players. 152 Plates from Bonanni's 18th Century "Gabinetto Armonico"*. New York: Dover, 1964.

- SACHS, Curt. *Historia universal de los instrumentos musicales*. Buenos Aires: Centurión, 1947.

Libro de referencia clásico y fundamental. La edición en español está agotada y sólo se puede consultar en bibliotecas. Hay edición inglesa en Dover.

- TRANCHEFORT, François-René. *Los instrumentos musicales en el mundo*. Madrid: Alianza, 1985.

Panorámica de los instrumentos en diversas culturas y civilizaciones.

## Libros ilustrados y facsímiles

Los materiales gráficos (iconografías, facsímiles, autógrafos) son de apoyo secundario, pero de gran utilidad para tratar algunos contenidos de la forma rápida e inmediata que permiten las imágenes. Existen algunas editoriales especializadas en facsímiles, como Minkoff, pero casi todas dedican parte de su catálogo a este asunto.

- BESSELER, Heinrich; SCHNEIDER, Marius. *Musikgeschichte in Bildern*. Mainz: Schott, 1961 (diecisiete volúmenes).

- HÜRLIMAN, M. *Composers Autographs*. Madison, 1968 (dos vols.).

- KINSKY, Georg. *A History of Music in Pictures*. New York, 1951.

- LESURE, François. *Iconographie Musicale*. Genève: Editions Minkoff, 1972 ss. (diez volúmenes).

- SEEBASS, Tilman (director). *Imago Musicae. International Yearbook of Musical Iconography*. City University of New York: RdIM (anual, desde 1984).

- SOPEÑA IBÁÑEZ, Federico; GALLEGO GALLEGO, Antonio. *La música en el Museo del Prado*. Madrid: Dirección General de Bellas Artes, 1972.

- WIENER URTEXT FACSIMILE

Colección publicada en España por Real Musical con pequeñas piezas para piano de Bach, Brahms, Chopin, Haydn, Mozart, Schubert y Schumann.

- WINTERNIZ, Emanuel. *Musical Autographs from Monteverdi to Hindemith*. New York, 1965. 2 vols.

# Revistas y publicaciones periódicas

## Técnicas y científicas

**Anuario Musical**. Barcelona: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (anual). GONZÁLEZ VALLE, José Vicente (director). Egipcíaques, 15. E 08001 Barcelona. Se publica desde 1946.

Contiene artículos científicos sobre musicología. El núm. 46 (1991) incluye los índices generales del período comprendido entre 1946 y 1990.

**Música y Educación**. Madrid: Musicalis (trimestral). PÉREZ GUTIÉRREZ, Mariano (director). Apartado 46.230. E 28080 Madrid. Teléf.: (91) 594 25 06. Se publica desde 1988.

Revista dedicada a la educación musical en todos los niveles educativos. Sus secciones fijas son: I. Artículos, II. Documentos, III. Revista de revistas, IV. Recensión de libros y partituras, V. Noticias en télex, VI. Cursos, concursos y becas.

**Nasarre. Revista Aragonesa de Musicología**. Zaragoza: Institución Fernando el Católico. Diputación Provincial (semestral). CALAHORRA, Pedro (director). Plaza de España, 2. E 50004 Zaragoza. Teléf.: (976) 22 96 52. Se publica desde 1985.

**Recerca Musicológica**. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona (anual). BONASTRE, Francesc (director). Avda. República Argentina, 1. E 08006 Barcelona. Se publica desde 1981.

**Revista de Musicología**. Madrid: Sociedad Española de Musicología (anual). SIEMENS HERNÁNDEZ, Lothar (director). Caños del Peral, 7, 1.° dcha. E 28013 Madrid. Teléf.: (91) 247 01 90. Se publica desde 1978.

Con artículos científicos, textos, registros, noticias, índices y reseñas bibliográficas.

## Divulgativas

Las revistas divulgativas están dirigidas a melómanos y discófilos. Dan noticia de la vida concertística española y de las novedades discográficas.

**Montsalvat. Danza - Música - Ópera**. Barcelona: Ediciones Nuevo Arte Thor (mensual). Pza. Gala Placidia, 1. E 08006 Barcelona. Teléf.: (93) 218 11 97.

**Ritmo. Revista musical ilustrada**. Madrid (mensual). Virgen de Aránzazu, 21. 28034 Madrid. Teléf.: (91) 358 02 67.

**Scherzo. Revista de Música**. Madrid (mensual). Marqués de Mondéjar, 11, 2.° D. 28028 Madrid. Teléf.: (91) 356 76 22.

Tiene varias secciones, entre ellas una dedicada a la educación musical.

## Especializadas

**Música Global**. *Revista Musical para la Nueva Era*. Madrid: Ediciones Mandala (trimestral). Escalinata, 9. E 28013 Madrid.

**Música y Tecnología**. Córcega, 89. E 08029 Barcelona.

**Musicus. Computer Applications in Music Education**. Lancaster: Centre for Music, University of Lancaster: Publicación semestral editada desde junio de 1989.

Publicación periódica que incide especialmente en la aplicación de la informática en los estudios superiores de música.

**RNE-2. Boletín mensual de programación de Radio 2**. Madrid: Radio Nacional de España (mensual). Casa de la Radio. Prado del Rey. E 28023 Madrid.

Boletín de gran utilidad para la previsión de la música que emite mensualmente RNE-2. Interesante por la información que ofrece, por el empleo didáctico que se le puede dar y por las posibilidades de obtención de un material musical muchas veces imposible de conseguir por otros medios. El boletín se puede recibir gratuitamente solicitando la suscripción a: Despacho B-203; Radio Nacional de España-Radio 2; Casa de la Radio; E 28023 Madrid.

# Recursos materiales

Los recursos materiales deben estar en función de las actividades de enseñanza y aprendizaje y no al revés. Aunque algunos materiales determinen claramente ciertas actividades, éstas han de encuadrarse con lógica y sentido dentro de la programación didáctica.

### *Aula de música*

Es importante disponer de un aula de música con ciertas características para la enseñanza de la música, en la línea de lo recomendado en las orientaciones didácticas del área que aparecen en estos mismos Materiales para la Reforma. Debe ser independiente, amplia y espaciosa, diáfana y con buenas condiciones acústicas (de aislamiento y reverberación). El sonido necesita un cierto volumen de aire para proyectarse y resonar con libertad, por lo que el techo debe ser alto.

## Materiales didácticos

### Instrumentos musicales

Los instrumentos musicales que se utilicen en el aula deben ser de muy buena calidad por dos motivos principales:

*a*) Para que el sonido que produzcan sea igualmente de calidad y pueda servir para desarrollar la sensibilidad y el gusto tímbrico de los alumnos. Naturalmente, en los instrumentos afinados la

afinación debe ser exacta, y en este punto no cabe hacer ninguna concesión.

*b)* Para que los instrumentos duren más. Los de mejor calidad son más resistentes al uso y al paso del tiempo. Es preferible adquirir menos material que comprar instrumentos baratos. Los buenos instrumentos pueden durar muchos años, mientras que los baratos se estropean y rompen enseguida, aunque se usen poco.

## Pequeña percusión

La pequeña percusión la componen instrumentos rítmicos de sonido indeterminado de madera y metal, que sirven para realizar diversas piezas, bases rítmicas, ejercicios y ostinatos. Debido a su sonido, los instrumentos de madera se pueden utilizar simultáneamente de forma numerosa, mientras que los de metal no, ya que son más estridentes.

Los instrumentos de pequeña percusión de madera que se utilizan en las aulas son claves, maracas, cajas chinas, güiros, cabasas y temple blocks (preferiblemente con soporte). Los instrumentos de pequeña percusión de metal que se utilizan (con discreción) en las aulas son triángulos, platos suspendidos, platos entrechocados, crótalos, sistros, cascabeles y cencerros. Es interesante tener instrumentos de diferentes tamaños y sonoridades.

## Parches

El instrumento fundamental de la familia de los parches es el pandero, preferible a la pandereta, cuyas sonajas limitan sus posibilidades. El pandero simple, de diversos tamaños, es un instrumento lleno de posibilidades y particularmente útil para grupos numerosos. El parche sintético resiste mejor que la piel los cambios de humedad. En el aula podemos tener también alguna caja (con pie y bordones retráctiles), bongoes, timbales, congas y bombos. En esta familia cabe incluir también las zambombas. La bateria convencional y la caja de ritmos pueden dar mucho juego.

## Láminas

Los instrumentos de láminas profesionales (marimba y vibráfono) son muy caros y complejos. Inspirándose en instrumentos de otras

culturas, Carl Orff diseñó unos instrumentos de láminas de madera o metal especialmente pensados para la enseñanza musical: carillones (soprano y alto), metalófonos (sopranos, altos y bajos) y xilófonos (sopranos, altos y bajos). También existen instrumentos de láminas en unidades independientes (cada lámina suelta con su propio resonador) que son muy útiles para hacer algunos juegos y ejercicios.

La familia de instrumentos tendrá que guardar cierta proporción interna conforme a su tamaño. En los xilófonos, el número de instrumentos graves es siempre menor que el de instrumentos agudos. La carillones y metalófonos se utilizan en menor número que los xilófonos. Las notas cromáticas para formar tonalidades diversas se suministran por separado.

## Instrumentos melódicos

Algunos instrumentos melódicos tienen una larga tradición en la enseñanza musical, son de gran ayuda para el profesor y enriquecen las actividades en el aula. Los instrumentos convencionales más utilizados en la enseñanza son la flauta dulce, la guitarra y el piano. Cualquier otro instrumento que el profesor o algún alumno sepa tocar (violín, clarinete, etc.) también puede integrarse con facilidad en las actividades. Los teclados, sintetizadores o pianos eléctricos presentan muchas ventajas: son muy atractivos, son económicos y no requieren mantenimiento. Su utilización en el aula puede ser muy sugestiva y enriquecedora. También es recomendable disponer de algún instrumento grave (violonchelo, contrabajo, bajo eléctrico) utilizado de forma elemental para soporte de los bajos. Hay que recordar aquí lo sugestivo que puede resultar utilizar en el aula el instrumental eléctrico característico del pop, tanto por el mundo que abre a la investigación sonora como por lo cercano que resulta a los alumnos.

## Efectos especiales

Los instrumentos de efectos especiales son muy útiles para realizar trabajos tímbricos y para crear distintos paisajes y ambientes sonoros. Algunos se pueden incorporar a determinadas piezas musicales y dramáticas. Existe una gran variedad de instrumentos específicamente construidos con la finalidad de producir efectos sonoros como, por ejemplo, el látigo, las carracas y matracas, las castañuelas con mango, los chalcos, la quijada, el flexatón, las campanillas, el mirlitón, la sirena, el palo de lluvia, los silbatos, los reclamos de caza,

el cuco, el jilguero, la flauta de émbolo, los llaveros electrónicos multiefectos y los teclados con efectos. Además de éstos, podemos utilizar instrumentos de otros tipos, convencionales o no, para producir diversos efectos empleando distintas formas de tocar.

## Instrumentos no convencionales

Muchos objetos cotidianos (vasos, botellas, sartenes, hojas, cucharillas, tubos, globos, papeles y cartones, lijas, chapas, latas, envases...) pueden utilizarse directamente como fuentes de sonido. Con ciertas manipulaciones se pueden mejorar sus posibilidades sonoras y convertir en nuevos instrumentos (veáse "Construcción de instrumentos"). La materia prima se puede conseguir a partir de materiales de desecho, pero es necesario disponer a la vez de herramientas (tijeras, brocas, sierra, caja de ingletes, cuchillas, navaja, etc.) y de algún material adicional (cola de contacto, pegamento, cinta aislante, celofán, hembrillas y tornillos, resina, nylon, perdigones, tubos, gomas elásticas, globos, pajitas, vasos de plástico, palillos, botones, etc.). Las necesidades dependen de los instrumentos que se quieran construir.

En muchos casos, los instrumentos convencionales se pueden sustituir muy eficazmente por objetos cotidianos e instrumentos de fabricación propia. Entre los instrumentos de más posibilidades y fácil fabricación están los chalcos, las maracas, los raspadores, algunos aerófonos y el bramador (Waldteufel). Los que requieren tensión para sonar (cordófonos y membranófonos) son algo más complejos de fabricar, pero también ofrecen muchas posibilidades.

# Complementos y accesorios

## Baquetas

Algunos de los instrumentos convencionales requieren mazas y baquetas para ser tocados. Las baquetas son un elemento tan importante como el propio instrumento, y si no se adquieren baquetas de cierta calidad no habrá forma de obtener un buen sonido del instrumento en cuestión por muy bueno que éste sea. Conviene tener distintos juegos y tipos de baquetas, para ampliar así las posibilidades y recursos de los instrumentos. Es interesante disponer de escobillas y de un arco de violonchelo o contrabajo para efectos especiales en platos.

## Mobiliario

Los instrumentos necesitan una armario de grandes dimensiones donde se puedan guardar y proteger del polvo. Para poder tocar, también es imprescindible disponer de un mobiliario adecuado: sillas normales sin brazos y bancos o mesas de distintos tamaños para colocar los instrumentos a la altura en que puedan ser tocados con libertad de movimientos y comodidad. Algunas marcas suministran patas y bancos a la medida para los instrumentos. También conviene disponer de atriles plegables.

## Accesorios musicales

Además de los instrumentos, es útil contar con otros accesorios musicales como metrónomos (con varios se pueden hacer polirítmias), cronómetros, diapasones de horquilla (con resonador) y de lengüeta (cromático). Entre los materiales de laboratorio para física podemos encontrar el monocordio, instrumento científico-musical que se utiliza para demostrar los principios que rigen las vibraciones de las cuerdas.

# Materiales audiovisuales

## Equipamiento

## Equipo de sonido

Es fundamental que el equipo de reproducción de sonido sea de alta fidelidad. Hay equipos compactos de calidad a muy buenos precios. El equipo debe tener al menos un lector de discos compactos y doble pletina. El giradiscos no es imprescindible, pues es preferible tener las grabaciones en discos compactos, por su gran calidad sonora, mejor conservación y mayor facilidad para rastrear los cortes.

La utilización del tocadiscos queda prácticamente reservada para los ejercicios en *play-back* con instrumentos, en los que haya que ajustar la afinación de la grabación regulando el número de revoluciones por minuto. La pletina sirve para preparar montajes y duplicar cintas. El mando a distancia es de gran utilidad en el aula. Tam-

bién es importante disponer de un micrófono y de una grabadora portátil.

## Equipo de imagen

El retroproyector es un instrumento muy útil para la clase de música: es muy versátil, claro, limpio y cómodo, puesto que sirve para proyectar partituras, facsímiles y esquemas musicales, además de apuntes. Junto al retroproyector son necesarias las hojas transparentes de acetato, que se suministran en distintos colores y con diferentes emulsiones (para impresoras, fotocopiadoras, infrarrojos, *plotter*, escritura directa, etc.), los rotuladores grasos, la pantalla, un carro y una funda protectora contra el polvo. El proyector de diapositivas y el vídeo se utilizan también en la clase de música.

## Laboratorio audiovisual

Uniendo el equipo de sonido y el de imagen e incorporando otros elementos especiales se puede crear un laboratorio audiovisual que permita la realización de atractivos montajes audiovisuales. Es fundamental disponer de un editor de vídeo, de una mesa de mezclas, de un ecualizador y de varios aparatos de grabación y reproducción duplicados, preferiblemente analógico-digitales, que permitan combinar distintas señales. El laboratorio audiovisual se puede ampliar con efectos especiales y con un sintetizador/muestreador conectado a un ordenador dotado de programas musicales. También conviene tener una cámara de vídeo. Para diseñar un laboratorio audiovisual adecuado a las necesidades y posibilidades del centro es necesario contar con asesoramiento técnico cualificado. Como el laboratorio es un elemento siempre abierto a nuevas ampliaciones, es recomendable tener prevista esta posibilidad con antelación.

# Archivo audiovisual

## Fonoteca

Es recomendable tener en el centro o en el aula de música un archivo sonoro con registros variados, que incluyan música clásica, contemporánea, étnica, folklórica, cinematográfica, jazz, pop, rap y

rock. Además de música, es interesante disponer de grabaciones de palabra (en diferentes idiomas), de efectos especiales y acústicos. Algunas actividades musicales también pueden generar un archivo sonoro en el aula elaborado por los propios alumnos. Es preferible adquirir y utilizar discos compactos antes que discos de vinilo.

Algunos de los materiales impresos (p. ej., *Musik Spielpläne*) van acompañados de grabaciones específicamente preparadas y seleccionadas para las actividades de enseñanza y aprendizaje, que se caracterizan por su diversidad y brevedad. Normalmente, el profesor selecciona y monta las grabaciones que necesita. Como producciones discográficas específicamente educativas sólo cabe citar la *Guía de orquesta para jóvenes*, de Benjamin Britten, o *Pedro y el lobo*, de Sergei Prokofiev, que es para niños más pequeños (de ambas hay diversas ediciones).

Para buscar grabaciones se puede acudir a guías especializadas (*Escridiscos* en Madrid, *Schwann* en Boston, *Penguin* y *Greenwood* en Londres) y a los catálogos de los sellos discográficos y de algunas tiendas. Además hay antologías y colecciones discográficas que ofrecen útiles e interesantes selecciones que pueden ser de gran utilidad para el trabajo educativo. Entre las antologías históricas cabe recordar la *Norton Anthology of Western Music* (citada en *Antologías musicales*), que está acompañada de las grabaciones (en casete, discos de vinilo o compactos). Otra referencia clásica es la *Magna antología del folklore musical de España*, realizada por Manuel García Matos para Hispavox. Este sello también ha publicado una *Historia de la música* y una *Colección de Música Antigua Española*, con versiones desiguales, pero curiosas e interesantes. El Ministerio de Educación y Ciencia ha realizado una colección de *Monumentos históricos de la música española*.

Algunas editoriales han publicado enciclopedias musicales acompañadas de grabaciones, que se suelen comercializar en forma de fascículos coleccionables, pero que también se venden en conjunto. Estas ediciones tienen fines divulgativos y son de gran ayuda para la enseñanza. Salvat ha publicado las colecciones de *Los grandes compositores, Grandes temas de la música, Musicalia, Música y cine, Historia de la música pop*; Planeta Agostini, a su vez, *La gran ópera, La copla, Grandes intérpretes de la música clásica, Maestros de la música*; De Orbis Fabbri es *Óperas famosas*; Ediciones del Prado ha publicado *Vida cotidiana y canciones. España de los 40 a los 90*; y, por último, Prensa Española, *La gran música*, y *Las formas de la gran música*.

Hay algunos sellos especializados en temas de interés educativo. La editorial Fídula tiene un catálogo muy interesante de grabaciones con bailes (didácticos, sociales, tradicionales, históricos, discotequeros, folklóricos, etc.) y juegos musicales de todo tipo. Estos discos contienen las indicaciones coreográficas. La misma editorial tiene libros con materiales para educación musical sumamente interesantes. También pueden dar mucho juego las grabaciones que se suministran para cantar con un acompañamiento en *play-back*. El sello *Karaoke* tiene numerosos casetes con cuatro o cinco canciones. En la cara A aparecen enteras y en la cara B sin la voz principal.

Además de los sellos clásicos (Decca, Philips, Deutsche Gramophon, CBS, Hungaroton, Virgin, Erato, Sony, Harmonia Mundi, etc.) hay otras compañías especializadas en folklore y música de otras culturas (Tecnosaga, Ocora Radio France o Arion).

## Videoteca[1]

El vídeo es un eficaz apoyo educativo, siempre que se utilice como instrumento y no como fin. Podemos encontrar y utilizar vídeos educativos, documentales y reportajes, películas, óperas, conciertos y musicales. La Editorial Visual comercializa vídeos y documentales de óperas y sinfonías. A través de la Dirección de Operaciones Comerciales de RTVE se pueden adquirir en vídeo las producciones propias de dicha compañía, que son principalmente documentales sobre música y músicos españoles. El PNTIC propone los siguientes vídeos:

### ¿Qué es el sonido? (17 min.)

Documental científico sobre el fenómeno físico-acústico del sonido: las vibraciones, las ondas, la velocidad de propagación, el oído humano, la música y la contaminación acústica. La exposición es sencilla y se basa principalmente en experiencias prácticas. Utiliza, en ocasiones, imágenes cómicas intercaladas en el desarrollo de los distintos temas, lo que puede motivar la atención del espectador.

Producido por Enciclopedia Británica. Distribuye Schola Video.

---

1 La información de este apartado ha sido realizada por el *Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación*. La mayor parte de los materiales que en él se citan se pueden encontrar en los Centros de Profesores y han sido utilizados y evaluados por dicho programa.

### Música española contemporánea (El camino a la música contemporánea) (17 min.)

Documental que centra su estudio en la música europea del siglo XX desde tres puntos de vista: la composición, la invención y la investigación. Realiza un resumen de las principales características de la música precedente (romántica), para posteriormente referirse a los movimientos más destacados del presente siglo. Utiliza un lenguaje muy técnico y para iniciados en la materia. Puede ser una excelente motivación para iniciar un trabajo de investigación sobre la música contemporánea. El autor es Antonio Pérez Olea.

Producido y distribuido por el Ministerio de Educación y Ciencia.

### Historia de la sinfonía (90 min.)

*Títulos*: "Haydn y Mozart"; "Beethoven"; "Berlioz"; "Brahms"; "Tchaikovsky"; "Shostakovich".

Serie de seis vídeos que relatan la evolución de la forma sinfonía desde el Clasicismo hasta el siglo XX. La presentación y dirección de la Royal Philharmonic Orchestra la realiza André Previn, quien ilustra musicalmente con ejemplos los aspectos más destacados de esta evolución formal y sus consecuencias. El estudio se realiza a partir de las biografías de maestros que la desarrollaron, para después profundizar en su estilo compositivo. La estructura ordenada en su exposición permite seleccionar los contenidos más interesantes según las necesidades pedagógicas. El sonido es de gran calidad, por lo que la serie fue galardonada con el premio de la Academia Británica al mejor sonido televisivo. El autor es Herbert Chappell.

Producido por BBC Television y RM Arts, 1984. Distribuye Visual Ediciones, S. A.

### Historia de la ópera (60 min.)

Documental que resume la evolución histórica de la ópera, desde sus orígenes hasta fines del siglo XIX, partiendo de la breve biografía de los compositores más destacados de este género y analizando su aportaciones al género. Destaca la ausencia del período correspondiente al siglo XX, por lo que resulta un documental algo incompleto. Su desarrollo histórico por compositores permite la secuencia en períodos o estilos. El autor es Jose Luis Font. Pertenece a la colec-

ción 2.000 Programas para la Educación (Estrellas españolas de la ópera).

Producido por RTVE. Distribuye El Corte Inglés.

### La música en la época de Alfonso X "el Sabio" (18 min.)

Documental didáctico que incluye: un breve resumen del entorno sociocultural de la Península Ibérica durante la Edad Media, centrándose fundamentalmente en la música, tanto religiosa como profana; un estudio algo más profundo sobre las "Cantigas de Santa María" del rey Alfonso X "el Sabio" (siglo XIII), finalizando con la interpretación de una cantiga.

Producido y distribuido por el Ministerio de Cultura.

### Instrumentos musicales

*Títulos*: "La cuerda" (52 min.); "El viento" (57 min.); "La percusión" (25 min.).

Colección de tres vídeos pedagógicos sobre los instrumentos musicales de la orquesta, presentado en tres módulos independientes, que permite una fragmentación y selección de las partes más interesantes o útiles para el profesor. El lenguaje es claro y sencillo. La imagen muestra al detalle los contenidos que se explicitan (partes del instrumento, funcionamiento, ubicación en la orquesta). Los autores son María Ángeles Galán Bueno, Ladislao Rodríguez Peña y Geyma Solís.

Poducido y distribuido por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

### Las cuatro estaciones (38 min.)

Interpretación del concierto vivaldiano a cargo de The English Bach Festival Baroque Ensemble. Cuidada ambientación, donde los músicos aparecen ataviados con ropajes de la época. Puede ser útil la utilización de estos elementos, aunque el idioma de explicación sea el inglés.

Producido por Phillip Goodhand-Tait, 1986. Distribuye Vídeo Colección, S. A.

### Música acuática (58 min.)

Interpretación a cargo de la orquesta The English Bach Festival Orchestra especializada en música barroca. Destaca especialmente la representación de las danzas más famosas de la suite (ropajes de la época). La imagen centra la atención en las intervenciones de los instrumentos. Inglés.

Producido por Tricion Pictures, 1987. Distribuye Vídeo Colección, S. A.

### Fantasía (112 min.)

Película en dibujos animados en donde las imágenes ilustran el contenido, sentimientos o sensaciones emotivas que produce la música en el oyente. Las obras musicales que integran la película son una selección antológica de las tres clasificaciones de la música según su contenido: pura, programática y temática.

Producido por The Walt Disney Company, 1940. Distribuye Buena Vista Home Video.

## Iconoteca

Aparte de los libros ilustrados y facsímiles ya citados, no existe material gráfico de calidad específicamente publicado para la enseñanza de la música. Cada profesor tiene que recopilar y hacerse las transparencias y diapositivas que necesite, para ir formando por su cuenta su propia iconoteca. Algunas diapositivas de arte con motivos musicales pueden servir para la clase de música. En las tiendas de música se pueden adquirir carteles y murales con instrumentos musicales y retratos de compositores.

# Programas de ordenador[2]

En la actualidad no son muchos los programas musicales diseñados específicamente para el ámbito educativo con ordenadores tipo IBM-PC o compatibles, y menos aún, traducidos al español. Los cri-

2 Ibídem.

terios de la selección que se presenta son: su posible aplicación como medio didáctico, en conjunción con su nivel de calidad, y especialmente su facilidad de manejo para el alumnado y el profesorado. Se han desechado programas ya desfasados o excesivamente profesionales. No hay que olvidar, por otra parte, la rápida evolución que experimenta constantemente el campo de la informática, por lo que es difícil asegurar la vigencia permanente de los programas actuales.

## Programas de educación musical

### A Tempo

Producto español en fase experimental que pertenece a un proyecto en desarrollo, subvencionado (en el momento de elaboración de esta guía) por el convenio MEC-MINER CEDETI. La previsión inicial es finalizarlo durante el año 1992. Programa de gran envergadura en su diseño inicial, ideado para el ámbito educativo, que incluye seis módulos o programas:

— Iniciación musical.

— Educación auditiva.

— Lectura y ritmo.

— Análisis y audición.

— Armonía y composición.

— Conjunto instrumental e interpretación.

Cubre así desde los niveles básicos hasta otros de carácter superior o más especializados. Son sencillos de manejar y de diseño muy actual, y permiten un seguimiento y evaluación de los alumnos por el profesor. Muy recomendable.

*Requisitos técnicos*:

— Sistema Operativo Microsoft Windows 3.0. Tarjeta MIDI MPU, Instrumento MIDI. Para el programa de Análisis y Audición necesitará CD ROM.

Editado y distribuido por Escuela de Música Creativa.

## Music 4.01

Programa diseñado para su uso específico en el entorno educativo como una herramienta abierta que permita al alumno experimentar con el lenguaje musical a través de la composición, audición y edición de melodías, con un sistema de notas grandes y bien visibles. Incluye una librería de piezas y canciones diversas y admite conexión con un instrumento MIDI. Exporta ficheros a otros entornos y programas (Logo, Basic, Turbo Pascal, FrameWork). Lógicamente no ofrece las prestaciones de un editor profesional y el diseño queda ya algo desfasado, pero, en contraposición, puede ser bastante útil para la iniciación musical.

*Requisitos técnicos:*

— Tarjeta MIDI MPU-401 e instrumento MIDI.

Editado y distribuido por el Ministerio de Educación y Ciencia (PNTIC).

## Play it by Ear

Programa fácil de manejar y de diseño moderno, que propone actividades de reconocimiento de alturas, melodías, intervalos, acordes, escalas, etc., a través de un gráfico en pantalla (piano/guitarra) y presenta un informe sobre la evolución y los avances realizados por el alumno. En la próxima versión se introducirá, muy probablemente, la notación escrita en pentagrama.

*Requisitos técnicos:*

Opcional: Tarjeta MIDI Roland o compatible MPU-401 / AdLib's Music Card o Creative Lab's Sound Blaster Card. Intrumento MIDI.

Editado por Ibis Solfware. Distribuye PRISMA CMS, S. L.

## Rhythm Ace

Programa de fácil manejo y diseño moderno, que propone actividades de lectura rítmica y dictados rítmicos con 12 grados progresivos de dificultad. Permite al profesor preparar sus propios ejercicios e incorpora, además, una completa librería en diversos estilos. Corri-

ge el ejercicio realizado y presenta e imprime un informe completo de la evolución del alumno.

*Requisitos técnicos:*

— Opcional: Tarjeta MIDI. Roland o compatible MPU-401 / AdLib's Music Card or Creative Lab's Sound Blaster Card. Intrumento MIDI.

Editado por Ibis Solfware. Distribuye PRISMA CMS, S. L.

## Programas comerciales de posible aplicación didáctica

### Ballade

Programa editor y secuenciador de partituras con diez canales o pistas independientes. Permite la creación de melodías en distintos canales para conformar una composición global y editarlas en pentagramas (sólo se visualiza un canal cada vez). Permite escuchar, variar los parámetros o anular la melodía asignada a cada pista para analizar los efectos producidos. En proceso de traducción al castellano.

*Requisitos técnicos:*

— Diseñado específicamente para un "Expander" o Módulo de Sonido Roland (MT-32 o CM-32L). MIDI MPU-401. Tarjeta EGA o VGA. Opcional: Instrumento MIDI.

Editado por Dynaware Corporation, 1988-1990. Distribuye Roland (Electronics de España), S. A.

### Encore

Programa especializado en composición y edición de partituras, con un diseño moderno y sencillo de manejar. Posibilidad de componer melodías en múltiples canales distintos asignándoles diferentes instrumentos, transcribiéndose la partitura automáticamente mientras se ejecuta la melodía en tiempo real, utilizando el

instrumento MIDI o el ratón. Posee una gama completa de símbolos y notacion musical. Permite visualizar la partitura completa (varias voces simultáneas), con una edición de gran calidad, e imprimirla.

Editado por Passport Designs. Distribuye PRISMA CMS, S. L.

## Programas y periféricos para alumnos con necesidades educativas especiales

### *Simulador de teclado*

Es un programa residente que emula el funcionamiento del teclado y que deja un espacio en memoria para cargar un segundo programa. Constituye una alternativa para el acceso al ordenador a estudiantes con discapacidad motórica.

Distribuye Ministerio de Educación y Ciencia (PNTIC).

### Tablero de conceptos

Periférico que sustituye al teclado alfanumérico. Se trata de una superficie del tamaño DIN A3 sensible al tacto, dividida en celdillas programables. El programa Htacón, que acompaña a este periférico, permite al profesor adaptar cualquier otro programa para ser manejado desde este dispositivo por los alumnos que debido a problemas motóricos tengan dificultad para manejar el teclado normal.

Distribuye Grupo Montalvo Asesores, S. A. Avenida Gran Capitán, 36. Córdoba. Teléfs.: 47 70 50 y 47 72 09.

### Vista

Programa residente que aumenta los caracteres y dibujos de cualquier programa para facilitar su manejo a los alumnos con problemas visuales.

Distribuye Dirección General de la ONCE (Coordinación de Nuevas Tecnologías).

## Direcciones

**PNTIC** (Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación). Torrelaguna, 58. E 28027 Madrid. Teléfono: (91) 408 20 08.

**Prisma CMS, S. L.** Conde de Romanones, 3, 4.° interior derecha. Madrid.

**Roland, Electronics de España, S. A.** Bolivia, 239. E 08020 Barcelona. Teléf.: (93) 308 10 00.

**Escuela de Música Creativa.** Carlos Latorre, 13. E 28039 Madrid. Teléf.: (91) 553 81 75.

# Otros datos de interés

## Directorio

En España existen dos publicaciones periódicas en las que se recogen datos y direcciones de todos los profesionales, empresas y organizaciones que se dedican a la música. Son de gran interés y en ellas se pueden encontrar datos que faciliten el trabajo de todo el que se dedica a la música.

- GARCÍA FILLOLA, Soledad (editora). *Guía de música 91*. Madrid: Soledad G. Fillola, 1991.

Publicación dedicada a la música pop y de masas. Contiene información sobre artistas de diversos géneros (no clásicos), representantes, promotores, productores, estudios, casas discográficas, editoriales, comercios, medios de comunicación, etc.

- TORRES MULAS, Jacinto (dirección y coordinación). *Recursos Musicales de España*. Madrid: Ministerio de Cultura, 1991 (dos volúmenes).

Publicación centrada en la música clásica. El primer volumen contiene datos de organismos oficiales de gestión musical y de profesionales. El segundo contiene información sobre entidades, actividades y publicaciones periódicas.

Estas guías citan los datos de asociaciones dedicadas a la educación musical, cursos de verano y de perfeccionamiento profesional, bibliotecas y centros de documentación musical, museos, institucio-

nes que convocan conciertos para escolares, etc. El interés de un profesor por alguna de estas organizaciones dependerá de la proximidad a su centro de trabajo y del alcance de cada convocatoria en particular que, en cualquier caso, deberá llegar directamente a los potenciales interesados. Señalamos la dirección de algunas asociaciones que pueden tener algún interés para los docentes:

**Asociación de Pedagogía Musical Jos Wuytack**. López de Neira, 14. E 36202 Vigo (Pontevedra).

**Associaçao Portuguesa de Educaçao Musical**. R. Rosa Araújo, 6. P 1200 Lisboa.

**Association Willems**. 23 Rue du Cornet. St. Genis-les-Ollières. F 69290 Craponne (Lyon).

**Escuela de Musicoterapia de Vitoria**. Apartado 585. E 01080 Vitoria-Gasteiz.

**Institut Dalcroze**. CH Genève.

**Institut Joan Llongueres**. Séneca, 22. E 08006 Barcelona.

**ISME-ESPAÑA, Sección Española de la Sociedad Internacional para la Educación Musical**. Arte Tripharia. Apartado 14.622. E 28080 Madrid.

**Orff Institut**. Frohnburgerweg, 55. A 5020 Salzburg.

**Sociedad Española de Musicología**. Caños del Peral, 7. E 28013 Madrid.

**Zoltan Kodály Pedagogical Institut of Music**. P. O. Box 188. H 6001 Kecskemet.

## Editoriales

A las editoriales hay que dirigirse a través de los comerciantes o distribuidores. En cualquier caso, se pueden encontrar las direcciones y otros datos en las guías reseñadas en el apartado anterior. De ellas extraemos los siguientes datos que completamos con otros.

## Libros y partituras

**Alianza Editorial**. Milán, 38. E 28043 Madrid.

**Arte Thripharia.** Apartado 14622. E 28080 Madrid.

**B. Schott'Söhne**. Weihergarten, 5. D 6500 Mainz 1.

**Boosey & Hawkes**. The Hyde. Edgware Road. UK London NW9 6JN.

**Cambridge University Press**. The Edinburg Building. Shaftesbury Road. UK Cambridge CB2 2RU.

**Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia**. Ciudad Universitaria, s/n. E 28071 Madrid.

**Dover Publications, Inc.** 180 Varick Street. USA New York, NY 10014.

**Ediciones Orbis, S. A.** Virgen de Guadalupe, 21. 08950 Espluges de Llobregat (Barcelona).

**Ediciones Paidós Ibérica, S. A.** Mariano Cubí, 92. E 080021 Barcelona.

**Ediciones Turner**. Génova, 3. E 28004 Madrid.

**Editions Minkoff**. Rue Eynard, 8. CH 1211 Genève 12.

**Escridiscos**. Postigo de San Martín, 8. E 28013 Madrid.

**Espasa Calpe**. Apdo. 547. E 28049 Madrid.

**Greenwood Press**. The Europan Group. 3 Henrietta Street. UK London WC2E 8LU.

**Harvard University Press**. 14 Bloomsbury Square. UK London WC1A 2LP.

**Labor, S. A.** Calabria, 235-239. E 08029 Barcelona.

**Ökotopia**. Hafenweg, 26. D 4400 Münster.

**Oxford University Press**. Walton Street. UK Oxford OX2 6DP.

**Pórtico Librerias, S. A.** P. D. Box 503/PL. San Francisco, 17. E 50080 Zaragoza.

**Real Musical**. Carlos III, 1. E 28013 Madrid.

**Respaldiza/Bärenreiter/Henle**. Plaza del Celenque, 1. E 28013 Madrid.

**Ricordi Americana**. Teniente General Juan Domingo Perón, 1558. Buenos Aires (Argentina).

**Salvat Ediciones, S. A.** Mallorca, 41-49. E 08029 Barcelona.

**Sociedad Didáctico Musical**. Fuentes, 6. E 28013 Madrid.

**Universal Edition**. Trade Dept. 38 Eldon Way. Paddok Wood. Tonbridge. UK Kent TN12 6BE.

**W. W. Norton and Company**. 10 Coptic Street. UK London WC1A 1PU.

## Discos

**CBS Sony**. Paseo de la Castellana, 93, 9.°. E 28046 Madrid.

**Ediciones Musicales Hispavox, S. A.** Torrelaguna, 64. E 28043 Madrid.

**Fidula Verlag**. Holzmeister. Postfach 54. A 5033 Salzburg.

**Harmonia Mundi Ibérica, S. A.** Avda. Pla del Vent, 24. E 08970 Sant Joan Despí (Barcelona).

**Polygram Ibérica, S. A.** Suero de Quiñones, 38. E 28002 Madrid.

**Tecnosaga, S. A.** Dolores Armengot, 13. E 28025 Madrid.

**Virgin España**. Hortaleza, 104, 1.° dcha. E 28004 Madrid.

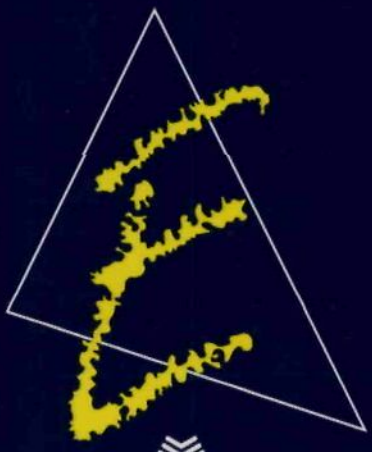
## Vídeos

**Dirección de Operaciones Comerciales de RTVE**. Gobelas, 35-37. E 28023 La Florida (Madrid).

**Visual Ediciones, S. A.** Paravicinos, 16. E 28039 Madrid. Teléf.: (91) 450 37 12.

**Ministerio de Educación y Ciencia (M. E. C.)**. Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n. E 28040 Madrid. Teléf.: (91) 449 56 00.

**Ministerio de Cultura**. Servicio de Publicaciones. Gran Vía, 51. E 28013 Madrid. Teléf.: (91) 247 33 12.



Ministerio de Educación y Ciencia